



HAL
open science

La littérature de jeunesse pour aborder les concepts d'altérité et de solidarité

Ophélie Desbos, Anouchka Desbat

► **To cite this version:**

Ophélie Desbos, Anouchka Desbat. La littérature de jeunesse pour aborder les concepts d'altérité et de solidarité. Education. 2021. dumas-03692263

HAL Id: dumas-03692263

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03692263>

Submitted on 9 Jun 2022

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

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



Année universitaire 2020-2021

**Diplôme universitaire *Métiers de l'enseignement, de l'éducation
et de la formation***

Mention *Premier degré*

**La littérature de jeunesse pour aborder les concepts
d'altérité et de solidarité**

Présenté par DESBOS Ophélie et DESBAT Anouchka

Écrit scientifique réflexif encadré par FARRÉ Sylvie

Remerciements

En premier lieu, nous souhaiterions remercier nos élèves sans qui ce travail n'aurait pas pu être réalisé. Que ce soit la classe de CE1 ou la classe de CM1, les élèves ont pris plaisir à participer à notre séquence et ce plaisir a été partagé.

Notre gratitude revient également à nos collègues titulaires avec qui nous avons échangé régulièrement et qui nous ont apporté tout leur soutien.

Enfin, notre reconnaissance va à madame Farré qui a encadré notre mémoire. Patient, bienveillante, toujours disponible et encourageante, elle a su nous donner de bons conseils et nous rassurer. Son aide a été précieuse tout au long de la mise en pratique de notre recherche et de la rédaction de ce mémoire.

La littérature de jeunesse pour aborder les concepts d'altérité et de solidarité

Introduction	5
I. Etat de l'art	6
1. Le concept d'altérité	6
1.1 Définition générale	6
1.2 Développement du principe d'altérité chez l'enfant	7
1.3 L'altérité à l'école	8
2. De l'altérité à la solidarité	9
2.1. Définition du concept de solidarité	10
2.2 Découverte du concept de solidarité chez l'enfant	11
2.3. Apprendre la solidarité à l'École	11
2.4 Se sentir solidaire aujourd'hui : de qui ? De quoi ? Pourquoi ?	12
3. La littérature de jeunesse à l'École	13
3.1 Qu'est-ce que la littérature de jeunesse ?	13
3.2 La littérature de jeunesse à l'école primaire	14
3.3 L'album de littérature de jeunesse, un support privilégié pour apprendre à connaître l'autre	16
3.4 La littérature de jeunesse à travers les débats philosophiques	16
II. Problématique	17
III. Méthodologie	18
1. Participants	18
2. Matériels	18
2.1 Les dessins des élèves	18
2.2 La grille d'observation	19
2.3 Les albums de littérature jeunesse choisis	20
3. Présentation de la séquence et description des séances	21
3.1 Séance 1 : recueil des conceptions initiales	22
3.2 Séances 2, 4, 5 et 6 : albums de littérature jeunesse	22
3.3 Séance 3 : qu'est-ce que l'entraide ?	23
3.4 Séance 7 : débat à visée philosophique	23
4. Résultats	24
4.1 Première et dernière séances : les dessins illustrant la solidarité	24
4.2 Évolutions de la grille d'observation	26
4.3 Débat autour de la solidarité	29

5. Discussion	31
5.1 Re-contextualisation	31
5.2 Analyse des résultats et mise en lien avec les recherches antérieures	31
5.3 Limites, perspectives et enrichissement professionnel	34
5.3.1 Critiques et perspectives	34
5.3.2 Enrichissement de notre pratique professionnelle	34
Conclusion	36
Bibliographie	37
Annexes	40

Introduction

Pour notre année de professeur des écoles stagiaire, nous sommes affectées pour l'une, dans une école primaire à St Quentin Fallavier, pour l'autre, dans une école primaire à Grenoble. Nous avons deux publics différents. Pour la première, c'est une école de 124 élèves composée de 5 classes. Elle accueille un public assez diversifié. Pour la deuxième, c'est une école de 192 élèves composée de 10 classes. Il s'agit d'une école en région d'éducation prioritaire dans laquelle la classe concernée par ce mémoire entre dans le dispositif 100% réussite.

Au cours des premières périodes de l'année, nous avons appris à découvrir et à connaître les élèves avec lesquels nous travaillons. Il nous a été alors possible de constater, chacune de notre côté, certaines difficultés de comportements qui engendraient une ambiance de classe particulière. À travers nos échanges, nous nous sommes rendues compte que même si nous avons des niveaux différents, nous avons les mêmes problématiques avec nos élèves. Nous avons pu en effet observer que certains avaient des comportements compétiteurs qui les amenaient à ne pas prendre en compte les autres et à être beaucoup dans la critique, la dévalorisation de l'autre.

À la vue de ces difficultés, nous nous sommes alors questionnées sur notre implication et sur l'aide qu'il serait possible de leur apporter. Un travail en classe a alors été élaboré en ce sens afin de permettre à nos élèves de prendre conscience des autres, et de ce fait développer des comportements d'entraide, plutôt que des comportements de compétition.

Ce travail va donc essayer de mesurer en quoi la littérature de jeunesse, à travers des albums et des débats littéraires, peut amener nos élèves à prendre en compte autrui afin de développer des comportements d'entraide et de solidarité.

Après une présentation des concepts de solidarité et d'altérité, du potentiel offert par la littérature de jeunesse et du débat littéraire, la démarche expérimentale créée et appliquée à nos deux classes sera expliquée, puis une analyse et une mise en perspective des résultats sera exposée.

I. Etat de l'art

1. Le concept d'altérité

1.1 Définition générale

Dans le langage courant, l'altérité est le fait d'accepter l'autre en tant qu'être différent. Cela signifie que l'on reconnaît « ses droits à être lui », comme le souligne Ljiljana Jovic (2012), présidente de l'Association de recherche en soins infirmiers.

C'est un concept d'origine philosophique. En effet, de nombreux philosophes contemporains ont produit des thèses sur la notion d'altérité. Parmi celles-ci, il est possible de constater que le rapport entre le « je » et le « tu » est abordé de manière différente.

Tout d'abord, il y a des courants philosophiques qui considèrent que le rapport à l'autre nourrit la connaissance que j'ai de moi et ma propre existence. C'est le cas de Jean-Paul Sartre (1943, p. 612) qui explique que les autres sont la condition de notre existence et qu'ils sont appréhendés au sein de notre conscience. Selon ce philosophe, c'est le regard des autres sur soi-même qui détermine le jugement de soi. L'être humain fait une rétrospection sur sa personne parce qu'il est un « être-vu ». C'est ainsi qu'il témoigne que « j'ai besoin d'autrui pour saisir à plein toutes les structures de mon être, le pour-soi renvoie au pour-autrui ». Chez ce philosophe le « je » se nourrit de l'expérience du « tu ».

Ensuite, il y a des courants philosophiques qui pensent que le rapport à l'autre est construit par une dimension d'égalité ou de symétrie. Il doit y avoir une équilibration du « je » et du « tu ». En effet, pour Husserl (2002), c'est par une saisie analogique d'autrui que l'on peut accéder à celui-ci. C'est parce que l'autre nous ressemble que l'on peut le comprendre. Dans le même sens, Merleau-Ponty (1945) estime que la compréhension d'autrui se construit par une expérience commune qui passe par la même perception de soi et du monde.

Dans un troisième temps, il y a des courants philosophiques qui considèrent que le rapport à l'autre fait irruption dans le sujet qui se réduit en sujet pour autrui. Lorsque l'être humain est face à autrui, il ne se comporte plus pour lui-même mais pour l'autre. C'est pourquoi Levinas (1991) explique qu'il s'agit d'une irruption de l'autre chez l'individu. Lorsque le sujet est face à autrui, sa puissance est destituée pour répondre à celui-ci.

Enfin, il y a des courants philosophiques qui pensent que le rapport à l'autre conduit au vivre ensemble. Pour Binswanger (1952) et Buytendijk (1971), il s'agit d'une rencontre entre deux

sujets qui conduit au « nous ». Binswanger montre que l'homme ne peut exister qu'autour d'autres personnes. Il doit se nourrir de la réciprocité des consciences. Sans cette réciprocité, la conscience du sujet ne peut pas se développer. Buytendijk explique que le sujet se construit par la rencontre de l'autre qui va conduire à la création d'un tout.

Ces différents courants philosophiques montrent la complexité de la notion d'altérité. La notion de « l'autre » fait aussi s'interroger sur la notion du « moi ». Or d'après Jean-Claude Quentel (1994, p. 37) « la personne est à la fois divergence et convergence ; elle vise en même temps au particulier et à l'universel. » Il précise que pour ce qui concerne l'enfant, celui-ci ne fait que s'imprégner de l'histoire de l'autre. Il conviendra alors de s'interroger sur le développement du principe d'altérité chez l'enfant.

1.2 Développement du principe d'altérité chez l'enfant

À la naissance, qui est un passage de l'union organique à l'union parasitaire, l'individu va développer l'autonomie de sa personnalité. Bien que les autres individus ne soient pas encore dissociés du reste du monde et du moi du nourrisson, ils représentent une donnée essentielle de la construction de l'individu. Lévy-Shoen Ariane (1964) précise que dans les premières années de la vie, la relation de l'enfant avec les autres se fait principalement à travers des mimiques. C'est en effet dans l'expression du visage de l'autre que le nourrisson va trouver la présence de l'individu. Cela lui permet de différencier les individus de nature humaine et le situe comme un « alter ego » en face de lui. En grandissant, l'enfant porte son attention sur autrui à travers ses actions. En effet, comme le docteur en psychologie de l'enfance Paul Guillaume (1925) l'explique, l'enfant s'établit en imitant les autres. À mesure que l'enfant se socialise, la connaissance d'autrui et la connaissance de soi se développent.

Concernant la notion d'altérité et de différence de l'autre, Marie Rose Mono (2015), pédopsychiatre et professeure de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent, distingue trois phases du développement psychologique d'un enfant :

- Durant la maternelle, l'enfant considère le même et le différent et pose des questions. Cette confrontation entre le même et le différent est un élément de sa construction. Les réponses qu'apportent les adultes aux questions que se pose l'enfant sont très importantes. En effet, si les adultes expliquent que les différences sont une chance,

l'enfant enregistre que la différence fait du bien. Dans le cas contraire, si les adultes les hiérarchisent, il va aussi hiérarchiser le monde. Enfin, si les adultes nient la différence et donc ce que l'enfant voit, il devra élaborer sa propre théorie.

- Durant l'école élémentaire, l'enfant veut ressembler à ses camarades. Il a besoin du même pour se construire et il proscrit toute différence.
- Durant l'adolescence, l'enfant aime au contraire la différence, il voudra se singulariser.

L'école doit apprendre aux élèves à respecter les différences. Les réponses apportées par l'école vont permettre aux élèves de s'ouvrir aux autres. Reconnaître que des différences existent augmente la force du lien commun.

1.3 L'altérité à l'école

Le Premier Ministre, en 2018, indique une augmentation des actes antisémites de 69% par rapport à l'année 2017, selon un article du quotidien Libération.

Face à ces constats, Jean Michel Blanquer, Ministre de l'éducation nationale, présente un plan national de lutte contre le racisme et l'antisémitisme à l'école le 19 mars 2018. Ce plan vise à « améliorer la réponse de l'institution scolaire, prévenir et lutter contre les atteintes racistes et antisémites » (2018, p.1). Il s'agit de faire reculer le racisme dès le plus jeune âge avec l'idée qu'il faut déconstruire très tôt les préjugés. On doit prévenir le racisme par l'éducation à la diversité.

L'école est une entité motrice dans la gestion des différences comme vecteur d'innovation quant à l'identité collective. En effet, l'école est une institution du collectif où l'on apprend à vivre ensemble. Pour Audric Vitiello (2008), l'éducation se trouve donc dotée d'une fonction similaire à celle de la politique qui est de comprendre pourquoi la xénophobie s'institutionnalise à l'école et ainsi comment l'école participe à institutionnaliser la xénophobie dans la société.

Le sujet de la différence est présent dans le programme du cycle 2 sous la rubrique « le respect d'autrui – Respecter autrui, accepter et respecter les différences » (B.O. 2018). On

retrouve dans les enseignements associés « le respect des autres dans leur diversité » avec une étude sur les atteintes à la personne d'autrui.

Il apparaît donc, à la lecture de ces textes, que le thème de la différence en cycle 2 doit être abordé en lien avec le respect.

Par ailleurs, une des finalités de l'enseignement moral et civique est de « respecter autrui ». En effet, la morale enseignée à l'école est une morale civique en lien étroit avec les principes et les valeurs de la citoyenneté républicaine et démocratique. Cette morale repose sur la croyance de la dignité et de l'intégrité de la personne humaine, qu'il s'agisse de soi ou des autres.

Apprendre aux élèves à respecter les différences dès le cycle 2 permet de le sensibiliser très jeune à des problématiques qui seront reprises tout au long de sa scolarité ; comme le harcèlement scolaire. Pour comprendre les réactions qui sont en jeu face à l'altérité, une étude doit être faite sur les émotions ressenties.

Nicole Catheline (2015) relie la situation de harcèlement à la perception de la différence chez les élèves. Un élève victime de harcèlement présenterait une différence que les autres enfants ne peuvent accepter. Selon cette pédopsychiatre, le harceleur a une perception fragile de lui-même. Un camarade peut lui renvoyer sa propre faiblesse. Cela va lui procurer un sentiment de peur. Il va donc penser qu'il doit se protéger de cet autre, ce qui l'empêche de s'intéresser au fonctionnement de cette personne. Il est ainsi dans l'impossibilité de développer de l'empathie. Il devient harceleur car l'autre est différent et il ressent la nécessité de s'en protéger. C'est le manque d'empathie qui conduit un élève à devenir harceleur. C'est-à-dire qu'il n'a pas, si on reprend la définition du dictionnaire Larousse, « la faculté intuitive de se mettre à la place d'autrui, de percevoir ce qu'il ressent ».

C'est pourquoi il est important de veiller à développer le sentiment d'empathie chez les élèves, et ce, dès le cycle 1.

2. De l'altérité à la solidarité

Après avoir défini ce qu'était le concept d'altérité, comment il apparaissait chez l'enfant et comment il se manifestait à l'école, nous allons nous centrer sur le concept de solidarité.

Dans le même ordre que précédemment, il sera question d'exposer une définition, de comprendre de quelle manière la solidarité apparaît chez l'enfant et est apprise à l'École, puis dans quel sens elle est présente de nos jours.

2.1. Définition du concept de solidarité

Le concept de solidarité est assez récent puisqu'il apparaît dans les textes de loi seulement au XIXe siècle à travers l'article 1202 du Code civil, en 1804. Dans celui-ci, la solidarité est définie comme « un engagement par lequel les personnes s'obligent les unes pour les autres et chacune pour tous ». Si nous prenons la définition du Larousse, la solidarité y est définie comme le « rapport existant entre des personnes qui, ayant une communauté d'intérêts, sont liées les unes aux autres ». À travers ces deux définitions nous pouvons constater qu'il n'y a pas de solidarité sans la connaissance d'autrui. Cette idée se rapproche du propos du professeur et géographe Michel Lussault qui, lors d'une interview, a expliqué que « c'est dans l'altérité que se nouent les liens de solidarité » (2019). L'altérité et la solidarité sont donc intimement liées.

Outre ce lien, la solidarité est aussi liée à la morale. La fonction de celle-ci serait d'augmenter la cohésion sociale et de faciliter la coopération entre les individus (Decety, J. 2019). De ce fait, elle expliquerait l'entraide, la solidarité. Le sens moral nous permet donc de bien agir envers les autres, de savoir que certains comportements sont bons et que d'autres sont mauvais, justes ou injustes. L'auteure Marie-Claude Blaise conçoit la solidarité comme une « obligation morale d'entraide » (2017, p. 11) qui engendrerait une dépendance réciproque entre les individus. Dans la même idée, le philosophe Alain Anquetil, lors d'une conférence donnée le 9 mars 2006 à l'occasion des soirées débats de l'économie sociale et solidaire, s'interroge sur « la valeur morale du concept de solidarité ». D'après ces auteurs, la solidarité serait donc liée à la morale dans le sens où elle serait susceptible d'advenir lorsque nous nous questionnons sur la portée de nos actes. Tout individu n'est pas un être isolé mais fait partie d'un ensemble, ses actes ont de ce fait des répercussions sur les autres. La solidarité semble alors nous responsabiliser envers nous-même et envers autrui.

Ce constat nous amène à nous interroger sur le moment où cette responsabilité apparaît, et plus précisément sur le développement du concept de solidarité chez l'enfant.

2.2 Découverte du concept de solidarité chez l'enfant

Le psychologue Jean Piaget parle d'esprit de solidarité (1931) chez l'enfant. Selon lui, il existe deux types de solidarité : une solidarité externe et une solidarité interne. L'enfant, de 5 à 12 ans, va progressivement passer de l'une à l'autre. Il débute par la solidarité externe, c'est-à-dire qu'il accepte et respecte une certaine autorité des aînés et des adultes, puis il va tendre vers la solidarité interne et pratiquer des règles de coopération. Ces dernières vont le rendre responsable et autonome.

Par ailleurs, il a été vu précédemment que la solidarité était liée à la notion de morale. Nous pouvons alors nous interroger sur le développement du sens moral chez l'enfant. Le professeur Jean Decety parle d'une origine naturelle (2019) dans le sens où dès leur plus jeune âge, les enfants seraient dotés d'aptitudes évaluatives socio-morales qui les amèneraient à catégoriser les interactions sociales entre les individus. De plus, en évoluant dans une société comportant des règles sociales et culturelles, cela les aiderait alors à savoir comment ils doivent se comporter les uns envers les autres.

L'enfant, en grandissant, va devenir élève lorsqu'il va entrer à l'école. C'est le moment où il va apprendre les règles de la vie collective, et plus précisément les règles de la vie en société.

2.3 Apprendre la solidarité à l'École

L'École a pour mission de transmettre et de faire partager les valeurs et les principes de la République française. Rappelons qu'ils sont au nombre de quatre : la liberté, l'égalité, la fraternité et la laïcité. Les programmes d'enseignement moral et civique de l'école et du collège précisent qu'ils « s'en déduisent la solidarité, l'égalité entre les hommes et les femmes, ainsi que le refus de toutes formes de discriminations » (2018, p. 1).

La solidarité est présente dans les textes des programmes et suit chaque élève tout au long de sa scolarité. Dès le cycle 1, l'enseignant doit veiller à ce que tous les élèves puissent développer leur estime de soi, s'entraider et partager avec les autres (B.O. 2020, Cycle 1, Eduscol). Chaque élève va devenir un citoyen responsable qui participera de manière constructive à la vie collective. C'est une éducation à la solidarité qui apparaît alors. Dans le cadre de la semaine de l'école maternelle, l'académie de Lille précise que « tout au long de sa

scolarité et dès la maternelle, l'enfant donne de la cohésion à son groupe d'appartenance et développe ses capacités de réflexion aux problèmes concrets qui l'entourent. Par la réalisation de projets communs, il éprouve le sens de ses responsabilités. Il découvre également l'existence des inégalités et prend conscience des solidarités nécessaires à leur règlement » (2014, p. 23).

Aux cycles 2 et 3, le concept de solidarité apparaît à travers les programmes d'enseignement moral et civique sous la forme d'une culture de l'engagement (B.O. 2020, Cycle 2 et Cycle 3, Eduscol). Cette dernière est le support privilégié pour créer un certain nombre d'actions éducatives afin de sensibiliser les élèves et de les impliquer concrètement dans des projets collectifs. Cela peut se dérouler sur des temps définis : campagnes de solidarité, journées ou semaines de sensibilisation...

Outre cette sensibilisation guidée par l'enseignant, au sein de l'école, et plus précisément au sein de la classe, il est possible d'observer des comportements solidaires. En effet, un élève peut par exemple être solidaire en aidant un camarade de classe en difficulté, en partageant ou en prêtant ses affaires, en donnant son amitié à un enfant qui n'a pas d'amis... Tant d'exemples existent. Cependant, être solidaire va bien au-delà du simple cadre de l'école. C'est cela qui paraît alors important : que les élèves arrivent à se décentrer de plus en plus d'eux-mêmes, de leur quotidien, pour tendre à une ouverture sur le monde. Ainsi, il semble opportun de parcourir différentes situations de solidarité.

2.4 Se sentir solidaire aujourd'hui : de qui ? De quoi ? Pourquoi ?

« Être solidaire, c'est choisir de défendre les droits humains et de porter partout des valeurs d'ouverture, d'entraide, de justice et de paix ». À travers cette citation, le festival des solidarités nous amène à élargir notre définition de la solidarité. Cette dernière ne concerne pas seulement l'autre et le besoin de l'aider mais va bien au-delà : c'est une valeur à partager et à faire vivre dans le monde entier. Elle doit être découverte et tout citoyen devrait en être informé. Pour cela, il existe par exemple des événements comme, depuis 20 ans, le Festival des Solidarités qui est un rendez-vous international pour promouvoir et célébrer la notion de solidarité. Cela se passe lors d'une semaine au mois de novembre où c'est l'occasion de découvrir plusieurs animations de sensibilisation réalisées par des organisations nationales et régionales (comme la Solidarité laïque, le Secours Catholique, Amnesty International,

Artisans du monde...). Il existe également la démarche d'ECSI qui prône une éducation à la citoyenneté et à la solidarité internationale. Selon cette démarche, il s'avère nécessaire d'acquérir plusieurs compétences : des savoirs, puisqu'il faut connaître les conditions de vie des autres et comprendre le fonctionnement du monde pour établir des liens de cause à effet ; des savoirs-être, qui permettent aux individus de réfléchir aux valeurs qui comptent et qu'ils souhaitent défendre ; et des savoirs-faire, par exemple s'associer pour mener un projet collectif. La solidarité est donc présente à différentes échelles. De ce fait, ce n'est plus à l'échelle de son village, de sa ville ou de son pays qu'il faut penser, mais à celle de la planète.

Actuellement, la solidarité à l'échelle de la planète prend tout son sens. En effet, la crise sanitaire liée à la Covid-19 a permis d'observer des élans de solidarité, et ce concept n'a alors fait que d'apparaître dans les médias. Une solidarité internationale a alors été prônée. Elle est autant un impératif moral qu'une condition du succès commun contre la Covid-19. Être solidaire aujourd'hui, c'est être unis et mobilisés pour lutter contre ce fléau mondial qui fraîne nos vies.

La solidarité est une notion assez vaste qui semble être difficile à enseigner concrètement puisqu'il existe un grand nombre d'exemples sur lesquels, en tant qu'enseignants, nous pouvons nous inspirer. Il serait alors convenable de s'intéresser à la littérature de jeunesse comme moyen de faire découvrir cette notion.

3. La littérature de jeunesse à l'École

Après avoir expliqué qu'il y avait un lien entre la découverte et la compréhension de l'autre et le concept de solidarité, nous allons nous centrer plus précisément sur la littérature de jeunesse : sur sa place et son rôle à l'école élémentaire, dans les programmes, et plus particulièrement son utilité, à travers des débats philosophiques, lorsque l'on souhaite travailler sur le thème de la solidarité.

3.1 Qu'est-ce que la littérature de jeunesse ?

La littérature de jeunesse est un concept composé de deux termes distincts : d'un côté la littérature, qui est définie selon le Larousse comme un ensemble constitué d'œuvres écrites

auxquelles on reconnaît une finalité esthétique ; et de l'autre côté la jeunesse. Cela veut donc dire que c'est une littérature désignant un public particulier, à savoir ici un public jeune.

Mais qu'est-ce qu'un public jeune ? Où s'arrête la jeunesse ? Ces questions restent en suspens et il apparaît alors difficile de définir exactement le public visé par la littérature de jeunesse. En effet, si nous prenons un public jeune, voire très jeune, celui-ci ne sait pas forcément lire. Cela induit donc une médiation qui nécessite la présence d'une tiers personne : l'adulte. Ce dernier va devoir prêter sa voix afin de faire découvrir une œuvre au jeune public non lecteur. La littérature de jeunesse semble alors être destinée également aux adultes, aux parents, aux enseignants.

Quelle littérature de jeunesse choisir alors ? Il en existe en effet plusieurs formes : albums avec ou sans texte, livres pop-up, livres contenant des objets, des tissus à toucher, romans, bandes dessinées... Les contenus peuvent aussi diverger. Cela peut être un conte, une enquête policière, une aventure, un documentaire... Tant de possibilités s'offrent à l'adulte qui choisit une œuvre. En ce qui concerne les enseignants, depuis quelques années, le ministère a créé une liste de référence à leur destination afin de faire découvrir la littérature à l'école. Cette création permet de constater l'importance accordée à la littérature de jeunesse dans le domaine scolaire.

3.2 La littérature de jeunesse à l'école primaire

Dans le domaine scolaire, la littérature de jeunesse est présente dès la classe de petite section. Des œuvres ont été sélectionnées par des professionnels afin de constituer des listes de référence par cycle (de la maternelle à la fin du collège). Ces listes, disponibles sur Eduscol, sont régulièrement actualisées et enrichies (2020) ce qui permet à chaque enseignant de varier son enseignement et de proposer à ses élèves divers choix de lectures (des œuvres issues de la littérature patrimoniale aux œuvres les plus récentes). Tout au long du parcours scolaire de l'élève, ces sélections vont l'amener à se construire un parcours littéraire doté de références culturelles communes.

Le rôle premier de l'école est d'offrir progressivement à chaque enfant cette culture commune. Le chercheur en sciences de l'éducation Philippe Meirieu définit la culture comme ce « qui relie ce que chacun de nous a de plus intime à ce qui peut être le plus universel »

(2019, p. 5). En ce sens, lorsque les enseignants lisent des histoires, les élèves peuvent s'identifier aux personnages en fonction de leur expérience personnelle. Si nous lisons par exemple le conte Hansel et Gretel des frères Grimm, l'histoire de l'abandon parental touche chaque élève dans son rôle d'enfant. C'est donc quelque chose d'intime qui va être relié à une histoire universelle connue du plus grand nombre.

Le site internet Eduscol, qui propose des ressources pour compléter les programmes de l'Éducation Nationale, insiste sur l'importance de lire des œuvres complètes aux élèves. Que ce soit par un adulte, dès l'école maternelle, ou par l'élève lui-même lorsqu'il en sera capable. Ces lectures permettent de « donner des repères autour de genres, de motifs, de personnages, de séries, d'auteurs et d'accéder ainsi à une culture littéraire. Il s'agit de confronter fréquemment les élèves à des œuvres susceptibles de nourrir leur imagination, de susciter leur intérêt et de développer leurs connaissances » (Éducation Nationale, 2020, site Eduscol, ressources *Lecture à l'École : des listes de référence*).

Du cycle 1 au cycle 3, la littérature de jeunesse est de ce fait présente dans les programmes. Elle constitue un support privilégié de langage pour l'école maternelle (*Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions*, B.O. Cycle 1, 2017), tandis qu'elle donne sens aux apprentissages et développe le goût de lire au cycle 2.

Pour le cycle 3, selon les ressources d'accompagnement du programme de français, il s'agit de construire une culture littéraire et artistique structurée autour de six grandes entrées (2021). Cela permet alors de varier les genres et formes littéraires (contes, romans, albums de jeunesse, bandes dessinées, poèmes, pièces de théâtre...).

Tout au long de l'école primaire, l'enjeu est donc de faciliter la construction d'une culture commune à travers la découverte fréquente et régulière d'une variété d'œuvres. Cette découverte peut, par exemple, se faire au travers d'albums.

3.3 L'album de littérature de jeunesse, un support privilégié pour apprendre à connaître l'autre

Les notions d'altérité et de solidarité sont élaborées avec l'étude de littérature de jeunesse. Cette étude permet de problématiser la réflexion et d'aller vers une conceptualisation plutôt que de recourir à des exemples concrets.

En effet, selon Edwige Chirouter (2008), l'enfant a une capacité d'abstraction qui est en cours d'élaboration. Les histoires jouent un rôle de médiation qui sont nécessaires et donnent forme à des problématiques de l'ordre éthiques ou existentielles. Cela lui permet aussi d'expérimenter des mondes possibles, et de vivre de ce fait des expériences autres que son quotidien et qui vont l'amener à grandir. En effet, cela permet de décharger l'enfant d'exemples qui sont construits sur son quotidien qui sont trop chargés d'affect pour penser. Mais cela lui offre aussi une voie d'entrée plus facile qu'un concept qui est trop abstrait. L'enfant va ainsi développer une pensée rationnelle par l'intermédiaire de la littérature de jeunesse.

Le fait de leur offrir des récits porteurs de sens leur permet de faire l'inoubliable expérience initiatique de l'entrée dans le monde de la pensée et de l'intelligence. Lorsque l'on est en philosophie, il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse, et dans certains cas il n'y a même pas de réponse du tout. Le fait de proposer des textes porteurs de sens renforce la posture réflexive de l'enfant. Ce voyage littéraire l'amènera à se découvrir soi-même et à s'ouvrir aux autres, ce qui correspond à la finalité de la philosophie et de la littérature.

3.4 La littérature de jeunesse à travers les débats philosophiques

Il apparaît donc que la littérature de jeunesse est un support privilégié pour aborder la philosophie et donc pour aboutir à des discussions d'ordre philosophique.

Lors de l'étude littéraire en classe, les programmes mettent en avant une pédagogie non seulement de la compréhension mais aussi de l'interprétation. Il s'agit pour l'élève de saisir cette dimension réflexive de la littérature. Edwige Chirouter (2010, p. 117) explique que c'est « parce que l'on va d'abord s'intéresser à ce que me dit le texte, à ce qu'il peut m'apporter, l'enseignant va devoir pointer les zones d'ombre, les questions, les mystères, qui traversent

l'œuvre ». Dans cette mesure, le débat interprétatif et le débat réflexif sont liés. En fait, cette professeure de philosophie précise que « poser des questions sur les blancs du texte, c'est souvent nécessairement soulever les grandes questions métaphysiques qu'il soulève » (2010, p.117).

C'est pourquoi la lecture de littérature de jeunesse est un outil pour conduire une discussion à visée philosophique. Elle permet de mettre les élèves dans de bonnes conditions de réflexion et leur donne des ressources à exploiter.

D'après les ressources en enseignement moral et civique du site Eduscol concernant la discussion à visée philosophique (DVP) ou oral réflexif (2015), les objectifs de celle-ci sont d'apprendre à penser par soi-même et d'élaborer une pensée rationnelle fondée sur les questions importantes posées à la condition humaine. Ces questionnements sont posés dans un contexte de confrontation de ses idées avec les autres. Ainsi, elle permet de travailler l'argumentation. L'élève va réussir cet exercice s'il arrive à conceptualiser. C'est-à-dire lorsqu'il arrive à passer du mot à l'idée.

La discussion à visée philosophique conduit à un dialogue qui, comme le montre Jean Caelen (2017, p.34) est une « interaction qui se nourrit de l'altérité comme expérience de l'autre et du monde ».

La philosophie est l'objet d'un enseignement en Terminal. Pourtant de plus en plus d'écoles primaires pratiquent des débats philosophiques au sein de leur classe depuis quelques années. En effet, l'activité de philosophie correspond à des enfants plus jeunes dans la mesure où ceux-ci sont dotés d'un étonnement naturel qui est nécessaire pour pratiquer la philosophie d'après Matthew Lipman (2010), philosophe américain. L'enjeu d'un débat philosophique est de former des élèves citoyens. À travers ces échanges, les élèves vont construire leur personnalité d'enfant grâce au fait qu'ils auront une liberté d'expression.

II. Problématique

Nous avons vu jusqu'alors que nos élèves avaient des comportements très compétitifs. De nombreuses disputes émergeaient en classe afin de savoir qui était le meilleur en telle discipline ou qui était le plus fort physiquement. Ils ne cessaient de se comparer. Cela rendait le travail en classe difficile car certains élèves se mettaient dans un état de mal être en

regardant leur résultat et en se comparant à leurs camarades qui avaient de potentiels meilleurs résultats. L'ambiance de classe était tendue et les élèves étaient dans une angoisse constante du jugement de l'autre. Pour remédier à ce problème nous avons imaginé construire une séquence visant deux buts. Le premier but est que les élèves apprennent à comprendre l'autre comme un prolongement de soi-même et ainsi être plus bienveillant envers celui-ci. Le second but est de créer un sentiment d'entraide au sein de la classe. Nous souhaitons que les élèves soient dans une dynamique d'entraide et de respect envers leurs camarades plutôt que de les voir comme des adversaires.

Il a été vu précédemment que l'altérité et la solidarité étaient liées et qu'une relation étroite existait entre les deux. Il n'y a en effet pas de solidarité sans la connaissance d'autrui.

De ce postulat, plusieurs questionnements émergent. Une meilleure connaissance de l'autre amène-t-elle à plus de solidarité ? La littérature de jeunesse, au travers d'albums, permet-elle d'aborder facilement les concepts d'altérité et de solidarité ? Les débats philosophiques permettent-ils de faire émerger ces deux concepts ?

Ces interrogations nous amènent à nous demander **comment la littérature de jeunesse, à travers les débats philosophiques, peut-elle amener les élèves à prendre en compte autrui afin de développer le concept de solidarité ?**

À partir de ces questionnements, nous postulons que l'étude d'œuvres de littérature de jeunesse autour de la solidarité et de l'altérité, couplée à des débats philosophiques, va permettre à nos élèves de développer des stratégies d'équipe au sein des travaux de groupes. Dès lors, nos élèves seront capables de s'entraider, et un climat de classe plus serein sera alors observable.

III. Méthodologie

1. Participants

Pour réaliser notre expérimentation, nous avons eu besoin d'un total de 36 élèves. Une classe de CM1 d'une école à Saint Quentin Fallavier, composée de 23 élèves, et d'une classe de CE1 d'une école à Grenoble, composée de 13 élèves.

2. Matériels

2.1 Les dessins des élèves

En guise d'évaluation diagnostique, il nous est apparu intéressant de proposer à nos élèves de dessiner ce que signifiait pour eux le mot « solidarité ». En effet, cette notion est assez vaste

et est sujet à différentes interprétations / idées. Afin de constater une éventuelle progression de la compréhension de cette notion, nous avons demandé à nos élèves de réaliser un second dessin à la fin de notre séquence.

2.2 La grille d'observation

Nous avons élaboré une grille d'observation afin de pouvoir constater une évolution des compétences de nos élèves. Pour se faire, nous avons rempli individuellement ces grilles avant notre séquence au mois d'octobre, puis à la fin de celle-ci, au mois d'avril. Nous avons choisi d'organiser les compétences autour de deux axes : se construire comme individu singulier au sein d'un groupe, et construire une culture de la solidarité.

Grille d'observation	
Critères	Indicateurs
Se construire comme un individu singulier au sein d'un groupe	
Je fais attention aux autres	Je sais écouter les autres
	Je sais respecter les autres
Je sais travailler en groupe	Je sais partager mes idées
	Je sais écouter le point de vue d'autrui
	Je sais participer et prendre ma place dans un groupe
Construire une culture de la solidarité	
Je fais preuve d'empathie	Je sais interpréter les émotions des autres
	Je sais nommer les émotions
	Je sais me mettre à la place des autres
Je comprends l'intérêt de s'entraider	Je sais donner des exemples d'entraide
	Je sais apporter mon aide quand il y en a besoin
Je sais distinguer mon intérêt personnel de l'intérêt général	Je prends conscience de la notion de bien commun

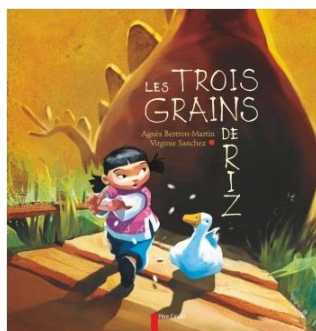
Cette grille a été remplie par nos soins après plusieurs temps d'observation de nos élèves. L'ayant complétée une première fois en début d'année, avant notre séquence, puis une deuxième fois à la fin de notre séquence, nous avons obtenu au total 72 grilles d'observation.

2.3 Les albums de littérature jeunesse choisis

Il nous a été difficile de sélectionner des albums de littérature de jeunesse. En effet, n'ayant pas le même niveau ni le même cycle, nous ne savions pas s'il fallait choisir des albums en commun, ou des albums différents. Après réflexions et discussions, nous nous sommes finalement accordées sur le fait que nous allions utiliser trois albums en commun tout au long de notre séquence : *La légende du colibri* de Denis Kormann, *Les trois grains de riz* d'Agnès Berton-Martin, et *La leçon* de Mickael Escoffier et Kris Di Giacomo.

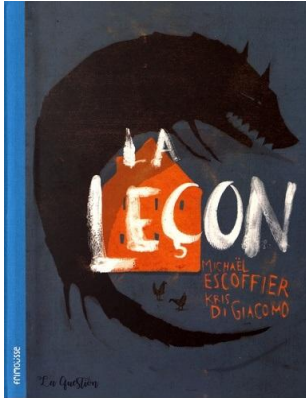


Paru en 2013 aux éditions Actes Sud Junior, cet album raconte la légende amérindienne mettant en scène un grand nombre d'animaux de la forêt amazonienne, dont un petit colibri qui, face à l'incendie d'une forêt, décide d'aller chercher quelques gouttes d'eau avec son bec afin d'essayer de ralentir le feu. *La légende du colibri* permet d'aborder la thématique de solidarité à travers la morale de l'histoire : pour améliorer et changer le monde, chacun peut et doit faire sa part. Il n'est alors pas question de se déresponsabiliser ou de laisser faire les autres à sa place.



Publié en 2005 aux éditions Flammarion Jeunesse Père Castor, *Les trois grains de riz* est l'histoire d'une jeune asiatique nommée Petite sœur Li qui doit aller vendre au marché les précieux grains de riz que ses parents ont récoltés afin d'avoir un peu d'argent. Sur son chemin, elle va rencontrer un canard, un panda et un singe qu'elle va aider en leur donnant une poignée de riz. Puis elle va devoir faire face à un terrible dragon qui exigera tout le riz qui lui reste. Pour s'en sortir, les trois animaux qu'elle a rencontrés auparavant vont l'aider à leur tour, et finalement elle retournera auprès de ses parents sans riz ni argent mais avec des amis et un beau saphir.

Cet album est à destination d'un public assez jeune (3-5 ans), mais nous avons trouvé intéressant de l'utiliser comme support de langage oral. Son récit permet ici aussi de traiter du sujet de la solidarité, dans le sens où lorsque l'on aide une personne, si elle fait preuve de solidarité, elle nous aidera en retour.



Sorti plus récemment en 2017 aux éditions Frimousse Eds, *La leçon* décrit l'histoire d'un chasseur agacé par un loup qui lui a encore mangé ses poules. Il est alors déterminé, un fusil à la main, à retrouver cette bête et à le chasser définitivement. Mais aucun animal ne l'a vu. Il décide alors de mettre des pièges tout autour de sa maison, et un soir, entendant que le loup arrive, il tire. Sauf qu'un des pièges se referme sur lui et il perd connaissance. À son réveil, le loup est à côté de lui, son fusil contenant une dernière balle aussi. Un choix décisif apparaît alors pour le chasseur : tuer la bête, mais cela voudrait dire qu'il resterait prisonnier de son piège et sa survie serait peu probable. Ou utiliser la dernière balle pour se libérer, mais alors la bête aura la vie sauve. La dernière page de l'album est une illustration avec le mot « pan ! ». La fin n'est pas explicitée et est donc sujet à différentes interprétations : que s'est-il passé ? Qu'est-ce que l'homme a fait ? Qu'est-ce que nous aurions fait à sa place ? Cette fin à imaginer nous amène à nous interroger sur la part de solidarité de chacun : le chasseur, le loup, et nos élèves.



Un album supplémentaire a été présenté seulement à la classe de CE1 car l'histoire n'était pas adaptée pour la classe de CM1. Paru en 2020 aux éditions Mijade Eds, *Gare à tes noisettes* permet de prévenir le harcèlement scolaire. Il s'agit d'un écureuil qui voit un loup manger des mûres, un cochon, un mouton, un petit chaperon, mais ne réagit pas car cela ne le concerne pas. Pourtant lorsque vient un autre loup affamé et qu'il n'y a plus que des noisettes et l'écureuil, ce dernier comprend le sens de l'entraide et plus particulièrement l'intérêt d'aider les autres lorsqu'ils sont en danger.

Après avoir sélectionné ces trois albums, nous avons élaboré une séquence commune afin de pouvoir observer s'il y avait des différences entre nos deux niveaux de classe.

3. Présentation de la séquence et description des séances

Notre séquence a été organisée autour de six séances, pour les CM1, et sept séances, pour les CE1, étalées sur la période 4 et le début de la période 5. La solidarité faisant passer l'autre

avant ses intérêts personnels, cette séquence a eu pour objectif de permettre à chacun de développer la conscience et la reconnaissance de l'autre, et de développer un sentiment d'appartenance, appuyée sur les principes fondamentaux d'empathie et d'entraide.

3.1 Séance 1 : recueil des conceptions initiales

La première séance consacrée au recueil des conceptions initiales des élèves a permis d'introduire le thème de la séquence : la solidarité. Pour cela, nous avons simplement indiqué à nos élèves que nous allions aborder une nouvelle notion en EMC et que nous souhaitions qu'ils la dessinent. Une fois les feuilles de dessin distribuées, nous avons écrit le mot solidarité au tableau, sans plus d'explications, et nous avons laissé une vingtaine de minutes aux élèves pour qu'ils puissent représenter ce que ce mot signifiait pour eux.

3.2 Séances 2, 4, 5 et 6 : albums de littérature jeunesse

Trois séances ont été consacrées à la découverte et l'étude d'albums de littérature jeunesse pour les CM1, et quatre séances pour les CE1. Comme souligné précédemment, le choix des œuvres étudiées n'a pas été simple. Il a été décidé d'en sélectionner trois en commun, et d'en utiliser un supplémentaire pour la classe de CE1. Nous avons choisi plusieurs albums afin de permettre une mise en réseau au sein de la classe et apporter à nos élèves différentes histoires et exemples d'entraide et de solidarité.

Chacune de ces séances s'est déroulée de la manière suivante. Dans un premier temps, il s'agissait d'observer et d'étudier la première de couverture. L'enseignante veillait au préalable à masquer le titre de l'album afin de permettre aux élèves d'apporter des hypothèses sur le déroulé de l'histoire. À la suite de ce temps d'observation et de discussions hypothétiques avec les élèves, l'enseignante procédait à la lecture de l'album en appuyant sa lecture par le visionnage des illustrations. Une fois la lecture intégrale de l'œuvre réalisée, un travail autour de la compréhension était mené. Il s'agissait alors pour l'enseignante de vérifier si tous les élèves avaient compris les personnages, les lieux, les actions. Autrement dit de vérifier la compréhension des éléments explicites du texte. Puis la discussion était menée de sorte que les élèves prennent en compte les éléments implicites. Enfin, la séance était clôturée par un débat interprétatif qui permettait de discuter de la finalité de l'album et du message qu'il voulait faire passer.

3.3 Séance 3 : qu'est-ce que l'entraide ?

Une séance a été consacrée à l'étude de la notion d'entraide. Pour ce faire nous avons proposé une étude d'image à l'aide d'un document réalisé par Agnès Rosenstiehl. Il s'agissait d'illustrations montrant un enfant qui n'a pas de goûter, et la solution trouvée par ses camarades était de partager tous les goûters en les mettant sur la table, et pas seulement en donnant une petite portion congrue à celui qui n'avait rien. Une discussion sur la lecture de ces images a été engagée par l'enseignante qui a amené les enfants à se demander comment ce type de comportement se prénommait, lorsque l'on pense qu'à soi. Une fois la notion posée, l'enseignante a demandé aux élèves d'autres exemples de situations d'entraide. Suite à ce travail de réflexion, les élèves ont réalisé une fiche d'exercices afin de s'approprier cette notion. Pour les CE1, il était question dans un premier temps, de compléter une série de dessins à la manière d'Agnès Rosenstiehl en imaginant le dernier dessin réalisé. Ce dernier traite d'une situation où une petite fille est toute seule dans la cour de récréation, sans personne avec qui jouer. Dans un second temps, l'élève devait entourer des phrases qui lui paraissaient justes parmi une série de phrases proposées. Pour les CM1, un questionnaire était d'abord proposé afin de savoir quelle solution pourrait être apportée à une situation qui pose problème. Il y avait quatre situations présentées. Les élèves devaient écrire une phrase pour donner le comportement à avoir lorsque l'on vit ces situations. Ensuite, les élèves devaient étudier deux images différentes illustrant deux situations et les décrire afin de mettre en avant la situation qui montrait une scène de solidarité. Ce travail réflexif sous forme écrite a permis aux élèves de prendre le temps de comprendre la notion d'entraide à travers de nombreux exemples. Il s'agissait d'un travail individuel où chaque élève a pu prendre le temps d'intégrer cette notion et d'apporter des solutions par lui-même. Cela a permis également d'investir et de mobiliser les faibles parleurs.

3.4 Séance 7 : débat à visée philosophique

Lors de la dernière séance de notre séquence, un débat à visée philosophique a été organisé au cours duquel les élèves ont réinvesti toutes les notions étudiées. Ils ont pu montrer leur appropriation des lectures qui ont été faites et des discussions qui ont découlées. Il s'agissait d'un débat à visée philosophique qui a clôturé la séquence et dans lequel nous avons imaginé observer une progression des élèves sur la notion de solidarité. Nous avons également souhaité que cet échange permette une réflexion chez les élèves en les amenant à confronter

leur point de vue. Au cours de ce débat, deux questions ont été posées par l'enseignante. La première était de demander aux enfants d'expliquer ce qu'est la solidarité. La seconde était de savoir comment il était possible d'avoir des comportements solidaires dans la vie, et à l'école. Il était question de recentrer au fur à mesure la réflexion des élèves sur l'action qu'ils pouvaient avoir au sein de la classe. L'enseignante veillait à leur temps de parole ainsi qu'à la prise de parole du plus grand nombre. Elle faisait également attention à laisser les élèves s'exprimer en évitant d'apporter des réponses. Ils devaient sentir qu'il n'y avait pas de bonne ou de mauvaise réponse, seulement des points de vue différents et que chacun était libre de s'exprimer.

4. Résultats

4.1 Première et dernière séances : les dessins illustrant la solidarité

La première séance a été menée de façon individuelle. Chaque élève devait dessiner ce que pour lui signifiait le mot « solidarité ». Les dessins ont été très diversifiés. Pour la classe de CM1, certains ont pensé au mot « solitaire » (voir annexe 8). Pour certains, la solidarité paraissait s'apparenter au fait d'être seul. Mais pour la majorité de la classe, cette notion, bien que vaste, semblait correspondre à la notion d'aide, de partage, de secours. Pour la classe de CE1, cela a été différent, les élèves n'ont pas su comment aborder cette notion et sont restés longtemps devant leur copie blanche en demandant à l'enseignante la définition du mot au tableau. Face à ce constat, l'enseignante a expliqué que la solidarité était le fait de s'entraider. À ce moment-là, les élèves ont produit de nombreux dessins de personnes en difficulté avec des super-héros venant à leur secours.

Lors de la dernière séance, à la fin du débat, nous avons demandé une nouvelle fois à nos élèves de dessiner la solidarité, si possible avec plus de détails que la première fois. Pour les CM1, cela n'a pas été chose facile car certains trouvaient que cela ne servait à rien vu qu'ils savaient déjà ce que ce mot voulait dire. Mais la plupart ont quand même joué le jeu, et cela a donné des dessins très intéressants. Par exemple, un élève a illustré une scène se déroulant dans la cour de récréation (voir annexe 9). Un autre a représenté une personne dans le besoin. La majeure partie des dessins des CM1 décrivent des scènes d'aide. Cela permet de constater que ce concept est bien ancré et qu'ils sont désormais capables de citer des exemples. Concernant la classe de CE1, les élèves étaient enthousiastes à l'idée de dessiner à nouveau la notion de solidarité. Les dessins produits sont très différents les uns des autres. Contrairement

aux premiers dessins où presque toutes les productions étaient l'illustration d'un super héros aidant une personne dans le besoin (voir annexe 2), seulement un dessin correspond à cette description en fin de séquence. Certains dessins montrent que les élèves se sont inspirés de la séquence construite sur la solidarité. C'est le cas d'une élève qui a illustré une situation de cour d'école où une enfant est triste toute seule par terre. Elle ajoute d'autres personnages qui viennent lui tenir compagnie en insérant des flèches. C'est également le cas d'une élève qui a illustré un colibri essayant d'éteindre le feu sur une forêt. D'autres dessins diffèrent des situations vues en classe. En effet, un élève a illustré une personne riche distribuant son argent à d'autres personnes qui en avaient besoin. Pour un autre, son dessin représentait une part de pizza car après l'avoir questionné sur sa réalisation il a répondu que « la solidarité c'est de partager sa pizza ». Concernant une autre élève, celle-ci a dessiné deux personnes qui s'occupent de faire pousser des plantes, car être solidaire c'est aussi prendre soin ensemble de la planète. Un dernier exemple est celui d'un élève qui a illustré deux amis qui se donnent la main (voir annexe 3).

Par ailleurs, nous pouvons ajouter à ces résultats que les dessins des enfants peuvent être révélateurs de leur rapport aux livres. En effet, c'est Jean François Massol (2017) qui explique qu'il y a trois sortes de dessins faits par les élèves en rapport avec la lecture d'un livre. Tout d'abord, l'élève peut recopier une illustration de l'ouvrage. Dans ce cas-là, il n'arrive pas à se détacher du support et reste influencé par le livre. Ensuite, l'élève peut reprendre certains éléments du livre et les mettre en contexte. Il s'agit d'une compréhension littérale de l'histoire qui a été racontée. Dans ce cas, il est possible de voir certains éléments de l'histoire utilisés dans un autre contexte et qui servent comme repère pour s'appropriier l'histoire. Enfin, l'élève peut dessiner ses représentations mentales de l'histoire sans reprendre aucunes illustrations de l'album. Il s'approprie alors le texte et construit sa propre représentation du monde.

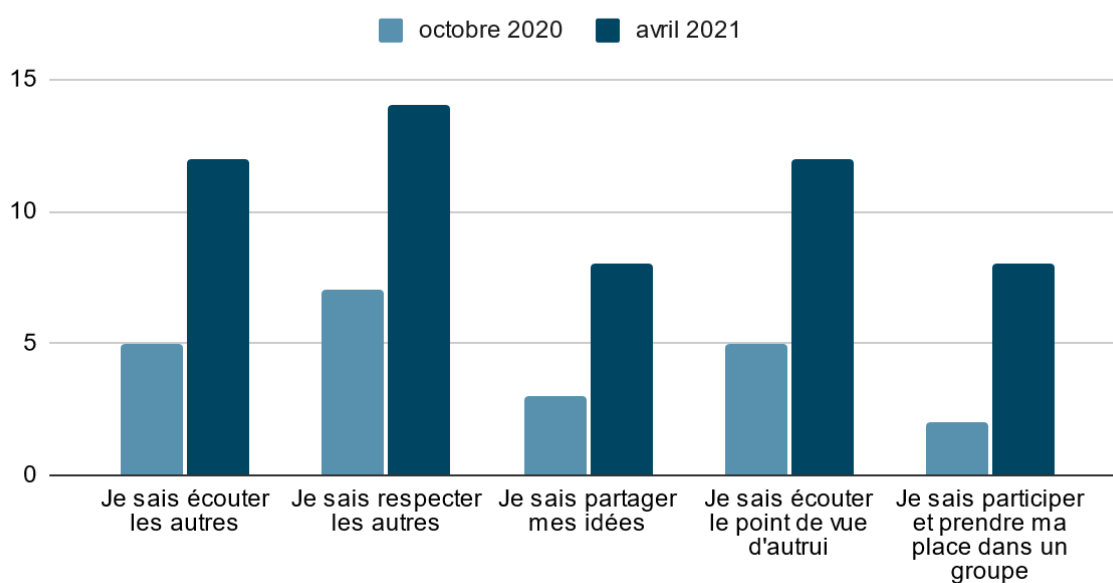
Ce dessin de fin de séquence a pu nous montrer comment les élèves s'étaient appropriés les histoires lues en classe pour enrichir leur conception de la notion de solidarité.

4.2 Evolutions de la grille d'observation

Pour observer une possible évolution des comportements de nos élèves, nous avons décidé de représenter les différents critères de notre grille d'observation sous la forme de diagrammes en bâtons. Nous avons noté dès le mois d'octobre si tel ou tel critère était validé ou non, puis nous avons fait de même à la fin de notre séquence, au mois d'avril. De ce fait, nous avons obtenu successivement quatre graphiques : deux pour la classe de CE1, et deux pour la classe de CM1.

Diagramme en bâtons n°1 : évolutions des indicateurs pour l'item se construire comme individu singulier au sein d'un groupe (concernant la classe de CE1).

Indicateurs pour l'item se construire comme individu singulier au sein d'un groupe (CE1)

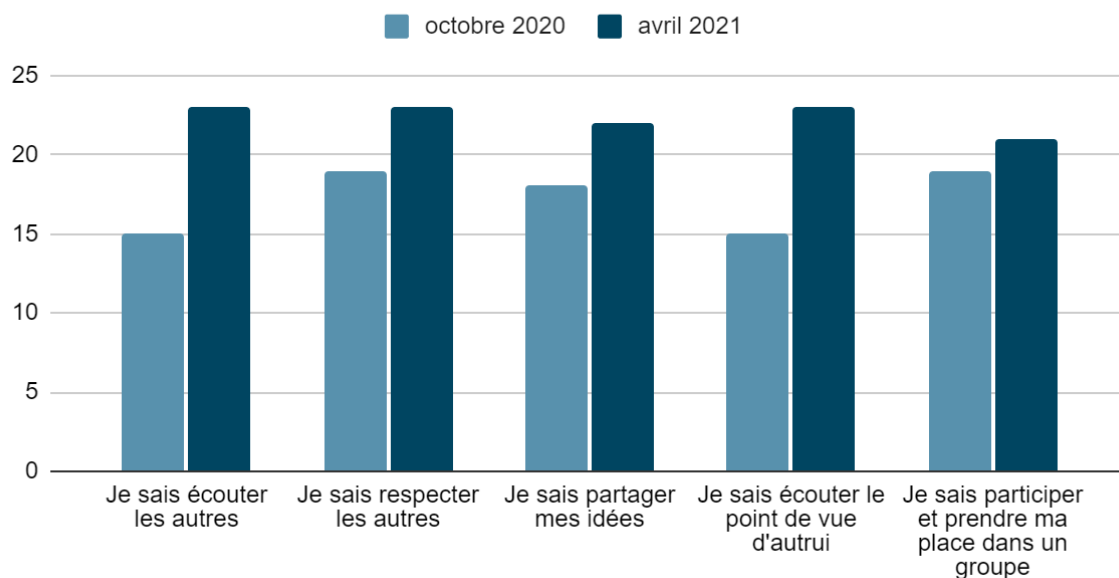


Lorsque l'on observe ces résultats, nous pouvons constater que l'attitude des élèves se positionnant comme un individu singulier au sein d'un groupe s'est améliorée. En effet, au début de l'année au cours du mois d'octobre, très peu d'élèves arrivaient à prendre la parole et à s'exprimer devant un groupe. La pression du jugement de l'autre était forte. Le fait de répéter ces moments de discussion et de sentir que la parole est libre a permis à un plus grand nombre d'élèves de s'exprimer. La séquence menée autour des albums de jeunesse sur l'altérité et la solidarité a beaucoup contribué à la notion de respect de l'autre atténuant la peur du jugement. Les élèves ont aussi appris à s'écouter. Ils ont compris qu'il s'agissait d'un vrai moment d'échange. En effet, en début d'année, beaucoup d'élèves étaient distraits

pendant ces discussions et n'avaient pas l'air d'être intéressés (on pouvait voir certains dessiner, regarder par la fenêtre...). Cela n'arrivait plus au mois d'avril et tous les élèves étaient présents psychiquement pendant les discussions. Ils ont appris à s'écouter et à échanger pour la plupart d'entre eux. Ils arrivaient à confronter leur point de vue et à respecter la parole de l'autre. C'est donc un bilan très positif.

Diagramme en bâtons n°2 : évolutions des indicateurs pour l'item se construire comme individu singulier au sein d'un groupe (concernant la classe de CM1).

Indicateurs pour l'item se construire comme individu singulier au sein d'un groupe (CM1)

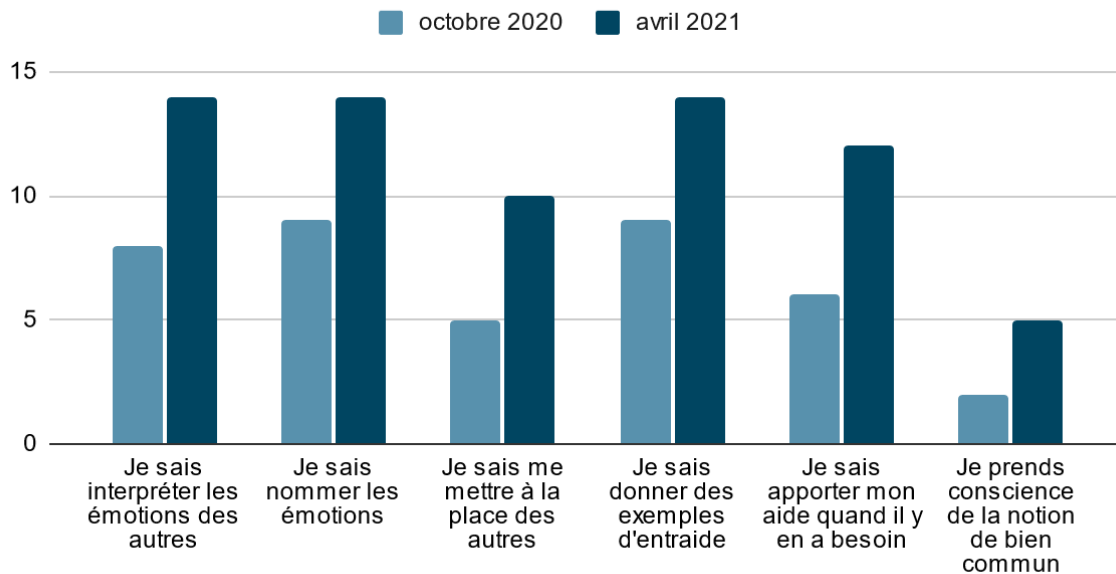


Il en est de même pour la classe de CM1. D'après les résultats obtenus, il est également possible de constater une nette amélioration en ce qui concerne l'item se construire comme individu singulier au sein d'un groupe. En effet, une évolution de certains comportements a été constatée, notamment pour les deux compétences « je sais écouter les autres » et « je sais écouter le point de vue d'autrui ». En début d'année, les élèves de CM1 étaient assez centrés sur eux-mêmes, ils ne s'écoutaient pas les uns les autres et avaient tendance à se couper la parole, ou intervenir sans lever le doigt. Il était particulièrement difficile d'engager un échange collectif sans devoir constamment rappeler les règles de vie de la classe. Désormais, cela est possible. De plus, la compétence « je sais respecter les autres » est en nette progression. Elle est directement en lien avec les règles de prise de parole, les règles de la vie de la classe. Cette notion de respect a été longuement discutée et travaillée tout au long de

l'année. Par ailleurs, les compétences « je sais partager mes idées » et « je sais participer et prendre ma place dans un groupe » sont également en hausse.

Diagramme en bâtons n°3 : évolutions des indicateurs pour l'item construire une culture de la solidarité (concernant la classe de CE1).

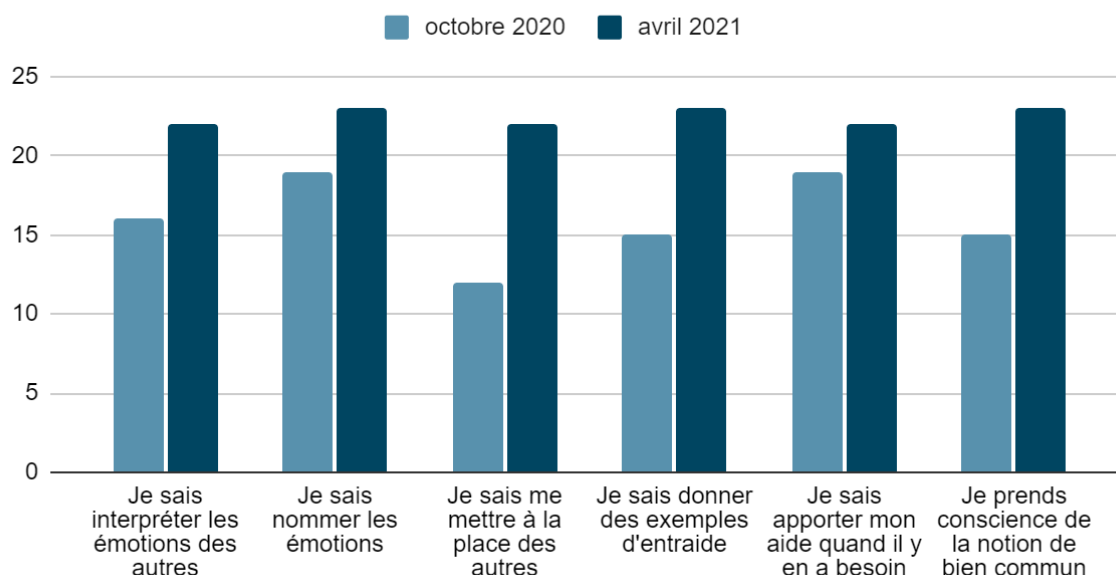
Indicateurs pour l'item construire une culture de la solidarité (CE1)



Concernant les résultats sur la construction d'une culture de la solidarité, une nette progression est aussi observable. Les élèves ont enrichi leur vocabulaire et savent désormais reconnaître les émotions. Le fait de se mettre à la place des autres est plus difficile mais de nombreux élèves ont évolué par rapport à cette compétence. La séquence a permis aux élèves d'avoir une meilleure connaissance sur la notion d'entraide et ils sont arrivés en fin de séquence à donner des exemples mais aussi à appliquer cette notion concrètement au sein de la classe. Toutefois le fait de prendre conscience de la notion de bien commun n'a pas été intégré par la plupart des élèves et seuls 5 élèves sur la classe ont compris ce concept.

Diagramme en bâtons n°4 : évolutions des indicateurs pour l'item construire une culture de la solidarité (concernant la classe de CM1).

Indicateurs pour l'item construire une culture de la solidarité (CM1)



Pour les élèves de CM1, des résultats similaires sont observables. On constate en effet une réelle amélioration des comportements. Au fur et à mesure de l'année, ils ont appris à prendre en compte les émotions des autres et à se décentrer d'eux-mêmes. Étant légèrement plus âgés que les CE1, ils savaient déjà pour la plupart nommer et interpréter les émotions. Cependant, leur niveau d'empathie était assez faible, ils n'arrivaient pas à se mettre à la place des autres et n'en voyaient pas forcément l'utilité. Ce constat a évolué, désormais les CM1 savent qu'il est important de prendre en compte autrui et ses émotions afin de bien agir envers lui. De plus, à la différence des CE1, le concept de bien commun a été relativement bien compris en fin de séquence.

4.3 Débat autour de la solidarité

Nous avons relevé certaines interventions d'élèves qui nous paraissaient importantes lorsque nous avons fait le débat en classe. Elles sont compilées dans un même tableau, avec d'un côté les CE1, et de l'autre les CM1. Ces réponses font suite aux deux questions qui ont animé le débat à visée philosophique : qu'est-ce que la solidarité, et comment faire preuve de solidarité dans la vie et dans l'école.

Tableau n°1: réponses des élèves sur la définition de la solidarité.

Question de l'enseignante : qu'est-ce que la solidarité ?

	Elèves	Réponses
CE1	E	C'est que chacun fasse sa part.
	Si	C'est comme l'entraide. C'est de faire quelque chose tous ensemble pour aider quelqu'un.
	Sou	C'est aider mais aussi être aidé.
	I	Moi j'aimerais que les autres soient plus solidaires avec moi, car lorsque les gens sont solidaires on est plus heureux.
	F	C'est partager.
CM1	R	C'est aider les autres.
	F	C'est faire quelque chose pour la bonne cause, comme par exemple donner de l'argent à la dame qui fait la manche devant Lidl.
	Y	La solidarité c'est aider les pauvres qui n'ont pas d'argent.
	A	C'est comme quand mon papa a donné un paquet de gâteau à une maman qui faisait la manche avec son enfant.
	L	La solidarité c'est pas comme être solitaire, c'est être plusieurs et s'aider, se donner un coup de main.

Tableau n°2 : réponses des élèves concernant des exemples d'actes solidaires dans la vie et dans l'école.

Question de l'enseignante : comment faire preuve de solidarité dans la vie ? Dans l'école ?

	Elèves	Réponses
CE1	D	Lorsqu'il y a une fille toute seule dans la cour de récréation, on doit aller la voir pour ne pas la laisser toute seule. Elle est triste alors c'est dommage, alors je vais la voir.
	O	Si on est riche, on peut donner de l'argent aux autres.
	N	En étant gentil avec les autres.
	I	Lorsqu'il y a un enfant qui a oublié son goûter, on peut partager avec lui notre goûter.
	J	Il faut toujours faire attention aux autres pour voir s'ils ont besoin qu'on les aide.
	K	C'est faire comme les Restos du cœur ou les Enfoirés.

CM1	C	On peut donner de l'argent ou de l'amitié à ceux qui n'en ont pas.
	L	Par exemple si un copain n'arrive pas à faire un exercice tout seul, et ben on peut l'aider à faire son exercice.
	A	Dans la vie on peut donner de l'argent à des associations, et dans l'école on peut jouer avec tout le monde.
	N	On peut être solidaire en faisant sa part pour protéger la planète, les animaux, faire attention aux déchets à la maison et à l'école.

D'après ces différentes réponses, nous observons que les élèves ont une bonne représentation de la notion de solidarité. Ils ont compris le concept et ont mémorisé les exemples donnés par l'enseignante. Certains sont même parvenus à s'approprier la notion pour donner de nouveaux exemples qui n'avaient pas été vus en classe.

5. Discussion

5.1 Re-contextualisation

Le sujet d'étude de ce mémoire vise à rendre les élèves plus solidaires entre eux et à améliorer le climat de la classe.

Pour atteindre ces objectifs, nous avons mis en place une séquence d'enseignement organisée autour de l'étude d'œuvres de littérature de jeunesse et d'un débat philosophique. La population de l'étude concernait vingt-trois élèves de la classe de CM1 d'une école à St Quentin Fallavier, et treize élèves de la classe de CE1 d'une école à Grenoble.

Notre séquence s'est déroulée sur sept semaines pour les CM1, et huit semaines pour les CE1.

Nous sommes parties du postulat selon lequel l'étude d'œuvres de littérature de jeunesse autour de la solidarité et de l'altérité, couplée à un débat à visée philosophique, permettrait à nos élèves de développer des stratégies d'équipe lorsqu'ils travaillent en groupes.

Cela devrait alors les amener à s'entraider, et de ce fait améliorer le climat de la classe.

5.2 Analyse des résultats et mise en lien avec les recherches antérieures

Hypothèse 1 : Le dispositif mis en place permet le déploiement de stratégies d'équipe lors de travaux en groupes.

Nous constatons à la vue de nos observations, que ce soit pour la classe de CE1 ou celle des CM1, une réelle évolution des comportements des élèves lorsqu'ils travaillent en groupes.

Comme vu précédemment, l'enfant en école élémentaire souhaite ressembler à ses camarades. Il a besoin du semblable pour se construire et il proscrit toute différence. Pourtant, il a été également vu dans l'état de l'art que tout individu n'était pas un être isolé mais faisait partie d'un ensemble. C'est pourquoi l'enseignant doit amener ses élèves à comprendre que la diversité est une réelle richesse lors des travaux de groupe. Ils doivent pouvoir partager leurs idées et se répartir les diverses tâches, puis arriver à utiliser leurs qualités différentes. Se construire comme un individu singulier au sein d'un groupe est un apprentissage. Lorsque nous regardions nos élèves afin de remplir la grille d'observation, nous avons constaté que certains avaient des difficultés à partager leurs idées et à prendre place dans le groupe. Ils n'osaient pas parler ou ne savaient pas quoi faire, ils ne s'écoutaient pas. Mais au fur et à mesure des séances et de l'année, ils ont progressivement déployé des stratégies d'équipe. Chez les CM1 par exemple, les groupes changeant très peu, les élèves sont habitués à toujours travailler avec les mêmes camarades. De ce fait, ils savent s'organiser spontanément : un élève va rédiger la première question, puis un second la deuxième question... Les tâches sont généralement bien réparties et chacun a un rôle à jouer. Chez les CE1, la composition des groupes est fluctuante. Elle est faite en fonction des attendus et de la discipline. Les élèves ne travaillent pas toujours avec les mêmes camarades. Ainsi il a fallu observer chaque élève individuellement pour voir comment il arrivait à travailler de manière collective. Dans l'ensemble, chacun arrivait à participer et à s'écouter au sein d'un groupe de travail.

De plus, le fait d'avoir travaillé sur la différence et sur un débat philosophique a permis aux élèves de travailler de manière plus efficace au sein d'un groupe. Nous avons pu observer que les élèves confrontaient de manière argumentée leur point de vue entre eux. Les échanges étaient riches et ils arrivaient à s'organiser de manière autonome en prenant en compte le point de vue de chacun et en le respectant pour la plupart.

Il reste toutefois quelques élèves qui ont encore des difficultés avec le travail en groupe et qui n'arrivent pas à écouter le point de vue de leurs camarades, restant ancré dans leurs propres avis et préférant travailler seul. Il s'agit toutefois d'une minorité.

Hypothèse 2 : Le dispositif mis en place permet d'observer des comportements d'entraide au sein de la classe.

La solidarité amène progressivement les enfants à pratiquer des règles de coopération et donc les rend plus autonomes et responsables vis-à-vis d'eux-mêmes et des autres. De ce constat nous avons pu observer que les élèves savaient s'entraider. En effet, au sein de la classe de CE1, plus aucun élève n'est seul en cours de récréation comme cela était le cas en début d'année. Désormais, lorsqu'un élève se sent seul, très souvent d'autres élèves le remarquent et viennent à son encontre pour l'inviter à jouer. Il en est de même pour la classe de CM1. Bien que des groupes d'amis se soient formés selon certaines affinités, aucun élève n'est laissé de côté durant le temps de récréation.

De plus, dans les deux classes nous avons pu observer que lorsqu'un élève a fini son travail, il demande spontanément s'il peut apporter son aide aux élèves en difficulté. Ce comportement bienveillant est un réel atout car les élèves aiment bien se sentir valorisés en aidant leurs camarades, et ces derniers apprécient également d'être aidés par une personne autre que la maîtresse. Ce constat est directement en lien avec le critère de notre grille d'observation « je sais apporter mon aide quand il y en a besoin » qui a évolué significativement dans les deux classes.

Enfin, des petits comportements qui pourraient sembler mineurs sont à noter. Dans la classe de CM1, dès qu'un élève n'a pas son matériel, spontanément un élève lui propose de lui prêter le sien. Dans la classe de CE1 les élèves sont soucieux du bien-être des autres. Ils viennent voir l'enseignante lorsqu'ils ont l'impression qu'un élève ne va pas bien ou alors ils vont consoler un élève qui pleure. Cet exemple illustre bien l'évolution des critères « je sais interpréter les émotions des autres » et « je sais nommer les émotions ».

Hypothèse 3 : Le dispositif mis en place permet une amélioration du climat de classe.

Tant pour la classe de CE1 que celle de CM1, une réelle évolution du climat de classe a été observée. Pour rappel, au début de l'année, nos élèves étaient peu respectueux et voulaient sans cesse prendre le dessus sur leurs camarades. Ils se coupaient la parole et ne prenaient pas en compte le point de vue des autres. Désormais, après ce travail de recherche, nous avons pu constater grâce à l'évolution des critères de notre grille d'observation, que la plupart de nos élèves ont modifié leur comportement de façon positive. De part leur respect et la prise en compte des émotions des autres, ils arrivent à se décentrer d'eux-mêmes plus facilement qu'au mois d'octobre.

5.3 Limites, perspectives et enrichissement professionnel

5.3.1 Critiques et perspectives

Face à cette recherche, nous pouvons émettre plusieurs critiques.

Premièrement, le sujet d'étude portant sur un échantillon assez réduit (trente-six élèves) ne nous amène pas à accorder une validité statistique à nos résultats. En effet, il aurait pu être intéressant, dans des conditions de travail différentes, d'élargir l'échantillon en proposant par exemple une expérimentation identique à plusieurs classes de cycle 2 et de cycle 3 afin de pouvoir comparer les résultats de plusieurs niveaux.

Deuxièmement, nous avons toutes les deux constaté une amélioration du climat de classe. Cependant, cela n'est pas simplement la conséquence de la mise en place de notre travail de recherche. En effet, un travail quotidien avec nos titulaires respectives a aussi été réalisé. Que ce soit une séance sur le respect ou un travail approfondi sur les règles de vie de classe, des séances d'EPS à travers des jeux collectifs ou des interventions de personnes extérieures à la classe... Tous ces événements ont participé à l'amélioration du climat de classe. Cela est aussi en lien avec la maturation progressive des élèves et leur sentiment de bien-être dans la classe au fur et à mesure de l'année.

Troisièmement, lorsque nous avons analysé les résultats, nous nous sommes rendues compte que nos données étaient seulement qualitatives et donc qu'il était assez difficile de les traiter. Notamment en ce qui concerne l'évolution du climat de classe qui est plus un ressenti personnel amenant une certaine subjectivité dans l'analyse.

5.3.2 Enrichissement de notre pratique professionnelle

Ce travail de recherche nous a tout d'abord permis de nous rencontrer et de pouvoir échanger sur nos pratiques professionnelles. Cela a été enrichissant et réconfortant de pouvoir discuter de nos doutes, de nos questionnements. Et finalement, nous nous sommes rendues compte que peu importe le niveau de classe, nous rencontrions les mêmes difficultés.

De plus, le fait d'avoir pu travailler en binôme a été avantageux puisque nous pouvions au fur et à mesure de l'avancée de notre séquence échanger fréquemment sur nos observations, nos réussites, nos obstacles. Il était alors possible de comparer les comportements de nos élèves, et le fait qu'ils aient des âges différents était aussi intéressant.

Par ailleurs, l'expérimentation mise en place nous a permis de redécouvrir nos élèves et de voir évoluer leurs comportements au fil des séances. Cela a été une réelle source de motivation. La relation élèves/enseignante en a été enrichie puisque nous avons à cœur de les voir évoluer. Il en est de même pour la relation élèves/élèves. En effet, le fait de leur avoir souvent donné la parole et répété que celle-ci était libre les a rendu plus confiants lorsqu'ils participaient à l'oral. Ils n'avaient pas peur d'être jugés par leurs camarades ou par leur enseignante.

Plus spécifiquement, le fait d'avoir travaillé avec des albums de jeunesse nous a fait découvrir une nouvelle manière d'élaborer des séquences pédagogiques. En effet, avant la construction de ce mémoire, la lecture d'album était simplement une lecture offerte de la part de l'enseignante de CE1 en vue de l'acculturation des récits, et pour l'enseignante de CM1, elle n'était pas du tout exploitée. Nous avons alors constaté que la lecture d'album était très enrichissante pour aborder certaines notions et nous souhaitons à l'avenir construire quelques unes de nos séquences en prenant appuie sur la littérature de jeunesse. Il s'agit d'une méthode que nous retenons pour notre pratique professionnelle à long terme.

Enfin, cette recherche nous a permis de nous documenter sur certaines notions et de nous interroger sur l'effet de notre pratique. En effet, en tant qu'enseignante, nous devons sans cesse nous remettre en question et faire preuve de réflexion afin de faire évoluer nos pratiques de classe.

Conclusion

L'utilisation d'album de jeunesse a permis d'appréhender des notions qui sont complexes. Il s'agit d'un moyen pour faire comprendre les notions d'altérité de solidarité qui ne peuvent se transmettre seulement par l'énoncé d'une définition. C'est comme si à travers les albums de jeunesse, les élèves avaient vécu plusieurs expériences en lien avec ces notions et en étaient ressortis enrichis. L'acquisition de la compréhension et de l'appropriation de ces notions étaient essentielles pour l'instauration d'un climat de classe serein. En effet, l'apprentissage de la vie en société se fait en premier lieu à l'école. Le fait d'apprendre à comprendre les autres et à être dans une posture d'entraide sera un réel atout pour les élèves dans leur vie dès lors qu'ils seront en présence d'autres personnes.

Bibliographie

Articles

Piaget, J. (1931) *L'esprit de solidarité chez l'enfant et la collaboration internationale*.

Recueil pédagogique, vol. 2, pp 11-27.

Decety, J. (2019) *Les origines naturelles du sens moral chez le petit enfant*, pp 207-230.

Audric, V. (2008) *L'école et l'altérité : crispation identitaire et crispation institutionnelle*, *REVUE Asylon(s)*, N°4, Institutionnalisation de la xénophobie en France.

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*, 2010/2-3 (n° 80-81), pp. 115-122.

Massol, J.-F. (2017), Lire les images témoignant des lectures subjectives : quand des jeunes lecteurs prennent crayons, feutres ou caméra en même temps que la plume. *Revue de recherches en littérature médiatique multimodale*.

Matthew Lipman (1923-2010). *Diogène*, 4(4), 2010, 163-166. Repéré à : <https://doi.org/10.3917/dio.232.0163>

Documents internet

Anquetil, A. (2006) *Éthique et économie sociale et solidaire : la valeur morale du concept de solidarité*. Repéré à halshs.archives-ouvertes.fr le 14/03/21

Festival des solidarités. Repéré à <https://www.festivaldessolidarites.org/projet> le 14/03/21

Académie de Lille, pédagogie 62 (2014) *À l'école de la solidarité*. 15/03/21

Repéré à <http://pedagogie-62.ac-lille.fr/maternelle/livres-de-bord/a-lecole-de-la-solidarite>

Lussault, M. (2019) *La solidarité se construit dans l'altérité*. Repéré à

<https://www.solidarum.org/vivre-ensemble/michel-lussault-solidarite-se-construit-dans-l-alterite> le 14/03/21

Jean Michel Blanquer, Ministre de l'éducation nationale, Plan de lutte contre le racisme et l'antisémitisme, Délégation interministérielle à la lutte contre le racisme, l'antisémitisme et la haine anti-LGBT. Repéré à

https://www.gouvernement.fr/sites/default/files/contenu/piece-jointe/2018/05/plan_national_d_e_lutte_contre_la_racisme_et_lantisemitisme_2018-2020.pdf le 10/02/21

Meirieu, P. (2019) *La littérature de jeunesse : un enjeu éducatif et culturel*. Repéré à

https://www.meirieu.com/ARTICLES/litterature_jeunesse.pdf le 02/03/21

Libération (9 novembre 2018), En France, les actes antisémitismes en hausse de 69% en 2018. Repéré à :

https://www.liberation.fr/france/2018/11/09/en-france-les-actes-antisemites-en-hausse-de-69-en-2018_1690957/ le 10/02/21

Documents institutionnels

Bulletin Officiel n°30 de l'Éducation Nationale (2018). *Annexe - Programme d'enseignement moral et civique de l'école et du collège (cycles 2, 3 et 4).*

BOEN n°31 (2020). *Programme du cycle 1.*

BOEN n°31 (2020). *Programme du cycle 2, et Programme du cycle 3.*

Ressources Eduscol (2020) *Lectures à l'École : des listes de référence.*

Repéré à <https://eduscol.education.fr/114/lectures-l-ecole-des-listes-de-referance>

Ministère de l'Éducation Nationale et Eduscol (2017). *Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions (cycle 1), Partie IV - La littérature de jeunesse.*

Ressources Eduscol (2021), *Ressources d'accompagnement du programme de français au cycle 3 - Pour une culture littéraire et artistique.*

Eduscol, Ressources enseignement moral et civique, La discussion à visée philosophique (DVP) ou oral réflexif, mis à jour en septembre 2015, repéré à :

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/EMC/01/7/ress_emc_discussion_DVP_464017.pdf

Ouvrages

Blais, M-C. (2017) *La solidarité : de l'obligation morale au principe politique.* Sciences Humaines, pp. 11-28.

Ljiljana Jovic (2012), *Les concepts en sciences infirmières*, sous la direction de Monique Formarier, Association de Recherche en Soins Infirmiers, pp. 66-68.

Sartre J-P., (1943) *L'Être et le Néant.* Essai d'ontologie phénoménologique, Paris, Gallimard.

Husserl E. (2002) *Méditations cartésiennes*, trad. E. Levinas, Paris, Vrin.

Merleau-Ponty M. (1945) *Phénoménologie de la perception*, Paris, Gallimard.

Levinas E. (1991) *Entre nous.* Essais sur le penser-à-l'autre, Paris, Grasset.

Buytendijk F.J.J. (1952) *Phénoménologie de la rencontre*, traduction française par J. Knapp, Paris, Desclée de Brouwer.

Binswanger L. (1971) *Introduction à l'analyse existentielle*, Éditions de Minuit.

Jean-Claude Q. (1994) *L'enfant dans son rapport à l'altérité*. Psychoanalyse, Peeters, Leuven, Psychoses, pp. 35-52.

Lévy-Schoen, A. (1964) *Sur le développement de la connaissance d'autrui , l'émergence des mimiques dans la vision d'autrui par l'enfant... par Ariane Lévy-Schoen,...* Paris.

Catheline N. (2015) *Que sais-je? Le harcèlement scolaire*, édité par PUF.

Chirouter, E. (2008) *Philosophie et littérature de jeunesse : la vérité, la fiction et la vie*. Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, pp 161-168.

Caelen J., Xuéreb A. (2017) *Dialogue : altérité, interaction, réaction*.

Annexes

- Annexe 1 : Plan de séquence
- Annexe 2 : Super-héros (CE1)
- Annexe 3 : La solidarité c'est l'amitié (CE1)
- Annexe 4 : La solidarité c'est d'être seul (CM1)
- Annexe 5 : La solidarité en récréation (CM1)

Annexe 1 : Plan de séquence

Séance 1 : Tester la connaissance des élèves sur la notion de solidarité

<u>Classe</u> CE1/CM1	<u>Séquence</u> La solidarité	<u>Séance</u> 1/6	<u>Période</u> 4	<u>Domaine</u> EMC	<u>Sous-domaine</u> Soi et les autres
<u>Objectif de la séance</u> Faire émerger les représentations que les enfants se font de la notion de solidarité.					
<u>Matériel</u> 1 Feuille A5 de papier blanc par élève. _____					
<u>Phase d'apprentissage</u>	<u>Déroulement de la séance</u>				
	<u>Activités de l'enseignant « Consignes »</u> <u>Activité de l'élève</u>			<u>Durée</u>	
Recherche	Le professeur des écoles écrit le mot "solidarité" au tableau devant la classe. Il demande ensuite aux élèves de dessiner ce que ce mot représente pour eux sans plus d'explications.			<u>5 min</u>	
Conclusion	Le professeur affiche les productions d'élèves au tableau afin que tout le monde observe les dessins des autres. Discussion organisée autour des dessins.			_____	

Séance 2: La légende du colibri

<u>Classe</u> CE1/CM1	<u>Séquence</u> La solidarité	<u>Séance</u> 2/6	<u>Période</u> 4	<u>Domaine</u> EMC	<u>Sous-domaine</u> Soi et les autres
<u>Objectif de la séance</u> - comprendre la notion de solidarité à travers un album : la solidarité c'est de chacun faire sa part, de s'entraider pour un but commun.					
<u>Matériel</u> L'album <i>La légende du colibri</i> de Denis Kormann _____					
<u>Phase d'apprentissage</u>	<u>Déroulement de la séance</u>				
	<u>Activités de l'enseignant « Consignes »</u> <u>Activité de l'élève</u>			<u>Durée</u>	
Introduction	Rappel du thème de la séquence et des dessins réalisés.			<u>5 min</u>	

<p>Découverte du texte</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Lecture faite par le PE de l'album la légende du colibri sans montrer les illustrations. ● Deuxième lecture en montrant les illustrations. 	<hr/>
<p>Discussion à valeur philosophique</p>	<p>- Engager une discussion en posant les questions suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> ● <u>Questions de compréhension :</u> <ol style="list-style-type: none"> 1) Que se passe-t-il dans cette histoire ? 2) Comment se comportent les animaux ? 3) Que fait le colibri ? 4) Que pensent les autres animaux du geste du colibri ? 5) Et vous, qu'en pensez-vous ? Que feriez-vous ? ● <u>Pistes de questionnement à la suite du récit (pour alimenter la discussion):</u> <ol style="list-style-type: none"> 1) Selon vous, le colibri pourrait-il réussir seul à éteindre le feu dans la forêt ? Pourquoi ? 2) Si vous pensez que non, à quoi cela sert-il alors qu'il fasse ces allers-retours à la rivière ? 3) À la fin de l'histoire, le colibri dit : « Je fais ce que je peux. Je fais ma part. » Qu'en pensez-vous ? Est-ce bien ce qu'il fait ? 4) Est-ce que si chacun faisait ce qu'il peut, faisait sa part, les animaux auraient plus de chance de réussir à éteindre le feu ? 5) Si le geste courageux du colibri de faire des allers-retours à la rivière encourage les autres animaux à faire leur part pour éteindre le feu, ce petit geste du colibri va-t-il devenir très important ? 6) N'est-ce pas le fait de mettre ensemble tous les petits gestes de chacun qui permet d'apporter un grand changement, de réussir quelque chose ? Qu'en pensez-vous ? 7) Dans la vie de tous les jours, pensez-vous que chaque petit geste est important ? Pourquoi ? 8) Y a-t-il des choses dans la vie, dans notre monde, qui sont comme le feu dans l'histoire pour vous, que vous n'aimez pas, que vous considérez qu'ils font du tort à notre planète, aux gens ? 9) Y a-t-il des petits gestes que chacun peut faire pour améliorer ces situations et rendre le monde meilleur ? 10) Prenez le temps de réfléchir à des gestes positifs que vous faites déjà et qui embellissent le monde, apportent du bien autour de vous. 11) Pouvez-vous être vous aussi, à votre façon, des colibris ? 	

Réinvestissement	Demander aux élèves de réaliser un nouveau dessin sur la solidarité.	
Conclusion	<p>Expliquer aux élèves que le colibri fait un acte solidaire, il aide à son niveau et cette aide est tournée pour l'ensemble des individus, pour la protection de la planète.</p> <p>Il existe de nombreux actes solidaires qui se manifestent par une entraide.</p>	

Séance 3 : Qu'est ce que l'entraide ? (séance inspirée de l'ouvrage EMC Retz)

Classe CE1/CMI	Séquence La solidarité	Séance 3/6	Période 4	Domaine EMC	
<u>Objectif de la séance</u>					
<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre les notions d'entraide et de générosité - Connaître les valeurs relatives à l'entraide 					
<u>Compétences mises en œuvre</u>					
<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre l'intérêt de s'entraider. - Etre capable d'empathie, savoir se mettre à la place des autres - Etre capable de partager 					
<u>Matériel</u>					
<ul style="list-style-type: none"> - Fiche document : le goûter - Fiche activité: l'entraide 					
<u>Déroulement de la séance</u>					
<u>Phase d'apprentissage</u>	<u>Activités de l'enseignant « Consignes »</u>				
	<u>Activité de l'élève</u>				
Recherche	<ul style="list-style-type: none"> • Les images sont projetées et/ou photocopiées. Après une lecture individuelle, les images sont lues collectivement. L'enseignant demande alors quelle situation est présentée ici (un goûter), quel problème évoqué sur la deuxième image (un enfant sans goûter) et enfin quelles attitudes ont les enfants par rapport à ce problème (entraide, partage, générosité). L'enseignant fait remarquer que le partage est entier, dans la mesure où chacun, sur la dernière image, a droit à la même part. Les enfants ne se sont pas contenté de donner une portion congrue à celui qui n'avait rien. • L'enseignant demande alors : « Comment s'appelle ce type de comportement ? Quand on ne pense pas qu'à soi ? » 				

- Les enfants font des propositions puis l'enseignant écrit les mots suivants au tableau : *générosité, partage, solidarité* ... Il fait préciser ensuite comment se nomme le fait de s'aider les uns les autres et écrit entraide. Il explique alors que l'entraide est le fait de s'aider les uns les autres, de partager.
- Une fois la notion posée, il peut demander aux enfants d'évoquer des situations semblables, en rapport avec l'entraide, dont ils se souviennent.
- CE1 : Les trois vignettes sont décrites et expliquées. Puis l'enseignant invite les élèves à imaginer et à dessiner la suite.
 - Comment va se terminer cette situation ?

Il fait rappeler les images qui viennent d'être vues, où les enfants pouvaient s'aider les uns les autres, partager pour finalement se mettre tous ensemble. Il ajoute : « Vous allez devoir compléter les phrases sous les images 3 et 4 et dessiner la dernière situation. Pour cela, vous pouvez vous servir des dessins d'Agnès Rosenstiehl et vous inspirer des phrases écrites sous ses dessins ». L'enseignant les fait relire collectivement.
 - Enfin, avant la réalisation de l'exercice 2, l'enseignant s'assure que les phrases sont bien comprises.
- CM1: L'enseignant précise que le premier exercice reprend l'idée des images d'Agnès Rosenstiehl et que les enfants peuvent s'aider de la fiche document pour écrire leurs phrases. Les consignes sont lues collectivement.

Pour le deuxième exercice, l'enseignant explique que les deux dessins représentent des scènes différentes. La définition de la solidarité est rappelée à l'oral.

Mise en commun et élaboration d'une trace écrite

- Mise en commun et correction collective de la fiche.
- L'enseignant amène à réfléchir sur le fait que même si on n'est pas obligé, le partage est très important parce qu'il permet de développer de bonnes relations, en plus de faire de nous de bonnes personnes. Sans partage, chacun agirait pour soi et le monde serait bien triste. L'enseignant peut ici demander de donner des exemples de ce que serait un monde sans partage : « j'ai oublié ma trousse à la maison, personne ne veut me prêter un stylo pour écrire ; je n'ai pas compris l'exercice, tant pis pour moi, je vais essayer de me débrouiller seul;etc ». Ainsi les enfants comprennent que l'on vit beaucoup mieux ensemble en partageant. De même

on peut mettre en évidence que le fait de savoir se débrouiller tout seul est important et qu'il faut apprendre à compter sur soi-même, mais que du soutien, de l'aide sont toujours les bienvenus. Et on ne peut pas toujours faire les choses seul.

- Une trace écrite est élaborée avec toute la classe, par exemple : *Quand on vit ou qu'on travaille tous ensemble, c'est important de partager et de s'aider.*

Séance 4 : Les trois grains de riz d'Agnès Berton-Martin

<u>Classe</u> CE1/CM1	<u>Séquence</u> La solidarité	<u>Séance</u> 4/6	<u>Période</u> 4	<u>Domaine</u> EMC	<u>Sous-domaine</u> Soi et les autres
<u>Objectif de la séance</u>					
- comprendre la notion de solidarité à travers un album : la solidarité c'est faire preuve de générosité et d'entraide.					
<u>Matériel</u>					
- L'album <i>Les trois grains de riz</i> d'Agnès Berton Martin					
	<u>Déroulement de la séance</u>				
<u>Phase d'apprentissage</u>	<u>Activités de l'enseignant « Consignes »</u>			<u>Activité de l'élève</u>	
				<u>Durée</u>	
Introduction	Rappel du thème de la séquence.			5 min	
Découverte du texte	Lecture de l'album par le professeur sans montrer les illustrations. Il s'agit d'un Album qui illustre l'entraide. Petite Soeur Li fait preuve de bonté en offrant un peu de riz à des animaux qui en ont besoin pour faire quelque chose. Contrairement au dragon qui lui en demande beaucoup et sans raison. Les animaux vont ensuite l'aider lorsqu'elle sera en difficulté.				
Recherche	Poser des questions pour vérifier la compréhension du texte.				
Discussion à valeur philosophique	Demander pourquoi Petite Soeur Li ne donne pas de riz au dragon contrairement aux autres animaux. Demander pourquoi les animaux et Petite Soeur Li sont devenus amis pour la vie.				

Conclusion	Conclure que l'entraide mutuelle entre Petite Soeur Li et les animaux a créé des liens forts entre eux. Lorsqu'on vit et travaille tous ensemble, c'est important de partager et de s'aider. C'est comme cela que les relations entre les personnes sont les plus agréables.
------------	--

Prolongement en rédaction d'écriture : création d'un nouveau personnage (prendre la fiche pour aide à la rédaction construite par lutin bazar).

Séance 5 : La Leçon de Michaël Escoffier

<u>Classe</u> CE1/CM1	<u>Séquence</u> La solidarité	<u>Séance</u> 5/6	<u>Période</u> 4	<u>Domaine</u> EMC	<u>Sous-domaine</u> Soi et les autres
<u>Objectif de la séance</u>					
- comprendre la notion de solidarité à travers un album : La solidarité est le fait d'être capable de vivre ensemble. Chacun a besoin des autres.					
<u>Matériel</u>					
- L'album <i>La leçon</i> de Michaël Escoffier					
<u>Phase d'apprentissage</u>	<u>Déroulement de la séance</u>				
	<u>Activités de l'enseignant « Consignes »</u>			<u>Durée</u>	
	<u>Activité de l'élève</u>				
Introduction	<ul style="list-style-type: none"> Rappel du thème de la séquence. Montrer la vidéo suivante : https://m.facebook.com/story.php?story_fbid=10157134978607373&id=680887372&sfnsn=scwspwa 			10 min	
Découverte du texte	<ul style="list-style-type: none"> Lecture de l'album par le professeur. La lecture doit être entraînée et faite de manière expressive en s'inspirant de la lecture suivante : https://youtu.be/4sDs8UgWb7Y 				
Discussion à valeur philosophique	<p>Quels choix s'offrent à l'homme ?</p> <p>Quelles sont les conséquences qui découlent de chacun de ces choix (avantages, inconvénients)</p> <p>Que feriez-vous à la place de l'homme ?</p>				

Il n'y a pas de conclusion prévue pour cette séance. Les élèves doivent comprendre qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses mais un échange d'opinions.

Séance 6 : Gare à tes noisettes (séance supplémentaire CE1)

<u>Classe</u> CE1	<u>Séquence</u> La solidarité	<u>Séance</u> 6/6	<u>Période</u> 4	<u>Domaine</u> EMC	<u>Sous-domaine</u> Soi et les autres
<u>Objectif de la séance</u> - Comprendre la notion de solidarité à travers un album : La solidarité est le fait d'aider les autres lorsqu'ils sont en danger même lorsque cela ne nous concerne pas.					
<u>Matériel</u> - L'album <i>Gare à tes noisettes</i> de Géraldine Collet					
<u>Phase d'apprentissage</u>	<u>Déroulement de la séance</u>				
	<u>Activités de l'enseignant « Consignes »</u>			<u>Durée</u>	
	<u>Activité de l'élève</u>				
Introduction	Rappel du thème de la séquence.			5 min	
Découverte du texte	Lecture de l'album par le professeur en montrant les images.				
Discussion à valeur philosophique	Demander aux élèves : Doit-on toujours aider les autres lorsqu'ils sont en danger ? Laisser les élèves s'exprimer en donnant leurs opinions. Organiser le débat. Relire l'album si nécessaire.				

Séance 7: Débat à visée philosophique sur la solidarité dans la classe.

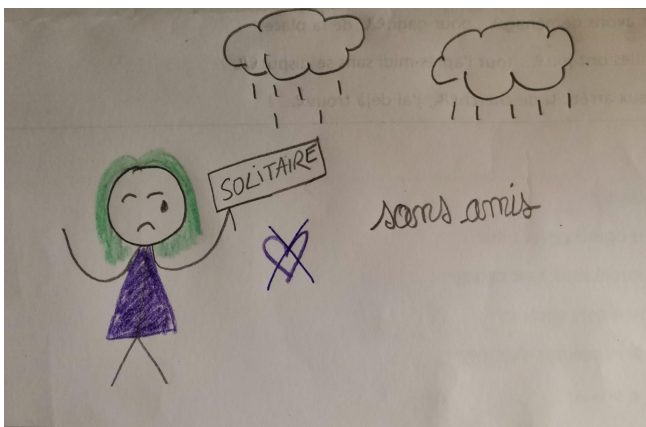
<u>Classe</u> CE1/CM1	<u>Séquence</u> La solidarité	<u>Séance</u> 6/6	<u>Période</u> 4	<u>Domaine</u> EMC	<u>Sous-domaine</u> Soi et les autres
<u>Objectif de la séance</u> - Participer à un débat philosophique sur le thème de la solidarité					
<u>Phase d'apprentissage</u>	<u>Déroulement de la séance</u>				
	<u>Activités de l'enseignant « Consignes »</u> <u>Activité de l'élève</u>				<u>Durée</u>
Introduction	<p>Rappel du thème de la séquence.</p> <p>Demander aux élèves de résumer tous les albums que nous avons vu en lien avec le thème de la solidarité.</p>				<u>5 min</u>
Discussion à valeur philosophique	<p>Demander aux élèves : Après toutes ces lectures et discussions que nous avons eu autour du thème sur la solidarité :</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Qu'est-ce que la solidarité ? ● Quel comportement adopter dans la vie pour être solidaire ? ● Comment pensez-vous pouvoir créer de la solidarité au sein de notre classe ? <p>Laisser les élèves s'exprimer en donnant leurs opinions.</p> <p>Organiser le débat.</p>				



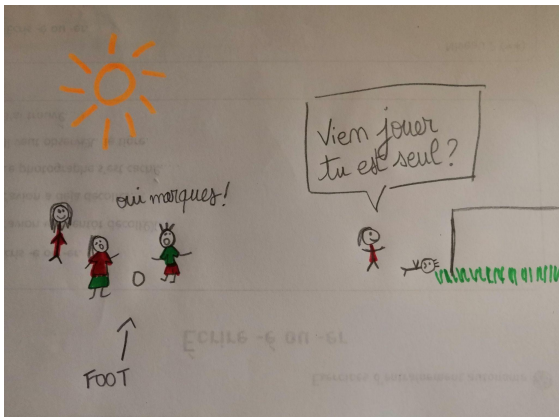
Annexe 2 : Super-héros (CE1)



Annexe 3 : La solidarité c'est l'amitié (CE1)



Annexe 4 : La solidarité c'est d'être seul (CM1)



Annexe 5 : La solidarité en récréation (CM1)

Année universitaire 2020-2021

Diplôme universitaire *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*

Mention Premier degré

Titre de l'écrit scientifique réflexif : La littérature de jeunesse pour aborder les concepts d'altérité et de solidarité.

Auteurs : DESBOS Ophélie et DESBAT Anouchka

Résumé : Parvenir à se décentrer de soi afin de connaître l'autre n'est pas chose aisée. C'est cependant une condition essentielle pour être solidaire afin de pouvoir vivre en société. La prise en compte d'autrui amène à la solidarité et ce lien inévitable requiert un apprentissage.

À travers de nombreuses lectures autour de recherches menées sur les concepts d'altérité et de solidarité, sur la place et le rôle de la littérature à l'école et sur l'intérêt de l'utilisation des débats philosophiques à l'école, nous avons mis en place une expérimentation auprès d'une classe de cycle 2 et d'une classe de cycle 3. Nous avons cherché à savoir dans quelle mesure la littérature de jeunesse, à travers les débats philosophiques, conduit à une prise en compte d'autrui en vue du développement du concept de solidarité. Nous avons postulé que l'étude d'œuvres de littérature de jeunesse couplée à un débat philosophique va permettre à nos élèves de développer des stratégies d'équipe lors de travaux de groupes, et qu'ils sauront dès lors s'entraider. Le travail mené montre que cet apprentissage n'est pas forcément évident pour certains et que cela n'est encore pas acquis par tous. Cependant, un résultat notable a pu être constaté dans l'ambiance de classe et dans les relations entre les élèves.

Mots clés : Littérature, cycle 3, cycle 2, solidarité, altérité, album, débat à visée philosophique

Children's literature to address the concepts of otherness and solidarity

Abstract : Managing to decenter yourself in order to get to know the other is not easy. However, this is an essential condition for being united to live in society. Consider others leads to solidarity and this inevitable bond requires learning.

Through many readings around research carried out on the concepts of otherness and solidarity, on the place and role of literature in schools and on the value of using philosophical debates at school, we set up an experiment with one class of cycle 2 and one class of cycle 3. We wanted to know, through philosophical debates, that children's literature leads to taking others into account with the aim of developing the solidarity concept. We postulated that the study of children's literature coupled with a philosophical debate will allow our children to develop team strategies during group work, and after they will know how to help each other. The work has been done shows that this learning is not necessarily obvious to some people and that it has not yet been acquired by all. However, a notable result could be seen in the classroom atmosphere and in relationships between children.

Keywords : Literature, 3rd cycle, 2nd cycle, solidarity, otherness, album, philosophical debate