



HAL
open science

Lire et philosopher pour construire sa propre identité tout en acceptant l'autre dans sa différence

Juliette Poussier

► **To cite this version:**

Juliette Poussier. Lire et philosopher pour construire sa propre identité tout en acceptant l'autre dans sa différence. Education. 2021. dumas-03702542

HAL Id: dumas-03702542

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03702542>

Submitted on 23 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

Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Mention Premier degré

**Lire et philosopher pour construire sa
propre identité tout en acceptant l'autre
dans sa différence**

Présenté par Juliette POUSSIER

Mémoire de M2 encadré par Sylvie FARRE

Lire et philosopher pour construire sa propre identité tout en acceptant l'autre dans sa différence.

Introduction	3
1. Fondements scientifiques	4
1.1. Qu'est-ce que la différence, l'altérité ?	4
1.2. L'école de la différence	4
1.2.1. La même école pour tous	4
1.2.2. Intégration et tolérance	5
1.3. Le développement de l'enfant	6
1.3.1. Le développement général de l'enfant	6
1.3.2. La construction de l'identité chez l'enfant et son rapport aux autres	7
1.3.3. Un individu unique parmi d'autres	8
1.3.4. Apprendre ensemble et vivre ensemble	8
1.4. Le conformisme à l'école	9
1.4.1. Apprentissage et conformisme	9
1.4.2. Groupe d'appartenance et imitation	10
1.5. La place et le rôle de la littérature de jeunesse à l'école élémentaire	10
1.5.1. Qu'est ce que la littérature de jeunesse ?	10
1.5.2. La littérature jeunesse dans les programmes de l'école	11
1.5.3. Quel est son rôle à l'école élémentaire ?	11
1.5.4. Le livre et la littérature de jeunesse au cœur des différences	12
1.6. Le débat philosophique / littéraire à l'école	13
1.6.1. Les débats littéraires et philosophiques pour mieux se connaître	13
1.6.2. Les débats littéraires et philosophiques pour apprendre à échanger	14
1.7. Problématique	15
2. Méthodologie	16
2.1. Les participants	16
2.2. Le matériel	16
2.2.1. La grille d'observation, le questionnaire et les dessins d'élèves	16
2.2.2. Les albums de littérature de jeunesse choisis	17
2.3. La description des séances	18
2.3.1. Séance 1 : Recueil des représentations initiales des élèves	19
2.3.2. Séances 2, 3 et 4 : Etude de l'album Cucul la praline de Susie Morgenstern	20
2.3.3. Séances 5 et 6 : Etude de l'album La petite épopée des pions d'Audren	21
2.3.4. Séance 7 : Mise en parallèle des albums de Susie Morgenstern et d'Audren	21
2.3.5. Séance 8 : Recueil des représentations finales des élèves	21
2.3.6. Séance 9 : Séance décrochée pour ouvrir la thématique sur l'Histoire	21
3. Les résultats	22
3.1. L'évolution des réponses des élèves au questionnaire	22
3.1.1. L'évolution des réponses des élèves aux questions fermées	22
3.1.2. L'évolution des réponses des élèves aux questions ouvertes	26
3.2. L'évolution des représentations de la différence par les élèves	26
3.3. Le rapport des élèves aux histoires et aux personnages des albums	27
3.4. L'évolution des comportements des élèves	28
4. Discussion	29
4.1. Re-contextualisation	29
4.2. Analyse des résultats et mise en lien avec les recherches antérieures	29
4.3. Limites et perspectives	31

5. Conclusion	32
Bibliographie	33
Annexes.....	36

Introduction

Dans le cadre de mon année de professeur des écoles stagiaire, je suis affectée dans une classe de CM1-CM2. En observant mes élèves dans les premières périodes de l'année, je me suis aperçue qu'il y avait une grande similitude dans les comportements et attitudes, aussi bien en classe que pendant les récréations. Cette forme d'imitation et de reproduction des comportements est en partie due à l'influence entre les élèves mais également à l'influence externe à l'école. Cette influence extérieure liée à l'entourage et aux réseaux sociaux est présente de plus en plus tôt chez les enfants et s'accroît avec l'entrée au collège. Au travers de discussions avec mes collègues je me suis également rendue compte que cette influence entraînait des comportements délinquants et à risque chez certains élèves une fois entrés au collège. C'est pourquoi je me suis questionnée sur la façon de mettre en place un travail permettant aux élèves d'accepter l'autre dans sa différence tout en leur faisant prendre conscience qu'ils peuvent faire leurs propres choix. Dans cette étude, la littérature de jeunesse a été à la fois un support et un point de départ pour amener les élèves à réfléchir à leur propre comportement et façon d'agir.

Ces différents constats et questionnements m'ont permis d'arriver à la problématique suivante : « dans quelle mesure l'étude d'albums de littérature de jeunesse et la pratique de débats en classe permettent-elles aux élèves de prendre conscience de leur comportement, de leurs différences, dans le but de se construire une identité propre et d'accepter l'autre ? ». Afin de tenter d'apporter une réponse et de vérifier les hypothèses soulevées, je ferai, dans un premier temps, le constat des travaux et réflexions théoriques sur le développement de l'enfant, la place de la littérature jeunesse à l'école et les débats littéraires et philosophiques. Je présenterai dans un deuxième temps la méthodologie de l'étude menée pour ensuite analyser les résultats obtenus.

1. Fondements scientifiques

1.1. Qu'est-ce que la différence, l'altérité ?

Dès son origine, la philosophie s'est intéressée au concept d'autre par opposition au moi. Cependant, comme nous le rappelle le Maître de conférence et Docteur en philosophie, Svandra (2012), dans sa présentation du concept d'Autrui, tout autre n'est pas toujours autrui car autrui est forcément un individu humain. Autrui peut être défini comme l'autre ou les autres, c'est-à-dire « l'ensemble des hommes par opposition au moi locuteur » (CNRTL en ligne, s.d.). L'altérité est quant à elle définie comme « le caractère ou la qualité de ce qui est autre » (CNRTL en ligne, s.d.). Pour autant, il faut distinguer tolérance et altérité, comme nous le rappellent le philosophe Jacquard et le Docteur en psychosociologie Cuevas : « La tolérance est le respect des droits de l'autre et l'altérité est la possibilité de me construire grâce aux autres » (2010, p.87). Pour le philosophe Descartes (1637), l'expérience du moi reste la première comme nous le rappelle sa célèbre phrase « je pense donc je suis ». Le philosophe Husserl (1859-1938) nous rappelle quant à lui que pour comprendre autrui, l'individu doit prendre conscience de l'autre à partir des différences avec son moi. L'altérité est donc fondamentale dans la construction de l'identité d'un individu, enfant ou adulte.

Le concept de l'altérité est étroitement lié à celui de la différence. On définit la différence par le caractère ou l'ensemble de caractère qui dans une comparaison ou un ordre, distingue un être ou une chose d'un autre être ou d'une autre chose (CNRTL en ligne, s.d.). Par le passé, les individus ont cherché à montrer leurs différences à travers l'affirmation de leur individualité. À d'autres moments de l'Histoire, ces différences ont été niées dans le but de faire émerger un universalisme. Les différences, qu'elles soient physiques, intellectuelles, culturelles ou encore ethniques sont mises en avant et pointées du doigt dans les médias et cela se répercute dans la « vie » de l'école.

1.2. L'école de la différence

1.2.1. La même école pour tous

En 1958, la scolarité est prolongée jusqu'à 16 ans mais plusieurs systèmes scolaires cohabitent au moment de passer du primaire au secondaire (classes de fin d'études primaires, cours complémentaires, sixièmes de lycée). En 1975, la loi Haby prévoit un « collège pour tous » afin que tous les élèves poursuivent leur scolarité dans un système scolaire identique.

La journaliste Lutzky nous rappelle que la création des ZEP (zones d'éducation prioritaire) en 1981 avait pour objectif premier de « rétablir une plus grande égalité des chances » (2007, p. 48) mais le bilan de ce dispositif reste mitigé car les inégalités scolaires persistent. Ce n'est qu'en 2006 que le Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture est instauré du CP à la Troisième (Bishop, Dorison, 2015). Les programmes deviennent donc identiques pour tous les élèves d'un même niveau et ce, jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire. À la fin de l'école primaire, les élèves ont donc acquis les mêmes compétences que leurs camarades, leur permettant ainsi d'appréhender la classe de Sixième. La loi de Refondation de l'Ecole du 8 juillet 2013 précise la définition d'une même école pour tous : elle « veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction », elle « offre les mêmes chances à tous » et elle prend « en compte la diversité des élèves ». Tout en délivrant un enseignement commun à tous les élèves durant la période du Socle Commun, l'école doit en même temps s'adapter aux besoins de chaque élève afin de lui permettre de réussir.

1.2.2. Intégration et tolérance

Depuis de nombreuses années, deux termes cohabitent : intégration et inclusion. Herrou (2015) nous rappelle cependant que le terme inclusion est apparu avec la loi de 2005 sur les personnes en situation de handicap. De plus, elle précise que « le terme d'intégration a laissé place à celui d'inclusion pour signifier la démarche de scolarisation d'un enfant handicapé » (2015, p. 224). Le terme « inclusion » se rapporte donc, pour Herrou (2015), exclusivement aux personnes en situation de handicap. L'anthropologue Gardou nous donne, quant à lui, une définition de l'école inclusive nous permettant d'en apercevoir les fondements, à savoir la diversité du public accueilli : « la signification d'une école inclusive se dévoile par le plein droit de cité qu'elle offre à la diversité des silhouettes humaines et à leur mode d'accès au monde » (2013, p. 16). Cependant, pour Barry, Maîtresse de conférence en sciences de l'éducation, « l'inclusion scolaire s'est construite dans une approche critique de l'exclusion (interne ou externe) des apprenants à besoins spécifiques et dans une négation du fait de les considérer comme différents des autres élèves » (2018, p. 22). En 1975, la question du handicap a commencé à être abordée mais ce n'est qu'avec les circulaires du 29 janvier 1982 puis du 29 janvier 1983 que des mesures sont proposées et mises en place pour l'accueil et l'intégration des élèves en situation de handicap (Barry, 2018). C'est par exemple dans cette dernière circulaire que l'aide personnalisée en classe pour ces élèves est évoquée. Cependant cette intégration des élèves à besoins éducatifs particuliers a été vue, comme nous le rappelle Barry, comme une « obligation éducative (et non scolaire) » (2018, p. 10) et traitée au cas par

cas, faisant souvent suite à des décisions locales. Ces décisions au cas par cas étaient liées à la définition vague et libre d'interprétation, présente dans la loi de 1975, du public devant être accueilli à l'école : « tous les enfants susceptibles d'y être admis malgré leur handicap ». Ce n'est qu'à partir de la loi du 11 février 2005 que l'inclusion en milieu scolaire ordinaire des élèves en situation de handicap est obligatoire dans toutes les écoles (Barry, 2018). Pour autant, il ne faut pas limiter l'inclusion au handicap comme nous le rappelle Gardou (2013). La prise en compte du développement des enfants est également fondamentale dans l'intégration de ces derniers à l'école.

1.3. Le développement de l'enfant

Menant un projet de recherche auprès d'enfants de cycle 3, je m'attacherai plus précisément ici à étudier le développement de l'enfant d'âge scolaire évoluant en école élémentaire.

1.3.1. Le développement général de l'enfant

La psychologie de l'enfant commence à se construire en parallèle de la psychologie générale mais c'est la vision de l'éducation au XVIII^e siècle et les observations de Taine et Darwin en 1876 – 1877 qui lui donnent concrètement naissance. Lors d'une conférence en 2013, la psychologue Florin définit le développement d'un individu comme un « processus de changements et de continuité ». Pour parler du développement de l'enfant, certains psychologues parlaient de stades de développement. C'est le cas du psychologue Piaget qui évoque le stade des opérations concrètes, entre 7 et 11 ans, puis celui des opérations formelles à partir de 11 ans. Le psychologue Wallon préfère, quant à lui, le terme de stade catégoriel, pour parler des enfants de 6 à 11 ans, puis celui de stade de l'adolescence à partir de 11 ans. L'utilisation du terme stade induit une perspective d'évolution. C'est ce qu'explique Wallon dans une conférence en 1947 : « Une étape [ou stade] est un système mental en rapport avec l'âge, caractérisé par un ensemble de besoins et d'intérêts qui en assurent la cohérence. Ces étapes se succèdent dans un ordre nécessaire, chacune formant une préparation indispensable à l'apparition des suivantes. » Pendant trois décennies, de 1930 à 1960, la psychologie de l'enfant est axée sur l'opposition entre Piaget et Wallon car ce dernier définit le développement de l'enfant comme une succession d'étapes qui mènent à la construction de la personne (étapes de la personnalité), tandis que pour Piaget, il ne s'agit que d'intelligence. Alors que les auteurs ne placent pas les mêmes idées sous le terme stade, il s'accordent tous à dire que le développement est « le passage d'un état d'équilibre rudimentaire à un état d'équilibre supérieur » (Lemay, 2012). Pendant des décennies, cette notion de stade de

développement, comme l'envisageait Piaget ou encore Wallon, prévalait, mais les dernières études sur le développement de l'enfant tendent à la remettre en cause. En effet, les chercheurs et psychologues ont montré que le développement n'est pas linéaire comme le pensait Piaget mais que les stratégies cognitives s'entremêlent (Florin, 2016). Ce n'est pas uniquement la notion de développement de l'enfant qui a évolué, c'est plus généralement le concept d'enfant lui-même qui a changé car, progressivement, depuis le XVII^e siècle, l'enfant n'est plus considéré comme un petit adulte après sept ans mais comme un être en construction. Pour autant, le développement ne s'arrête pas à l'entrée dans l'âge adulte, il se poursuit tout au long de la vie d'un individu. Progressivement, à l'âge dit scolaire, l'enfant se détache de son moi pour accepter l'autre dans son individualité.

1.3.2. La construction de l'identité chez l'enfant et son rapport aux autres

Comme nous le rappelle la Doctoresse en psychologie, Paul (2020), pour de nombreux philosophes, le développement de l'individu s'effectue en partie grâce aux facteurs sociaux car ils ont un rôle de médiateur entre l'individu et son environnement. Le pédopsychiatre Lemay (2012) reprend l'idée du psychiatre Rycroft qui définit l'identité comme étant « le sentiment qu'a le sujet de son existence continue en tant qu'entité distincte de toutes les autres ». Mais ce concept et les termes utilisés pour le définir questionnent et s'avèrent parfois différents selon les auteurs. Certains parlent de « construction de la personnalité » (le psychologue Eysenck), tandis que d'autres utilisent ceux de « naissance de la représentation de soi » (le psychiatre Greenacre, la psychanalyste Mahler) ou encore de « genèse de l'identité » (le pédopsychiatre Lemay). L'identité d'un individu ne se construit qu'à partir des interactions avec le monde extérieur comme nous le rappelle Lemay (2012) en citant Piaget : « Le moi ne se connaît ou, pour mieux dire, ne s'élabore qu'au moyen des schèmes qu'il construit en fonction des objets extérieurs. ». C'est également ce que développe la sociologue Mendes : « la construction de la connaissance du soi implique simultanément l'identification du « je » comme étant différent et la reconnaissance des Autres comme sujets, différents et similaires à la fois » (2007, p. 80). Avant même sa naissance, l'identité de l'individu commence à se construire malgré lui car il sera influencé dès sa naissance par un environnement déjà existant. Cependant en grandissant, il reçoit ces informations de manière active c'est-à-dire en les analysant et en les organisant. Avant deux ans, l'enfant construit son identité principalement par imitation puis aux alentours de deux ans, la conscience de soi apparaît (Houdé, 2018). Entre deux et six ans, l'enfant construit une théorie de l'esprit, c'est-à-dire qu'il prend conscience que ce qu'il pense n'est pas forcément comme autrui (Florin,

2016 ; Houdé, 2018). Comme nous le mentionne Paul, l'accès à cette théorie va permettre « à l'enfant de se décentrer progressivement de lui pour comprendre l'autre » (2020, p. 63). La vision égocentrique de l'enfant tend à disparaître progressivement avec l'entrée à l'école, principalement à l'école élémentaire, car l'école permet une socialisation de l'individu. Les cinq premières années de vie sont donc celles qui permettent de construire les bases de l'identité (Lemay, 2012). Ce développement mental se poursuit jusqu'à l'adolescence : vers huit ans, l'enfant peut se représenter les pensées d'autrui puis vers douze ans, il est en mesure d'analyser les actions des autres et les relations qu'il entretient avec son environnement (Florin, 2016). On pourrait conclure cette sous-partie avec une citation de Lemay qui résume le concept d'identité : « L'identité, c'est sans doute cela : à la fois apprendre à se connaître et pressentir en soi l'inconnu » (2012, p. 1806).

1.3.3. Un individu unique parmi d'autres

Beaucoup d'études sur la genèse de l'identité mettent l'enfant au centre de tout, négligeant parfois de le replacer en tant qu'être social appartenant à un environnement (Lemay, 2012).

En construisant sa théorie de l'esprit, l'enfant doit prendre conscience des deux aspects de l'identité : « en quoi je suis identique à l'autre » et « en quoi je suis différent de l'autre » (Houdé, 2018, p. 47-48). C'est à partir de ce moment là que l'enfant n'est plus égocentré. C'est en affirmant son identité qu'il deviendra un individu unique parmi d'autres. Pour autant, comme le précise Mendes (2007), les notions d'identité et d'altérité sont indissociables. En effet, « l'Autre existe par opposition au soi. Cela implique que, en ce qui concerne les interactions de groupes, « Nous » (« je ») est construit en référence aux « Autres » (« ils ») » (Mendes, 2007, p. 80). Par conséquent, l'apprentissage se fait au contact de l'autre.

1.3.4. Apprendre ensemble et vivre ensemble

Le psychologue Houdé nous propose une définition de l'apprentissage : « L'apprentissage est une modification de la capacité à réaliser une tâche sous l'effet d'une interaction avec l'environnement » nous rappelant par la même occasion que « le bébé est programmé pour apprendre » (2018 p. 10). Cependant il doit pour cela recevoir des stimulations de l'extérieur. De son côté, le professeur de didactique du français, Reuter, nous rappelle que le terme apprentissage peut être étudié sous deux sens : « l'apprentissage comme processus (le fait d'apprendre) ; l'apprentissage comme résultat ou effet du processus (le fait d'avoir appris) » (2007, p. 26). L'école est un lieu de socialisation de par la diversité du public accueilli (âge, sexe, milieu social, etc.). Elle permet d'apprendre à vivre ensemble tout en laissant s'exprimer la singularité de chacun. À l'école, les élèves apprennent ensemble en s'entraînant comme par

exemple lors de travaux de groupes, de débats ou de tutorat. Il faut toutefois se méfier de cette dernière modalité comme nous le rappelle Barry (2018) car certains élèves peuvent se sentir « étiquetés » dans un rôle « d'élèves tutorés ». Enfin, les relations amicales chez l'enfant sont primordiales dans l'intégration et l'acquisition des normes et valeurs (Paul, 2020). Cependant, ces relations et l'influence de la société peuvent parfois pousser à une forme de conformisme.

1.4. Le conformisme à l'école

1.4.1. Apprentissage et conformisme

Nous pourrions commencer en reprenant l'idée de l'économiste Maurin qui nous rappelle que « l'importance des autres ne se trahit nulle part mieux que dans leur influence concrète sur nos comportements personnels » (2015 p. 21). Parfois, cette influence se traduit par une « contre-imitation », pour reprendre le terme du sociologue Tarde, c'est-à-dire le fait de faire le contraire de ce qui serait attendu par les autres (Maurin, 2015). Maurin définit le conformisme comme étant une « tendance à calquer nos attitudes et nos idées sur celles des individus plus ou moins proches au milieu desquels nous vivons » (2015, p. 21). En effet, nous sommes influencés par le milieu dans lequel nous évoluons et nous nous y conformons afin de ne pas se sentir rejeté de ce dernier. Les dissidences scolaires ou les choix d'orientation sont souvent liés à une volonté de conformisme et d'imitation de la part des élèves. Ils évitent ainsi de se retrouver isolés, notamment lorsque survient un changement d'établissement. Il ne faut cependant pas oublier que le conformisme est un phénomène de société et qu'il ne se limite pas au cadre scolaire. D'après Maurin, « l'interdépendance entre les individus n'a pas disparu, mais elle a changé de nature » (2015, p. 27). En effet, pour lui, nous sommes passés « d'un conformisme qui imposait à tous les hommes d'adhérer aux mêmes normes traditionnelles à un conformisme à géométrie variable, dans lequel chaque individu essaie de ne pas se couper davantage de ceux au milieu desquels il vit » (2015, p. 27). Enfin, toujours d'après Maurin, « le conformisme dicté par le regard des autres est omniprésent » (2015, p. 170), quelque soit le lieu ou le contexte. De plus, le conformisme peut être un amplificateur positif ou négatif auprès des élèves mais peut également avoir un impact négatif sur les apprentissages car il a tendance à limiter la créativité des individus. Ces derniers ayant souvent pour habitude d'imiter leurs pairs au sein d'un même groupe d'appartenance ou auxquels ils s'identifient.

1.4.2. Groupe d'appartenance et imitation

Pour Paul, « les relations entre pairs sont largement dépendantes des compétences que l'enfant va développer au cours de sa vie » (2020, p. 62). L'imitation est une forme de conformisme dans sa volonté d'appartenance à un groupe. Elle permet à la fois d'apprendre et d'entrer en communication avec l'autre (Paul, 2020). Cependant, au cours de la vie, les groupes d'appartenance auxquels se rattachent les individus sont amenés à évoluer en fonction des aspirations vers lesquelles tendent ces derniers. Maurin (2015) nous explique également que l'influence ne dépend pas toujours des groupes d'appartenance. En effet, les individus qui fréquentent les mêmes groupes humains vont avoir tendance à adopter les mêmes comportements que ces derniers mais cela peut également venir d'une ressemblance initiale qui entraîne, sans imitation, une fréquentation des mêmes lieux et une similitude des comportements. La philosophe Hannah Arendt utilisait le terme de « tyrannie » pour évoquer l'influence des élèves entre eux mais Maurin (2015) confirme que l'influence des élèves est très présente tout en nuanciant le terme de tyrannie car d'autres influences interviennent dans le comportement de ces derniers. Pour lui, le terme de tyrannie ne peut être utilisé dans le seul cas où l'adulte a renoncé. Par la suite, à l'adolescence, les choix d'orientation sont souvent effectués en fonction des amis et des groupes d'appartenance afin de ne pas se retrouver isolé. Mais l'imitation permet également de se détacher de l'autre et d'affirmer son identité. En effet, selon Paul, « l'imitation des caractéristiques ou des traits de l'autre est une façon de « faire comme » l'autre afin de mieux se séparer de lui, pour s'affirmer soi-même » (2020, p.63). Afin de parler avec les élèves d'altérité, d'imitation ou encore de conformisme, la littérature de jeunesse peut être un point de départ et un amplificateur dans les discussions en classe.

1.5. La place et le rôle de la littérature de jeunesse à l'école élémentaire

1.5.1. Qu'est ce que la littérature de jeunesse ?

La littérature de jeunesse apparaît officiellement au XVIII^e siècle. Elle permet de construire un ensemble de références communes pour les enfants d'un même pays (Nières-Chevrel, 2002). La littérature jeunesse s'inscrit tout d'abord dans la continuité d'une tradition orale transmise des parents vers les enfants ou des aînés vers les plus jeunes (Nières-Chevrel, 2002). La professeure de littérature générale et comparée, Nières-Chevrel (2009), considère qu'elle ne peut pas parler de genre littéraire en ce qui concerne la littérature de jeunesse car il n'y a pas d'unité dans la forme des textes ni dans les productions. Ses formes sont diverses

(albums, documentaires, romans, bandes dessinées, conte, etc.) tout comme le public auquel elle se destine (petite enfance, préadolescence, etc.). La littérature de jeunesse se définit par le lecteur et non pas par une particularité liée au support. Mais ce lecteur est difficile à définir : où s'arrête le terme de jeunesse ? La littérature de jeunesse est-elle lue uniquement par des enfants ? La professeure de littérature générale et comparée, Prince, nous dit qu'il n'y a « pas une littérature de jeunesse, mais des littératures de jeunesse » (2010, p. 29). De plus, la terminologie utilisée varie selon les auteurs : certains utilisent les termes « de jeunesse » tandis que d'autres utilisent ceux de « pour la jeunesse » ou encore « d'enfance ». C'est grâce à l'histoire de la « librairie pour la jeunesse » depuis la fin du XVIII^e siècle (Butlen, Dubois-Marcoin, 2005, p. 4) que la littérature de jeunesse a pu entrer dans les programmes de l'Education Nationale.

1.5.2. La littérature jeunesse dans les programmes de l'école

Pendant de nombreuses années, il n'a pas été question de l'enseignement de la littérature de jeunesse à l'école primaire car le principal objectif était d'apprendre à lire (Ahr, Butlen, 2015). Cependant, des œuvres littéraires, parfois devenues des œuvres patrimoniales aujourd'hui, étaient lues dans les familles et à l'école. Comme nous le rappellent le professeur de lettre et Maître de conférence, Butlen, et la Maîtresse de conférence, Dubois-Marcoin, la littérature jeunesse est devenue légitime dans les programmes scolaires du collège en 1995 puis plus récemment en 2002 « par un plan en faveur de la lecture de littérature à l'école élémentaire » (2005, p. 3). Ce plan a donné naissance à une liste d'ouvrages régulièrement remise à jour. Une première liste est apparue pour le cycle 3 puis, progressivement, ont suivi celles pour le cycle 2 et le cycle 1. Ces listes ont également été créées afin de permettre aux enseignants, quelque soit le niveau où ils enseignent, de diversifier leur offre de lecture auprès de leurs élèves (Ahr, Butlen, 2015). Les nouvelles pratiques didactiques et pédagogiques, tels que les carnets de lecteurs ou les débats interprétatifs, entretiennent et favorisent le renouvellement de l'enseignement de la littérature à l'école (Butlen, Dubois-Marcoin, 2005 ; Ahr, Butlen, 2015). Ces nouvelles pratiques accordent également plus de place à la parole de l'élève (Promonet, 2015).

1.5.3. Quel est son rôle à l'école élémentaire ?

Nièvre-Chevrel nous rappelle que le premier but de la littérature de jeunesse est de « permettre au jeune lecteur d'acquérir une compétence, en limitant justement ses zones d'incompétence » (2002, p. 114). Butlen et Dubois-Marcoin nous rappellent quant à eux que la littérature de jeunesse est vue comme une « dimension nécessaire et essentielle de la

formation des élèves par le ministère de l'Éducation nationale » dans de nombreux pays dont la France (2005, p. 5). En effet, de nombreux ouvrages contemporains pour la jeunesse abordent les thématiques de la société et de la citoyenneté (Butlen, Dubois-Marcoin, 2005). Le second but de l'étude de la littérature de jeunesse à l'école est de construire une culture littéraire commune dans la perspective de l'entrée au collège (Ahr, Butlen, 2015). Avec l'apparition de l'album, l'enfant n'est plus simplement spectateur de l'histoire qu'il entend ou lit. En effet, d'après les propos de Bruel, auteur et éditeur de littérature de jeunesse, retranscrits par Butlen et Dubois-Marcoin, les images « génèrent des voies d'accès au sens qui sollicitent le lecteur comme un partenaire de l'acte de lire » (2005, p. 14). L'école maternelle faisait étudier de manière considérable les albums de jeunesse et avec l'apparition des listes de références, cette pratique s'est étendue aux classes d'école élémentaire (Butlen, Dubois-Marcoin, 2005). Enfin, les documents d'accompagnement des programmes pour la littérature en cycle 3 nous rappellent qu'un travail sur le sens doit être effectué pour que les élèves s'approprient les œuvres littéraires (2002, p. 8). Ces documents rajoutent que la littérature de jeunesse « interroge les histoires personnelles, les sensibilités, les connaissances sur le monde, les références culturelles, les expériences des lecteurs » (2002, p. 8). Elle permet également d'aborder de nombreuses thématiques comme l'altérité ou la différence.

1.5.4. Le livre et la littérature de jeunesse au cœur des différences

La différence est présente dans la littérature de jeunesse, à travers le spectre du handicap mais pas seulement. Elle peut être considérée comme un médiateur pour aborder le sujet de la différence (Lemoine, Mietkiewicz, Shneider, 2018). En effet, le livre apparaît alors comme un miroir pour l'enfant qui peut se projeter dans le récit tout en restant à distance de ce qui est raconté (Léon, 2004 ; Chartier, 2010). L'enfant développe alors son empathie pour le personnage et peut s'inspirer des comportements et des solutions trouvées par ce dernier pour son propre quotidien (Lemoine et al., 2018). Ces livres, peu importe le type, permettent de faire passer à ce public de lecteurs un message de tolérance et d'acceptation de l'autre. Les animaux en tant que personnages sont très souvent utilisés dans les livres destinés aux enfants les plus jeunes. Ce type de personnage permet d'aider l'enfant à se mettre à distance de l'histoire tout en éprouvant de l'empathie pour le personnage et en pouvant reconnaître certains traits physiques ou de caractère dans lesquels il s'identifie. Mais ce n'est pas uniquement la lecture d'un livre de littérature de jeunesse qui permet à l'élève de se familiariser avec la notion abordée. C'est également les activités pédagogiques et didactiques

mises en place autour de ce livre, comme les débats par exemple, qui permettent à l'élève d'accéder pleinement à la notion étudiée.

1.6. Le débat philosophique / littéraire à l'école

Comme nous le rappelle le site Eduscol, le débat à partir d'un texte littéraire peut avoir trois fonctions : celle de résoudre un problème de compréhension (interprétation univoque), celle nécessitant une interprétation (qui peut être plurielle) à partir de l'implicite du texte et celle à valeur philosophique qui conduit à un débat d'idées et où le texte n'est qu'un point d'appui pour débiter le débat (Eduscol, 2016). Dans le débat philosophique, le texte n'est alors plus le sujet du débat mais un prétexte à ce dernier (Plu, 2017). Tous les types de débats nécessitent des justifications pour les arguments et idées proposés mais pour le débat littéraire, ces justifications s'appuient essentiellement sur le texte littéraire tandis que pour le débat philosophique, elles s'appuient sur la mobilisation de connaissances et sur une réflexion personnelle et collective (Eduscol, 2016).

1.6.1. Les débats littéraires et philosophiques pour mieux se connaître

C'est à partir des travaux du professeur américain Lipman que la pratique de la philosophie avec les enfants se développe au XX^e siècle (Chiroutier, 2006). Cette dernière ne se développe en France que depuis la fin des années 1990. Au début des années 2000, l'École voit apparaître et se développer des pratiques orales considérées comme innovantes et philosophiques par l'institution scolaire (Berton, 2017). Ces nouvelles pratiques se détachent de l'enseignement traditionnel de la littérature. Cazenave (2008) nous rappelle que les débats ont été instaurés officiellement dans les programmes de l'école primaire en 2002. Associés au programme de littérature, ils permettent d'aborder des interrogations philosophiques fondamentales (Chiroutier, 2006). La littérature jeunesse permet également à l'enfant de sortir de son seul point de vue, limité par sa courte expérience de vie, afin d'améliorer son raisonnement et de se décentrer pour parler de concepts plus larges (Chiroutier, 2006). Pour Cazenave, et d'après les propos du didacticien de la philosophie, Tozzi (2006), le débat est « une confrontation argumentée de positions examinées collectivement » mais pour qu'il soit philosophique, il faut qu'il y ait « une démarche réflexive fondée sur des exigences intellectuelles » (2008, p. 48). Les débats autour de la compréhension et de l'interprétation d'un texte sont un des moyens de renouveler l'enseignement de la littérature à l'école (Ahr, Butlen, 2015). À l'heure actuelle, la professeure de philosophie et doctorante en science de l'éducation, Chiroutier, nous rappelle que « trois courants de pratiques à visée

philosophique » (2006, p. 3) coexistent. Nous pouvons tout d'abord citer le courant psychanalytique qui voit dans la pratique philosophique le besoin « pour l'enfant de se découvrir comme « sujet-pensant » » (2006, p. 3). « Le deuxième courant dit d' « éducation à la citoyenneté » » est issu « des courants Freinet et de l'éducation nouvelle » et s'appuie sur « l'aspect démocratique des échanges philosophiques » (2006, p. 3) et sur la place et les fonctions des élèves dans ces discussions. Enfin, le troisième courant dont nous parle Chiroutier est appelé le « courant philosophique » (2006, p. 3). Ce dernier « insiste sur les exigences intellectuelles inhérentes au discours dit philosophique » (2006, p. 3). Le philosophe Bakhtine considère que le débat philosophique constitue un pan du genre du discours. La philosophie n'est pas présente en tant que discipline à l'école primaire, contrairement au secondaire, et n'a pas, par conséquent, de programme officiel (Promonet, 2017). Selon Reuter, « une discipline scolaire est une construction sociale organisant un ensemble de contenus, de dispositifs, de pratiques, d'outils... articulés à des finalités éducatives, en vue de leur enseignement et de leur apprentissage à l'école » (2013, p. 85). La Maîtresse de conférence en sciences de l'éducation, Berton, affirme que pour de nombreux enseignants, « la philosophie est convoquée soit au titre d'un dispositif, soit en tant qu'activité, soit à titre méthodologique, soit en tant que discipline scolaire » (2017, p. 80). Ces pratiques sont motivantes pour les élèves (Cazenave, 2008) et les incitent à s'engager dans la tâche et à échanger. Chiroutier nous rappelle que dans la thèse de Tozzi, ce dernier insiste sur le fait que le discours philosophique nécessite une rigueur intellectuelle et se fonde sur trois actions : « problématiser, conceptualiser et argumenter » (2006, p. 4). C'est à partir des sujets évoqués, plus ou moins proches des élèves, que ces derniers vont peu à peu apprendre à se connaître. La littérature est un atout pédagogique car elle permet aux élèves cette prise de recul nécessaire par rapport à leur vie intime pour pouvoir parler de sujets proches de leur quotidien (Chiroutier, 2006). L'élève prend peu à peu conscience qu'il peut penser par lui-même (Cazenave, 2008). Il construit donc progressivement son identité en se confrontant et en s'intéressant aux différents points de vue autour de lui (Cazenave, 2008). Le professeur de sciences de l'éducation, Jolibert, pense que l'enseignement philosophique vise uniquement « l'émancipation des élèves » (2015, p. 306).

1.6.2. Les débats littéraires et philosophiques pour apprendre à échanger

C'est en 2005, avec la nouvelle loi d'orientation, que le débat hebdomadaire est intégré dans le Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture au cycle 3 (Cazenave, 2008). Ce type de pratique favorise l'apprentissage du vivre ensemble. Dans ces situations,

les élèves apprennent les règles du débat : savoir écouter l'autre et être capable de donner son avis tout en respectant celui d'autrui. Cazenave (2008) nous rappelle cependant qu'il ne faut pas confondre débat philosophique et débat d'opinions. Le débat philosophique a pour but d'apprendre à l'élève à raisonner à plusieurs et plus généralement d'apprendre avec les autres (Cazenave, 2008). Les débats philosophiques à l'école ont pour mission d'aider l'enfant à se construire socialement et à s'intégrer à la vie de l'école (Cazenave, 2008). Ils ont également pour objectif de permettre à l'élève de devenir un citoyen autonome et responsable (Cazenave, 2008). De plus, la place de la parole de l'élève est valorisée dans les échanges contrairement à une situation d'enseignement ordinaire où l'enseignant a tendance à tout maîtriser (Berton, 2017). Comme nous l'avons dit précédemment, la philosophie n'est pas une discipline à part entière à l'école primaire. Le débat philosophique permet donc principalement, à l'école primaire, de développer des compétences transversales comme par exemple celle de « Comprendre et s'exprimer à l'oral » au cycle 3. Il permet également aux élèves d'accéder à la maîtrise de la langue qui est l'une des clés pour être libre en tant que citoyen et tendre vers l'égalité des chances (Cazenave, 2008). Les documents d'accompagnements des programmes pour la littérature au cycle 3 rappellent que l'étude d'œuvres littéraires permet, à travers des débats et des discussions, « d'échanger ses impressions sur les émotions ressenties, d'élaborer des jugements esthétiques, éthiques, philosophiques et de remettre en cause des préjugés » (2002, p. 8). Les œuvres étudiées permettent également aux élèves de se questionner autour des valeurs qui organisent la vie afin de leur donner une signification (Philippe Joutard, 2002). Nous pourrions conclure cette partie avec les termes de Chiroutier : « en philosophie, il ne suffit pas de dire ce que l'on pense, mais de penser ce que l'on dit » (2006, p. 4).

1.7. Problématique

L'enfant d'âge scolaire est en pleine construction et cette dernière s'effectue en partie avec l'interaction sociale. L'enfant apprend à accepter l'autre et se construit parallèlement. La littérature jeunesse, très présente à l'école depuis le début des années 2000, tente d'aborder ces thèmes permettant à l'enfant de se construire. Les débats littéraires et philosophiques sont également entrés à l'école, non pas sous forme de discipline, mais dans le but d'améliorer la compréhension des élèves et de leur permettre de se confronter à différents points de vue. À partir de ces constats, nous pourrions nous demander dans quelle mesure l'étude d'albums de littérature de jeunesse et la pratique de débats en classe permettent-elles aux élèves de prendre

conscience de leur comportement, de leurs différences, dans le but de se construire une identité propre et d'accepter l'autre ? Cette problématique nous amène à l'hypothèse selon laquelle l'étude d'albums de littérature jeunesse associée à des débats philosophiques et littéraires permettrait aux élèves d'accepter l'autre malgré sa différence et de comprendre pourquoi il est important de ne pas toujours faire comme les autres et de réfléchir par soi-même. La seconde hypothèse induite par cette problématique est qu'à travers l'étude d'album de littérature jeunesse associée à des débats philosophiques et littéraires les élèves apprendraient à découvrir leur propre identité tout en acceptant l'autre tel qu'il est.

2. Méthodologie

2.1. Les participants

L'école dans laquelle je suis affectée est située en milieu urbain. Elle accueille 6 classes pour 160 élèves, dont 5 classes en double niveau. Cette école accueille des élèves provenant d'une grande mixité sociale. Le sujet d'étude a été mené dans une classe de CM1-CM2 dont j'ai la charge la moitié de la semaine. Parmi les CM1, une élève a redoublé son CP et parmi les CM2, un élève a un an d'avance car il était inscrit en CM1 en septembre puis est passé en CM2 au mois d'octobre. Cette classe est composée de 26 élèves répartis comme suit :

	Filles	Garçons	Total
CM1	7	4	11
CM2	5	10	15
Total	12	14	26

2.2. Le matériel

Afin de mener à bien cette expérimentation, je me suis appuyée sur une grille d'observation, des questionnaires, des dessins d'élèves et des albums de jeunesse.

2.2.1. La grille d'observation, le questionnaire et les dessins d'élèves

La grille d'observation, les questionnaires et les dessins d'élèves ont été utilisés afin de mesurer l'évolution des élèves sur les thématiques de la différence, de l'identité, de l'imitation, du conformisme et du rapport à l'autre.

Quelques semaines avant de commencer à aborder ces différentes thématiques avec les élèves, j'ai commencé à observer les élèves, à la fois en classe et en récréation, afin d'avoir une évaluation diagnostique de leurs comportements avec leurs pairs. J'ai ainsi complété la première colonne de la grille d'observation. Cette grille sera réutilisée pendant et après la séquence afin de regarder si cette dernière a eu un impact sur les comportements des élèves. Cette grille d'observation complétée est en annexe 1.

Lors de la première séance, et sans aucune explication de ma part sur le travail qui sera effectué durant la séquence, une feuille blanche a été distribuée aux élèves afin qu'ils dessinent ce à quoi ils pensaient en entendant le mot « différences ». Ces dessins m'ont permis d'avoir une première idée des représentations des élèves sur ce concept. Cette même tâche leur a été redemandée lors de la dernière séance et avait pour but d'évaluer si leurs conceptions avaient changé sur cette thématique.

Un premier questionnaire a été distribué aux élèves également lors de la première séance, toujours sans aucune explication de ma part sur le travail qui sera effectué durant la séquence. Ce questionnaire était divisé en deux parties : une partie comportant six questions fermées dans lesquelles les élèves devaient entourer la réponse qui leur correspondait le mieux et une seconde partie comportant quatre questions ouvertes dans lesquelles ils étaient libres de s'exprimer pour répondre. Ce même questionnaire leur a été redistribué à l'identique lors de la dernière séance dans le but de mesurer une possible évolution dans leurs réponses. Les différentes questions abordaient les thématiques de la différence, de l'altérité, de l'identité, de l'imitation et du conformisme. Le questionnaire est à retrouver en annexe 2.

2.2.2. Les albums de littérature de jeunesse choisis

Au cours de la séquence, les élèves ont étudié trois albums de jeunesse : *Cucul la praline* de Susie Morgenstern (1988), *La petite épopée des pions* d'Audren (2017) et *Le bus de Rosa* de Fabrizio Silei et Maurizio A.C. Quarello (2013). Ces trois albums ont été choisis car ils abordent, sous différents angles et aspects, les thématiques de l'identité, de la différence, de l'imitation, du conformisme, de la liberté de choix et de l'altérité. La séquence, présentée ci-après, se concentre essentiellement sur les deux premiers albums, le troisième ayant servi lors d'une séance décrochée afin d'ouvrir les élèves sur l'Histoire à travers les thématiques abordées.

L'album de Susie Morgenstern raconte l'histoire de Sophie, une petite fille passionnée de mode mais qui s'habille à sa façon, sans imiter ses camarades. Sa façon de s'habiller dérange dans un premier temps son enseignante. Mais après la parution d'un article sur Sophie dans

lequel elle explique sa façon de voir les choses et la mode, les mentalités changent et tout le monde décide de s’habiller « à la mode Sophie ». Sophie quant à elle change également sa façon de s’habiller pour rester différente. L’étude de cet album a pour but d’amener les élèves à réfléchir sur leur façon de s’habiller et à se questionner sur les raisons de ces choix. Le personnage de Sophie ou les camarades de cette dernière permettent aux élèves de s’identifier plus facilement et sont ainsi un point de départ pour des débats littéraires.

L’album d’Audren met quant à lui en scène le personnage de Sasha, appelé également Sashalluciné afin de le distinguer des autres pions, tous également prénommés Sasha. Sasha rêve de partir à l’aventure afin d’être considéré comme un héros par les autres pions et de ne plus être obligé de suivre les règles dictées par « La Main ». L’étude de cet album a pour objectif de faire réfléchir les élèves sur le conformisme et la liberté de choix.

Enfin, l’album de Fabrizio Silei et Maurizio A.C. Quarello retrace le combat de Rosa Parks et des noirs américains pour l’accès à l’égalité et à la liberté. Cet album évoque le jour où Rosa Parks a refusé de céder sa place à un homme blanc dans un bus et les conséquences que ce geste a eu sur la ségrégation raciale aux Etats-Unis. L’étude décrochée de cet album a pour but de faire réfléchir les élèves sur l’impact de leurs choix et de leurs actions tout en ayant une résonance sur l’Histoire.

2.3. La description des séances

La séquence a été réalisée durant la période 4. Initialement prévue sur une durée de sept semaines, elle a dû être effectuée en six semaines afin d’être réalisée entièrement en présentiel avec les élèves. La séquence est composée de huit séances. Elle est complétée d’une neuvième séance décrochée afin d’ouvrir les élèves sur l’Histoire à travers les thématiques abordées. Le plan de séquence est présent en annexe 3.

Séances	Durée	Titre de la séance et objectif principal
1	50 min	<u>Titre</u> : Qu’est-ce que la différence ? <u>Objectif principal</u> : Recueillir les représentations initiales des élèves
2	40 min	<u>Titre</u> : Cucul la praline à travers les images <u>Objectif principal</u> : Emettre des hypothèses sur l’histoire à partir de la découverte de l’album par les images
3	40 min	<u>Titre</u> : Découverte du texte de l’album <i>Cucul la praline</i> <u>Objectif principal</u> : Mettre en relation le texte et les images d’un album afin de faire un résumé par étapes

4	30 min	<u>Titre</u> : Quels sont les types de différences présents dans cet album ? <u>Objectif principal</u> : Débattre sur la différence, l'identité, le conformisme et l'imitation en s'appuyant sur un album de jeunesse
5	40 min	<u>Titre</u> : Découverte de l'album <i>La petite épopée des pions</i> <u>Objectif principal</u> : Découvrir un album de jeunesse
6	35 min	<u>Titre</u> : À la recherche de son identité <u>Objectif principal</u> : Débattre sur l'identité, les choix et le rapport aux autres en s'appuyant sur un album de jeunesse
7	40 min	<u>Titre</u> : Mise en parallèle des deux albums <u>Objectif principal</u> : Mettre en parallèle deux albums de jeunesse afin d'en faire ressortir les différences et les similitudes
8	30 min	<u>Titre</u> : Bilan <u>Objectif principal</u> : Recueillir les représentations finales des élèves
9	40 min	<u>Titre</u> : (séance détachée) : Ouverture sur l'Histoire <u>Objectif principal</u> : Découvrir un album de jeunesse qui aborde un événement de l'Histoire

2.3.1. Séance 1 : Recueil des représentations initiales des élèves

La première séance est dédiée au recueil des représentations initiales des élèves sur la thématique de la différence. Dans un premier temps, j'ai écrit le mot « différences » au tableau et sans donner plus d'informations, j'ai demandé aux élèves de dessiner ce à quoi leur faisait penser ce mot. En revanche, j'ai bien insisté sur le fait qu'il n'y aurait aucun jugement sur leur dessin afin qu'ils se sentent libres dans la réalisation et dans leurs idées. Dans un second temps, j'ai distribué un questionnaire aux élèves. Avant qu'ils ne commencent à le compléter, j'ai une nouvelle fois insisté sur le fait qu'il n'y aurait aucun jugement sur leurs réponses afin qu'ils se sentent libres de s'exprimer. Je leur ai également rappelé que dans ce questionnaire, il n'y avait pas de bonnes ou de mauvaises réponses et que chacun était libre de penser et de s'exprimer comme il le voulait. Ce questionnaire est en deux parties : une partie comportant six questions fermées et une seconde partie avec quatre questions ouvertes. Les questions fermées sont placées en premier afin que les élèves se retrouvent face à des choix car ils doivent entourer la réponse qui leur correspond le mieux. Ces questions permettent également d'introduire le sujet. Dans les questions ouvertes en revanche, les élèves sont libres de développer leur point de vue. Enfin, dans un troisième temps, les élèves ont été mis par

groupe de trois ou quatre pour mettre en commun, sous forme de carte mentale, leurs idées sur la différence. Dans ces cartes mentales, la règle était de n'utiliser que des mots clés. Puis chaque groupe a lu sa carte mentale afin que je puisse noter les mots clés utilisés dans un logiciel de nuage de mot. Lorsque tous les groupes ont lu leur carte mentale, les élèves ont pu découvrir au tableau les mots qu'ils avaient le plus utilisés. Ce nuage de mot a par la suite été collé dans leur cahier.

2.3.2. Séances 2, 3 et 4 : Etude de l'album *Cukul la praline* de Susie Morgenstern

Les séances 2, 3 et 4 sont consacrées à l'album *Cukul la praline* de Susie Morgenstern.

La séance 2 a tout d'abord débuté par un rappel de la notion de différence, vue lors de la précédente séance. Puis, dans un second temps, j'ai présenté l'album de Susie Morgenstern en ne projetant au tableau que les images de l'album et sans faire aucun commentaire. Pendant ce temps de présentation, les élèves devaient observer les images puis, pendant quelques minutes, ils ont dû écrire leurs hypothèses sur l'histoire dans leur cahier de brouillon. Nous avons ensuite fait un recueil au tableau de leurs différentes hypothèses, dont ils ont gardé une trace dans leur cahier.

Lors de la troisième séance, un rappel a également été fait sur les précédentes séances puis j'ai lu l'album tout en faisant défiler les images de ce dernier au tableau. Les élèves ont ainsi pu faire le lien entre leurs hypothèses de la séance 2, les images qu'ils avaient vu lors de cette même séance et le texte de l'album. Une fois l'album terminé, nous avons vérifié si leurs hypothèses étaient justes puis je leur ai distribué une fiche sur laquelle j'avais sélectionné onze images de l'album séparées en six parties. Chaque partie était composée d'une ou deux images. Puis, par binôme, je leur ai demandé d'écrire une ou deux phrases pour résumer le passage de l'histoire illustré par les images. Chaque binôme avait une partie à faire, c'est à dire une ou deux images à traiter. Puis nous avons fait une mise en commun de leurs résumés afin que chaque élève ait l'histoire résumée en entier sur sa feuille.

La quatrième séance a également commencé par un rappel puis les élèves ont fait un débat autour des mots « différence », « imitation », « identité » et « conformisme » écrits au tableau. Avant de lancer le débat, les règles de ce dernier ont été rappelées. Afin d'élargir le débat si les élèves ne le font pas d'eux même, de le recentrer, ou de pousser un élève à argumenter son idée, l'enseignant peut poser des questions pour alimenter ou aiguiller les réponses. Le point de départ de ce débat est l'album *Cukul la praline* puis le débat doit s'élargir sur le quotidien des élèves. Les grandes idées du débat autour des quatre mots « différence », « imitation », « identité » et « conformisme » sont ensuite synthétisées sur des affiches.

2.3.3. Séances 5 et 6 : Etude de l'album *La petite épopée des pions* d'Audren

Les séances 5 et 6 sont consacrées à l'album *La petite épopée des pions* d'Audren.

La séance 5 a commencé par un rappel de la thématique de la séquence. Dans un second temps, nous avons lu l'album en faisant défiler les illustrations au tableau. Après un petit temps de discussion autour de l'album, un résumé commun est créé.

La séance 6 a également débuté par un temps de rappel de la séance précédente puis les élèves ont effectué un débat autour des mots « différence », « conformisme », « identité » et « liberté de choix » écrits au tableau. Comme lors de la séance 4, les règles du débat ont été rappelées et des questions ont pu être posées par l'enseignant afin d'alimenter ou d'aiguiller les réponses des élèves. Le point de départ de ce débat est l'album *La petite épopée des pions* puis le débat doit s'élargir sur le quotidien des élèves. Les grandes idées du débat autour des mots « différence », « conformisme », « identité » et « liberté de choix » sont ensuite synthétisées sur des affiches.

2.3.4. Séance 7 : Mise en parallèle des albums de Susie Morgenstern et d'Audren

La séance 7 a commencé par un rappel des histoires des deux albums étudiés précédemment. Dans cette séance, les élèves ont dû tout d'abord comparer les deux albums à partir d'un tableau séparé en deux parties : « similitudes » et « différences ». Puis une mise en commun a été faite à partir de leurs réponses. Dans un second temps, les élèves ont choisi le personnage qu'ils ont préféré entre les deux histoires et l'ont dessiné sur une feuille blanche. À côté de leur dessin, ils ont dû écrire une phrase expliquant pourquoi ils avaient choisi ce personnage.

2.3.5. Séance 8 : Recueil des représentations finales des élèves

Cette dernière séance a eu pour but de recueillir les représentations finales des élèves. Après un court rappel des précédentes séances, les élèves ont refait deux des activités de la séance 1, à savoir : dessiner la différence et remplir le questionnaire. Les mêmes explications et les mêmes consignes que lors de la première séance ont été données aux élèves afin de ne pas influencer leurs choix et leurs réponses. Les questions du questionnaire ont également été les mêmes. Le choix de refaire les mêmes activités, avec les mêmes questions et les mêmes consignes, s'explique par le fait de pouvoir analyser plus facilement une possible évolution de la réflexion des élèves à travers leurs dessins et leurs réponses.

2.3.6. Séance 9 : Séance décrochée pour ouvrir la thématique sur l'Histoire

Cette neuvième séance est détachée du travail effectué précédemment même si elle traite des mêmes thématiques, à savoir : la différence, l'identité, le conformisme, la liberté de choix et

le rapport aux autres. Après un court rappel de ces thématiques, les élèves ont été installés dans la salle de l'amphithéâtre, proche de moi, afin que je puisse leur lire l'album *Le bus de Rosa* en leur montrant les illustrations. À certains passages de l'histoire, je me suis arrêtée pour m'assurer de la compréhension des élèves. Après cette lecture, je les ai questionnés sur leurs connaissances de Rosa Parks et Martin Luther King pour observer ce qu'ils avaient retenus et compris de leur personnalité et motivation. La lecture de cet album a entraîné une discussion autour des différentes thématiques afin d'ouvrir les élèves sur des événements de l'Histoire.

3. Les résultats

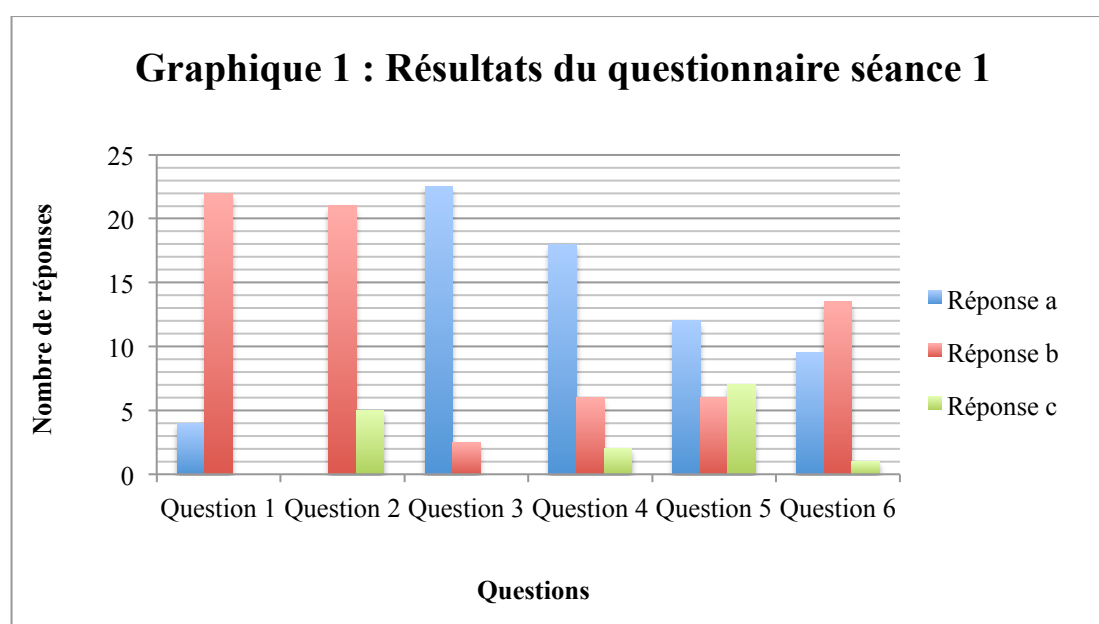
Les résultats de cette expérimentation ont été collectés à travers une grille d'observation, des questionnaires, des dessins, des débats et des discussions autour des albums.

3.1. L'évolution des réponses des élèves au questionnaire

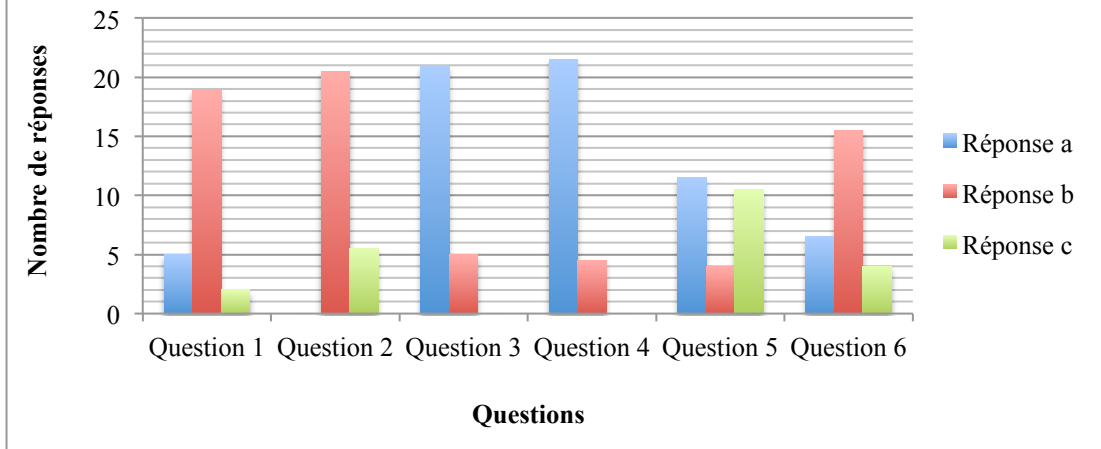
Le même questionnaire a été distribué aux élèves en début et en fin de séquence afin de pouvoir comparer les réponses de ces derniers. Ce questionnaire étant en deux parties, la présentation des résultats s'effectuera également en deux sous-parties.

3.1.1. L'évolution des réponses des élèves aux questions fermées

En observant les graphiques 1 et 2 ci-dessous, on remarque que dans l'ensemble, les réponses des élèves ont peu évolué au cours de la séquence.



Graphique 2 : Résultats du questionnaire séance 8

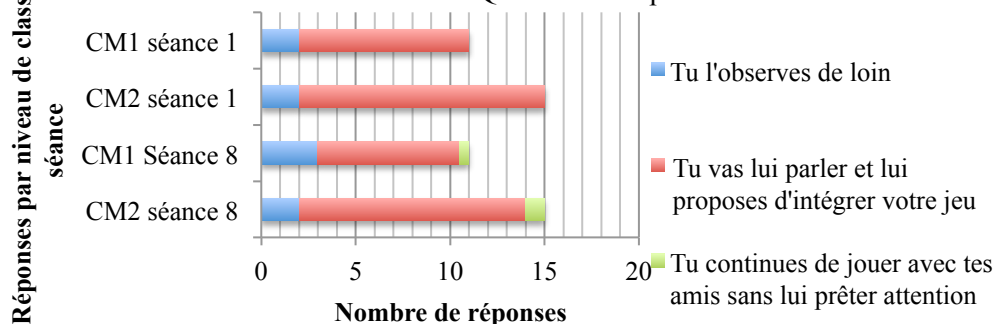


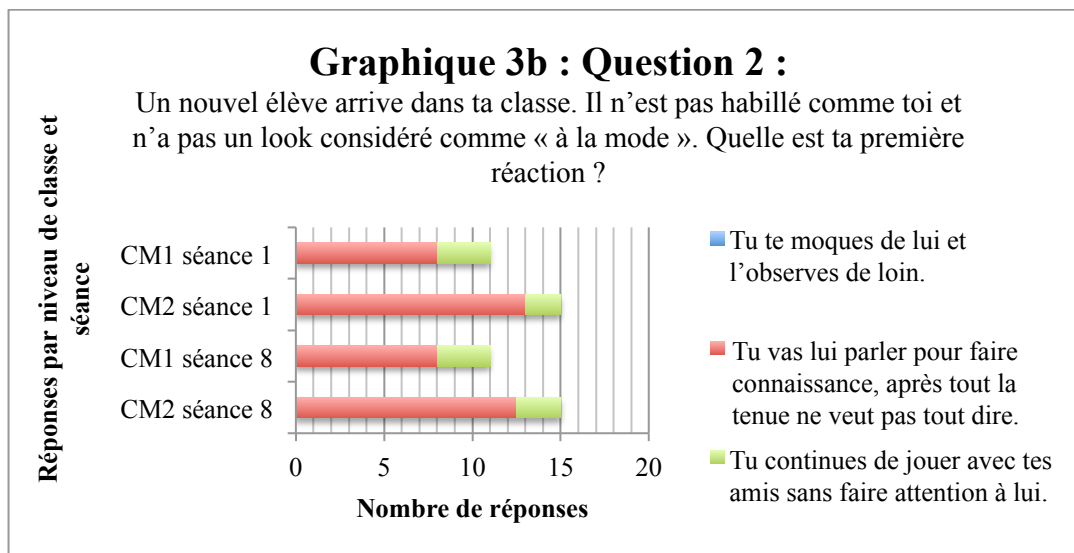
En effet, une grande majorité d'élèves a répondu à l'identique aux questions fermées entre la séance 1 et la séance 8. Sur le total des 26 élèves de la classe, on remarque que dans la question 1, seulement 3 élèves ont changé de réponse. Les réponses à la question 2 n'ont pas évolué entre les deux séances. Dans la question 3, seulement 1 élève a modifié sa réponse entre le début et la fin de la séquence. Les réponses de la question 4 ont davantage évolué puisque 6 élèves n'ont pas entouré la même réponse dans les deux questionnaires. Dans la question 5, 3 élèves ont modifiés leur réponse. Enfin, dans la question 6, 5 élèves ont changé de réponse entre la séance 1 et la séance 8. Dans les réponses données par les élèves, j'ai pu remarquer que deux filles de CM2 ne répondaient pas de la même façon si la question parlait d'un garçon ou d'une fille. En effet, à côté des réponses entourées, ces dernières précisaient si il s'agissait d'une réponse concernant un garçon ou d'une réponse concernant une fille. Par conséquent, la plupart des questions comportaient deux réponses pour ces élèves.

Il est également intéressant d'étudier les réponses des élèves en fonction du niveau de classe.

Graphique 3a : Question 1 :

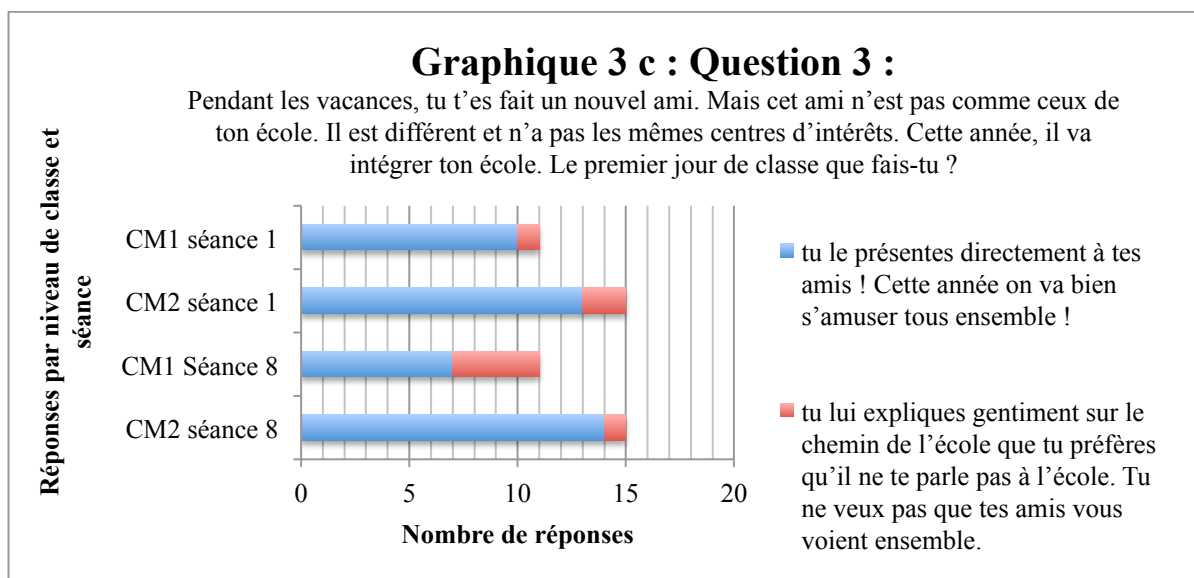
Un nouvel élève arrive dans ta classe. Il ne connaît personne et reste seul à la récréation. Que fais-tu en premier ?



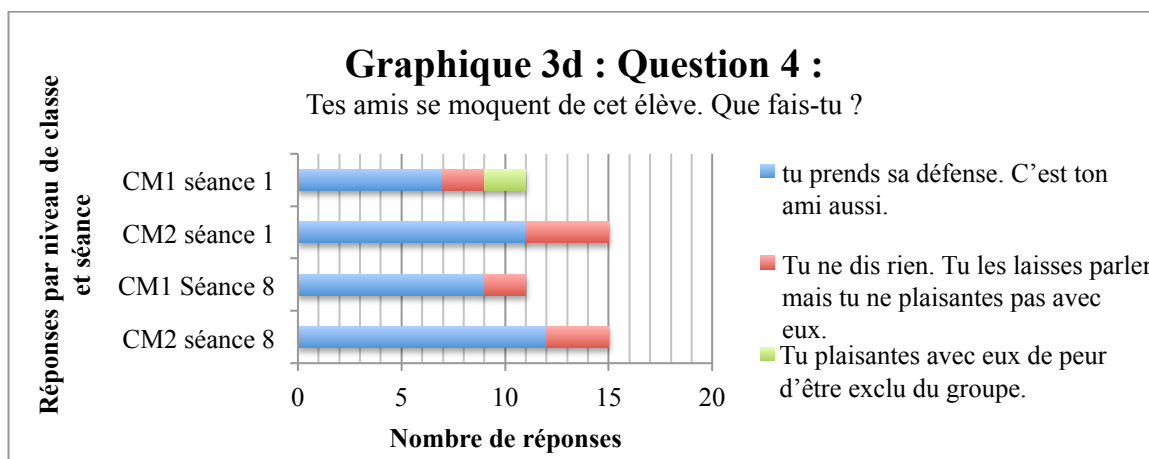


Dans les questions 1 et 2, représentées par les graphiques 3a et 3b, peu de différences transparaissent de cette comparaison. Au contraire même, on peut remarquer une tendance commune dans le changement ou dans l'utilisation des réponses entre les deux niveaux. C'est le cas de la question 1, où la réponse c n'apparaît dans les réponses des élèves qu'à la séance 8, quelque soit le niveau de classe, ou de la question 2, où aucun élève, quelque soit le niveau, n'a utilisé la réponse a.

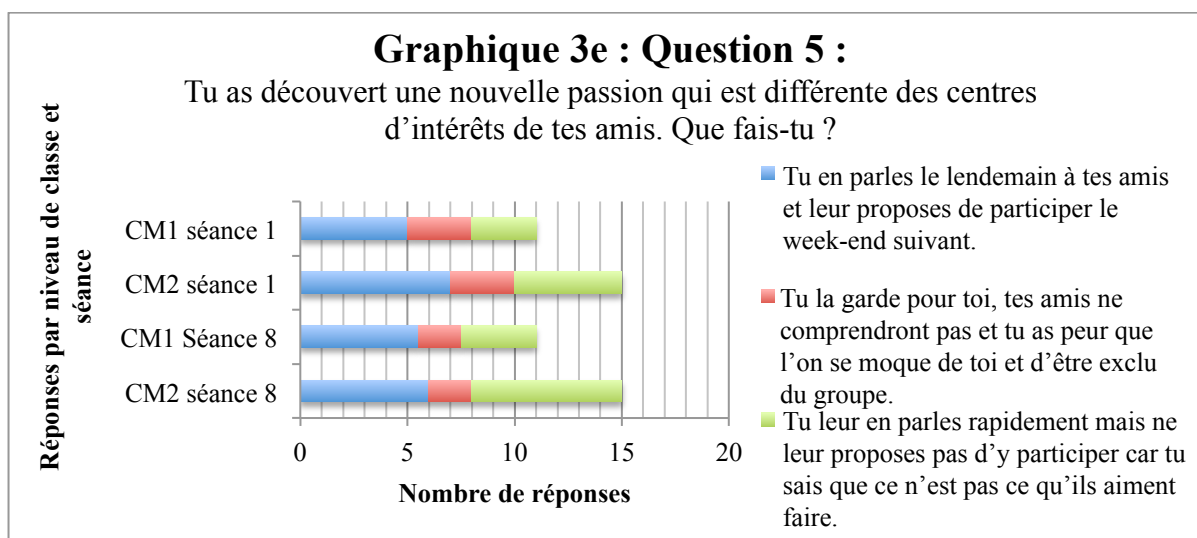
En revanche, certaines réponses ou tendances de changement de réponses sont différentes selon le niveau.



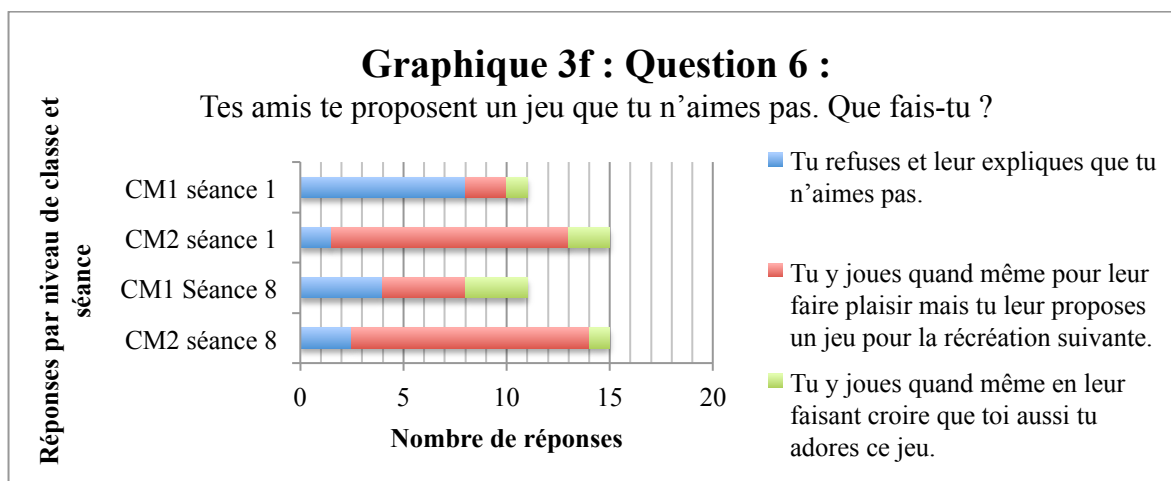
Dans la question 3 (graphique 3c), 3 élèves de CM1 passent de la réponse a à la réponse b tandis que pour les élèves de CM2, la tendance s'inverse puisque qu'un élève passe de la réponse b à la réponse a. Le changement de réponse ne s'effectue donc pas dans le même sens.



Dans la question 4 (graphique 3d), la réponse a n'apparaît que chez les CM1, mais disparaît lors de la séance 8. En revanche dans les deux cas, les élèves ayant changé de réponse l'ont fait au profit de la réponse a.



Dans la question 5 (graphique 3e), un élève de CM1 a modifié sa réponse, passant de la b à la a tandis que chez les CM2, les réponses a et b ont perdu une voix chacune au profit de la réponse c, qui elle, n'a pas bougé chez les CM1.



Dans la question 6 (graphique 3f), on remarque un phénomène inverse quant à l'utilisation des réponses a et c. En effet, alors que le nombre de réponses a a diminué de moitié pour les CM1, cette dernière a légèrement augmenté pour les CM2. Le nombre d'élèves ayant répondu c a quant à lui augmenté chez les CM1 et baissé chez les CM2. Seule la réponse b a augmenté pour les deux niveaux.

Ces différents résultats doivent cependant être pris avec précaution car le nombre d'élèves ayant changé de réponses au cours de la séquence est faible tout comme le nombre total de participants.

3.1.2. L'évolution des réponses des élèves aux questions ouvertes

Dans la partie des questions ouvertes, peu d'élèves ont changé leurs réponses, en revanche, pour la majorité des élèves, ces dernières sont davantage développées et argumentées en séance 8 (voir annexe 4). Au travers de leurs réponses lors de la séance 8, on perçoit chez certains l'influence des albums. Par exemple, certains élèves utilisent des exemples vus lors des séances de débats pour illustrer leurs propos dans la question demandant aux élèves de définir la différence avec leurs mots. Lorsque l'on demande aux élèves si ils se trouvent différents, 10 élèves ont répondu « non » lors de la séance 1 contre 12 lors de la séance 8 et 16 ont répondu « oui » dans le premier questionnaire contre 14 dans le deuxième questionnaire. Seuls 4 élèves ont donc modifié leurs réponses. Lorsqu'on leur demande « Si tu ne fais pas comme les autres, que penses-tu qu'il va se passer ? », 16 élèves sur 26 répondent, dans les 2 questionnaires, qu'il ne va rien se passer car leurs amis les acceptent comme ils sont et qu'ils ont le droit de ne pas avoir envie de jouer au jeu proposé. 5 élèves ont modifié leur réponse : 3 élèves avaient dit qu'ils risquaient d'être exclus du groupe lors du premier questionnaire, puis, qu'il n'allait rien se passer car ils avaient le droit de ne pas avoir envie de jouer dans le deuxième questionnaire ; 2 élèves ont eu une réflexion inverse. Enfin, 5 élèves ont répondu dans les deux questionnaires qu'ils avaient peur de perdre leurs amis, d'être seul ou encore d'être harcelé. En revanche, seuls 6 élèves ont l'impression d'être obligé de faire comme les autres pour être acceptés. Sur cette troisième question, 2 élèves ont changé de réponse dans le questionnaire n'estimant plus être obligé de faire comme les autres pour être accepté.

3.2. L'évolution des représentations de la différence par les élèves

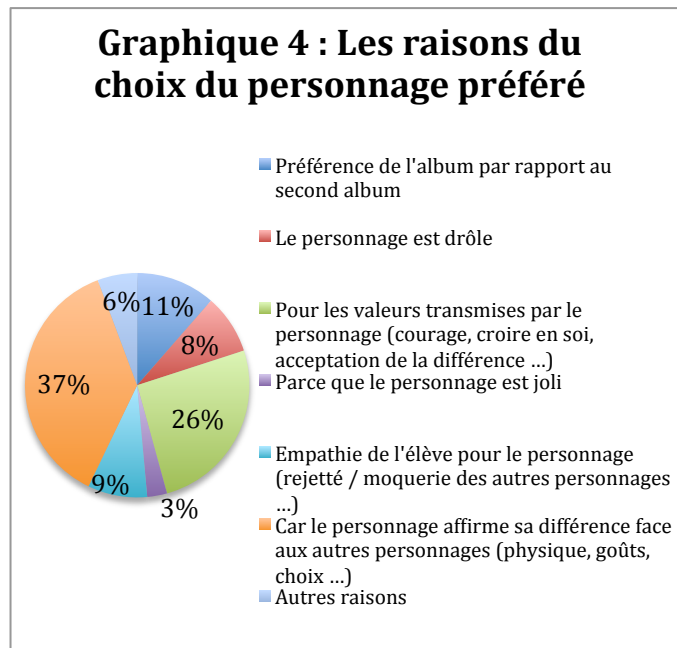
Les élèves ont également dû dessiner deux fois, lors des séances 1 et 8, ce qu'était la différence pour eux. Les dessins recueillis étaient très variés : différence entre deux animaux, entre deux sport, entre deux objets, différence de sexe, de couleur de peau, différence physique pour ne citer que quelques exemples. En comparant les deux dessins pour chaque

élève, je remarque que les sujets abordés n'ont pas changé, seulement pour quelques élèves, et que peu de dessins ont un lien avec les différences abordées dans les albums.

3.3. Le rapport des élèves aux histoires et aux personnages des albums

À travers les dessins de leurs personnages préférés ainsi qu'à partir des débats et discussions qui ont suivi la lecture des albums j'ai pu mesurer l'évolution de l'appropriation des notions de différence, d'altérité, d'identité, d'imitation, de conformisme ou encore de liberté de choix chez les élèves. En début de séquence, ces notions étaient assez vagues pour les élèves, voire inconnues pour certaines. Progressivement, au cours des débats, un grand nombre d'élèves a pris conscience que les notions abordées par les albums de jeunesse étudiés pouvaient s'appliquer dans leur vie quotidienne et à l'école.

Parmi les 24 élèves qui ont pu réaliser le dessin du personnage, 20 ont choisi Sashalluciné, le héros de la petite épopée des pions d'Audren, tandis que 4, uniquement des filles, ont choisi le personnage de Cucul la praline de l'album de Susie Morgenstern. Dans le graphique 4, indiquant les raisons du choix du personnage par les élèves, les résultats sont transmis sous forme de pourcentage. Cela s'explique par le fait que dans la justification du choix du personnage, certains élèves utilisaient plusieurs arguments n'entrant pas dans la même



catégorie. Par conséquent le nombre de réponse totale était supérieur au nombre d'élèves ayant réalisé la tâche. À partir des dessins de leur personnage préféré, on remarque que pour une majorité d'élèves, ce choix se justifie par les valeurs transmises par le personnage ou par l'affirmation par ce dernier de sa différence. Cependant, pour certains élèves, ce choix s'est effectué par la préférence d'un album ou parce que le personnage est drôle ou joli.

Lors des débats collectifs, les élèves tentaient de donner une définition des notions abordées puis vérifiaient dans le dictionnaire. Puis en s'appuyant sur l'album étudié avant le débat, ils pointaient du doigt les passages de l'histoire qui se rapportaient aux notions. Par exemple : en quoi le personnage principal est-il différent ? Se conforme-t-il aux règles ? Puis à partir de

mes questions, les interventions déviaient sur leur vie quotidienne et ce qu'il se passe à l'école comme par exemple la mode vestimentaire ou le respect des règles. Enfin, ces séances de débat se clôturaient par la réalisation d'une affiche commune comportant la définition de la notion, quelques exemples et une phrase de conclusion pouvant se rapporter à la vie des élèves (voir annexe 5).

Lors de la discussion qui a suivi la lecture du dernier album, *Le bus de Rosa*, certains élèves, plus en difficultés sur le plan scolaire, en manque de confiance ou encore avec des comportements n'allant pas toujours dans le sens des attendus de l'école étaient beaucoup plus à l'écoute lors de la lecture et très investis dans la discussion. En effet, à travers leurs propos et leurs remarques, l'injustice des noirs américains au XX^e siècle était très présente. Ces interventions ont débouché par la suite sur le racisme aujourd'hui, en France et dans le monde. Ces élèves ont également posé beaucoup de questions sur les événements relatés dans l'album.

3.4. L'évolution des comportements des élèves

À l'aide d'une grille d'observation, j'ai pu étudier les comportements des élèves avant, pendant et après la séquence réalisée. Je remarque que leurs comportements ont peu évolué. En effet, les jeux sont les mêmes et les groupes de pairs ont peu évolué. Mais lorsqu'on leur supprime un jeu de cours, ils trouvent plus rapidement un autre moyen de jouer. Lors d'une récréation, ils ont même fait un nouveau jeu où tous les élèves participaient. Lors de ce jeu, aucune intervention de la part des enseignants n'a été nécessaire, ils se sont tous entendus et ont tous respectés les règles établies. En revanche, les phénomènes d'imitation des personnes qu'ils admirent ou des tendances actuelles, repérés dès le début de l'année, sont toujours très présents pendant les récréations. Pendant la séquence, de nombreux conflits ont éclaté entre les élèves et des rappels en classe ont eu lieu autour de la différence, du respect, du racisme et de la tolérance. Certains élèves préférant travailler seuls en classe sont également plus solitaires en récréation tandis que d'autres sont totalement intégrés dans les jeux de cours. En classe, les élèves préfèrent se placer ou travailler avec leurs amis mais depuis la fin de la séquence je constate qu'il y a moins de contestation lorsqu'ils doivent travailler avec des élèves avec qui ils parlent peu ou lorsqu'il y a des groupes fille-garçon.

4. Discussion

4.1. Re-contextualisation

Cette étude, menée dans une classe de 26 élèves de CM1-CM2, est partie du constat d'une imitation et d'un grand conformisme du comportement des élèves entre eux au sein de l'école. J'ai donc voulu savoir si l'étude des notions de différence, d'altérité, d'imitation, de conformisme, d'identité et de liberté de choix à partir d'album de littérature jeunesse pouvait avoir une influence sur leur comportement. Pour cela, j'ai formulé deux hypothèses auxquelles la problématique « dans quelle mesure l'étude d'albums de littérature de jeunesse et la pratique de débats en classe permettent-elles aux élèves de prendre conscience de leur comportement, de leurs différences, dans le but de se construire une identité propre et d'accepter l'autre ? » a tenté d'apporter une réponse :

- Hypothèse 1 : L'étude d'album de littérature jeunesse associée à des débats philosophiques et littéraires permettrait aux élèves d'accepter l'autre malgré sa différence et de comprendre pourquoi il est important de ne pas toujours faire comme les autres et de réfléchir par soi-même.
- Hypothèse 2 : À travers l'étude d'album de littérature jeunesse associée à des débats philosophiques et littéraires, les élèves apprendraient à découvrir leur propre identité tout en acceptant l'autre tel qu'il est.

Dans cette étude, trois albums de jeunesse ont été étudiés : Cucul la praline de Suzie Morgenstern, La petite épopée des pions d'Audren et Le bus de Rosa de Fabrizio Silei et Maurizio A.C. Quarello. Les conceptions initiales et finales des élèves sur les différentes notions abordées ont été recueillies à partir de deux questionnaires identiques et de dessins. Une grille d'observation a permis de suivre l'évolution du comportement des élèves pendant cette période et les différents débats et discussions autour des albums ont facilité la compréhension et l'acquisition des notions par les élèves.

4.2. Analyse des résultats et mise en lien avec les recherches antérieures

Certaines réponses ont pu être apportées par les résultats de cette étude mais d'autres restent encore en suspens. Il s'agit surtout ici d'une tendance puisque l'étude a été menée uniquement sur 26 élèves dont certains ont été absents lors de plusieurs séances. À la fin de cette étude, je constate que les comportements des élèves n'ont pas beaucoup évolué. En effet, l'imitation et le conformisme sont encore très présents dans leurs attitudes et leurs actions (mêmes jeux, mêmes gestes, mêmes conversations...). Ce constat peut en partie s'expliquer avec l'influence

extérieure à l'école à laquelle les élèves sont exposés (réseaux sociaux, entourage, sport...). En revanche, dans le travail en classe, une plus grande acceptation de l'autre est à noter car les élèves acceptent davantage de travailler avec des élèves ne faisant pas partie de leur groupe d'amis proches ou appartenant à l'autre sexe. Cependant, ce constat n'est pas uniquement dû au travail autour des albums de jeunesse. Lorsque l'on étudie les réponses aux questions fermées du questionnaire de la séance 8, on remarque que celles d'un grand nombre d'élèves ne vont pas dans le sens de l'acceptation et de l'intégration de l'autre en toutes circonstances. Par exemple, lors de cette dernière séance, on peut voir l'apparition, dans la question 1, de la réponse « tu continues de jouer avec tes amis sans lui prêter attention » (graphique 3a). Dans la plupart des réponses, il s'agit juste d'ignorer la personne mais pour aucun élève la moquerie est présente dans les réponses. Cependant, dans la question où l'on demande à l'élève comment il réagit si ses camarades se moquent d'un autre élève, quelques élèves répondent qu'ils le font également, même s'ils ne sont pas d'accord, par peur de se faire exclure du groupe. Dans les questions ouvertes, les réponses ont également peu évolué, en revanche, elles sont beaucoup plus détaillées et argumentées en séance 8 qu'en séance 1, les élèves ayant plus de matière pour expliquer leurs choix. Cette faible évolution peut en partie s'expliquer par l'âge des enfants. En effet, dans leur développement, les élèves de cycle 3 ne sont plus dans le stade de l'égoïsme et sont un peu plus ouverts aux autres. Ils connaissent également les attendus de l'école ce qui peut expliquer parfois certaines réponses aux questions ouvertes ou fermées, les élèves ne répondant pas toujours ce qu'ils pensent mais plutôt la réponse qu'ils supposent être attendue par l'enseignant. Au vu des arguments et des justifications des élèves, on peut dire que la séquence réalisée leur a permis de s'approprier les notions. Dans les réponses aux questions ouvertes, les exemples donnés s'appuyaient pour une grande majorité sur des situations discutées lors des débats sur les albums. Afin que l'hypothèse 1 soit totalement validée, il serait intéressant de travailler en complément sur le harcèlement et l'exclusion car à la fin de la séquence cela reste encore une peur chez certains élèves ce qui explique leur conformisme et l'imitation. C'est en tout cas leur justification écrite lorsqu'on leur demande pourquoi ils font comme leurs camarades. L'hypothèse 1 peut également être en partie validée avec les justifications du personnage préféré des élèves. En effet, les deux principales raisons de ces choix sont l'affirmation de sa différence face aux autres et les valeurs qu'il transmet (courage, croire en soi...). Mais c'est principalement lors des débats et discussions que j'ai pu noter l'appropriation des notions chez les élèves notamment à travers leurs remarques, souvent très pertinentes. Lors de ces débats, certains élèves ne se sentaient pas concernés et lorsqu'ils étaient interrogés, leurs

réponses étaient très brèves. Pour d'autres en revanche, ces moments de discussion étaient un moyen de s'exprimer plus librement. Ces élèves étaient alors à l'écoute des autres et rebondissaient sur ce qui avait été dit avant pour compléter ou exprimer un point de vue différent. Lors de la lecture de l'album *Le bus de Rosa*, j'ai remarqué que certains élèves, plus en difficultés sur le plan scolaire ou avec un comportement ne répondant pas toujours aux attendus de l'école, étaient très attentifs et posaient des questions très pertinentes sur des passages de l'histoire. Lors de la discussion qui a suivi la lecture, ces mêmes élèves étaient très investis et exprimaient leur point de vue en faisant des parallèles avec ce qu'il se passe aujourd'hui dans le monde ou parfois leur vécu. À travers leurs propos, on sentait qu'ils étaient touchés par la situation des noirs américains au XX^e siècle.

Après cette étude, les élèves sont en mesure d'expliquer les notions abordées et d'argumenter leur point de vue. Beaucoup d'entre eux ont compris qu'ils n'étaient pas obligés de faire comme les autres pour être acceptés mais qu'ils le seraient davantage si ils affirmaient leur identité, leur personnalité et leurs choix. L'acceptation et le respect des différences sont également compris pour la plupart des élèves. En revanche, lorsqu'on les observe sans qu'ils s'en rendent compte, on remarque que les deux hypothèses ne sont pas totalement validées et que les comportements des élèves ont peu évolué. Il serait alors intéressant d'étudier leurs comportements à plus long terme afin de voir si il y a une évolution.

4.3. Limites et perspectives

Comme je l'ai dit précédemment, le nombre de participants à cette étude est réduit. Il serait donc intéressant de réitérer cette expérience sur un nombre plus important d'élèves, de tous milieux socio-culturels afin de valider de manière plus précises les hypothèses et de pouvoir en tirer des conclusions plus générales. Cette expérimentation a également eu lieu sur un temps court et mériterait d'être poursuivie plus longtemps pour permettre aux élèves de s'appropriier pleinement tous les aspects abordés et de les intégrer à leurs comportements. De plus, les résultats obtenus sont le reflet d'un instant précis. Afin de mesurer plus amplement la portée de cette étude chez les élèves, il serait intéressant de poursuivre l'observation des élèves sur la fin de l'année et de les questionner à nouveau quelques mois plus tard pour voir ce qu'ils ont retenu de l'expérimentation. Les différentes feuilles distribuées aux élèves n'étant pas anonymes, les résultats recueillis ne peuvent être traités avec trop de précision. En effet, certains élèves ont pu se bloquer par peur du jugement ou d'autres ont pu modifier leurs réponses afin de répondre aux attentes de l'institution. Les débats ont été riches grâce aux

interventions des élèves mais lorsqu'il a fallu problématiser ou conceptualiser une notion en sortant du cadre de la littérature de jeunesse, les élèves ont eu plus de difficultés.

Cette expérimentation m'a permis de connaître un peu plus les ressentis de mes élèves face à leur vécu à l'école et à la différence. Certains élèves ont pu également se livrer sur leurs peurs, notamment avec l'entrée prochaine en 6^e pour les CM2. La partie scientifique de ce mémoire m'a permis d'approfondir mes connaissances sur le développement de l'enfant, les différents types de débats que je peux mettre en place en classe élémentaire ainsi que sur la place de la littérature de jeunesse à l'école. J'ai également pu mesurer son importance pour aborder des notions comme celles de la différence ou de la liberté de choix avec des élèves d'âge primaire.

Cette expérience m'a beaucoup apporté au niveau professionnel et serait à réitérer dans les prochaines années avec d'autres classes.

5. Conclusion

Nous nous étions demandé « dans quelle mesure l'étude d'albums de littérature de jeunesse et la pratique de débats en classe permettent-elles aux élèves de prendre conscience de leur comportement, de leurs différences, dans le but de se construire une identité propre et d'accepter l'autre ? ». Au vu des résultats recueillis nous pouvons dire que les deux hypothèses ne sont pas entièrement validées. En effet, à la suite de cette expérimentation, nous avons pu constater que les élèves sont en mesure d'expliquer et de parler des différentes notions abordées. Ces dernières sont comprises et les élèves ont davantage conscience de leur comportement mais le travail effectué ne transparait pas encore dans le comportement de tous les élèves. Les albums de jeunesse étudiés ont permis de faire un parallèle entre l'imaginaire et la vie des élèves tout en restant à distance, permettant ainsi aux élèves de parler plus facilement et librement. Il serait donc intéressant de poursuivre cette étude à plus long terme afin d'étudier les comportements des élèves et voir si ces derniers évoluent.

Bibliographie

- Ahr, S. & Butlen, M. (2015). Présence et usages de la littérature de jeunesse à l'école et au collège. *Le français aujourd'hui*, 2(2), 37-54. <https://doi-org.sid2nomade-1.grenet.fr/10.3917/lfa.189.0037>
- Barry, V. (2018). L'école inclusive au prisme de l'altérité. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 2(2), 9-25. <https://doi-org.sidnomade-2.grenet.fr/10.3917/nresi.082.0009>
- Berton, B. (2017). Approche didactique de pratique de débat philosophique en classes d'école primaire : relèvent-elles d'une discipline scolaire ?. *Carrefours de l'éducation*, 1(1), 75-89. <https://doi-org.sid2nomade-1.grenet.fr/10.3917/cdle.043.0075>
- Bishop, M. & Dorison, C. (2015). Genèse et enjeux du problème de la liaison du Cours moyen 2 à la Sixième, 1959-1980. *Le français aujourd'hui*, 2(2), 13-24. <https://doi-org.sid2nomade-1.grenet.fr/10.3917/lfa.189.0013>
- Butlen, M. & Dubois-Marcoïn, D. (2005). Présentation. la littérature de jeunesse, repères, enjeux et pratiques. *Le français aujourd'hui*, 2(2), 3-6. <https://doi-org.sid2nomade-1.grenet.fr/10.3917/lfa.149.0003>
- Butlen, M. & Dubois-Marcoïn, D. (2005). Débat sur les évolutions de la littérature de jeunesse, entre création, édition et enseignement. *Le français aujourd'hui*, 2(2), 7-19. <https://doi-org.sid2nomade-1.grenet.fr/10.3917/lfa.149.0007>
- Cazenave, C. (2008). Le débat philosophique à l'école : un changement de posture pour l'élève. *Carrefours de l'éducation*, 1(1), 43-54. <https://doi-org.sid2nomade-1.grenet.fr/10.3917/cdle.025.0043>
- Chartier, M. (2010), *La lecture des jeunes et les institutions éducatives : de la transmission à la médiation*. Repéré à <https://www.forumlecture.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/440/lectures-des-jeunes-et-les-institutions.pdf> le 1/05/2021
- Chiroutier, E. (2006). La portée philosophique de la littérature jeunesse. Parler, lire, écrire dans la classe de littérature : l'activité de l'élève / le travail de l'enseignant / la place de l'œuvre. 7^{ème} Rencontres des chercheurs en Didactique de la littérature, IUFM de Montpellier. Repéré à <http://perso.ens-lyon.fr/jean-charles.chabanne/didlit/Chirouter.pdf> le 1/05/2021
- Florin, A. (2016). Psychologie du développement : quoi de neuf depuis Piaget ?. *Les Grands Dossiers des Sciences Humaines*, 3(3), 3-3. <https://doi-org.sidnomade-2.grenet.fr/10.3917/gdsh.042.0003>
- Herrou, C. (2015). L'école pour tous n'est pas l'école de tous. *Contraste*, 2(2), 223-233. <https://doi-org.sid2nomade-1.grenet.fr/10.3917/cont.042.0223>
- Houdé, O. (2018). Chapitre premier. D'Action à Imitation-Empathie. Dans : Olivier Houdé éd., *Les 100 mots de la psychologie* (pp. 3-51). Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France.
- Houdé, O. (2018). Chapitre II. D'Inconscient à Vieillesse. Dans : Olivier Houdé éd., *Les 100 mots de la psychologie* (pp. 52-124). Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France.

- Jacquard, A. & Cuevas, F. (2010). L'altérité : Fondement de l'Humanisme. *Humanisme et Entreprise*, 5(5), 85-92. <https://doi-org.sid2nomade-1.grenet.fr/10.3917/hume.300.0085>
- Jolibert, B. (2015). Philosopher à l'école primaire ?. *Revue philosophique de la France et de l'étranger*, 3(3), 291-306. <https://doi-org.sid2nomade-1.grenet.fr/10.3917/rphi.153.0291>
- Lemay, M. (1983). *L'écllosion psychique de l'être humain. La naissance du sentiment d'identité chez l'enfant*. Paris : Editions Fleurus
- Lemoine, L., Mietkiewicz, M. & Schneider, B. (2018). Des élèves comme les autres ? La scolarisation des enfants avec handicaps locomoteurs et sensoriels à travers la littérature jeunesse. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 2(2), 95-113. <https://doi-org.sidnomade-2.grenet.fr/10.3917/nresi.082.0095>
- Léon, R. (2004). *La littérature de jeunesse à l'école : Pourquoi ? Comment ?*. Paris : Hachette.
- Lutzky, A. (2007). La même école pour tous. *Alternatives Économiques*, 5(5), 48-48. <https://doi-org.sid2nomade-1.grenet.fr/10.3917/ae.258.0048>
- Maurin, E. (2015). *La fabrique du conformisme*. Editions du Seuil
- Mendes, M. (2007). Identité et altérité: Les 'ciganos' et les 'autres', les 'non-ciganos'. *Études Tsiganes*, 2(2), 70-108. <https://doi-org.sid2nomade-1.grenet.fr/10.3917/tsig.030.0070>
- Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche & Direction de l'enseignement scolaire (2002). *Documents d'application des programmes. Littérature, cycle des approfondissements (cycle 3)*. SCEREN, CNDP. Repéré à https://www.snuipp.fr/IMG/pdf/litterature_ecole.pdf le 1/05/2021
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la Recherche (2016). *Le débat littéraire interprétatif*. Eduscol. Repéré à https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Culture_litteraire_/05/9/21-RA16_C3_FRA_5_culture_litt_debat_591059.pdf le 1/05/2021
- Nières-Chevrel, I. (2002). Faire une place à la littérature de jeunesse. *Revue d'histoire littéraire de la France*, 1(1), 97-114. <https://doi-org.sid2nomade-1.grenet.fr/10.3917/rhlf.021.0097>
- Nières-Chevrel, I. (2009). *Introduction à la littérature de jeunesse*. Paris : Didier Jeunesse
- Paul, O. (2020). Les relations aux pairs dans le développement de l'enfant. *Contraste*, 2(2), 61-76. <https://doi-org.sid2nomade-1.grenet.fr/10.3917/cont.052.0061>
- Plu, C. (2017). *Débattre sur le sens d'une œuvre littéraire, verbaliser son interprétation*. Université de Cergy-Pontoise. Repéré à https://www.reseau-canope.fr/atelier-hauts-de-seine/litterature-jeunesse/ressources/tronc_commun_canope_partager121117.pdf le 1/05/2021
- Prince, N. (2010). *La littérature de jeunesse : pour une théorie littéraire*. Paris : Armand Colin.
- Promonet, A. (2015). Séances de lecture, à l'école et au collège. Continuité et discontinuité. *Le français aujourd'hui*, 2(2), 69-80. <https://doi-org.sid2nomade-1.grenet.fr/10.3917/lfa.189.0069>

- Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I. & Lahanier-Reuter, D. (2013). Apprentissages. Dans : , Y. Reuter, C. Cohen-Azria, B. Daunay, I. Delcambre & D. Lahanier-Reuter(Dir), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (pp. 17-22). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.
- Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I. & Lahanier-Reuter, D. (2013). Didactiques. Dans : , Y. Reuter, C. Cohen-Azria, B. Daunay, I. Delcambre & D. Lahanier-Reuter(Dir), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (pp. 65-69). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.
- Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I. & Lahanier-Reuter, D. (2013). Disciplines scolaires. Dans : , Y. Reuter, C. Cohen-Azria, B. Daunay, I. Delcambre & D. Lahanier-Reuter (Dir), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (pp. 81-85). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.
- Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I. & Lahanier-Reuter, D. (2013). Enseignement. Dans : , Y. Reuter, C. Cohen-Azria, B. Daunay, I. Delcambre & D. Lahanier-Reuter(Dir), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (pp. 91-94). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.
- Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I. & Lahanier-Reuter, D. (2013). Institutionnalisation. Dans : , Y. Reuter, C. Cohen-Azria, B. Daunay, I. Delcambre & D. Lahanier-Reuter (Dir), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (pp. 119-122). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.
- Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I. & Lahanier-Reuter, D. (2013). Pédagogie. Dans : , Y. Reuter, C. Cohen-Azria, B. Daunay, I. Delcambre & D. Lahanier-Reuter(Dir), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (pp. 157-161). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.
- Svandra, P. (2012). Autrui. Dans : Monique Formarier éd., *Les concepts en sciences infirmières: 2ème édition* (pp. 89-91). Toulouse, France: Association de Recherche en Soins Infirmiers. <https://doi-org.sidnomade-2.grenet.fr/10.3917/arsi.forma.2012.01.0089>"
- Tozzi, M. (2006). *Education à la citoyenneté et discussion philosophique à l'école primaire*. Repéré à <https://www.philotozzi.com/2001/11/education-a-la-citoyennete-et-discussion-philosophique-a-l-ecole-primaire/> le 1/05/2021
- (2013). Entretien avec Charles Gardou: « Il n'y a pas de vie minuscule à l'école ». *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 1(1), 13-22. <https://doi-org.sid2nomade-1.grenet.fr/10.3917/nras.061.0013>

Annexes

Annexe 1 : La grille d'observation

Annexe 2 : Le questionnaire de début et fin de séquence

Annexe 3 : Le plan de séquence

Annexe 4 : Exemple de l'évolution des réponses aux questionnaires chez un élève

Annexe 5 : Exemples d'affiches réalisées à la suite du débat de la séance 4

Annexe 1 : La grille d'observation

Interrogations / questions	Observations		
	Avant la séquence	Pendant la séquence	Après la séquence
Que font les élèves en récréation ?			
Comment réagissent les élèves si on leur supprime un jeu (exemple : ballon ...) ?			
Comment sont les élèves en récréation ? Seul ? en petits groupes ? en groupe classe ?			
Les élèves refusent-ils de jouer avec des camarades ne faisant pas partie de leur « groupe d'amis proche » ?			
Les élèves proposent-ils d'eux même aux autres de venir jouer avec eux ? (à un autre groupe, à un élève seul ...)			
Les jeux en récréation sont-ils variés ? Y a-t-il une forme d'imitation / de conformisme entre pairs ?			
Comment les élèves se placent-ils en classe ?			
Comment les élèves réagissent-ils lorsqu'on les change de place ?			
Lorsque les groupes de travail sont formés par les élèves, que font-ils ? avec qui travaillent-ils ?			
Comment les élèves réagissent-ils lorsqu'on leur demande de travailler avec un autre élève ? - fille avec garçon ? - élèves ne faisant pas partie du même cercle d'ami ?			
Les groupes formés en récréation sont-ils les mêmes en classe ?			
Les élèves seuls en récréation sont-ils les derniers à être intégrés dans les groupes ? Préfèrent-ils travailler seul ?			

Annexe 2 : Le questionnaire de début et fin de séquence

Questions fermées : Entoure la réponse qui te correspond

Question 1 : Un nouvel élève arrive dans ta classe. Il ne connaît personne et reste seul à la récréation. Que fais-tu en premier ?

- Tu l' observes de loin.
- Tu vas lui parler et lui proposes d'intégrer votre jeu.
- Tu continues de jouer avec tes amis sans lui prêter attention.

Question 2 : Un nouvel élève arrive dans ta classe. Il n'est pas habillé comme toi et n'a pas un look considéré comme « à la mode ». Quelle est ta première réaction ?

- Tu te moques de lui et l' observes de loin.
- Tu vas lui parler pour faire connaissance, après tout la tenue ne veut pas tout dire.
- Tu continues de jouer avec tes amis sans faire attention à lui.

Question 3 : Pendant les vacances, tu t'es fait un nouvel ami. Mais cet ami n'est pas comme ceux de ton école. Il est différent et n'a pas les mêmes centres d'intérêts. Cette année, il va intégrer ton école. Le premier jour de classe que fais-tu ?

- Tu le présentes directement à tes amis ! Cette année on va bien s'amuser tous ensemble !
- Tu lui expliques gentiment sur le chemin de l'école que tu préfères qu'il ne te parle pas à l'école. Tu ne veux pas que tes amis vous voient ensemble.

Question 4 : Tes amis se moquent de cet élève. Que fais-tu ?

- Tu prends sa défense. C'est ton ami aussi.
- Tu ne dis rien. Tu les laisses parler mais tu ne plaisantes pas avec eux.
- Tu plaisantes avec eux de peur d'être exclu du groupe.

Question 5 : Tu as découvert une nouvelle passion qui est différente des centres d'intérêts de tes amis. Que fais-tu ?

- Tu en parles le lendemain à tes amis et leur proposes de participer le week-end suivant.
- Tu la gardes pour toi, tes amis ne comprendront pas et tu as peur que l'on se moque de toi et d'être exclu du groupe.
- Tu leur en parles rapidement mais ne leur proposes pas d'y participer car tu sais que ce n'est pas ce qu'ils aiment faire.

Question 6 : Tes amis te proposent un jeu que tu n'aimes pas. Que fais-tu ?

- Tu refuses et leur expliques que tu n'aimes pas.
- Tu y joues quand même pour leur faire plaisir mais tu leur proposes un jeu pour la récréation suivante.
- Tu y joues quand même en leur faisant croire que toi aussi tu adores ce jeu.

Questions ouvertes :

Question 1 : Avec tes mots, comment pourrais-tu décrire la différence ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

Question 2 : Te trouves-tu différent de tes camarades ? Pourquoi ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

Question 3 : As-tu l'impression d'être obligé de faire comme les autres pour être accepté ? Explique pourquoi.

.....
.....
.....
.....
.....
.....

Question 4 : Si tu ne fais pas comme les autres, que penses-tu qu'il va se passer ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

Plan de séquence (école élémentaire)

Cycle : 3	Niveau : CM1 – CM2	Discipline : français : lecture compréhension
Nombre de séances : 9	Titre de la séquence : La construction de l'identité et l'acceptation de l'autre à travers la littérature jeunesse	
<p>Compétence(s) visée(s) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprendre et s'exprimer à l'oral : <ul style="list-style-type: none"> o Participer à des échanges dans des situations diversifiées : <ul style="list-style-type: none"> • Prise en compte de la parole des différents interlocuteurs dans un débat et identification des points de vue exprimés. • Présentation d'une idée, d'un point de vue en tenant compte des autres points de vue exprimés (approbation, contestation, apport de compléments, reformulation ...). • Mobilisation de stratégies argumentatives : recours à des exemples, réfutation, récapitulation ... • Respect des règles conversationnelles (quantité, qualité, clarté et concision, relation avec le propos). • Organisation du propos. o Adopter une attitude critique par rapport au langage produit : <ul style="list-style-type: none"> • Règles régulant les échanges. o Ecouter pour comprendre un message oral, un propos, un discours, un texte lu : <ul style="list-style-type: none"> • Maintien d'une attention orientée en fonction du but. • Identification et mémorisation des informations importantes, enchaînements et mise en relation de ces informations ainsi que des informations implicites. • Repérage et prise en compte des caractéristiques des différents genres de discours (récit, compte-rendu, reformulation, exposé, argumentation ...), du lexique et des références culturelles liés au domaine du message ou du texte entendu. <p>- Lire :</p> <ul style="list-style-type: none"> o Comprendre un texte littéraire et l'interpréter : <ul style="list-style-type: none"> • Mise en œuvre d'une démarche de compréhension à partir d'un texte entendu ou lu : identification et mémorisation des informations importantes, en particulier des personnages, de leurs actions et de leurs relations (récits, théâtre), mise en relation de ces informations, repérage et mise en relation des liens logiques et chronologiques, mise en relation du texte avec ses propres connaissances, interprétations à partir de la mise en relation d'indices, explicites ou implicites, internes au texte ou externes (inférences). • Mise en relation de textes et d'images. • Convocation de son expérience et de sa connaissance du monde pour exprimer une réaction, un point de vue ou un jugement sur un texte ou un ouvrage. o Comprendre des textes, des documents et des images et les interpréter : <ul style="list-style-type: none"> • Mise en œuvre d'une démarche de compréhension : identification et 		
<p>Domaine(s) du socle (spécifier les items les plus importants, concernés dans la séquence pour chaque domaine)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Domaine 1 : les langages pour penser et communiquer <ul style="list-style-type: none"> - Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit - Domaine 2 : Les méthodes et outils pour apprendre - Domaine 3 : La formation de la personne et du citoyen - Domaine 5 : Les représentations du monde et l'activité humaine 		

Annexe 3 : Le plan de séquence

<p>hiérarchisation des informations importantes, mise en relation de ces informations, repérage et mise en relation des liens logiques et chronologiques, interprétations à partir de la mise en relation d'indices, explicites ou implicites (inférences).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ecrire : <ul style="list-style-type: none"> o Recourir à l'écriture pour réfléchir et pour apprendre : • Ecrits de travail pour formuler des impressions de lecture, émettre des hypothèses, articuler des idées, hiérarchiser, lister. • Ecrits de travail pour reformuler, produire des conclusions provisoires, des résumés. 	
<p>Connaissances visées(s) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apprendre à se questionner à partir d'un texte littéraire. - Apprendre à tirer les informations importantes d'un texte et à les interpréter. - Apprendre à faire le lien texte / image. - Apprendre à exprimer ses propres opinions au sein d'un groupe. 	

<p>Prérequis de la séquence (éventuellement)</p> <ul style="list-style-type: none"> - 	<p>Attendus de fin de cycle :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Langage oral : <ul style="list-style-type: none"> o Interagir de façon constructive avec d'autres élèves dans un groupe pour confronter des réactions ou des points de vue. o Ecouter un récit et manifester sa compréhension en répondant à des questions sans se reporter au texte. - Lecture compréhension : <ul style="list-style-type: none"> o Lire, comprendre et interpréter un texte littéraire adapté à son âge et réagir à sa lecture. -
---	---

Enchaînement des séances

N°	Titre de la séance (*)	Durée	Phase de construction de la connaissance /compétence (**)	Objectif(s) de la séance	Contenus
1	Séance 1 : Qu'est ce que la différence ?	50 min	Evaluation diagnostique Recherche structuration	<ul style="list-style-type: none"> - Recueillir les représentations des élèves sur leurs comportements en société - Recueillir les représentations des élèves sur la différence (brainstorming par groupe et dessin individuel) 	<p>Documents :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Questionnaire - Feuille blanche A3 par groupe - Feuille blanche
2	Séance 2 : Cucul la praline à travers les images	40 min	Réactivation Découverte d'un album Transfert (études des illustrations) structuration	<ul style="list-style-type: none"> - Découvrir un album de jeunesse - Savoir interpréter des images. - Savoir émettre des hypothèses. 	<p>Documents :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Album Cucul la praline, Susie Morgenstern

3	Séance 3 : Découverte du texte de l'album Cucul la praline	40 min	Réactivation Découverte d'un album Transfert (étude du texte) construction	<ul style="list-style-type: none"> - Savoir argumenter ses propos. - Découvrir un album de jeunesse - Etre capable de mettre en relation le texte et les illustrations. - Savoir faire un résumé : expliquer pourquoi les 6 passages choisis sont importants 	<ul style="list-style-type: none"> - Cahier de brouillon - Fiche de lecture 	
4	Séance 4 : Quels sont les types de différences présents dans cet album ?	30 min	Réactivation Recherche structuration	<ul style="list-style-type: none"> - savoir interpréter un album de littérature jeunesse et en tirer les grandes idées. - Débattre sur la différence, l'identité, le conformisme, l'imitation (du point de vue de l'aspect) 	<ul style="list-style-type: none"> - Documents : - Album Cucul la praline, Susie Morgenstem - Feuille blanche A3 par groupe - Fiche de lecture 	
5	Séance 5 : Découverte de l'album La petite épopée des pions	40 min	Découverte d'un album construction	<ul style="list-style-type: none"> - Découvrir un album de jeunesse - Savoir faire un résumé 	<ul style="list-style-type: none"> - Documents : - Album la petite épopée des pions, Audren - Fiche de lecture 	
6	Séance 6 : A la recherche de son identité	35 min	Réactivation Recherche structuration	<ul style="list-style-type: none"> - Débattre sur l'identité, les choix, le rapport aux autres 	<ul style="list-style-type: none"> - Documents : - Album la petite épopée des pions, Audren - Fiche de lecture 	
7	Séance 7 : mise en parallèle des deux albums	40 min	Réactivation structuration	<ul style="list-style-type: none"> - Montrer les similitudes et les différences entre les deux albums. - Faire le bilan sur les morales des deux histoires + dessiner et expliquer son personnage préféré. - Faire le parallèle entre les albums et les élèves 	<ul style="list-style-type: none"> - Documents : - Album Cucul la praline, Susie Morgenstem - Album la petite épopée des pions, Audren - Fiche de lecture - Feuille blanche 	
8	Séance 8 : bilan	30 min	Evaluation bilan	<ul style="list-style-type: none"> - Recueillir les représentations des élèves en fin de séquence pour comparer avec leurs représentations initiales. 	<ul style="list-style-type: none"> - Documents : - Questionnaire - Feuille blanche 	
9	Séance 9 (détachée) : ouverture sur l'histoire	40 min	réinvestissement	<ul style="list-style-type: none"> - Etude de l'album Le bus de Rosa - Faire le parallèle avec des événements historiques 	<ul style="list-style-type: none"> - Documents : - Le bus de Rosa, Fabrizio Silei, Maurizio A.C. Quarello 	

Annexe 4 : Exemple de l'évolution des réponses aux questionnaires chez un élève

Questionnaire séance 1

Prénom : Élève A

Niveau de classe : CM1

Question ouvertes :

Question 1 : Avec tes mots, comment pourrais-tu décrire la différence ?

La différence : C'est quelqu'un, quelque chose... qui ne sont pas pareil.

Question 2 : Te trouves-tu différent de tes camarades ? Pourquoi ?

Oui je suis différente car je suis petite.

Question 3 : As-tu l'impression d'être obligé de faire comme les autres pour être accepté ? Explique pourquoi.

Non même sans faire comme les autres je suis acceptée.

Question 4 : Si tu ne fais pas comme les autres, que penses-tu qu'il va se passer ?

Bien du tout je l'ai connaît il ne vont rien faire.

Questionnaire séance 8

Prénom : Élève A

Niveau de classe : CM1

Question ouvertes :

Question 1 : Avec tes mots, comment pourrais-tu décrire la différence ?

La différence c'est par exemple des personnes qui n'ont pas le même prénom, physique, date de naissance...

Question 2 : Te trouves-tu différent de tes camarades ? Pourquoi ?

Oui je me trouve différent car je ne suis pas un garçon, je ne m'habille pas comme les autres, je n'ai pas la même coiffure...

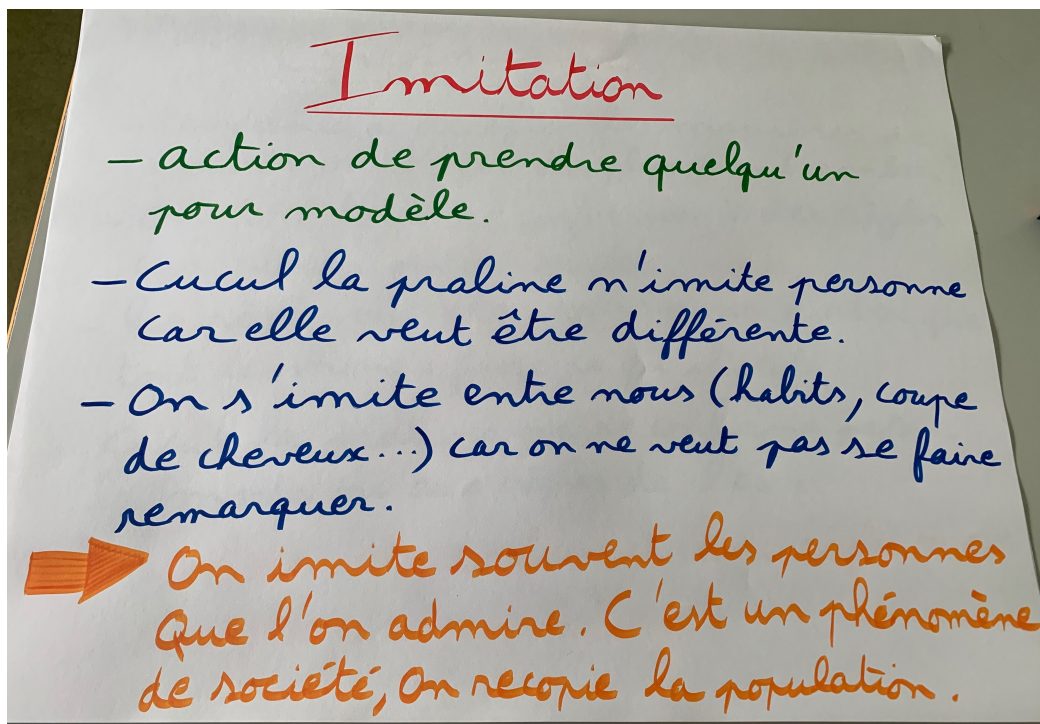
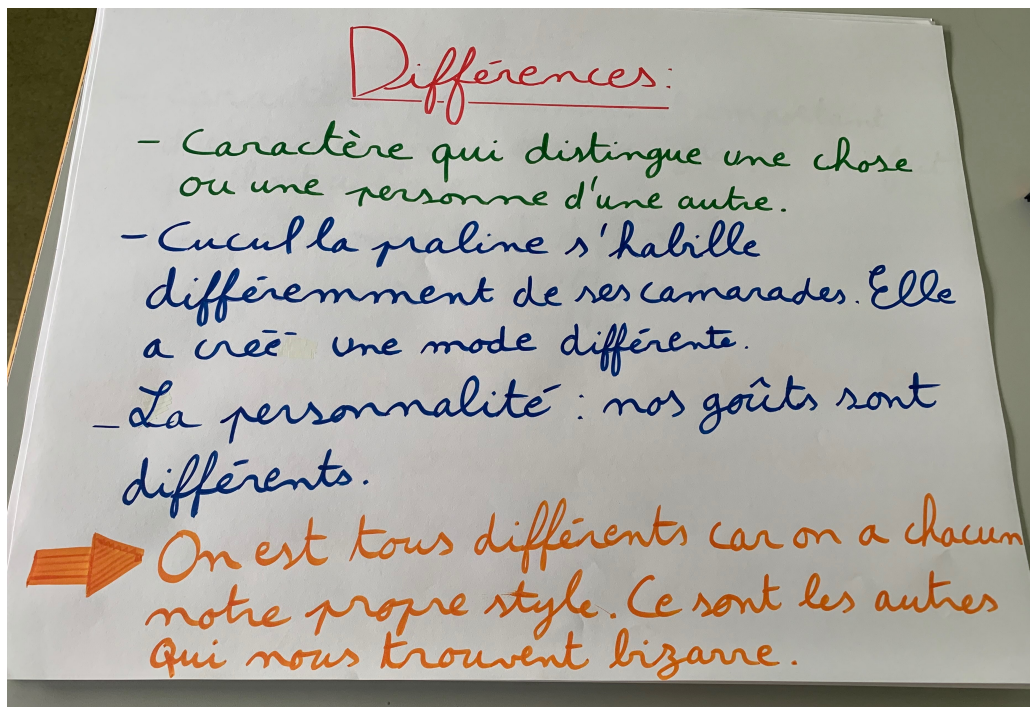
Question 3 : As-tu l'impression d'être obligé de faire comme les autres pour être accepté ? Explique pourquoi.

Non même sans être obligé de faire comme les autres je suis accepté.

Question 4 : Si tu ne fais pas comme les autres, que penses-tu qu'il va se passer ?

Rien car chacun est différent. Exemple X et moi nous sommes très différents mais nous sommes meilleures amies. (même si je suis différente d'elle, elle ne me fait rien).

Annexe 5 : Exemples d'affiches réalisées à la suite du débat de la séance 4



Année universitaire 2020-2021

Master 2 Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation
Mention Premier degré

Titre du mémoire : Lire et philosopher pour construire sa propre identité tout en acceptant l'autre dans sa différence

Auteur : POUSSIER Juliette

Résumé :

Suite à des recherches sur le développement de l'enfant et la place de la littérature de jeunesse à l'école, une expérimentation a été menée dans une classe de CM1-CM2 avec 26 élèves. Elle vise à mesurer l'impact de la littérature de jeunesse sur le cheminement des élèves quant aux thématiques d'acceptation de l'autre, de différence, d'imitation, de conformisme, d'identité et de liberté de choix. Afin d'étudier cet impact, l'étude se base sur des questionnaires, des dessins et des débats littéraires et philosophiques. Après le constat d'une grande similarité des comportements entre les élèves, j'ai cherché à savoir dans quelle mesure l'étude d'albums de littérature de jeunesse et la pratique de débats en classe permettaient-elles aux élèves de prendre conscience de leur comportement, de leurs différences, dans le but de se construire une identité propre et d'accepter l'autre ? Cette étude a montré que les élèves avaient intégré les notions et étaient capables de les expliquer mais qu'en revanche, ces dernières ne transparaissaient pas encore toutes dans le comportement de tous les élèves et qu'il serait intéressant de prolonger cette étude à plus long terme afin de mesurer une possible évolution chez les élèves.

Mots clés : Enseignement de la littérature – album de littérature de jeunesse – différence – altérité – imitation – conformisme – débat littéraire – débat à visée philosophique – cycle 3 – CM1 – CM2

Abstract:

Following research on child development and the place of children's literature in school, an experiment was conducted in a CM1-CM2 class with 26 pupils. It aims to measure the impact of children's literature on the progress of pupils with regard to the themes of otherness, of difference, of imitation, of conformism, of identity and of freedom of choice. In order to study this impact, the study is based on surveys, drawings and literary and philosophical debates. After observing a great similarity in behavior between the pupils, I sought to know how the the study of children's literature albums and the practice of debates in class enabled the pupils to become aware of their behavior, their differences, in order to build their own identity and accept the other? This study showed that the pupils had integrated the concepts and were able to explain them, but that, on the other hand, these were not yet all reflected in the behavior of all the pupils and that it would be interesting to extend this study in longer term in order to measure a possible evolution among the pupils.

Keywords: Teaching of the literature – children's literature album – difference – otherness – imitation – conformism – literary discussion – philosophical debate - primary school