



HAL
open science

De l'importance de la littérature de jeunesse dans l'éducation à la tolérance

Solène Lambert, Maëva Boivineau

► **To cite this version:**

Solène Lambert, Maëva Boivineau. De l'importance de la littérature de jeunesse dans l'éducation à la tolérance. Education. 2021. dumas-03285425

HAL Id: dumas-03285425

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03285425>

Submitted on 13 Jul 2021

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 »

Mémoire

DE L'IMPORTANCE DE LA LITTÉRATURE DE JEUNESSE DANS L'ÉDUCATION À LA TOLÉRANCE

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master

soutenu le 29/06/2021 par

Maëva Boivineau et Solène Lambert

en présence de la commission de soutenance composée de :

Marc Boisson et Lydia Boisson

REMERCIEMENTS

La rédaction de ce mémoire a été réalisée grâce à la collaboration et au soutien de plusieurs personnes que nous tenions à remercier.

Tout d'abord, un grand merci à nos deux directeurs de mémoire, Caroline Schuhmann-Lepley durant notre année de M1, et Marc Boisson qui a pris sa relève durant notre année de M2. Leur soutien et leur suivi nous ont été d'une grande aide.

Nous remercions également nos Maitres d'Accueil Temporaires, Mme Lardy et M. Gachenot pour leur bienveillance et d'avoir accepté de nous confier leurs élèves le temps de cette expérimentation.

Merci aux élèves de s'être impliqués durant cette séquence.

Merci à M. et Mme Lambert, d'avoir pris le temps de nous relire.

Une attention particulière pour nos binômes de stage, Inès Martin et Mélissa Marsaud, qui nous ont suivies tout au long de ce projet.

Pour finir, merci à nos amies de l'Inspe et nos familles qui nous ont soutenues durant ces deux ans.

SOMMAIRE

INTRODUCTION	6
1. Cadre théorique	7
1.1. La littérature de jeunesse	7
1.1.1. L'histoire de la littérature de jeunesse	7
1.1.2. Rôle dans la construction de l'enfant	9
1.1.3. La place de la littérature de jeunesse dans les programmes d'hier à aujourd'hui	11
1.1.3.1. De 1882 à 1985	11
1.1.3.2. De 1985 à 2002	12
1.1.3.3. À partir de 2002	13
1.2. Climat scolaire	15
1.2.1. Qu'est-ce que le climat scolaire ?	15
1.2.2. L'intérêt d'un bon climat scolaire	16
1.2.3. Comment l'améliorer ?	18
1.3. Enseigner les compétences sociales et notamment la tolérance	19
1.3.1. Définition des compétences sociales	19
1.3.2. Les préconisations ministérielles	20
1.3.3. L'importance de les enseigner à l'école	21
1.3.4. Pourquoi développer la tolérance en classe ?	23
1.3.5. Comment la littérature de jeunesse peut-elle contribuer au développement de la tolérance ?	25
2. Cadre méthodologique	30
2.1. Méthodologie de recueil de données	30
2.1.1. Justification de la méthodologie choisie au regard de la problématique	30
2.1.1.1. Présentation de la problématique et des hypothèses	30
2.1.1.2. Expérimentation	30
2.1.1.3. Questionnaire	31
2.1.2. Présentation du dispositif d'enquête	31
2.1.2.1. Terrain d'enquête	31
2.1.2.2. Dispositif d'enquête	33
2.1.2.2.1. L'expérimentation	33
2.1.2.2.2. Le questionnaire	36
2.1.3. Présentation de la méthode de recueil de données	37
2.2. Méthodologie d'analyse des données recueillies	37
2.2.1. Analyse des réponses aux questionnaires	37
2.2.2. Analyse des réponses au débat	38
2.2.3. Analyse des observations de classe	39
3. Présentation des résultats	39
3.1. Questionnaires	39
3.1.1. CP/CE1	39
3.1.1.1. Questionnaire 1	39
3.1.1.2. Questionnaire 2	42
3.1.1.3. Comparaison des résultats	46

3.1.2. CM2	46
3.1.2.1. Questionnaire 1	46
3.1.2.2. Questionnaire 2	50
3.1.2.3. Comparaison des résultats	54
3.2. Débat	56
3.3. Observations de classe	57
3.3.1. CP/CE1	57
3.3.2. CM2	58
4. Discussion des résultats	59
4.1. L'intérêt de la littérature de jeunesse dans l'éducation à la tolérance	59
4.2. Les limites de notre recherche	62
4.2.1. Les biais possibles	62
4.2.2. Les difficultés rencontrées	63
CONCLUSION	64
BIBLIOGRAPHIE	66
ANNEXES	69
Annexe 1 : Livret album Georges cherche un ami	69
Annexe 2 : Fiches séquences	79
2.a. CP/CE1	79
2.b. CM2	80
Annexe 3 : Fiches séances CP/CE1	81
3.a. Séance 1	81
3.b. Séance 2	83
3.c. Séance 3	84
Annexe 4 : Fiches séances CM2	86
4.a. Séance 1	86
4.b. Séance 2	88
4.c. Séance 3	89
Annexe 5 : Questionnaire 1	91
Annexe 6 : Questionnaire 2	94
Annexe 7 : Les caractéristiques d'analyse des questionnaires	97
7.a. Questionnaire 1	97
7.b. Questionnaire 2	97
Annexe 8 : Les hypothèses des classes en séance 2	98
8.a. CP/CE1	98
8.b. CM2	99
Annexe 9 : Questionnaire 1 - CP/CE1	99
9.a. Taux de réponses BD	99
9.b. « Ce n'est pas gentil, c'est méchant »	100
9.c. « Ça ne se dit pas / ça ne se fait pas »	100
9.d. « C'est blessant »	101
9.e. « Ça rend triste »	101
Annexe 10 : Questionnaire 2 - CP/CE1	102
10.a. Taux de réponses Petit cube	102

10.b. Taux de réponses Le Vilain crapaud	102
10.c. « Ce n'est pas gentil / c'est méchant » (Petit cube)	103
10.d. « Réponse autre » (Petit cube)	103
10.f. « Réponse autre » (Vilain crapaud)	104
Annexe 11 : Questionnaire 1 - CM2	104
11.a. Taux de réponses BD	104
11.b. Taux de réponses Le Loup Vert	105
11.c. « Ce n'est pas gentil / c'est méchant » (BD)	105
11.d. « Ça ne se fait pas » (BD)	106
11.e. « Je vais lui parler » (Loup vert)	106
11.f. « Manifester de la curiosité » (Loup vert)	107
11.g. « Ne rien dire/ ne rien faire » (Loup vert)	107
Annexe 12 : Questionnaire 2 - CM2	108
12.a. Taux de réponses petit cube	108
12.b. Taux de réponses vilain crapaud	108
12.c. Taux de réponses Rog le dragon	109
12.d. « Ce n'est pas gentil / c'est méchant » (Petit cube)	109
12.e. « Réponse autre » (Petit cube)	109
12.f. « Ce n'est pas gentil / c'est méchant » (Vilain crapaud)	110
12.g. « Réponse autre » (Vilain crapaud)	110
12.h. Rog le dragon (pas la même réaction)	111
Annexe 13 : Retranscriptions débats	112
13.a. CP/CE1	112
13.b. CM2	118

INTRODUCTION

Pour notre mémoire, nous avons choisi de traiter le sujet de la littérature de jeunesse, et plus particulièrement de son utilité pour permettre aux élèves d'apprendre à vivre en société, en acquérant des valeurs telles que le respect, la bienveillance, la tolérance... Nous avons choisi ce sujet tout d'abord pour notre attrait particulier pour la littérature de jeunesse, et ce depuis notre plus jeune âge. Ensuite, parce que la tolérance est une attitude à adopter vis-à-vis d'autrui afin de garantir le vivre ensemble, élément essentiel au bon déroulement d'une classe puis à la vie en société. En effet, être tolérant signifie admettre les différences entre individus (manières de penser, d'agir, d'être...). Finalement, cela implique le respect de la liberté d'autrui.

Nous estimons, par ailleurs, et cela s'est confirmé suite à la lecture de quelques ouvrages, que l'éducation à la diversité est primordiale ; elle fait d'ailleurs partie du Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation. Effectivement, la compétence six, « Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques », contient un point entièrement consacré à cette éducation : « Se mobiliser et mobiliser les élèves contre les stéréotypes et les discriminations de tout ordre, promouvoir l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes ». Puisqu'elle se situe dans le Référentiel, c'est une compétence que l'enseignant doit maîtriser pour l'exercice de son métier. Ce sont des objectifs communs que tout enseignant doit acquérir et qui participent à la construction de la culture commune de l'école.

Cependant, au cours de nos stages d'observation, nous avons constaté que dans certaines classes, la tolérance à l'égard de la diversité n'était pas toujours présente. Et, suite à nos recherches, nous avons pu voir que les chercheurs admettent que la littérature de jeunesse est utile pour aborder la tolérance mais cela n'a pas été démontré. C'est pourquoi nous avons choisi de l'utiliser pour tenter de remédier à ce manque de tolérance dans les classes et ainsi essayer de répondre à la question suivante : quel peut être l'apport de la littérature de jeunesse dans l'enseignement de la tolérance ?

Nous présenterons dans une première partie les résultats de nos recherches apportant des réponses théoriques à notre question de recherche et aboutissant à notre problématique. Dans une seconde partie, nous expliciterons les choix que nous avons fait en terme de méthodologie.

1. Cadre théorique

1.1. *La littérature de jeunesse*

Dans un premier temps, intéressons-nous à la littérature de jeunesse afin de comprendre comment ce qui a longtemps été considéré comme une « sous-littérature » a maintenant pris une place importante dans l'enseignement, notamment à l'école primaire. Pour cela, nous allons nous appuyer sur une conférence donnée en 2012 par Odile Trioreau, qui était professeure d'histoire à l'Université d'Orléans. Celle-ci, intitulée La littérature de jeunesse et la construction de l'enfant et de l'adolescent retrace sommairement l'histoire de la littérature de jeunesse puis précise son rôle dans la construction des enfants et des adolescents.

1.1.1. L'histoire de la littérature de jeunesse

Selon Odile Trioreau, le terme même de « littérature de jeunesse » est une expression assez récente. Pendant des siècles, il n'y avait pas de terme spécifique pour désigner les lectures des enfants, du moins pour les rares parmi eux qui savaient lire. Puis, au début du XIXe siècle, apparaît le terme de « librairie d'éducation », utilisé par certains libraires éditeurs pour désigner tous les écrits destinés à la jeunesse. Vers le milieu du siècle, l'édition de livres pour enfants devient plus importante, ce qui donne naissance à une nouvelle expression pour les désigner : les « livres d'enfants ». Dans la seconde moitié du XIXe siècle, on parle alors de « littérature enfantine ». On passe ici d'un simple objet (le livre) à un genre (la littérature), ce qui lui donne un caractère plus noble et moins dénigré. Cette dénomination de « littérature enfantine » va rester en usage très longtemps, puisque c'est seulement au début des années 1980 qu'apparaît la formulation que l'on connaît aujourd'hui, la « littérature d'enfance et de jeunesse », bien qu'elle soit souvent raccourcie en « littérature de jeunesse ». Cette dernière expression est plus vaste que celles qui l'ont précédée, puisqu'elle englobe tout le public allant de la petite enfance, c'est-à-dire l'âge auquel on ne lit pas encore seul, à l'adolescence, avec ses sujets plus complexes et variés. Si sa désignation a évolué au fil du temps, il en va de même pour sa considération, son utilisation et son contenu.

En effet, avant de gagner sa place dans nos sociétés, ce genre est d'abord passé sous silence, et était vu comme une activité récréative : au siècle des Lumières, les

lecteurs étaient considérés comme des citoyens passifs. De cette manière, on a longtemps pensé que lire était une perte de temps et pouvait même être dangereux, et contraire aux « bonnes mœurs ». C'est d'ailleurs pour cette raison que ces écrits ont d'abord été largement contrôlés. Cependant, vers le milieu du XIXe, au moment donc où le genre est davantage reconnu par la société, et avec une augmentation du nombre d'enfants qui savent lire et qui aiment lire, va naître l'idée de se servir des écrits dans un but éducatif avec une possible « construction » de l'enfant. À ce moment, de nombreux ouvrages sont édités dans « *le seul but d'être le miroir des enfants bien élevés, surtout de la petite fille bien élevée* ». De cette période, seuls les ouvrages s'étant démarqués par leur opposition à cette règle nous sont restés, tels que Les Quatre filles du docteur March de Louisa May Alcott, ou encore les Contes de la Comtesse de Ségur. Les ouvrages qui respectaient cette règle étaient très éducatifs, cherchaient à promouvoir de « bonnes mœurs » et reflétaient une « *conception de l'enfance tellement éloignée de celle de notre société* » qu'ils sont pour l'essentiel oubliés de nos jours. Mais de ces ouvrages, ressortait déjà l'idée d'une « construction » possible de l'enfant, avec les livres pour support.

Aujourd'hui, la littérature de jeunesse reste toutefois très contrôlée en France. En effet, deux lois sont toujours en vigueur, celle de 1949 sur les publications destinées à la jeunesse et celle de 1958 sur l'édition de livres pour la jeunesse qui interdisent « *aux libraires et kiosquiers d'exposer des publications pouvant heurter la sensibilité des jeunes publics – notamment pour tout ce qui est lié à la sexualité, voire la pornographie.* » Cependant, après les événements de mai 68, on a remis en cause l'interdiction de montrer aux enfants « *sous un jour favorable un crime ou un délit* ». De cette manière, les années qui ont suivi ont annoncé un tournant, qui va permettre de proposer aux enfants des livres qui seront dits « moins conventionnels » et dans lesquels il n'y aura pas de morale évidente écrite en fin d'ouvrage ni de réponses toutes faites ; afin que l'enfant apprenne à se questionner sur des sujets plus ou moins banals et cela, entre autres, grâce à l'émergence d'ouvrages traitant de sujets tabous comme la mort ou la différence... C'est notamment grâce à ces nouveaux ouvrages que la littérature de jeunesse est aujourd'hui considérée comme un outil indispensable dans l'éducation et l'instruction des enfants et des adolescents. Elle est d'ailleurs officiellement entrée dans les programmes de l'école primaire à partir de 2002 et on peut trouver sur Eduscol une liste officielle des ouvrages recommandés pour chaque cycle. En 2011, la loi de 1958 a été une nouvelle fois modifiée, il est toujours question d'interdire la publication de livres pour la jeunesse à caractère pornographique mais à cela s'ajoute l'interdiction d'incitation

à la haine, la discrimination, la violence, l'atteinte à la dignité humaine, et l'apologie de la drogue.

On peut ainsi voir qu'au fil des années, la littérature de jeunesse va s'imposer dans les écoles et dans les librairies, qu'elle va devenir un enjeu pour les éditeurs, les instituteurs et les parents. Ce genre sera associé autant au savoir qu'aux activités de loisir. En effet, nous avons notamment dit que la littérature de jeunesse était maintenant utilisée pour amener les enfants à questionner le monde, à le découvrir, mais aussi à argumenter. Dans les classes des écoles élémentaires, et de maternelles, les livres de jeunesse sont soigneusement sélectionnés pour susciter l'étonnement, la découverte et l'implication des nouveaux lecteurs. Ensuite, quand l'enfant commence à lire par lui-même, il découvre ce qui l'intéresse ou non, et il va pouvoir décider de ce qu'il veut lire. Cela va contribuer à la construction de sa personnalité et à l'enrichissement de celle-ci grâce à la possible identification aux situations, aux personnages qu'il va rencontrer lors de ses lectures personnelles ou lors de lectures offertes par un adulte. C'est de cette manière que la littérature de jeunesse a construit son succès et acquis une certaine légitimité aux côtés des autres genres littéraires. Effectivement, certains albums de jeunesse ont tellement été salués par la critique et appréciés des lecteurs qu'ils se placent aujourd'hui parmi les classiques de la littérature, ce que les programmes appellent la littérature patrimoniale. On peut notamment mentionner Les trois brigands de Tomi Ungerer, qui fait partie de la liste de référence d'Eduscol pour le cycle 1, ou encore les albums de Claude Ponti, dont trois sont sur les listes d'Eduscol du cycle 1 au cycle 3.

1.1.2. Rôle dans la construction de l'enfant

Intéressons-nous maintenant au rôle d'outil que peut jouer la littérature de jeunesse dans la construction de l'individu. Selon Claude Halmos, essayiste et psychanalyste française, « *grandir, ce n'est pas seulement devenir une personne « grande » c'est devenir « une grande personne civilisée » [...] C'est-à-dire un être dont l'état atteste qu'il a pu, au cours de son développement, déployer pleinement les potentialités que lui octroyait sa condition d'humain : penser, parler, acquérir des connaissances, éprouver des émotions, faire preuve de sensibilité à l'égard de ses semblables (et notamment de leur souffrance), nouer des relations, aimer. Un être capable d'accepter les lois humaines et de s'y soumettre pour vivre en harmonie aussi bien avec lui-même qu'avec les autres.* ».

Or, « *la lecture va jouer pour l'enfant un rôle fondamental d'ouverture au monde : élargir le monde qui est le sien, dans lequel il se sent en sécurité pour découvrir l'autre. En partant de l'autre familier, aller vers l'autre différent* » (Trioreau, 2012). En effet, certains albums de jeunesse présentent à leurs lecteurs un monde différent de celui qu'ils connaissent, avec une culture différente, comme par exemple Epaminondas d'Odile Weulersse et Kersti Chaplet, qui met en scène un petit africain, ou parfois même un monde imaginaire, comme dans Georges Lebac de Claude Ponti, qui raconte l'histoire d'une famille de sièges dans un square, dans un monde de gens-objets.

D'autres albums traitent de sujets familiers aux enfants, mais sur lesquels ils ont parfois du mal à s'exprimer. Odile Trioreau nous dit que « *les premiers albums peuvent aider l'enfant, à travers le parent qui les présente, à expliquer les êtres et les objets qui pourraient être terrifiants pour lui* », mais aussi que « *les premiers albums qui font sens vont permettre à l'enfant, accompagné de l'adulte, de mettre des mots sur ses peurs, sur ses interrogations et offrent aussi à l'adulte, surtout s'il [y] prend lui aussi du plaisir, des pistes pour mettre les angoisses à distance* ». Ainsi, la littérature de jeunesse permet aux plus jeunes de mettre des mots sur ce qu'ils ressentent et comme nous l'indique Mme Trioreau, « *être capable de nommer ce que l'on vit, c'est ne plus se laisser dominer par ses émotions, par ses pulsions* ». Or, quelqu'un qui ne se laisse pas dominer par ses émotions ou par ses pulsions est, par définition, quelqu'un capable de vivre et d'agir en société. Ainsi, la littérature de jeunesse peut aider les enfants dans leur construction, en leur permettant de mettre des mots sur leurs émotions, et donc de mieux les contrôler, mais aussi en leur faisant découvrir de nouveaux horizons, leur offrant une ouverture au monde qui les entoure, proche comme lointain. C'est également la conclusion d'Edwige Chirouter dans son article « *Philosopher avec enfants... grâce à la littérature de jeunesse à l'école, en segpa et ailleurs...* ». En effet, elle considère que l'enfant est curieux de nature et porte un regard « neuf » sur le monde, qu'il se pose des questions légitimes auxquelles la littérature de jeunesse va alors apporter des réponses. Les ouvrages de littérature de jeunesse jouent ici un double-rôle, celui de répondre aux questions du lecteur, mais également de l'inciter à se questionner. Dans les programmes du cycle 3, les débats réflexifs suite à des lectures sont mis en avant, et la littérature de jeunesse peut être l'outil idéal pour les enseignants pour les mener à bien, et travailler ainsi la pédagogie à la fois de la compréhension et celle de l'interprétation pour ouvrir ensuite vers des débats sur des questions philosophiques. Elle avance également les bienfaits de l'imaginaire, très présent dans la littérature de jeunesse, qui permet à la fois à l'auteur de

créer le monde qu'il souhaite pour mettre en avant certaines réalités de notre monde, et au lecteur de mettre une distance émotionnelle entre son « *expérience personnelle, trop chargée d'affect, et le concept, trop abstrait, [lui permettant] de s'engager dans la difficile aventure de la pensée.* »

1.1.3. La place de la littérature de jeunesse dans les programmes d'hier à aujourd'hui

Si aujourd'hui toutes les compétences et connaissances attendues des élèves sont développées dans des textes officiels, les programmes de chaque cycle, ce ne fut pas toujours le cas. En effet, dans un premier temps, les enseignants de l'école primaire disposaient d'Instructions et de leurs programmes associés, qui étaient succincts et présentaient des attendus très globaux.

1.1.3.1. De 1882 à 1985

Ces programmes sont seulement descriptifs, listant les notions à acquérir et donnant des repères. À cette période, le français occupe une grande place dans le temps scolaire, on y accordait deux heures quotidiennes en 1882 pour passer ensuite à dix heures par semaine en 1962. L'enjeu primordial était l'apprentissage de la lecture, avec une période de trois mois recommandée pour l'acquisition du déchiffrage en 1923, puis de deux ans en 1972. On peut remarquer qu'aucun livre de littérature ou manuel de lecture n'est évoqué dans ces programmes, comme si le législateur considérait la littérature de jeunesse avec une certaine méfiance et comme relevant uniquement de la sphère privée.

La loi Berthoin de 1959, qui a pris effet en 1967, allongea la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans ce qui amena un remaniement des attendus, et un allègement des programmes, notamment en grammaire puisque les élèves avaient plus de temps pour développer des connaissances. Cette loi fut aussi accompagnée en 1960 de préconisations sur la volonté d'améliorer le niveau de culture générale des français en renforçant les acquis à l'école primaire.

Jusqu'en 1972, les programmes ne parlaient que peu voire pas du tout de la littérature. En effet, ce n'est que cette année-là que l'on pourra relever l'évocation de «

littérature et presse enfantine » avec néanmoins une incitation à la prudence sur le choix des ouvrages à faire lire aux élèves.

1.1.3.2. De 1985 à 2002

Les « Programmes et instructions » de 1985 sont exprimés en termes de contenus et d'activités, sans toutefois détailler plus les attendus. Quant à la maternelle, il faut attendre 1986 pour avoir des « orientations », sans plus de détails. Ces deux publications sont parues sous forme de livres de poche, accessibles au public. En 1989, sous la direction du Ministre de l'Éducation, Lionel Jospin, la loi d'orientation du 10 juillet organise la scolarité en 3 cycles, différents de ceux actuels, le cycle 2 comprenant la Grande Section de maternelle, le CP et le CE1. Ce n'est qu'en 1991 cependant que les programmes de 1985 et les orientations de 1986 sont de nouveau publiés, accompagnés cette fois des compétences attendues par cycle. Ces compétences sont réparties en trois grands types : les compétences transversales, relatives aux attitudes de l'élève, la construction des concepts de l'espace et du temps, et l'acquisition de méthodes ; les compétences relevant de la maîtrise de la langue et enfin les compétences disciplinaires.

En 1995 a lieu une harmonisation et réactualisation des programmes de 1985, organisés toujours selon les trois cycles, avec les compétences attendues des élèves. Dans ces programmes, il est fait plusieurs fois mention de « textes », « histoires » et « textes littéraires » pour les cycles 1 et 2, mais la notion de littérature de jeunesse n'est mentionnée qu'une seule fois dans ces programmes, pour le cycle 3 et selon ces termes : « *sans négliger les écrits de la vie courante (journaux, revues...), les textes documentaires, on réservera, dans la perspective du collège, une part accrue à la lecture longue, à la littérature de jeunesse et aux textes littéraires accessibles aux élèves (œuvres complètes, extraits)* ». Cette notion de littérature jeunesse n'est donc que peu présente dans les programmes, toutes disciplines confondues, de 1995.

Cependant, dans le même temps, le ministère de l'Éducation nationale et le ministère de la Culture se sont alliés en 1993 afin de développer les Bibliothèques Centre Documentaire d'École (BCD) tout en poursuivant l'opération « 100 livres pour les écoles » commencée en 1990. L'objectif de cette opération était d'offrir aux BCD des écoles des

lots de 100 livres de littérature de jeunesse à partir de sélections nationales. Cet objectif ayant été atteint dès l'année suivante, l'opération ne sera pas reconduite. Il aura fallu trois années pour renforcer et moderniser les BCD, années suivies d'un second plan de développement de 1997 à 1999 qui a permis de diminuer les inégalités d'équipement selon les territoires.

1.1.3.3. À partir de 2002

En 2002, de nouveaux programmes sont édités, cette fois dans le Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale qui vont acter une avancée notable de la place de la littérature de jeunesse à l'école. La littérature de jeunesse y occupe en effet une place beaucoup plus importante que dans les précédents programmes, puisqu'elle est mentionnée dès le cycle 1, en ces termes : « *Ces cheminements permettent de rencontrer des œuvres fortes, souvent rééditées, qui constituent de véritables "classiques" de l'école maternelle, tout autant que des œuvres nouvelles caractéristiques de la créativité de la littérature de jeunesse d'aujourd'hui.* ». Pour le cycle 3, non seulement la littérature de jeunesse est mentionnée, mais le Ministère de l'Éducation Nationale publie une bibliographie dans laquelle les enseignants peuvent sélectionner des textes de leur choix, entre des textes du patrimoine et des œuvres de la littérature de jeunesse vivante.

Les programmes suivants sont ceux parus dans le Bulletin Officiel de juin 2008. La grande nouveauté de ces programmes, en ce qui concerne la littérature, est l'apparition de quotas de lecture pour le cycle 3, ce qui renforce encore l'importance donnée à la lecture de littérature de jeunesse. En effet, les programmes considèrent qu'à la fin du cycle, tous les élèves doivent être en mesure de « *lire seul des textes du patrimoine et des œuvres intégrales de la littérature de jeunesse, adaptés à [leur] âge* ». Pour cela, il leur est demandé de lire « *une œuvre intégrale ou de larges extraits d'une œuvre longue* » en CE2 ; « *au moins un ouvrage par trimestre* » en CM1 ; et « *au moins cinq ouvrages dans l'année scolaire* » en CM2. Ces ouvrages sont, comme précédemment, sélectionnés dans la liste publiée par le Ministère de l'Éducation Nationale, qui est mise à jour régulièrement, et qui est constituée de textes issus du patrimoine et de la littérature de jeunesse.

En 2015, les cycles sont de nouveau modifiés, ainsi que les programmes. De nouveaux quotas de lecture font leur apparition pour le cycle 3, de manière plus précise, laissant la part belle à la littérature de jeunesse. Dorénavant, les élèves ont l'obligation de lire « *cinq ouvrages de littérature de jeunesse contemporaine et deux œuvres classiques* » en CM1 ;

« quatre ouvrages de littérature de jeunesse contemporaine et trois œuvres classiques » en CM2 ; et « trois ouvrages de littérature de jeunesse contemporaine et trois œuvres classiques » en 6è. Ces termes d'œuvres « classiques » seront remplacés par ceux d'œuvres du patrimoine dans la réédition des programmes de français et de mathématiques en 2018.

L'apparition de la littérature de jeunesse dans les programmes scolaires est donc tardive au vu de son histoire, mais elle a progressivement occupé une place de plus en plus importante, jusqu'à être au centre des apprentissages aujourd'hui. Et ce fut dans ce même temps que de nombreux projets ont été mis en place dans les écoles.

En effet, enjeu majeur de l'enseignement, la maîtrise de la langue est placée au cœur des missions de l'École, et son enseignement est accompagné par celui de la lecture au travers de la littérature particulièrement. Comme nous avons pu le voir, cette dernière est devenue partie intégrante des programmes d'enseignement scolaire en plus de l'Éducation Nationale qui encourage les élèves à lire davantage par le biais d'opérations et d'initiatives.

Une nouvelle coopération entre le Ministère de l'Éducation Nationale et le Ministère de la Culture est mise en œuvre dans le cadre de la campagne « Ensemble pour un pays de lecteurs » qui a débuté en 2017 afin de renforcer l'activité de lecture et la place du livre à l'école, et dans la vie des enfants en général.

À une plus grande échelle, cette opération a aussi pour but de réduire le nombre d'élèves qui ne maîtrisent pas correctement les savoirs fondamentaux (lire, écrire, compter et respecter autrui) à la sortie de l'école primaire. C'est pourquoi, nous pouvons trouver un certain nombre de ressources et de démarches sur Eduscol que les enseignants peuvent utiliser pour mener à bien cette volonté d'enseigner le goût pour la littérature.

Un très grand nombre d'initiatives dans l'école permettent tout autant le développement de l'intérêt des élèves pour la lecture, en commençant d'abord par les heures hebdomadaires consacrées au français : on va travailler le vocabulaire, découvrir le principe alphabétique, développer la compréhension et l'interprétation de textes lus ou écoutés afin de développer le plaisir des élèves pour cette activité.

La lecture prendra différentes formes au sein de la classe ; qu'elle soit individuelle ou collective, en silence ou à voix haute, au service des apprentissages ou pour le plaisir,

on y a recours quotidiennement. À cela s'ajoutent aussi les différents supports écrits proposés (la presse, la bande dessinée, la littérature de jeunesse, etc.) pour satisfaire les goûts des élèves. D'après une enquête du CNL (Centre National du Livre) qui a eu lieu en 2016 nommée « Les jeunes et la lecture », le nombre de livres lus par les élèves dans le cadre de leurs loisirs diminue drastiquement à l'entrée au collège, en effet il est dit qu'un élève du premier degré lit deux fois plus de livres qu'un collégien. Depuis 2017, l'opération « un livre pour les vacances » est mise en place. Elle doit permettre justement de parer à cette diminution et elle renforce le lien entre le CM2 et la 6e : comme son nom l'indique, les élèves de CM2 se voient attribuer un livre (il s'agissait d'un recueil de Fables de La Fontaine en 2019) qu'ils doivent lire pendant les grandes vacances, ensuite à l'entrée en 6e, leurs nouveaux professeurs sont invités à exploiter cet ouvrage ; pour ce faire, Eduscol propose même des ressources. En plus d'un plan d'investissement dans les bibliothèques des écoles, on peut aussi noter la mise en place de temps quotidiens banalisés de lecture personnelle qu'on appellera « quarts d'heure de lecture ».

On peut donc dire que la littérature de jeunesse a progressivement occupé une place plus importante dans les programmes scolaires, et qu'elle se trouve depuis quelques années au cœur des apprentissages de la lecture. Elle a également peu à peu trouvé sa place dans les bibliothèques des écoles, et dans les classes, aidée par les différentes campagnes menées par les ministères de l'Éducation et de la Culture.

1.2. Climat scolaire

1.2.1. Qu'est-ce que le climat scolaire ?

Le climat scolaire est un souci majeur au sein de la communauté éducative, cette dernière est par ailleurs la première concernée par celui-ci. Il convient d'apporter quelques précisions sur cette notion qui est au cœur du monde scolaire.

De nombreuses définitions ont été apportées par des chercheurs, et des ressources sur le sujet sont accessibles sur le site d'accompagnement pédagogique du ministère de l'éducation (Eduscol) ou encore sur le site de l'éditeur de l'Éducation nationale (Canopé). Par ailleurs, Eduscol nous donne une définition du climat scolaire, qu'il faudra évidemment étoffer par la suite afin de comprendre ses enjeux : « *Il reflète le jugement des parents, des éducateurs et des élèves concernant leur expérience de*

vie et du travail au sein de l'école, sans pour autant résulter d'une simple perception individuelle ». Il fut un temps où la définition du climat scolaire, objet de recherche depuis une trentaine d'années, était assez floue de par les nombreuses études sur le sujet qui apportaient des perspectives différentes ; mais aussi parce qu'il recouvre une grande quantité de facteurs et d'enjeux qui explique la raison pour laquelle il est difficile de le définir.

Aujourd'hui, on se rend compte que de nombreux points reviennent régulièrement dans les différentes recherches effectuées sur le sujet. On peut ainsi citer Jonathan Cohen, psychologue clinicien et spécialiste de l'éducation qui évoque la qualité et le style de vie à l'école pour définir le climat scolaire. Il dit même qu'« *il repose sur les modèles qu'ont les personnes de leur expérience de vie à l'école. Il reflète les normes, les buts, les valeurs, les relations interpersonnelles, les pratiques d'enseignement, d'apprentissage, de management et la structure organisationnelle inclus dans la vie de l'école* » (Debarbieux, 2015). L'emploi du mot « personnes » n'est pas anodin, il est important de préciser que le climat scolaire ne se limite pas à l'enceinte de l'école et s'étend bien au-delà de l'individu. En effet, il prend en compte tous les groupes sociaux qui côtoient de près ou de loin l'École, c'est-à-dire autant les élèves, que les enseignants, les parents ou les partenaires. De par cette définition, on comprend l'envergure de cet enjeu sur lequel agissent un grand nombre de facteurs et qui concernent aussi des perceptions différentes. Eric Debarbieux résume le climat scolaire comme « *un composé d'expériences subjectives et collectives qui donnent sens à des pratiques et à des conditions objectives* ».

Finalement, on comprend que le climat scolaire s'applique à toute la communauté éducative et qu'il dépend du contexte dans lequel les apprentissages ont lieu mais aussi de la qualité de la vie scolaire. Un bon climat scolaire résulte en la construction du bien-vivre et du bien-être de la communauté éducative (Canopé).

1.2.2. L'intérêt d'un bon climat scolaire

Depuis plusieurs années, cette notion est devenue une source de préoccupation, notamment pour l'OCDE, et a fait l'objet de nombreux articles, recherches et analyses (enquêtes locales ou nationales notamment). On peut par

ailleurs constater sa présence dans les circulaires de rentrée depuis 2011 et plus particulièrement dans le plan de lutte contre les violences scolaires. On comprend donc que l'instauration d'un bon climat scolaire dans les écoles est dans l'intérêt de toute la communauté éducative autant que dans celui de l'éducation nationale.

Comme la définition de cette notion nous l'a montré en première partie, le climat scolaire se construit à partir d'un grand nombre de facteurs et cela serait biaiser son importance de le limiter qu'à un seul. Par ailleurs, le climat scolaire a souvent été confondu avec la sécurité scolaire. Or, on ne peut le restreindre au seul sentiment de sécurité présent ou non dans une école. En effet, il se découpe en cinq grands axes : les relations, l'enseignement et l'apprentissage, la sécurité, l'environnement physique et le sentiment d'appartenance ; il comprend bien d'autres enjeux qu'un certain nombre de chercheurs ont mis en avant par le biais d'analyses : Debarbieux ainsi aborde le climat scolaire en lien avec la présence de violence à l'école. Un climat scolaire positif permettrait de diminuer la victimation, la présence de harcèlement scolaire et les problèmes de discipline. Cela entraînerait aussi une baisse de l'absentéisme et du décrochage scolaire puisqu'il est souvent causé par le harcèlement scolaire.

Par ailleurs, dans l'article « School Violence and Theoretically Atypical Schools : The Principal's Centrality in Orchestrating Safe Schools » les auteurs affirment qu'un bon climat scolaire rendrait possible l'atténuation de l'impact négatif du contexte socioéconomique dans la réussite scolaire. En somme, s'il est bon ils contribuent à réduire les inégalités sociales (Astor, Benbenishty & Estrada, 2009).

Enfin, un climat scolaire positif favorise la réussite des élèves et ce lien entre les deux a été reconnu par un grand nombre de chercheurs, ce qui s'explique par son effet sur la motivation des élèves à apprendre (Debarbieux, 2015). Les élèves seront davantage impliqués dans les apprentissages et dans les projets scolaires et plus enclins à développer l'estime de soi et le respect des autres s'ils évoluent dans un bon climat scolaire. De plus, cela permet de réduire le stress parfois suscité par l'école et donc cela améliore le moral des élèves ainsi que celui des enseignants. De ce fait, un climat scolaire serein est primordial pour améliorer le bien-être des élèves et des personnels d'éducation, en plus de permettre une plus grande stabilité des équipes en réduisant l'abandon des professeurs, découragés par l'atmosphère négative dans

laquelle ils essayent de travailler (Canopé). On peut conclure que si un bon climat n'est pas la solution miracle pour résoudre tous les problèmes présents dans le monde scolaire, c'est tout de même une condition nécessaire afin de conduire les élèves vers la réussite.

1.2.3. Comment l'améliorer ?

Les bienfaits d'un climat scolaire serein prouvent qu'il est important de tout mettre en œuvre pour le développer dans les écoles. Dès lors, son amélioration est un enjeu majeur dans l'éducation qui s'étend à trois niveaux : l'effet-établissement, l'effet-classe et l'effet maître. Cette amélioration dépend aussi de sept facteurs déterminants sur lesquels on peut agir : qualité de vie à l'école ; pratiques partenariales ; stratégie d'équipe ; prévention des violences ; coopérations ; coéducation et justice scolaire.

Pour la première dimension, on s'est rendu compte que la qualité du bâtiment scolaire jouait un rôle sur le climat : en effet, une moins bonne qualité des locaux a un effet sur le moral des enseignants et des élèves et indirectement sur le climat scolaire. C'est pourquoi, dans un premier temps, il faut agir sur la qualité de vie dans l'école, en organisant l'espace par exemple. Un rapport sur le climat scolaire datant de 2012 démontre même que le niveau sonore d'un bâtiment est un facteur de stress pour les enseignants et les élèves.

Pour ce qui est de l'effet-classe, on peut citer la relation entre les enseignants et les élèves : les relations positives entre tous relèvent d'un état d'esprit général au sein de la classe qui peut s'étendre à l'établissement et qui aboutira à un bon ou mauvais climat scolaire. Mais on peut aussi parler des stratégies pédagogiques (modalités de travail, activités proposées...) mises en place par les enseignants afin de faciliter l'engagement et la motivation des élèves. À cela peuvent s'ajouter les trois attitudes fondamentales à adopter pour vivre ensemble dans un climat de classe serein : la bienveillance, le respect, et la tolérance. Ce sont des sujets qu'il faut aborder, représenter et enseigner en classe. Cela doit s'accompagner d'un cadre imposé avec des règles à respecter, il faut agir sur la justice scolaire et prévenir les violences afin d'améliorer le climat scolaire. Par ailleurs, le rapport sur le climat scolaire publié en

2012 annonce que 30 % des élèves se sentent en situation d'injustice dans leur scolarité au sein du système français et que cela serait un facteur majeur du décrochage scolaire. De plus, il est important de privilégier la coéducation avec les familles afin de renforcer le lien entre l'école et les parents et pour que l'élève se sente soutenu dans sa scolarité par sa famille et par l'école.

Enfin, le climat scolaire a aussi une dimension effet-maître, celui-ci dépend du moral des enseignants et de leur engagement. On peut imaginer des stratégies mises en place par l'équipe pédagogique pour briser la dynamique monotone de la classe. Cependant, rappelons-le, la qualité du bâtiment scolaire a un effet sur le moral des enseignants qui a aussi un effet sur le climat scolaire. Dès lors, nous nous rendons compte que le climat scolaire est lié à plusieurs facteurs qui sont tous entremêlés entre eux. Améliorer l'un de ces facteurs en améliorera un autre et ainsi de suite jusqu'à l'amélioration du climat scolaire en lui-même. Pour aider la communauté éducative à agir, l'Éducation Nationale met à disposition un site national collaboratif, sur lequel il y a des ressources scientifiques et pratiques organisées selon sept champs d'action tels que la coéducation ou la coopération.

1.3. Enseigner les compétences sociales et notamment la tolérance

À présent, intéressons-nous aux compétences sociales. Pour cela, nous allons, entre autres, nous appuyer sur un dossier de veille réalisé en 2018 par l'IFÉ (Institut Français de l'Éducation) et qui se nomme À l'école des compétences sociales, écrit par Marie Gaussel, chargée d'études et de recherche au sein du service « Veille et Analyses » de l'IFÉ. Ce dossier reprend un grand nombre de travaux de recherche, d'articles et autres publications, françaises et étrangères, traitant de ces compétences sociales, de leur définition, et du rôle de l'École dans leur acquisition.

1.3.1. Définition des compétences sociales

Commençons par définir ce qu'est une compétence sociale : d'après le dossier de l'IFÉ, « *les compétences sociales sont comprises comme des habilités sociocognitives*

permettant de réguler les situations d'interaction et de mobiliser diverses ressources, psychologiques ou autres ». Guillain et Pry ont approfondi cette définition de Drozda Senkowska et Huguet, datant de 2003, en la subdivisant en deux composantes essentielles : une composante cognitivo-pratique et une composante intelligence sociale.

Le dictionnaire de la psychiatrie, quant à lui, définit les compétences sociales comme « *un concept englobant non seulement le domaine des comportements sociaux, et en particulier celui de l'affirmation de soi, mais aussi la gestion des états émotionnels induits par des situations interpersonnelles et la résolution des problèmes relationnels ».* Selon ce dictionnaire de la psychiatrie, les compétences sociales définissent le fonctionnement social et les performances sociales d'un individu.

On peut donc dire, en définitive, qu'une compétence sociale est ce qui va déterminer le fonctionnement d'un individu en société et sa relation aux autres mais également à lui-même. Il semble donc fondamental que chaque individu ait la possibilité d'acquérir ces compétences sociales, et quel meilleur cadre que celui de l'École pour cela?

1.3.2. Les préconisations ministérielles

Depuis quelques années, la future citoyenneté des élèves et les indispensables compétences nécessaires à leur bonne vie en société sont mises en avant dans le contexte scolaire. Cela se retrouve dans deux textes officiels de l'Éducation Nationale : les programmes de l'école primaire de 2015, et le Socle Commun des Connaissances, des Compétences et de la Culture de 2016.

Dans les programmes, ces compétences sociales sont principalement mises en avant dans la partie des programmes concernant l'Enseignement Moral et Civique et l'Enseignement Physique et Sportif des cycles 2 et 3. En effet, deux des trois finalités de l'EMC sont le respect d'autrui et l'acquisition et le partage des valeurs de la République, que sont la liberté, l'égalité, la fraternité, la laïcité, la solidarité, l'esprit de justice, le respect et l'absence de toutes formes de discriminations. Ces notions de respect de l'autre et de bienveillance sont également très présentes dans les programmes d'EPS, qui insistent sur le rôle de cette discipline dans l'apprentissage du refus de toute discrimination et l'application de l'égalité filles/garçons notamment. On retrouve aussi ces

valeurs dans les programmes de l'école maternelle, sous les termes de « *principes de la vie en société* » ; « *regard positif sur les différences* » ainsi que d'entraide et de partage avec les autres.

Le Socle Commun des Connaissances, des Compétences et de la Culture met l'accent sur cette notion de Vivre ensemble, et ce dès l'annonce des objectifs de ce Socle, dont le deuxième est de « *[fournir] une éducation générale ouverte et commune à tous et fondée sur des valeurs qui permettent de vivre dans une société tolérante, de liberté* ». Ce Socle est divisé en cinq domaines, dont trois contribuent à cette transmission de compétences sociales : le domaine 2 (Méthodes et outils pour apprendre), le domaine 5 (Représentations du monde et de l'activité humaine), mais surtout le domaine 3 (Formation de la personne et du citoyen). Le deuxième domaine met ainsi en avant le travail de groupe, par lequel les élèves vont collaborer, s'entraider, construire des consensus et accepter les points de vue de leurs camarades même lorsqu'ils diffèrent du leur. Le domaine cinq, quant à lui, permet aux élèves « *une réflexion sur [eux] et sur les autres, une ouverture à l'altérité, et contribue à la construction de la citoyenneté, en [leur] permettant d'aborder de façon éclairée de grands débats du monde contemporain* ». Le domaine trois, lui, a pour but de permettre aux élèves d'acquérir un sentiment d'appartenance à la société, et se doit de conduire à « *l'apprentissage et à l'expérience des principes qui garantissent la liberté de tous, comme la liberté de conscience et d'expression, la tolérance réciproque, l'égalité, notamment entre les hommes et les femmes, le refus des discriminations, l'affirmation de la capacité à juger et agir par soi-même* ».

Avec ces deux textes officiels, le Ministère de l'Éducation Nationale inclut donc bien les compétences sociales dans les savoirs et aptitudes nécessaires aux élèves dans leur future vie citoyenne.

1.3.3. L'importance de les enseigner à l'école

Cette institution offre un cadre unique, propice aux interactions entre pairs et donc à une socialisation active des enfants qu'elle accueille. De fait, « *tous les textes législatifs sur l'éducation le soulignent, l'école entend tout autant éduquer qu'instruire, et a donc une visée de socialisation et de formation des personnalités* » (Gaussel, 2018). Depuis 2005,

et la création du Socle Commun des Connaissances et des Compétences, (devenu en 2016 le Socle Commun des Connaissances, des Compétences et de la Culture), la future citoyenneté des élèves est mise en avant, ainsi que les habiletés sociales nécessaires à son bon exercice. C'est pourquoi l'Enseignement Moral et Civique a été mis en place, et ce dès le cycle 2, ainsi que les Conseils d'enfants pour régler leurs petits conflits, et les Conseils de Classe, pour suivre leur avancée.

Aujourd'hui, apprendre à « vivre ensemble » est considéré comme l'un des apprentissages prioritaires de l'école élémentaire. Pour cela, depuis quelques années, une notion revient régulièrement, celle du climat scolaire, que nous avons défini précédemment comme étant découpé en cinq grands axes. Les compétences sociales se retrouvent dans trois de ces axes : au niveau des relations, on va veiller à ce que les élèves respectent la diversité ; au niveau du sentiment d'appartenance, on va faire en sorte que les élèves se sentent reliés à la communauté scolaire. C'est ce sentiment d'appartenance qui « *permet aux élèves de renforcer la cohésion scolaire au sein de l'établissement* ». Il « *repose sur la façon dont l'élève se sent soutenu.e par son groupe d'ami.e.s et par les enseignant.e.s* » (Gaussel, 2018). On parle alors d'inclusion sociale.

Mais c'est principalement au niveau de l'axe de la sécurité que l'on retrouve ces compétences sociales que l'on veut faire acquérir aux élèves : on parle en effet ici de sécurité physique et émotionnelle, de tolérance, de respect, des réponses au harcèlement, de la résolution des conflits, et des réactions face aux comportements à risque. Il est donc important de veiller à offrir aux élèves un cadre sécurisé pour leurs apprentissages, mais également de leur apprendre à réagir de façon adaptée aux différentes situations qui peuvent se présenter à eux, telles que le harcèlement comme indiqué plus haut, mais aussi la diversité et la différence.

Pour cela, il est important de noter que « *dans le contexte scolaire, l'élève apprend à se conformer aux règles de vie commune, à se confronter aux relations collectives et à connaître la diversité des appartenances et des croyances* », et que « *la vie scolaire peut permettre aussi de développer la sensibilité et le respect en encourageant les élèves à vivre des expériences qui favorisent l'appréciation de divers peuples, langues et cultures* » (Gaussel, 2018).

Ainsi, l'École semble bien être un cadre idéal pour l'acquisition de ces compétences sociales, et plus particulièrement de la tolérance et du respect, indispensables à

l'acceptation de la différence.

1.3.4. Pourquoi développer la tolérance en classe ?

La tolérance, mot qui vient du latin *tolerare* (supporter) et *tolerantia* (endurance, patience, résignation), peut être définie comme « *l'attitude de quelqu'un qui admet chez les autres des manières de penser et de vivre différentes des siennes propres.* » (Larousse en ligne, 2020). Cette capacité, qui fait donc appel au respect d'autrui, fait sens dans un lieu comme l'école qui par exemple accueille des élèves originaires de divers pays, de divers milieux socioculturels, de diverses religions, etc. En effet, l'école est confrontée à une pluralité de cultures et s'engage à ce qu'aucun élève ne soit lésé à cause de son appartenance à une quelconque culture. Un recueil de données effectué par Hammoud (2015), et dont les résultats sont parus dans la revue EMPAN, dans un article intitulé « Éducation à la tolérance » démontre que 93 % des enseignants questionnés estiment que faire acquérir la tolérance est une tâche indispensable.

De plus, l'école joue un grand rôle dans la formation de la personne, le but étant d'aider l'enfant à vivre en société. En effet, l'école a pour rôle de transmettre des valeurs, c'est le lieu dans lequel l'élève va se construire en tant qu'individu et cela va aussi lui permettre de façonner son avenir. L'élève est un citoyen en devenir et l'école se doit de l'accompagner dans ce processus. À l'école maternelle, nous ne parlerons pas réellement de tolérance et cela ne sera pas présent dans le programme du cycle des apprentissages premiers mais cette attitude sera implicitement présente dans le quotidien des enfants qui, dans ce lieu, vont apprendre à devenir élèves. L'objectif de cette école est d'apprendre à ces élèves en devenir à vivre avec les autres dans une collectivité régie par des règles, à l'aide de l'enseignant qui devra faire preuve à la fois de rigueur et de souplesse pour favoriser le vivre-ensemble. Cette école de l'épanouissement et du langage donnera lieu à des échanges entre élèves et adultes, mais aussi entre les élèves eux-mêmes, qui seront l'occasion d'appliquer les règles communes de civilité et de politesse, comme indiqué dans les programmes de maternelle de 2015 dont un passage est consacré à la construction de l'élève « comme personne singulière au sein d'un groupe ».

Cette notion de vivre ensemble sera aussi présente au cycle des apprentissages fondamentaux et au cycle de consolidation - l'École n'est pas simplement le lieu où les élèves vont assimiler et apprendre des savoirs scolaires, ils vont aussi acquérir des

compétences pour réussir à vivre en société et exercer leur citoyenneté. Cela passera par l'autonomie, la responsabilité, l'ouverture aux autres, le respect de soi et d'autrui et l'exercice de l'esprit critique (Eduscol, 2020). Comme indiqué précédemment, on peut retrouver ces compétences sociales et civiques dans le Socle Commun. Au cœur du Domaine 3 « La formation de la personne et du citoyen », on retrouvera dans la partie « expression de la sensibilité et des opinions, respect des autres », le descriptif suivant : *« [l'élève] respecte les opinions et la liberté d'autrui, identifie et rejette toute forme d'intimidation ou d'emprise. Apprenant à mettre à distance préjugés et stéréotypes, il est capable d'apprécier les personnes qui sont différentes de lui et de vivre avec elles. »* C'est un objectif à acquérir par les élèves et qui sera progressivement évalué pendant leur scolarité. Dans les programmes, et plus particulièrement lors de l'Enseignement Moral et Civique, la culture de la sensibilité fait partie des compétences travaillées du cycle 2 au cycle 4, dans cette culture se trouveront notamment « accepter les différences » et « respecter l'opinion des autres ».

En nous tournant vers des ouvrages rendant compte de situations pédagogiques mises en place par des professeurs, nous avons pu voir comment la tolérance et la diversité étaient abordées en classe. La tolérance peut facilement être abordée dans le quotidien de l'école à partir du questionnement des élèves. Cela peut prendre différentes formes : une simple question d'un élève (suscitée par une situation en dehors ou à l'école), des échanges élèves/enseignant provoqués par une situation ou un document, des débats, etc. (Hammoud, 2015). Cela peut être mis en œuvre soit par l'enseignant soit par un ou des élèves.

Dans le cas où l'enseignant voudrait encourager un temps d'échanges sur la tolérance, le choix des outils sera primordial : parmi des textes littéraires, des films, des histoires romanesques, il va regarder les thèmes qui prédominent et va essayer d'anticiper la réaction de ses élèves. Parmi les thèmes favorisant la possibilité d'aborder la tolérance, on retrouvera : le handicap, l'égalité entre les sexes, la liberté d'opinion, le respect de l'autre et les disputes entre élèves (Hammoud, 2015). L'enseignant ne s'arrêtera pas au choix de l'outil et du thème. En effet, il est indispensable de bien connaître sa classe et ses élèves surtout dans le cas d'un thème compliqué - en charge affective principalement - pour pouvoir anticiper les réactions individuelles et réagir sur le plan affectif ; l'enseignant sera parfois amené à dépasser la peur du « différent » présente chez une partie des enfants (Hammoud, 2015).

En effet, selon Simone Korff-Sausse, psychanalyste et maître de conférences à l'Université Paris Diderot, « *accueillir la différence implique une tolérance* ». Mais la tolérance n'est pas innée, elle s'acquiert par un travail de pensée et de réflexion. La peur est donc la réaction instinctive face à la différence, et elle entraîne souvent le silence, l'évitement, et l'exclusion de la personne différente.

Il faut aussi que l'enseignant soit à l'aise avec le sujet abordé puisqu'il aura le rôle de médiateur et d'accompagnateur lors de ces questionnements, et surtout, il devra apporter des réponses aux diverses questions. Comme nous l'avons vu, la dispute entre élèves est une situation qui permet d'aborder la tolérance, d'où la possibilité pour un enseignant de profiter d'un moment conflictuel entre deux élèves pour engager un dialogue dans lequel il rappellera l'importance du respect et de la tolérance. Suite à un conflit, certains enseignants vont aussi inviter deux élèves concernés à inverser leurs places pour que chacun se rende compte de sa propre attitude.

Dans la classe et à l'école en général, sensibiliser les élèves à la tolérance est une nécessité puisque cela amène à la sensibilisation à d'autres valeurs telles que le respect, l'acceptation de la diversité, l'ouverture d'esprit et l'entendement (Hammoud, 2015). Pour que ces valeurs se développent à leur tour pour chaque élève, l'enseignant doit miser sur la valeur de l'écoute et la développer au sein de sa classe. Tout le monde doit être libre de pouvoir s'exprimer et les élèves doivent se sentir en sécurité pour le faire. Ces échanges et ces débats collectifs devraient susciter l'apparition de l'esprit critique chez chaque élève mais aussi et surtout, rendre possible le retour sur des idées et des représentations parfois figées dans l'esprit de certains élèves. Finalement, cela contribue aussi à l'ouverture des élèves sur le monde et sur les autres en travaillant sur leur compréhension d'autrui et d'eux-mêmes. Ils vont ainsi développer à la fois l'empathie et la confiance en soi ; un juste-milieu indispensable pour vivre en société. Cette éducation à la diversité et à la tolérance va permettre, entre autres, d'atténuer la présence de stéréotypes au sein de l'école et d'installer un climat de classe serein pour que chacun se sente en sécurité et en confiance pour s'y développer.

1.3.5. Comment la littérature de jeunesse peut-elle contribuer au développement de la tolérance ?

La présence de la tolérance au sein de l'école est importante pour établir un espace sécurisant pour les élèves et un climat de classe serein, et la littérature de jeunesse

pourrait alors être un outil aidant à sa mise en place. En effet, les albums de jeunesse permettent d'introduire certains sujets plus ou moins difficiles à faire découvrir aux élèves, et ils faciliteraient aussi l'intérêt pour ces sujets par la possibilité de s'identifier aux différents personnages. De ce fait, la littérature de jeunesse permettrait une ouverture au monde, à la culture des uns et des autres, et serait favorable à la réflexion sur les principes de tolérance et de respect de la différence.

Elle rendrait aussi possible des débats et susciterait des échanges. En effet, le fait d'utiliser un média tel que l'album de jeunesse pour raconter ou montrer une ou des situations propices à la réflexion permettrait une prise de distance avec cette situation et par conséquent, un positionnement externe. Effectivement, lors de la lecture d'une œuvre de littérature de jeunesse, les enfants ont d'abord comme premier réflexe de s'identifier au personnage, ce qu'on appelle le processus de personnalisation. Puis, ils réalisent que les aventures que vit le personnage ne leur arrivent pas à eux, ils prennent du recul par rapport au personnage, c'est le processus de dépersonnalisation. Cette deuxième étape n'est pas immédiate, elle s'apprend progressivement. Ce double processus permet ainsi aux élèves de comprendre le personnage, mais en ayant la distance nécessaire pour parler sereinement de ce qui lui arrive. Ils passent de l'identification au personnage à l'empathie pour ce personnage.

Ainsi, nous nous rendons compte que ce genre remplit autant des fonctions « *de récréation, que d'édification et d'éducation* » (Lemoine, Mietkiewicz & Schneider, 2016). En effet, l'élève peut simplement écouter une histoire dans un temps de lecture offerte (à l'école comme à la maison), mais il peut aussi grandir, évoluer, changer et apprendre par la découverte de nouvelles valeurs, nouveaux lieux, nouvelles cultures...

Souhaitant compléter notre analyse avec des situations pédagogiques utilisant les albums de jeunesse, notre recherche s'est tournée vers ce type de ressources. C'est le cas du rapport de 2004 écrit par Marc Weisser, un ancien instituteur maintenant directeur du Centre Universitaire de Formation d'Enseignants et de Formateurs de l'université de Haute-Alsace, « Apprendre la tolérance grâce au texte littéraire : de la compréhension littérale à l'interprétation axiologique », où un dispositif pédagogique est mis en place sur l'entièreté d'une séquence à l'aide d'un album de jeunesse. Ce dispositif a lieu dans deux classes différentes à des fins de comparaison sur les résultats obtenus en réception chez les élèves en fonction de l'album de jeunesse choisi (puisque'il sera différent d'une séquence à l'autre). L'objectif est de savoir si les élèves de ces deux classes sont

capables de dépasser la compréhension première du texte, c'est-à-dire ce que l'histoire raconte, afin d'aller plus loin en réfléchissant sur leur vie et sur leur valeur, et atteindre alors une interprétation axiologique.

Pour ce faire, ce rapport affirme qu'il est important d'avoir une classe qui est habituée à effectuer ce genre de débats et à se réunir autour d'une œuvre ou un sujet en vue de faciliter les échanges entre élèves, pour qu'ils soient habitués à prendre la parole et qu'ils se sentent en sécurité pour le faire. Pour ces séquences, le choix des deux œuvres s'est fait afin qu'elles soient à la portée du groupe classe et qu'ils puissent effectuer « *une lecture à plusieurs niveaux* », c'est-à-dire une compréhension littérale et une interprétation axiologique. Les deux œuvres retenues étaient Loin des yeux, près du cœur de Thierry Lenain et Pierrot ou les secrets de la nuit de Michel Tournier, qui sont des œuvres propices à faire émerger la notion de tolérance. Les deux histoires se développent en effet autour du même sujet : l'apparence d'un ou plusieurs personnages qui provoque le rejet d'autrui. Il est intéressant de noter que les deux albums de jeunesse évoquent des couleurs ; le blanc et le noir dans le premier ; le blanc et le multicolore dans le deuxième. Les deux séquences dans les deux classes différentes suivent la même progression : les enseignants commencent par une lecture offerte de l'ouvrage, s'ensuit un temps individuel permettant aux élèves de répondre sans gêne ni restriction à la question « *Qu'est-ce que le livre m'apprend sur ma vie personnelle ?* ». La question est volontairement vague, et a pour but de n'influencer aucun élève afin de laisser place à une multitude de réponses, d'interprétations et donc être source de débat (Weisser, 2004). Il est intéressant de questionner les élèves tout de suite après la lecture de sorte à voir ce qui émerge immédiatement chez chacun. Cela servira de point de départ à la troisième et dernière phase : une discussion collective qui n'excèdera pas vingt minutes.

Suite à ces deux expériences, un débat est bénéfique lorsqu'on veut amener les élèves à réfléchir sur le monde et sur eux-mêmes (Weisser, 2004). En effet, cela les aide dans un premier temps à faire évoluer leurs représentations, et par la suite, ils vont être amenés à changer de point de vue et de position au fil du débat en fonction des arguments de leurs camarades. C'est pourquoi nous pouvons dire que cette modalité privilégiant l'échange et prenant la forme d'un débat contribue à la construction de l'élève et est propice à l'argumentation sur un sujet tel que la tolérance. Cependant, Marc Weisser remarque que dans le premier album, Thierry Lenain, l'auteur, est « *trop présent* », certaines phrases sont connotées négativement ce qui a tendance à influencer

l'élève dans sa réflexion – l'élève va plus facilement s'identifier au personnage principal en lisant la critique faite des autres personnages dans la narration, et de par cette identification, se ralliera à sa cause et à l'adhésion à la valeur de tolérance ; or, on ne peut pas savoir si cela est réellement ce que l'élève pense, si sa pensée se rattache à ses valeurs propres ou si cela a été biaisé par l'avis trop implicitement présent de l'auteur. En effet, l'écriture de l'auteur peut influencer le lecteur sur son choix d'identification à un ou des personnages. Prenons l'exemple des Trois petits cochons, le personnage du loup est cité en ces termes « le grand méchant loup » et les personnages principaux sont toujours précédés de l'adjectif « petit ». Cela oriente l'identification des élèves vers les personnages des cochons et les porte à avoir peur du personnage du loup. Au contraire, dans la série d'aventures de Petit Loup, le loup devient le personnage principal, désigné par son simple prénom « Petit Loup », et vivant des aventures similaires à celles que pourraient vivre les élèves, ce qui les conduit à s'identifier à lui et à éprouver de l'empathie pour lui.

Le rôle de l'enseignant, dans un débat comme celui-ci, est de laisser l'élève s'exprimer, et pour ce faire, il ne laisse pas paraître son propre jugement ni ses propres idées ou son interprétation de l'histoire. Finalement, l'enseignant n'a qu'une seule chose à faire, c'est réguler l'échange qui a lieu entre les élèves, les écouter et peut-être prendre note des diverses réflexions et questionnements. C'est pour cette raison qu'il est important que dans le livre de jeunesse choisi, l'auteur ne laisse pas entendre son avis entre les lignes pour ne pas biaiser les idées des élèves.

Comme nous avons pu le voir plus tôt, la littérature de jeunesse est un genre qui encourage le questionnement des élèves. Mais c'est surtout dans les choix de l'enseignant que l'activité prendra tout son sens. Les élèves, en prenant conscience des diversités ethniques, culturelles et linguistiques qui existent dans les albums de jeunesse, peuvent s'interroger, et apprendre à vivre avec la pluralité des cultures présentes à l'école et qui constituent notre monde. La découverte d'un album suscite souvent des remarques chez les élèves de tout âge, il est primordial qu'un temps de retour sur l'histoire soit mis en place et accompagné par l'enseignant pour assouvir toute curiosité et tous questionnements des élèves.

Le débat n'est pas toujours réalisable avec des élèves plus jeunes ou des élèves de maternelle. De ce fait, d'autres activités peuvent être proposées tel qu'un questionnaire auquel les enfants peuvent répondre par des émoticônes. C'est intéressant de voir cette

possibilité de répondre avec des images puisqu'il n'est pas toujours facile pour un enfant de s'exprimer avec des mots, mais cela peut peut-être aussi le restreindre dans ce qu'il voudrait dire. Pour l'expérimentation de son mémoire professionnel, Julie Widmer, psychologue clinicienne, a mis en place un temps de lecture suite auquel elle propose aux élèves un questionnaire de quatre questions. Ils devront répondre à ce même questionnaire plus tard dans l'année scolaire une fois que d'autres temps de lecture portant sur la différence auront été effectués. Cela permet de rendre visible un possible développement dans les représentations de l'enfant.

Enfin, la technologie d'aujourd'hui nous permet de facilement trouver des ouvrages évoquant la tolérance, en particulier grâce à la Bibliothèque Nationale de France qui propose des bibliographies sélectives réunissant des ouvrages pour différentes tranches d'âge sur un thème spécifique. Pour ce qui est de la manière de les mettre en œuvre et d'accompagner les élèves dans la compréhension de l'explicite et de l'implicite, la créativité peut faire la différence. Par exemple, pour rendre l'album Quatre petits coins de rien du tout davantage accessible visuellement, Julie Widmer a créé un tapis de conte qui devient le décor de l'histoire lorsqu'elle la raconte. De plus, les élèves pourront manipuler les personnages et effectuer les actions présentes dans l'histoire (essayer de faire entrer Petit Carré par la porte ronde par exemple).

2. Cadre méthodologique

2.1. Méthodologie de recueil de données

2.1.1. Justification de la méthodologie choisie au regard de la problématique

2.1.1.1. Présentation de la problématique et des hypothèses

Avant de présenter les choix que nous avons faits pour les dispositifs de recueil de données, nous allons présenter notre problématique ainsi que les hypothèses qui en découlent de sorte à pouvoir ensuite justifier nos choix.

Notre problématique est la suivante : « *En quoi la littérature de jeunesse pourrait-elle être un outil bénéfique aux élèves pour l'acquisition de compétences sociales, telle que la tolérance ?* »

Nous pensons que la littérature de jeunesse est un outil utile pour traiter tous les sujets avec les élèves, même les plus jeunes. En effet, nous supposons que les images (illustrations et écriture imagée) les aident à s'immerger dans la situation décrite et à s'identifier aux personnages et que le fait de passer par des animaux ou des personnages de contes de fées permet d'adoucir, de mettre de la distance émotionnelle entre le jeune lecteur et l'histoire. Nous posons également comme hypothèse que les élèves lecteurs ont une sensibilité plus accrue à la tolérance, celle-ci étant un thème récurrent dans les ouvrages de littérature de jeunesse.

2.1.1.2. Expérimentation

Afin de répondre à notre problématique, nous avons choisi un dispositif d'expérimentation. Celui-ci a pour but de mettre les élèves en présence d'ouvrages de littérature de jeunesse portant sur la tolérance, afin d'évaluer un changement dans les données d'un questionnaire administré avant et après cette expérimentation. Cette méthode nous permettra aussi de vérifier l'exactitude de nos hypothèses, en effet selon Le Dictionnaire Larousse (2020), l'expérimentation peut être définie comme une « *méthode scientifique reposant sur l'expérience et l'observation contrôlée pour vérifier des hypothèses* ».

Ce choix s'est également fondé sur le fort attachement des élèves aux personnages de la littérature de jeunesse, et sur leur capacité à s'identifier à eux. Ce support nous permet donc d'échanger avec les élèves sur la tolérance, tout en mettant la distance émotionnelle nécessaire.

2.1.1.3. Questionnaire

Le questionnaire fait partie des trois grandes méthodes de recueil de données. C'est une méthode qui est uniquement collective et quantitative, en effet elle s'applique à un ensemble (un échantillon) et doit permettre de comprendre et d'expliquer des faits. Pour confirmer cela, Jean-Claude Combessie, professeur de sociologie, dit que « *le questionnaire a pour fonction principale de donner à l'enquête une extension plus grande et de vérifier statistiquement jusqu'à quel point sont généralisables les informations et hypothèses préalablement constituées.* »

Notre but étant de voir comment la littérature de jeunesse est bénéfique aux élèves, nous nous sommes tournées vers la méthodologie du questionnaire qui est utilisée en complément, avant et après, de la méthodologie de l'expérimentation afin de pouvoir observer un éventuel changement dans la réflexion des élèves, suite à leur confrontation avec la littérature de jeunesse.

2.1.2. Présentation du dispositif d'enquête

2.1.2.1. Terrain d'enquête

Pour mener à bien nos recherches, nous disposons de deux classes, de deux cycles différents et dans deux écoles différentes.

Une première classe en cycle 3, dans une petite école de quartier en zone urbaine. Cette classe est composée de 30 élèves de CM2, dont 2 en inclusion ULIS et 1 élève allophone arrivée il y a 2 ans. Ces élèves proviennent d'horizons culturels, culturels et sociaux différents. Les élèves de cette classe sont quotidiennement confrontés à la différence, puisque le dispositif ULIS de cette école accueille des élèves en situation de handicap visuel. Les deux élèves en inclusion dans cette classe sont en situation de

déficience visuelle, sévère pour l'une des deux, qui apprend à lire et écrire le braille, aidée de son AESH, ainsi qu'à marcher avec une canne blanche. Un des élèves de la classe a lui aussi une AESH pour pallier ses problèmes de vue, mais il ne relève pas du regroupement ULIS. Cependant, malgré leur immersion dans un monde de différences et de handicap, les premières observations faites dans la classe nous laissent penser que la tolérance n'est pas une compétence acquise et intégrée par tous. En effet, lors des séances d'EPS avec des jeux de ballons, les élèves en groupe avec l'une de leurs camarades en déficience visuelle ne prenaient pas en compte ses capacités différentes des leurs. Ils lançaient le ballon trop fort et hors de son champ de vision et lui reprochaient ensuite de ne pas savoir jouer.

Une seconde classe en cycle 2 avec un double niveau CP/CE1. Celle-ci se situe dans un quartier populaire en zone urbaine. Elle est composée de 5 CP et 16 CE1 dont une élève allophone arrivée l'année précédente. Ce sont des élèves qui proviennent du même milieu social et qui sont, pour la plupart, nés dans ce quartier, mais ils ont tout de même des horizons culturels et culturels différents. La tolérance est un sujet qui pourrait les intéresser puisqu'ils sont sans cesse confrontés à la différence entre les uns et les autres du fait la diversité culturelle présente dans cette classe (et dans cette école en général), mais aussi parce que l'un des élèves est né avec une malformation. En effet, celui-ci ne possède que deux doigts à chaque main et a une jambe plus longue que l'autre. Après avoir passé un certain nombre de jours dans cette classe, les observations effectuées montrent que cet élève n'est pas traité différemment des autres à cause de son apparence. Cependant il a été constaté que les élèves pouvaient être malveillants les uns par rapport aux autres : les moqueries et la méchanceté font entrave à un climat de classe serein.

Le questionnaire et l'expérimentation concernent les élèves de ces deux classes. Le recueil de données s'effectue sur une période de six semaines consécutives.

2.1.2.2. Dispositif d'enquête

2.1.2.2.1. L'expérimentation

Nous avons décidé d'utiliser la méthodologie de l'expérimentation, sous la forme d'une séquence portant sur un album de littérature de jeunesse ayant pour thème de fond la tolérance.

Notre choix s'est porté sur l'album Georges cherche un ami, paru aux éditions Mango en 2001 (cf. *Annexe n°1*). Cet album est une adaptation, réalisée par Christophe Le Masne, d'un conte japonais écrit en 1988 par Yoko Yamazaki, Harinezumino pinkuru, et est illustré par Yoko Imoto. Le résumé de cet album, sur la quatrième de couverture, est le suivant : « *Tout seul dans son coin, Georges le hérisson est très malheureux. Personne ne veut jouer avec lui car il pique vraiment trop. En effet, comment se faire des amis lorsqu'on a un cœur d'or caché dans une boule d'épines ?* ».

Ce qui nous a plu en premier dans cet album, outre son thème principal, est la beauté et la douceur de ses illustrations, des aquarelles aux couleurs douces, ainsi que le côté poétique du texte, comme dans cette phrase « *Ce tableau était si touchant qu'une petite plante en versa une larme* ». De plus, cet album traite de sujets familiers aux élèves de tout âge, tels que l'amitié, le rejet, la différence et l'acceptation, transportés dans un univers enfantin et imaginaire qui les adoucit et les rend moins douloureux.

Pour la classe de CP/CE1 l'album a été découvert dans le cadre d'une lecture offerte, avec projection des illustrations, tandis que pour la classe de CM2, il a été découvert dans le cadre d'une lecture collective, avec le texte retranscrit et les illustrations projetées.

La séquence s'organisait en trois séances de 30 à 40 minutes pour les CP/CE1 et d'une heure pour les CM2 (cf. *Annexes n°2.a et 2.b*).

La première séance (cf. *Annexes n°3.a et 4.a*) consistait en la découverte du début de l'album. Dans un premier temps, nous avons introduit notre séquence en disant qu'elle portait sur un album de jeunesse. Ensuite nous avons fait un travail sur la découverte du livre, en analysant la première de couverture (titre, auteur, illustrateur, édition et illustration) ainsi que la quatrième de couverture (lecture du résumé par l'enseignant pour les CP/CE1 et par un élève pour les CM2). La séance se terminait par une phase de lecture. Celle-ci était offerte pour les CP/CE1 avec, entre chaque page, des questions

posées aux élèves basées sur les illustrations et/ou le texte afin de s'assurer de la compréhension du livre. La lecture était collective pour les CM2 qui devaient lire à tour de rôle, à voix haute à partir d'un livret texte individuel. De la même manière que pour les CP/CE1, les élèves devaient réagir sur les illustrations, qui étaient projetées au tableau, et/ou le texte. Le but, pour eux, était qu'ils aillent au-delà de la compréhension pour interpréter l'histoire. Nous avons décidé de lire l'album de jeunesse en deux temps en nous arrêtant à la page numéro 10. Cela nous permettait de travailler sur l'imagination des élèves mais aussi de construire un certain suspens autour de l'histoire puisque l'illustration de la page 10 laissait entrevoir la queue d'un nouvel animal. De plus, ce passage marquait un tournant dans l'histoire, les deux personnages principaux pouvant prendre des décisions radicalement différentes quant à leur avenir. Ainsi, nous avons terminé cette séance sur les hypothèses des élèves concernant l'apparition d'un potentiel nouveau personnage, ainsi que le destin des deux personnages principaux.

La seconde (*cf. Annexes n°3.b et 4.b*) permettait de travailler la réflexion des élèves sur la suite de l'histoire en écrivant des hypothèses. Cette séance a débuté par un rappel de l'histoire, son titre et un résumé complet et cohérent, ainsi qu'une relance du suspens laissé à la fin de la première séance de lecture, sur ce que pouvait être l'élément à droite de la page 10. Puis, les élèves ont été mis en groupes de 3 ou 4, pour réfléchir sur la suite de l'histoire et partager leurs premières impressions. Ils disposaient d'une fiche de questions pour les guider dans leur réflexion. 5 questions leur étaient posées : À ton avis, que va faire Georges maintenant ? ; À ton avis, que va faire Flora maintenant ? ; Qu'est-ce que tu penses de la réaction de Georges quand Flora est partie ? ; Est-ce que tu aurais fait pareil à sa place ? et Qu'est-ce que tu penses de la réaction de Flora quand elle est devenue papillon ? . Ces questions avaient pour but de permettre aux élèves d'imaginer la suite de l'histoire, d'exprimer leurs ressentis vis-à-vis de cette histoire et de se projeter dans la situation des personnages. Les élèves de CM2 disposaient tous d'une fiche questions, sur laquelle ils devaient tous noter les réponses de leur groupe, tandis que les élèves de CP/CE1 disposaient d'une fiche questions par groupe, et devaient se répartir l'écriture des réponses du groupe. Pour finir cette séance, nous avons organisé une mise en commun des réponses des élèves, en interrogeant tous les groupes pour chacune des questions.

La dernière (*cf. Annexes n°3.c et 4.c*) se déroulait en trois temps : le rappel des hypothèses de la classe quant à la suite de l'histoire, la lecture de la fin de l'histoire et un

débat. La lecture de la fin de l'album s'est déroulée dans les mêmes conditions que pour la première séance, en lecture offerte pour la classe de CP/CE1 et lecture à voix haute par les élèves de CM2, en prenant appui sur les illustrations pour s'assurer de la compréhension de l'histoire et débiter une analyse pour les élèves de CM2. Pour nous assurer du bon déroulement du débat, nous avons utilisé un bâton de parole, et rassemblé les élèves, au coin regroupement pour les CP/CE1 et à l'avant de la classe en demi-cercle pour les CM2. Pour la classe de CP/CE1, le débat a débuté sur cette question « Elle nous raconte quoi cette dernière page ? Qu'est-ce qu'il se passe pour Georges ? », puis a continué par une vérification de la compréhension de l'histoire par les élèves. Ensuite, les élèves ont répondu, chacun leur tour à la question suivante : « est-ce que vous auriez voulu que ce soit une autre fin ? », puis « qu'est-ce qu'elle nous apprend cette histoire ? ». Des réponses des élèves, une nouvelle question a découlé : « est-ce qu'on peut être ami avec des gens qui sont différents de nous ? », ce qui a amené les élèves à parler de la tolérance, mot connu de quelques-uns d'entre eux. Quant aux élèves de CM2, ils ont commencé par dire ce qu'ils avaient pensé de l'histoire, ce qu'ils avaient apprécié ou non, puis ils ont dû définir le thème de l'album en un mot. Le mot « différence » est ressorti, ce qui a mené la discussion sur ce thème, et les élèves ont dû citer des différences existant dans la vraie vie. Puis, Solène a tenté de leur faire deviner le mot « tolérance » en leur demandant s'ils connaissaient un mot qui voudrait dire « interdit de rejeter la différence », une fois le mot trouvé, ils ont essayé de le définir. Pour finir, chaque élève a pu reprendre la parole pour donner son « mot de la fin ».

Durant les trois semaines de l'expérimentation, les élèves avaient à leur disposition au fond de la classe des albums et des documentaires sur la tolérance, sans que le thème ne leur ait été donné. La classe de CP/CE1 avait les trois livres suivants : L'amour et l'amitié de la collection « Mes p'tites questions » ; Le handicap de la collection « Mes p'tits docs » et Le loup vert de René Gouichoux. La classe de CM2, quant à elle, avait six livres : Le handicap, pourquoi ça me concerne ? de Sylvie Baussier et Clémence Dallemand ; Le racisme et l'intolérance de Louise Splisbury et Kai Hanane ; De l'autre côté de la rivière de la collection « Les belles histoires » ; Max se trouve trop petit de Dominique de Saint Mars ; Le bus de Rosa de Fabrizio Silei et Maurizio A. C. Quarello, ainsi qu'un extrait du livre Toutes les familles de la collection « Mes p'tites questions ».

2.1.2.2.2. Le questionnaire

Pour nous permettre d'observer un éventuel changement dans la réflexion des élèves à la suite de l'expérimentation, nous nous sommes tournées vers le questionnaire comme outil de contrôle. Pour mener à bien ce recueil de données, notre questionnaire devait être autant accessible pour le cycle 3 que pour le cycle 2 puisque nous nous confrontons à des niveaux de classe qui étaient volontairement différents et éloignés. Cela justifie la version allégée du questionnaire pour la classe de CP/CE1, qui ne devaient pas répondre aux deux dernières questions (*cf. Annexe n°5*).

Pour ce qui est des modalités de passation du questionnaire, les consignes étaient données oralement en groupe classe et les élèves avaient un temps individuel pour répondre aux questions à l'écrit. Ce temps de réponse en individuel devait nous permettre de recueillir des résultats plus fiables aux questionnaires puisque les élèves ne seraient pas influencés par leurs pairs. Par ailleurs, la dictée à l'adulte a parfois été utilisée pour aider à retranscrire le plus fidèlement possible la pensée des élèves en difficulté face à l'écriture.

Pour notre recherche, deux questionnaires similaires ont été conçus. Les élèves les ont complétés en deux temps, avant et après notre expérimentation. Pour permettre aux élèves de s'exprimer sans crainte de jugement et nous permettre d'analyser les données de manière totalement objective, nous leur avons précisé que les questionnaires étaient anonymes.

Ces questionnaires étaient divisés en deux parties, la première ayant pour but d'établir le profil de lecteur des élèves et la deuxième ayant l'objectif d'obtenir les réactions et réflexions des élèves face à des situations d'intolérance. Les questions sur l'âge et la classe de l'élève nous permettaient d'identifier à quel terrain d'enquête il appartenait. La question sur le sexe nous offrait l'opportunité d'envisager une analyse selon le genre du répondant. La question suivante portait sur la fréquence de lecture, adaptée selon l'âge du répondant, avec une question supplémentaire portant sur la lecture offerte pour les CP/CE1, suivie de questions sur les raisons de leur lecture ainsi que sur leur livre préféré. Dans le premier questionnaire, les élèves devaient préciser s'ils connaissaient le livre Georges cherche un ami, l'album étudié par la suite, pour savoir s'il était nécessaire ou non de préciser en début de séquence qu'il ne fallait pas raconter la suite de l'histoire aux autres.

La deuxième partie des questionnaires mettait les élèves face à des situations d'intolérance dans la littérature de jeunesse présentées et questionnées. Nous avons fait ce choix de support pour permettre aux élèves de potentiellement s'identifier à la situation tout en ayant le recul nécessaire pour réagir. Dans le premier questionnaire, il s'agissait de deux cases issues des bandes-dessinées de la collection Max et Lili, modifiées pour ne pas laisser apparaître les réponses des personnages face à la situation, et laisser les élèves répondre sans être influencés. Les élèves de CM2 avaient une situation supplémentaire, qui était un extrait de l'album Le loup vert, avec deux questions portant sur celui-ci. Dans le deuxième questionnaire, il s'agissait de deux extraits d'albums, Petit cube chez les tout rond et Le vilain crapaud, ainsi qu'un extrait de Tous à l'école avec Rog le dragon pour les élèves de CM2.

Les situations de littérature de jeunesse ont été modifiées dans le second questionnaire afin d'éviter l'effet-mémoire dans les réponses des élèves, sur un délai aussi court, mais le processus de réflexion reste le même (*cf. Annexe n°6*).

2.1.3. Présentation de la méthode de recueil de données

Dans le cadre de notre enquête, différents types de données ont été recueillis : les réponses écrites des élèves au questionnaire, les observations que nous avons faites durant l'expérimentation ainsi que leurs réponses au débat. Les premières sont nos données principales, qui nous ont permis de réaliser une étude statistique de l'évolution de la tolérance chez les élèves, et les autres sont nos données secondaires, qui nous ont permis de compléter nos réponses aux hypothèses.

2.2. Méthodologie d'analyse des données recueillies

2.2.1. Analyse des réponses aux questionnaires

Pour analyser les réponses des élèves aux questionnaires, nous avons commencé par créer un tableau par questionnaire (*cf. Annexes n°7.a et 7.b*) réunissant toutes les réponses possibles à chaque question, pour ainsi cocher les réponses données par chaque élève. Les deux niveaux de classe sont réunis dans un même tableau, ce qui permet d'avoir une vue d'ensemble des élèves, chacun étant sur une colonne.

De ces tableaux nous avons tiré deux informations principales : la comparaison du taux d'élève par proposition de réponse face à l'intolérance, entre le premier et le deuxième questionnaire afin de constater une éventuelle évolution suite à l'expérimentation. Dans un second temps, pour chaque réponse portant sur les situations de littérature de jeunesse, le profil de lecteur de l'élève ayant répondu a été établi.

De cette manière, nous espérons pouvoir répondre à nos deux hypothèses. En effet, la comparaison des réponses des élèves entre les deux questionnaires devait nous permettre d'infirmer ou d'affirmer l'utilité de la littérature de jeunesse pour traiter de la tolérance. Si autant d'élèves montraient de la tolérance dans leurs réponses au premier questionnaire que dans le deuxième, cela voudrait dire que, du moins dans ces classes, ce support n'aurait pas apporté de bénéfices aux élèves concernant la tolérance. Au contraire, si on constatait que plus d'élèves faisaient preuve de tolérance dans leurs réponses au second questionnaire, nous pourrions confirmer notre hypothèse, du moins pour ces classes. Un troisième cas de figure pouvait se présenter, obtenir moins de réponses montrant de la tolérance au second questionnaire qu'au premier. Dans ce cas, plusieurs explications auraient été possibles : les élèves ne sont pas sensibles à la littérature de jeunesse ; les situations choisies pour le second questionnaire étaient trop subtiles pour les élèves, demandaient trop de réflexion...

De même, si nous observions une corrélation entre les réponses des élèves et leur profil de lecteur, nous pourrions confirmer notre deuxième hypothèse. Nous pensons que les élèves lecteurs ont déjà rencontré le thème de la tolérance et y ont donc une sensibilité plus accrue. Ainsi, si la majorité des réponses montrant de la tolérance provenait d'élèves lecteurs, notre postulat aurait été confirmé pour ces classes.

2.2.2. Analyse des réponses au débat

Pour analyser les réponses des élèves lors du débat de la dernière séance, celui-ci a été enregistré puis retranscrit pour chacune des classes. Notre analyse portait sur trois axes : le rapport des élèves au livre, tant le texte que les illustrations ; leur compréhension de l'histoire et de son message ; leurs représentations de la tolérance.

Le premier axe correspond à l'une de nos hypothèses qui est que la littérature de jeunesse est un bon support pour aborder la tolérance. Ainsi, nous voulions voir si les élèves se référaient au livre aussi bien par le texte que par ses illustrations pour exprimer leurs idées et leurs pensées.

Puisque ce débat était la dernière séance de la séquence portant sur l'album, il nous paraissait important d'évaluer de manière informelle la compréhension que les élèves en avaient eue.

La tolérance étant le thème principal que nous souhaitions aborder lors de la séquence, nous avons besoin de savoir quelles étaient les pensées des élèves vis-à-vis de cette compétence sociale. Les questionnaires avaient également cet objectif, mais de manière individuelle et écrite, contrairement à ce débat, où la parole était prise lors d'un moment de partage collectif.

2.2.3. Analyse des observations de classe

La lecture de l'album s'est faite en première séance puis en début de troisième séance. Au cours de celles-ci, nous avons observé la relation qu'avaient les élèves avec les illustrations : s'ils y prêtaient une attention particulière, s'ils les analysaient, s'ils les mettaient en lien avec le texte...

Lors de la deuxième séance, les élèves, en groupe, devaient mener une activité de réflexion sur les réactions des personnages ainsi que sur la suite possible de l'histoire. Après ce temps en groupe, les différentes réponses de la classe ont été collectées pour les réunir au sein d'un même document (*cf. Annexes n°8.a et 8.b*).

Ces observations en classe nous ont permis de comprendre les ressentis des élèves à la lecture de cette histoire, ainsi que leur état d'esprit au moment du débat.

3. Présentation des résultats

3.1. Questionnaires

3.1.1. CP/CE1

3.1.1.1. Questionnaire 1

Dans un premier temps, nous avons rassemblé les diverses réponses des élèves aux situations sur les BDs, et en avons fait un graphique (*cf. Annexe n°9.a*). Les élèves avaient la consigne suivante : « Pour chacune des images, écris ce que tu penses des paroles des personnages et pourquoi ». Nous avons analysé les réponses des élèves aux

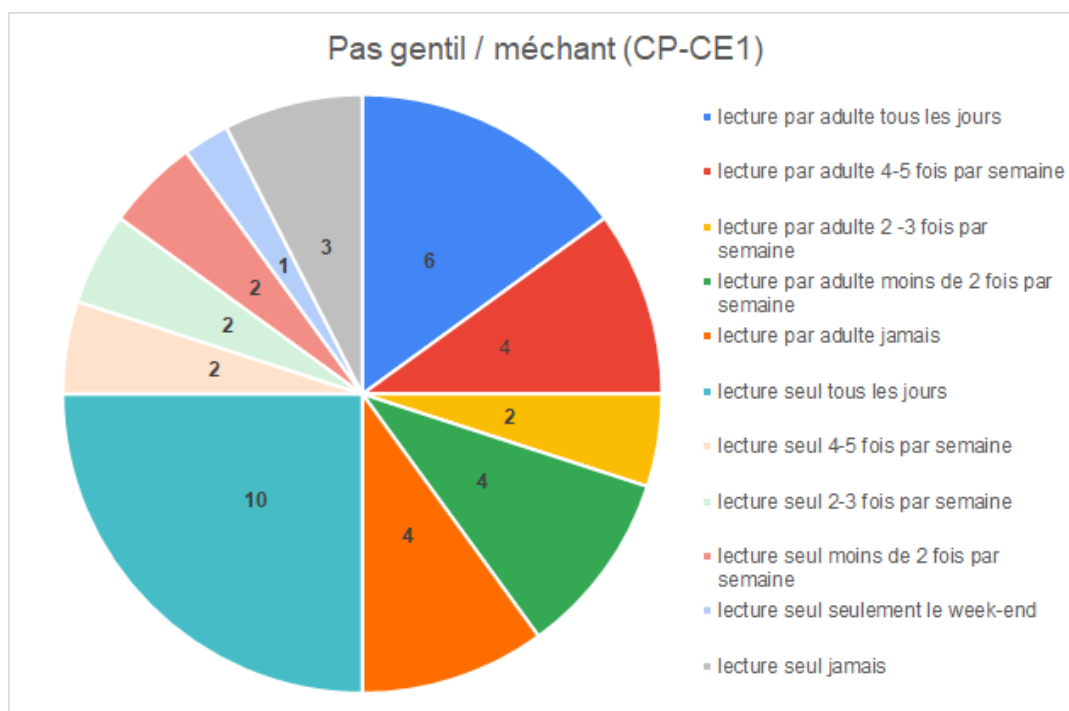
deux situations dans le même temps afin d'avoir une réaction globale, c'est pourquoi il y a plus de nombre de réponses que d'élèves.

On peut donc observer que sur les vingt-et-un élèves interrogés, vingt ont répondu que « ce n'était pas gentil », ou que « c'était méchant » ; sept ont répondu que « ça ne se fait pas » ou « ça ne se dit pas » ; neuf ont répondu que c'était « blessant » et six ont répondu que « cela rend triste ».

On peut ainsi dire que tous les élèves ont identifié cette situation comme étant anormale et pouvant faire du mal. Cela nous permet ainsi d'affirmer qu'ils sont tous en capacité d'identifier une situation présentant de l'intolérance. Cependant, il est difficile de faire la distinction entre leur avis personnel et ce qui relève d'une réponse qu'on pourrait qualifier de « politiquement correcte » ou qu'ils pensent attendue par la société.

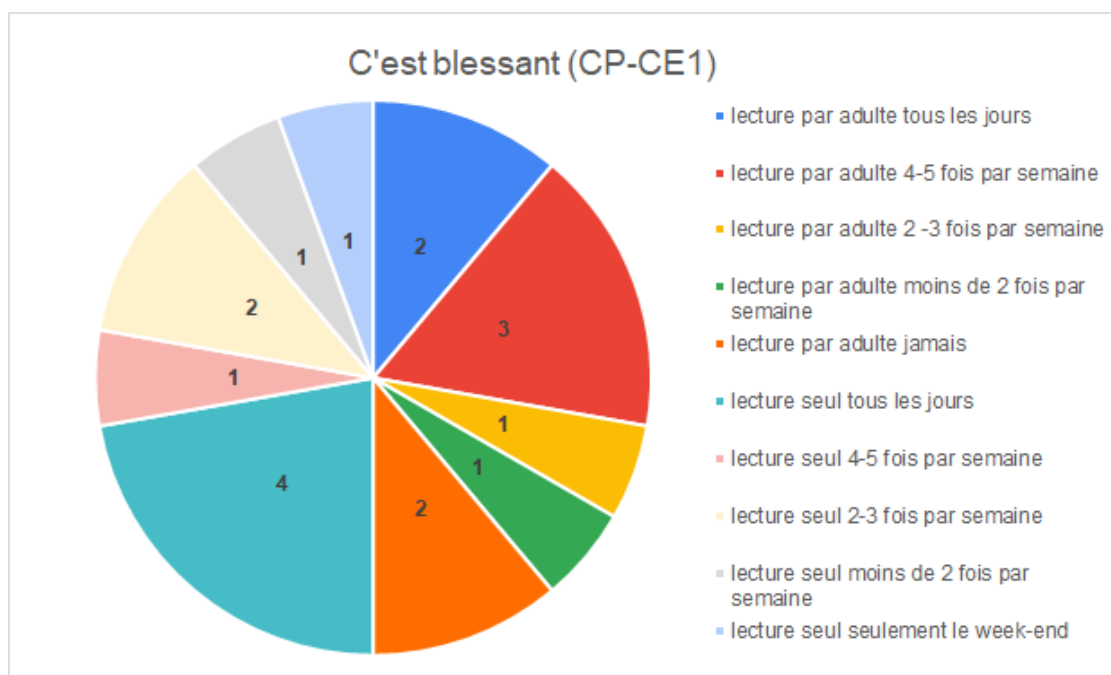
Dans un second temps, nous avons croisé les données des réponses aux situations avec les profils de lecteur, et nous en avons fait des graphiques. Pour établir leur profil de lecteurs, les élèves devaient répondre à deux questions portant sur la fréquence de lectures offertes ou effectuées seuls.

Le premier graphique porte sur la réponse « ce n'est pas gentil / c'est méchant » (*cf. Annexe n°9.b et ci-dessous*). Sur les vingt élèves ayant donné cette réponse, six ont une lecture offerte tous les jours ; six en ont une 2 à 5 fois par semaine ; quatre moins de 2 fois par semaine et quatre n'en ont jamais. Pour leur profil de lecteur autonome, dix lisent tous les jours ; quatre entre 2 et 5 fois par semaine ; trois moins de 2 fois par semaine et trois ne lisent jamais.



Le deuxième graphique présente le profil de lecteur des élèves ayant répondu « ça ne se fait pas » ou « ça ne se dit pas » (cf. Annexe n°9.c). Sur les sept élèves ayant donné cette réponse, deux ont une lecture offerte tous les jours ; trois en ont une 2 à 5 fois par semaine et deux n'en ont jamais. Pour leur profil de lecteur autonome, quatre lisent tous les jours ; un entre 2 et 5 fois par semaine ; un moins de 2 fois par semaine et un ne lit jamais.

Le troisième graphique porte sur la réponse « c'est blessant » (cf. Annexe n°9.d et ci-dessous). Sur les neuf élèves ayant donné cette réponse, deux ont une lecture offerte tous les jours ; quatre en ont une 2 à 5 fois par semaine ; un moins de 2 fois par semaine et deux n'en ont jamais. Pour leur profil de lecteur autonome, quatre lisent tous les jours ; trois entre 2 et 5 fois par semaine et deux moins de 2 fois par semaine.



Le dernier graphique présente le profil de lecteur des élèves ayant répondu « cela rend triste » (cf. *Annexe n°9.e*). Sur les six élèves ayant donné cette réponse, deux ont une lecture offerte tous les jours ; deux en ont une 2 à 5 fois par semaine ; un moins de 2 fois par semaine et un n'en a jamais. Pour leur profil de lecteur autonome, deux lisent tous les jours ; un entre 2 et 5 fois par semaine ; deux moins de 2 fois par semaine et un ne lit jamais.

En analysant les graphiques effectués, nous constatons que la majorité des élèves ayant donné des réponses qui font preuve de tolérance est confrontée à des situations de lecture (autonome ou offerte) régulières. Cependant, nous retrouvons tout de même des élèves non-lecteurs en capacité de donner ces mêmes réponses et donc d'identifier des situations de non-tolérance. On peut ainsi dire que l'identification d'un contexte d'intolérance ne repose pas uniquement sur le profil de lecteur des élèves.

3.1.1.2. Questionnaire 2

Pour la deuxième partie du deuxième questionnaire, les élèves avaient la consigne suivante : « Pour chacune des images, explique ce qu'il se passe, dis ce que tu penses des paroles des personnages et pourquoi ». Nous avons analysé les réponses de la même manière que pour le premier questionnaire.

Nous allons d'abord nous concentrer sur la première situation issue de l'album Petit cube chez les tout ronds, nous avons utilisé les réponses des élèves pour en faire un graphique (cf. *Annexe n°10.a*). Sur les vingt élèves interrogés, six ont répondu que « ce n'était pas gentil », ou que « c'était méchant » ; trois ont répondu que « ça ne se fait pas » ou « ce n'est pas bien » et onze ont donné un autre type de réponse. Parmi eux, trois ont évoqué la jalousie ; cinq ont simplement décrit l'histoire et trois ont donné des réponses qui ne sont pas exploitables pour notre recherche (« l'histoire est nulle », « c'est très bien qu'il se transforme en rond », « je pense que tonton Ronchon veut être un carré »).

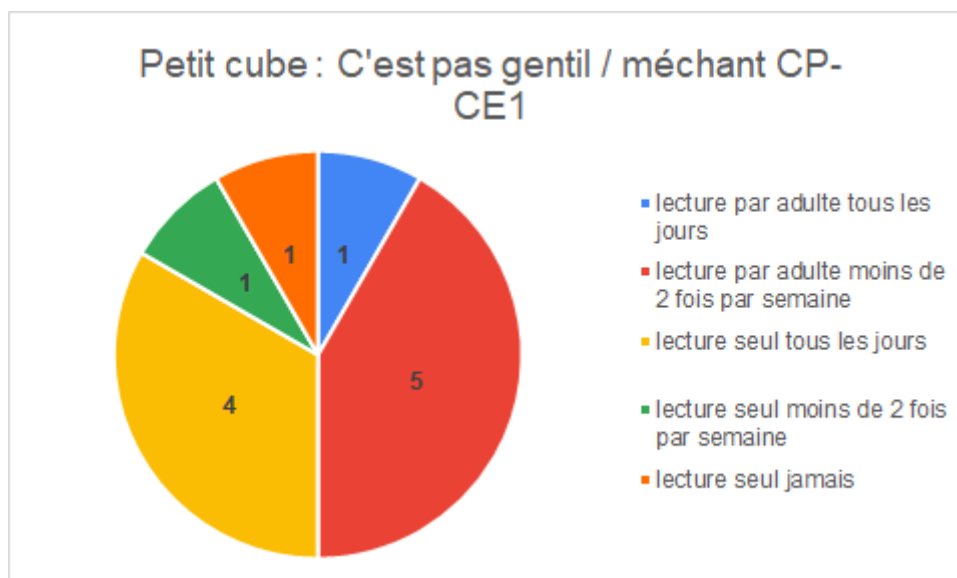
Notre deuxième graphique porte sur les réponses données par les élèves pour la situation tirée du livre Le vilain crapaud (cf. *Annexe n°10.b*). Sur les vingt élèves interrogés, dix ont répondu que « ce n'était pas gentil », ou que « c'était méchant » ; quatre ont répondu que « ça ne se fait pas » ou « ce n'est pas bien » et treize ont donné un autre type de réponse. Parmi eux, cinq ont répondu que le crapaud avait le droit de rester dans la forêt ; deux disent qu'il n'a rien fait (et sous-entendent ainsi l'idée qu'il a le droit de rester) ; à l'inverse, quatre ont répondu que le crapaud n'avait pas le droit de rester et un élève évoque la «non-tolérance».

Le deuxième questionnaire s'appuyait sur des situations différentes du premier questionnaire et qui paraissaient plus complexes pour les élèves au vu des résultats. Pour Petit cube chez les tout ronds, la majorité des élèves a correctement identifié une situation d'intolérance mais certaines autres réponses ne sont pas exploitables. Ceci peut s'expliquer par une incompréhension du contexte par ces élèves et/ou une mauvaise compréhension de la consigne qui était peut-être trop longue. Pour Le vilain crapaud, quatre élèves n'ont pas fait preuve de tolérance vis-à-vis du crapaud. Nous faisons l'hypothèse qu'ils ont peut-être été influencés par le discours des autres animaux qui jugeaient et critiquaient le crapaud (« C'est vrai qu'il est vilain celui-là » [...] ; « Ce crapaud gâche notre forêt », etc.) et ont eu du mal à prendre de la distance avec ces propos.

Dans un second temps, comme pour le premier questionnaire, nous avons croisé les données des réponses aux situations avec les profils de lecteur, et nous en avons fait des graphiques.

D'abord, nous allons établir les profils de lecteur pour les réponses à la situation Petit cube chez les tout ronds.

Le premier graphique porte sur la réponse « ce n'est pas gentil / c'est méchant » (cf. Annexe n°10.c et ci-dessous). Sur les six élèves ayant donné cette réponse, un a une lecture offerte tous les jours et cinq moins de 2 fois par semaine. Pour leur profil de lecteur autonome, quatre lisent tous les jours ; un moins de 2 fois par semaine et un ne lit jamais.

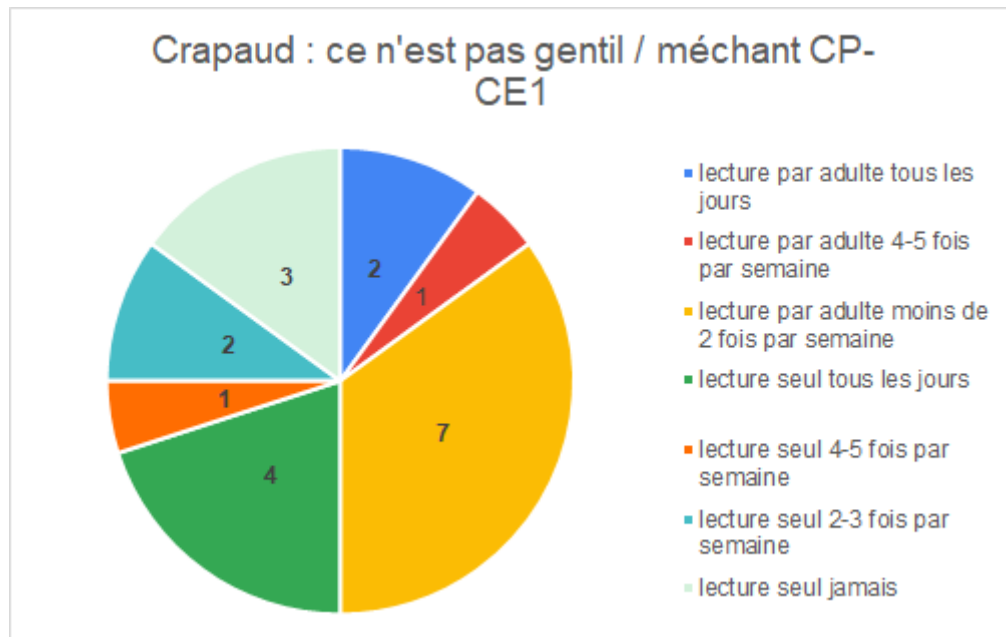


Pour les trois élèves ayant répondu « ça ne se fait pas » ou « c'est pas bien », ils ont tous une lecture offerte moins de 2 fois par semaine. Pour leur profil de lecteur autonome, deux lisent tous les jours et le dernier lit moins de 2 fois par semaine.

Le deuxième graphique porte sur la réponse « autre » (cf. Annexe n°10.d). Sur les onze élèves ayant donné cette réponse, trois ont une lecture offerte tous les jours ; deux en ont une 2 à 5 fois par semaine et six moins de 2 fois par semaine. Pour leur profil de lecteur autonome, cinq lisent tous les jours ; trois entre 2 et 5 fois par semaine ; un moins de 2 fois par semaine et deux ne lisent jamais.

Maintenant, nous allons établir les profils de lecteur pour les réponses à la situation Le vilain crapaud.

Le premier graphique porte sur la réponse « ce n'est pas gentil / c'est méchant » (cf. Annexe n°10.e et ci-dessous). Sur les dix élèves ayant donné cette réponse, deux ont une lecture offerte tous les jours ; un en a une 2 à 5 fois par semaine et sept moins de 2 fois par semaine. Pour leur profil de lecteur autonome, quatre lisent tous les jours ; trois lisent 2 à 5 fois par semaine et trois ne lisent jamais.

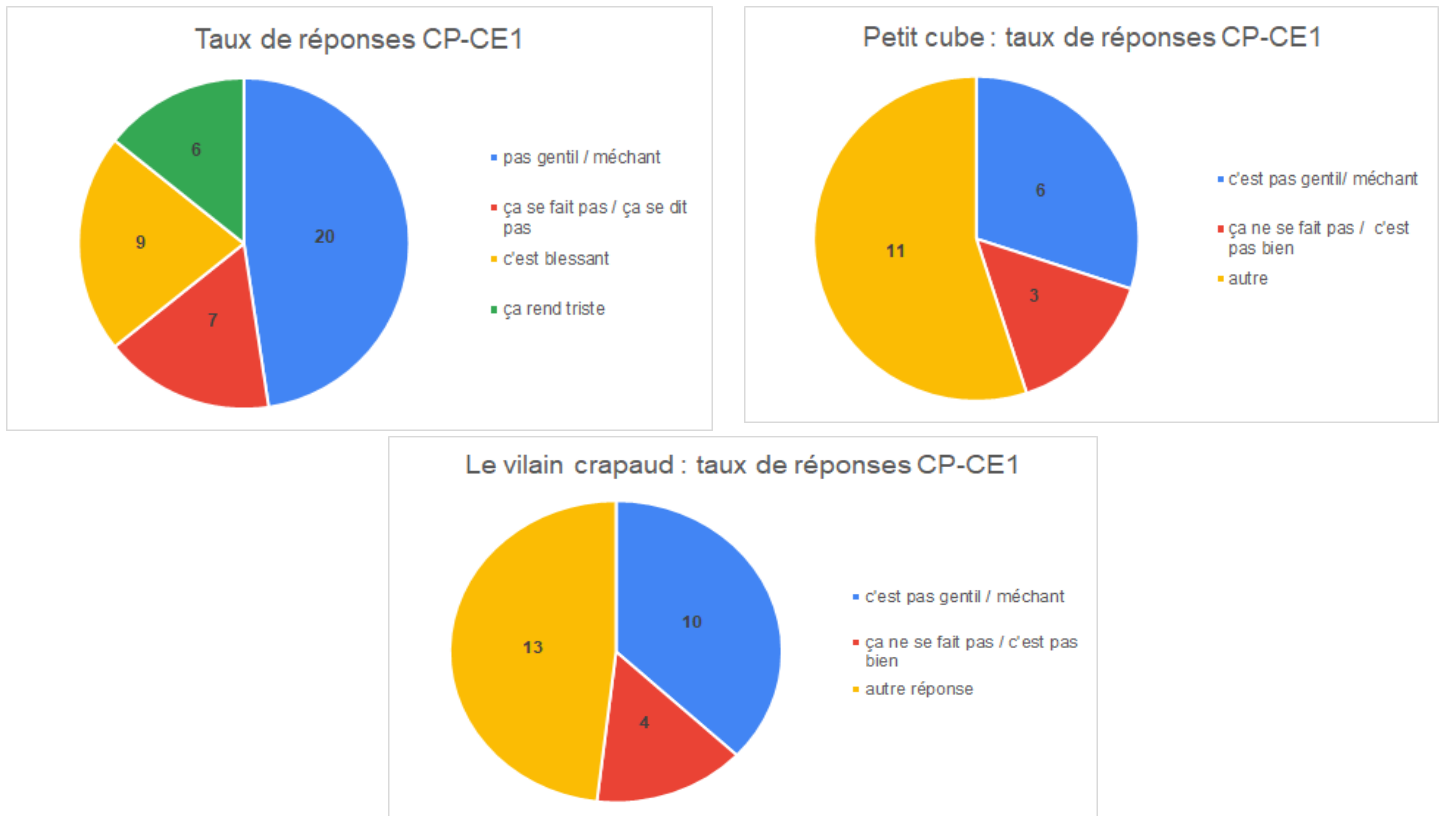


Pour les quatre élèves ayant répondu « ça ne se fait pas » ou « c'est pas bien », un a une lecture offerte tous les jours ; un en a une 2 à 5 fois par semaine et les deux autres en ont une moins de 2 fois par semaine. Pour leur profil de lecteur autonome, un lit tous les jours, un lit 2 à 5 fois par semaine, un lit moins de 2 fois par semaine et le dernier ne lit jamais.

Le deuxième graphique porte sur la réponse « autre » (cf. Annexe n°10.f). Sur les treize élèves ayant donné cette réponse, un a une lecture offerte tous les jours ; un en a une 2 à 5 fois par semaine et onze moins de 2 fois par semaine. Pour leur profil de lecteur autonome, sept lisent tous les jours ; trois entre 2 et 5 fois par semaine ; deux moins de 2 fois par semaine et un ne lit jamais.

En analysant les graphiques effectués, nous constatons pour ces réponses que la majorité des élèves reçoivent peu voire pas de lecture offerte par un adulte chez eux. Nous pouvons encore une fois en conclure que l'identification d'un contexte d'intolérance ne repose pas entièrement sur le profil de lecteur des élèves puisque les élèves ont été capables de dire que la situation était blessante ou anormale sans pour autant être régulièrement confrontés à la lecture.

3.1.1.3. Comparaison des résultats



En nous appuyant sur les réponses données par les élèves, nous ne pouvons pas produire d'affirmation concernant le fait que la littérature de jeunesse est bénéfique pour construire la notion de tolérance. En effet, nous avons reçu beaucoup de réponses «autres » pour le second questionnaire nous empêchant de réaliser une véritable comparaison entre les deux questionnaires. De plus, les élèves étaient déjà en capacité d'identifier des situations d'intolérance dès le premier questionnaire et ont continué de l'être pendant le second. Nous pouvons simplement constater qu'il n'y a pas eu de diminution dans le taux de réponse concernant la tolérance.

3.1.2. CM2

3.1.2.1. Questionnaire 1

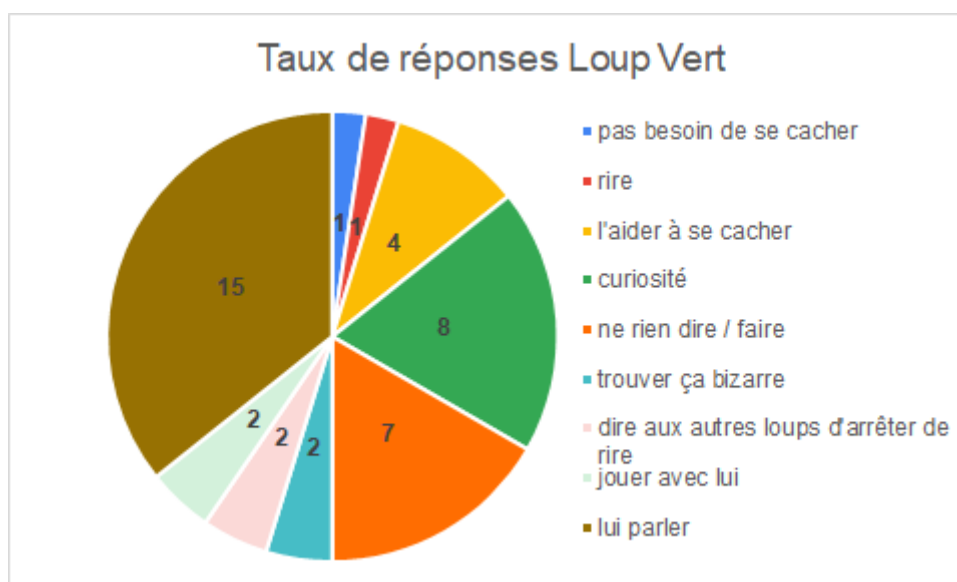
Dans un premier temps, nous avons rassemblé les diverses réponses des élèves aux situations sur les BDs, et en avons fait un graphique (*cf. Annexe n°11.a*). Les élèves de CM2 avaient cette consigne : « Pour chacune des images, écris ce que tu penses des

paroles des personnages et pourquoi ». De la même manière que pour les élèves de CP/CE1, nous avons analysé leurs réponses aux deux situations en même temps.

On peut donc observer que sur les vingt-huit élèves interrogés, vingt-trois ont répondu que « ce n'était pas gentil », ou que « c'était méchant » ; cinq ont répondu que c'était du « harcèlement » ; treize ont répondu que « ça ne se fait pas » ou « ça ne se dit pas » et un a répondu que « cela rend triste ».

Tous les élèves ont donc identifié cette situation comme étant anormale et pouvant faire du mal. On peut en déduire qu'ils sont en capacité d'identifier une situation présentant de l'intolérance mais, comme nous avons pu le dire pour les élèves de CP/CE1, il est difficile de faire la distinction entre leur avis personnel et ce qui relève d'une réponse politiquement correcte attendue par la société.

Les CM2 ont eu une situation supplémentaire portant sur un extrait de l'album de jeunesse Le loup vert. Les élèves avaient la consigne suivante : « Lis cet extrait de Le loup vert de René Gouichoux puis répond aux questions ». Les deux questions étaient : « À ton avis, pourquoi les loups gris se moquent-ils de Raoul ? » et « Et toi, à la place des loups gris, qu'aurais-tu fait en voyant ce loup vert ? ». Nous avons calculé le taux d'élèves par réponse sur cette situation et en avons fait un graphique (cf. *Annexe n°11.b et ci-dessous*).



Sur vingt-huit élèves interrogés, il y en a quinze qui iraient lui parler dont huit par curiosité et un pour lui dire qu'il n'a pas besoin de se cacher ; deux élèves joueraient avec lui et quatre l'aideraient à se cacher ; deux élèves diraient aux autres loups d'arrêter de

rire ; deux le trouveraient bizarre, sept ne diraient ou ne feraient rien et un rirait avec les autres loups gris.

Cette situation permettait de voir la réaction des élèves s'ils étaient confrontés à de l'intolérance. Nous nous rendons compte que bien qu'ils soient tous capables d'identifier une situation d'intolérance, un grand nombre n'est pas capable d'agir en conséquence. Effectivement, $\frac{1}{4}$ des élèves de cette classe seraient des spectateurs passifs en ne faisant ou ne disant rien. Cela retranscrit la réalité des cours d'école où il a été constaté qu'un certain nombre d'élèves préfèrent rester en dehors des situations de harcèlement plutôt que de prendre une position envers l'élève harcelé ou l'élève harceleur.

Dans un second temps, nous avons croisé les données des réponses aux situations avec les profils de lecteur, et nous en avons fait des graphiques. Pour établir leur profil de lecteur, les élèves devaient répondre à une question portant sur la fréquence de lecture effectuée seul.

Le premier graphique porte sur la réponse « ce n'est pas gentil / c'est méchant » (*cf. Annexe n°11.c*). Sur les vingt-trois élèves ayant donné cette réponse, sept lisent tous les jours ; neuf entre 2 et 5 fois par semaine ; quatre moins de 2 fois par semaine et deux ne lisent jamais.

Le deuxième graphique présente le profil de lecteur des élèves ayant répondu « ça ne se fait pas » ou « ça ne se dit pas » (*cf. Annexe n°11.d*). Sur les treize élèves ayant donné cette réponse, un lit tous les jours ; dix entre 2 et 5 fois par semaine ; deux moins de 2 fois par semaine et un ne lit jamais.

Sur les cinq élèves ayant répondu « c'est du harcèlement », trois lisent tous les jours ; un moins de 2 fois par semaine et un ne lit jamais. Seul un élève a répondu « cela rend triste » et son profil de lecteur montre qu'il lit tous les jours.

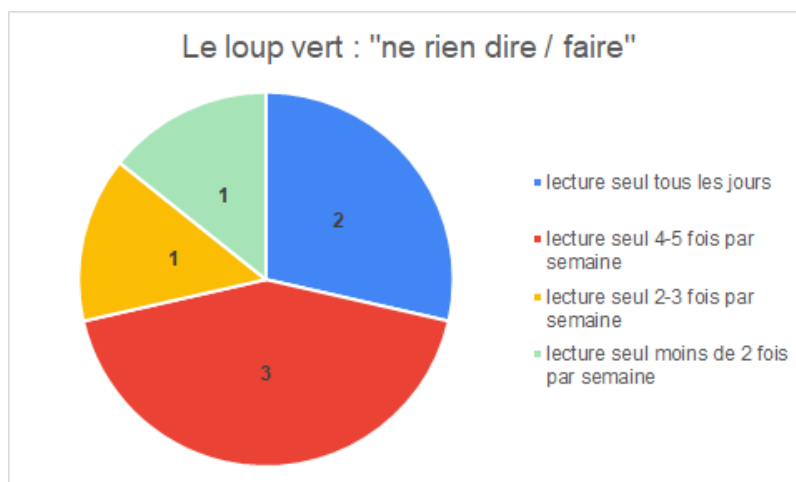
Les prochains résultats et graphiques présentent les réponses données pour la situation de l'album Le loup vert.

Le premier graphique porte sur la réponse « je vais lui parler » (*cf. Annexe n°11.e*). Sur les quinze élèves ayant donné cette réponse, quatre lisent tous les jours ; six entre 2 et 5 fois par semaine ; quatre moins de 2 fois par semaine et deux ne lisent jamais.

Le deuxième graphique porte sur les élèves qui manifesteraient de la curiosité (cf. *Annexe n°11.f*). Sur les huit élèves ayant donné cette réponse, quatre lisent tous les jours ; deux entre 2 et 5 fois par semaine et deux moins de 2 fois par semaine. L'élève qui lui dirait qu'il n'a pas besoin de se cacher est un élève qui ne lit pas souvent.

Les deux élèves qui joueraient avec lui lisent entre 2 et 5 fois par semaine. Parmi les quatre élèves qui l'aideraient à se cacher, deux lisent tous les jours ; un entre 2 et 5 fois par semaine et un ne lit presque jamais. Dans les deux élèves qui diraient aux autres loups d'arrêter de rire, un lit tous les jours et un presque jamais. Les deux élèves qui trouveraient le loup vert bizarre lisent entre 2 et 5 fois par semaine. L'élève qui rirait avec les loups gris est un élève qui lit tous les jours.

Le troisième graphique porte sur les élèves qui ne diraient ou ne feraient rien (cf. *Annexe n°11.g et ci-dessous*). Sur les sept élèves ayant donné cette réponse, deux lisent tous les jours ; quatre entre 2 et 5 fois par semaine et un moins de 2 fois par semaine.



Nous faisons le choix d'analyser en particulier le profil de lecteur des sept élèves ayant répondu qu'ils ne diraient ou ne feraient rien dans la situation du Loup vert. Nous pouvons dire que la réaction des élèves face à un contexte d'intolérance ne dépend pas de leur familiarité avec les livres puisque la majorité de ces élèves lisent presque quotidiennement. Cela peut nous amener à nous interroger sur le genre littéraire lu par ces élèves, sachant que parmi eux, trois n'ont pas de livre préféré et qu'un élève préfère les mangas.

3.1.2.2. Questionnaire 2

Pour ce questionnaire, les élèves avaient la consigne suivante : « Pour chacune des images, explique ce qu'il se passe, dis ce que tu penses des paroles des personnages et pourquoi ». Les réponses ont été analysées de la même manière que pour le premier questionnaire.

Nous allons d'abord nous concentrer sur la première situation issue de l'album Petit cube chez les tout ronds : nous avons utilisé les réponses des élèves pour en faire un graphique (cf. *Annexe n°12.a*). Sur les vingt-six élèves interrogés, douze ont répondu que « ce n'était pas gentil », ou que « c'était méchant » ; trois ont répondu que « ça fait souffrir » ; deux ont répondu « c'est du racisme » ; deux ont répondu que « ça ne se fait pas » ou « ce n'est pas bien » et neuf ont donné un autre type de réponse. Parmi eux, trois ont évoqué des sentiments ou des émotions (de la peur, de la jalousie et de la tristesse) ; trois ont simplement décrit l'histoire ; deux ont répondu qu'ils ne savaient pas et un dernier élève a répondu « il n'y a pas de différence, tout le monde est unique ».

Notre deuxième graphique porte sur les réponses données par les élèves pour la situation tirée du livre Le vilain crapaud (cf. *Annexe n°12.b*). Sur les vingt-six élèves interrogés, treize ont répondu que « ce n'était pas gentil », ou que « c'était méchant » ; cinq ont répondu que « ça ne se fait pas » ou « ce n'est pas bien » ; un a répondu « c'est du racisme » et sept ont donné un autre type de réponse. Parmi eux, deux défendent le crapaud (« ils le critiquent mais ils n'ont pas appris à le connaître » ; « c'est pas de sa faute s'il est affreux »), deux expliquent le texte, deux ont répondu qu'ils ne savaient pas et le dernier trouve que l'histoire est triste.

Ainsi, ces statistiques nous permettent de voir que peu d'élèves n'ont pas su identifier la situation d'intolérance. Encore une fois, nous constatons que, comme pour les élèves de CP/CE1, il y a beaucoup de réponses « autre ». Ici, cela n'est pas dû à une mauvaise compréhension de la situation ou de la consigne mais se justifie car les élèves vont au-delà de la simple identification de l'intolérance. En effet, certains expriment même des émotions (peur, jalousie et tristesse) et donnent leur avis sur le contexte (« ils le critiquent mais ils n'ont pas appris à le connaître »).

Le troisième graphique présente les réponses données par les élèves pour la situation issue de l'histoire Tous à l'école avec Rog le dragon. Les élèves avaient la consigne suivante : « Lis cet extrait de Tous à l'école avec ROG le dragon ! de

Marie-Hélène Delval puis répond aux questions ». Les deux questions étaient : « Comment réagissent les élèves face à la nouvelle élève ? Donne des exemples » et « Que penses-tu de leur réaction ? Aurais-tu réagi de la même manière ? ». Nous avons calculé le taux d'élèves par réponse sur cette situation et en avons fait un graphique (cf. Annexe n°12.c et ci-dessous).



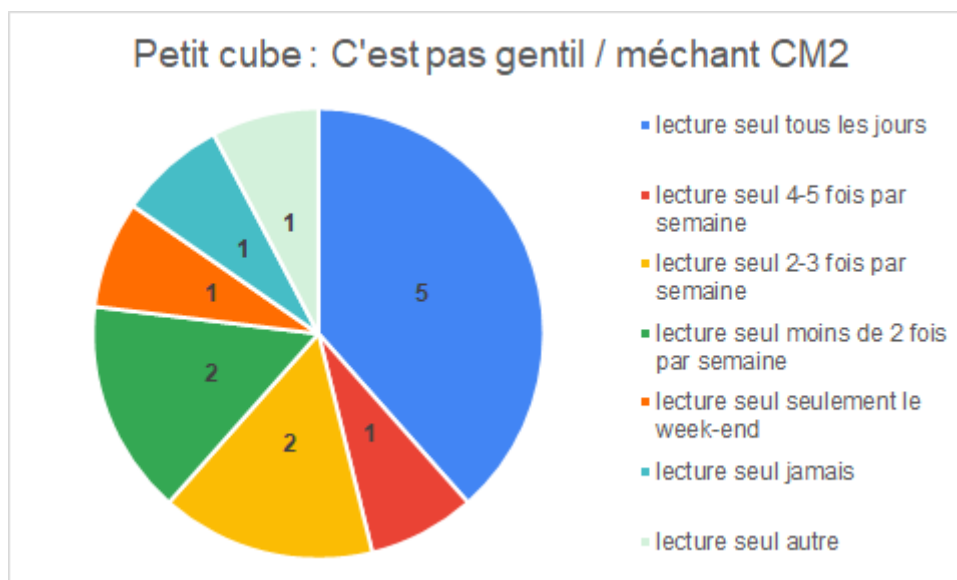
Sur les vingt-six élèves interrogés, seulement vingt-trois ont donné une réponse à cette situation. Parmi eux, vingt-et-un ne réagiraient pas de la même manière que les élèves présents dans l'histoire ; un réagirait de la même manière et le dernier a répondu qu'il ne savait pas.

Aux questions : « Que penses-tu de leur réaction ? Aurais-tu réagi de la même manière ? », la majorité des élèves ferait preuve de tolérance en répondant qu'ils n'auraient pas réagi de la même manière, à l'exception d'un élève (qui a répondu que leur réaction était normale). Les élèves n'ayant que rarement justifié leur réponse, cela nous empêche de réellement connaître la réaction qu'ils auraient eue s'ils avaient été confrontés à ce contexte. Ainsi, nous pouvons encore une fois être dans une réponse « politiquement correcte » que les élèves pensent que l'on attend d'eux.

Dans un second temps, comme pour le premier questionnaire, nous avons croisé les données des réponses aux situations avec les profils de lecteur, et nous en avons fait des graphiques.

D'abord, nous allons établir les profils de lecteur pour les réponses à la situation Petit cube chez les tout ronds.

Le premier graphique porte sur la réponse « ce n'est pas gentil / c'est méchant » (cf. Annexe n°12.d et ci-dessous). Sur les douze élèves ayant donné cette réponse, cinq lisent tous les jours ; trois lisent 2 à 5 fois par semaine , quatre moins de 2 fois par semaine et un ne lit jamais.

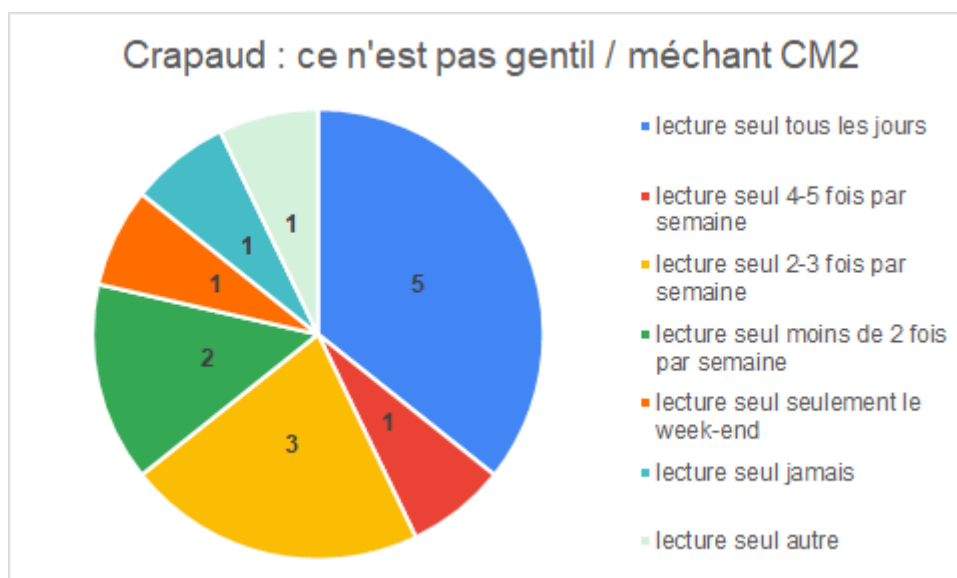


Pour les trois élèves ayant répondu « ça fait souffrir », tous lisent 2 à 5 fois par semaine ; les deux élèves qui ont répondu « c'est du racisme » lisent tous les jours ; et parmi les deux élèves ayant répondu « ça ne se fait pas » ou « c'est pas bien », un lit tous les jours et un lit 2 à 5 fois par semaine.

Le deuxième graphique porte sur la réponse « autre » (cf. Annexe n°12.e). Sur les neuf élèves ayant donné cette réponse, deux lisent tous les jours ; quatre entre 2 et 5 fois par semaine et trois moins de 2 fois par semaine.

Maintenant, nous allons établir les profils de lecteur pour les réponses à la situation Le vilain crapaud.

Le premier graphique porte sur la réponse « ce n'est pas gentil / c'est méchant » (cf. Annexe n°12.f et ci-dessous). Sur les treize élèves ayant donné cette réponse, cinq lisent tous les jours ; quatre lisent 2 à 5 fois par semaine, quatre moins de 2 fois par semaine et un ne lit jamais.

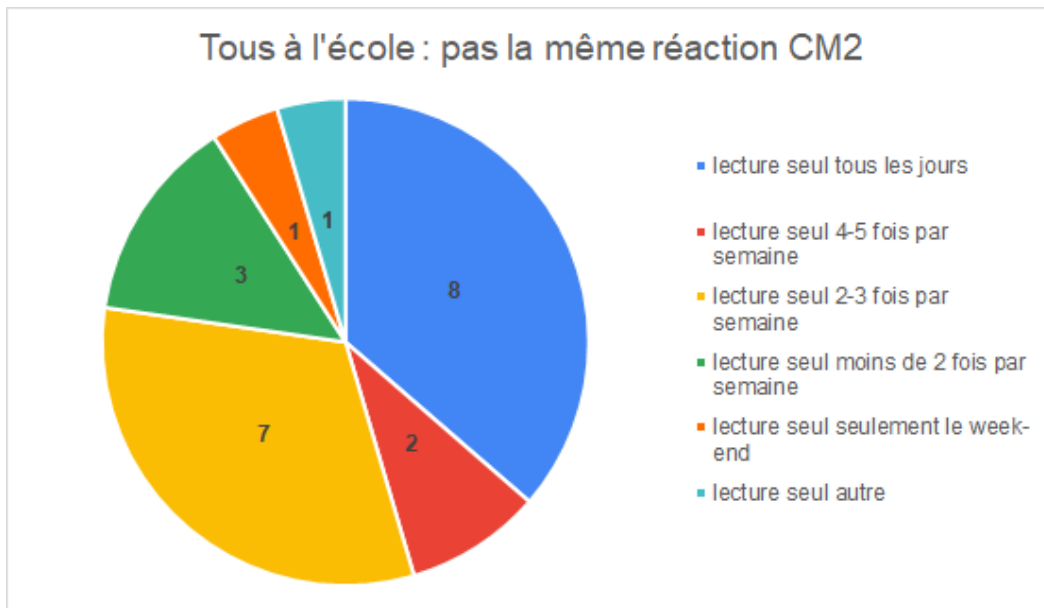


Pour les cinq élèves ayant répondu « ça ne se fait pas » ou « c'est pas bien », un lit tous les jours et quatre lisent 2 à 5 fois par semaine. L'élève qui a répondu « c'est du racisme » est un élève qui lit 2 à 5 fois par semaine.

Le deuxième graphique porte sur la réponse « autre » (cf. *Annexe n°12.g*). Sur les sept élèves ayant donné cette réponse, deux lisent tous les jours ; deux entre 2 et 5 fois par semaine et trois moins de 2 fois par semaine.

Pour finir, nous allons établir les profils de lecteur pour les réponses à la situation Tous à l'école avec Rog le dragon.

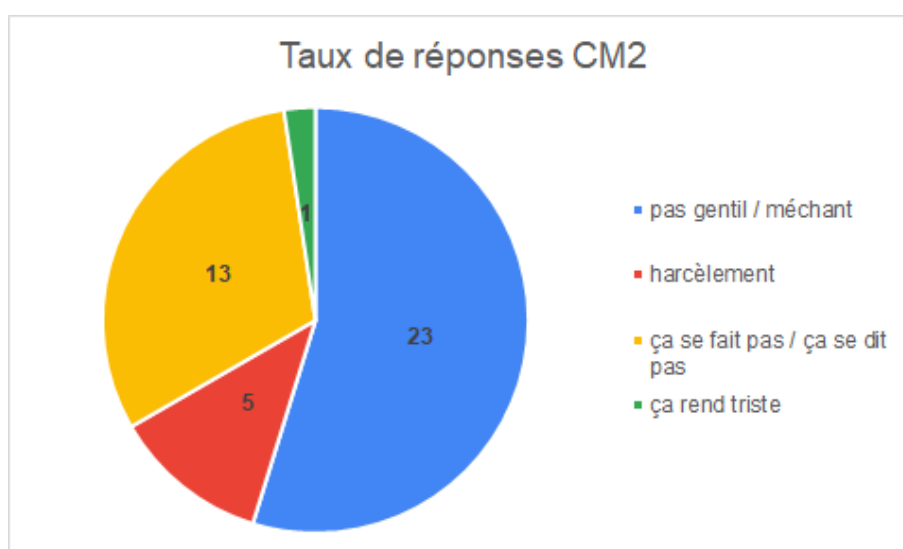
Le graphique présente les profils de lecteur des élèves ayant répondu qu'ils n'auraient pas la même réaction que les élèves de l'histoire (cf. *Annexe n°12.h et ci-dessous*). Sur les vingt-et-un élèves ayant donné cette réponse, huit lisent tous les jours ; neuf entre 2 et 5 fois par semaine et quatre moins de 2 fois par semaine.

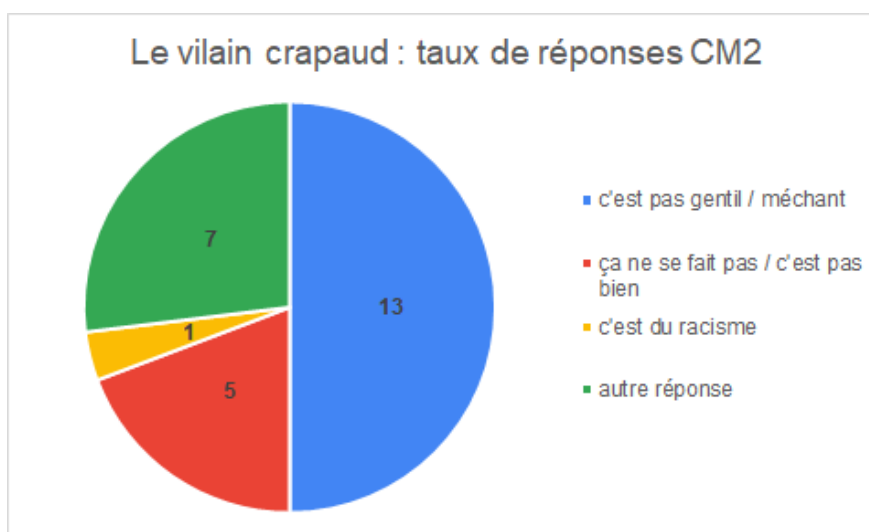
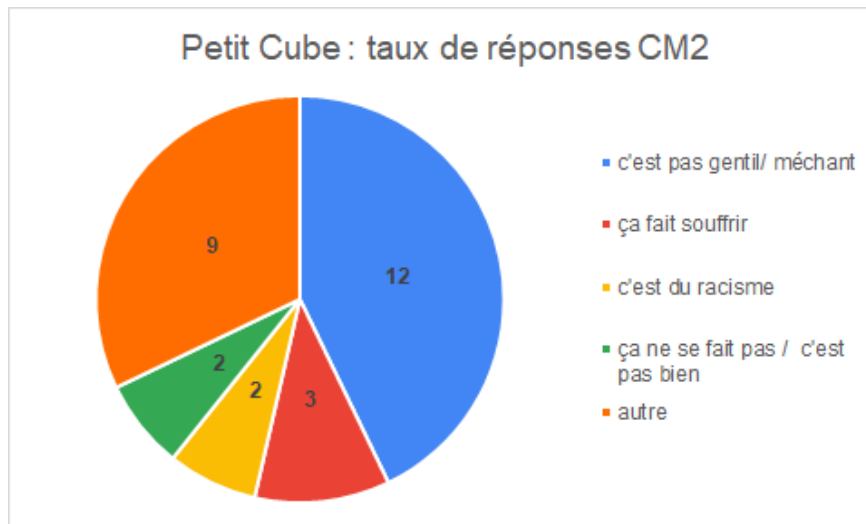


L'élève ne sachant pas quelle réaction il aurait est un élève qui lit entre 2 et 5 fois par semaine et celui qui réagirait de la même manière que les élèves de la situation est un élève qui lit moins de 2 fois par semaine.

En analysant les graphiques effectués, nous pouvons encore une fois dire que l'identification d'un contexte d'intolérance ne repose pas entièrement sur le profil de lecteur des élèves puisque le rapport à la lecture diffère d'un élève à l'autre mais ils sont tout de même tous capable d'identifier une situation de non-tolérance.

3.1.2.3. Comparaison des résultats





Comme nous avons pu déjà le constater pour les élèves de CP/CE1, nous ne pouvons pas tirer ici de conclusion concernant le fait que la littérature de jeunesse est bénéfique pour construire la notion de tolérance. En effet, encore une fois, nous avons reçu beaucoup de réponses « autre » pour le second questionnaire nous empêchant de réaliser une comparaison entre les deux questionnaires. De plus, les élèves étaient déjà en capacité d'identifier des situations d'intolérance dès le premier questionnaire et ont continué de l'être pendant le second. Nous pouvons simplement constater qu'il n'y a pas eu de diminution dans le taux de réponse concernant la tolérance.

3.2. Débat

Suite à la retranscription des débats (*cf. Annexes n°13.a et 13.b*), nous avons repris nos trois axes d'analyse et attribué une couleur à chacun. Quand les élèves se référaient au livre, nous avons surligné en vert ; lorsque leurs paroles nous montraient leur compréhension ou incompréhension de l'histoire, nous avons surligné en violet et quand ils abordaient la tolérance, même de manière indirecte, nous avons surligné en bleu.

Par ce repérage, nous avons constaté que les CP/CE1 font beaucoup plus référence au livre que les élèves de CM2 mais que leurs références rendent plus difficile l'évaluation de leur compréhension de l'histoire puisqu'ils n'approfondissent pas leur réflexion et ne s'en tiennent qu'à l'histoire. Nous avons par contre remarqué que les élèves de CM2 font plus rapidement émerger la notion de tolérance sans aide du professeur.

Les élèves les plus jeunes font donc plus régulièrement référence au livre et ont plus de mal à s'en détacher que les élèves plus âgés. Ceci peut, de notre point de vue, s'expliquer de deux manières : les jeunes élèves ont encore besoin de partir de situations concrètes pour verbaliser et comprendre, celles-ci étant fournies par le livre et ils ont par ailleurs peu d'expériences personnelles sur lesquelles s'appuyer pour argumenter. À l'inverse, les élèves de CM2 font plus rapidement émerger la notion de tolérance que les élèves de CP/CE1. Nous avons supposé qu'au cours de leur scolarité, ces élèves, qu'ils soient lecteurs chez eux ou non, ont déjà été confrontés à plusieurs situations de littérature de jeunesse portant sur la tolérance, et qu'ils y sont donc plus sensibilisés. Cela nous permettrait de valider notre deuxième hypothèse, selon laquelle les élèves lecteurs font plus facilement preuve de tolérance que les élèves non lecteurs.

Un fait notable peut être cité : lors du débat, un élève de CE1 atteint d'une difformité physique s'est identifié au personnage principal en comparant leurs situations, « Si tout le monde voulait pas de Georges parce qu'ils avaient peur qu'il pique, comme si ils avaient peur de moi, parce que j'ai deux doigts, bah j'aurais pas d'amis ». Nous pouvons donc dans ce cas appuyer notre hypothèse selon laquelle les images favorisent une identification de l'élève aux personnages et/ou à la situation.

3.3. Observations de classe

3.3.1. CP/CE1

Pendant la lecture offerte de l'album, Maëva posait des questions aux élèves pour leur permettre de rebondir sur ce qu'ils avaient entendu et ce qu'ils voyaient sur les illustrations. Dans un premier temps, cela permettait de s'assurer de leur compréhension de l'histoire, mais aussi de les guider, dans un second temps, dans les réflexions qu'ils pouvaient se faire vis-à-vis du livre. Lorsque Maëva posait des questions, ils s'appuyaient sur l'illustration et le texte correspondant mais ils n'hésitaient pas à entrer d'eux-mêmes dans l'analyse en faisant référence à une autre page du livre.

Au cours de la séquence, les élèves ont très régulièrement eu recours aux illustrations du livre pour étayer leurs propos, notamment lors des deuxième et troisième séances. En effet, pendant la phase de construction d'hypothèses concernant la suite du livre, les élèves faisaient référence à des détails présents dans les illustrations (certains personnages, l'élément mystère de la page 10...). Aussi, durant le débat, nous nous sommes appuyés sur les illustrations et le texte afin de nous en éloigner par la suite de sorte à débattre sur un thème plus général qui est celui de la tolérance. Au cours de la discussion, les élèves se sont référés à certaines pages du livre et certains exprimaient le besoin d'avoir le support sous les yeux pour argumenter.

Pour construire leurs hypothèses, les élèves devaient répondre à cinq questions. Concernant la suite de l'histoire, les élèves étaient divisés en deux camps : « Georges va devenir méchant ou trouver un nouvel ami » ; « Flora va rester éloignée de Georges ou revenir vers lui ». Sur leurs ressentis vis-à-vis des réactions des personnages, les élèves étaient aussi partagés : pour le départ de Flora, certains trouvaient cela triste, d'autres pensaient que Georges le méritait. Enfin, les élèves devaient se projeter dans la situation, ici ils ont été unanimes : à la place de Flora, tous seraient restés avec Georges.

De ce fait, nous nous sommes rendu compte que les élèves faisaient beaucoup référence aux illustrations nous amenant à penser qu'elles étaient, pour eux, un support de compréhension. En effet, la lecture étant encore en cours d'acquisition pour ces élèves, ils voient, par conséquent, les images comme un moyen fiable de compréhension, et auxquelles ils peuvent faire référence sur le long terme. Pour ce qui est des hypothèses, certaines faites par les élèves montrent qu'un grand nombre sait déjà faire preuve de

tolérance : aucun élève n'aurait réagi comme Flora. Cependant quelques réponses données semblent en contradiction avec cet esprit général. Effectivement, certains élèves trouvent justifiés le départ de Flora parce qu'elle est différente.

Nous avons aussi décidé d'observer le nombre d'élèves qui ont regardé et/ou lu les livres laissés en fond de classe pendant trois semaines. Sur les dix-neuf élèves qui ont répondu au deuxième questionnaire, la majorité des élèves (onze) ont lu les 3 livres ; deux élèves en ont lu 2 ; un élève en a lu 1 et cinq n'en ont lu aucun. On constate que les élèves se sont intéressés au sujet en allant voir les livres laissés à disposition sans qu'il ne soit nécessaire de rappeler leur présence.

3.3.2. CM2

Pendant la lecture de l'album, Solène demandait aux élèves ce qu'ils pouvaient dire sur les illustrations. Ils rentraient alors dans une analyse poussée de ce qu'ils voyaient, en prêtant attention aux moindres détails (expressions des visages, ...) et en les mettant en relation avec le texte.

Au cours de la séquence, les élèves ont plus fait référence au texte qu'aux illustrations, tant dans la construction de leurs hypothèses que dans leurs argumentations lors du débat.

Pour construire leurs hypothèses, les élèves devaient répondre à cinq questions. Concernant la suite de l'histoire, les élèves étaient unanimes, « Georges va devenir méchant et Flora va rester éloignée de lui ». Sur leurs ressentis vis-à-vis des réactions des personnages, les élèves étaient partagés : pour eux Flora n'aurait pas dû partir, et bien que tous comprennent la réaction de Georges, certains pensent qu'elle était exagérée. Enfin, les élèves devaient se projeter dans la situation. Ici certains auraient réagi comme Georges alors que d'autres non : quelques-uns seraient tristes, d'autres iraient à la recherche de nouveaux amis et les derniers suivraient Flora.

Pour cette classe, les élèves ayant compris la question « Est-ce que tu aurais fait pareil à sa place ? » comme faisant référence à Georges, contrairement aux élèves de CP/CE1 qui se sont mis à la place de Flora, nous ne pouvons pas nous positionner quant à leur état d'esprit vis-à-vis de la tolérance. On peut cependant constater qu'ils font preuve

de pessimisme concernant la suite de l'histoire. Sont-ils désabusés face à la société actuelle ou est-ce leur réel ressenti, nous ne pouvons pas trancher.

Dans cette classe, sur les vingt-six élèves qui ont répondu au deuxième questionnaire, un élève a lu 5 livres sur les 6 présents en fond de classe ; quatre élèves en ont lu 3 ; un élève en a lu 2 ; treize élèves en ont lu 1 et sept élèves en ont lu 0. Malgré les nombreux rappels des enseignants, les élèves de cette classe se sont peu intéressés à ces ouvrages, préférant, pour certains, lire leurs propres livres et, pour d'autres, ne pas lire du tout.

4. Discussion des résultats

4.1. L'intérêt de la littérature de jeunesse dans l'éducation à la tolérance

En débutant ce travail de recherche, nous nous attendions à pouvoir observer une nette différence entre les réponses des élèves aux questionnaires avant et après la séquence. Nous étions parties du principe que la littérature de jeunesse était bénéfique aux élèves pour l'acquisition de compétences sociales telle que la tolérance. En effet, au cours de nos recherches et lecture, nous avons constaté que cette idée était communément admise par la communauté éducative mais, qu'à ce jour, peu voire pas d'études existent pour la démontrer. Ainsi, avons-nous souhaité mener une étude à notre niveau afin d'essayer d'apporter des premiers éléments de réponse.

Deux hypothèses ont été émises par notre part. La première était : la littérature de jeunesse est un outil utile pour traiter tous les sujets avec les élèves, même les plus jeunes. Dans cette hypothèse, nous supposons également que les images (illustrations et écriture imagée) aident les élèves à s'immerger dans la situation décrite et à s'identifier aux personnages et que le fait de passer par des animaux ou des personnages de contes de fées permet d'adoucir, de mettre de la distance émotionnelle entre le jeune lecteur et l'histoire. La deuxième hypothèse était : les élèves lecteurs ont une sensibilité plus accrue à la tolérance, celle-ci étant un thème récurrent dans les ouvrages de littérature de jeunesse.

L'analyse des résultats des questionnaires et de l'expérimentation nous permet d'apporter des éléments de réponse à ces hypothèses dans le cadre de nos terrains d'enquête.

Concernant la première hypothèse, nous souhaitons dans un premier temps nous concentrer sur l'apport des illustrations et de l'écriture imagée dans le processus d'identification des élèves aux personnages. Au cours du débat ayant eu lieu lors de la troisième séance, il a été observé un retour fréquent sur le contenu du livre, images comme texte, notamment par les élèves de CP/CE1, pour étayer leurs propos. En effet, certains élèves éprouaient le besoin de s'appuyer sur les situations concrètes proposées par l'histoire afin d'argumenter sur les notions abstraites que sont la différence et l'acceptation de l'autre. Les élèves de CM2 n'avaient pas le même rapport au livre puisqu'ils entraient davantage dans l'analyse de l'histoire et des illustrations, notamment en cherchant à lier l'écrit et l'image.

Dans un second temps, nous pouvons nous intéresser à l'intérêt de l'utilisation des animaux ou personnages de contes de fée dans le mécanisme de distanciation émotionnelle de l'élève vis-à-vis de la situation décrite. L'album choisi, Georges cherche un ami, met en scène des animaux auxquels l'auteur a prêté des caractéristiques humaines, telles que la parole et des émotions. Ce procédé permet aux lecteurs de prendre plaisir à la lecture en découvrant un monde imaginaire qui n'a pas de conséquence sur eux. Mais, l'utilisation pédagogique que nous pouvons en faire amène les élèves à s'interroger sur le message caché que veut faire passer l'auteur, en entrant dans une lecture plus analytique (Marc Weisser, 2004). En faisant cela, les élèves associent identification aux personnages et distanciation émotionnelle de sorte à interpréter l'histoire. Si tous les élèves n'ont pas démontré la même aptitude à mettre en œuvre ces différents niveaux de lecture qui demandent de l'entraînement, certains ont réussi à le faire au cours de cette séquence. On peut notamment citer cet élève de CE1 qui, au cours du débat, a comparé l'acceptation de son handicap par ses camarades de classe au rejet de Georges par Flora.

Par conséquent, une réponse nuancée à cette première hypothèse doit être apportée. Suite à notre expérimentation, nous pouvons affirmer que la littérature de jeunesse est un outil utile pour aborder des notions abstraites avec les élèves. Ils se sont tous appuyés, d'une manière ou d'une autre, sur l'histoire pour débattre, argumenter et s'exprimer. On peut ainsi dire que l'album de jeunesse est un élément inducteur

permettant la prise de parole des élèves dans le cadre d'un débat sur des notions abstraites et se fait le vecteur entre l'imaginaire et le réel. Cependant, nous ne pouvons affirmer avec certitude que les images ont aidé les élèves dans le processus d'identification aux personnages ni que la mise en scène d'animaux a facilité leur prise de distance émotionnelle.

En comparant les réponses données par les élèves aux questionnaires avant et après la séquence portant sur l'album de jeunesse, nous avons pour objectif de démontrer que le fait de lire régulièrement et d'être ainsi confrontés à la différence construisait une pensée plus tolérante chez les élèves. Pourtant, l'analyse de ces réponses contredit cette hypothèse. En effet, non seulement nous n'avons pas vu de différences dans les réponses entre le premier et le deuxième questionnaire au sein des classes, mais nous n'avons pas non plus mis en évidence une tolérance plus accrue chez les élèves lecteurs que chez les élèves non-lecteurs. Dès lors, il y a plusieurs facteurs qui favorisent l'acquisition et/ou le développement de cette compétence sociale chez les élèves, et la littérature de jeunesse ne nous semble pas être l'un des plus déterminants.

Nous avons construit notre cadre méthodologique en lien avec notre cadre théorique. Il nous semble important de revenir sur certains points clés qui nous ont permis d'élaborer notre dispositif d'enquête.

Tout d'abord, nous avons pu constater que l'album avait suscité l'enrôlement des élèves au cours de la séquence, ce qui est en accord avec ce passage de notre cadre théorique : « *Dans les écoles, et dans les maternelles, les livres de jeunesse sont soigneusement sélectionnés pour susciter l'étonnement, la découverte et l'implication des nouveaux lecteurs* ».

Nous avons fait le choix de faire un débat au cours de la troisième séance car nous avons vu que la littérature de jeunesse était un support efficace pour mettre en œuvre ce type de discussion. En effet, « *dans les programmes du cycle 3, les débats réflexifs sont mis en avant, et la littérature de jeunesse peut être l'outil idéal pour les enseignants pour les mener à bien, et travailler ainsi la pédagogie de la compréhension et celle de l'interprétation* ». Le but de ces débats réflexifs est de partir de la compréhension de l'histoire afin de tendre vers une interprétation globale et plus générale du monde. Cela s'est confirmé lors de l'expérimentation puisque les élèves de CP/CE1 sont partis de l'histoire, ce qu'elle racontait, pour élargir leurs propos et se tourner vers la différence.

Grâce à nos recherches, nous avons aussi découvert que la littérature de jeunesse pouvait jouer un rôle dans la construction de l'enfant. En effet, les spécialistes du développement de l'enfant s'accordent à dire que « *la littérature de jeunesse peut aider les enfants dans leur construction, en leur permettant de mettre des mots sur leurs émotions, et donc de mieux les contrôler, mais aussi en leur faisant découvrir de nouveaux horizons, leur offrant une ouverture au monde qui les entoure, proche comme lointain* ». Il était difficile pour nous de démontrer ce point-là. En effet, il aurait été nécessaire de faire une expérimentation sur plusieurs années pour observer l'évolution de leurs pensées et de leur personnalité. Cependant, cette séquence, à l'aide de l'album de jeunesse, a permis aux élèves d'échanger sur une notion abstraite en s'appuyant sur une situation concrète et donc de parler de la différence, de la tolérance et d'en donner une définition.

4.2. Les limites de notre recherche

4.2.1. Les biais possibles

En choisissant un dispositif tel que le questionnaire, nous avons conscience que nous pourrions éventuellement faire face à des réponses dites « politiquement correctes » de la part des élèves. Comme nous avons pu le dire dans le cadre méthodologique, nous avons cherché à proposer des questions qui n'influenceraient pas leurs réponses. Mais nous ne pouvons pas déterminer avec certitude que les réponses données par les élèves reflètent leur avis personnel ou bien qu'elles reflètent la réponse qu'ils estimaient être attendue de notre part.

Par ailleurs, le moyen de diffusion des questionnaires a différé d'un terrain d'enquête à un autre. Les élèves de CM2 étant, pour la plupart, en capacité de lire et d'écrire seuls, n'avaient pas besoin d'aide pour répondre aux questionnaires. Cela s'est donc fait de manière individuelle. Cela ne fut pas le cas pour les élèves de CP et de CE1 pour qui la lecture et l'écriture sont encore en cours d'acquisition. De ce fait, la passation des questionnaires s'est faite en petits groupes de sorte que l'enseignant puisse proposer une dictée à l'adulte aux élèves en nécessitant le besoin. Par conséquent, il est possible que certaines réponses données par les élèves aient été influencées par l'avis des autres.

Lors de l'analyse, nous avons pris conscience que la différence entre les deux questionnaires rendait la comparaison plus difficile. Effectivement, nous avons souhaité

faire des questionnaires différents de sorte à éviter l'effet-mémoire. Nous voulions éviter d'avoir des résultats biaisés par cet effet. Mais cela nous a posé problème lors de l'analyse et surtout lors de la comparaison puisque les situations n'étaient pas les mêmes et que les réponses étaient donc différentes.

Nous avons aussi fait le choix de faire des questions ouvertes pour laisser une liberté d'expression maximale aux élèves et ne pas les influencer dans leurs réponses en leur soumettant des propositions prédéfinies. Cependant, nous nous sommes aperçu que les élèves de CP/CE1 étaient assez limités dans leur vocabulaire, ceci rendant difficile l'expression de leur pensée.

Nous avons aussi pu repérer deux limites à notre expérimentation. Tout d'abord, lors de l'analyse des hypothèses formulées par les classes en deuxième séance, nous nous sommes aperçu que l'une des questions avait été mal formulée, et laissait place à une ambiguïté d'interprétation. En effet, « Est-ce que tu aurais fait pareil à sa place ? » pouvait concerner aussi bien Georges que Flora. Les élèves de CM2 ont choisi la première interprétation et ceux de CP/CE1 la deuxième, rendant impossible la comparaison de leurs réflexions.

Ensuite, le débat avec les élèves de CP/CE1 s'est avéré moins riche que celui mené avec la classe de CM2. Cette différence peut s'expliquer par l'écart d'âge, de niveau, d'expérience et d'habitude entre ces deux classes. Les débats font partie intégrante des programmes du cycle 3, les élèves y sont habitués, ils ont également un vocabulaire plus riche et une plus grande capacité d'expression orale que les jeunes élèves de cycle 2.

Finalement les constats que nous avons faits relèvent principalement de la différence entre nos terrains d'enquête. Effectivement, nous avons volontairement choisi des niveaux différents mais n'avions pas anticipé les conséquences de ce choix.

4.2.2. Les difficultés rencontrées

Durant l'expérimentation nous nous sommes heurtées à diverses difficultés. La principale a été la situation de crise sanitaire. Entre l'annonce d'un reconfinement et une situation de cas-contact dans l'une de nos écoles, les délais prévus n'ont pas pu être tenus, et certains élèves manquaient à l'appel lors de la passation des questionnaires.

Concernant la mise en œuvre de la séquence, étant confrontées à deux niveaux de classe différents, et donc à des durées recommandées de séance différentes, l'analyse de l'histoire avec les élèves a été de fait moins approfondie pour la classe de CP/CE1 que pour la classe de CM2. De plus, ayant eu recours à la dictée à l'adulte pour les élèves de CP, du temps supplémentaire et une organisation rigoureuse ont été nécessaires à la bonne réalisation de notre enquête.

CONCLUSION

En somme, ces deux années de recherche nous auront permis d'apporter des éléments de réponse à notre problématique qui était la suivante : « *En quoi la littérature de jeunesse pourrait-elle être un outil bénéfique aux élèves pour l'acquisition de compétences sociales, telle que la tolérance ?* ».

Bien que nous ne puissions pas apporter de réponses claires et définitives au regard de nos hypothèses, nous pouvons présenter des propos nuancés. Notre analyse a démontré l'utilité de la littérature de jeunesse pour aborder avec les élèves des notions abstraites telle que la tolérance. Cependant, elle ne nous permet pas d'affirmer que les images (illustrations et écriture imagée) favorisent l'identification des élèves aux personnages, ni que la mise en scène d'animaux rend possible la distanciation émotionnelle. Nous ne pouvons donc pas entièrement valider notre première hypothèse.

Notre seconde hypothèse peut être réfutée par cette analyse puisque les résultats exposent clairement une absence de corrélation entre le profil de lecteur des élèves et leur démonstration de tolérance. Cependant, nous avons suggéré précédemment que les élèves pouvaient avoir déjà abordé la tolérance au cours de leur scolarité.

Pour conclure, la littérature de jeunesse est un support très utile pour débattre de notions abstraites avec les élèves, pouvant servir d'inducteur de parole et de vecteur entre l'abstrait et le concret, mais elle n'est pas un facteur déterminant dans l'acquisition de la tolérance par les élèves.

D'un point de vue personnel, cette initiation à la recherche nous a amenées à découvrir la littérature de jeunesse sous un autre angle, notamment de manière théorique,

en nous documentant sur des auteurs, psychologues, sociologues et autres spécialistes de l'éducation et du développement de l'enfant.

Nous avons également pu poser un autre regard sur la littérature de jeunesse, qui nous a accompagnées en tant que divertissement tout au long de notre enfance, en la considérant comme un outil du professeur.

Cette enquête a renforcé nos convictions selon lesquelles la littérature de jeunesse est un excellent intermédiaire pour aborder divers thèmes, intermédiaire que nous serons amenées à utiliser de nouveau au fil de notre carrière d'enseignantes.

Pour élargir cette enquête, une étude comparative sur le long terme, dans des terrains d'enquête similaires et portant sur un plus grand échantillon d'élèves peut être envisagée, un effectif ayant recours à l'utilisation de la littérature de jeunesse et un autre effectif n'y ayant pas recours. Cela permettrait de généraliser nos propos, et d'y apporter une nouvelle dimension.

BIBLIOGRAPHIE

• Articles en ligne

Trioreau, O. (2012). La littérature de jeunesse et la construction de l'enfant et de l'adolescent. Communication présentée à « l'école à l'hôpital »

http://eh145.free.fr/IMG/pdf/LITTERATURE_JEUNESSE.pdf

Gaussel, M. (2018). *À l'école des compétences sociales*.

<http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/121-janvier-2018.pdf>

Hammoud, G. (2015). Éducation à la tolérance. *Empan*, 98(2), 122-125.

<https://doi.org/10.3917/empa.098.0122>

Lemoine, L., Mietkiewicz, M. & Schneider, B. (2016). L'autisme raconté aux enfants : la littérature de jeunesse, un support de sensibilisation pertinent ? *Enfance*, 2(2), 231-245.

<https://doi.org/10.4074/S0013754516002056>

Combessie, J. (2007). III. Le questionnaire. Dans : Jean-Claude Combessie éd., *La méthode en sociologie* (pp. 33-44). Paris: La Découverte.

• Périodiques

Marc Weisser. Apprendre la tolérance grâce au texte littéraire : de la compréhension littérale à l'interprétation axiologique. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 2004, p.121-134 ; Vol. 9 n°1. fahal-00493109f

Chirouter, E. (2010). Philosopher avec enfants... grâce à la littérature de jeunesse à l'école, en segpa et ailleurs.... *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, n° 80-81(2), 115-122.

• Ouvrages

Debarbieux, E., Anton, N., Astor, R.A., Benbenishty, R., Bisson-Vaivre, C., Cohen, J., Giordan, A., Hugonnier, B., Neulat, N., Ortega Ruiz, R., Saltet, J., Veltcheff, C., Vrand, R. (2012). Le « Climat scolaire » : définition, effets et conditions d'amélioration. Rapport au Comité scientifique de la Direction de l'enseignement scolaire, Ministère de l'éducation nationale. MEN-DGESCO/Observatoire International de la Violence à l'École. 25 pages.

- Textes officiels

Programmes 1995. (1995).

Programmes 2002 parus au BO spécial n°1 de février 2002. (2002, février 14).

Programmes 2008 parus au BO spécial n°3 de juin 2008. (2008, juin 19).

Programmes 2015 parus au BO spécial n°11 de novembre 2015. (2015, novembre 26).

Programmes 2018 parus au BO n°30 de juillet 2018. (2018, juillet 26).

Programmes maternelle 2015 parus au BO spécial n°2 de 2015. (2015, mars 26).

Socle commun de connaissances, de compétences et de culture. (2015).

- Sites internet

Ensemble pour un pays de lecteurs—Education.gouv (s.d.). Consulté 19 avril 2020, à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/ensemble-pour-un-pays-de-lecteurs-11588>

Climat scolaire et prévention des violences—Education.gouv (s.d.). Consulté 19 avril 2020, à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/climat-scolaire-et-prevention-des-violences-11918>

Apprendre à vivre ensemble—Eduscol (2020) Consulté 19 avril 2020, à l'adresse <https://eduscol.education.fr/cid47749/apprendre-vivre-ensemble.html>

Améliorer le climat scolaire pour une école de la confiance—Eduscol (2020) Consulté 19 avril 2020, à l'adresse <https://eduscol.education.fr/cid141412/ameliorer-le-climat-scolaire-pour-une-ecole-de-la-confiance.html>.

Petit historique dans le premier degré, liant compétences, cycles, programmes (...)—Les Cahiers pédagogiques. (s. d.). Consulté 23 avril 2020, à l'adresse <http://www.cahierspedagogiques.com/Petit-historique-dans-le-premier-degre-liant-competences-cycles-programmes-et-ministres>

Site de la Bibliothèque Nationale de France. Consulté 19 avril 2020, à l'adresse <http://cnlj.bnf.fr/fr>

L'expérimentation pédagogique — Eduscol. (2020). Consulté 19 avril 2020, à l'adresse <https://eduscol.education.fr/2289/l-experimentation-pedagogique>

Climat Scolaire — Canopé (s.d.). Consulté 19 avril 2020, à l'adresse <https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/accueil.html>

Qu'est-ce que le climat scolaire ? — Canopé (s.d.). Consulté 19 avril 2020, à l'adresse <https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/comprendre/quest-ce-que-le-climat-scolaire.html>

- Dictionnaire en ligne

Larousse Dictionnaire. (2020). En ligne <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais>

- Livres de jeunesse

Georges cherche un ami - Yoko Yamazaki

Les trois petits cochons - Joseph Jacobs

Petit Loup - Oriane Lallemand

Petit Cube chez les tout ronds- Christian Merveille

Le vilain crapaud - Chantal de Marolles

La copine de Lili n'a pas de papa - D. de St Mars et S. Bloch

Max se fait insulter à la récré - D. de St Mars et S. Bloch

Le loup vert : René Gouichoux

Tous à l'école avec ROG le dragon ! - Marie-Hélène Delval

ANNEXES

Annexe 1 : Livret album Georges cherche un ami

Georges cherche un ami - Yoko Yamazaki - Yoko Imoto

Assis sur une petite motte de terre, Georges le hérisson s'ennuie. « Dans cette grande forêt, se dit-il tristement, je n'ai jamais pu trouver un seul ami pour jouer avec moi. Ils ont tous peur de mes épines. Mais je suis gentil moi, je ne veux piquer personne... »



Assis sur une petite motte de terre, Georges le hérisson s'ennuie. "Dans cette grande forêt, se dit-il tristement, je n'ai jamais pu trouver un seul ami pour jouer avec moi. Ils ont tous peur de mes épines. Mais je suis gentil moi, je ne veux piquer personne..."

Caché derrière un arbre, il regarde les autres animaux s'amuser. « Heureusement que ce nigaud de hérisson n'est pas avec nous, entend-il, car il nous piquerait méchamment avec ses aiguilles ! » Georges est très malheureux mais il se dit que lui, au moins, ses épines, il ne les a pas dans le cœur...



Caché derrière un arbre, il regarde les autres animaux s'amuser. "Heureusement que ce nigaud de hérisson n'est pas avec nous, entend-il, car il nous piquerait méchamment avec ses aiguilles !" Georges est très malheureux mais il se dit que lui, au moins, ses épines, il ne les a pas dans le cœur...

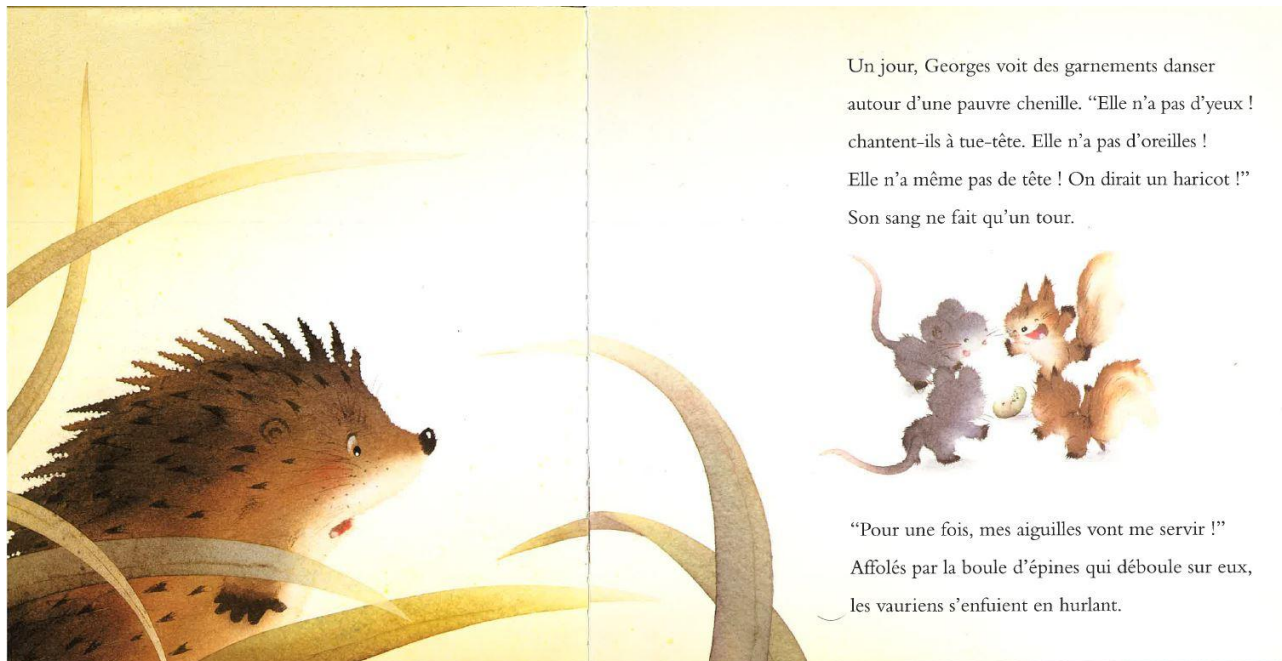
Pour retenir ses larmes, il va marcher, seul, la tête haute. Et le vent qui souffle lui murmure à l'oreille : « Moi, je suis ton ami. Je te caresse le dos, et cela ne me fait pas mal car je sais que tu peux être très doux... »



Pour retenir ses larmes, il va marcher, seul, la tête haute. Et le vent qui souffle lui murmure à l'oreille : "Moi, je suis ton ami. Je te caresse le dos, et cela ne me fait pas mal car je sais que tu peux être très doux..."

Un jour, Georges voit des garnements danser autour d'une pauvre chenille. « Elle n'a pas d'yeux ! chantent-ils à tue-tête. Elle n'a pas d'oreilles ! Elle n'a même pas de tête ! On dirait un haricot ! » Son sang ne fait qu'un tour.

« Pour une fois, mes aiguilles vont me servir ! » Affolés par la boule d'épines qui déboule sur eux, les vauriens s'enfuient en hurlant.

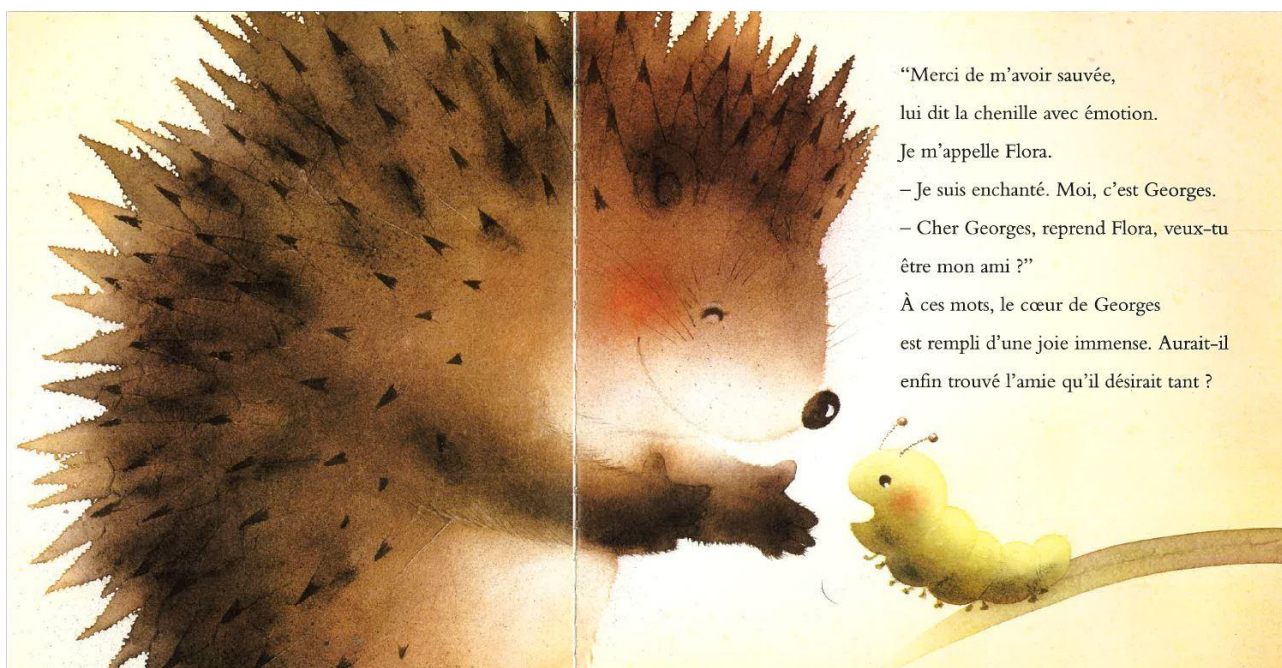


« Merci de m'avoir sauvée, lui dit la chenille avec émotion. Je m'appelle Flora.

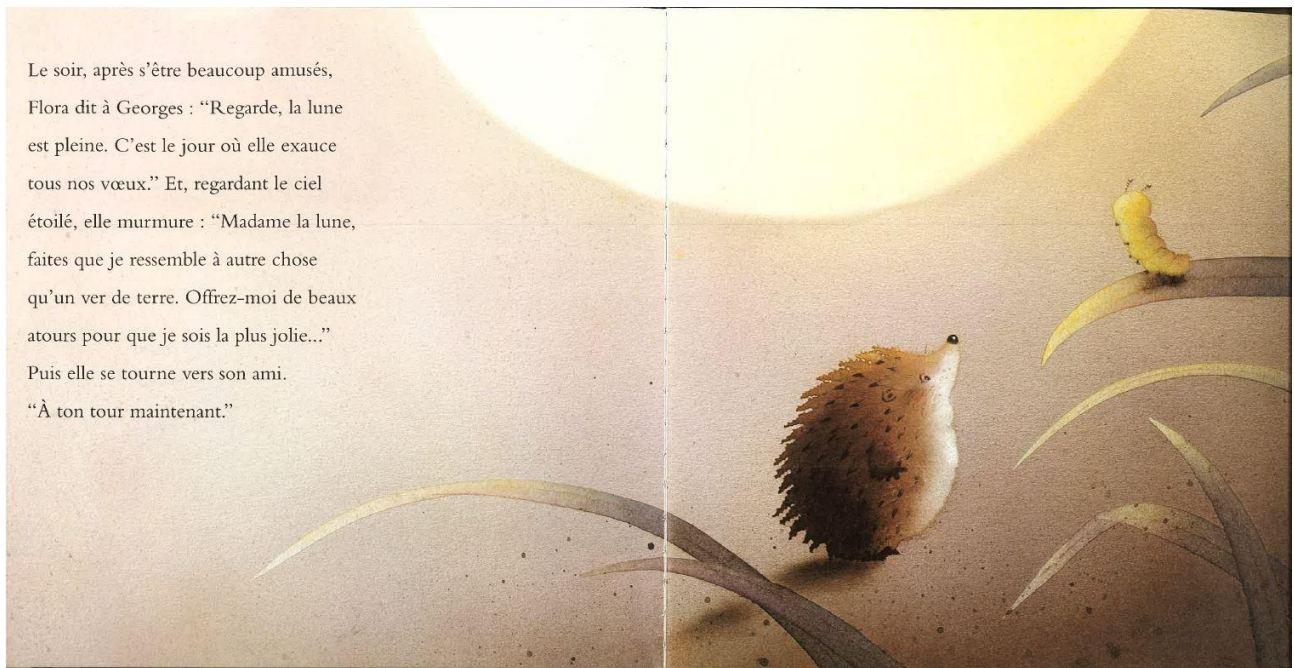
- Je suis enchanté. Moi c'est Georges.

- Cher Georges, reprend Flora, veux-tu être mon ami ? »

À ces mots, le cœur de Georges est rempli d'une joie immense. Aurait-il enfin trouvé l'amie qu'il désirait tant ?

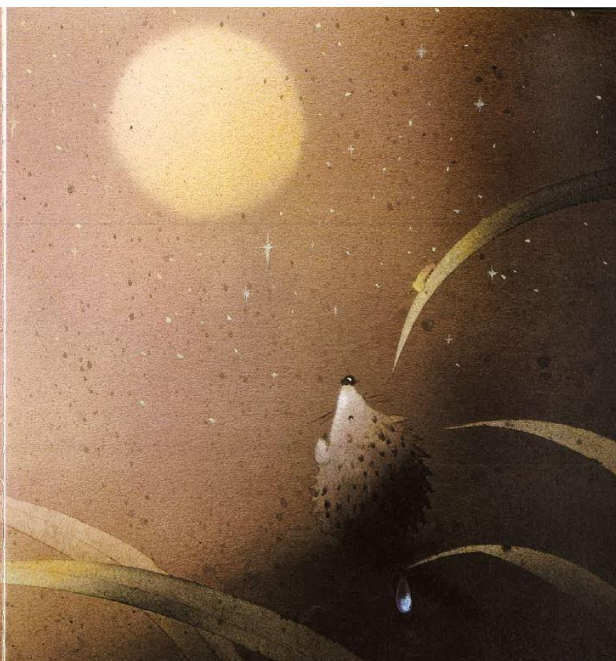


Le soir, après s'être beaucoup amusés, Flora dit à Georges : « Regarde, la lune est pleine. C'est le jour où elle exauce tous nos vœux. » Et, regardant le ciel étoilé, elle murmure : « Madame la lune, faites que je ressemble à autre chose qu'un ver de terre. Offrez-moi de beaux atours pour que je sois la plus jolie... » Puis elle se tourne vers son ami. « À ton tour maintenant. »



Georges réfléchit puis dit tout bas : « Madame la lune, je désirais une amie, je l'ai trouvée. Je n'ai donc rien à vous demander pour moi-même. Exaucez le vœu de Flora, c'est tout ce que je désire ! » Mais Flora s'était déjà endormie... Alors, avec la complicité de la lune, il veilla toute la nuit sur le sommeil de sa protégée... Ce tableau était si touchant qu'une petite plante en versa une larme.

Georges réfléchit puis dit tout bas :
"Madame la lune, je désirais une amie,
je l'ai trouvée. Je n'ai donc rien à vous
demander pour moi-même. Exaucez
le vœu de Flora, c'est tout ce que je désire !"
Mais Flora s'était déjà endormie...
Alors, avec la complicité de la lune,
il veilla toute la nuit sur le sommeil
de sa protégée... Ce tableau était
si touchant qu'une petite plante
en versa une larme.



Et le lendemain matin, les plantes émues avaient versé tant de larmes que toute la nature était couverte de rosée. « Georges ! Georges ! s'écrie la chenille, frétilant dans les airs. Regarde quel joli papillon je suis devenue !

- Tu es ravissante, s'exclame Georges. Pose-toi sur moi.

- Ah non ! rétorque Flora. Mes ailes sont trop belles et trop fragiles. Tes épines vont me les déchirer. » Et elle s'éloigne en voletant de fleur en fleur jusqu'à fondre à l'horizon, laissant le pauvre Georges tout seul.

Et le lendemain matin, les plantes émues
avaient versé tant de larmes que toute
la nature était couverte de rosée.
"Georges ! Georges ! s'écrie la chenille,
frétilant dans les airs. Regarde quel joli
papillon je suis devenue !



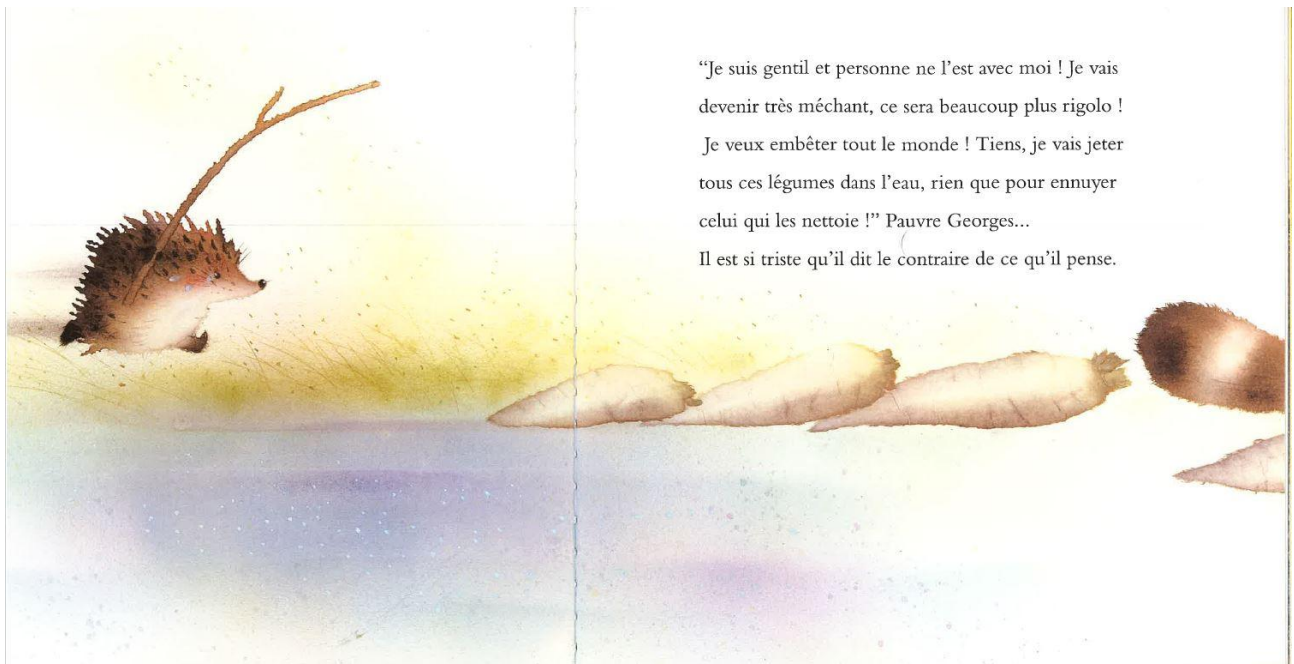
- Tu es ravissante, s'exclame Georges.
Pose-toi sur moi.

- Ah non ! rétorque Flora. Mes ailes
sont trop belles et trop fragiles. Tes épines
vont me les déchirer." Et elle s'éloigne
en voletant de fleur en fleur jusqu'à fondre
à l'horizon, laissant le pauvre Georges
tout seul.

De rage, Georges s'en prend à la lune, mais hélas ! elle a disparu pour laisser la place au soleil. Alors, il baisse la tête et se met à sangloter. « La seule amie que j'avais m'a abandonné. Je serai donc toujours tout seul... » Et le soleil, attendri, darde ses rayons pour sécher les larmes du petit hérisson.



« Je suis gentil et personne ne l'est avec moi ! Je vais devenir très méchant, ce sera beaucoup plus rigolo ! Je veux embêter tout le monde ! Tiens, je vais jeter tous ces légumes dans l'eau, rien que pour ennuyer celui qui les nettoie ! » Pauvre Georges... Il est si triste qu'il dit le contraire de ce qu'il pense.



“Je suis gentil et personne ne l’est avec moi ! Je vais devenir très méchant, ce sera beaucoup plus rigolo ! Je veux embêter tout le monde ! Tiens, je vais jeter tous ces légumes dans l’eau, rien que pour ennuyer celui qui les nettoie !” Pauvre Georges... Il est si triste qu’il dit le contraire de ce qu’il pense.

Mais en poussant les légumes, il glisse et tombe dans la rivière ! « Au secours ! Au secours ! Je me noie ! » Philibert le raton laveur, qui nettoyait sa provision de légumes, aperçoit Georges qui se débat dans l’eau.



Mais en poussant les légumes, il glisse et tombe dans la rivière ! “Au secours ! Au secours ! Je me noie !” Philibert le raton laveur, qui nettoyait sa provision de légumes, aperçoit Georges qui se débat dans l’eau.

N'écoutant que son courage, il plonge et nage jusqu'à lui pour le sauver. « Accroche-toi à moi, mon petit ! Je vais te tirer de là !

- Attention, je pique ! » crie Georges.



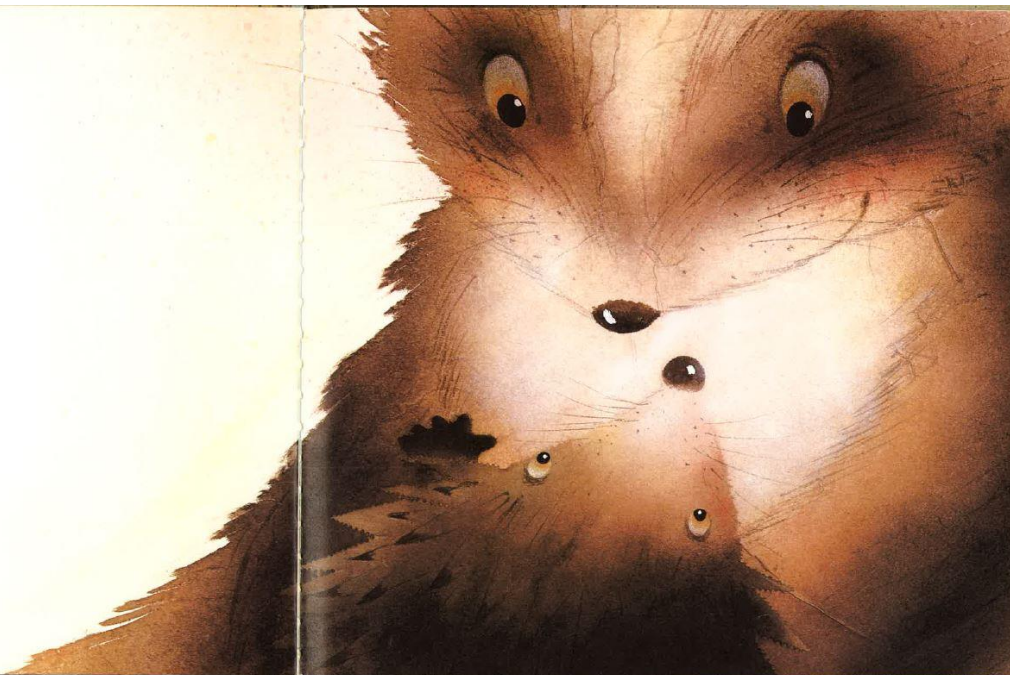
N'écoutant que son courage, il plonge et nage jusqu'à lui pour le sauver. "Accroche-toi à moi, mon petit ! Je vais te tirer de là !
- Attention, je pique !" crie Georges.

Une fois hors de l'eau, Philibert prend Georges dans ses bras et lui souffle dessus pour le réchauffer. « Je suis désolé pour vos légumes... lui dit timidement Georges.

- Ne t'inquiète pas. L'important c'est que tu sois sain et sauf. »

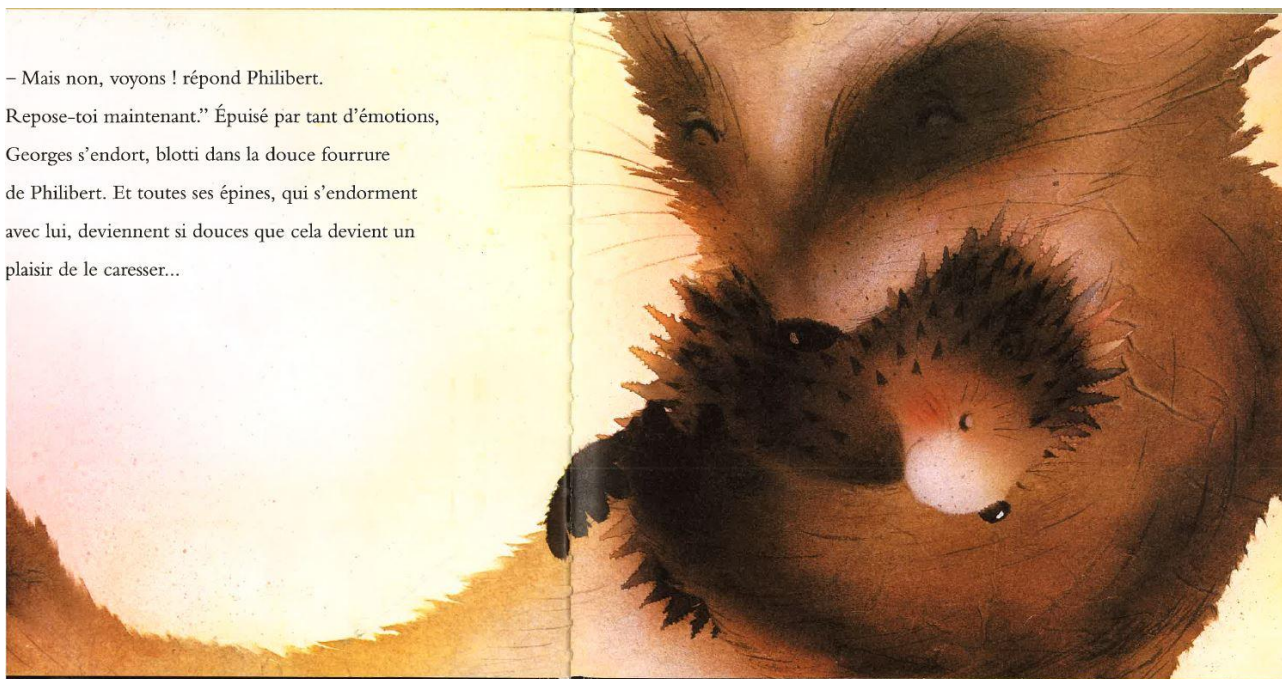
Et il le serre tendrement contre lui. « Mais... je ne vous blesse pas avec mes épines ? demande Georges, très étonné.

s hors de l'eau, Philibert
Georges dans ses bras et lui
lessus pour le réchauffer.
désolé pour vos légumes...
videment Georges.
inquiète pas. L'important,
est tu sois sain et sauf."
erre tendrement contre lui.
je ne vous blesse pas avec
mes ? demande Georges,
mémé.



- Mais non, voyons ! répond Philibert. Repose-toi maintenant. » Épuisé par tant d'émotions, Georges s'endort, blotti dans la douce fourrure de Philibert. Et toutes ses épines, qui s'endorment avec lui, deviennent si douces que cela devient un plaisir de le caresser...

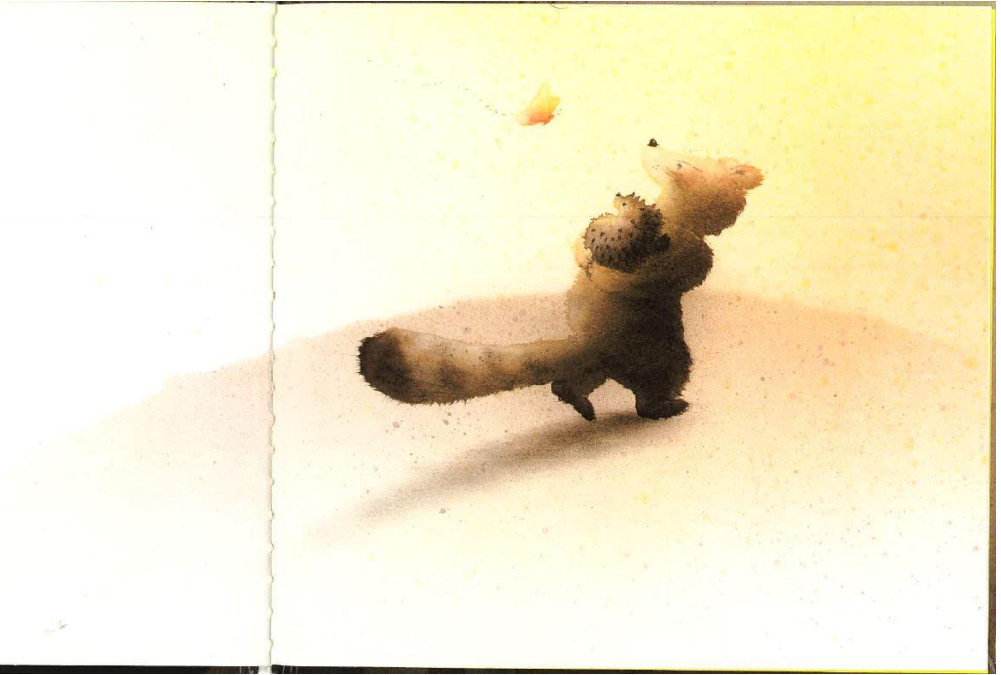
- Mais non, voyons ! répond Philibert.
Repose-toi maintenant." Épuisé par tant d'émotions,
Georges s'endort, blotti dans la douce fourrure
de Philibert. Et toutes ses épines, qui s'endorment
avec lui, deviennent si douces que cela devient un
plaisir de le caresser...



Un peu plus tard, Georges et Philibert, en promenade, croisent Flora qui vient à leur rencontre. « Georges, je t'ai cherché partout, dit-elle essoufflée. Je voulais que tu me

pardonne...» Puis, en se posant délicatement sur l'épaule de Georges, elle s'aperçoit qu'elle est si légère que ses épines ne lui font aucun mal. Alors, Georges comprend que Flora et Philibert seront ses amis pour toujours. Et dans la douce lumière du soleil couchant, ils partent vivre ensemble des moments merveilleux...

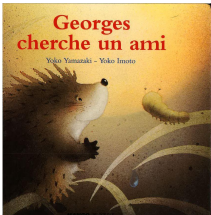
plus tard, Georges et Philibert,
enade, croisent Flora qui vient
encontre. "Georges, je t'ai cherché
dit-elle essoufflée. Je voulais que
ardonne..." Puis, en se posant
ment sur l'épaule de Georges,
erçoit qu'elle est si légère que
es ne lui font aucun mal. Alors,
s comprend que Flora et Philibert
es amis pour toujours. Et dans
e lumière du soleil couchant,
nt vivre ensemble des moments
eux...



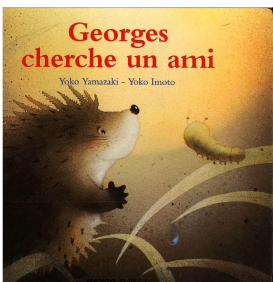
Annexe 2 : Fiches séquences

2.a. CP/CE1

Séquence : Georges cherche un ami

Classe : CP/CE1		Période : 4		Domaines : Français / Enseignement moral et civique	
Objectif de la séquence : Une approche de la tolérance par un album de littérature de jeunesse 			Compétences travaillées : <ul style="list-style-type: none"> - <i>Langage oral</i> <ul style="list-style-type: none"> - Écouter pour comprendre des messages oraux ou des textes lus par un adulte - Participer à des échanges dans des situations diverses - <i>Lecture et compréhension de l'écrit</i> <ul style="list-style-type: none"> - Comprendre un texte et contrôler sa compréhension - <i>Respecter autrui</i> <ul style="list-style-type: none"> - Accepter et respecter les différences 		
Les séances	Objectif de la séance	Modalités et matériel	Déroulement de la séance		
Séance 1 30-40 min	Découverte de la première partie du livre	Modalités : oral, collectif Matériel : album + illustrations png	<ul style="list-style-type: none"> - questionnement autour de la 1ère de couverture - lecture offerte de la première partie du livre (--> page 10) - questions pendant la lecture 		
Séance 2 30-40 min	Hypothèses sur la suite	Modalités : écrit, groupes de 3-4, puis oral, collectif Matériel : fichier illustrations à projeter	<ul style="list-style-type: none"> - résumé du début de l'histoire - par groupes de 3-4, faire des hypothèses sur la suite <ul style="list-style-type: none"> - « Est-ce que toi aussi tu serais devenu méchant à la place de Georges ? » - « Qu'est-ce que Georges va faire ? » - Est-ce qu'il a raison de réagir comme ça ? et Flora ? - mise en commun → noter les hypothèses de la classe 		
Séance 3 30-40 min	Découverte de la fin de l'histoire	Modalités : oral, collectif Matériel : album + illustrations png	<ul style="list-style-type: none"> - retour sur les hypothèses de la classe - lecture offerte de la suite de l'histoire - « débat » → thème de l'album 		
Pendant la totalité de la séquence, mettre à disposition des livres sur le thème de la tolérance (sans leur dire que c'est sur le même thème) : <ul style="list-style-type: none"> - mes p'tites questions - <u>l'amour et l'amitié</u> - mes p'tits docs - <u>le handicap</u> - <u>le loup vert</u> 					

Séquence : Georges cherche un ami

Classe : CM2		Période : 4		Domaines : Français / Enseignement Moral et Civique	
Objectifs de la séquence : Une approche de la tolérance par un album de littérature de jeunesse 			Compétences travaillées : <ul style="list-style-type: none"> - <i>Lecture et compréhension de l'écrit</i> <ul style="list-style-type: none"> - Lire avec fluidité - 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 - <i>Écriture</i> <ul style="list-style-type: none"> - Recourir à l'écriture pour réfléchir et pour apprendre (formuler des impressions de lecture ; émettre des hypothèses) - <i>Langage oral</i> <ul style="list-style-type: none"> - Participer à des échanges dans des situations diverses - <i>Respecter autrui</i> <ul style="list-style-type: none"> - Respecter autrui et accepter les différences 		
Les séances	Objectif de la séance	Modalités et matériel	Déroulement de la séance		
Séance 1 1h	Découverte du début de l'histoire	Modalités : oral, collectif Matériel : album scanné imprimé	<ul style="list-style-type: none"> - questionnement autour de la 1ère de couverture - lecture de la première partie du livre (→ page 10) à voix haute par les élèves - s'attarder sur les illustrations 		
Séance 2 1h	Hypothèses sur la suite	Modalités : par groupes de 4, écrit puis collectif, oral Matériel : album scanné imprimé, cahier de français	<ul style="list-style-type: none"> - résumé du début de l'histoire - par groupes de 4, imaginer la suite, faire des hypothèses <ul style="list-style-type: none"> - « Est-ce que toi aussi tu serais devenu méchant à la place de Georges ? » - « qu'est-ce que Georges va faire ? » - Est-ce qu'il a raison de réagir comme ça ? - et Flora ? - mise en commun orale, noter les hypothèses de la classe 		
Séance 3 1h	Découverte de la fin de l'histoire	Modalités : oral, collectif Matériel : album scanné imprimé	<ul style="list-style-type: none"> - retour sur les hypothèses de la classe - lecture de la suite de l'histoire par les élèves - « débat » → thème de l'album 		
Pendant la totalité de la séquence, mettre à disposition des livres sur le thème de la tolérance (sans leur dire le thème) <ul style="list-style-type: none"> - <u>Le handicap, pourquoi ça me concerne ?</u> - Sylvie Baussier et Clémence Dallemand - Mes p'tites questions - <u>toutes les familles</u> (1 page) - <u>Explique-moi... Le racisme et l'intolérance</u> - Louise Spilsbury et Hamane Kai - <u>Le bus de Rosa</u> - Fabrizio Silei et Maurizio A.C. Quarello / <u>De l'autre côté de la rivière</u> - <u>Mes p'tites questions : le racisme</u> - <u>Max se trouve trop petit</u> / <u>Max et Koffi sont copains</u> 					

Annexe 3 : Fiches séances CP/CE1

3.a. Séance 1

DÉCOUVERTE DU DÉBUT DE L'HISTOIRE		
Date : 12 mars 2021 Niveau : CP/CE1 Domaine d'activité : français Durée : 30 minutes	Prérequis : - Écouter et regarder pour comprendre une histoire.	<input checked="" type="checkbox"/> Découverte <input type="checkbox"/> Recherche <input type="checkbox"/> Manipulation <input type="checkbox"/> Réinvestissement <input type="checkbox"/> Evaluation
Objectif général à atteindre : Comprendre le début de l'histoire Découvrir les personnages	Compétences : <i>Langage oral</i> - Écouter pour comprendre des textes lus par un adulte <i>Lecture et compréhension de l'écrit</i> - Savoir contrôler sa compréhension	

PHASE DE PRÉSENTATION

Temps: 1 minute

Modalités : oral, collectif

Matériel : aucun

« Pendant les 3 prochaines semaines, on va travailler sur un album. »

PHASE DE DÉCOUVERTE DU LIVRE

Temps : 5-10 minutes

Modalités : oral, collectif [coin regroupement]

Matériel : album

- Montrer la 1ère de couverture
 - « Qu'est-ce qu'on trouve sur cette première de couverture ? Qu'est-ce que vous voyez ? Où est le titre de l'album ? Quelqu'un peut me le lire ? Est-ce que vous voyez d'autres mots sur cette couverture ? » → titre, auteur, illustrateur, édition + illustration.
 - « Qu'est-ce que vous voyez sur cette illustration ? » → un hérisson et une chenille
- Lire la 4ème de couverture

PHASE DE LECTURE

Temps : 15 minutes

Modalités : oral, collectif [coin regroupement]

Matériel : album

Consigne : « Maintenant, je vais vous lire l'histoire »

- Lire les 10 premières pages aux élèves (s'arrêter à « il est si triste qu'il dit le contraire de ce qu'il pense »)
- Pendant la lecture, poser quelques questions pour aider à la compréhension

[anticiper l'explication du vocabulaire suivant : nigaud, garnements, déboule vauriens, exauce, de beaux atours, frétilant

+ expressions suivantes : « il se dit que lui, au moins, ses épines, il ne les a pas dans le coeur » ; « le vent qui souffle lui murmure à l'oreille » ; « son sang ne fait qu'un tour », « la boule d'épines » ; « ce tableau était si touchant qu'une petite plante en verse une larme » ; « fondre à l'horizon » ; « darde ses rayons »]

- Pour chaque illustration, s'attarder un peu dessus pour que chacun puisse comprendre et interpréter.

[anticiper la description des illustrations :

p1 : il est triste → pourquoi ?

p2 : il est tout seul pendant que les autres s'amuse → pourquoi ?

p3 : on voit le vent qui souffle

p4 : il voit 4 animaux autour de la chenille → comment paraît Georges ici ?

Qu'est-ce qui se passe ?

p5 : il est avec la chenille, content → pourquoi ?

p6 : Ils regardent la lune → pourquoi ?

p7 : il regarde la lune, la petite plante pleure → pourquoi ?

p8 : un papillon avec Georges → comment réagit-il sur l'illustration ? Où est passée la chenille ?

p9 : Georges est à nouveau tout seul, cette fois-ci avec le soleil. → pourquoi ? Où est Fiona ?

p10 : Georges pleure. Il a l'air en colère. → pourquoi ? Qu'est-ce qu'on voit au bord de la page à droite ?]

3.b. Séance 2

IMAGINER LA SUITE DE L'HISTOIRE

Date : 19 mars 2021 Niveau : CP/CE1 Domaine d'activité : français Durée : 40 minutes	Prérequis : <ul style="list-style-type: none">- écrire des phrases simples- avoir compris et mémorisé le début de l'histoire	<input type="checkbox"/> Découverte <input checked="" type="checkbox"/> Recherche <input type="checkbox"/> Manipulation <input type="checkbox"/> Réinvestissement <input type="checkbox"/> Évaluation
Objectif général à atteindre : Formuler des hypothèses sur la suite de l'histoire	Compétences : <i>Langage oral</i> <ul style="list-style-type: none">- Dire pour être entendu et compris- Participer à des échanges dans des situations diverses <i>Écriture</i> <ul style="list-style-type: none">- Écrire des textes en commençant à s'approprier une démarche	

PHASE DE RAPPEL

Temps: 5 minutes

Modalités : oral, collectif [coin regroupement]

Matériel : album

Consigne : « La semaine dernière, on a commencé à travailler sur un album, est-ce que vous vous souvenez du titre ? De quoi ça parle ? On s'était arrêté où ? »

- Obtenir le titre complet
- Obtenir un résumé complet et cohérent du début de l'histoire
- Relancer le suspens sur la suite de l'histoire

PHASE DE RECHERCHE

Temps: 20-25 minutes

Modalités : écrit, groupes de 3 -- 7 groupes en tout

Matériel : 1 document élèves/groupe + mots-clés notés au tableau (Georges, Flora, hérisson, chenille)

Consigne : « Maintenant, nous allons imaginer la suite de l'histoire, j'ai prévu un document avec des questions auxquelles il faudra répondre. D'abord, je vous demande d'imaginer ce que va faire Georges, puis ce que va faire Flora. Ensuite, je vous demande de réfléchir un peu sur l'histoire, et de me dire ce que vous auriez fait à la place de Georges et si vous pensez qu'il a eu raison de réagir comme ça quand Flora est partie. Et pour finir, je vous demande de me dire ce que vous avez pensé de la réaction de Flora une fois qu'elle est devenue papillon. Pour ça, vous allez être par groupe de 3 ou 4 pour réfléchir et écrire ensemble une réponse à chaque question. » [chacun doit écrire une réponse à une question pour que tout le monde participe]

- Donner la consigne
- Former les groupes et distribuer le document
- Passer dans les groupes → étayage

PHASE DE MISE EN COMMUN

Temps: 10-15 minutes

Modalités : oral, collectif

Matériel : document numérique pour noter les hypothèses de la classe

Consigne : « Maintenant, on va écouter vos réponses et moi je vais les noter sur un document. »

- Interroger les élèves sur chaque question et noter en parallèle les réponses
- Interroger tous les groupes

3.c. Séance 3

DÉBAT SUR LA FIN DE L'HISTOIRE

Date : 26 mars 2021 Niveau : CP/CE1 Domaines d'activité : français + EMC Durée : 40 minutes	Prérequis : <ul style="list-style-type: none">- avoir compris et mémorisé le début de l'histoire- exprimer son avis	<input checked="" type="checkbox"/> Découverte <input type="checkbox"/> Recherche <input type="checkbox"/> Manipulation <input type="checkbox"/> Réinvestissement <input type="checkbox"/> Évaluation
Objectif général à atteindre : Découvrir la fin de l'histoire et en débattre	Compétences : FRANÇAIS <i>Langage oral</i> <ul style="list-style-type: none">- Écouter pour comprendre des textes lus par un adulte- Participer à des échanges dans des situations diverses <i>Lecture et compréhension de l'écrit</i> <ul style="list-style-type: none">- Contrôler sa compréhension EMC <i>Respecter autrui</i> <ul style="list-style-type: none">- Respecter autrui, accepter et respecter les différences- Accepter le point de vue des autres <i>Construire une culture civique</i> <ul style="list-style-type: none">- Prendre part à un débat : prendre la parole devant les autres, écouter autrui et accepter le point de vue des autres, formuler un point de vue	

PHASE DE RAPPEL

Temps: 5 minutes

Modalités : oral, collectif [coin regroupement]

Matériel : document des hypothèses classe

Consigne : « La semaine dernière, vous avez fait des hypothèses sur la suite de l'histoire, on va les revoir ensemble avant de découvrir la fin de l'histoire. Est-ce que vous vous rappelez de ce que vous aviez noté ? »

- interroger quelques élèves pour avoir leurs hypothèses
- lire le reste des hypothèses non dites (s'il y en a)

PHASE DE LECTURE

Temps: 15 minutes

Modalités : oral, collectif [coin regroupement]

Matériel : album

Consigne : « Alors maintenant on va voir si vos hypothèses étaient bonnes... Je vous raconte la fin de l'histoire. Vous vous rappelez où est-ce qu'on s'était arrêté ? »

- lire la fin de l'histoire / questionner les élèves au fil de la lecture

[anticiper l'explication du vocabulaire suivant : raton laveur, provision de légumes, se débat

expressions suivantes : « n'écouter que son courage », « sain et sauf », « toutes ses épines qui s'endorment avec lui deviennent si douces »

Anticiper la description des illustrations suivantes :

p11 : montrer que ce qui dépassait dans l'autre page était en fait la queue d'un raton-laveur

p12 : pointer du doigt la différence de taille entre un hérisson et un raton-laveur

p13 : parler du regard entre les 2 personnages. → Quelles émotions peut-on voir ?

p14 : Georges endormi dans les bras du raton-laveur.

p15 : Fiona est revenue.]

PHASE DE DÉBAT

Temps: 20 minutes

Modalités : oral, collectif [coin regroupement]

Matériel : album, bâton de parole (maracas)

Consigne : « Maintenant que nous avons fini de lire l'album, on va pouvoir en discuter tous ensemble. Le but est que chacun donne son avis en respectant la parole des autres. Pour que cela se déroule bien et que tout le monde s'écoute, j'ai prévu la maracas qui sera notre bâton de parole, (il faut avoir le bâton de parole pour pouvoir parler) pour l'obtenir vous devez lever la main, au début je donne le bâton de parole et après, celui qui a parlé pourra le donner à la personne de son choix qui lève la main. »

- parler de la fin de l'album → leurs réactions, est-ce qu'ils ont aimé, est-ce qu'ils s'y attendaient.
 - comparer avec les hypothèses de la classe
- « Si on devait définir un thème pour cet album, qu'est-ce que ça serait ? De quoi parle-t-on dans cet album ? »
 - *[attendu : l'amitié → étayage - Est-ce qu'on parle que de ses amis ? Est-ce qu'au début il a des amis ? → essayer d'orienter subtilement vers la tolérance, la différence.]*
- Utiliser les hypothèses de la classe qui se sont avérées fausses pour relancer le débat : « Pourquoi vous aviez imaginé ça ? »
- Partir de la situation réelle dans la classe pour les faire parler : « Dans la classe, vous êtes tous différents, vous n'êtes pas forcément tous amis, mais vous avez tous des amis dans votre classe, pourquoi ? » → arriver au fait que la différence n'a pas d'importance.
- Pour clore le débat : « On n'est pas obligé de s'entendre avec tout le monde mais il faut respecter tout le monde et accepter les différences. On ne peut pas rejeter quelqu'un juste parce qu'il est différent. » [« ils partent vivre ensemble des moments merveilleux ».]

Annexe 4 : Fiches séances CM2

4.a. Séance 1

DÉCOUVERTE DU DÉBUT DE L'HISTOIRE		
Date : 12 mars 2021 Niveau : CM2 Domaine d'activité : français Durée : 45-60 minutes	Prérequis : <ul style="list-style-type: none">- Lire avec fluidité- Lire et regarder pour comprendre	<input checked="" type="checkbox"/> Découverte <input type="checkbox"/> Recherche <input type="checkbox"/> Manipulation <input type="checkbox"/> Réinvestissement <input type="checkbox"/> Evaluation
Objectif général à atteindre : Comprendre le début de l'histoire Découvrir les personnages	Compétences : <i>Lecture et compréhension de l'écrit</i> <ul style="list-style-type: none">- Comprendre des textes, des documents et des images et les interpréter- Contrôler sa compréhension et devenir un lecteur autonome	

PHASE DE PRÉSENTATION

Temps : 1 minute

Modalités : oral, collectif

Matériel : aucun

« Pendant les 3 prochaines semaines, on va travailler sur un album. »

PHASE DE DÉCOUVERTE DU LIVRE

Temps : 10-15 minutes

Modalités : oral, collectif

Matériel : 1ère et 4ème de couverture scannées projetées

- Montrer la 1ère de couverture
 - « quels éléments on trouve sur une première de couverture ? » → titre, auteur, illustrateur, édition, illustration
 - « qu'est-ce que vous voyez sur cette illustration ? » → un hérisson et une chenille
 - « à votre avis, c'est qui Georges ? »
 - « des idées de ce qu'il va se passer ? »
- Montrer la 4ème de couverture
 - faire lire le résumé par un ou des élèves
 - « d'autres idées sur l'histoire ? »

PHASE DE LECTURE

Temps : 30 minutes

Modalités : oral, collectif

Matériel : 1 livret (→ page 10) texte album par élève + illustrations scannées projetées

Consigne : « On va lire tous ensemble le début de l'histoire »

- faire lire les 10 premières pages aux élèves à voix haute (→ « il est si triste qu'il dit le contraire de ce qu'il pense. »
 - 1 élève = 2 phrases
 - s'attarder sur les illustrations → demander leurs idées, leurs interprétations
- « On va s'arrêter là pour aujourd'hui, on verra la suite une autre fois ».

Remarque : noter les élèves qui lisent.

Anticipation :

vocabulaire

- nigaud
- garnements
- déboule
- vauriens
- exauce
- de beaux atours
- frétilant

expressions

- « il se dit que lui, au moins, ses épines, il ne les a pas dans le coeur »
- « le vent qui souffle lui murmure à l'oreille »
- « son sang ne fait qu'un tour »
- « la boule d'épines »
- « ce tableau était si touchant qu'une petite plante en versa une larme »
- « fondre à l'horizon »
- « darde ses rayons »

illustrations

- p1 : il est triste → pourquoi ?
- p2 : il est tout seul pendant que les autres s'amuse → pourquoi ?
- p3 : on voit le vent qui souffle
- p4 : 4 animaux autour d'une petite chenille, Georges les regarde, l'air affolé → qu'est-ce qu'il se passe ?
- p5 : Georges et chenille contents → Pourquoi ?
- p6 : Georges et Flora regardent la lune → pourquoi ?
- p7 : Flora dort, Georges regarde la lune, petite plante pleure → pourquoi ?
- p8 : Un papillon heureux et Georges surpris → Pourquoi ? Qui est le papillon ?
- p9 : Georges tout seul, recroquevillé face au soleil → Pourquoi ? Où est Flora ?
- p10 : Georges marche le long de la rivière, seul, pleure → pourquoi ? C'est quoi ce qu'on voit dépasser à droite ?

4.b. Séance 2

IMAGINER LA SUITE DE L'HISTOIRE

Date : 19 mars 2021 Niveau : CM2 Domaine d'activité : français Durée : 60 minutes	Prérequis : <ul style="list-style-type: none">- écrire des phrases complexes- avoir compris et mémorisé le début de l'histoire	<input type="checkbox"/> Découverte <input checked="" type="checkbox"/> Recherche <input type="checkbox"/> Manipulation <input type="checkbox"/> Réinvestissement <input type="checkbox"/> Évaluation
Objectif général à atteindre : Formuler des hypothèses sur la suite de l'histoire	Compétences : <i>Langage oral</i> <ul style="list-style-type: none">- participer à des échanges dans des situations diverses- adopter une attitude critique par rapport à son propos <i>Écriture</i> <ul style="list-style-type: none">- écrire à la main de manière fluide et efficace- recourir à l'écriture pour réfléchir et pour apprendre	

PHASE DE RAPPEL

Temps : 5 minutes

Modalités : oral, collectif

Matériel : 1 livret texte début par élève

Consigne : « La semaine dernière on a commencé à travailler sur un album, est-ce que vous vous souvenez du titre et de l'histoire ? On s'était arrêtés où ? »

- Obtenir le titre complet
- Obtenir un résumé complet et cohérent du début de l'histoire
- Relancer le suspens sur la suite de l'histoire

PHASE DE RECHERCHE

Temps : 35 minutes

Modalités : par groupes de 4, écrit

Matériel : 1 document élèves/élève + mots-clés notés au tableau (Georges, Flora, hérisson, chenille)

Consigne : « Maintenant, vous allez devoir imaginer la suite de l'histoire. Je vais vous donner un document avec des questions auxquelles vous allez devoir répondre. D'abord, je vous demande d'imaginer ce que va faire Georges, puis ce que va faire Flora. Ensuite, je vous demande de réfléchir un peu sur l'histoire, et de me dire ce que vous auriez fait à la place de Georges, si vous pensez qu'il a eu raison de réagir comme ça quand Flora est partie. Et pour finir, je vous demande de me dire ce que vous avez pensé de la réaction de Flora une fois qu'elle est devenue un papillon. Pour ça, vous allez vous mettre par 4, et vous allez tous noter sur votre feuille la réponse de votre groupe pour chaque question. »

- Donner la consigne
- Former les groupes et distribuer le document
- Passer dans les groupes → étayage

PHASE DE MISE EN COMMUN

Temps : 20 minutes

Modalités : oral, collectif

Matériel : document numérique pour noter les hypothèses de la classe

Consigne : « Maintenant, on va écouter vos réponses et moi je vais les noter sur un document. »

- Interroger les élèves sur chaque question
 - noter toutes leurs réponses
 - interroger tous les groupes

4.c. Séance 3

DÉBAT SUR LA FIN DE L'HISTOIRE

<p>Date : 26 mars 2021 Niveau : CM2 Domaines d'activité : français + EMC Durée : 60 minutes</p>	<p>Prérequis :</p> <ul style="list-style-type: none"> - avoir compris et mémorisé le début de l'histoire - exprimer son avis - lire avec fluidité 	<ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="checkbox"/> Découverte <input type="checkbox"/> Recherche <input type="checkbox"/> Manipulation <input type="checkbox"/> Réinvestissement <input type="checkbox"/> Évaluation
<p>Objectif général à atteindre :</p> <p>Découvrir la fin de l'histoire et en débattre</p>	<p>Compétences :</p> <p>FRANÇAIS</p> <p><i>Langage oral</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Participer à des échanges dans des situations diverses - adopter une attitude critique par rapport à son propos <p><i>Lecture et compréhension de l'écrit</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprendre des textes, des documents et des images et les interpréter - Contrôler sa compréhension et devenir un lecteur autonome <p>EMC</p> <p><i>Respecter autrui</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Respecter autrui et accepter les différences - Nuancer son point de vue en tenant compte du point de vue des autres <p><i>Construire une culture civique</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Exercer son jugement, construire l'esprit critique - Prendre part à un débat : prendre la parole devant les autres, écouter autrui, formuler et apprendre à justifier un point de vue 	

PHASE DE RAPPEL

Temps : 10 minutes

Modalités : oral, collectif

Matériel : document hypothèses classe

Consigne : « La semaine dernière, vous avez fait des hypothèses sur la suite de l'histoire, on va les revoir ensemble avant de découvrir la fin de l'histoire. Est-ce que quelqu'un peut me les dire ? »

- interroger quelques élèves pour avoir leurs hypothèses
- lire ensemble les hypothèses de la classe

PHASE DE LECTURE

Temps : 10-15 minutes

Modalités : oral, collectif

Matériel : 1 livret texte fin album par élève + illustrations scannées projetées

Consigne : « Maintenant, on va voir si vos hypothèses étaient bonnes... On va lire la fin de l'histoire. »

- faire lire quelques élèves à voix haute (ceux qui n'auront pas lu en séance 1)
- questionner les élèves au fil de la lecture

Anticipation :

vocabulaire :

- raton laveur ?
- provision (de légumes)
- se débattre
- blotti ?

expressions :

- n'écouter que son courage
- être sain et sauf
- toutes ses épines qui s'endorment avec lui deviennent si douces

illustrations :

- p11 : montrer que ce qu'on voyait qui dépassait avant c'était le bout de la queue d'un raton laveur
- p12 : pointer du doigt la différence de taille entre un hérisson et un raton-laveur
- p13 : parler du regard entre les deux personnages → quelles émotions ? (amour...)
- p14 : montrer que Georges est endormi dans les bras de Philibert
- p15 : montrer que Flora est revenue et que Philibert est resté.

PHASE DE DÉBAT

Temps : 35-40 minutes

Modalités : oral, collectif. [faire mettre les élèves en arc-de-cercle avec leurs chaises autour de la rangée centrale de tables]

Matériel : prévoir un bâton de parole / illustrations scannées à projeter

Consigne : « Maintenant qu'on a fini de lire l'histoire, on va en discuter tous ensemble. Le but c'est que chacun puisse s'exprimer, et que les autres écoutent. Pour ça, on va utiliser un bâton de parole : quand vous l'avez dans vos mains, vous pouvez parler, mais quand vous ne l'avez pas vous ne pouvez pas parler. Si vous voulez parler il faut lever la main. Au départ, c'est moi qui vais donner la parole, et après c'est vous qui vous passerez le bâton de parole. Pour qu'on puisse tous bien se voir et s'écouter, on va bouger un peu les chaises, juste les chaises. On va faire un arc-de-cercle autour de la salle. »

- Parler de la fin de l'album
 - leurs réactions, est-ce qu'ils ont aimé, est-ce qu'ils s'y attendaient
 - comparer avec les hypothèses de la classe
- « Si on devait définir un thème pour cet album, qu'est-ce que ce serait ? De quoi parle-t-on dans cet album ? »
 - *attendu* → **l'amitié** → *est-ce qu'on parle que de ses amis ? Est-ce qu'au début il a des amis ?* → *essayer d'orienter subtilement vers la tolérance, la différence.*
- Utiliser les hypothèses de la classe qui se sont avérées fausses pour relancer le débat
 - pourquoi vous aviez imaginé ça ?
- Partir de la situation réelle de la classe pour les faire parler
 - « dans la classe, vous êtes tous différents, vous n'êtes pas forcément tous amis, mais vous avez tous des amis dans votre classe, pourquoi ? »
 - *arriver au fait que la différence n'a pas d'importance.*
- Pour clore le débat :
 - « On n'est pas obligé de s'entendre avec tout le monde, mais il faut respecter tout le monde et accepter les différences. On ne peut pas rejeter quelqu'un juste parce qu'il est différent. »

Annexe 5 : Questionnaire 1

Quel âge as-tu ?

En quelle classe es-tu ?

Es-tu une fille ou un garçon ?

- une fille un garçon

(CP/CE1)

Combien de fois par semaine quelqu'un te raconte une histoire ?

- tous les jours 4-5 fois par semaine
 2-3 fois par semaine moins de 2 fois par semaine

Lis-tu souvent ?

- tous les jours 4-5 fois par semaine 2-3 fois par semaine
 moins de 2 fois par semaine seulement le week-end jamais
 autre :

Pourquoi lis-tu ?

- par plaisir pour l'école autre :
.....

As-tu un livre préféré ? Si oui, lequel ?

- Non Oui
.....

As-tu déjà lu ou écouté cette histoire ?

- Oui Non



Pour chacune des images, écris ce que tu penses des paroles des personnages et pourquoi.



.....

.....

.....

La copine de Lili n'a pas de papa - D. de St Mars et S. Bloch



.....

.....

.....

.....

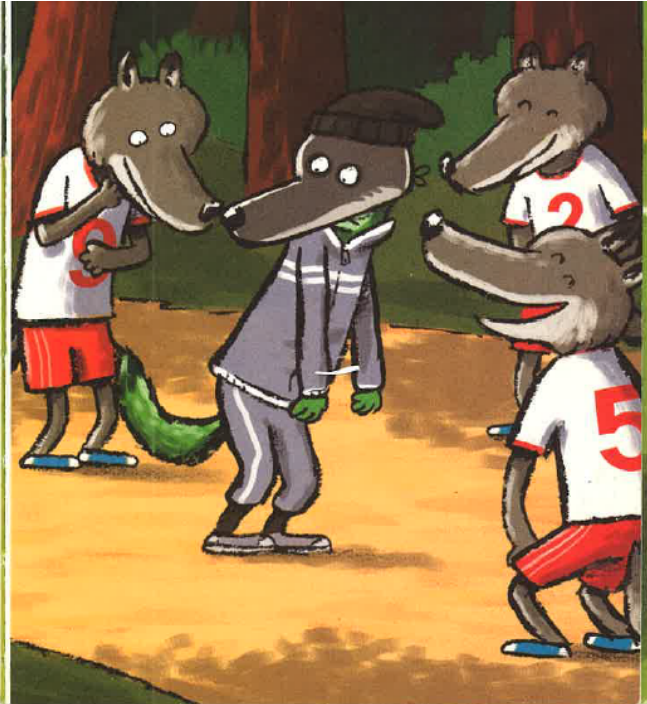
.....

Max se fait insulter à la récré - D. de St Mars et S. Bloch

(CM2)

Lis cet extrait de Le loup vert de René Gouichoux puis répond aux questions

Les loups gris cessent de courir.
L'un d'eux remarque la queue,
la longue queue de Raoul.
Il murmure :
– C'est bizarre, un loup gris
à la queue verte...
Au même instant, Raoul pense :
« Zut, j'ai oublié d'habiller ma queue ! »
Alors, en s'enfuyant,
Raoul entend les ricanements
des loups gris qui se tapent
sur les cuisses.



20

À ton avis, pourquoi les loups gris se moquent-ils de Raoul ?

.....

.....

.....

Et toi, à la place des loups gris, qu'aurais-tu fait en voyant ce loup vert ?

.....

.....

.....

Annexe 6 : Questionnaire 2

Quel âge as-tu ?

En quelle classe es-tu ?

Es-tu une fille ou un garçon ?

- une fille un garçon

(CP/CE1)

Combien de fois par semaine quelqu'un te raconte une histoire ?

- tous les jours 4-5 fois par semaine
 2-3 fois par semaine moins de 2 fois par semaine

Lis-tu souvent ?

- tous les jours 4-5 fois par semaine 2-3 fois par semaine
 moins de 2 fois par semaine seulement le week-end jamais
 autre :

Pourquoi lis-tu ?

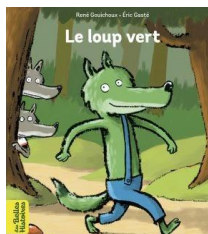
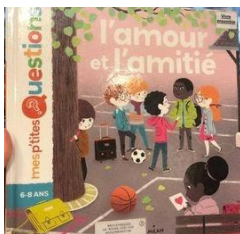
- par plaisir pour l'école autre :
.....

As-tu un livre préféré ? Si oui, lequel ?

- Non Oui
.....

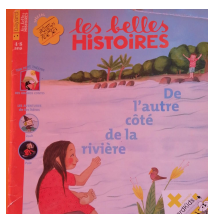
(CP/CE1)

As-tu regardé les livres que j'ai apporté en classe ? Si oui, coche ceux que tu as lu.



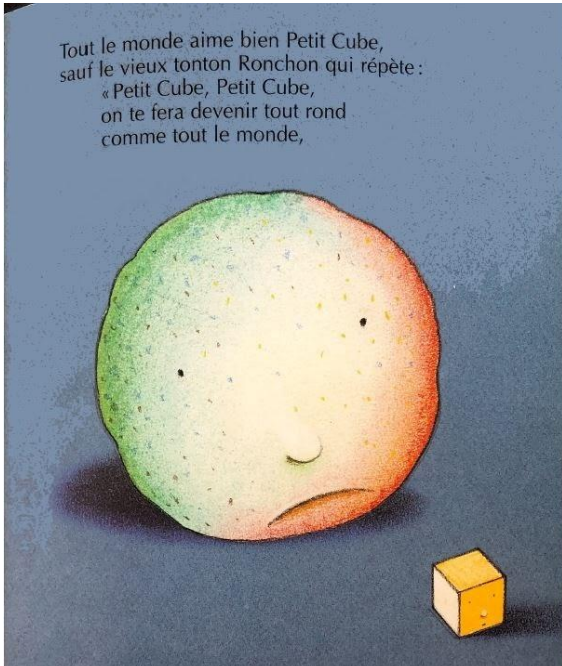
(CM2)

Parmi les livres que je t'ai mis à disposition au fond de la classe, lesquels as-tu lu ?



Empty rectangular box for student information.

Pour chacune des images, explique ce qu'il se passe, dis ce que tu penses des paroles des personnages et pourquoi.



Five horizontal dotted lines for writing.

Petit cube chez les tout rond - Christian Merveille



Les animaux en parlant du crapaud:
« - C'est vrai qu'il est vilain celui-là ! Avez-vous vu son dos tout couvert de verrues ? Et ses pattes repliées ? Et sa bouche trop grande ? Il est vraiment affreux.
Le renard déclare :
- Ce crapaud gâche notre forêt, tout est beau ici, sauf lui.
La belette dit :
- Il n'est pas seulement laid, il est paresseux, et ne fait rien que baver au soleil. [...]
Le corbeau dit :
- Mais a-t-il le droit de rester là ? »

Le vilain crapaud - Chantal de Marolles

Two horizontal dotted lines for writing.

(CM2)

Lis cet extrait de Tous à l'école avec ROG le dragon ! de Marie-Hélène Delval puis répond aux questions



Un mois plus tard,
une nouvelle élève arrive dans la classe.
Mario s'étonne : « Mais... elle n'a pas de jambes ! »
Lilas demande : « Pourquoi elle a les cheveux verts ? »
Jules et Léa se bouchent le nez :
« Pouah ! Elle sent le poisson pané ! »
La petite sirène baisse la tête et elle murmure :
« Chhhhh frrrrrr... »
Les enfants pouffent :
« Et elle ne parle même pas comme nous ! »

Comment réagissent les élèves face à la nouvelle élève ? Donne des exemples.

.....

.....

.....

Que penses-tu de leur réaction ? Aurais-tu réagi de la même manière ?

.....

.....

.....

Annexe 7 : Les caractéristiques d'analyse des questionnaires

7.a. Questionnaire 1

âge		
classe		
sexe		
lecture par adulte	tous les jours	
	4-5 fois par semaine	
	2 -3 fois par semaine	
	moins de 2 fois par semaine	
	jamais	
lecture seul	tous les jours	
	4-5 fois par semaine	
	2-3 fois par semaine	
	moins de 2 fois par semaine	
	seulement le week-end	
	jamais	
pourquoi lecture	plaisir	
	école	
	autre	
livre préféré	oui	manga
		roman
		album
		conte
		Disney Pixar
		autre
	BD	
	non	
déjà lu Georges	oui	
	non	

situations BD		pas gentil / méchant
		harcèlement
		ça se fait pas / ça se dit pas
		c'est blessant
		ça rend triste
Le loup vert (CM2)	pourquoi	bien identifié
		identification différente
	réaction à la place lous gris	pas besoin de se cacher
		rire
		l'aider à se cacher
		curiosité
		ne rien dire / faire
		trouver ça bizarre
		dire aux autres lous d'arrêter de rire
		jouer avec lui
		lui parler

7.b. Questionnaire 2

âge		
classe		
sexe		
lecture par adulte	tous les jours	
	4-5 fois par semaine	
	2 -3 fois par semaine	
	moins de 2 fois par semaine	
lecture seul	tous les jours	
	4-5 fois par semaine	
	2-3 fois par semaine	
	moins de 2 fois par semaine	
	seulement le week-end	
	jamais	
pourquoi lecture	plaisir	
	école	
	autre	
livre préféré	oui	manga
		roman
		album
		conte de fées
		Disneypixar
		BD
	autre	
	non	

livres lus	Le racisme et l'intolérance (CM2)	
	De l'autre côté de la rivière (CM2)	
	Faut-il un papa et une maman... (CM2)	
	Le handicap, pourquoi ça me concerne (CM2)	
	Max se trouve trop petit (CM2)	
	Le bus de Rosa (CM2)	
	Le handicap, mes p'tits docs (CPCE1)	
	Le Loup Vert (CPCE1)	
L'amour et l'amitié, mes p'tits questions (CPCE1)		
situation petit cube	c'est pas gentil/ méchant	
	ça fait souffrir	
	c'est du racisme	
	ça ne se fait pas / c'est pas bien	
situation crapaud	autre	
	c'est pas gentil / méchant	
	ça ne se fait pas / c'est pas bien	
Tous à l'école (CM2)	c'est du racisme	
	autre réponse	
	réactions élèves	bien identifié
		identification différente
	même réaction ?	oui
non		
je ne sais pas		

Annexe 8 : Les hypothèses des classes en séance 2

8.a. CP/CE1

À ton avis, que va faire Georges maintenant ?

- Il va devenir méchant
- Il va jeter des choses
- Il va trouver un nouvel ami
- Il va faire des bêtises

À ton avis, que va faire Flora maintenant ?

- Elle va se faire des amis papillons
- Elle va rejoindre sa famille
- Elle ne reviendra plus dans l'histoire
- Elle va revenir voir Georges
- Elle va devenir gentille

Qu'est-ce que tu penses de la réaction de Georges quand Flora est partie ?

- Cela est triste
- Cela est nul
- C'est à cause de Flora que Georges est devenu méchant
- Georges le mérite

Est-ce que tu aurais fait pareil à sa place ?

(Tout le monde a écrit non)

- Non, je suis gentil avec les gens qui sont gentils avec moi.
- Je serais resté ami avec Georges en lui demandant de rester un peu éloigné pour ne pas qu'il fasse de trous dans mes ailes.
- Je n'aurais pas fait pareil, surtout qu'il m'a sauvé et qu'il a demandé à ce que mon vœu soit réalisé.

Qu'est-ce que tu penses de la réaction de Flora quand elle est devenue papillon ?

- Elle ne pense qu'à elle
- Elle est méchante
- Elle mérite d'être seule
- Moi je serais resté là
- C'est juste parce qu'elle est devenue un joli papillon

8.b. CM2

À ton avis, que va faire Georges maintenant ?

- Il va jeter les légumes dans l'eau et il va piquer tout le monde avec ses épines.
- Il va se venger/être méchant puis chercher Flora.

À ton avis, que va faire Flora maintenant ?

- Elle va « se la raconter » avec ses ailes./elle va faire sa belle./elle va voler et montrer ses ailes aux autres.
- Elle va jouer avec les autres
- Elle va mourir (un papillon ne vit qu'un jour)
- Elle va fuir.

Qu'est-ce que tu penses de la réaction de Georges quand Flora est partie ?

- C'est normal mais il aurait pu retenir sa colère
- Il n'aurait pas dû réagir comme ça
- Il ne devrait pas s'énerver, on pensait qu'il serait triste.

Est-ce que tu aurais fait pareil à sa place ?

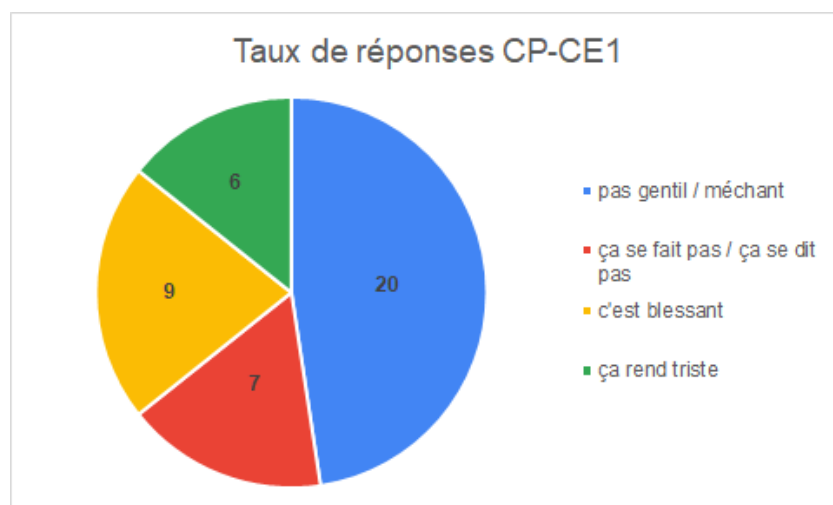
- Oui
- Non, j'aurais gardé mon sang-froid / on serait tristes / ce serait embêtant pour moi de rester seul / je l'aurais suivie / j'aurais cherché un autre ami

Qu'est-ce que tu penses de la réaction de Flora quand elle est devenue papillon ?

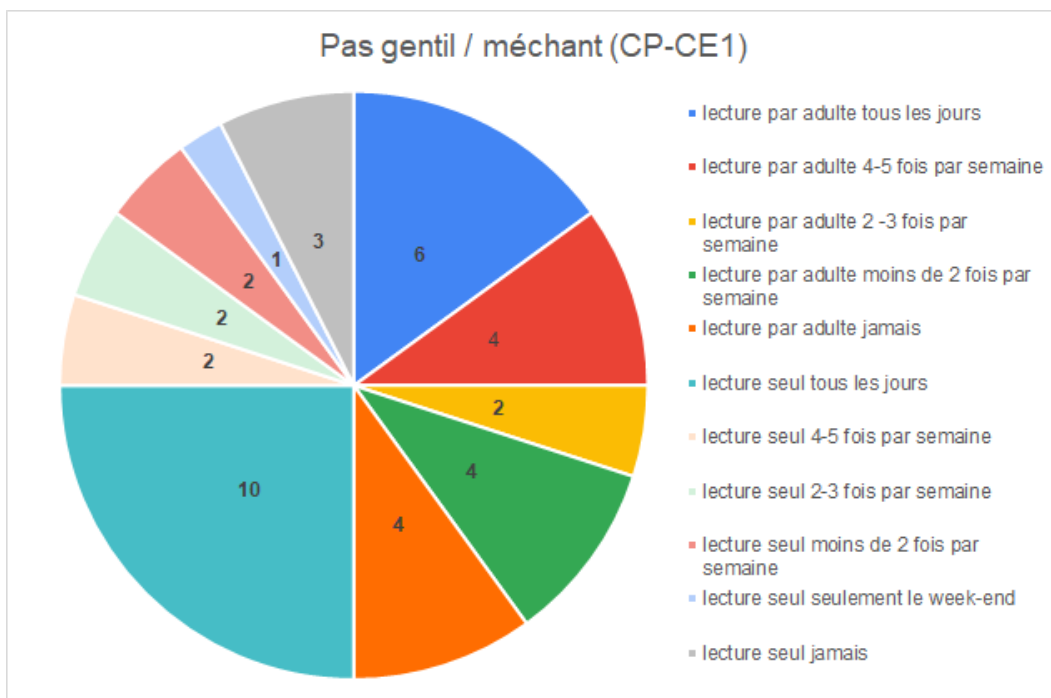
- Elle a été ingrate / égoïste / méchante
- Elle n'aurait pas dû rejeter Georges

Annexe 9 : Questionnaire 1 - CP/CE1

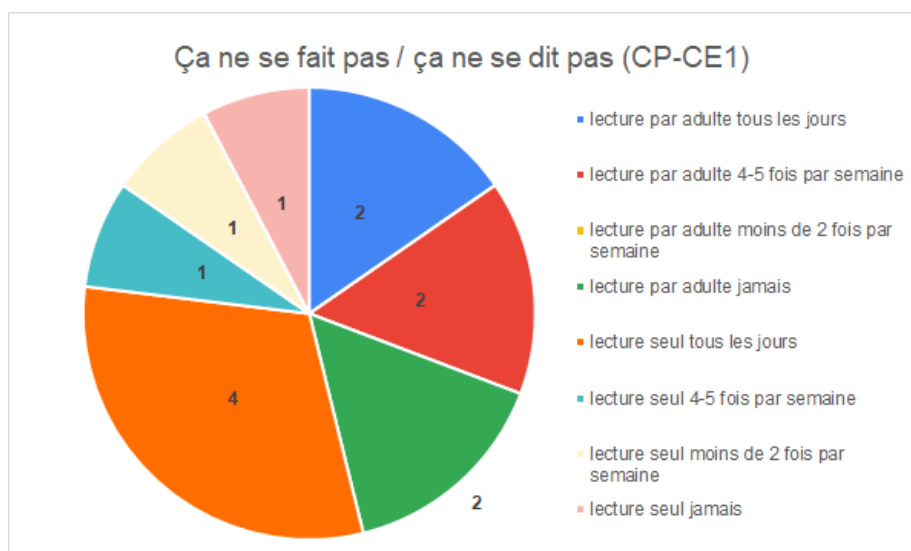
9.a. Taux de réponses BD



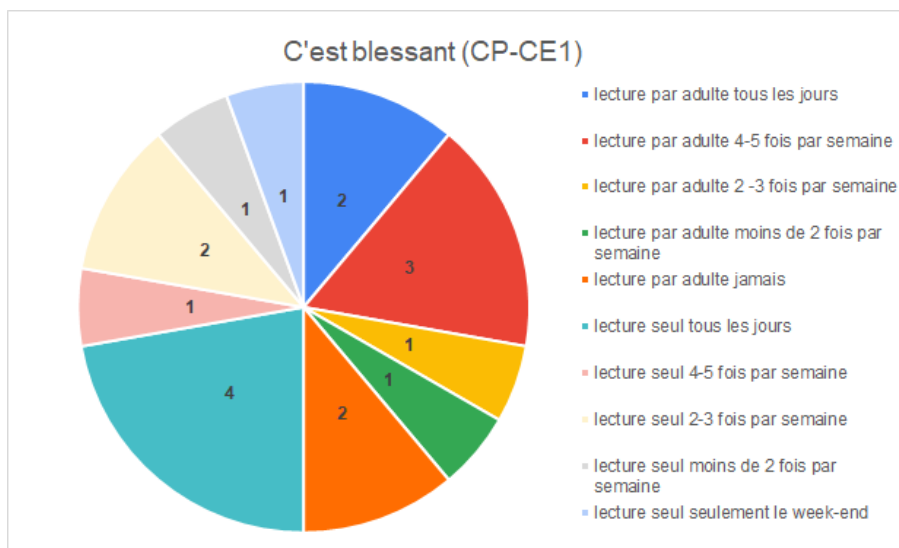
9.b. « Ce n'est pas gentil, c'est méchant »



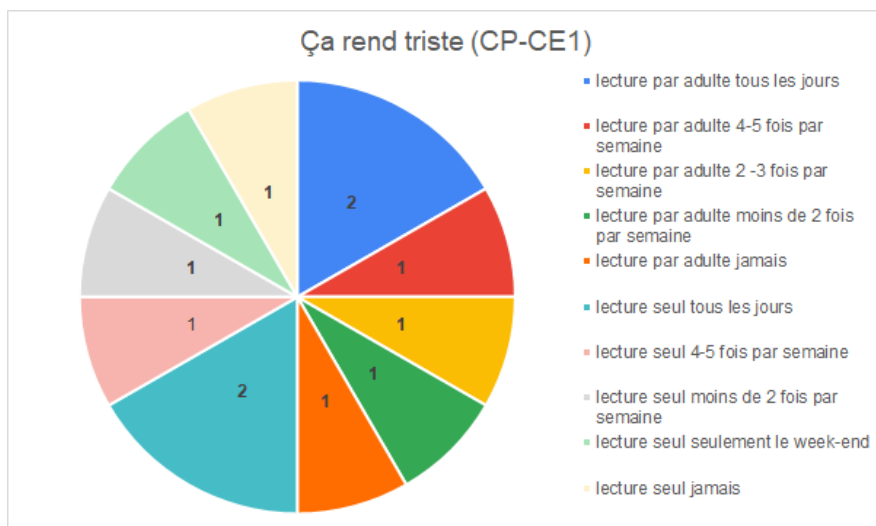
9.c. « Ça ne se dit pas / ça ne se fait pas »



9.d. « C'est blessant »

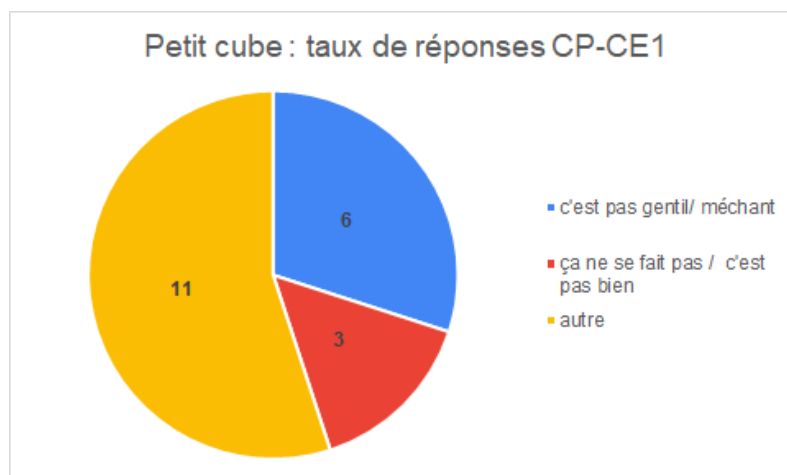


9.e. « Ça rend triste »

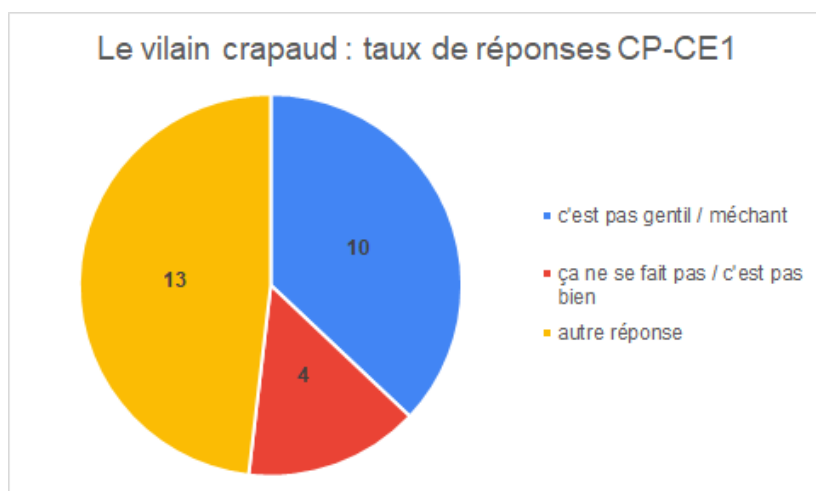


Annexe 10 : Questionnaire 2 - CP/CE1

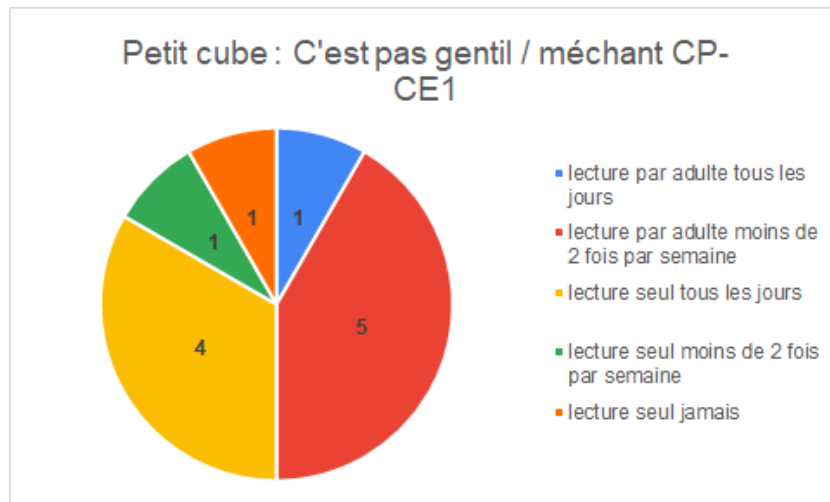
10.a. Taux de réponses Petit cube



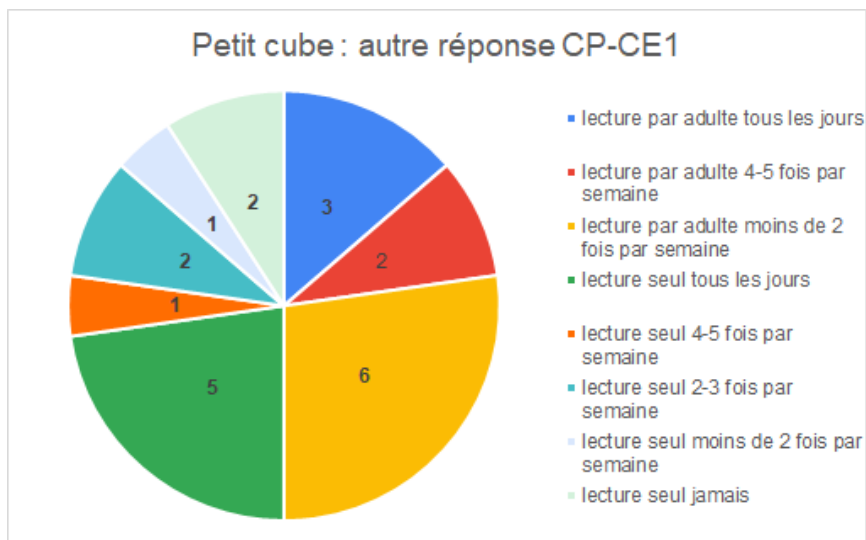
10.b. Taux de réponses Le Vilain crapaud



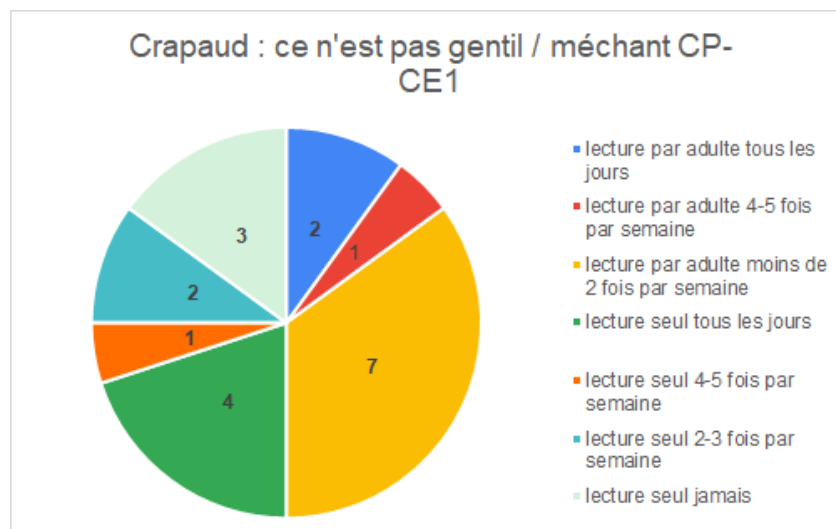
10.c. « Ce n'est pas gentil / c'est méchant » (Petit cube)



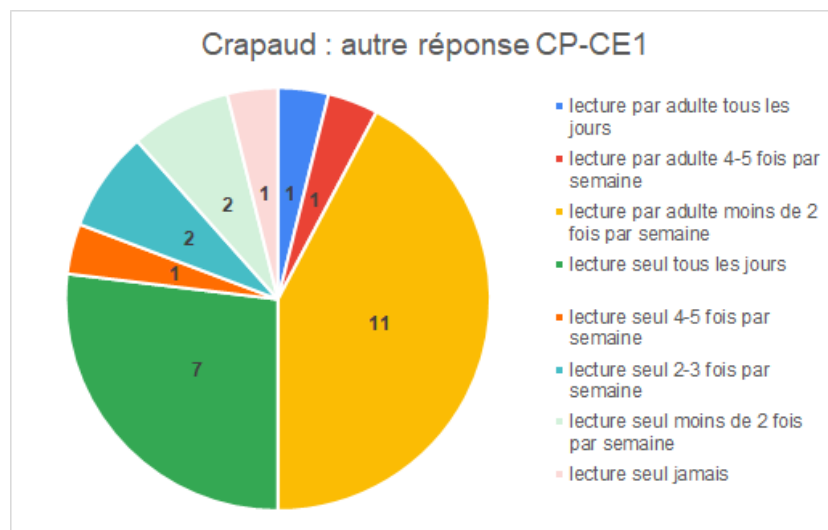
10.d. « Réponse autre » (Petit cube)



10.e. « Ce n'est pas gentil / c'est méchant » (vilain crapaud)

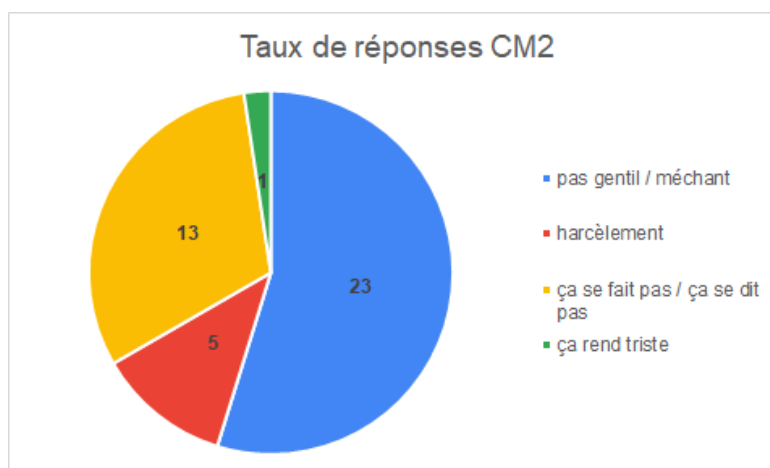


10.f. « Réponse autre » (Vilain crapaud)

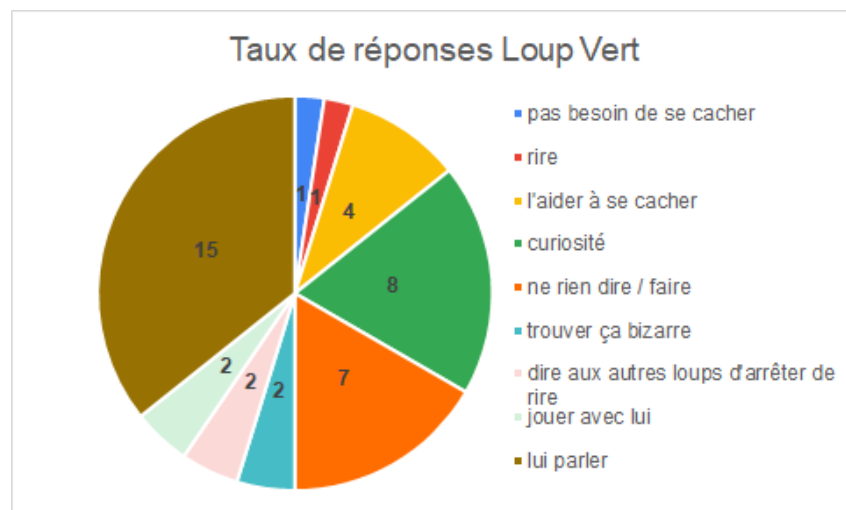


Annexe 11 : Questionnaire 1 - CM2

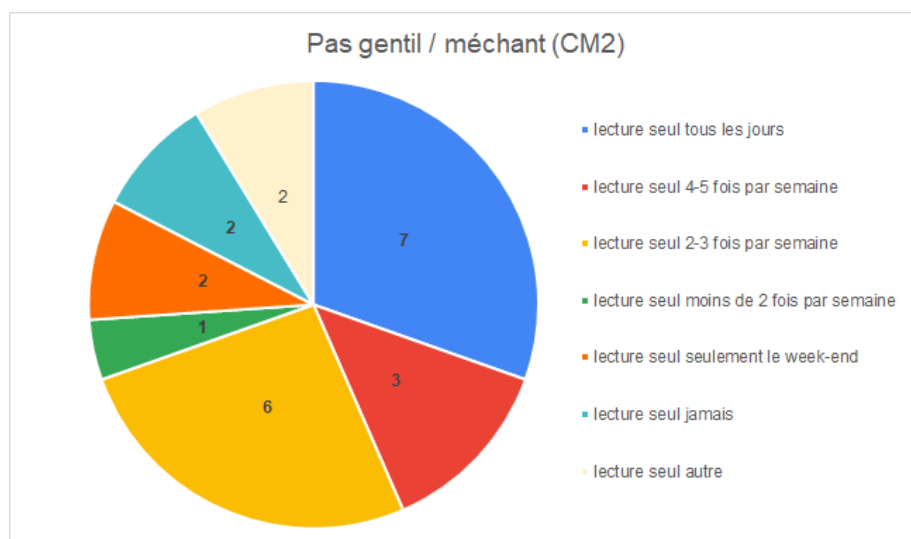
11.a. Taux de réponses BD



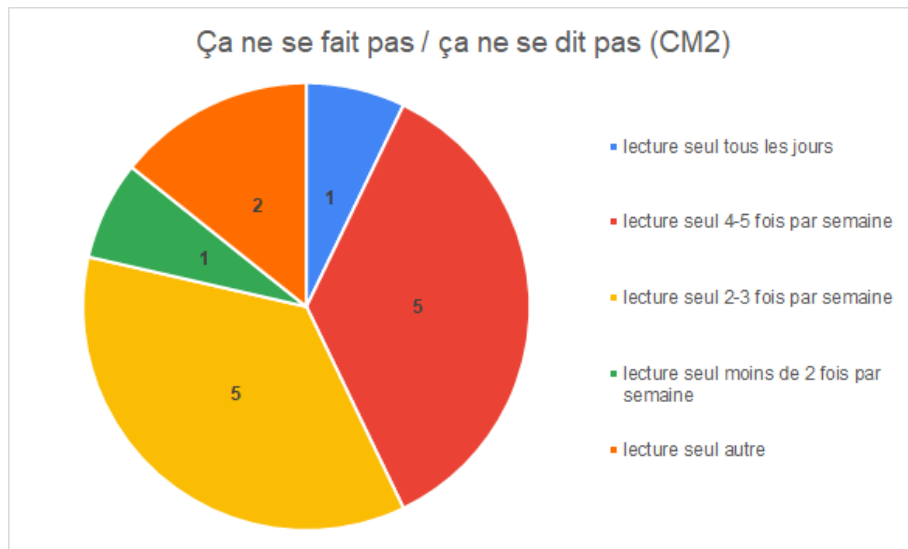
11.b. Taux de réponses Le Loup Vert



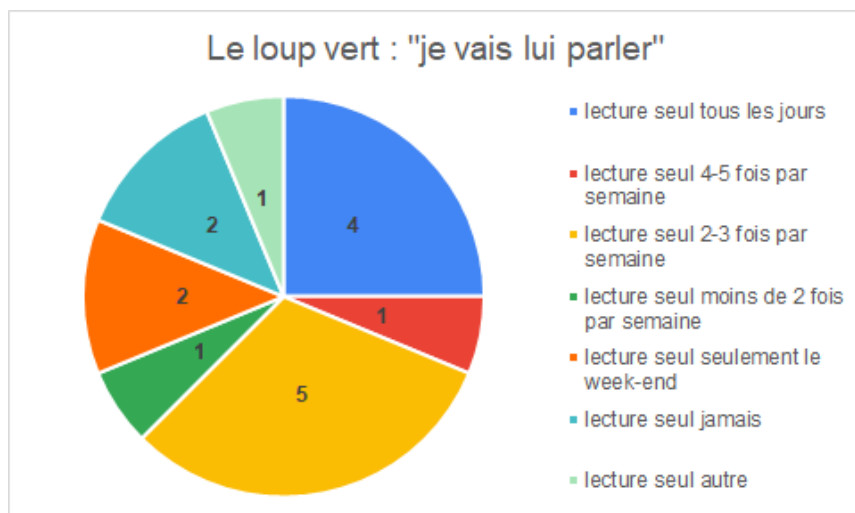
11.c. « Ce n'est pas gentil / c'est méchant » (BD)



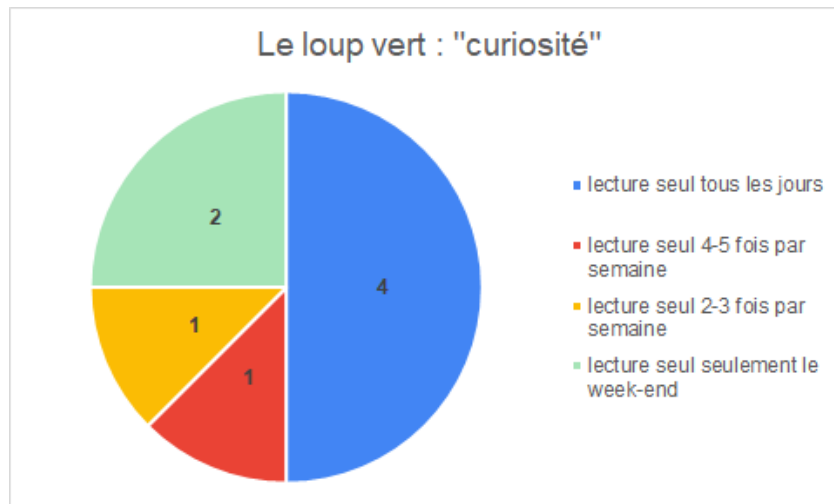
11.d. « Ça ne se fait pas » (BD)



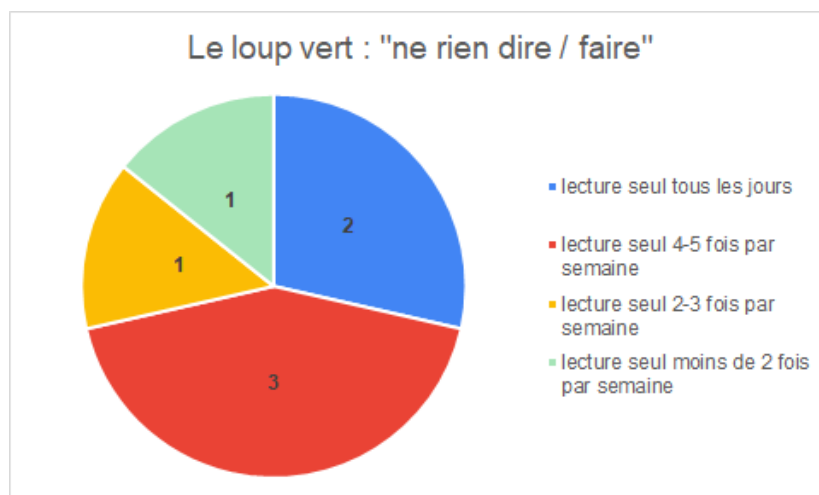
11.e. « Je vais lui parler » (Loup vert)



11.f. « Manifester de la curiosité » (Loup vert)

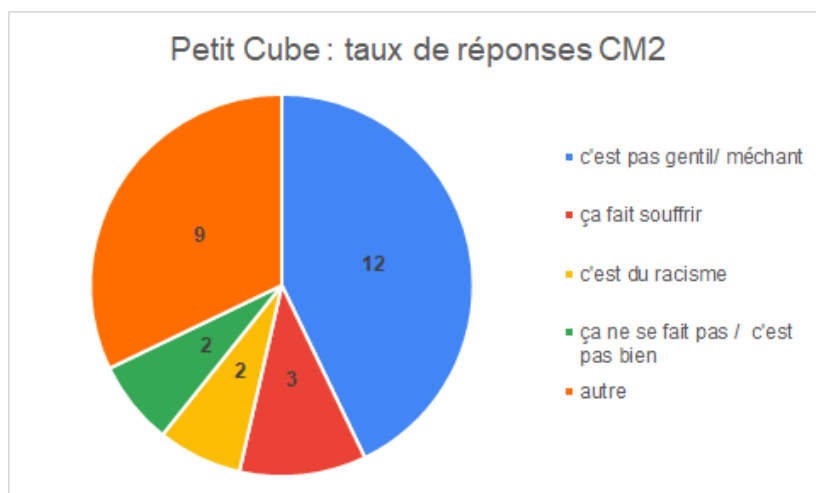


11.g. « Ne rien dire/ ne rien faire » (Loup vert)

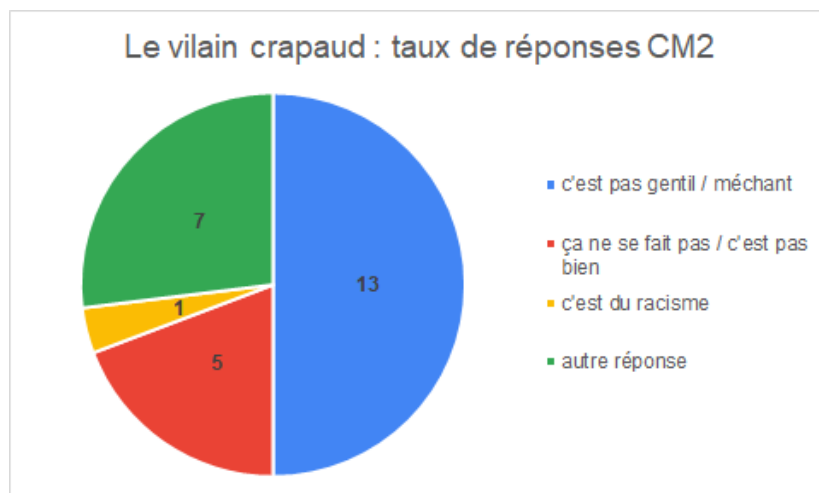


Annexe 12 : Questionnaire 2 - CM2

12.a. Taux de réponses petit cube



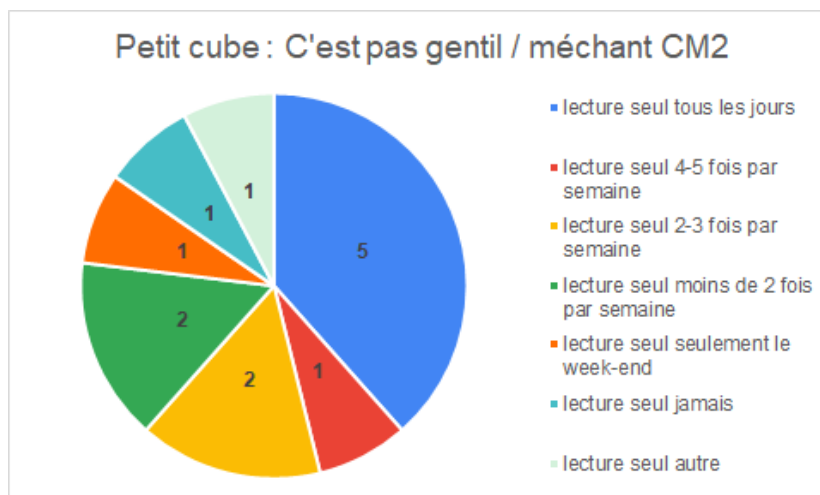
12.b. Taux de réponses vilain crapaud



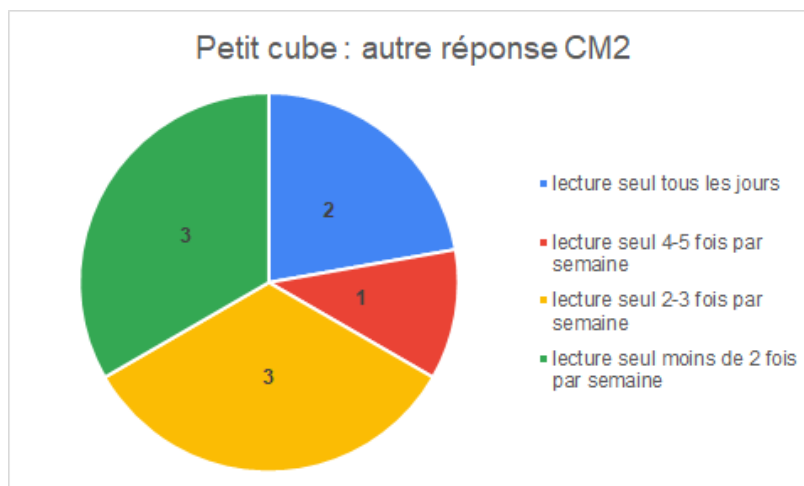
12.c. Taux de réponses Rog le dragon



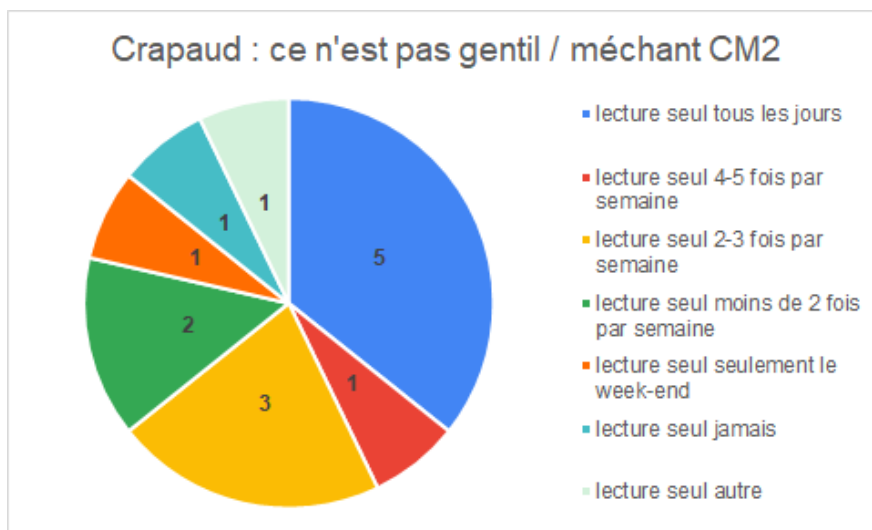
12.d. « Ce n'est pas gentil / c'est méchant » (Petit cube)



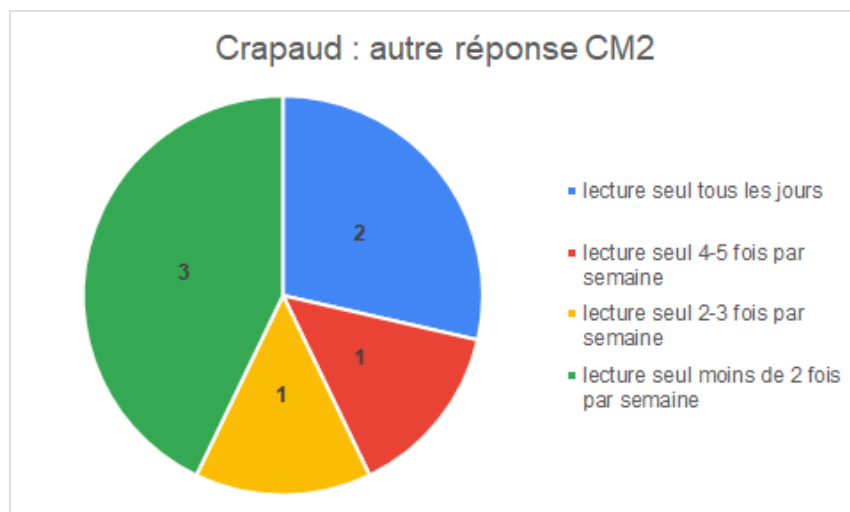
12.e. « Réponse autre » (Petit cube)



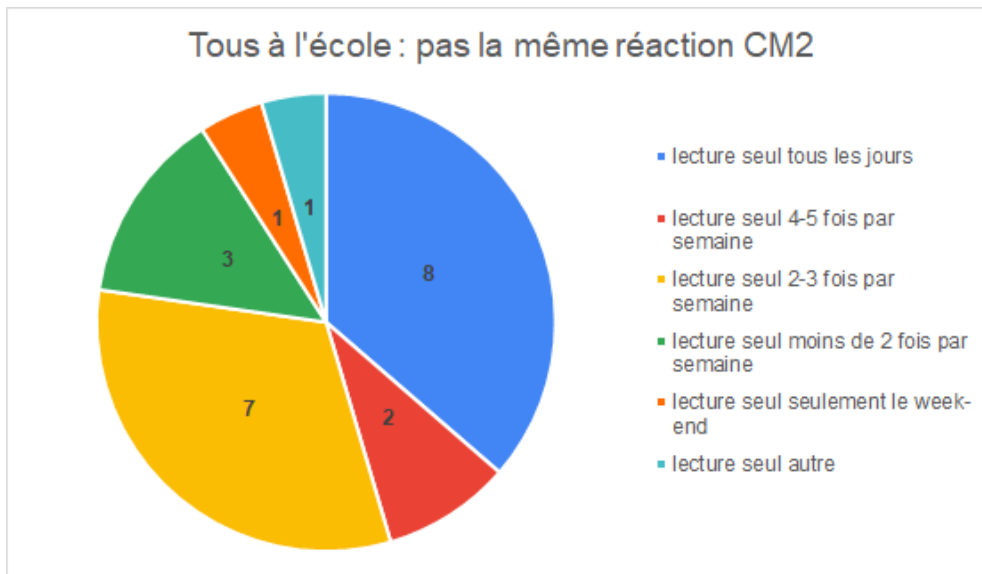
12.f. « Ce n'est pas gentil / c'est méchant » (Vilain crapaud)



12.g. « Réponse autre » (Vilain crapaud)



12.h. Rog le dragon (pas la même réaction)



Annexe 13 : Retranscriptions débats

13.a. CP/CE1

si les élèves se réfèrent au livre la compréhension La tolérance

PE : Elle nous raconte quoi cette dernière page ? Qu'est-ce qu'il se passe pour Georges ?

E1 : Bah il a trouvé des amis.

E2 : Deux amis. Au lieu d'un seul, il a trouvé deux.

E3 : Et ils font des trucs merveilleux ensemble.

PE : Ils font des trucs merveilleux ensemble ? Ils vivent des moments merveilleux ensemble ?

E3 : Oui.

E4 : Mais c'est bizarre comment il (Georges) fait pour ne pas piquer le raton-laveur.

PE : Alors, est-ce que les épines du hérisson ont piqué le raton-laveur ?

Élèves : Non.

E5 : Mais c'est parce que c'est doux.

E6 : C'est parce que peut-être le raton-laveur il est habitué à en caresser.

PE : Alors peut-être.

E7 : Mais non c'est grâce à sa fourrure.

[...]

PE : Nathanael vient de dire que c'est grâce à sa fourrure qu'il ne sentait pas les épines de Georges.

E8 : Moi je pense que c'était à cause de l'eau, ça a adouci les épines de Georges.

PE : Sauf qu'ils ne sont pas tout le temps dans l'eau, après ils sortent de l'eau.

E9 : Je pense aussi que c'est parce qu'il est tombé dans l'eau que ses pics sont doux.

PE : Il y a un moment dans l'histoire que je vous ai lu que quand il s'endort, ses pics s'endorment avec lui. Qu'est-ce que ça veut dire à votre avis ? Est-ce que ça veut dire que Georges a tout le temps des pics ou pas ?

E10 : Pas tout le temps.

PE : Néline tu veux dire quelque chose ?

[...]

E11 : Quand Georges s'est endormi, les pics se sont endormis avec lui, les pics sont devenus doux.

PE : Oui, en fait, les pics du hérisson ne sont pas toujours de sortie. Le hérisson a ses pics sortis lorsqu'il se sent en danger ou pour se protéger mais les pics peuvent se rentrer dans la peau.

E12 : Oui mais j'ai une question.

PE : Vas-y David-Toan.

E12 : Quand il était dans l'eau, il dormait pas dans l'eau. Tu peux expliquer ?

PE : Dans l'eau il avait ses pics mais comme on a dit, Philibert a une grosse fourrure donc il ne devait pas sentir les pics de Georges.

PE : Alors maintenant on va parler un peu de cette histoire. Comme je vois que la discussion est assez difficile, de tous s'écouter, je vais prendre un bâton de parole. Je vais aller en chercher un tout de suite.

Plusieurs élèves : C'est quoi un bâton de parole ?

E13 : Oh moi j'en ai déjà eu, quand on met le bâton de parole, on peut parler.

PE : Alors là, il n'y a personne qui a le bâton de parole, sauf moi donc il n'y a personne qui parle.

E14 : Ah mais c'est un feutre.

PE : Alors, ce Veleda est maintenant un bâton de parole pour les dix prochaines minutes, pour parler il faut l'avoir dans les mains. Si tu l'as pas, tu parles pas. D'accord ? Pour parler, il faut lever la main, je donne le bâton de parole.

E15 : Oh je connais.

E16 : Et si on ne l'a jamais de notre vie ?

PE : Bien, ça veut dire que tu ne veux pas participer.

PE : Alors, du coup j'aimerais qu'on parle un peu de cette histoire. Est-ce que... Vous avez vu la dernière fois nous avons fait des hypothèses sur ce qui allait se passer, est-ce que vous vous attendiez à cette fin ? Est-ce que vous auriez voulu que ce soit une autre fin ? C'est la question que je vous pose pour le moment, pour y répondre, vous levez la main et je vous donne le bâton de parole.... Ivan ?

E17 : Moi je ne m'attendais pas qu'il trouve des amis. Je pensais juste qu'il allait être méchant avec tout le monde et qu'ils auraient peur de ses pics.

PE : Alors, c'est intéressant ce que Ivan a dit parce que, vous vous rappelez, normalement Georges devait devenir méchant et il n'est pas devenu méchant.

E18 : Plus maintenant.

E19 : Peut-être qu'...

PE : Je n'entends pas, tu n'as pas le bâton de parole.

E20 : Moi je pense qu'il devrait se faire d'autres amis.

PE : Tu penses qu'il devrait se faire d'autres amis en plus de Philibert et Flora ? Tu penses que deux amis ce n'est pas assez ?

E20 : Bah si je pense que c'est assez, peut-être qu'ils pourraient jouer à des trucs à plusieurs et ça serait encore mieux.

PE : Donc tu penses qu'il pourrait avoir plus d'amis que ça ? Est-ce que quelqu'un veut réagir sur ce que Aria vient de dire ?

E21 : En fait, moi, je crois plutôt que au lieu qu'il... Moi je préférerais que plutôt dans l'histoire, au lieu de jeter les légumes, il aille voir les autres et leur offrir des cadeaux comme ça les autres seront gentils avec lui.

PE : D'accord. Donc toi tu penses que la solution, à la place que Georges devienne méchant comme il a voulu le faire avec les légumes, c'est qu'il offre des cadeaux aux autres pour qu'on l'accepte ? Mais tu te rappelles pourquoi les autres étaient méchants avec lui ? Ou pourquoi ils ne voulaient pas jouer du tout avec lui ?

E22 : A cause de ses pics.

PE : Oui, à cause de ses pics. Il n'allait pas s'enlever ses épines.

E23 : Si !

PE : Est-ce quelqu'un veut dire quelque chose là-dessus ?

E24 : Moi j'ai pensé que d'abord c'était triste, le début. Et après c'est devenu méchant, avec toutes les émotions qu'il y avait dans l'histoire. C'était triste, c'était méchant, c'était la joie aussi.

PE : Oui. David-Toan a dit qu'il avait ressenti beaucoup d'émotions dans l'histoire. D'abord, il était triste... Pourquoi tu étais triste au début ?

E24 : Parce que personne ne voulait jouer avec lui.

PE : Et du coup Georges était triste. Ensuite... il y a eu la colère.

E24 : La colère parce qu'il avait un ami, et après c'était de la joie car il était content. Et après, c'était de la colère car elle l'avait abandonné. Et après il était triste, et après il était content que le raton-laveur le sauve. Et après Flora est revenue pour faire copain avec Georges.

PE : Oui ! Alors, je vais vous poser une autre question. Qu'est-ce qu'elle nous apprend cette histoire, à votre avis ? ... C'est toujours le même principe, il y a un bâton de parole pour parler. Donc, qu'est-ce qu'elle nous apprend cette histoire à votre avis ? Qu'est-ce qu'on apprend avec cette histoire d'amis, et des personnes qui ne veulent pas être nos amis parce qu'on a des épines ? Qu'est-ce que ça vous apprend à vous ?

E25 : Qu'il faut pas être méchant avec les autres.

PE : Pourquoi il ne faut pas être méchant avec les autres.... C'est très bien ce que tu dis hein ce que tu dis.

E25 : Bah sinon les autres ils vont être méchants avec nous.

PE : D'accord. Et est-ce que Georges au tout début, il était méchant dans l'histoire avec les autres ?

Elèves : Non.

PE : Alors pourquoi les autres étaient méchants avec lui ?

E25 : Parce qu'il avait des épines et ils ne voulaient pas qu'il leur pique.

PE : Ils ne voulaient pas qu'il les pique. Mais est-ce que c'est suffisant, ça ? Parce que Georges a des épines, on est méchant avec lui ? Est-ce que c'est une raison valable d'être méchant avec quelqu'un ?

E25 : Non, c'est pas une raison valable.

PE : Est-ce que quelqu'un d'autre veut répondre à cette question ? ... Vas-y, Théodore tu choisis.

E26 : Moi j'ai trouvé que c'était très triste pour Georges et puis ça parlait beaucoup d'amitié à la fin.

PE : Oui, donc ça parlait beaucoup d'amitié, ça t'a appris des choses sur l'amitié ?

E26 : Oui. Puis j'ai découvert qu'il fallait jamais jamais jamais être méchant avec quelqu'un.

PE : ça t'a appris à ne jamais jamais être méchant avec quelqu'un. Est-ce que vous entendez ce que Moueid était en train de dire ?

Elèves : Oui...

PE : Bah j'ai pas l'impression. Vous passez plus de temps à bouger là. J'entends des chaussures qui couinent...

E26 : Puis aussi, j'ai trouvé que le raton-laveur il était très très gentil avec Georges, même si Georges a jeté ses légumes parce que tout le monde était méchant, beh maintenant il s'est trompé Georges. Et puis le raton-laveur il a dit que c'était pas grave pour les légumes, c'est toi qui compte le plus, que tu es vivant.

PE : Oui, c'est vrai tu as raison. Donc ça veut dire qu'on peut quand même être ami avec quelqu'un qui a des épines. Mais qu'est-ce que ça veut dire, ça ? Quelqu'un qui a des épines, c'est quelqu'un qui est différent de nous. Est-ce qu'on peut être ami avec quelqu'un qui est différent de nous ?

E27 : C'est comme Moueid.

PE : J'entends pas... Moueid tu partages le bâton de parole avec quelqu'un d'autre ? Est-ce qu'on peut être ami avec quelqu'un qui est différent de nous ?

Elèves : Oui...

E28 : C'est comme Moueid.

E29 : Parce que c'est une histoire d'émotions.

PE : D'émotions, oui. Et est-ce que tu pourrais répondre à cette question Stefen, toi ? Est-ce qu'on peut être ami avec des personnes qui sont différentes de nous ?

E29 : Non.

PE : Non ? Est-ce que tous ceux qui sont dans la classe sont pareils que toi ?

E29 : Non.

D'autres élèves : Non.

PE : Et est-ce que tu t'entends bien avec les personnes de ta classe ?

E29 : Euh oui.

PE : Donc tu peux être ami avec des personnes qui sont différentes de toi ? Oui, ou non ? Tu as le droit de dire non, c'est juste que je veux que tu me dises ton avis.

E29 : Oui, sauf que le hérisson il a des pics, du coup il ne peut pas se faire des amis. Ils croient qu'il est méchant avec eux.

PE : Oui. Donc par exemple, dans la classe il n'y a pas de Georges, il n'y a pas de hérisson mais on va dire quelqu'un de différent. Est-ce que dans la classe il y a des personnes qui sont différentes ?

Elèves : Moueid !

PE : Bah pas forcément parce que Moueid a des particularités physiques mais par exemple...

E30 : Il a deux doigts !

PE : Moi je suis différente de madame Martin comme je suis différente de malade Lardy, comme je suis différente de vous.

E31 : Moi comme je suis différent de mon frère.

PE : Voilà ! On est tous différents. Moueid aussi est différent.... Alors là il y a tout le monde qui parle alors qu'il n'y a qu'un bâton de parole. Si vous voulez parler, il faut demander le bâton de parole. On essaie de faire parler tout le monde...

E32 : Si tout le monde voulait pas de Georges parce qu'ils avaient peur qu'il pique, comme si ils avaient peur de moi, parce que j'ai deux doigts, bah j'aurais pas d'amis.

PE : Oui. Est-ce que dans la classe il y a des personnes qui ont peur de toi parce que tu as deux doigts ?

E32 : Non.

Autres élèves : Non.

PE : Non. Et ça s'appelle comment ça ? D'être ami avec des personnes qui sont différentes de nous ? Est-ce que vous connaissez ce mot ? Quelqu'un connaît le mot ?... ça s'appelle la tolérance !

E33 : Ah ! La tolérance je connais !

E34 : C'est quoi ?

PE : Bah peut-être que c'est un mot que vous avez déjà entendu. La tolérance ça veut dire qu'on va accepter toutes les personnes qui sont autour de nous, et qui sont du coup différentes de nous...

(E35 : sauf les voleurs.)

PE : On va les accepter. On va pouvoir parler avec eux, sans être méchant. Sauf si c'est quelqu'un de méchant, oui. Dans ce cas-là, c'est toujours difficile de bien s'entendre avec lui. Mais c'est pas une raison pour se bagarrer, on essaie vraiment d'être tolérant avec tout le monde, d'accepter tout le monde. Sinon, bah ça serait tout le temps le bazar dans la classe, on ne pourrait pas s'écouter. On pourrait pas faire ça par exemple.

E36 : Moi j'ai trouvé que c'était pas bien.

PE : Alors moi par contre j'aime bien les avis comme ça Railey, c'est très bien, mais j'aimerais que tu expliques pourquoi tu as trouvé ça pas bien.

E36 : Parce que j'aime pas quand il gâche la nourriture.

PE : Quand il jette la nourriture dans l'eau tu veux dire ?

E36 : Oui car a gâché de la nourriture.

PE : Alors il a fait une bêtise mais qu'est-ce qu'il a fait suite à cette bêtise ?

E36 : bah il a gâché la nourriture.

PE : Non, il a fait quelque chose après avoir gâché la nourriture. Qu'est-ce qu'il a fait ?

E36 : Bah il a trouvé un ami.

PE : Oui mais il a dit quelque chose à Philibert ? Il s'est excusé ! Donc quand on fait des bêtises, c'est important de s'excuser.

E37 : Oui et puis le raton-laveur il lavait ses légumes donc c'était logique.

E38 : Oui puis il a dit que c'était pas grave.

MAT : les enfants bougez pas, Théodore avait une petite remarque. Ça lui fait penser à l'histoire de Loup Rouge que nous sommes en train de lire en ce moment. Parce que qu'est-ce qu'il a Loup Rouge ?

Élèves : il est rouge ! Et ses amis ils veulent pas de lui !

MAT : c'est plutôt le chef de la meute qui ne veut pas de lui car il a peur de lui, car il ne le reconnaît pas parce qu'il est différent. Donc vous voyez c'est le même genre d'histoire !

PE : Eh bah c'est encore une histoire de tolérance, vous penserez à moi comme ça ! Vous vous direz « ah oui c'est la tolérance, madame Boivineau nous l'a dit! »

13.b. CM2

si les élèves se réfèrent au livre la compréhension La tolérance

27 élèves présents

Les élèves sont installés en cercle avec leurs chaises sur le devant de la classe. L'enseignant est hors du cercle, sur un des côtés de la salle. Un crayon est présenté comme étant le bâton de parole, et la consigne suivante est donnée : « Pour parler, vous levez la main pour demander la parole, et vous attendez d'avoir le bâton de parole en main pour parler. »

PE = Professeure

E = élève → pas de numéro attribué à un élève, ordre aléatoire.

PE : Première question, déjà est-ce que l'un d'entre vous peut me dire ce qu'il a pensé de cette histoire, est-ce qu'il a aimé, est-ce qu'il n'a pas aimé ?

E1 : euuuh, ben j'ai aimé et ça apprend l'amitié et comme quoi on n'est pas obligés d'être deux on peut être trois

PE : d'accord, est-ce que quelqu'un d'autre veut parler ? *un autre élève lève la main tu vas lui donner le bâton de parole*

E2 : j'ai aimé, ça nous apprend qu'on peut se pardonner quand... *cherche ses mots, hésite*

PE : vas y, va jusqu'au bout de ta pensée, on peut pardonner quand on fait des erreurs, c'est ça que tu veux dire ?

E2 : oui

PE : d'accord, tu vas passer le bâton ici

E3 : j'ai aimé, ça nous apprend que même si on n'est pas pareils qu'on a tous nos différences, eh ben qu'on peut quand-même devenir amis et se parler et voilà

E4 : et donc ça sert à rien de se fâcher et d'être méchant vu que son amie est partie pour faire sa belle et parfois le karma arrive et donc voilà

élèves chuchotent et rigolent à la mention du karma

PE : on va passer à une autre question, là vous m'avez parlé de plein de choses, c'est hyper intéressant, vous m'avez un peu dit plein de choses sur l'histoire, ce que ça vous avait appris, alors donc maintenant si on devait définir un thème pour cet album, en un mot, un mot qui vous paraît important, qui définit toute l'histoire, tout le thème de l'album. Alors vous allez pouvoir passer plusieurs, puisqu'il n'y a qu'un mot d'attendu.

E1 : amitié

E2 : amitié

E3 : amitié

E4 : karma

rires des élèves

PE : il n'y a pas de bonne réponse ou de mauvaise réponse, je veux savoir ce que vous vous pensez.

E5 : mignon

rires des élèves

PE : alors, est-ce que c'est le thème de l'histoire ? ça c'est ton avis sur l'histoire, tu as trouvé que c'était mignon. Le thème, ça parle de quoi ?

E5 : trahison

PE : d'accord

rires des élèves

E6 : traître

E7 : piquant

rires des élèves

PE : là vous allez tous prendre le bâton de parole chacun votre tour

E8 : amitié

E9 : amitié

E10 : je sais pas

PE : le thème, pour toi le thème principal de cet album, en un mot

E10 : amitié

E11 : trahison

E12 : je sais pas

E13 : moi non plus

E14 : amitié

E15 : amitié

E16 : amitié

E17 : amitié

E18 : trahison

E19 : amitié

E20 : trahison

E21 : j'en sais rien

E22 : amitié

E23 : différence

E24 : amitié

E25 : amitié

E26 : méchanceté

rires des élèves

PE : il n'y a pas de bonne réponse ou de mauvaise réponse

E27 : amitié

PE : alors l'amitié, oui, mais est-ce que ça parle que des amis, est-ce que ça parle que du fait d'avoir des amis ? Alors vous m'avez parlé de trahison, mais ici est-ce que c'est le thème principal ? Je ne sais plus qui a parlé de différence. Est-ce que tu peux nous expliquer pourquoi pour toi ça parle de différence ?

E23 : parce que tout le monde dit que les papillons sont fragiles et les hérissons sont piquants, et que les ratons laveurs sont propres.. et ils croient qu'ils peuvent pas tous être amis.

PE : d'accord, et donc là tu es en train de dire que ce sont trois personnages très différents qui deviennent amis. Donc les autres, est-ce que vous êtes d'accord, est-ce que pour vous ça parle de différence ?

E1 : oui, parce que c'est pas parce que Georges il a des épines qu'il peut forcément faire mal, comme là on voit dans la fin de l'histoire qu'il ne fait pas mal, au contraire, et euh beh parce que c'est pas parce que il y en a un qui a des épines, un qui est doux, que ça va faire la différence de pas être amis ou de pas se parler.

E2 : c'est comme dans la vraie vie. Dans la vraie vie c'est le racisme, et là c'est la différence. Par exemple, Flora c'est la plus petite, Georges c'est le moyen, le raton-laveur c'est le grand. Flora elle vole, Georges il marche à quatre pattes et il pique, le raton-laveur lui il marche et il est doux.

PE : d'accord

E3 : je redis un peu ce qui a été dit, Georges tout le monde dit qu'il peut piquer, mais au fond de lui, son coeur il n'y a pas des épines dedans.

PE : effectivement, tu reprends les mots du début où c'est dit « Georges est très malheureux mais il se dit que lui au moins ses épines il ne les a pas dans le coeur. » Je reviens sur ce qui a été dit, tu as dit « c'est comme dans la vraie vie ». On peut faire

effectivement un parallèle avec la vraie vie. Tu as parlé de racisme, est-ce que c'est la seule différence qu'il y a dans la vraie vie ?

E2 : non, il y a aussi la différence de.. par exemple l'handicap.

PE : oui, le handicap. On va faire circuler, si vous avez en tête une différence, vous prenez le bâton et vous me dites une différence dans la vraie vie.

E1 : une différence physique

PE : oui, une différence physique. Est-ce que tu peux nous donner plus de détails, un exemple peut-être ?

E1 : être grand ou petit

PE : oui, différence de taille

E2 : couleur de peau

E3 : gros ou maigre

PE : différence de corpulence

E4 : être con ou intelligent

rires des élèves

PE : alors, oui, ça peut faire partie des différences, ce n'est pas forcément ce à quoi je pensais

E5 : il y a des différences mentales, il y en a qui sont imbéciles, et il y en a qui pensent qu'ils n'ont pas leur place

rires

PE : oui, exactement

E6 : ben pareil que E4

PE : alors oui, il y a des façons différentes de le dire, plus politiquement correctes

E6 : intelligent ou bête

PE : oui, mais ceux qu'on dit ils sont bêtes, est-ce que c'est de leur faute ?

oui/non

PE : est-ce qu'ils ont décidé d'être bêtes ?

E4 : ben non, on choisit pas d'être intelligent

PE : exactement, on ne choisit pas. Donc, est-ce que parce que quelqu'un est différent il faut faire comme les enfants de l'histoire et dire « ah ben non, t'es pas comme moi, je veux pas être ami, c'est pas possible, on peut pas être amis » ?

E7 : non, on est tous égaux.

PE : on est tous égaux, très beau concept

E8 : c'est pas parce qu'on n'a pas les même euh.. c'est pas parce qu'on a des différences qu'on n'est pas pareils, parce que on est vivants, on est des êtres humains et eux des animaux et ça fait qu'on se rejoint euh..

PE : exactement

E9 : interdit au racisme. Si par exemple on vient d'un autre pays, il faut quand même vivre ensemble.

PE : exactement. Je reviens sur le racisme, il n'y a pas que le racisme. Est-ce que vous connaissez un mot, qui pourrait dire justement « interdit de rejeter la différence » ? Qu'est-ce que c'est ce mot, est-ce que vous le connaissez ?

E1 : laïque

PE : alors, laïque c'est par rapport à la religion. Moi je parle de la différence en général.

E2 : égalité

E3 : fraternité

PE : alors là vous êtes en train de me réciter les principes de la République Française. Moi je ne parle pas que de ça. Est-ce que quelqu'un d'autre a une idée de un mot ? Personne ? Alors est-ce que vous avez déjà entendu parler du mot To-lé...

élèves : ... rance !

PE : visiblement, vous en avez entendu parler. Alors, maintenant, vous allez me donner votre définition de la tolérance.

E1 : la tolérance ça veut dire tolérer les autres

PE : oui, mais qu'est-ce que ça veut dire tolérer ?

E2 : la tolérance pour moi c'est accepter les gens comme ils sont, ne pas les mettre à part

PE : d'accord, donc accepter les autres

E3 : accepter les autres

E4 : accepter les autres malgré leur physique

E5 : se respecter les uns les autres

E6 : la différence n'est pas tout

E7 : la tolérance pour moi c'est, peu importe qui on est, on peut être qui on est sans être rejeté

E8 : la tolérance pour moi, c'est même si on a des origines, des apparences physiques, on n'a pas à juger les gens et le respect entre les humains

E9 : la tolérance c'est accepter les gens, fin les choses comme elles sont

E10 : en fait, tous ici là, toute la Terre, on est grands, petits, gros, maigres, noirs, blancs, on est tous des humains. Hommes, femmes, on est tous des humains et on est tous égaux. On doit vivre égaux. Comme disent les présidents « égalité, fraternité ».

PE : on m'a dit, quand je vous ai demandé de me donner la définition de la tolérance, quelqu'un m'a dit « bah il faut regarder dans le dictionnaire ! ». C'est une très bonne idée. Je vais vous lire la définition du dictionnaire. « Tolérance : nom féminin. Qualité d'une personne qui respecte les idées ou les façons d'agir différentes des siennes. Il faut faire preuve de tolérance à l'égard des autres. » Donc, à vous tous vous aviez bien trouvé la bonne définition. J'ai eu : pas de jugement, respect, différence, accepter. Très bien, vous avez très bien cerné le thème principal de cet album, qui était effectivement la tolérance, l'amitié, respecter la différence. Je vais juste conclure. Je reprends ce que vous avez dit effectivement, on est tous différents les uns des autres, on n'est pas obligés de s'entendre avec tout le monde mais par contre il faut respecter tout le monde, il faut accepter les différences. On ne peut pas rejeter quelqu'un juste parce qu'il est différent. Vous dans cette classe vous êtes tous différents et pourtant vous avez tous au moins un ami dans cette classe. Je vais vous redonner le bâton de parole pour que chacun d'entre vous puisse donner le mot de la fin.

E1 : ça sert à rien aussi la guerre, on n'a pas tous la carrure de King-Kong et ça sert à rien.

PE : alors, on reste sur le thème. En restant sur le thème. Vous allez tous prendre le bâton de parole et dire une dernière chose mais sur le thème. Quelque chose que vous avez envie de dire par rapport à l'album et à tout ce qui vient d'être dit.

E2 : on est tous égaux

E3 : fin

PE : oui, le mot de la fin c'est fin, c'est pas mal. Vous pouvez répéter ce qui a été dit, c'est simplement pour conclure le débat

E4 : amitié

E5 : moi j'aimerais que tout le monde soit tolérant entre eux comme ça il n'y aurait plus de disputes et il n'y aurait plus des gens à part.

E6 : Dieu a décidé de nous créer parce qu'on devait être des gens bien. Donc on doit se respecter entre nous

PE : même sans parler de religion c'est vrai ce que tu dis. On va enlever le côté religieux, parce que là on est dans une école publique, laïque donc la religion, chacun a le droit d'avoir sa propre religion mais par contre on ne va pas parler de la religion en tant que telle en cours. Mais ce que tu dis, ça peut s'appliquer même en enlevant le concept de la religion. D'accord ? On est tous différents et on est censés être des gens bien. Je suis d'accord avec toi. Tu passes le bâton ?

E7 : trahison

E8 : vive les hérissons !

rires

E9 : on est tous égaux

E10 : on est tous égaux

E11 : fin

E12 : c'est pas parce qu'on est petit ou grand qu'on n'a pas le droit de se respecter entre nous. Tout le monde doit se respecter, malgré les différences.

E13 : égalité

E14 : personne n'appartient à quelqu'un. ça ne sert à rien de laisser les autres sur le côté et de dire non, tout le monde peut participer.

E15 : c'est pas l'apparence qui compte, c'est qui on est

PE : je trouve que tout ça ce sont de très bonnes conclusions. Je voudrais maintenant qu'on termine par se remercier en s'applaudissant tous.

élèves applaudissent. Fin du débat.