

Littérature de jeunesse et construction identitaire

**Intentions didactiques et enjeux possibles dans
les classes de 7-8 HarmoS**

Formation primaire

Mémoire de Bachelor de : Shani Périnat

Sous la direction de : Emilie Schindelholz Aeschbacher

Delémont, avril 2018

Remerciements

En premier lieu, je tiens à présenter mes plus sincères remerciements à ma directrice de mémoire, Mme Emilie Schindelholz Aeschbacher, pour ses précieux conseils et son aide durant toute la durée de l'élaboration de ce travail.

Je tiens également à remercier chaleureusement les enseignants et enseignantes qui ont accepté de m'accorder un entretien et sans qui la rédaction de ce travail n'aurait pas été possible.

Un grand merci à Marie Roger qui a accepté de relire mon travail pour son engagement.

Enfin, je remercie mes proches pour le soutien qu'ils m'ont apporté et leur compréhension.

Avant-propos

Résumé

La littérature de jeunesse fait partie intégrante du parcours scolaire d'un élève. Dès son entrée à l'école, l'élève y est confronté, par des lectures que son enseignant va lui faire et par celles qu'il va mener ensuite. L'un des apprentissages les plus importants de l'école obligatoire, la lecture, se fera par ce biais. Plus l'élève développera la compétence de compréhension écrite, plus il pourra apprécier la lecture d'ouvrages. Ces ouvrages ne laissent pas les enfants indifférents, qu'ils les apprécient ou non. Certains les font rire, les questionnent, les émeuvent. Les enfants construisent leur personnalité future dès leur enfance et les livres qu'ils liront ont un rôle à jouer à ce niveau. Il est donc important de se questionner sur les ouvrages qui leur seront proposés et sur ce que ces derniers peuvent provoquer chez eux. Ce travail s'intéresse au travail fait par les enseignants de la fin du cycle 2 au niveau de la construction identitaire de leurs élèves par l'utilisation de la littérature de jeunesse. Plusieurs enseignants expliquent leur recours à la littérature de jeunesse en classe pour nous permettre de mieux comprendre leurs pratiques.

Cinq mots clés :

- Littérature de jeunesse
- Construction identitaire
- Impact des choix de l'enseignant
- Intentions didactiques
- Transmission de valeurs

Liste des figures

Figure 1 : Le triangle pédagogique de Houssaye.....	6
Figure 2 : PER : Axe thématique L1 25.....	8
Figure 3 : PER : Axe thématique L1 21.....	9
Figure 4 : PER : Visées prioritaires de la Formation générale	10
Figure 5 : PER : FG 22, Apprentissages à favoriser	11
Figure 6 : PER : FG 12, Apprentissages à favoriser	12
Figure 7 : PER : Axe thématique FG 25.....	12
Figure 8 : PER : FG 25, Apprentissages à favoriser et Visées prioritaires.....	13
Figure 9 : PER : Axe thématique FG 28.....	13
Figure 10 : PER : Axe thématique FG 18.....	14
Figure 11 : PER : Visées générales de la Capacité transversale de la Collaboration	14
Figure 12 : PER : Visées générales de la Capacité transversale de la Pensée créatrice	15

Liste des tableaux

Tableau 1: Recours à la littérature de jeunesse	32
Tableau 2: Thématiques des ouvrages citées par les enseignants pour travailler la construction identitaire	38
Tableau 3: Activités concrètes pour travailler la construction identitaire citées par les enseignants..	39

Liste des annexes

ANNEXE 1 : LETTRE DE DEMANDE	I
ANNEXE 2 : COUPON-RÉPONSE	II
ANNEXE 3 : CONTRAT DE RECHERCHE	III
ANNEXE 4 : GUIDE D'ENTRETIEN	IV

Sommaire

INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1. PROBLÉMATIQUE	3
1.1 DÉFINITION ET IMPORTANCE DE L'OBJET DE RECHERCHE.....	3
1.1.1 <i>Définitions des concepts-clés</i>	3
1.1.2 <i>Raison d'être de l'étude</i>	6
1.1.3 <i>Rôle du PER</i>	8
1.1.4 <i>Moyens d'enseignement romands</i>	15
1.2 ETAT DE LA QUESTION.....	15
1.2.1 <i>Evolution des valeurs transmises par la littérature de jeunesse</i>	15
1.2.2 <i>Importance de la littérature de jeunesse chez l'enfant</i>	17
1.2.3 <i>Processus d'identification</i>	18
1.2.4 <i>Etudes précédemment publiées</i>	20
1.3 QUESTION DE RECHERCHE ET OBJECTIFS DE RECHERCHE.....	21
1.3.1 <i>Identification de la question de recherche</i>	21
1.3.2 <i>Objectifs de recherche</i>	21
CHAPITRE 2. MÉTHODOLOGIE	23
2.1 FONDEMENTS MÉTHODOLOGIQUES.....	23
2.1.1 <i>Recherche qualitative</i>	23
2.1.2 <i>Approche inductive</i>	23
2.1.3 <i>Démarche compréhensive</i>	23
2.1.4 <i>Enjeu ontogénique</i>	24
2.1.5 <i>Objectif à visée heuristique</i>	24
2.2 NATURE DU CORPUS.....	24
2.2.1 <i>Récolte des données</i>	24
2.2.2 <i>Procédure et protocole de recherche</i>	25
2.2.3 <i>Echantillonnage</i>	26
2.3 MÉTHODES ET/OU TECHNIQUES D'ANALYSE DES DONNÉES.....	27
2.3.1 <i>Transcription</i>	27
2.3.2 <i>Traitement des données</i>	28
2.3.3 <i>Méthodes et analyse</i>	29
CHAPITRE 3. ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS	31
3.1 UTILISATION DE LA LITTÉRATURE DE JEUNESSE PAR LES ENSEIGNANTS.....	31
3.1.1 <i>Recours général à la littérature de jeunesse</i>	31
3.1.2 <i>Approche générale de la construction identitaire</i>	32
3.1.3 <i>Construction identitaire et littérature de jeunesse</i>	35
3.1.4 <i>Mise en œuvre concrète</i>	37
3.1.5 <i>Genres textuels et choix des ouvrages</i>	41
3.2 CONSTRUCTION IDENTITAIRE AU TRAVERS DES DOCUMENTS OFFICIELS.....	42
3.2.1 <i>Plan d'études romand et construction identitaire</i>	42
3.2.2 <i>Moyens d'enseignement romands et construction identitaire</i>	44
CONCLUSION	47

Introduction

Contexte du champ d'études et motivations personnelles

Tous les élèves sont confrontés à de la littérature durant leur parcours scolaire, et plus spécifiquement à de la littérature de jeunesse. Le PER a même introduit un axe thématique intitulé « Conduire et apprécier la lecture d'ouvrages littéraires » (Plan d'études romand, 2011). Lors de mes années de formation en tant qu'enseignante, j'ai eu l'occasion d'observer les pratiques de nombreux enseignants¹ des cycles 1 et 2, et notamment au niveau du travail mené autour de la littérature.

J'ai pu me rendre compte que ce dernier prend une place qui varie considérablement d'une classe à l'autre. Certains enseignants menaient par exemple une lecture cadeau par jour, alors que d'autres se cantonnaient aux lectures suivies proposées dans les moyens d'enseignement romands.

Ayant toujours eu un goût prononcé pour la littérature, ma formation d'enseignante a fait naître en moi une passion pour la littérature de jeunesse. Les observations que j'ai faites en stage et les diverses manières d'envisager le rôle de la littérature de jeunesse et ses utilisations par mes formatrices en établissement m'ont poussée à m'intéresser à cette question. En analysant les travaux de mémoire qui traitaient de sujets similaires via la plateforme de la HEP-BEJUNE, j'ai pris conscience que les thèmes liés à la littérature de jeunesse étaient majoritairement traités par une analyse focalisée sur le cycle 1. C'est en effet au premier cycle que l'on associe le plus souvent (à tort ?) les lectures cadeau ainsi que le travail sur la construction identitaire. De plus, l'âge des élèves du cycle 2 qui sont dans la période de la préadolescence me paraît intéressant au niveau de mon questionnement sur la construction identitaire.

Sujet précis et questions de départ

Mes questions de départ étaient :

- Quelles utilisations de la littérature de jeunesse les enseignants du cycle 2 ont-ils ?
- Quelles sont leurs intentions didactiques ?
- L'usage de la littérature de jeunesse est-il plus récurrent au cycle 1 qu'au cycle 2 et en quoi en diffère-t-il ?

Mon but, avec ce travail de mémoire, est de m'intéresser au travail de la construction identitaire des élèves par le recours à la littérature de jeunesse. Il s'agira d'envisager les différentes utilisations que les enseignants font de la littérature de jeunesse au cycle 2, dans quels buts ils les mettent en place et quels en sont les enjeux. L'enjeu identitaire sera particulièrement mis en lumière et je chercherai à savoir s'il fait partie intégrante des objectifs visés par les

¹ Dans ce travail, le genre masculin est utilisé comme générique dans le seul but de ne pas alourdir le texte et sans aucune valeur discriminatoire.

enseignants ou non. La question des genres textuels utilisés et des critères de choix sera développée afin de voir quels ouvrages sont mis, ou non, à profit pour ce travail s'il est mené.

Plan de travail

Mon plan de travail se compose de trois grands chapitres : la problématique, la méthodologie et l'analyse et interprétation des résultats.

La problématique met en lumière les différents aspects qui composent mon sujet ainsi que les références théoriques qui les étayent. Ces questionnements et recherches permettent d'affiner mon sujet et d'établir un cadre théorique pour acquérir des connaissances sur le sujet et m'amènent à présenter en fin de chapitre les objectifs de recherche ainsi que ma question de recherche.

Le chapitre lié à la méthodologie présente et justifie le dispositif de recherche choisi par des éléments théoriques. Il présente le type de recherche, qualitatif, ainsi que la méthode employée, l'entretien. Ce chapitre explique comment le guide d'entretien a été construit et utilisé et comment j'ai procédé pour présenter et analyser les résultats obtenus par ces entretiens.

Enfin, le troisième chapitre s'attelle à présenter et analyser les résultats. J'ai utilisé des verbatim pour illustrer les résultats obtenus et les présenter. J'analyse ensuite ces résultats et les interprète en lien avec le cadre théorique mis en place dans la problématique.

Chapitre 1. Problématique

1.1 Définition et importance de l'objet de recherche

1.1.1 Définitions des concepts-clés

Construction identitaire

Il est important de définir la notion de construction identitaire. Ce concept peut paraître clair, mais il est compliqué de le définir clairement et dans l'intégralité de ce qu'il peut englober.

Marc (2016) explique que « la psychologie montre bien que l'identité se construit dans un double mouvement d'assimilation et de différenciation, d'identification aux autres et de distinction par rapport à eux » (p. 29).

Il distingue deux significations de l'identité :

Elle a d'abord une signification objective : le fait que chaque individu est unique, différent de tous les autres par son patrimoine génétique. Cependant, elle a surtout un sens subjectif : elle renvoie au sentiment de son individualité (« je suis moi »), de sa singularité (« je suis différent des autres et j'ai telles ou telles caractéristiques ») et d'une continuité dans l'espace et dans le temps (« je suis toujours la même personne »). (p. 28)

Il est clair que l'identité se constitue de multiples composantes. Henchoz-Reymond (2001) nous en liste plusieurs : le sexe, la religion, la langue, la nationalité, la famille, la génération, le milieu social, le milieu professionnel, le milieu institutionnel, le milieu politique, les intérêts personnels.

Elle nous explique que la construction identitaire est un processus, qui est donc par définition soumis à des transformations. Selon elle, le parcours biographique de chaque personne influence sur les changements qui se produiront. Elle précise encore que « l'identité sociale s'articule autour de deux transactions : une transaction « interne » à l'individu et une transaction « externe » entre l'individu et les institutions avec lesquelles il entre en interaction » (p.38).

Marc (2016) appuie les propos de Henchoz-Reymond en insistant sur le fait que l'identité résulte d'une « construction progressive dont les fondations se situent dans les toutes premières années de la vie » (p.29).

On peut donc voir que ces définitions mettent en relief les effets que peuvent avoir l'école, en tant qu'institution, sur la construction identitaire des enfants. De plus, l'école est l'un des premiers environnements dans lesquels l'enfant évolue en dehors du milieu familial, et donc lorsqu'il pose les fondations de son identité et il y restera de nombreuses années.

Un autre élément fondamental doit être pris en compte lorsque l'on parle de construction identitaire. En effet, Marc attire notre attention sur le fait que ce processus n'est pas uniquement interne à la personne. Même si l'enfant construit sa personnalité tout d'abord d'après l'image qu'il a de lui-même, d'après ses expériences motrices et son identité sexuelle, les interactions qu'il entretient avec autrui ont aussi un rôle prépondérant. D'après lui, « l'identité se construit dans ce double mouvement (...) d'assimilation et de différenciation » (p. 32) vis-à-vis des autres.

La notion d'assimilation à l'autre invite à réfléchir sur le processus d'identification, décrit par Marc comme « l'un des mécanismes fondamentaux de la dynamique identitaire » (p.32). De toute personne, réelle ou imaginaire, peut découler un modèle auquel l'enfant pourra s'identifier. Il est donc primordial de se questionner sur les modèles qui seront mis sur la route de l'enfant par les personnes qui l'entourent, et notamment ses enseignants, qui peuvent le faire par le biais de la littérature de jeunesse. Marc nous enseigne que « tout aussi opérante est l'identification que son entourage impose au sujet : tout au long de son développement, il lui inculque des normes et des modèles auxquels il est invité à se conformer » (p. 33).

De cette dernière approche ressort que la construction identitaire est possible notamment par des normes, des valeurs que l'on transmet à l'enfant qui, s'il s'identifie à un personnage porteur de ces normes et de ces valeurs, pourra les intérioriser.

Si j'ai, par l'intermédiaire de plusieurs auteurs, défini ce qu'est le processus de construction identitaire, il reste néanmoins à préciser de quoi se constitue l'identité et donc de ce qui est soumis à transformation. Barbier (1996) appelle cela les composantes identitaires. Selon lui, elles regroupent « attitudes, savoirs et savoir-faire, capacités, compétences, qualités, etc. » (p.14).

Dans ce travail, j'entendrai par construction identitaire non pas une définition telle que celles utilisées en sciences sociales qui s'intéresse aux liens entre l'individu et la société, les groupes, mais une « transmission générationnelle ou institutionnelle de schèmes, normes ou valeurs » (Glady, 1996, p. 75).

Littérature de jeunesse

Si l'expression « littérature de jeunesse » est aujourd'hui largement utilisée et ancrée, ce ne fut pas toujours le cas et il est souvent difficile d'en donner une définition claire. En effet, la question se pose notamment de savoir si tous les ouvrages dédiés à la jeunesse font partie de la « littérature de jeunesse ».

Poslaniec (2008) nous renseigne sur ce sujet :

L'expression « littérature de jeunesse » ne s'est imposée qu'au milieu du XXe siècle. Jusque-là, on parlait plutôt des « livres pour enfants ». Cela correspond à une migration progressive vers le champ littéraire, une reconnaissance de la littérature de jeunesse par les institutions qui sélectionnent les livres comme œuvres, c'est-à-dire « objets de recherche légitime » (école, université...). (p.15)

Le changement de dénomination reflète donc un changement de vision et une plus grande considération donnée aux ouvrages pour la jeunesse en termes d'apports possibles. Cette nouvelle appellation sous-entend que tous les ouvrages pour les jeunes ne font pas partie de la « littérature de jeunesse ».

Mais Poslaniec indique qu'une ambiguïté perdure, notamment dans les maisons d'édition « jeunesse », qui introduisent tous les ouvrages dédiés aux enfants sous cette appellation. Il met cela en contradiction avec d'autres qui considèrent que seule la partie « fiction » appartient à la littérature de jeunesse. Il nous donne « les formes littéraires qui sont ainsi reconnues :

l'album, la bande dessinée, le conte, la poésie, le roman ou le récit illustré, et le théâtre » (p. 16). Pour certains auteurs, la dimension pédagogique prévaut sur la dimension littéraire pour définir la littérature de jeunesse.

Si l'enfance est et reste une période d'apprentissage, ce qui semble indéniable, tout message qui s'adresse à elle, au cours de cette période, a nécessairement une vocation pédagogique. La littérature pour la jeunesse, est, elle aussi, nécessairement pédagogique au sens large que ce mot peut prendre, et elle reste telle, même dans le cas où elle se définit comme littérature de pur divertissement, puisque le message qu'elle transmet alors, c'est qu'il n'y a pas de message et qu'il est plus important de se divertir que de combler des lacunes. (Soriano, 1975, p. 186)

Une autre approche consiste à lier cette notion à celle de l'édition de jeunesse, ce qui sous-entend que « ce qui caractérise vraiment la littérature de jeunesse, c'est le fait que ses destinataires sont des enfants » (Poslaniec, 2008, p. 73). Ceci pose des questions, notamment sur la place des contes de Perrault, entre autres, qui ont été écrits au départ pour des adultes. Sa définition serait donc liée à son public, comme le déduit Poslaniec lorsqu'il avance que « l'évolution des livres pour enfants semble dépendre des changements d'image de l'enfance et, surtout, confortent l'hypothèse que c'est bien du côté du destinataire particulier qu'il faut chercher une définition de la littérature de jeunesse » (p.75).

Les visions sont donc multiples sur ce qu'il convient d'appeler un ouvrage de littérature de jeunesse. Bien que pour certains, tous les livres dédiés aux enfants en fassent partie, je m'intéresserai dans ce travail aux ouvrages de fiction tels que décrits précédemment, à savoir les albums, les bandes dessinées, les contes, la poésie, les romans ou les récits illustrés, et le théâtre.

Intention didactique

Leutenegger (2014) nous rend attentifs au fait qu'il convient de distinguer la didactique dans son sens global des didactiques relatives aux différentes disciplines sur lesquelles elles se questionnent. Je m'intéresserai dans ce travail à la notion de didactique dans son sens large et non à la didactique d'une discipline en particulier.

Vergnaud (1999) nous apprend que « la didactique étudie chacune des étapes de l'acte d'apprentissage et met en évidence l'importance du rôle de l'enseignant, comme médiateur entre l'élève et le savoir... ».

Partant de cette citation, il paraît évident que la didactique est liée à l'enseignant, mais aussi à l'élève. L'enseignant l'étudie, la met en place, ce qui a une influence sur l'élève et ses apprentissages.

Houssaye (1993) a formalisé le très connu « triangle pédagogique ». Il y définit trois pôles : l'enseignant, l'élève et le savoir. Entre chacun de ces pôles se forment des liaisons, qu'il nomme processus. Le processus « enseigner » lie les pôles de l'enseignant et du savoir, dans une relation que l'on nomme « didactique ». Cela place l'enseignant dans un rôle central. Il est le lien entre le savoir et l'élève et a donc un impact fondamental sur les savoirs transmis et sur la manière de les transmettre.

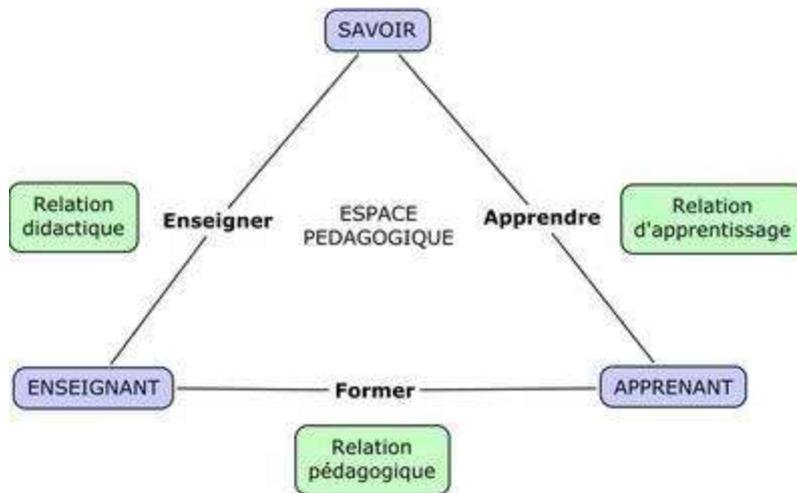


Figure 1 : Le triangle pédagogique de Houssaye

Meirieu (s. d.) précise qu'elle est « constituée par l'ensemble des procédés, méthodes et techniques qui ont pour but l'enseignement de connaissances déterminées ».

Ces procédés sont multiples, presque infinis, et dépendent des choix de l'enseignant. Il est donc judicieux de se demander en fonction de quoi l'enseignant décide des méthodes qu'il mettra en œuvre. Ce dernier précise des objectifs d'apprentissage à atteindre avec les élèves. Ceux-ci deviennent les buts à atteindre et constituent une intention, une visée. C'est dans ce sens que j'entendrai « intention didactique » dans ce travail.

1.1.2 Raison d'être de l'étude

Au fil des années, les textes ont pris une importance de plus en plus grande dans les contenus enseignés, de par l'essor de la littérature de jeunesse, l'introduction de nouveaux moyens d'enseignement, aspect qui sera décrit ultérieurement, et l'évolution des pratiques enseignantes.

Plusieurs évolutions sont notamment décrites dans la brochure éditée par la CIIP (2006) et justifiées « en fonction de l'évolution sociale et des apports théoriques nouveaux » (p.3) afin « d'actualiser les fondements et les finalités de l'enseignement du français à l'école obligatoire » (p.3). Parmi ces évolutions, cette brochure questionne la place du texte. Celui-ci n'est pas seulement recommandé, il est prescrit comme unité de base.

Cette brochure définit les finalités de l'enseignement du français et parmi elles la nécessité de « construire des références culturelles » (p.9). La littérature fait partie intégrante de cet objectif, puisque les élèves doivent « découvrir les valeurs culturelles attribuées aux textes » (p. 36). La CIIP (2006) précise encore l'importance de la lecture de textes dans la construction de références culturelles. Les démarches sont même précisées, et notamment « interagir dans des cercles de lecture pour comprendre, commenter, interpréter, donner un avis et découvrir les valeurs culturelles attribuées aux textes » (p. 36).

Si l'on suit les prescriptions de la brochure, les notions de valeurs transmises par les textes doivent être intégrées à l'enseignement. On peut donc imaginer que la rencontre de celles-ci aura un impact sur les élèves, leur culture et leur représentation de leurs propres valeurs, et que cela peut jouer un rôle dans leur construction identitaire.

En effet, un livre n'est pas seulement un objet. Perini, Thiel et Varonier (1995) attire notre attention sur sa fonction de sujet :

Il est sujet par le rôle qu'il joue dans le rapport social avec l'enfant, puisqu'il transmet une expérience, un savoir, une vision du monde et de son fonctionnement et qu'il est porteur d'innombrables messages, d'ordre conscient ou inconscient, d'ordre moral, psychologique, culturel, idéologique, de connaissance générale. (p. 16)

Escarpit et Vagné-Lebas (1988) soutiennent également cet avis :

De même que le livre en général, le livre de jeunesse se situe à la fois dans le jeu social et dans le jeu culturel. C'est un objet « tout court », mais c'est aussi un objet textuel, littéraire. Son contenu est, à divers degrés, un reflet de la société, des normes et des valeurs. Il est inscrit dans le champ de l'idéologie, au sens large, et c'est un vecteur de message. Il transmet une expérience, un savoir, une vision du monde et de son fonctionnement. (p. 13-14)

Prenant connaissance de ce postulat, il est indéniable que les livres choisis par l'enseignant pour sa classe ont un impact sur les élèves et que celui-ci doit en être conscient.

Pourtant, est-ce vraiment le rôle de l'enseignant d'utiliser la littérature de jeunesse en lien avec la construction identitaire des élèves ? Petit (2016) considère qu'il y a deux poids deux mesures. « Il ne faut pas tout confondre. Des trouvailles les plus bouleversantes que les enfants ou les adolescents feront dans les livres, l'école ne saura pas grand-chose et elle n'a pas à chercher à savoir. » (p. 166). Cependant, elle donne aux enseignants le rôle de proposer une diversité de livres qui pourront toucher les élèves, et d'être présents si les élèves souhaitent aborder avec eux des thématiques qui font sens pour eux, telles que la mort, le sens de la vie, etc.

Il est donc intéressant de se questionner sur les pratiques des enseignants en lien avec la littérature de jeunesse, des objectifs qu'ils poursuivent au travers de ses pratiques, mais aussi des méthodes didactiques qu'ils mettent en place pour les atteindre.

La notion de construction identitaire telle que décrite au point 1.1.1 est liée à des systèmes de valeurs, culturels, etc. De ce fait, on peut s'intéresser aux choix des enseignants en matière d'ouvrages de littérature de jeunesse choisis pour aborder des questions culturelles ou existentielles qui feront réfléchir les élèves sur eux-mêmes. Comme cela a été dit précédemment, ces choix influent sur les élèves. Mais Petit (2016) attire notre attention sur la difficulté de mesurer ces aspects en classe par des outils, tant bien même que les enseignants s'intéressent grandement à ces questions. Cette recherche permettra donc peut-être d'éclairer quelques-uns de ces aspects.

1.1.3 Rôle du PER

L'introduction du Plan d'Etudes Romand (ci-après PER) en 2011 a posé des bases communes au niveau des apprentissages et des attentes fondamentales au terme de chaque cycle du niveau primaire.

Si le PER harmonise les contenus enseignés, les voies pour aborder ces sujets par les enseignants sont presque infinies.

Plusieurs axes thématiques du PER ont un lien avec la littérature (L1 21, L1 25 et L1 26 notamment). Cependant, aucun ouvrage littéraire n'est mentionné et prescrit afin de mener à bien ces apprentissages. De plus, la formulation de l'axe thématique L1 25 reste très vague.

PER > LANGUES > FRANÇAIS > ACCÈS À LA LITTÉRATURE > CYCLE 2

L1 25 – Conduire et apprécier la lecture d'ouvrages littéraires...



- 1 ...en identifiant et en hiérarchisant les personnages et les événements d'un récit
- 2 ...en retranscrivant l'intrigue dans un autre mode d'expression et de représentation
- 3 ...en identifiant l'auteur (éventuellement l'illustrateur) et en recherchant d'autres œuvres du même auteur
- 4 ...en fréquentant les bibliothèques et en utilisant leurs systèmes de références
- 5 ...en fondant son choix sur la base d'éléments éditoriaux (4^e de couverture, collection,...)
- 6 ...en accroissant le champ de ses lectures

Figure 2 : PER : Axe thématique L1 25

Les attentes fondamentales de l'axe thématique L1 25 nous apprennent que l'élève devra, à la fin du cycle 2, être capable de « donner son interprétation d'un texte » (Plan d'études romand, 2011). Pour ce faire, les enseignants sont amenés, par les indications pédagogiques, à « veiller à privilégier des activités favorisant les échanges entre élèves ».

L'axe thématique L1 21, quant à lui, nous apprend que l'élève, par la lecture de textes variés, doit développer des références culturelles. Mais cela reste assez difficile de savoir si cela a un lien direct avec la notion de construction identitaire.

L1 21 – Lire de manière autonome des textes variés et développer son efficacité en lecture...



- 1 ...en abordant divers genres textuels ainsi que la situation de communication dans laquelle ils ont été produits
- 2 ...en utilisant les moyens de référence
- 3 ...en dégagant le sujet et l'organisation générale d'un texte et en hiérarchisant les contenus
- 4 ...en mobilisant et en développant ses connaissances langagières (lexicales, grammaticales, phonologiques, prosodiques,...) et extralangagières (connaissance du monde, références culturelles,...)
- 5 ...en situant une information dans une des parties du texte
- 6 ...en anticipant le contenu d'un texte en fonction du support et du genre textuel
- 7 ...en enrichissant son capital lexical, syntaxique et orthographique
- 8 ...en distinguant le réel de l'imaginaire, l'explicite de l'implicite
- 9 ...en émettant et en vérifiant des hypothèses sur le sens et l'interprétation du texte

Figure 3 : PER : Axe thématique L1 21

Les commentaires généraux du PER liés au domaine *Langues* nous indiquent aussi la construction de références culturelles comme l'une des quatre finalités du domaine.

Acquérir de telles références culturelles (...) revient à construire, pour soi, une culture langagière – composée de savoirs, de valeurs et d'attitudes, généralement partagés par la communauté – à même de fonder une identité, et permet de se construire comme personne, de se reconnaître comme membre d'une ou plusieurs communautés (Plan d'études romand, 2011)

Il est donc expressément demandé aux enseignants de faire acquérir des références culturelles à leurs élèves. La construction identitaire est citée comme une conséquence de cet aspect travaillé avec les élèves, ce qui peut laisser sous-entendre que les enseignants ont un impact sur la construction identitaire des élèves au travers des textes qu'ils leur font lire et aux références culturelles qu'ils leur transmettent. On peut donc se questionner sur les éventuelles intentions didactiques des enseignants liées à cette finalité.

Le PER a également introduit la *Formation Générale* (ci-après *FG*) au rang des apprentissages à transmettre aux élèves tout au long de la scolarité obligatoire. Les commentaires généraux qui y sont liés précisent :

[...] la *Formation générale* rend opérationnels des apports divers qui ne relèvent pas uniquement des disciplines scolaires. Notamment, elle formalise certains apports éducatifs du projet de formation de l'élève. [...] la transmission des valeurs éducatives fait partie des missions de l'École, celle-ci se doit de seconder la famille ou les représentants légaux dans l'éducation des enfants. (Plan d'études romand, 2011)

La *Formation générale* est construite autour du « rapport à soi, du rapport aux autres et du rapport au monde » (Plan d'études romand, 2011). Les visées prioritaires expriment clairement l'idée du développement de la connaissance de soi et des autres, aspects qui fondent la notion de construction identitaire.

Commentaires généraux pour la Formation générale

CYCLE 2

VISÉES PRIORITAIRES

Développer la connaissance de soi sur les plans physique, intellectuel, affectif et social pour agir et opérer des choix personnels.

Prendre conscience des diverses communautés et développer une attitude d'ouverture aux autres et sa responsabilité citoyenne.

Prendre conscience de la complexité et des interdépendances et développer une attitude responsable et active en vue d'un développement durable.

Figure 4 : PER : Visées prioritaires de la Formation générale

Plusieurs axes thématiques liés à la *FG* mettent en exergue des éléments en lien avec la notion de construction identitaire.

On peut également noter une différence dans les apprentissages à favoriser en fonction du cycle dans lequel se situe l'élève, parfois même au sein du cycle. Les apprentissages à favoriser nous expliquent aussi que l'élève du cycle 2 doit découvrir les conséquences des comportements qu'il décidera de mettre en œuvre. Il sera aussi amené à différencier et identifier des émotions et des sentiments.

APPRENTISSAGES À FAVORISER	
5 ^e – 6 ^e années	7 ^e – 8 ^e années
<p>Classification des différents besoins (<i>faim, soif, sommeil, sécurité physique et affective, abri,...</i>) en fonction de l'âge, de leur importance, du pays dans lequel on vit et de sa culture (<i>comparaison Nord/Sud, photo de famille,...</i>)</p> <p>Découverte de la diversité des comportements possibles (les siens et ceux de ses camarades) et de leurs conséquences dans une même situation</p> <p>Différenciation et identification de diverses émotions (joie, tristesse, colère, peur) et de divers sentiments (<i>injustice, impuissance, jalousie,...</i>) dans des situations scolaires variées et connaissance de quelques stratégies de gestion</p>	
<p>1^{er} partie du cycle</p> <p>Distinction entre comportements « adéquats » comportements « à risque » (rappel des consignes de sécurité, de risques potentiels et de protection)</p>	<p>2^e partie du cycle</p> <p>Mise en évidence de l'influence de la gestion de ses émotions sur l'évolution d'une situation</p> <p>Identification de quelques conduites addictives (<i>dépendance à la télévision, aux jeux vidéo, abus de substances,...</i>)</p> <p>Identification des conséquences liées à des prises de risque</p>

Figure 5 : PER : FG 22, Apprentissages à favoriser

APPRENTISSAGES À FAVORISER	
1 ^{er} – 2 ^{es} années	3 ^e – 4 ^{es} années
<p>Application de règles de sécurité dans un contexte donné</p> <p>Recherche de solutions privilégiant l'intégrité physique et l'estime de soi dans diverses situations observées ou vécues</p> <p>Sensibilisation à la notion d'équité à partir de situations d'iniquité vécues à l'école</p> <p>Reconnaissance des conduites à risque</p>	
<p>Distinction entre les besoins et les envies</p> <p>Recherche d'une manière appropriée de répondre aux besoins (<i>bien-être, sécurité physique et affective, alimentation, éducation sexuelle, protection,...</i>)</p>	
<p>Identification de diverses émotions (joie, tristesse, colère et peur) et de quelques sentiments (<i>gaieté, satisfaction, ...</i>)</p>	

Figure 6 : PER : FG 12, Apprentissages à favoriser

On voit ici que les apprentissages à favoriser pour le cycle 1 ne vont pas aussi loin en ce qui concerne les émotions, dans le sens où les élèves n'analysent pas les conséquences de leurs actes sur une situation.

L'axe thématique FG 25 me paraît également pertinent à ce niveau.

PER > FORMATION GÉNÉRALE > VIVRE ENSEMBLE ET EXERCICE DE LA DÉMOCRATIE > VIE DE LA CLASSE ET DE L'ÉCOLE > CYCLE 2

FG 25 – Reconnaître l'altérité et développer le respect mutuel dans la communauté scolaire...

- 1 ...en identifiant des diversités et des analogies culturelles
- 2 ...en participant au débat, en acceptant les divergences d'opinion, en prenant position
- 3 ...en repérant des liens entre les règles de civilité et le respect dû à chacun et en appliquant ces règles
- 4 ...en assumant l'un des différents rôles des acteurs de la gestion démocratique de la classe, de l'école (délégués, président,...)
- 5 ...en négociant des prises de décision dans le cadre de l'école et en y pratiquant le débat démocratique
- 6 ...en établissant des liens entre la loi et les droits de chacun

Figure 7 : PER : Axe thématique FG 25

La composante 1 met en exergue la nécessité pour les élèves de se positionner culturellement vis-à-vis des autres membres de la communauté scolaire notamment, ce qui a pour moi un lien avec le rapport à soi et aux autres rapports qui fondent la construction identitaire.

Participation à une démocratie active au sein de la classe ou de l'école Prise de conscience des droits et devoirs de chacun Prise de responsabilité d'un rôle (<i>président, délégué...</i>) Explicitation des règles de politesse et de respect mutuel Explicitation des règles de l'établissement scolaire et de la classe (<i>respect, transgression et sanctions associées, ...</i>) Prise de responsabilité de tâches liées à la vie de la classe ou de l'école	Veiller à établir clairement les règles de fonctionnement inhérentes à une démocratie active dans le cadre scolaire S'assurer que les divers rôles (<i>président, délégué...</i>) soient régulièrement tenus par des élèves différents dans le cadre d'un conseil de classe Proposer des discussions sur l'explicitation des règles, sur leur histoire, leur transformation au cours du temps et le sens qu'elles ont aujourd'hui. Distinguer ce qui relève de la loi, des règles et des principes. Liens SHS 24 – Relation Homme-société; CM 24 – Jeux individuels et collectifs Privilégier le cadre du conseil de classe pour s'exercer à une communication adaptée et à la gestion de conflits.
Description des différents rôles des élèves (<i>élève, enfant = adulte, fils/fille de...</i>) et mise en évidence des attentes de l'établissement (règles, devoirs, responsabilités qui leur sont liées)	Proposer également ces échanges lors d'un moment d'enseignement dans un autre domaine (à partir d'un fait d'actualité, en imaginant la vie d'un enfant vivant dans un autre pays, à partir d'un témoignage, d'une histoire...). Ils peuvent aussi être suscités par des événements propres à la vie de la classe (fêtes religieuses, rituels de certains élèves...)
Échanges sur les différences et les similitudes entre les élèves pour favoriser la construction d'un groupe classe permettant à chacun de trouver sa place	Favoriser l'analyse des réactions liées à des préjugés sur les différences (ethniques, linguistiques, culturelles, genre...)

Figure 8 : PER : FG 25, Apprentissages à favoriser et Visées prioritaires

Les indications pédagogiques incitent les enseignants à travailler sur la distinction entre loi, règles et principes. Cela est en lien avec les conséquences des actes des élèves, mais aussi avec les valeurs qu'ils développent, car un principe est lié à une prise de position morale. De plus, les élèves prennent conscience des différents rôles qu'ils doivent adopter, ce qui est en lien avec la construction de leur identité, ainsi que des attentes qui en découlent.

Enfin, l'axe thématique FG 28 me paraît fondamental en lien avec la construction identitaire.

PER > FORMATION GÉNÉRALE > IDENTITÉ > IDENTITÉ > CYCLE 2

FG 28 – Développer la connaissance de soi et apprendre au contact des autres...

- A** ...en identifiant et en décrivant ses compétences
- B** ...en identifiant différentes stratégies d'apprentissage
- C** ...en construisant une identité de groupe au sein de la classe et de l'établissement
- D** ...en identifiant et en analysant les réactions et les représentations portant sur les différences entre les individus
- E** ...en reconnaissant et en acceptant ses idées et goûts personnels dans ses choix
- F** ...en se reconnaissant comme membre de différents groupes (école, famille, sociétés...) et en y prenant sa place

Figure 9 : PER : Axe thématique FG 28

Cet axe thématique n'est pas travaillé pour lui-même. Il l'est au travers des autres axes thématiques de la FG. Il reprend notamment clairement la notion d'identité de groupe, de différences entre les individus et de membre de divers groupes sociaux.

FG 18 – Se situer à la fois comme individu et comme membre de différents groupes...



A	...en identifiant ses réussites et ses difficultés
B	...en se fixant des buts à atteindre dans son travail scolaire
C	...en exprimant et en partageant ses préférences, ses goûts, ses champs d'intérêt et ses compétences
D	...en identifiant ses caractéristiques personnelles (genre, langue, famille, ...)
E	...en prenant conscience des différences et des points communs dans les comportements lors de situations familiales
F	...en se reconnaissant comme membre d'un groupe et en prenant conscience de son rôle d'élève

Figure 10 : PER : Axe thématique FG 18

On voit ici très bien que l'axe thématique FG 18, lié au cycle 1, ne va pas aussi loin que celui dédié au cycle 2, notamment parce qu'il ne traite que d'un seul rôle social, celui d'élève et n'intègre donc pas l'idée de groupe-classe mais uniquement la dimension personnelle de l'élève. En ce sens, le cycle 2 me paraît plus lié à la notion de construction identitaire qui met en avant la composante du rapport aux autres.

Cependant, les commentaires généraux nous apprennent également que les compétences à aborder liées à la FG font l'objet de choix liés aux moments et aux besoins des élèves et qui sont du ressort de l'enseignant. De plus, les indications pédagogiques liées à la FG sont clairement définies comme une aide à la mise en œuvre du PER et ne sont pas contraignantes. Il n'est donc pas certain que les enseignants choisissent de développer la construction identitaire des élèves et il sera intéressant de voir ce qu'il en est réellement.

Une dernière partie du PER me paraît fondamentale si l'on s'intéresse à la question de la construction identitaire : les *Capacités transversales*, qui « permettent à l'élève d'améliorer sa connaissance de lui-même » (Plan d'études romand, 2011). Selon le PER, elles « représentent une part importante du bagage dont chaque élève devrait être muni au cours de sa scolarité en vue de son insertion sociale ». Si l'on s'intéresse à ce qui compose ces *Capacités transversales*, on découvre que la connaissance de soi et la prise en compte de l'autre y figurent comme visées générales de la capacité *Collaboration*.

	Il s'agit pour l'élève, dans des situations diverses, de :	
Prise en compte de l'autre	<ul style="list-style-type: none"> • manifester une ouverture à la diversité culturelle et ethnique ; • reconnaître son appartenance à une collectivité ; • accueillir l'autre avec ses caractéristiques ; • reconnaître les intérêts et les besoins de l'autre ; • échanger des points de vue ; • entendre et prendre en compte des divergences ; 	
	<ul style="list-style-type: none"> • reconnaître ses valeurs et ses buts ; • se faire confiance ; • identifier ses perceptions, ses sentiments et ses intentions ; 	
	Connaissance de soi	<ul style="list-style-type: none"> • exploiter ses forces et surmonter ses limites ; • juger de la qualité et de la pertinence de ses actions ; • percevoir l'influence du regard des autres ; • manifester de plus en plus d'indépendance ;

Figure 11 : PER : Visées générales de la Capacité transversale de la Collaboration

La capacité nommée *Pensée créatrice*, quant à elle, décrit l'importance pour l'élève d'identifier et d'exprimer ses émotions, ce qui est en lien avec la connaissance de soi et le rapport aux autres.

- Reconnaissance de sa part sensible**
- faire une place au rêve et à l'imaginaire ;
 - identifier et apprécier les éléments originaux d'une création ;
 - identifier et exprimer ses émotions ;
 - harmoniser intuition, logique et gestion d'émotions parfois contradictoires ;

Figure 12 : PER : Visées générales de la Capacité transversale de la Pensée créatrice

Ces dernières ne sont pas travaillées pour elles-mêmes mais au travers des autres disciplines, ce qui les met directement en lien possible avec la L1 décrite précédemment et sous-entend que l'enseignement du français (et notamment au travers de la littérature de jeunesse) peut permettre de les développer.

1.1.4 Moyens d'enseignement romands

De ce fait, même si les Moyens d'enseignement romands (ci-après MER) sont légalement prescrits pour structurer les apprentissages, rien n'empêche les enseignants de recourir à des documents externes pour construire leurs séquences d'enseignement-apprentissage. De plus, certains moyens d'enseignement tels que *Mon manuel de français (MMF)* recourent à des extraits de textes et ne sont pas constitués à proprement parler de littérature de jeunesse telle que définie au point 1.1.1 (*Définitions des concepts-clés*).

Certains MER liés à l'apprentissage du français pour le cycle 2 ont été développés en lien avec les prescriptions de la CIIP et celles du PER. C'est notamment le cas de *MMF*.

Pour les élèves de 7^{ème} HarmoS, un chapitre est notamment dédié à la solidarité. Certains de ses objectifs sont également liés à l'éducation à la citoyenneté et notamment « apprendre à respecter le point de vue de l'autre » (*MMF 7^{ème}*, 2010) ainsi que « avoir compris et retenu quelles sont les valeurs universelles sur lesquelles on ne peut transiger (la solidarité) ».

Il sera donc intéressant de voir si les enseignants utilisent ce chapitre, et ce en lien avec les éléments cités et s'ils recourent à de la littérature externe pour compléter le corpus offert aux élèves en lien avec la notion de construction identitaire et si cela a un lien avec les moyens d'enseignement qu'ils utilisent. L'analyse de ces moyens d'enseignement a également joué un rôle dans mon choix de me focaliser sur le cycle 2, car j'ai trouvé certains thèmes traités et la manière dont ils sont adaptés en lien avec la construction identitaire.

1.2 Etat de la question

1.2.1 Evolution des valeurs transmises par la littérature de jeunesse

Rousseau (1824) a révolutionné une manière de penser en affirmant que l'enfant n'est pas un adulte miniature. Il a donc une évolution et une manière de penser qui lui est propre.

Cette nouvelle vision de l'enfant a considérablement modifié les manières d'interagir avec les enfants. Cette nouvelle vision est aux prémices de la littérature de jeunesse. En effet, si l'on considère que l'enfant est différent de l'adulte, il convient de lui adresser des ouvrages qui lui sont spécifiquement dédiés.

Poslaniec (2008) nous renseigne sur les prémices de la littérature de jeunesse en nous expliquant que « les premiers livres pour enfants sont davantage les ancêtres des manuels scolaires que de la littérature de jeunesse » (p. 16).

Perini, Thiel et Varonier (1995) nous expliquent que jusqu'au XVI^e siècle au moins, on ne s'intéresse pas beaucoup à l'enfant, qui est mêlé à la vie adulte dès son plus jeune âge. Cela explique que la littérature de jeunesse ne soit née qu'au début du XVIII^e siècle. Ils soulignent aussi que, depuis cette époque, « tout est prétexte à enseigner les vertus » (p. 24). Cet objectif est selon eux toujours le même depuis, même si « les bons sentiments ne sont plus les mêmes » (p. 24). Cette image de l'enfance en perpétuelle évolution permet donc de mieux comprendre l'évolution des valeurs transmises par les ouvrages de littérature de jeunesse. En effet, de 1700 à 1850 environ, les éditeurs catholiques étaient les plus prolifiques et leurs ouvrages avaient une visée de morale, de distinction entre le bien et le mal. A cette époque, « les livres éducatifs qu'on destine aux enfants sont chargés de les instruire, de les édifier, et de leur proposer des exemples d'enfants modèles » (Poslaniec, 2008, p.18). A cette époque, « l'enfant doit être considéré comme un petit sauvage (...) qu'il faut donc éduquer, et pour cela on lui propose des modèles dont il doit s'imprégner » (p. 59). On utilise alors des modèles d'enfants, que l'on punit ou félicite selon leur comportement. Poslaniec nous indique aussi que, dans la première moitié du XIX^e siècle, « l'instruction tend à se référer à une morale édifiante » (p. 59).

Le XIX^e siècle, de par son développement, voit apparaître des théories sociales et éducatives sur l'enfant, ce qui amène à lui proposer une littérature qui soit appropriée. Dès 1834 sont publiés quelques ouvrages de Jean-Paul Choppart et de La Comtesse de Ségur qui, pour la première fois, ne cherchent pas à transmettre des valeurs morales et créent des héros qui ne sont pas des enfants modèles. On accepte à cette époque que les enfants ne soient pas parfaits, tout en ayant à cœur de les mener sur le droit chemin.

La fin du XIX^e et le début du XX^e siècle voit naître et s'épanouir « une littérature qui se revendique pédagogique, sans y trouver rien de réducteur » (Perini, Thiel & Varonier, 1995, p. 25). Les idées de Rousseau définies précédemment sont à nouveau privilégiées. Dans la première partie du XX^e siècle, « on songe déjà moins à l'éduquer qu'à lui permettre de se construire, à partir de ses ressources personnelles » (Poslaniec, 2008, p. 61). Cette vision sera prépondérante jusque dans les années 1970, lors desquelles l'album devient un jouet éducatif par lequel l'enfant s'épanouit.

Perini, Thiel et Varonier (1995) indiquent que « de plus en plus d'albums traitant d'un problème tiré de la réalité grave et difficile de notre société apparaissent aux rayons pour enfants des librairies » (p. 68). Ils nomment divers thèmes tels que le divorce ou l'homosexualité. Ils attirent notre attention sur l'importance d'analyser comment ces sujets sont abordés, afin qu'ils aient un impact qui puisse être positif sur les enfants et non pas les écraser. Notons aussi que l'enfant est capable de différencier le monde réel des histoires qu'il lit, notamment par des formules telles qu' « Il était une fois ». Toutefois, pour certains thèmes particulièrement durs,

il est parfois nécessaire d'accompagner les enfants dans leur lecture. La question se pose aussi de savoir comment les confronter à cette réalité, à ces problèmes que l'on ne cache plus.

Notre responsabilité n'est pas seulement de les « livrer » à l'enfant au travers des albums, mais bien plutôt de lui montrer que chacun a une action possible pour un changement. L'album ne doit pas examiner la réalité, mais l'existence. L'existence n'est pas ce qui s'est passé, l'existence est le champ des possibilités humaines, de l'homme en devenir, de tout ce dont il peut être capable. (Perini, Thiel & Varonier, 1995, p. 69)

Poslaniec (2008) résume l'évolution des contenus en disant que « tout se passe comme si, à chaque époque, une nouvelle image de l'enfance s'imposait à la société, influençant en premier lieu les enfants eux-mêmes, et, au-delà, les acheteurs de livres destinés à eux » (p. 17), ce qui inclut les enseignants.

Aujourd'hui encore, il existe deux manières de concevoir la littérature de jeunesse, que Poslaniec (2008) appelle une « double postulation » (p. 47). D'une part, le livre s'apparente à un outil « édifiant et didactique » (p. 47). Le second point de vue place l'enfant lecteur comme acteur dans sa relation au livre, capable de l'interpréter. « Le livre est alors considéré comme une œuvre artistique et culturelle. Son éventuel contenu éducatif s'offre alors, comme dans n'importe quelle œuvre de fiction, sous forme initiatique par une symbolique des éléments implicites » (p. 48).

Escarpit et Vagné-Lebas (1988) soulignent le rôle que peut avoir l'enseignant :

Il est indéniable que les origines de la littérature d'enfance et de jeunesse sont liées à la volonté didactique et pédagogique de l'adulte. Que l'enfant ait été considéré comme un « adulte en miniature » ou comme un être en devenir, les valeurs qu'on lui transmettait ont évolué selon les époques et les contraintes sociales ; ce sont toujours les valeurs dominantes qui ont prévalu dans cette littérature. (p. 22)

Il me paraît donc indéniable, après avoir été confrontée à ces différentes lectures, que l'enseignant agit comme un pont entre les valeurs et l'enfant et, qu'en ce sens, il est responsable de celles qu'il décidera d'intégrer au corpus d'ouvrages de littérature de jeunesse auxquels il confrontera ses élèves. Pourtant, la question se pose de savoir si l'enseignant a conscience de son rôle et de l'importance de ses choix.

1.2.2 Importance de la littérature de jeunesse chez l'enfant

Si le précédent chapitre a montré l'évolution des valeurs transmises par la littérature de jeunesse, il est maintenant temps de s'intéresser aux effets que cette dernière produit chez les enfants, toujours au niveau de la construction identitaire.

Il m'est avis de penser que la littérature a un rôle à jouer dans le développement de l'enfant, son passage à l'âge adulte. En ce sens, Soussan (2014) souligne :

Toute enfance est à mourir. Tout enfant renaît à la vie, adulte. La littérature de jeunesse, inlassablement, figure et porte témoignage de cette transformation fondatrice : la perte de l'innocence, de la jouissance infinie, de la toute-puissance infantile, et le recouvrement, la conquête d'une nouvelle identité, d'un nouveau statut, d'un nouveau corps aussi, à la sexualité

révélée. La littérature de jeunesse a cette fonction, civilisante, de dire, montrer, expliciter, accompagner ce passage : elle est un rite de réintégration. (p. 164)

Poslaniec (2003) relève que chaque lecteur devra rencontrer un livre qui sera spécial pour lui, celui qui jouera un « rôle initiatique » (p. 225). Cela ne signifie pas pour autant que seul un livre aura un impact sur le jeune lecteur.

Toute œuvre peut jouer un rôle initiatique vis-à-vis de certains lecteurs. Car l'une des façons de lire un livre est de le considérer comme une sorte de miroir dans lequel on cherche son image – une façon de se voir de l'extérieur-, image qui, parfois, révèle des aspects de soi qu'on ne percevait pas de l'intérieur (p. 225).

Defourny (2009) nous parle également du « livre-miroir qui évoque explicitement des situations du quotidien qui facilite l'entrée des enfants et des adolescents dans leur univers socioculturel » (p. 14). Il place notamment les contes comme des moyens de répondre à des questions sur sa propre identité et celle d'autrui, sur les notions de bien et de mal, etc. L'album devient alors un révélateur sur le monde extérieur et intérieur de l'enfant, qui ne se sent plus seul dans ses émotions.

Giasson (2005) développe entre autres deux catégories sur lesquels le livre a un impact : le développement affectif et le développement social. En ce qui concerne le développement affectif, elle insiste sur le rôle de l'identification au personnage, qui permettra à l'enfant de s'approprier les solutions portées par l'ouvrage pour résoudre ses propres problèmes. Le développement social est selon elle également affecté, de par le fait que « la lecture peut amener les enfants et les adolescents à comprendre les qualités humaines véhiculées dans les histoires, à élargir leurs perspectives sur les autres, à devenir plus tolérants (p. 8).

Perini, Thiel et Varonier (1995) vont encore plus loin dans la réflexion, en avançant que « l'album a sur l'enfant une influence bien loin d'être négligeable, autant sur sa manière de penser que sur son appréhension du monde, son appréciation de la lecture, et même sur ses motivations de vie » (p. 17). En ce sens, Escarpit et al. (1988) expliquent également que la littérature de jeunesse est vectrice de codes sociaux et symboliques.

1.2.3 Processus d'identification

Le processus d'identification joue un rôle très important dans la construction identitaire par la littérature de jeunesse. Les enfants sont confrontés à des valeurs morales véhiculées par les ouvrages de littérature de jeunesse. Ils se les approprient parfois, par un phénomène que l'on nomme l'identification, qui « consiste, pour l'enfant, à entrer lui-même dans l'histoire par le biais du héros, à devenir le héros » (Decréau, 1994, p. 64). L'enfant peut trouver dans le livre « un reflet de sa propre vie, de ses préoccupations, de ses conflits, de ses enthousiasmes » (Léon, 2004, p. 70).

Léon pousse plus loin encore la réflexion en postulant que « certains livres peuvent donc aider les enfants à mûrir, c'est-à-dire à voir plus clair en eux et sur leur entourage, à se connaître soi-même à travers les autres » (p. 70). Les enfants trouvent un soutien dans les livres et peuvent voir que d'autres personnes ressentent les émotions qui les traversent. En outre, Léon

insiste aussi sur les thèmes abordés, qui ne reflètent plus un « monde aseptisé » (p. 78), ce qui peut amener également les enfants à l'identification au personnage.

Decréau (1994) nous apprend que deux raisons peuvent pousser un enfant à s'identifier à un personnage. La « ressemblance réelle – trait de caractère propre à l'enfant lecteur et que celui-ci retrouve dans le héros » (p. 65) et la « ressemblance désirée – caractéristiques du héros que le lecteur aimerait être siennes » (p. 65). On peut donc voir que l'enfant a déjà un avis sur les traits de caractères et les valeurs dans lesquelles il se reconnaît ou auxquelles il veut se conformer. Ces deux phénomènes sont nommés projection pour le premier et introjection pour le second.

Le personnage, à la fois semblable et différent, offre au lecteur une existence parallèle. Il lui présente un miroir dans lequel il se retrouve en partie et qui le rend plus clairvoyant. Le héros ou l'héroïne intéresse et séduit. Il (elle) est aussi une aide et un guide qui trouve des solutions et arrive à se tirer d'affaire. (Léon, 2004, p. 70)

Decréau nous éclaire aussi sur le phénomène d'illusion de la réalité des personnages, qui, « en apparence contradictoire avec le phénomène d'identification, (...) n'en est pourtant que la conséquence » (p. 66). Le lecteur s'étant tellement identifié au héros qu'il lui confère une sensibilité, des émotions.

Le livre tient donc un rôle de « pourvoyeur de « modèles » » (Mareuil, 1977, p. 102). Mareuil nous donne des éléments de débat concernant ces modèles :

Lorsqu'elle envisage l'avenir du jeune, la pédagogie place en postulat l'idéal de son autodétermination. Or, pendant des siècles, l'école s'est montrée ouvertement dirigiste, ajustant même ses modèles culturels en fonction de la classe sociale d'où était issu l'enfant. Pendant tout le XIXe siècle, la littérature enfantine a été moralisatrice, presque sans restrictions. (p. 102)

Je comprends que Mareuil sous-entend que l'école véhiculait les valeurs moralisatrices transmises par la littérature de jeunesse de l'époque. Cela me fait donc réfléchir au possible lien qui existerait aujourd'hui entre l'école et la littérature de jeunesse, et ce en rapport avec l'évolution des valeurs transmises par la littérature de jeunesse telle qu'explorée au chapitre 1.2.1.

Les contes, notamment, ont des héros qui ne sont pas ambivalents : ils sont bons ou mauvais. Bettelheim (1976) explique que « ce contraste des personnages permet à l'enfant de comprendre facilement leurs différences (...) » (p. 20). Il affirme également que « pour comprendre les ambiguïtés, l'enfant doit attendre d'avoir solidement établi sa propre personnalité sur la base d'identifications positives » (p.20.).

Selon lui, en notant les différences qui existent entre les personnages, l'enfant peut décider de celui qu'il veut être ou devenir.

Cela est contredit par Perini, Thiel et Varonier (1995), selon qui il faut « éviter de proposer à l'enfant, compte tenu de sa classe d'âge (de sa sensibilité et de son évolution personnelle), des modèles qui risquent de le déstabiliser » (p. 47).

Je suis d'avis que les élèves seront irrémédiablement confrontés à des modèles durant leur enfance, qu'ils soient bons ou mauvais au sens de Bettelheim, au moins au contact de leur entourage mais aussi au contact du monde et de la société dans laquelle ils évoluent et

grandissent, possiblement par leurs lectures personnelles, la télévision, les médias, les réseaux sociaux, etc. L'école, dans la fonction d'éducation qu'elle représente, peut selon moi devenir un endroit privilégié pour confronter les enfants à des modèles bons auxquels ils pourront vouloir se conformer et mauvais sur lesquels ils pourront réfléchir pour découvrir la personne qu'ils veulent devenir et pour les amener à interpréter les agissements des personnages ainsi que leurs conséquences, tout en étant attentive aux réactions provoquées.

1.2.4 Etudes précédemment publiées

Une étude de Saada-Robert et al. (2003), citée par Veuthey et Allal (2006) nous apprend que « la dimension culturelle de la lecture est présente dès le début des apprentissages » (p.65). Celle-ci se manifeste notamment « dans les liens qu'ils font entre les histoires lues par l'enseignant et leur propre vécu ou projection imaginaire » (p.65).

Veuthey et Allal (2006) citent également une seconde étude de Fijalkow (1999), qui nous en apprend plus sur les utilisations de la littérature de jeunesse en classe. D'après cette étude, les activités privilégiées en lien avec la littérature de jeunesse sont la lecture à voix haute de l'enseignant et la discussion à propos d'un livre qui a été présenté. Une deuxième étude de Fijalkow (2003) nous renseigne sur le fait que, en France, même s'il existe des outils didactiques permettant de travailler la lecture à partir d'albums et non plus seulement par les manuels « classiques », la plupart des enseignants considèrent la littérature de jeunesse comme de la « lecture-plaisir ».

L'étude de Pasa et Beges (2006) s'intéresse quant à elle aux critères de choix des enseignants et aux utilisations qu'ils feront des livres choisis. Cette étude nous apprend que les enseignants ne favorisent pas forcément les livres qu'ils ont eux-mêmes appréciés étant enfant. De plus, les livres anciens reflètent selon les enseignants « une autre époque, pas adaptée aux enfants » (p. 95). On peut donc voir que les valeurs transmises par les ouvrages peuvent constituer un critère de sélection. Cette étude distingue deux types de critères : les critères internes, « liés au livre lui-même (l'auteur, le titre, le thème, la lisibilité du texte, les illustrations, l'édition, le format, l'idéologie sous-jacente et le fait qu'il soit déjà connu de l'enseignant) » (p. 97), et les critères externes, qui sont « d'ordre didactique (l'enseignant propose ou dit envisager un projet, en lecture ou dans d'autres matières) ou individuel » (p. 97). Il en ressort que certains critères internes sont déterminants, et notamment le thème et l'utilisation que compte en faire l'enseignant (par exemple en interdisciplinarité ou en pédagogie de projet). Il ressort de cette étude que les livres de type « contes » et les livres dits « résistants » (qui suscitent plusieurs interprétations) ne sont pas particulièrement plébiscités « en raison d'une difficulté à aborder des thèmes graves » (p. 99). Ils sont pratiquement autant choisis que rejetés par les enseignants, ce qui laisse présager une grande disparité au niveau des pratiques concernant la question de la construction identitaire.

1.3 Question de recherche et objectifs de recherche

1.3.1 Identification de la question de recherche

Toutes les informations récoltées dans les nombreuses lectures effectuées m'ont permis d'aboutir à une question de recherche qui est la suivante :

« Les enseignants de la deuxième partie du cycle 2 ont-ils recours à la littérature de jeunesse pour travailler la construction identitaire des élèves et de quelle manière ? »

1.3.2 Objectifs de recherche

La problématique étayée précédemment de manière concise m'amène aux interrogations et objectifs suivants :

- Comprendre quelles sont les intentions didactiques visées par les enseignants au travers du recours à la littérature de jeunesse en classe.
- Savoir si les enseignants travaillent la littérature de jeunesse pour faire émerger la construction identitaire des élèves.
- Savoir s'ils choisissent les ouvrages utilisés en classe dans ce but et selon quels critères ils les sélectionnent pour développer la construction identitaire.
- Savoir s'ils privilégient des genres textuels spécifiques pour travailler de tels objectifs.

Chapitre 2. Méthodologie

2.1 Fondements méthodologiques

2.1.1 Recherche qualitative

Ma recherche est qualitative, c'est-à-dire qu'elle « produit et analyse des données descriptives, telles que les paroles écrites ou dites, et le comportement observable des personnes » (Taylor & Bogdan, cités dans Deslauriers, 1991, p. 6).

En outre, les méthodes qualitatives peuvent être utilisées pour obtenir des détails approfondis et complexes concernant des phénomènes tels que des sentiments, des processus de pensée et des émotions difficiles à extraire ou à étudier à l'aide des méthodes de recherche plus conventionnelles. (Strauss & Corbin, 2004, p. 29)

Ce choix a été fait en fonction de ma volonté de me baser sur les représentations des enseignants et de pouvoir aller en profondeur analyser leurs choix, leurs pratiques, ce qui correspond plus à une recherche de type qualitatif. J'ai en effet souhaité analyser les pratiques enseignantes en lien avec la notion de construction identitaire travaillée au travers de la littérature de jeunesse.

Il m'a paru plus judicieux de procéder à une recherche qualitative car je l'ai considérée plus utile qu'un questionnaire pour comprendre les choix des enseignants s'il s'avère que ces derniers ne travaillent pas la construction identitaire et de comprendre pourquoi.

2.1.2 Approche inductive

L'approche utilisée est de type inductif car je suis partie des données récoltées pour générer des catégories. Blais et Martineau (2006) ont défini l'approche inductive comme un « type de raisonnement qui consiste à passer du spécifique vers le général ; cela signifie qu'à partir de faits rapportés ou observés (expériences, événements, etc.) le chercheur aboutit à une idée par généralisation et non par vérification à partir d'un cadre théorique préétabli » (pp. 4-5).

En effet, ma recherche ne cherchait pas à vérifier des hypothèses qui viendraient d'idées préconçues sur le sujet. J'ai cherché à comprendre les pratiques enseignantes liées à ma problématique, ce qui représente un objectif. Les pratiques à ce sujet pouvant s'avérer extrêmement disparates, il me paraissait plus pertinent de partir de ces pratiques spécifiques multiples pour en dégager une interprétation.

2.1.3 Démarche compréhensive

Ma démarche était de nature compréhensive. Selon Dumez (2013), la démarche compréhensive met « l'accent sur la nécessité de donner à voir les acteurs pensant, éprouvant et agissant » (p. 28). J'ai en effet cherché à obtenir un aperçu des pratiques des enseignants en ce qui concerne la littérature de jeunesse et s'ils abordent la notion de la construction identitaire des élèves, de quelle manière et ce qui guide leurs choix. Il était également

important pour moi de m'intéresser au ressenti et aux idées des enseignants dans le possible lien entre construction identitaire et littérature de jeunesse.

2.1.4 Enjeu ontogénique

L'enjeu de ma recherche était ontogénique, puisqu'il « réside dans le perfectionnement du praticien en tant qu'instrument principal d'intervention » (Van der Maren, 2003, p. 28). En effet, cette recherche m'a permis de développer ma pratique en tant qu'enseignante en menant une réflexion sur les actions menées par d'autres enseignants.

En effet, les entretiens menés ont fait émerger des pratiques qui m'ont paru pertinentes et des méthodes que je pourrai éventuellement m'approprier pour mon futur parcours professionnel. L'expérience partagée par les enseignants interviewés m'a permis de me faire une meilleure représentation des possibilités d'action au niveau de cette thématique en fonction des buts visés.

2.1.5 Objectif à visée heuristique

L'objectif de cette recherche est un objectif à visée heuristique car le but était de développer des connaissances sur les pratiques enseignantes. Comme nous l'expliquent de Saint-André, Montésinos-Gelet et Morin (2010), « il est question de décrire les pratiques enseignantes dans le but de pouvoir, dans un premier temps, les comprendre et, dans un temps ultérieur, les expliquer » (p.165).

En effet, mes entretiens m'ont permis de décrire quelques pratiques enseignantes. Le but n'était toutefois pas de les décrire en détail et de manière exhaustive, mais plutôt de partir d'un aperçu de celles-ci afin de comprendre les intentions didactiques qui les guident et les éventuels liens avec la construction identitaire. Mon interprétation des résultats m'a permis de tenter d'apporter certaines explications à ces pratiques.

2.2 Nature du corpus

2.2.1 Récolte des données

Ayant choisi de mener une recherche qualitative, j'ai décidé de procéder à des entretiens afin de récolter mes données. Cela permet en effet un contact réel entre le chercheur et la personne interviewée et ainsi de mieux pouvoir comprendre ses ressentis. Le chercheur a un rôle de guide : ses questions doivent guider la discussion et éviter que celle-ci ne dévie sur un sujet non pertinent par rapport à la recherche.

Ceux-ci étaient semi-dirigés. Dans ces entretiens semi-dirigés, aussi appelés semi-directifs, « le chercheur prépare ou établit un schéma d'entrevue qui consiste en une série de thèmes pertinents à la recherche » (Savoie-Zajc, 2004, p. 133). Selon cet auteur, le cadre théorique de la recherche permet de faire émerger ces thèmes. Ces thèmes ont servi de base pour construire mon guide d'entretien (annexe 4), qui « se distingue ainsi fonctionnellement du

protocole du questionnaire dans la mesure où il structure l'interrogation mais ne dirige pas le discours. Il s'agit d'un système organisé de thèmes, que l'interviewer doit connaître sans avoir à le consulter ni à le formuler sous forme de questionnaire » (Blanchet & Gotman, 2007, p. 64).

Pour chaque thème, une ou plusieurs questions principales ont été énoncées. Cela a permis d'avoir un fil conducteur pour les différents entretiens « même si l'ordre et la nature des questions, les détails et la dynamique particulière varient » (p. 133).

Il est semi-directif en ce sens qu'il n'est ni entièrement ouvert, ni canalisé par un grand nombre de questions précises. Généralement, le chercheur dispose d'une série de questions-guides, relativement ouvertes, à propos desquelles il est impératif qu'il reçoive une information de la part de l'interviewé. (Van Campenhoudt, Marquet & Quivy, 2017, p. 242).

En effet, l'entretien semi-dirigé permet d'une part d'aboutir à une certaine constance dans les thèmes évoqués et d'autre part, par les relances mais également en fonction de ce que répond l'interviewé, de s'intéresser à des éléments auxquels le chercheur n'avait de prime abord pas pensé et de ce fait de laisser une certaine liberté de paroles à l'interviewé.

Le guide d'entretien est complété par des questions de relances, qui ont pour but d'approfondir certains sujets si la réponse obtenue est considérée comme trop vague ou que des explications complémentaires sont nécessaires. De plus, ces questions permettent de comprendre les actions menées par les interviewés et leur point de vue, peu importe la réponse donnée à la question principale, qui ne doit pas être induite.

2.2.2 Procédure et protocole de recherche

Afin de réaliser mes entretiens, j'ai contacté trente enseignants du cycle 2 par courrier électronique durant les mois de novembre et décembre 2017. J'ai choisi de les contacter par mail car les attributions de stages faites durant les deux premières années de ma formation m'ont permis d'avoir une liste de plusieurs enseignants du cycle 2 enseignant dans l'espace BEJUNE, ainsi que leurs adresses de courriel. Ce mail faisait office de lettre de demande (annexe 1), qui présente succinctement le contexte de la recherche, le thème, le but et la méthodologie de la recherche. Cette lettre explicite également les garanties d'anonymat, de traitement des données, et de destruction de ces données, ainsi que le fait que l'entretien soit enregistré. Cette lettre demandait également aux enseignants de transmettre ma requête à leurs collègues enseignant au cycle 2, et ce afin de contacter plus largement encore et d'étoffer mon échantillon. Elle attirait également l'attention des enseignants sur le fait que j'ai contacté plus de personnes que nécessaire, afin de pouvoir constituer un échantillonnage varié sur la base des variables sélectionnées. Ces choix se seraient faits sur la base d'un coupon-réponse (annexe 2) joint au courrier électronique que les enseignants qui ont répondu favorablement à ma demande ont rempli et qui me fournissait les informations nécessaires pour effectuer mes choix. Je n'ai finalement pas eu à effectuer un tel choix puisque seuls quatre enseignants ont répondu favorablement à ma demande.

Les enseignants ayant répondu positivement à ma demande ont été à nouveau contactés par courrier électronique ou en personne pour ceux qui enseignaient dans l'école dans laquelle

j'étais en stage à ce moment-là afin de fixer un rendez-vous pour l'entretien. Les entretiens se sont déroulés entre décembre 2017 et janvier 2018.

Au début de l'entretien, un contrat de recherche (annexe 3) a été signé par les deux parties, et ce avant de commencer à enregistrer.

Le choix d'enregistrer les entretiens a été fait afin de me libérer de la contrainte de la prise de note, ce qui m'a permis d'être plus à l'écoute et plus en contact visuel avec mon interlocuteur.

2.2.3 Echantillonnage

« Définir la population, c'est sélectionner les catégories de personnes que l'on veut interroger, et à quel titre ; déterminer les acteurs dont on estime qu'ils sont en position de produire les réponses aux questions que l'on se pose » (Blanchet & Gotman, 2007, pp. 50-51). La population à laquelle je me suis intéressée est donc, suivant cette définition, les enseignants. Il a encore fallu se conformer à certains critères, qui « participent de la construction de l'objet » (p. 51) de recherche. Pour ma recherche, un critère en lien direct avec l'objet résidait dans le fait que je m'intéressais aux enseignants du cycle 2, comme je l'ai explicité dans le chapitre 2 de ce travail. De ce critère découle une variable, celle du demi-cycle. J'ai en effet contacté des enseignants de l'ensemble du cycle 2 pour mener mes entretiens mais les quatre enseignants ayant accepté enseignent dans les degrés 7-8 HarmoS, ce qui m'a permis de resserrer la population liée à ma recherche sur ce demi-cycle.

De plus, les différents aspects analysés en lien avec le PER et les MER dans ce même chapitre m'ont poussée à chercher à interroger des enseignants ayant un nombre d'années d'expérience dans l'enseignement variable, avec pour but d'analyser si cela a un impact sur leurs pratiques en lien avec la littérature de jeunesse. En effet, en fonction du nombre d'années d'expérience qu'ils ont, ils n'ont pas été confrontés au PER et aux MER depuis le début de leur carrière, ce qui peut avoir un impact sur leurs pratiques ou leur perception des éléments en lien avec la construction identitaire y figurant. N'ayant eu que quatre réponses positives, je n'ai pas pu sélectionner les interviewés selon ce critère. Cependant, les années d'enseignement que les personnes ayant participé à ma recherche ont sont assez diverses, ce qui m'a permis d'analyser ce facteur bien que je n'aie pas eu d'enseignant qui ait commencé à enseigner alors que le PER était déjà en vigueur.

Enfin, un dernier critère a été pris en compte, bien qu'il ne soit pas uniquement en lien avec l'objet de la recherche. J'ai en effet décidé de m'intéresser uniquement aux pratiques d'enseignants travaillant dans l'espace BEJUNE. D'une part, parce je m'intéressais à des pratiques en lien avec le PER et les MER, ce qui implique que l'échantillonnage défini y soit confronté (bien que d'autres régions soient liées au PER et aux MER), et d'autre part car il me paraissait important de m'intéresser aux pratiques des enseignants exerçant dans la région géographique dans laquelle j'effectue ma formation et dans laquelle je serai vraisemblablement amenée à enseigner. Partant de ce critère, j'ai pu mener un entretien avec un enseignant exerçant dans un milieu urbain ainsi que trois entretiens avec des enseignants exerçant dans un village. Il me semblait en effet que le milieu dans lequel les enfants évoluent pourrait être lié aux choix didactiques des enseignants. L'un des enseignants travaille dans le canton de Berne, les trois autres dans le canton du Jura.

Ces critères ont été définis afin de mener une triangulation complexe, telle que définie par de Sardan (2008) :

Par la triangulation simple le chercheur croise les informations, afin de ne pas être prisonnier d'une seule source. On pourrait parler de triangulation complexe dès lors qu'on tente de raisonner le choix de ces informateurs multiples. La triangulation complexe entend faire varier les informateurs en fonction de leur rapport au problème traité. Elle veut croiser de façon raisonnée des points de vue dont elle pense que la différence fait sens. (p. 80)

J'ai donc pu constituer, malgré le peu de réponses positives obtenues, un groupe stratégique, qui suppose que « dans une collectivité donnée, tous les acteurs n'ont ni les mêmes intérêts, ni les mêmes représentations, et que, selon les « problèmes », leurs intérêts et leurs représentations s'agrègent différemment, mais pas n'importe comment (de Sardan, 2008, p. 81).

Blanchet et Gotman (2007) nous expliquent les différences liées à la taille de l'échantillon selon que l'on se trouve dans une recherche qualitative ou quantitative.

L'échantillon nécessaire à la réalisation d'une enquête par entretien est, de manière générale, de taille plus réduite que celui d'une enquête par questionnaire, dans la mesure où les informations issues des entretiens sont validées par le contexte et n'ont pas besoin de l'être par leur probabilité d'occurrence. Une seule information donnée par l'entretien peut avoir un poids équivalent à une information répétée de nombreuses fois dans des questionnaires. (pp. 53-54)

Les quatre enseignants ayant accepté de participer à mon travail de mémoire m'ont permis de mettre à profit certains critères préalablement réfléchis, à savoir le sexe, le nombre d'années d'enseignement qu'ils ont à leur actif et le milieu dans lequel ils enseignent, ce qui m'a permis d'obtenir un échantillonnage varié malgré les difficultés rencontrées pour l'obtenir, ce qui explique également que je n'ai pas cherché à contacter d'autres personnes que les trente personnes de départ.

2.3 Méthodes et/ou techniques d'analyse des données

2.3.1 Transcription

Avant de débiter la transcription des entretiens, j'ai décidé de les réécouter afin de me replonger dans le contexte.

J'ai décidé de procéder à une transcription intégrale, car celle-ci m'éviterait peut-être de laisser de côté des parties qui s'avèreraient intéressantes lors de la transcription et qui le semblaient moins lors de l'écoute.

J'ai décidé de me baser sur certaines des recommandations de Maulini (2008) pour transcrire mes entretiens, en me rappelant que « l'essentiel est de restituer le propos de l'interviewé de manière claire, fidèle, compréhensible pour le lecteur et respectueuse pour l'orateur », à savoir :

1) Ramener certaines interjections à leur forme écrite (« Heuh... ben... » devenant « Eh bien... »)

2) Restaurer les négations (« C'était pas » devenant « Ce n'était pas »)

3) Numéroter les lignes pour faciliter le repérage.

J'ai de plus choisi de différencier clairement les interlocuteurs en choisissant la lettre C pour chercheur et E pour enseignant. La lettre E sera suivie d'un chiffre indiquant que cela concerne le premier enseignant interviewé, le deuxième, etc. Ces chiffres me permettront de différencier les enseignants dans d'autres parties de ce travail également.

En outre, les passages inaudibles ont été mentionnés par trois croix insérées entre parenthèses : (XXX).

J'ai également pris le parti de montrer les chevauchements des tours de paroles par un crochet : [.

J'ai aussi indiqué les actions des personnes entre parenthèses, par exemple : (rires)

Les titres d'ouvrages cités et les citations tirées du PER ou de moyens d'enseignement ont été introduits entre guillemets : « ».

Pour les verbatim, les répétitions ont été supprimées et certaines expressions ramenées à leur forme écrite par respect pour l'interviewé.

Enfin, j'ai décidé de ne pas retranscrire les silences de courte durée, à savoir ceux d'une durée de moins de trois secondes. A partir de trois secondes, le temps de silence sera mentionné entre parenthèses. Ce choix est guidé par le souhait de montrer les moments de réflexion plus ou moins longs des enseignants, ce qui peut montrer une certaine hésitation ou difficulté à donner une réponse claire.

2.3.2 Traitement des données

Après avoir transcrit les entretiens, j'ai débuté par mener une lecture flottante, afin de me remémorer l'entretien dans son intégralité et d'avoir une vision globale avant de commencer à sélectionner les données significatives et à les mettre en lien entre elles. J'ai ensuite imprimé les transcriptions afin de pouvoir mener mon opération d'étiquetage des données en surlignant les passages significatifs, c'est-à-dire « les passages pertinents par rapport aux questions » (Van der Maren, 2003, p. 167), puisque, comme nous l'explique Van der Maren, les données sont souvent trop nombreuses et denses au vu de ce dont on a besoin pour l'enquête.

J'ai décidé d'attribuer à chacun de mes thèmes (voir point 2.3.3) une couleur pour le surlignage afin de pouvoir avoir une vue d'ensemble des éléments se rattachant au même thème dans chaque entretien et entre les différents entretiens. On peut qualifier cette démarche de « logique inductive délibératoire » (Savoie-Zajc, 2004, p. 140) en le sens qu'elle « consiste à utiliser le cadre théorique comme un outil qui guide le processus d'analyse » (p. 140), tel qu'explicité au point 2.2.1. Ces thèmes seront donc en lien avec ceux du guide d'entretien (voir annexe 4). Il est toutefois important d'ajouter que « la grille d'analyse initiale peut toutefois être enrichie si d'autres dimensions ressortent des données » (p. 140), ce qui est en lien avec le choix de l'entretien semi-directif, comme je l'ai expliqué au point 2.2.1. Cette démarche m'a permis de mener une opération de tri afin de pouvoir ensuite comparer les données au sein

d'un même thème. Ceci correspond à un procédé de condensation, qui est « une forme d'analyse qui consiste à élaguer, trier, distinguer, rejeter et organiser les données de telle sorte qu'on puisse en tirer des conclusions « finales » et les vérifier » (Miles & Huberman, 1994/2003, p. 29). J'ai ensuite procédé à une fusion des données qui se recoupaient d'un entretien à un autre grâce à ce code couleur.

Puis, j'ai effectué une relecture et analysé les données afin de mettre en lien les données qui contredisaient celles précédemment fusionnées et correspondant au même thème. Ayant déjà codé les thèmes en les surlignant d'une même couleur, j'ai décidé d'ajouter un second code sous forme de symbole (Δ / \circ) selon la prise de position de la personne interviewée au niveau de la question principale. J'ai donc utilisé un « code multiple » selon la définition de Van der Maren (2003), qui nous explique qu'on « utilise souvent un premier code pour repérer la rubrique (ou la question), un second pour indiquer la catégorie (le type de réponse) que l'on spécifie parfois par un troisième code » (p. 168).

J'ai donc commencé par classer les données « en fonction de chaque question » (Van der Maren, 2003, p. 168). Cela signifie que l'on « réunit dans un même fichier tous les passages qui apportent de l'information par rapport à une question, à une rubrique » (p. 168). J'ai suivi ensuite ce que préconise Van der Maren, dans le sens où « on examine ensuite tous les passages relatifs à une même question, pour les coder : voir si les réponses à une même question ne peuvent pas être classées, regroupées en quelques catégories de réponse » (p. 168). J'ai donc ensuite recoupé les réponses classées selon mes symboles (Δ / \circ) et le surlignage avec les variables citées précédemment afin de voir si des liens émergeaient.

2.3.3 Méthodes et analyse

Mon analyse est une analyse de contenu et plus précisément une analyse thématique, « qui consiste à découper transversalement tout le corpus » (Blanchet & Gotman, 2007, p. 95). Dans cette dernière, « l'unité de découpage est le thème qui représente un fragment de discours » (p. 95). Les auteurs rajoutent que « le mode de découpage est stable d'un entretien à un autre » (p. 95).

En effet, j'ai codé mes données selon des thèmes tel que je l'ai expliqué au point 2.3.2 et ceux-ci ont servi de base et de fil conducteur à mon analyse. J'ai analysé les différents thèmes au travers des quatre entretiens menés, ce qui se réfère aux propos de Blanchet et Gotman (2007) selon qui « l'analyse thématique défait en quelque sorte la singularité du discours et découpe transversalement ce qui, d'un entretien à l'autre, se réfère au même thème » (pp. 97-98). Mon but a donc été de trouver une « cohérence thématique inter-entretiens » (p. 98). Selon ces auteurs, « l'analyse thématique est (...) cohérente avec la mise en œuvre de modèles explicatifs de pratiques ou de représentations » (p. 98), ce qui est le cas dans une recherche qualitative à approche inductive s'inscrivant dans une démarche compréhensive à visée heuristique par entretien semi-directifs.

J'ai introduit des verbatim pour étayer mon analyse et mon interprétation. Ceux-ci sont suivis, entre parenthèses, du code choisi pour définir l'enseignant tel que mentionné au point 2.3.1 ainsi que des numéros de lignes auxquelles on peut retrouver ces verbatim. Dans les verbatim,

les répétitions de mots et les hésitations verbales (« euh ») ne sont pas mentionnées en vue de simplifier le texte et de rendre la lecture plus agréable et les parties supprimées au milieu d'un verbatim sont mentionnées par trois points de suspension entre parenthèses (...).

Chapitre 3. Analyse et interprétation des résultats

3.1 Utilisation de la littérature de jeunesse par les enseignants

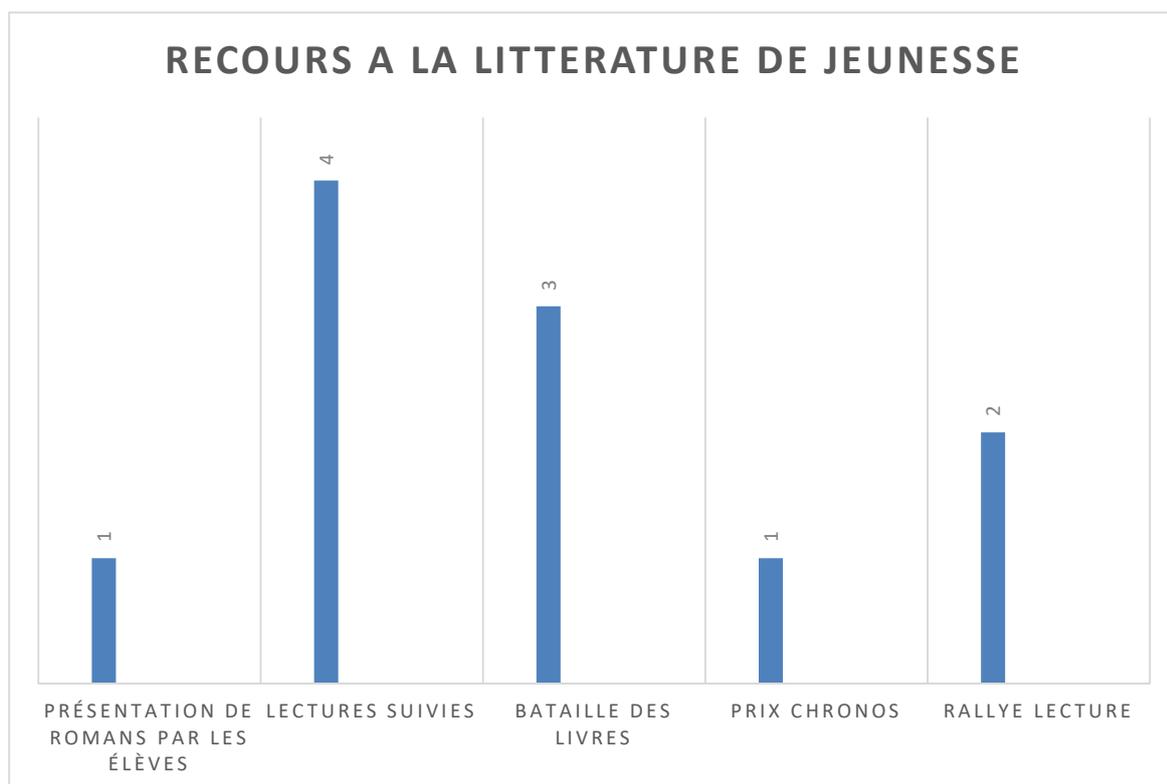
Dans ce chapitre, je vais développer ce qui a trait à l'utilisation de la littérature de jeunesse par les enseignants de manière générale, les intentions didactiques qu'ils visent par ce biais, le travail qu'ils font, ou non, en lien avec la construction identitaire, les raisons invoquées ainsi que les genres textuels privilégiés.

3.1.1 Recours général à la littérature de jeunesse

J'ai référencé les différentes utilisations générales de la littérature de jeunesse faites par les enseignants interrogés. Dans ce tableau, le chiffre représente le nombre d'enseignants qui ont recours à cette utilisation.

On peut voir que les utilisations sont variées. Les lectures suivies font l'unanimité chez les enseignants, qui y ont tous recours. Il est donc possible de dire que tous les enseignants interrogés confrontent leurs élèves à des ouvrages de littérature de jeunesse au moins une fois dans l'année, par des bibliothèques de classe ou des livres qui circulent dans la classe. Je peux même affirmer que la plupart d'entre eux le font avec de nombreux ouvrages puisqu'on peut remarquer que trois enseignants sur quatre participent régulièrement à la Bataille des Livres, qui a pour objectif de développer le plaisir de lire chez les jeunes de 8 à 12 ans. Les classes qui y participent reçoivent trente livres et peuvent participer à de nombreuses activités en lien avec ces livres. Un des objectifs de ce projet consiste à « offrir une ouverture sur le monde (réflexion, connaissance, tolérance) par la lecture » (site de la Bataille des Livres). Je vois ici un lien avec les composantes mises en avant dans la définition de la construction identitaire par Henchoz-Reymond (2001) tels que la religion, la nationalité, etc. (1.1.1 *Définitions des concepts-clés*). S'ouvrir au monde permet selon moi d'entrer dans le mouvement de différenciation par rapport aux autres personnes, de par le fait que l'on est confronté à des différences entre notamment notre propre culture et les cultures diverses que l'on y rencontre. Marc (2016) nous explique que ce processus est une des bases de la construction identitaire (1.1.1 *Définitions des concepts-clés*). Je pense donc que les enseignants qui y participent ont, consciemment ou non, une volonté de transmettre à leurs élèves un certain nombre de valeurs que ces derniers peuvent retrouver dans les livres sélectionnés.

Tableau 1: Recours à la littérature de jeunesse



De prime abord, les enseignants interrogés ne font pas de lien entre les activités menées en classe en lien avec la littérature de jeunesse et la construction identitaire. J'interprète cela comme le signe que les enseignants ne relient pas directement ces deux éléments.

Quand je travaille un rôle littéraire, c'est plus par rapport aux objectifs dits propres au français, à la branche du français qu'à l'identité (E2, I. 19-20)

Cependant, même si ce lien n'est pas explicite lorsque l'on ne questionne pas les enseignants directement sur la construction identitaire, certains éléments laissent à penser que cette dernière a malgré tout une place dans leur enseignement.

Il est à présent légitime de se demander s'ils le font réellement, et avec quelle intention.

3.1.2 Approche générale de la construction identitaire

Les quatre enseignants interrogés intègrent dans leur enseignement, plus ou moins fréquemment, des temps de travail de la construction identitaire.

Il ressort de mes entretiens que cette intention didactique part du constat que les élèves ont besoin qu'on leur transmette des valeurs.

C'est clair qu'à l'école, quoi que l'on fasse, il y a ce genre de valeurs-là à poser et c'est notre défi à nous les enseignants (E1, l.116-118)

On est toujours un petit peu en train de construire plutôt des valeurs de comportement globales (...) qui soient acceptables dans un groupe (E1, l. 409-411)

La transmission de ces valeurs (...) je travaillais déjà beaucoup dessus, je pense qu'on ne peut pas passer à côté (E3, l.236-237)

Trois enseignants interrogés se sentent investis de cette mission, notamment parce qu'ils considèrent que le milieu familial ne transmet pas suffisamment de valeurs aux élèves.

Je ne sais pas ce qui se fait à la maison mais des fois pas grand-chose (E1, l.34-35)

Je trouve qu'il y a un grand manque à ce niveau-là, au niveau familial en particulier (...) il y a beaucoup de valeurs qui ne sont pas ancrées et puis il y a un gros travail à faire là-dessus (E3, l. 115-117)

Moi j'estime qu'il y a un malaise profond actuellement dans la société au niveau familial qui fait que les enfants (...) perdent une partie de ces valeurs et puis que si on n'arrive pas à retrouver cela on va quand même au-devant de problèmes graves donc moi j'y tiens beaucoup (E3, l. 213-215)

Je pense que ces valeurs-là elles ne sont pas toujours travaillées à la maison non plus et puis si nous à l'école on ne les développe pas on passe à côté de quelque chose (E4, l. 194-195)

J'interprète cela comme le signe que les enseignants prennent un rôle qu'ils considèrent comme appartenant en premier lieu aux parents. On en revient à l'idée de transmission de valeurs qui est apparue dans la définition de la construction identitaire, qui, selon Glady (1996) se définit comme une « transmission générationnelle ou institutionnelle de schèmes, normes ou valeurs » (p. 75) (*1.1.1 Définitions des concepts-clés*). A mon avis, ces enseignants voient les parents comme les premiers acteurs de cette transmission mais reprennent le flambeau à leur compte, considérant que le milieu familial ne suffit pas et ne remplit pas pleinement son rôle. En regard à la définition donnée par Glady, la transmission générationnelle entre parents et enfants au sein de l'institution familiale de ces valeurs serait à mettre au premier plan tandis que l'institution scolaire et la transmission générationnelle entre enseignants et élèves serait moins importante.

Je vois ici un lien avec les commentaires généraux de la FG selon lesquels l'Ecole doit seconder la famille dans l'éducation des enfants (*1.1.3 Rôle du PER*). Le terme « seconder » est pour moi clairement concordant avec ce que disent les enseignants interrogés. Pour moi, ils se considèrent comme ayant un rôle, mais un rôle secondaire d'une mission dévolue en premier lieu à la famille.

Il est ressorti des entretiens que ce manque de transmission générationnelle au sein de la famille représente la principale raison pour les enseignants de faire un travail sur la construction identitaire. Ensuite, les convictions personnelles de chaque enseignant, peut-être en fonction de ce qu'il considère faire partie de son mandat, influent sur le temps qui y est consacré. Ce temps varie considérablement entre quotidiennement et quelques aspects traités si un événement ou un contenu didactique nous y mène. Un enseignant explique que c'est un

travail qu'il fait peut-être inconsciemment mais sans avoir de réelle intention didactique préalable (hormis lorsqu'il fait face à des soucis dans sa classe).

Du moment que l'on fait un métier de l'humain, ce que l'on fait nous (...) je crois qu'on ne peut pas éviter de travailler de cette manière-là, de faire en sorte que les rapports entre les élèves soient bons et puis ensuite qu'entre eux et nous ils soient bons et puis (...) qu'ils apprennent à l'école d'autres valeurs que celles qu'ils apprendraient à la maison (...) j'entends complémentaires (E1, I. 259-264)

Moi je pense que c'est important tous les jours dans mon enseignement clairement (E3, I.114)

Après peut-être qu'inconsciemment je le fais quand même (E2, I. 22)

J'ai pu remarquer que l'enseignant qui y a le moins recours est l'enseignant le plus jeune. Il me semble possible que les enseignants plus âgés aient vu une évolution dans les valeurs présentes chez leurs élèves avec les années et considèrent qu'il est aujourd'hui important de prendre du temps pour le faire.

J'ai aussi pu constater que le milieu dans lequel se trouve l'établissement scolaire est mentionné par certains enseignants. J'imagine donc le milieu comme étant important à prendre en compte lorsque l'on parle de construction identitaire et de valeurs.

Surtout quand on est à Courrendlin avec l'AJAM, tout ce qui s'y passe, tout ce qui s'y dit (...) c'est vraiment quelque chose qui leur permet une ouverture (E4, I. 85-87)

On a des classes maintenant avec l'intégration (...) qui sont extrêmement hétérogènes (...) ici à Bienne on n'a quasiment plus de classes de soutien (E1, I.279-281)

Je comprends les propos de l'E1 de la manière suivante : l'hétérogénéité des cultures a un impact sur le travail que l'on peut faire sur la construction identitaire. En effet, l'aspect culturel, la religion, le milieu social et la langue sont des constituants de l'identité selon Henchoz-Reymond (2001) (*1.1.1 Définitions des concepts-clés*). Il peut donc selon moi s'avérer plus difficile de travailler sur la construction identitaire qui englobe tous ces aspects lorsque ceux-ci sont multiples et différents parfois beaucoup dans une classe d'un élève à l'autre. Construire des valeurs communes devient alors plus compliqué, surtout si celles-ci diffèrent de celles auxquelles l'élève était confronté dans le milieu dans lequel il évoluait précédemment.

Il est aussi ressorti que le travail de la construction identitaire se met souvent en place suite à un événement qui survient en classe. Les enseignants choisissent donc parfois de traiter ce sujet pour régler des conflits ou des problèmes au sein de la classe ou de l'école et n'ont pas forcément d'intention didactique allant dans ce sens avant que ces problèmes ne surviennent.

Vivre en communauté, ça c'est aussi une valeur. C'est clair qu'à l'école, quoi que l'on fasse, il y a ce genre de valeurs-là à poser et c'est notre défi à nous les enseignants (...) si elles ne sont pas respectées (...) on ne peut simplement pas travailler (E1, l. 116-119)

C'est-à-dire de gérer les comportements des élèves les uns par rapport aux autres en classe (E1, l. 247-248)

Je l'ai fait parce que c'était un besoin à la classe (E2, l. 86)

Ça peut venir à la suite de problèmes qu'il y aurait eu dans l'école ou dans la classe (E3, l. 161)

Il apparaît que c'est parfois plus un objectif de construction du groupe-classe que de construction individuelle. Cela participe aussi à la formation de l'identité de l'élève tel qu'explicité par Marc (2016), qui nous dit que les interactions sociales sont un des piliers sur lesquels l'enfant construit son identité (*1.1.1 Définitions des concepts-clés*). Il me semble donc cohérent de dire que travailler à la construction du groupe classe place les élèves dans une phase de construction identitaire.

Mais peut-être moins à travers des activités très ciblées mais vraiment dans un climat de classe, quelque chose qui se fait tout le temps même en dehors d'une tâche précise et puis d'un objectif didactique mais plutôt un objectif qui permette de pouvoir travailler ensemble de la meilleure manière possible (E1, l. 417-420)

Je suis plutôt dans la construction du groupe que dans la construction individuelle (E2, l. 99)

Je mets en relation cette idée de construction du groupe avec un des items figurant dans les progressions des apprentissages liés à FG 25 (*1.1.3 Rôle du PER*) : « Echanges sur les différences et les similitudes entre les élèves pour favoriser la construction d'un groupe classe permettant à chacun de trouver sa place » (Plan d'études romand, 2011). Cet intitulé ne figurant pas dans les progressions des apprentissages du cycle 1, cela est pour moi le signe que le cycle a une influence sur la manière d'aborder la construction identitaire et que le PER a malgré tout une influence sur les choix de certains enseignants.

De plus, je vois cela comme le signe que cet enseignant ne rejoint pas complètement la définition de la construction identitaire que j'ai retenue, à savoir une « transmission générationnelle ou institutionnelle de schèmes, normes ou valeurs » (Gladys, 1996, p. 75) (*1.1.1 Définitions des concepts-clés*). En effet, la notion de groupe est importante pour lui. En ce sens, les définitions de Marc (2016) et Henchoz-Reymond (2001), qui mettent tous deux en avant l'importance d'autrui dans le processus de construction de son identité, seraient plus en phase avec la vision de cet enseignant.

3.1.3 Construction identitaire et littérature de jeunesse

Mes entretiens m'ont permis de voir que les enseignants interrogés portent un regard positif sur les liens qui peuvent être mis en place entre construction identitaire et littérature de jeunesse. Tous, qu'ils mettent en place un tel lien dans leur classe de manière récurrente ou non, voient la littérature de jeunesse comme un moyen positif permettant d'amener les élèves à construire leur identité et de leur transmettre certaines valeurs.

C'est à mon avis l'un des meilleurs moyens (...) de mettre le doigt sur certaines valeurs (E1, I. 88-90)

Je pense que ça peut y participer en tout cas (E2, I. 30)

De plus, un enseignant soulève que la littérature de jeunesse permet d'exploiter des événements fictifs et extérieurs à la classe et de ne pas se référer systématiquement à ce qui se passe en classe, au risque de pointer le comportement d'un élève du doigt. Je pense que cela montre une volonté de construire des valeurs même dans des situations où le climat de classe est bon.

Je pense que (...) la littérature (...) permet d'avoir un prétexte (...) pour aborder quelque chose et pas toujours un mauvais comportement d'élève (E1, I. 133-135)

On peut voir que, bien qu'ils soient unanimes sur le fait que la littérature de jeunesse puisse être un moyen pertinent d'aborder la construction identitaire, ils ne lui confèrent pas tous la même importance. Pour certains, c'est un biais extrêmement profitable, voire l'un des meilleurs alors que pour d'autres cela reste un moyen parmi d'autres par lequel il est possible d'aborder cette problématique.

Ça permet (...) de sortir aussi de ce que l'on vit en classe, ça permet d'aller dans le monde, ça permet de parler de valeurs qui n'ont rien à voir avec ce qu'il y a en classe et puis peut-être de les ramener après en classe (E1, I. 135-138)

Le chapitre 1.2.1 (*Evolution des valeurs transmises par la littérature de jeunesse*) a clairement démontré que la littérature de jeunesse véhicule des valeurs et il est donc possible d'utiliser des ouvrages pour tenter de transmettre des valeurs qui nous semblent importantes aux élèves, ce que, d'après moi, les enseignants interrogés, d'après leurs propos, tentent de faire dans leur enseignement à plus ou moins grande échelle.

Tous les enseignants relèvent que si la thématique du livre leur paraît pertinente en terme de valeurs, alors ils en profitent parfois pour la développer et, ce faisant, développer la construction identitaire de leurs élèves. Il est apparu qu'ils profitent de l'occasion lorsqu'elle se présente mais ne cherchent pas forcément un livre dont le contenu leur paraît pertinent en ce sens. Je dirais donc que ce travail est parfois le résultat d'une occasion apparue, et parfois une réelle intention didactique précédant le choix du livre, qui sera choisi en premier lieu pour la thématique et les valeurs véhiculées.

Je les choisis, soit, déjà en fonction du genre textuel que je veux travailler et puis c'est aussi par intérêt, j'ai envie que ce soient des ouvrages qui soient motivants pour l'élève et puis (...) s'ils peuvent amener quelque chose pour l'élève pourquoi pas (E2, I. 65-67)

J'ai même plusieurs fois acheté (...) des petits bouquins qui parlaient de philosophie, (...) du respect de l'autre, du racisme, enfin des valeurs générales (E3, I. 135-138)

Ça dépend du livre que tu as choisi (...) donc parfois oui et puis parfois c'est le hasard parce que j'ai choisi un livre que je ne connaissais pas et puis ça apparaît dedans (E4, I. 35-37)

Volontairement je le fais mais pas toujours (E4, I. 78)

J'interprète cela comme le signe que le choix de travailler la construction identitaire apparaisse avant ou après le choix de l'ouvrage, si les enseignants décident de travailler la construction identitaire, ils le font avec une réelle intention didactique.

Un enseignant va même plus loin en disant que, pour certains ouvrages, on ne peut pas omettre un tel travail.

On ne peut pas passer à côté (...) comme enseignant (E1, I. 99-100)

Je mets cela en lien avec les ouvrages choisis par les enseignants avec l'objectif préalable de travailler sur des valeurs.

Je peux prendre un bouquin qui parle de la violence (...) et puis là alors on fait un travail sur la violence (E3, I. 159-160)

3.1.4 Mise en œuvre concrète

Il est apparu dans les entretiens que les enseignants ont diverses manières d'aborder concrètement la construction identitaire par la littérature de jeunesse.

Premièrement, les thématiques utilisées sont variées. On y retrouve notamment la violence, l'exclusion, le racisme, le harcèlement, le vivre ensemble, la confiance, les droits des enfants, les événements historiques, la solidarité, les rêves, etc.

Tableau 2: Thématiques des ouvrages citées par les enseignants pour travailler la construction identitaire

E1	<ul style="list-style-type: none"> - Respect et non-respect - Confiance - Agressivité - Droit des enfants - Événements historiques (2^{ème} Guerre mondiale)
E2	<ul style="list-style-type: none"> - Harcèlement scolaire - Solidarité - Rêves - Vivre ensemble - Défauts et qualités
E3	<ul style="list-style-type: none"> - Respect - Racisme - Violence - Valeur de la vie
E4	<ul style="list-style-type: none"> - Exclusion - Conséquences de nos actes - Racisme - Enfance durant la guerre - Solidarité - Événements historiques (guerres, 2^{ème} Guerre mondiale)

Les thèmes cités plusieurs fois sont le racisme, les événements historiques, la solidarité et le respect. Considérant la thématique des événements historiques, j'interprète cela comme le signe que ces enseignants mettent en lien le travail de la construction identitaire avec d'autres branches (ici l'histoire) et travaillent donc en interdisciplinarité. Je pense que certains d'entre eux utilisent du contenu très divers pour aborder ce sujet mais aussi faire des liens avec les connaissances à acquérir par les élèves.

Ça permet (...) d'avoir une vision différente que celle (...) que les livres d'histoire vont leur transmettre (E4, I. 91-94)

On a beaucoup travaillé sur ce que l'on peut faire pour les autres (...) sur quoi on peut intervenir au niveau aussi (...) du développement durable (E4, I. 169-171)

J'ai aussi utilisé une partie en histoire qui faisait référence (...) à la dernière guerre mondiale (...) et puis finalement j'ai pu leur présenter des documentaires (E1, I. 294-298)

Deuxièmement, les activités concrètes menées en vue de développer la construction identitaire des élèves liées à la littérature de jeunesse prennent des formes extrêmement diverses selon les enseignants interrogés.

Tableau 3: Activités concrètes pour travailler la construction identitaire citées par les enseignants

E1	<ul style="list-style-type: none"> - Travail de création avec des auteurs - Bénévolat (cirage de chaussures, vente d'objets et versement de l'argent à Terre des Hommes) - Visionnage de documentaires en lien avec des textes lus (2^{ème} Guerre mondiale) - Analyse des personnages
E2	<ul style="list-style-type: none"> - Livre qui tourne dans la classe - Production écrite - Analyse des personnages
E3	<ul style="list-style-type: none"> - Discussion - Recherches complémentaires - Analyse des personnages
E4	<ul style="list-style-type: none"> - Débats - Lecture de témoignages - Analyse des personnages

On peut voir à travers ce tableau que la liste des activités citées par les enseignants pour travailler la construction identitaire est extrêmement variée. Je tiens à préciser que je ne relève ici que ce qui a été mentionné durant les entretiens, ce qui signifie que d'autres activités peuvent être menées par les enseignants interrogés. Il semble donc que les possibilités d'aborder cette thématique en classe sont multiples et mises à profit par les enseignants de manière très concrète et diversifiée.

Un enseignant a notamment mis en place des actions de bénévolat en lien avec l'association Terre des Hommes suite à la lecture des droits de l'enfant avec ses élèves. Cela rejoint la composante 6 de FG 25 (1.1.3 *Rôle du PER*), qui met en lien la loi et les droits de chacun. J'analyse cela comme le fait que certains enseignants s'inspirent des éléments proposés par le PER au niveau de la FG pour mettre en place des activités et que celles-ci leur permettent de développer la construction identitaire des élèves. Pour moi, c'est le signe que la FG a bel et bien un lien avec la notion de construction identitaire.

Il me semble important de relever que chacun des enseignants interrogés à recours à l'analyse des personnages avec ses élèves en lien avec les ouvrages utilisés. Un enseignant a mentionné cela comme un travail fait avec ses enfants mais en lien avec un livre utilisé également en classe. J'imagine donc qu'il met également cela en œuvre en classe et dans tous les cas qu'il considère cela comme un moyen de construire l'identité d'un enfant.

Faire l'interprétation de ce que font les personnages, de ce qu'ils disent, (...) d'analyser les actes des personnages (E4, I. 201-203)

Il y a quand même dans ce livre (...) quatre enfants qui sont entre guillemets punis pour leurs défauts et puis cela m'a permis d'avoir une discussion avec mes enfants sur les défauts et les qualités (...) ça permet quand même de construire la personne (E2, I. 121-124)

Finalement beaucoup d'autres valeurs là-dedans dans les rapports entre les personnages (...) c'est un excellent moyen à mon avis (...) de mettre le doigt sur certaines valeurs et ensuite d'en discuter et puis de voir ce qu'on pense, s'ils connaissent ces valeurs, si elles sont leurs ou pas (E1, I. 83-91)

Le fait d'analyser non seulement les personnages mais également les rapports des personnages entre eux me ramène à la définition de Marc concernant le processus de construction identitaire (*1.1.1 Définitions des concepts-clés*) qui expliquait que les interactions entre les personnes ont un rôle très important (Marc, 2016). Le fait de pouvoir s'identifier aux autres mais aussi de s'en différencier permet aux enfants de se construire. J'émetts donc ici l'hypothèse que les élèves peuvent se construire en analysant les rapports entre des personnages fictifs autant qu'à travers les rapports qu'eux-mêmes entretiennent avec d'autres personnes. Un enseignant interrogé tient des propos pouvant appuyer ma théorie.

Je trouve que c'est extrêmement constructif parce que les élèves (...) doivent ensuite se mettre dans la peau de personnages, ils doivent imaginer des personnages et puis leurs paroles mais aussi leurs actes et là-dedans c'est aussi une manière de se mettre en scène et puis c'est dire est-ce qu'ils seront gentils (...), quels sont les rapports avec tel ou tel (E1, I. 178-184)

Cela me ramène à la notion d'identification (*1.2.3 Processus d'identification*), qui joue un rôle prépondérant dans la littérature de jeunesse pour ce qui a trait à la construction identitaire. En effet, tous les enseignants ont mis en exergue le fait qu'analyser le caractère des personnages et, par ce biais, de s'y identifier ou non, et discuter de leurs actes aide l'enfant à se construire.

A travers la littérature ils arrivent à s'identifier au héros et puis en s'identifiant au héros ils arrivent à prendre un certain nombre de choses pour eux et à comprendre un certain nombre de choses (E4, I. 115-117)

Cela dépend de ce que l'on en fait, comment on les analyse et ce qu'on leur permet d'en tirer, est-ce qu'on les aide à construire quelque chose, de parler des personnages (E1, I. 383-385)

Un enseignant relève concrètement le processus identificatoire. Il me semble donc pertinent d'imaginer qu'il mette ses élèves en contact avec des ouvrages dont les personnages permettent aux élèves d'entrer dans ce cheminement. On remarque également que les autres enseignants sont sensibles aux personnages des ouvrages qu'ils font lire à leurs élèves ou qu'ils ont dans leur classe s'ils font un tel travail d'analyse des personnages. En ce sens, et notamment en relation avec les ouvrages mentionnés par les enseignants interrogés, je constate que ces derniers proposent autant aux élèves des « bons » et des « mauvais » modèles tels qu'entendus par Bettelheim (*1.2.3 Processus d'identification*) et comprends cela comme le signe que les enseignants mettent à profit deux types de héros pour aider les élèves à se construire : un héros bon auquel s'identifier et un héros mauvais qu'il convient d'analyser et auquel il faut éviter de ressembler. En effet, dans « Histoire d'une mouette et du chat qui lui

appris à voler » de Sepúlveda, utilisé par l'E1, on dépeint de la bienveillance, du respect, de l'ouverture, etc. Cependant, dans la BD sur le vivre ensemble mentionnée par l'E2 ou dans les textes liés à la seconde Guerre mondiale, nous sommes confrontés à des personnages mauvais qui font souffrir les autres. On retrouve ici l'idée que les enseignants proposent une littérature de jeunesse assimilable à celle du XIXe siècle, période à laquelle apparaissent des héros imparfaits. Les enseignants ne suivent donc pas les prescriptions de Perini, Thiel et Varonier (1995) qui déconseillent de mettre les enfants en contact avec des héros qui pourraient les déstabiliser. Il me semble donc que, si on accompagne les enfants dans leur découverte de tels héros, alors la déstabilisation peut s'avérer bénéfique et n'est pas dangereuse pour l'enfant qui se construit.

J'interprète ces éléments comme le signe que les enseignants véhiculent des valeurs assez contemporaines si l'on se réfère à l'évolution de celles-ci dans la littérature de jeunesse (1.2.1 *Evolution des valeurs transmises par la littérature de jeunesse*) et utilisent des ouvrages plutôt récents en ayant conscience de cet aspect et ces différences par rapport à des ouvrages bien plus vieux.

3.1.5 Genres textuels et choix des ouvrages

Il ressort des entretiens menés que les enseignants interrogés ne privilégient pas de genre textuel en particulier pour le travail de la construction identitaire. Ceux qui y ont très peu recours ne voient quant à eux pas de genre qui s'avérerait plus pertinent à leurs yeux pour atteindre cet objectif.

Les enseignants ont aussi bien cité des histoires philosophiques, des romans avec un aspect culturel, des BD, des textes de droits, des romans policiers, des poèmes, des textes historiques et des témoignages historiques, des autobiographies, des prospectus publicitaires, des haïkus, des fables, des contes, etc. Il en ressort que, pour ces enseignants, tout genre textuel peut amener l'élève à construire son identité. Un enseignant a notamment mentionné un fait divers d'Alexandre Voisard, *Notre Dame des Egarées*, comme un ouvrage lui ayant permis de parler de la valeur de la vie en partant du suicide de l'un des personnages.

Je crois que dans tout ce qui est écrit on peut tirer quelque chose (E1, I. 347-348)

Je pense que tous les genres peuvent être pertinents (E4, I. 222-223)

Les enseignants ne mettent pas à profit un genre plutôt qu'un autre pour le travail de la construction identitaire mais s'intéressent plutôt au contenu de l'ouvrage. Ayant interprété précédemment (3.1.4 *Mise en œuvre concrète*) que les enseignants choisissent plutôt des ouvrages récents au vu des héros mis en avant, il me semble également important de faire remarquer que les ouvrages contemporains mettent de plus en plus en exergue des thèmes graves comme le mentionnent Perini, Thiel et Varonier (1995) (1.2.1 *Evolution des valeurs transmises par la littérature de jeunesse*). Cela peut, à mon sens, expliquer également pourquoi les enseignants choisissent leurs ouvrages selon le thème (la littérature contemporaine leur donnant plus de possibilités), cela peut également expliquer l'engouement pour les ouvrages récents au même titre que les héros.

Outre les critères de catégories d'âges, de difficulté adaptée et de genre textuel travaillé, les enseignants ont cité leurs goûts personnels, les auteurs ainsi que le fait de fournir aux élèves des ouvrages travaillés dans le cadre de MMF notamment.

Un autre élément important est ressorti de mes entretiens. En effet, deux enseignants ont clairement mentionné qu'ils ont pour but de choisir des livres qui soient motivants pour les élèves. Cela passe, pour une enseignante interrogée, par le fait de répondre aux goûts des élèves dans les choix d'ouvrages effectués.

Alors j'essaie déjà de répondre aux goûts de mes élèves, c'est-à-dire que j'ai toujours quelques livres avec des chevaux, (...) des livres autour du foot parce que c'est plutôt ce qui attire les garçons, les sports, où le héros pratique un sport (E4, I. 235)

On peut donc voir qu'il est important pour cet enseignant de mettre ses élèves en contact avec des héros qui leur ressemblent, ce qui est pour moi le signe qu'il essaie de favoriser le processus identificatoire (1.2.3 *Processus d'identification*). On voit clairement ici que l'on a à faire à la ressemblance réelle, décrite par Decréau (1994) comme un « trait de caractère propre à l'enfant lecteur et que celui-ci retrouve dans le héros » (p. 65). A mon avis, la ressemblance réelle est donc plus mise à profit que la ressemblance désirée, dans laquelle le lecteur s'identifie au héros sur la base de caractéristiques qu'il aimerait être siennes (Decréau, 1994) (1.2.3 *Processus d'identification*).

3.2 Construction identitaire au travers des documents officiels

3.2.1 Plan d'études romand et construction identitaire

En général, les enseignants interrogés voient un lien entre les éléments du PER et la construction identitaire, notamment les visées prioritaires pour la formation générale et les commentaires généraux du domaine Langues. Deux enseignants citent aussi les capacités transversales comme permettant de construire son identité.

Toutes les capacités transversales c'est essentiel pour se construire (E4, I. 98-99)

Tout ça pour moi c'est tout de la construction identitaire donc on peut prendre toutes ces activités transversales, tous ces objectifs transversaux (E1, I. 197-199)

Pourtant, les quatre enseignants expliquent que l'introduction du PER n'a pas, ou très peu (pour l'un d'entre eux), modifié leurs pratiques en ce sens en classe. Ceux qui le font le faisaient déjà bien avant et ceux qui y ont moins recours n'ont pas vu dans le PER de raisons de modifier leurs manières de fonctionner et n'en ont pas ressenti l'obligation. On voit donc que ce qui a trait à la formation générale et aux capacités transversales n'est pas prescriptif, comme explicité au point 1.1.3 et n'est en aucun cas ressenti comme tel.

Moi je ne l'ai pas lu dans le PER mais j'ai toujours essayé de faire ça (E1, I. 254)

Est-ce qu'il est nécessaire de le figurer dans le PER (...) je ne crois pas, ça me semble être le bon sens de l'école, c'est le premier but de l'école ça finalement, apprendre aux gens à vivre ensemble (E1, I. 252-254)

Très peu. (...) Quand on a introduit l'EGS dans le Jura moi je trouvais que ce n'était pas une leçon utile parce que je faisais déjà beaucoup d'EGS avec mes élèves mais on ne l'appelait pas EGS. La transmission de valeurs j'en faisais, je travaillais déjà beaucoup dessus (E3, I. 234-237)

Le PER a mis ça en avant, je pense qu'on le faisait avant, je n'ai pas attendu qu'il y ait le PER (E4, I. 99-100)

De plus, un des enseignants y a davantage recours maintenant, car il mentionne que le PER lui a donné plus de légitimité en ce sens.

Je l'utilise plus. (...) Avec meilleure conscience parce qu'avant je le faisais déjà beaucoup mais (...) ça a allégé ma conscience (E4, I. 151-155)

On peut donc noter que le PER n'a pas joué un rôle très important sur les pratiques enseignantes mais qu'il a un impact qui peut être bénéfique en ce sens. Toutefois, cela n'est pas ressenti comme prescriptif et ce sont donc, à mon avis, les enseignants pour qui de telles activités avaient déjà beaucoup d'importance qui en mettent en place de plus en plus par la légitimité que le PER leur apporte.

Enfin, deux des trois enseignants qui exercent dans le canton du Jura voient un lien entre le travail de la construction identitaire et l'EGS (Education Générale et Sociale). En effet, ils associent les visées prioritaires de la formation générale à cette leçon. Je vois là un signe que ce travail ne se fait pas uniquement en lien avec le français et la littérature de jeunesse mais en interdisciplinarité de manière très variée.

Tout ce qui est construction identitaire, savoir qui on est, c'est quelque chose qui va se travailler dans le cadre de l'EGS (E2, I. 35-36)

Ça correspond plus à l'EGS (E3, I. 196-197)

Ces réponses m'amènent à penser que les enseignants différencient mentalement la construction identitaire, assimilée à l'EGS, et la littérature de jeunesse. En effet, les réponses données par ces derniers m'amènent à penser qu'ils voient la littérature de jeunesse comme étant liée à l'enseignement du français avec quelques éléments d'interdisciplinarité. Cela, à mon avis, peut découler du fait que littérature de jeunesse s'apparente à la compréhension de l'écrit, composante du français établie par le PER (1.1.3 *Rôle du PER*).

3.2.2 Moyens d'enseignement romands et construction identitaire

Les enseignants ayant participé aux entretiens utilisent le moyen d'enseignement romand « Mon manuel de français ». Ils utilisent ce moyen pour développer l'identité de leurs élèves par divers biais.

L'unité consacrée à la solidarité, décrite au point 1.1.4 (*Moyens d'enseignement romands*), est propice selon l'E1 bien qu'il ne l'ait jamais mise en œuvre en classe. C'est typiquement selon lui une unité pour laquelle il pourrait se fixer des objectifs propres à la transmission de valeurs avec une réelle intention didactique.

Ça me permet quelque chose à ce moment-là de sensé si on a ça comme objectif (E1, I. 333-334)

Le second enseignant a directement mentionné le chapitre « Pinok et Barbie » qui traite de la solidarité en expliquant que cette unité peut clairement pour lui participer à ce processus identitaire. Cependant, il ne mettrait pas l'accent là-dessus et ne le traiterait pas avec une réelle intention didactique (1.1.1 *Définitions des concepts-clés*) et donc sans but d'enseignement de connaissances déterminées, sans réelle intention de développer la construction identitaire chez les élèves.

Et puis c'est en lien justement avec soi et l'autre, donc clairement ça pourrait y participer (E2, I. 52-53)

Pour le troisième enseignant, les discussions proposées par le moyen d'enseignement peuvent être menées en classe et il pourrait même aller plus loin que ce que le moyen invite à faire. Pourtant, il ne passerait pas trop de temps sur ces discussions, mais en profiterait pour voir d'où viennent les textes, à quoi ils servent, ce qu'ils transmettent.

Enfin, le dernier enseignant a également mentionné de lui-même le chapitre « Pinok et Barbie » et explique qu'il met à profit cette unité afin de faire prendre conscience aux élèves de ce que l'on peut faire pour les autres et sur quoi on peut intervenir, notamment en lien avec le développement durable. Pour de telles unités, il met en exergue les objectifs liés aux valeurs plus que ceux liés au fonctionnement de la langue car il considère que ce dernier peut être travaillé à de multiples autres reprises et qu'il faut profiter de cette opportunité pour aborder d'autres thématiques.

Je pense que je les [les objectifs liés aux valeurs] mets plus en avant que le fonctionnement de la langue (E4, I. 185)

Le fonctionnement de la langue, on peut le travailler tout le temps (E4, I. 189-190)

Il mène également volontiers les débats et les activités d'interprétation en lien avec les personnages proposés par le manuel et va parfois même beaucoup plus loin.

J'en conclus donc que les unités typiquement littéraires des moyens ne sont pas mises à profit pour travailler la construction identitaire. Les intentions didactiques diffèrent donc d'une unité à l'autre en fonction du thème et des objectifs poursuivis par le moyen d'enseignement.

En effet, les entretiens réalisés m'ont permis de me rendre compte que les intentions didactiques liées à l'utilisation de la littérature de jeunesse par les enseignants de 7^{ème} et 8^{ème} HarmoS sont très variées.

J'ai notamment pu voir que le travail de la compréhension écrite et la production écrite sont favorisées par ce biais, de même que celui du fonctionnement de la langue. Trois enseignants ont mentionné la compréhension écrite, deux la production écrite et un le fonctionnement de la langue.

Mais j'essaie vraiment d'aborder plein de domaines différents donc des fois c'est vraiment du fonctionnement, (...) parfois c'est simplement pour le plaisir de lire et puis de comprendre l'histoire (E4, I. 66-71)

C'est maintenant principalement des textes qui vont aider à reproduire des textes (E3, I. 51-52)

On travaille la capacité de lecture, la capacité de compréhension, le vocabulaire, la connaissance générale (E1, I. 49-50)

On voit aussi très clairement que la plupart des enseignants poursuivent plusieurs buts différents par l'utilisation de la littérature de jeunesse. La littérature est donc un moyen privilégié par les enseignants interrogés pour travailler des compétences directement en lien avec l'apprentissage du français. Mais il est clairement apparu durant les entretiens que cela n'est pas le seul apprentissage visé par l'utilisation de la littérature de jeunesse ou du moins le seul que les enseignants imaginent possible et pertinent.

On lit un texte de connaissances et puis à partir de cette connaissance on va essayer de travailler aussi la compréhension de texte et par là arriver sur des valeurs (E3, I. 55-57)

Conclusion

Synthèse des principaux résultats

J'ai rédigé mon analyse des résultats en me focalisant sur les objectifs de mon travail ainsi que sur ma question de recherche. Cela explique que certains éléments aient été laissés de côté, parce qu'ils me paraissaient d'une importance moindre au vu de ces objectifs mais aussi parce qu'il a été nécessaire de faire des choix pour synthétiser mon discours. De plus, certains aspects figurant dans mon guide d'entretien me paraissaient de prime abord pertinents et intéressants à développer mais ne m'ont finalement pas semblé primordiaux selon ce qui en a été dit lors des entretiens.

Les résultats obtenus m'ont permis de répondre en partie aux objectifs fixés dans ma problématique ainsi qu'à ma question de recherche. Pour rappel, mes objectifs étaient :

- Comprendre quelles sont les intentions didactiques visées par les enseignants au travers du recours à la littérature en classe.

J'estime avoir atteint cet objectif. En effet, j'ai pu tirer de mes entretiens divers éléments en lien avec cet objectif. Celles-ci sont très variées et diverses. L'ouvrage influe sur les intentions didactiques des enseignants. Si celui-ci a un contenu qui met en lumière des valeurs que l'enseignant considère importantes, alors ce dernier va chercher à les transmettre. Mais cela n'est pas systématique, et la littérature de jeunesse est présentée par les enseignants comme un moyen de travailler à la fois des connaissances générales et culturelles mais aussi des objectifs liés à l'enseignement du français. Que ce soit le fonctionnement de la langue abordé par le texte comme unité minimale de sens ou la compréhension de l'écrit, de multiples compétences sont développées par ce biais par les enseignants interrogés. Il aurait été possible d'atteindre complètement cet objectif en demandant de manière plus exhaustive aux enseignants de nommer leurs intentions didactiques et de les lister afin d'avoir un aperçu clair des pratiques.

- Savoir si les enseignants travaillent la littérature de jeunesse pour faire émerger la construction identitaire des élèves.

Cet objectif a, à mon sens, été atteint. J'ai pu montrer que les enseignants ont effectivement recours à la littérature de jeunesse pour développer la construction identitaire de leurs élèves. Si cela ne ressort pas de prime abord dans leurs intentions didactiques concernant la littérature de jeunesse, les enseignants ont tous mentionnés des activités menées dans ce but ainsi que des ouvrages utilisés à ces fins. Il ressort également de ce travail que les enseignants considèrent avoir un rôle à jouer à ce niveau-là bien qu'ils se considèrent comme acteurs secondaires de ce transfert de valeurs par rapport à la famille. Il aurait été intéressant de savoir quels autres moyens que la littérature de jeunesse ils utilisent.

- Savoir s'ils choisissent les ouvrages utilisés en classe dans ce but et selon quels critères ils les choisissent lorsque c'est en lien avec la construction identitaire.

Je pense avoir atteint la première partie de cet objectif. Les enseignants mettent parfois à profit des ouvrages ou des unités des moyens d'enseignement qui leur paraissent pertinents à ce

niveau, et cherchent parfois exprès des ouvrages traitant de thèmes pouvant être utiles à la classe suite à des problèmes (violence, irrespect, etc.). Le livre devient donc parfois un prétexte pour travailler la construction identitaire.

En ce qui concerne les critères de choix, je pense n'avoir pas de vision réellement globale et exhaustive à ce niveau, bien que je puisse ressortir quelques éléments.

Les éléments tels que la tranche d'âge à laquelle est destiné l'ouvrage, le niveau de difficulté et les goûts personnels des enseignants pour les différents auteurs et thèmes apparaissent. Mais les goûts des élèves entrent aussi en compte dans le choix des ouvrages, en ce qui concerne les thématiques et les héros.

- Savoir s'ils privilégient des genres textuels pour travailler de tels objectifs.

Cet objectif a été atteint et la réponse est claire : tous les genres textuels sont considérés comme à même de servir un travail de la construction identitaire des élèves.

J'avais initialement pensé que les contes se démarqueraient des autres genres textuels, notamment à cause de leur valeur morale facilement assimilable à la construction identitaire. Il a été clairement démontré, notamment par Bruno Bettelheim, que ceux-ci ont un impact sur les enfants. Pourtant, les enseignants de la fin du cycle 2 interrogés ne les utilisent que peu, en mettant en lumière le fait qu'ils les considèrent plus adaptés pour les élèves plus jeunes.

Je peux donc répondre à ma question de recherche en affirmant que les enseignants utilisent la littérature de jeunesse pour travailler la construction identitaire, notamment par l'analyse des personnages.

Autoévaluation critique de la démarche

Je vais commencer par relever les limites de mon travail. En effet, j'ai réalisé une recherche qualitative sur la base de quatre entretiens. Le nombre de ces entretiens étant limité, il est clair que les résultats obtenus ne sont pas exhaustifs et mériteraient d'être analysés au sein d'un panel plus large. Ces résultats pourraient s'en trouver modifiés et l'interprétation et l'analyse qui en ont été tirées pourraient évoluer.

De plus, mon envie première de m'intéresser à l'ensemble du cycle 2 n'a pas pu être mise en œuvre, ce qui n'a pas permis une comparaison des résultats entre les deux demi-cycles.

J'ai rencontré plusieurs difficultés tout au long de la rédaction de ce travail de mémoire. La première fut de trouver des enseignants qui acceptaient de m'accorder un entretien. En effet, j'ai contacté un grand nombre de personnes par mail mais n'ai obtenu que quelques réponses, pour la plupart négatives. J'ai donc dû puiser dans mes relations pour parvenir à mes fins, ce qui a retardé la tenue des entretiens au niveau du calendrier des tâches que je m'étais préalablement fixé.

Ensuite, je pense n'avoir parfois pas su pleinement exploiter les temps d'entretiens en trouvant des relances autres que celles prévues lorsque je me rendais compte que l'interviewé restait vague ou ne donnait pas beaucoup d'éléments. Un entretien a donc été bien plus court que ce que j'avais imaginé en créant mon guide. Cependant, je pense avoir eu assez de matière pour mener une analyse et une interprétation des résultats dense.

Enfin, il a été difficile pour moi de me montrer synthétique lors de la rédaction de ce travail, notamment dans la problématique. Mes recherches et lectures avaient fait apparaître beaucoup d'aspects que je trouvais pertinents et intéressants et dont je voulais faire part dans mon travail. De plus, j'ai tenu à être assez exhaustive lors de la présentation des résultats, ce qui m'a également amenée à étoffer encore le travail.

Sur le plan personnel, je me suis rendu compte que je suis capable d'une grande persévérance. En effet, j'ai à plusieurs reprises dû modifier certaines parties de mon travail afin de l'améliorer. De plus, l'écoute des enregistrements de mes entretiens m'a permis de réaliser que j'avais plusieurs tics de langage, que j'ai depuis tenté de supprimer, notamment lors de ma pratique professionnelle.

Professionnellement parlant, je vois ce travail comme un atout pour ma future vie professionnelle. En effet, j'ai déjà pu mettre à profit les recherches effectuées pour ma problématique ainsi qu'une partie des résultats lors de ma première tranche de pratique de 3^{ème} année. J'ai notamment utilisé un ouvrage qui m'a été présenté par un enseignant m'ayant accordé un entretien afin de travailler sur le vivre ensemble avec l'intention didactique de travailler sur la construction identitaire des élèves.

Je pense que je serai à l'avenir plus réfléchie et attentive aux ouvrages que je choisirai d'utiliser en ce qui concerne les héros présents et les valeurs véhiculées et que je m'attarderai à transmettre un certain nombre de choses par ce biais à mes élèves. Enfin, les diverses manières concrètes de mises en œuvre qui m'ont été présentées lors des entretiens par les enseignants pourront être réutilisées dans ma pratique future.

Perspectives d'avenir

En lien avec le chapitre 1.1.3 (*Rôle du PER*), il me semble intéressant de réfléchir à la portée qu'aurait une telle recherche sur les autres degrés scolaires (cycle 1 et début du cycle 2). En effet, comparer les pratiques des enseignants par demi-cycle serait à mon avis intéressant dans le sens où le PER n'a pas les mêmes attentes au niveau de la formation générale pour tous les demi-cycles. De plus, les moyens d'enseignement étant différents, il serait également intéressant de les analyser afin de voir s'ils contiennent également des éléments pouvant être mis en lien avec la construction identitaire et si les enseignants qui utilisent ces moyens les exploitent ou non. Je pense également que l'âge des élèves aurait une grande influence sur les valeurs que l'on veut leur transmettre et sur la manière de les aborder en classe. Je fais notamment référence aux questions existentielles telles que la mort qui s'avèreraient, à mon avis, traitées de manière totalement différente en 1-2H qu'en 7-8H. De plus, le conte s'est avéré considéré comme étant plus destiné à de jeunes élèves. Il serait donc intéressant de se pencher sur la question de la construction identitaire par l'utilisation de contes dans les plus petits degrés de la scolarité.

En ce sens, s'intéresser plus particulièrement à certaines de ces valeurs permettrait d'aller plus en profondeur dans les intentions didactiques des enseignants et d'analyser plus en détail comment ils mettent cela en œuvre concrètement dans la classe. Il serait notamment intéressant de lister les ouvrages utilisés, ou alors de mener une expérimentation dans laquelle plusieurs ouvrages seraient proposés aux enseignants qui les utiliseraient en classe pour

parler de certaines valeurs. Des entretiens permettraient ensuite aux enseignants d'explicitier leur vécu. Les élèves pourraient également être questionnés avant et après la démarche et il serait alors possible d'exploiter les différences de ressentis et les évolutions de leurs visions sur les notions abordées.

Références bibliographiques

- Barbier, J-M. (1996, mars). De l'usage de la notion d'identité en recherche, notamment dans le domaine de la formation. Dans J-M. Barbier & M. Kaddouri (Ed.), *Formation et dynamiques identitaires* (pp. 11-26). *Education Permanente*, 128.
- Bettelheim, B. (1976). *Psychanalyse des contes de fées*. Paris: Editions Robert Laffont.
- Blais, M., & Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18.
- Blanchet, A. B., & Gotman, A. G. (2007). *L'enquête et ses méthodes* (éd. 2^{ème}). Paris: Armand Colin.
- CIIP. (2006). *Enseignement/apprentissage du français en Suisse Romande : orientations*. Consulté le 7 juin 2017 dans http://www.ciip.ch/domaines/politique_des_langues/documents_et_liens
- CIIP. (2010). *Mon manuel de français 7^{ème} : livre du maître*. Paris: Retz.
- CIIP. (2010). *Mon manuel de français 7^{ème}*. Paris: Retz.
- Decréau, L. (1994). *Ces héros qui font lire*. Paris: Hachette Education.
- Defourny, M. (2009). *Le livre et l'enfant: recueil de textes de Michel Defourny*. Bruxelles: Editions De Boeck Université.
- De Sardan, J.-P. O. (2008). *La rigueur du qualitatif : les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique*. Louvain-La-Neuve: Bruylant Academia.
- Deslauriers, J-P. (1991). *Recherche qualitative : guide pratique*. Montréal: McGraw-Hill.
- Dumez, H. (2013). *Méthodologie de la recherche qualitative: Les 10 questions clés de la démarche compréhensive*. Paris: Magnard - Vuibert
- Escarpit, D. & Vagné-Lebas. (avec Coitit-Godfrey, J., Escarpit, R., Peyrouet, J.-L., Poulou, B. & Robine, N.). (1988). *La littérature d'enfance et de jeunesse : état des lieux*. Paris: Hachette.
- Fijalkow, E. (1999). Apprendre à lire avec des livres de jeunesse ? *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 1, pp. 109-118.
- Fijalkow, E. (2003). *L'enseignement de la lecture-écriture au cours préparatoire*. Paris: L'Harmattan.
- Giasson, J. (2005). *Les textes littéraires à l'école*. (Outils pour enseigner). Bruxelles: Editions De Boeck.

- Glady, M. (1996, mars). Répétition et décalage : le travail identitaire du langage. Dans J-M. Barbier & M. Kaddouri (Ed.), *Formation et dynamiques identitaires* (pp. 71-84). *Education Permanente*, 128.
- Henchoz-Reymond, A.-M. (2001, Septembre). Construction de l'identité, un chantier en perpétuel mouvement. *Educateur Magazine*, pp. 38-39.
- Houssaye, J. (1993). *La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris: ESF.
- La bataille des livres*. Consulté le 10 février 2018 sur :
<http://bataille-des-livres.ch/objectifs/>
- Léon, R. (2004). *La littérature de jeunesse à l'école: pourquoi? Comment?* Paris: Hachette Education.
- Leutenegger, F. (2014). Didactique et/ou didactiques ? Des épistémologies et des postures, des approches et des méthodes. *Education & Didactique*, 8 (1), 77-83.
- Marc, E. (2016). La construction identitaire de l'individu. Dans C. Halpern, *Identité(s) : l'individu, le groupe, la société* (pp. 28-36). Auxerre: Sciences Humaines Editions.
- Mareuil, A. (1977). *Le livre et la construction de la personnalité de l'enfant*. (Collection Orientations/E3) Paris: Casterman.
- Maulini, O. (2008, Mars 06). *Comment transcrire un entretien ?* Récupéré sur Université de Genève et consulté le 27 septembre 2017 dans:
<http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/sem-rech-transc.pdf>
- Meirieu, P. (s.d.). *Didactique*. Récupéré sur Site de Philippe Meirieu: histoire et actualité de la pédagogie et consulté le 13 août 2017 dans:
<https://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/didactique.htm>
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (éd. 2^{ème}). (M. Hlady Rispal, trad.). Bruxelles: Editions De Boeck. (Original publié 1994)
- Pasa, L. & Beges, C. (2006). Des livres de jeunesse pour la classe : lesquels et pour quoi faire ? Dans Pasa, L. *La littérature de jeunesse : enjeux et usages pédagogiques*. (Les dossiers des sciences de l'éducation, n° 15). Toulouse: Presses Universitaires du Mirail.
- Perini, E., Thiel, K., & Varonier, S. (1995). *Sont-ils sages mes messages? Regard critique sur les livres d'enfants*. Genève: Les Editions IES.
- Petit, M. (2016). *Eloge de la lecture: la construction de soi* (éd. 2^{ème}). Paris: Belin.
- Plan d'études romand*. (2011). Consulté le 24 septembre 2017 sur :
<https://www.plandetudes.ch/per>
- Poslaniec, C. (2003). *Pratique de la littérature de jeunesse à l'école : comment élaborer des activités concrètes*. (Pédagogie pratique à l'école). Paris: Hachette Education.
- Poslaniec, C. (2008). *(Se) former à la littérature de jeunesse*. Paris: Hachette Education.

- Rousseau, J. J. (1824). *Emile, ou de l'éducation* (Vol. 4). Paris: Ménéard et Desenne.
- Saada-Robert, M., Auvergne, M., Balslev, K., Claret-Girard, V., Mazurczak, K. & Veuthey, C. (2003). Ecrire pour lire dès 4 ans : didactique de l'entrée dans l'écrit. *Cahiers de la section des Sciences de l'Education*. (Vol. 100). Genève: Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I., & Morin, M. F. (2010). Avantages et limites des approches méthodologiques utilisées pour étudier les pratiques enseignantes. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(2), 159-176.
- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans Karsenti, T & Savoie-Zajc, L. *La recherche en éducation : étapes et approches*. Sherbrooke: Editions du CRP.
- Soriano, M. (1975). *Guide de littérature pour la jeunesse: courants, problèmes, choix d'auteurs*. Paris: Flammarion.
- Soussan, P. B. (2014). *Qu'apporte la littérature jeunesse aux enfants? Et à ceux qui ne le sont plus*. Toulouse: Eres.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2004). Les fondements de la recherche qualitative : *techniques et procédures de développement de la théorie enracinée*. Fribourg: AcademicPress Fribourg.
- Van Campenhoudt, L., Marquet, J., & Quivy, R. (2017). *Manuel de recherche en sciences sociales* (éd. 5^{ème}). Malakoff: Dunod.
- Van der Maren, J-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie: des modèles pour l'enseignement* (éd. 2^{ème}). Bruxelles: Editions De Boeck.
- Vergnaud, G. (1999, Mars 01). *A quoi sert la didactique?* Récupéré sur Sciences Humaines et consulté le 19 août 2017 dans:
https://www.scienceshumaines.com/a-quoi-sert-la-didactique_fr_11865.html
- Veuthey, C., & Allal, L. (2006). « Lisons ensemble » : un pont entre l'école et la maison. Dans Pasa, L. *La littérature de jeunesse : enjeux et usages pédagogiques*. (Les dossiers des sciences de l'éducation, n° 15). Toulouse: Presses Universitaires du Mirail.

Annexes :

Annexe 1 : Lettre de demande

Objet : Sollicitation d'entretien dans le cadre d'un mémoire professionnel de bachelor

Madame, Monsieur,

Dans le cadre de ma formation à la HEP-Bejune, j'effectue un mémoire professionnel, dont la démarche a été validée par ma directrice de mémoire, portant sur les intentions didactiques de l'utilisation de la littérature de jeunesse par les enseignants du cycle 2 et les éventuels liens avec la construction identitaire des élèves.

Afin de récolter les données nécessaires à ce travail, je souhaiterais mener des entretiens d'une durée d'environ trente à quarante-cinq minutes, qui seront enregistrés et pour lesquels je me déplacerai à l'endroit qui vous conviendra le mieux. J'attire votre attention sur le fait que ces enregistrements seront détruits suite à leur utilisation.

Je vous garantis que les données resteront anonymes et confidentielles. De plus, je m'engage à vous communiquer les résultats de la recherche, si vous le désirez. Je me tiens à disposition pour tout complément d'information.

Je me permets de joindre à ce courriel un coupon-réponse que vous voudrez bien remplir et me retourner jusqu'au 29 novembre 2017 en cas de réponse positive à ma sollicitation, par courriel à cette adresse ou par courrier postal à l'adresse figurant au bas de ce courriel.

Je vous informe également que je contacte un certain nombre d'enseignant-e-s, et ce pour obtenir un échantillonnage large sur la base de variables définies. Cela me permettra d'effectuer un choix parmi les réponses positives apportées afin d'étoffer au mieux la diversité de mon échantillon interrogé.

Je me permets enfin de vous demander s'il vous était possible de véhiculer ma demande auprès de vos collègues et connaissances enseignant au cycle 2.

En vous remerciant de l'attention portée à ma demande, je vous prie de recevoir, Madame, Monsieur, mes salutations les meilleures.

Shani Périnat

Annexe 2 : Coupon-réponse

Coupon-réponse à retourner jusqu'au 29 novembre 2017

J'accepte de participer à un entretien dans le cadre d'un mémoire professionnel

Nom et prénom :

Age : Degré(s) d'enseignement :

Lieu d'enseignement :

Nombre d'années d'enseignement :

Annexe 3 : Contrat de recherche

Contrat de recherche

Les parties acceptent, par leur signature, les conditions suivantes de l'entretien :

- L'entretien est enregistré

- Les données seront traitées de manière confidentielle

- Les données seront utilisées uniquement dans le cadre du travail professionnel de bachelor de l'enquêtrice

- Une fois les données analysées, les enregistrements seront effacés

Date et signature de l'enquêtrice : _____

Date et signature de l'interviewé/e : _____

Annexe 4 : Guide d'entretien

Enseignant :

Degré(s) :

Lieu :

Age :

Années d'enseignement :

Date :

Thèmes	Questions principales	Relances
<p>Définition des notions :</p> <p>Construction identitaire : « transmission générationnelle ou institutionnelle de schèmes, normes ou valeurs » (Glady, 1996, p. 75).</p> <p>Intention didactique : « constituée par l'ensemble des procédés, méthodes et techniques qui ont pour but l'enseignement de connaissances déterminées » (Meirieu, s.d.)</p> <p>Littérature de jeunesse : Bien que pour certains, tous les livres dédiés aux enfants en fassent partie, je m'intéresserai dans ce travail aux ouvrages de fiction à savoir les albums, les bandes dessinées, les contes, la poésie, les romans ou les récits illustrés, et le théâtre.</p>	<p>Pouvez-vous m'expliquer la manière dont vous comprenez les termes suivants : construction identitaire, intention didactique, littérature de jeunesse.</p>	<p>Je me permets de vous donner les définitions fournies par des auteurs. Cela peut-il correspondre à l'idée que vous vous faites de ces notions ?</p>

Ouvrages de littérature de jeunesse	Quel recours avez-vous à la littérature de jeunesse en classe ?	Dans quel but ?
Construction identitaire	En général, cherchez-vous à travailler la construction identitaire au sens de la définition donnée ?	<p>Pourquoi ?</p> <p>Comment ?</p> <p>Voyez-vous la littérature de jeunesse comme un moyen de travailler cette notion ? Y aurait-il selon vous un genre qui s'y prêterait mieux que les autres ?</p> <p>Quels autres moyens utilisez-vous ?</p>
Prescriptions du PER	Voyez-vous un lien entre la construction identitaire et les prescriptions du PER ?	<p>Lesquels ?</p> <p>Comment comprenez-vous ces éléments du PER ?</p> <p>Les prescriptions du PER à ce sujet ont-elles un impact sur vos pratiques ? Les avez-vous modifiées à ce niveau depuis son introduction ?</p>
Les moyens d'enseignement romands	Avec quels moyens d'enseignement travaillez-vous en ce qui concerne l'enseignement-apprentissage de la L1?	<p>Y voyez-vous des manières de développer la construction identitaire ?</p> <p>Certaines unités mentionnent des éléments en lien avec la construction identitaire, tels que l'interprétation, le débat, l'analyse des personnages. Les menez-vous de la manière dont elles sont présentées ? Allez-vous plus loin ? Pourquoi ?</p>