

Céline PIOT

LA LITTÉRATURE DE JEUNESSE : MÉDIATRICE DE LA TRANSMISSION DES SAVOIRS SUR LA LAÏCITÉ OU SEULEMENT SUR LA TOLÉRANCE ?

Résumé : Différentes enquêtes, présentées dans cette contribution, révèlent que la laïcité est souvent confondue avec la tolérance, en particulier dans le cadre scolaire. Les œuvres de littérature de jeunesse étant de plus en plus utilisées par les enseignants, nous avons souhaité savoir si ce type de ressource conforte les professeurs des écoles dans cette confusion. Pour répondre à notre interrogation, nous nous appuyons sur un corpus d'ouvrages de littérature de jeunesse assez fourni, sur l'étude des programmes de l'école primaire et des préconisations institutionnelles ainsi que sur l'analyse des réponses à des questionnaires et d'une observation d'une pratique de classe.

Mots-clés : laïcité, tolérance, littérature de jeunesse, didactique.

Children's literature: mediating the transmission of knowledge about secularism or just tolerance?

Abstract: Various surveys, presented in this contribution, reveal that secularism is often confused with tolerance, particularly in schools. As children's literature is increasingly used by increasingly used by teachers, we wanted to find out whether this type of resource we wanted to find out whether this type of resource confirms this confusion among school teachers. To answer our question, we will draw on a fairly large corpus of children's literature, a study of primary school curricula and institutional recommendations, as well as analysis of responses to questionnaires and observation of classroom practice.

Keywords: secularism, tolerance, children's literature, education.

Pour citer cet article : Piot, C. (2024). « La littérature de jeunesse : médiatrice de la transmission des savoirs sur la laïcité ou seulement sur la tolérance ? ». *RELIANCE. Revue de recherche & pratiques en éducation*, 3, 51-86.

Faire réfléchir les élèves aux valeurs apparaît plus que jamais comme une des missions de l'École française (Chauvigné, 2017), les valeurs transmises par l'institution scolaire étant attachées aux principes républicains et aux valeurs sociales, ce qui, du reste, « peut différencier la forme scolaire de l'éducation familiale » (Mecquenem, 2018 : 101). La morale à l'École est « une morale civique en lien étroit avec les principes et les valeurs de la citoyenneté républicaine et démocratique » ; il s'agit de faire s'approprier par l'élève « les principes garantissant le respect d'autrui » (BOEN, 31, 30 juillet 2020). Au cycle 1, ces notions sont au cœur du domaine d'apprentissage « Apprendre ensemble et vivre ensemble » (BOEN, *id.*). Les programmes recommandent l'emploi d'œuvres pour la jeunesse afin non seulement de développer la compréhension de la langue et le vocabulaire chez les plus petits mais aussi de solliciter le sens de l'observation des élèves, leur capacité à poser des questions et à adopter un autre point de vue que le leur : une histoire peut aider les élèves à découvrir le monde qui les entoure. La littérature de jeunesse n'est pas spécifiquement notée comme support pédagogique pour le cycle 2. En revanche, pour le cycle 3, le programme d'enseignement moral et civique

(EMC) préconise l'apprentissage du débat par « *des échanges contradictoires prenant appui sur la littérature de jeunesse* » (BOEN, *id.*). Considérant que la lecture d'œuvres de littérature de jeunesse peut éduquer par l'exemple, l'étude des valeurs et des principes portés par la littérature est donc susceptible de contribuer à la formation de la personne et du citoyen. Est ainsi attribuée à la littérature de jeunesse une capacité éducative suffisante, mais surestimée, pour modifier le rapport de l'individu au monde (Perrin-Doucey, 2019 : § 2).

En France, l'utilisation de la littérature de jeunesse est fortement encouragée par les programmes scolaires depuis 2002 (Ahr & Butlen, 2015 ; Finet, 2019 : 20). Les recherches en didactique se multiplient ces dernières années sur la lecture des œuvres pour la jeunesse en tant que ressource médiatrice de divers apprentissages autres que littéraires. Pour autant, la littérature de jeunesse permet-elle réellement de faciliter à l'école primaire l'apprentissage et/ou la transmission de la laïcité, ou privilégie-t-elle seulement le concept de tolérance ? Comme cette contribution a pour objectif de déterminer si les ouvrages de littérature de jeunesse évoquent davantage la tolérance ou la laïcité, le cadre théorique servira à définir ces deux concepts et à montrer leurs différences tant dans leur définition que dans leur nature. Après l'explication dans la deuxième partie de notre méthodologie de travail, nous présenterons et analyserons dans la troisième partie les résultats de notre recherche, que nous discuterons dans la quatrième et dernière partie, en lien avec la didactique de la littérature de jeunesse.

CADRE THÉORIQUE : LAÏCITÉ ET TOLÉRANCE, DEUX CONCEPTS DIFFÉRENTS

Bien qu'ils soient différents, les concepts de « laïcité » et de « tolérance » sont pourtant souvent confondus. L'historien Philippe Martin (2017 : 13) considère même que cette confusion « *est une erreur* ». Le manque de distinction vient du fait que les deux termes renvoient à un problème politique commun, celui de la coexistence des libertés : « *Comment procéder, dans une société pluraliste, pour que des communautés disparates puissent librement coexister, sans que la situation tourne jamais aux conflits plus ou moins graves ? La tolérance et la laïcité se présentent comme deux solutions possibles* », explique le philosophe Gilles Gourbin (2016 : 5). Néanmoins, la seconde, au cours d'un long processus mêlant histoire politique et histoire des idées, s'est extirpée de la première jusqu'à s'en émanciper, voire la contester.

La tolérance, un concept évolutif

Le mot « tolérance », venant du latin *tolerare* (c'est-à-dire « supporter »), apparaît au XVI^e siècle et signifie alors « *action de supporter patiemment des maux* »¹. La tolérance représente donc un effort. Ainsi, en 1694, le *Dictionnaire de l'Académie française* propose comme définition² : « *condescendance, indulgence qu'on a pour ce qu'on ne peut empêcher* ». Cet emploi est encore attesté au début du XVIII^e siècle (Prudhomme, 2017 : 3). Pour le philosophe Henri Pena-Ruiz (2014 : 960), il faut

¹ Rey, A. (dir.) (2000). *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris : Le Robert.

² Édition numérique : <https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A8T0717> (site consulté le 5 janvier 2023).

cependant différencier politique de tolérance (qui consacre une inégalité) et éthique de la tolérance (disposition entre égaux à se respecter mutuellement).

En raison des conflits religieux qui divisent les chrétiens au ^{xvi}^e siècle, l'utilisation du mot tend à s'appliquer essentiellement à la religion, comme en témoignent les premiers édits de tolérance – ou plus précisément de pacification – en Angleterre puis en France, la tolérance religieuse acquérant une signification juridique. Il s'agit d'accorder aux protestants le libre exercice de leur culte, mais dans un cadre et selon des conditions fixés par la loi. En somme, la notion de tolérance renvoie à l'acceptation d'un moindre mal qui intègre une hiérarchie de valeur entre les croyances et qui exclut l'égalité des droits. Les guerres de religion au ^{xvi}^e siècle révèlent que l'élimination de l'Autre est impossible et qu'il n'existe que trois options : le chasser, le convertir ou le tolérer (Martin, 2017 : 16). L'Autre est aussi bien le protestant (« autre par choix ») que l'Indien (« autre par essence ») rencontré à l'occasion des grands voyages. Philippe Martin (2017 : 18-19) démontre que la notion de tolérance n'est pas spécifiquement positive et qu'elle représente une position politique. L'édit de Nantes (1598) a pour objectif d'établir une coexistence pacifique entre des communautés religieuses éventuellement ennemies, mais non pas l'égalité.

Un des plus grands penseurs de la tolérance est l'Anglais John Locke (1632-1704), réfugié en Hollande, qui, à la fin du ^{xvii}^e siècle, avec sa *Lettre sur la tolérance* (écrite en 1686, publiée en 1689) étudiant les rapports de l'État et de l'Église, semble résumer des décennies de confrontations. Ce texte est aussi une réaction à la pensée de Thomas Hobbes (1588-1679) selon qui la multiplicité des religions dans un État rend la paix sociale quasiment impossible (Martin, 2017 : 30). Pour Locke, l'État ne peut ni soutenir la religion de la majorité ni contraindre celle des minorités. Philippe Martin (2017 : 32) considère que la *Lettre sur la tolérance* annonce les principes de la laïcité, car « l'action du souverain est encadrée par deux maximes : ne pas intervenir dans le domaine spirituel et religieux ; faire respecter l'obéissance aux lois ». Mais la philosophe Catherine Kintzler (1998 : 30) rappelle que, chez Locke, les incroyants posent problème parce qu'ils sont « un élément de rupture, une dissolution du lien social ». C'est la seule opinion, écrit Locke, qu'on ne puisse pas tolérer dans une société tolérante : « Ceux qui nient l'existence d'une puissance divine ne doivent être tolérés en aucune façon » (Locke, 1689, éd. 1965 : 83). L'autre grand penseur de la tolérance est Pierre Bayle (1647-1707), Français réfugié à Rotterdam. À la différence de Locke, il explique que les incroyants peuvent être admis dans la société parce que, ne reconnaissant rien au-dessus de la loi, on peut les punir plus facilement (Kintzler, 1998 : 31).

D'après l'historien Claude Prudhomme (2017 : 3), c'est le *Traité de la tolérance à l'occasion de la mort de Jean Calas* de Voltaire (1763) qui opère un changement décisif en faisant basculer la tolérance d'une acceptation plutôt négative à une valeur positive. Elle s'oppose au fanatisme et induit « une dose d'humanité et de fraternité » (Larralde, 2017 : 13). Jean-Jacques Rousseau (*Lettres écrites de la montagne*, 1764) érige à son tour en principe nécessaire l'esprit de tolérance afin d'assurer la cohésion sociale. Dans *Qu'est-ce que les Lumières ?* (1784), Kant fait également de la tolérance une qualité essentielle du bon souverain. Philippe Martin (2017 : 20) précise cependant que cette vision positive de la tolérance n'est pas née au ^{xviii}^e siècle mais au ^{xvi}^e siècle avec l'humaniste protestant savoyard Sébastien Castellion (1515-1563) qui s'affirme comme un penseur original, bien que très

isolé à son époque, dénonçant le fanatisme au nom de la liberté de conscience et ouvrant la voie à Pierre Bayle. Si, au Siècle des Lumières, la tolérance est perçue comme le meilleur moyen de maintenir la paix sous la surveillance d'un prince qui crée l'équilibre social, pour d'autres toutefois, tel Rabaut Saint-Étienne (1743-1793), pasteur protestant défenseur de la liberté religieuse, le mot est injurieux, car il suppose une hiérarchie : « [...] *ce mot injuste ne nous présente que comme des citoyens dignes de pitié, comme des coupables auxquels on pardonne* » (dans Cottret, 1999 : 3). Ce révolutionnaire montre que, sans l'affirmation de la liberté de conscience comme un droit, la tolérance est arbitraire et dépend d'un rapport de force (Larralde, 2017 : 12-13).

La tolérance impose une obligation d'appartenance et est compatible avec une religion officielle ou une prise de position publique en matière de croyance. Appliquée dans un contexte multiculturel, elle peut prendre la forme d'une politique d'exemptions et « d'accommodements raisonnables ». Le concept de laïcité ne fonctionne pas ainsi puisqu'il est étranger à toute obligation d'appartenance : « *Le fait religieux n'est pas reconnu ; il est simplement connu par la loi* » (Kintzler, 1998 : 36).

La laïcité, entre tensions et dynamiques

Issu du grec *laïkos* (« qui appartient au peuple », *laos*), le mot « laïcité » a une histoire dont l'émergence en France est liée à celle du projet républicain. La Seconde République (1848-1852) n'a pas réussi à mener à terme la laïcisation de l'École mais elle a inventé un nouvel usage du mot « laïque ». Hérité du latin ecclésiastique, celui-ci signifiait jusqu'alors : « *non cleric, appartenant au peuple* ». Il revêt désormais une autre signification, appelée à un grand succès : « *ce qui est indépendant de l'Église* ». Le substantif « laïcité » apparaît en 1849 mais est très rarement employé. Ce n'est qu'à la fin du XIX^e siècle qu'il renvoie véritablement à la conception juridico-philosophique que nous lui connaissons depuis³, au moment des débats sur la laïcisation de l'État, c'est-à-dire de son émancipation politique vis-à-vis des principes religieux de l'Église catholique. La laïcisation d'un État est un processus politique à distinguer de la sécularisation qui renvoie à la perte d'influence de la religion dans la société.

La laïcité n'est pas une opinion, c'est la liberté d'en avoir une. Elle n'est pas une conviction parmi d'autres mais la condition première grâce à laquelle toutes les convictions peuvent exister ensemble dans l'espace public. Elle est juridiquement définie comme la séparation entre les Églises et l'État. En France, l'idée laïque est née avec la Révolution de 1789 qui a inauguré une rupture entre l'Église catholique et les institutions politiques. Après les tentatives avortées de laïcisation de l'État en 1795 et en 1871, il faut attendre la loi promulguée le 9 décembre 1905, souvent qualifiée de « *libérale* » (Baubérot, 2015 ; Fabre, 2017), pour qu'en soit fixés les fondements : l'État s'affirme comme neutre et impartial vis-à-vis des citoyens quelles que soient les convictions religieuses de ces derniers. C'est en 1946 que l'affirmation de la France comme « République laïque » est constitutionnalisée. Philippe Foray (2008) considère cependant que la laïcité ne se réduit pas à la séparation des Églises et de l'État. Elle implique aussi l'adhésion à un projet politique, celui pour des personnes de confessions

³ En 1871, sous la plume d'Émile Littré, dans le *Dictionnaire de la Langue française*. En 1887, dans son *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction*, Ferdinand Buisson rappelle que le mot n'est pas encore d'un usage général mais que l'on ne trouve pas mieux pour désigner cette exigence et ce principe.

différentes de vivre ensemble en dépit de ce qui les sépare, c'est-à-dire en partageant une culture commune. C'est ce qui justifie qu'on regarde la laïcité comme un principe constitutionnel dans la mesure où elle a pour fonction d'assurer la coexistence des libertés individuelles. Dès lors, la laïcité est garante de la liberté de conscience et de l'égalité de tous devant la loi, car, en mettant fin au régime des cultes reconnus et subventionnés, l'État soumet toutes les religions aux mêmes règles. Elle est également une philosophie de l'émancipation individuelle et collective à travers l'instruction et l'apprentissage de la raison critique (Poulat, 2014 : 74). Dans un État laïque, la liberté de conscience n'est pas une tolérance ; elle est permise par l'indifférence de l'État. Autrement dit, la tolérance se situe du côté du droit à la différence et s'inscrit dans les évolutions de l'individualisme démocratique, alors que la laïcité est porteuse d'un idéal d'égalité et se situe du côté des valeurs collectives. Gilles Gourbin (2016 : 12) conclut que la laïcité est « non-tolérante » en ce sens que « *le lien juridique et politique que la laïcité entend mettre en œuvre se situe en dehors de toute logique de tolérance [...]. La laïcité constitue ainsi un espace public particulier où la coexistence des libertés, individuelles et communautaires, est rendue possible en faisant l'économie de la tolérance* ». L'idée même de tolérance devient dès lors superflue dans un État où la laïcité est pleinement réalisée.

Avant l'État, c'est d'abord l'École qui est laïcisée par la loi Ferry du 28 mars 1882 (laïcisation des programmes scolaires) et par la loi Goblet du 30 octobre 1886 (laïcisation du personnel enseignant et des locaux). Cependant, à partir de l'affaire dite « des foulards » en 1989, marquée par le refus de l'accès à leur établissement de jeunes musulmanes voilées⁴, les comportements d'une minorité d'élèves se mettent à cristalliser les controverses sur la laïcité (Ferhat, 2021). Dans le contexte de mondialisation et d'augmentation des flux migratoires conduisant à une mise en contact accrue des cultures, une nouvelle loi est votée : celle du 15 mars 2004 contre le port des signes religieux ostensibles à l'école. Interprétée comme une extension de la laïcité, elle tend à neutraliser cette fois les usagers de l'institution scolaire. Pour certains (Abdenour Bidar ou Henri Peña-Ruiz par exemple), cette loi a pour objectif de préserver l'École des pressions communautaires et cherche à garantir la sérénité nécessaire à l'étude – dans l'esprit des circulaires Painlevé (1916) et Zay (1937). Pour d'autres (Jean Baubérot notamment), elle peut fragiliser le lien social qu'on voulait précisément consolider : « *Comment apprendre à faire face à la diversité si celle-ci reste à la porte de l'école ?* » demande Charles Mercier (2016 : 51). Or, comme le rappelle Philippe Larralde (2017 : 15), cette loi ne conteste pas le droit de chaque élève à manifester son appartenance religieuse, puisque les signes religieux discrets ne posent aucun problème, mais elle garantit le fait que l'école soit un espace de neutralité afin de préserver la liberté de conscience des élèves dans le but que tous puissent, sans entrave, développer leur raison et leur capacité de jugement. Il précise aussi que les tenants de la laïcité « ouverte » donnent en réalité priorité à la liberté religieuse sur la liberté de conscience (Larralde, 2017 : 16).

Devant cette tension, les pouvoirs publics se tournent encore plus distinctement dans les années 2000 vers les valeurs, puis la pédagogie. Cette tendance idéologique est marquée par les deux lois d'orientation successives (2005, 2013) qui renforcent le lien entre l'État, la Nation et la République

⁴ La situation la plus médiatisée a été celle du collège de Creil (Oise). Des problèmes ont également eu lieu dans d'autres établissements, notamment à Poissy, Avignon et Marseille.

(Chauvigné, 2017). On assiste donc à un déplacement curriculaire « *de la formation d'un citoyen pour le monde à la formation d'un individu moral pour la nation* » (Ménard, 2017). Parallèlement, une pédagogie de la laïcité, souhaitée dès 2002 (rapport Debray) mais mise de côté, est réactivée depuis 2012 (rapport Bidar, 2012 ; réforme du collège de 2015). Elle définirait un espace où chacun pourrait débattre et s'engager, comme invite à le faire la *Charte de la laïcité* (2013) : « *Par leurs réflexions et leurs activités, les élèves contribuent à faire vivre la laïcité au sein de leur établissement* ». Les attentats de 2015 amènent les pouvoirs publics à renforcer la transmission des « *valeurs de la République* » tout en les poussant à trouver des leviers pédagogiques pour ce faire : en particulier l'entrée en vigueur de l'EMC la même année, qui confirme la place importante accordée à la laïcité comme contenu d'enseignement, et, à partir de la rentrée 2016, l'instauration du parcours citoyen, nouveau parcours éducatif de l'école élémentaire à la terminale. La laïcité est ainsi tout autant un cadre juridique qu'un objet d'enseignement ou d'éducation à (Barthes *et al.*, 2017) qui s'intègre dans un projet plus large, celui de l'éducation à la citoyenneté.

Valeur ou principe ?

Depuis une vingtaine d'années, il est demandé aux enseignants français de renforcer la transmission des « *valeurs républicaines* ». Cette injonction pose plusieurs problèmes : non seulement ces valeurs ne sont pas toujours (bien) caractérisées, mais elles sont aussi rarement interrogées (Beitone & Hemdane, 2018). En outre, les mots « valeurs » et « principes » deviennent parfois des synonymes. Or une valeur est subjective et évolutive tandis qu'un principe est objectif et intangible.

Dans la partie de son article consacrée à la « *demande de mise en œuvre des valeurs républicaines par les enseignants* » dans lequel elle liste les lois et circulaires, Anne-Hélène Le Cornec Ubertini (2014) ne cite pas lesdites valeurs. Selon Michel Delattre, les « *valeurs républicaines* » sont « *celles qui définissent ce que nous voulons avoir en commun : la res publica. Celles sans lesquelles la cohabitation n'est plus possible* »⁵, définition guère explicite. Pour Olivier Loubes, examiner la façon dont se sont forgés historiquement les principes constitutionnels de la République permet de mieux accéder à la connaissance des « *valeurs républicaines* », telles qu'elles ont évolué : « *On saisit le moral des valeurs par le juridique des principes, sans oublier qu'ils sont des constructions de références qui varient en fonction de l'évolution de la société* »⁶. La Constitution de 1958 a repris deux textes fondateurs (la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789 et le Préambule de la Constitution de 1946). Remarquons que les principes de 1789, pourtant aujourd'hui perçus comme « républicains », n'ont pas été rédigés pour la République qui n'a été mise en place qu'en 1792. Le premier projet des révolutionnaires était de constituer une monarchie constitutionnelle, et ce n'est que cent ans plus tard, à la fin du XIX^e siècle, que le régime républicain s'est imposé. Ses principes conjuguent ceux de la démocratie politique et ceux de la démocratie sociale.

Une valeur est ce qui est posé comme vrai, beau, bien dans une société à une époque donnée et qui est vu comme un idéal à atteindre ou comme quelque chose à défendre. Elle « *serait plus intimement*

⁵ Dans dossier « Valeurs de la République », Réseau Canopé, <https://www.reseau-canope.fr/les-valeurs-de-la-republique/valeur.html> [consulté le 10 janvier 2023].

⁶ *Ibid.*

liée au monde des émotions que ne le serait la norme » (Prairat, 2019). Dès lors, la laïcité peut-elle être caractérisée comme une valeur ? Et en quoi les valeurs de tolérance et de respect seraient-elles nécessairement républicaines ? Nicolas Cadène (2020 : 37) a démontré que la laïcité, même si elle implique des valeurs, n'est pas une valeur morale mais qu'elle est un principe politique et juridique. De son côté, Pierre Kahn ayant tenu à questionner la caractérisation de la laïcité comme une valeur, en est arrivé à la conclusion que « *la laïcité est une valeur de justice, en ce qu'elle est un dispositif juridique articulé à la liberté de conscience des individus, mais [qu'] elle n'est pas une conception du Bien* » (Kahn, 2007 : 29). Comme elle relève du juste et non du Bien, la laïcité n'est pas une valeur morale, mais elle est « *un moyen, et un moyen nécessaire, en vue d'une fin qui est la liberté égale pour tous* » (*id.* : 36). Nous partageons l'idée que la laïcité n'est pas une valeur mais un principe.

C'est la promotion du « vivre-ensemble », notion compassionnelle respirant le moralisme, sans véritable contenu concret et quelque peu « fourre-tout », qui est souvent mise en avant pour justifier la transmission des valeurs (Beitone & Hemdane, 2018 : § 7). Or ce vivre-ensemble est-il synonyme de cohésion sociale, supposant un apprentissage de la socialisation, ou seulement de coexistence, d'un côte-à-côte dans lequel les individus ne font que se tolérer sans pour autant faire société ?

MÉTHODOLOGIE : UNE APPROCHE QUANTITATIVE ET QUALITATIVE

Le cadre théorique a permis de suivre l'évolution sémantique du mot « tolérance » (une valeur morale) et de voir les différences avec le concept de laïcité (un principe). Dans cette étude, nous souhaitons savoir si la littérature de jeunesse aide les enseignants et les élèves à comprendre ces distinctions ou si elle participe de la confusion.

Problématique et hypothèses

Problématique

La littérature de jeunesse est-elle une ressource pertinente pour enseigner la laïcité ? Telle est notre problématique générale que nous déclinerons dans différents champs d'analyse.

- Le premier est d'ordre didactique : la littérature de jeunesse entre-t-elle dans la classe d'EMC, en particulier en cycles 2 et 3, comme un objet d'apprentissage ou comme un moyen d'enseignement ? Apporte-t-elle une plus-value pour enseigner une question socialement vive (QSV)⁷, ici la laïcité ?
- Cette problématique soulève aussi des questions d'ordre pédagogique : comment s'opère le choix des ouvrages par les enseignants pour travailler cette question avec les élèves et comment savoir si les albums cités dans les diverses listes de recommandation sont opérationnels en classe ? Faut-il utiliser l'album dans son intégralité ou seulement des extraits ? Va-t-il s'agir d'une lecture littérale ou d'une lecture littéraire⁸ ?

⁷ Sur l'enseignement des QSV, voir : Legardez & Simonneaux, 2006 ; Chauvigné & Fabre, 2021.

⁸ La lecture littéraire revêt cependant différentes définitions : lecture de textes littéraires, moyen de distanciation, de participation ou bien encore de va-et-vient dialectique (Dufays, 2002).

- Enfin, elle entre également dans le registre épistémologique, car elle interroge la définition du principe de laïcité : la littérature de jeunesse traite-t-elle véritablement de laïcité ? Jusqu’où va – ou peut aller – à l’école primaire, le périmètre de la laïcité ? Afin d’être compris par de jeunes élèves, doit-il être réduit à la tolérance ?

Hypothèses

- ❖ Hypothèse 1 : La diversité des discours selon les personnes et les environnements sociopolitiques fait du concept de laïcité un savoir débattu et désormais complexe ou incompris. Il peut donc être confondu avec celui de tolérance.
- ❖ Hypothèse 2 : Étant donné que la littérature de jeunesse a pleinement investi les valeurs, qu’elle permet la rencontre avec l’altérité et la découverte du monde, nous formulons l’hypothèse qu’il existe des albums et/ou romans destinés aux jeunes qui ont pour thème la laïcité ; qu’il est donc facile d’en trouver ; et qu’ils constituent des supports pédagogiques intéressants.
- ❖ Hypothèse 3 : les professeurs des écoles utilisent souvent la littérature de jeunesse pour aborder ce sujet.

Protocole de recherche

Les listes présentant les ouvrages de littérature de jeunesse – qu’elles soient institutionnelles ou issues de structures proches du monde enseignant – constitue un premier indicateur. Il s’agira de vérifier si les ouvrages annoncés comme portant sur la laïcité traitent réellement cette thématique.

Des albums-tests sont un autre indicateur. Nous avons sélectionné trois albums à partir des éléments les plus évidents et qui nous sont apparus « accrocheurs » (le titre, la première de couverture et le résumé en quatrième de couverture), puis mené l’analyse de leur contenu (texte, graphisme, intrigue) dans le but de répondre à deux questions : les critères volontairement retenus – car ils nous mettaient dans la même situation que celle dans laquelle se trouvent les enseignants quand ils sont face aux listes de références – sont-ils suffisants pour choisir un ouvrage ? Les livres de littérature de jeunesse laissant envisager le thème de la laïcité sont-ils intéressants à travailler en classe ?

Puis, dans le but de comprendre comment les enseignants s’emparent de ces listes et de connaître leurs conceptions relatives à la laïcité et à son enseignement, notre étude s’appuie également sur une enquête menée de 2019 à 2021 se composant de quatre dispositifs.

Le premier d’entre eux est un questionnaire composé de cinq questions auquel ont répondu par écrit au début de l’année scolaire 2019-2020 soixante-quatre professeurs des écoles expérimentés⁹, cent quatre-vingts étudiants inscrits au Master « Métiers de l’enseignement, de l’éducation et de la formation » (MEEF) premier degré de l’INSPÉ (académie de Bordeaux) – quatre-vingt-douze étudiants en première année (M 1) et quatre-vingt-huit étudiants en seconde année (M 2). Nous cherchions à apprendre comment les enseignants ou futurs enseignants définissent la laïcité ; si, pour eux, elle est

⁹ Ayant plus de cinq années d’exercice. 45,4% exercent en cycle 3 ; 36,3% en cycle 2 ; 18,3% en cycle 1.

une valeur ou un principe ; s'ils estiment bien comprendre ce concept ; et s'ils le jugent simple ou compliqué pour les élèves. Nous avons également posé les trois premières questions à des personnes ne travaillant pas dans le monde éducatif¹⁰ afin de servir de points de comparaison. Quarante-huit ont accepté de répondre.

Le deuxième dispositif est la suite du questionnaire (questions 6 à 14) posé uniquement aux professeurs des écoles en exercice, dans le but de savoir principalement s'ils connaissent des ouvrages destinés aux enfants évoquant la laïcité, s'ils les utilisent en EMC et, si oui, de quelle manière. Les répondants sont les mêmes que pour le questionnaire précédent.

Le troisième dispositif est un entretien semi-directif mené avec dix professeurs des écoles volontaires ayant répondu au questionnaire. Nous souhaitons d'une part voir si le mot « tolérance » apparaissait au cours de ces échanges lorsque nous interrogeons les enquêtés quant à leurs objectifs d'apprentissage des séances portant sur la laïcité, d'autre part découvrir les supports pédagogiques utilisés et, lorsqu'il s'agissait de littérature de jeunesse, de comprendre le choix des albums.

Le quatrième dispositif est l'observation de pratiques de classe. Notre souhait initial était de pouvoir observer une séquence en EMC s'appuyant sur le même support pédagogique (en l'occurrence la même œuvre de littérature de jeunesse) menée dans des classes différentes, afin d'éviter l'unicité de la configuration d'enseignement (Goigoux, 2007 ; Bru, 2014). L'objectif premier était de faire expérimenter plusieurs types d'utilisation d'un album pour comprendre à quelles préoccupations didactiques cette modalité de travail répond, pour pouvoir ensuite analyser les avantages et inconvénients des différentes utilisations. Les contraintes imposées au cours des années scolaires 2019-2020 et 2020-2021 par la crise sanitaire liée à la pandémie de la Covid-19, ayant multiplié confinements et fermetures d'écoles, ne nous ont toutefois pas permis d'aller observer suffisamment de classes pour aboutir à la comparaison préalablement souhaitée. Néanmoins, une séquence d'apprentissage en EMC mise en place par une professeure des écoles dans une classe de CE2-CM1-CM2 (composée de vingt-sept élèves âgés de 8 à 11 ans) a pu être observée dans son intégralité au cours du mois de mars 2021, ce qui nous a permis de mener deux entretiens supplémentaires, cette fois-ci *a posteriori*, pour qu'y soient analysés les choix et les stratégies pédagogiques de l'enseignante concernée.

Nous avons demandé à cette professeure des écoles qu'elle utilise l'album de bande dessinée *Max et Lili se posent des questions sur Dieu* (2008). Il s'avère que l'enseignante ne s'en était auparavant jamais servie. Quant aux élèves de la classe concernée, même s'ils connaissent la collection *Max et Lili*, aucun d'entre eux n'avaient déjà lu cet ouvrage. Nous expliquerons plus loin l'intérêt pédagogique que nous semble revêtir cet album. En revanche, les modalités de travail, tant celles de lecture du texte et des images que de l'exploitation civique, sont restées, volontairement, au libre choix de la professeure des écoles. Une activité enseignante dépend essentiellement de trois éléments (Goigoux, 2007) : la situation d'enseignement, les élèves (leurs conceptions, leurs savoirs, leurs rapports aux savoirs) et le professeur des écoles (ses objectifs, ses savoirs, ses savoir-faire, ses valeurs et ses conceptions). Elle doit également être appréhendée du point de vue des instruments didactiques et

¹⁰ Les données ont été recueillies sur plusieurs marchés dans les Landes (où viennent des Landais et des touristes). Nous avons exclu de l'enquête les professionnels du monde éducatif.

psychologiques (principalement le langage) qui en assurent la médiation (Boiron, 2015 : 71). Il s’agit de questionner une activité enseignante de lecture d’œuvre pour la jeunesse en cherchant à comprendre les objectifs que se donne la professeure des écoles quand elle propose ce type de lecture.

DES RÉSULTATS CONVERGENTS

La trajectoire du mot « tolérance » en milieu scolaire

Dans notre questionnaire, les enquêtés devaient d’abord écrire quel autre mot lui correspondant le mieux pouvait être associé au concept de laïcité. La première question était volontairement ouverte, sans proposition de choix de réponse, afin de repérer quel terme était spontanément proposé. La seconde question, identique dans son contenu, était cette fois-ci fermée : les enquêtés avaient à choisir une seule réponse parmi les items suggérés au sein desquels figurait le mot « tolérance ». Les enquêtés ne pouvaient pas revenir sur la réponse donnée à la première question pour éventuellement la changer par un terme de la liste donnée à la seconde question auquel il n’avait pas pensé préalablement. Pour l’analyse des résultats, deux grilles de lecture peuvent être utilisées et croisées : l’une concerne les concepts envisagés¹¹, l’autre les catégories d’enquêtés.

Tableau 1 : Réponses à la première question du questionnaire (avec réponse ouverte)

Concept associé à celui de laïcité (un seul mot demandé ; réponse libre)	Réponses des étudiants en M1 du Master MEEF premier degré (92 réponses)	Réponses des étudiants en M2 du Master MEEF premier degré (88 réponses)	Réponses des professeurs des écoles expérimentés (64 réponses)	Réponses des personnes hors du monde éducatif (48 réponses)	Total (292 réponses)
Liberté	30,4	28,4	25	6,2	24,6
Liberté de conscience				27	4,3
Religions	17,3	9	12,5	18,7	14
Neutralité	8,6	34			13
Respect	8,6	9	12,5	4,1	9,2
Tolérance	17,3		25	12,5	13
Égalité	13		6,2	6,2	6,5
République		9,5	7,8	10,4	6,1
Pluralité		9		10,4	4,4
Sécularisme		1,1			0,3
Principe	4,3				1,3
Séparation			4,6	6,2	2
École			6,2		1,3

(Résultats en pourcentage)

Si treize mots ont été spontanément cités, quatre se détachent nettement (« liberté », « religions », « tolérance » et « neutralité »). Contrairement à des enquêtes précédentes (Mercier, 2020 ; Husson-Rochongar, 2020 ; Piot, 2021) – mais menées à partir d’une question différente¹² –, la laïcité n’est ici

¹¹ Dans le cadre de la présente étude, nous ne pouvons les analyser tous.

¹² Il s’agissait de définir le concept de laïcité en rédigeant une phrase, et non de lui associer un autre mot.

pas perçue par le prisme des contraintes qu'elle impose mais davantage par celui de ce qu'elle protège ou garantit. C'est en effet le mot « liberté » qui arrive en tête des réponses. Aucun membre du monde éducatif n'a cependant pris la peine de préciser à quelle(s) liberté(s) le principe de laïcité est associé : s'agit-il pour eux de la liberté de conscience, de la liberté d'expression, de la liberté religieuse ? Bien que généralement peu précise, cette réponse est néanmoins intéressante, car elle donne à la laïcité une valeur positive, propulsive. Le concept de « neutralité » est également très souvent cité, toutefois davantage par les étudiants en M 2 qui, à la différence de ceux en M 1 interrogés en début d'année universitaire, ont déjà bénéficié de modules d'enseignement sur la laïcité. Même s'ils ne savent pas toujours ensuite comprendre le périmètre d'action de la neutralité dans le cadre de la posture professionnelle (Piot, 2021), ils ont acquis l'idée que l'État, et donc ses agents (ici les fonctionnaires de l'Éducation nationale), se doivent d'être neutres. La présence dans les réponses du mot « religions » – écrit au pluriel – et du terme « pluralité » peuvent suggérer l'hypothèse que les enquêtés savent que la laïcité protège le pluralisme des opinions religieuses. Dans le questionnaire, le mot « égalité » revient moins souvent alors que la laïcité garantit l'égalité de tous devant la loi quelles que soient les convictions. Cet aspect, fondamental, n'est donc pas bien perçu.

Ce qui nous intéresse le plus dans cette étude est la place accordée au mot « tolérance ». Avec un taux global de citation de 13%, il arrive en troisième position, à égalité avec le terme « neutralité ». Il est plus cité par les enquêtés issus ou proches du monde enseignant. En effet, 17,3% d'étudiants en M 1 et 25% des professeurs des écoles expérimentés ont proposé ce terme, contre seulement 12,5% des personnes n'exerçant pas une profession liée au secteur éducatif. En revanche, aucun étudiant en M 2 ne l'a cité. Peut-être que les cours qu'ils ont suivis l'année précédente leur ont permis de comprendre les différences entre « tolérance » et « laïcité ». Pour les deux catégories d'étudiants, quasiment 9% à chaque fois ont associé au concept de laïcité celui de « respect » qui peut parfois être considéré comme synonyme de « tolérance » – même si la tolérance suppose d'être bien disposé envers ce qui est différent quand le respect entend donner une valeur à l'autre pour lui-même.

Tableau 2 : Réponses à la deuxième question du questionnaire (avec réponse fermée)

Concept associé à celui de laïcité (un seul mot demandé ; items proposés)	Réponses des étudiants en M1 du Master MEEF premier degré (92 réponses)	Réponses des étudiants en M2 du Master MEEF premier degré (88 réponses)	Réponses des professeurs des écoles expérimentés (64 réponses)	Réponses des personnes hors du monde éducatif (48 réponses)	Total (292 réponses)
Liberté de conscience	43,4	25,8	18,7	48	35,8
Liberté d'expression	2,5		6,2		2,4
Égalité			8,2		2
Neutralité	22,5	40,7	26		24,6
Tolérance	31,6	24,4	28,4	20,6	26,8
Émancipation		5,5	12,5	16,4	7,4
Interdiction		3,6			1

(Résultats en pourcentage)

À la question cette fois fermée proposant sept items de réponse, le terme « tolérance » arrive en deuxième position. Il est choisi par tous les enquêtés qui avaient déjà envisagé ce concept lors de la

première question, également par un grand nombre de ceux qui avaient préalablement répondu le mot « respect » et, quoique de façon plus éparse, par ceux qui avaient priorisé « pluralité ». Il est intéressant de remarquer qu’il est de nouveau davantage cité par les personnes liées au monde éducatif que par celles travaillant dans un autre secteur professionnel. Il est même majoritaire au sein des professeurs des écoles expérimentés. Ce résultat est-il lié à l’influence des ressources pédagogiques dont disposent les enseignants, en particulier les manuels d’EMC et la littérature de jeunesse ?

Tableau 3 : Réponses à la troisième question du questionnaire (avec réponse fermée)

La laïcité est-elle ? (une seule réponse possible)	Réponses des étudiants en M1 du Master MEEF premier degré (92 réponses)	Réponses des étudiants en M2 du Master MEEF premier degré (88 réponses)	Réponses des professeurs des écoles expérimentés (64 réponses)	Réponses des personnes hors du monde éducatif (48 réponses)	Total (292 réponses)
une valeur	58,6	43,1	78,1	31,2	53,7
un principe	41,4	56,8	21,9	68,8	46,3

(Résultats en pourcentage)

À la troisième question demandant si la laïcité est un principe ou une valeur, si le taux de citation global montre que le choix est partagé de manière presque équivalente, c’est chez les professeurs des écoles que le delta entre les réponses est le plus fort : 78,1% d’entre eux estiment que la laïcité est une valeur. Ce résultat coïncide avec leurs réponses précédentes ayant associé la laïcité à la tolérance.

Les entretiens menés avec les dix enseignants volontaires nous permettent de comprendre que, pour une grande majorité d’entre eux, la tolérance veut dire « *ne pas interdire ce que l’on désapprouve* », ce qui la définit comme l’acceptation de la différence. C’est la position éthique de la tolérance qui est ainsi avancée. Leurs ressources pédagogiques les confortent dans ce sens. Le *Guide d’enseignement moral et civique – Max et Lili (cycle 3)* donne en effet comme définition (p. 127) : « *La tolérance est liée au respect, à l’égalité et à la fraternité. [...] La tolérance s’accompagne d’attitudes et de sentiments positifs : la curiosité, l’envie de découvrir d’autres cultures, l’ouverture d’esprit. [...] Tolérer les différences des autres, c’est reconnaître leur liberté d’être comme ils sont. [...] Quand on est tolérant, on n’a pas peur des différences ; on les considère au contraire comme une richesse* ». La tolérance est donc parée de toutes les vertus et sa définition est désormais très élargie. Quelques professeurs des écoles lui attribuent un autre sens positif, quoique beaucoup plus réduit et oubliant les non-croyants : « *La tolérance est la coexistence de toutes les religions* ». La très grande majorité des enseignants interrogés ne connaît la signification originelle du mot et ne fait émerger les limites de la tolérance, à savoir, premièrement qu’elle suppose une bonne disposition envers ce qui est différent, ce qui induit l’établissement d’un lien de subordination entre celui qui tolère – dont les seuils de tolérance peuvent du reste varier – et celui qui est toléré ; deuxièmement qu’elle est évolutive, signifiant que l’on peut rejeter aujourd’hui ce que l’on acceptait hier, et vice-versa ; troisièmement qu’elle est problématique puisque qui peut dire ce qu’il faut ou non tolérer. Un seul professeur des écoles ex-

plique, à raison, que « dans la tolérance, il y a une notion de jugement, car tolérer c'est accepter les différences de l'autre tout en ayant conscience qu'elles nous gênent ou qu'elles ne correspondent pas à ce qui nous semble correct ». Pour tous les autres, laïcité et tolérance vont de pair : « La tolérance, c'est accepter les autres. Comme la laïcité en fait » ; « Être tolérant ou être laïque, c'est pareil » ; « La tolérance est une composante de la laïcité » ; « La laïcité ne peut pas exister sans tolérance » ; « Si la laïcité est fortement imprégnée de tolérance, alors tout semble simple » ; « Vu que la laïcité permet la coexistence des religions sans en privilégier aucune, elle est donc synonyme de la tolérance de chaque croyance ». 88% des professeurs des écoles consultés déclarent à la quatrième question comprendre facilement le concept de laïcité. Leurs réponses montrent pourtant que ce n'est pas le cas. Il sera intéressant de voir si les choix lexicaux correspondent aux pratiques enseignantes.

Les entretiens menés avec les professeurs des écoles expérimentés révèlent également que ces derniers associent au mot « laïcité » celui qui correspond le plus aux pratiques et attendus du cycle dans lequel ils interviennent. Ainsi, le terme « tolérance » a davantage été cité par les enseignants en maternelle qui nous indiquent que « la laïcité en cycle 1 passe par le partage, la fraternité, le vivre-ensemble » tandis que ceux qui enseignent en cycle 3 ont été plus nombreux à retenir l'idée de « liberté de conscience » – bien qu'une partie de ce groupe apprécie également l'item « tolérance ». Pour autant, leurs objectifs pédagogiques nous montrent qu'ils tendent à transmettre davantage la tolérance que la liberté de conscience. Une majorité d'entre eux estime en effet qu'il est plus important de rendre les élèves tolérants les uns envers les autres que de faire comprendre la notion de laïcité, perçue par 66,7% des enquêtés (cinquième question), comme « trop compliquée pour de jeunes enfants », car il s'agit, selon eux, d'un « mot peu explicite », d'un « concept abstrait », qui « demande de considérer trop de paramètres culturels » et qui relève d'une QSV « quand les élèves sont issus de familles très croyantes et peu familières du système scolaire français »¹³.

Quelle place et quel rôle accordent alors les enquêtés à la littérature de jeunesse en tant que ressource pédagogique pour enseigner la laïcité ?

La littérature de jeunesse perçue comme un recours

À la sixième question leur demandant s'ils considèrent la littérature de jeunesse comme étant un support pertinent en EMC, les enseignants sont 88,2% à répondre favorablement. Ils sont d'ailleurs 85,4% à déclarer l'utiliser fréquemment (septième question). Si cette ressource pédagogique est plébiscitée pour tous les cycles, c'est en cycle 1 qu'elle l'est le plus (100%), notamment pour aborder l'altérité. Bien que moins important, le taux de citation reste élevé pour les autres cycles : 87,5% en cycle 2 et 68,8% en cycle 3. Pour ces deux cycles, les enseignants déclarent (à la quatorzième question) utiliser également d'autres supports (vidéos et situations vécues en classe). Par rapport à son utilisation en EMC en général, la littérature de jeunesse leur paraît revêtir de nombreux avantages¹⁴ : elle est « un support adapté au niveau des élèves » (80,6%), elle « permet d'aborder les valeurs de

¹³ Cette réponse sous-entend qu'il n'y aurait que les élèves issus de familles d'immigrés ou migrantes qui ne comprendraient pas le principe de laïcité.

¹⁴ Les pourcentages qui suivent ont été calculés grâce à un regroupement de mots-clés repérés dans la justification demandée aux enquêtés pour expliciter leur réponse aux sixième et septième questions.

façon simple » (69,5%), « imagée » (68,2%) et « ludique » (61,9%), elle « favorise la décentration des élèves » (66,7%) ; concernant plus précisément l'enseignement de la laïcité (neuvième et dixième questions), elle « permet de faire comprendre cette notion » (78,2%) et « aide au maintien de la neutralité de l'enseignant » (67,2%)¹⁵. Ces idées reviennent régulièrement au cours des entretiens où était clarifiée l'utilisation des œuvres destinées à la jeunesse et leur intérêt en classe. Ainsi, « les histoires permettent d'attirer l'attention des élèves », car « elles suscitent l'intérêt » à la fois parce que « les albums jouent souvent sur l'émotion », ce qui « permet de stimuler les enfants plus facilement ». Ces derniers, « s'identifiant aux personnages, peuvent ainsi se projeter dans l'histoire ». Si l'histoire revêt une importance pour plusieurs enseignants, car elle « sécurise les apprentissages », c'est l'utilité des illustrations qui est beaucoup plus fréquemment relevée : « Elles permettent de concrétiser les notions abstraites », « de s'installer rapidement dans l'univers du livre et sont un excellent étayage pour la compréhension spontanée du récit ». L'utilisation de la littérature de jeunesse semble donc aller de soi et résoudre tous les problèmes liés aux éducations à ainsi qu'à l'enseignement des questions sensibles. Or tant la notion de simplicité, de transparence de l'album que la perception de la littérature de jeunesse en tant qu'« outil » pédagogique sont remises en cause par de nombreux chercheurs (Grossmann, 1996 ; Brigaudiot, 2000 ; 2008 : 26 ; Quella-Guyot, 2003 : 8). Des albums qui paraissent simples d'accès à des lecteurs adultes peuvent en réalité se révéler très complexes pour de jeunes lecteurs. En outre, comprendre une histoire ne consiste pas pour un enfant à montrer qu'il en sait la même chose que l'adulte qui la lit et résulte de ses propres représentations. Chaque enfant ayant les siennes propres, il sera difficile de construire des savoirs partagés, tout comme il sera difficile pour des élèves d'être en mesure de construire l'univers de référence de l'histoire s'ils découvrent une histoire qui nécessite des connaissances du monde qu'ils n'ont pas. Et la difficulté peut être encore complexifiée lorsque l'audition de l'histoire s'accompagne du traitement d'images en décalage possible avec le texte et perturbant l'élaboration de l'univers de référence, ou encore si les jeunes lecteurs ne maîtrisent pas les constructions syntaxiques et lexicales qui composent le texte (Canut & Vertalier, 2012 : 54).

Alors que la littérature de jeunesse est perçue à 71,4% comme étant la ressource la plus adaptée pour enseigner une QSV (huitième question) et estimée utile à 61,9% pour expliquer la laïcité (neuvième question), car ils ne se sentent « pas à l'aise avec ce sujet », les enquêtés ne sont pourtant plus que 12,5% (soit huit enseignants) à dire connaître des ouvrages portant sur la laïcité (dixième question). Mais, en dehors de *Max et Lili se posent des questions sur Dieu* (cité deux fois), les autres titres ne correspondent pas vraiment ou pas du tout à la thématique : *Le jour où on a mangé tous ensemble* (deux fois) porte sur le vivre-ensemble ; « *L'Autre* » (deux fois) concerne la découverte de l'altérité ; *Petit-Bleu et Petit-Jaune* (une fois) aborde les questions de l'amitié, de l'acceptation des différences et du métissage ; et *Tous pareils. Pensées de sagesse caribou* (une fois) dénonce les préjugés. Du reste, quand nous avons demandé aux enquêtés d'expliquer leurs démarches pédagogiques relatives à l'enseignement de la laïcité grâce à la littérature de jeunesse, plusieurs d'entre eux, parce que tenant à répondre malgré tout, ont décrit des séances portant sur d'autres thèmes.

¹⁵ Il s'agit là d'une préoccupation importante face à la crainte de remarques d'élèves ou de parents, voire de menaces terroristes. Beaucoup d'enseignants avouent éviter l'enseignement de certaines thématiques.

Afin de savoir (onzième question) comment les enseignants qui ont pu citer des titres ont eu connaissance de l'existence de ces ouvrages, aucun ne déclare l'avoir eue grâce aux listes ministérielles¹⁶ et aucun ne connaît le site « Ricochet ». Leurs sources d'information restent principalement leurs collègues¹⁷.

Les œuvres de littérature de jeunesse renforcent la confusion

Les listes institutionnelles que nous avons retenues sont celles établies par le ministère de l'Éducation nationale, intitulées *La littérature à l'école*¹⁸, mais aussi les listes élaborées par des enseignants et/ou formateurs, en l'occurrence celle du groupe académique EMC de la circonscription de Puteaux dans l'académie de Versailles réalisée en 2015, publiée sur plusieurs portails Internet¹⁹ (mais qui ne sont plus disponibles aujourd'hui), et celle datant de 2019 du réseau des bibliothèques de l'INSPÉ de l'académie de Lorraine²⁰.

Les listes ministérielles proposent pour chaque cycle trois cents titres classés par niveau de lecture et par catégorie d'ouvrages²¹. Le thème principal de l'histoire n'est pas mentionné. Il n'est donc pas possible, à partir seulement de ces documents, de savoir si la laïcité est le sujet traité. Pour le cycle 3 toutefois, un autre document synthétise les notices de présentation de tous les livres mentionnés dans la liste de référence, indexées par mots-clés qui permettent de comprendre, entre autres, le contenu des ouvrages²². La recherche est fastidieuse, car elle ne peut se faire que titre par titre ; il n'y a pas d'entrées thématiques. Aucun mot-clé n'est « laïcité ». Quand la liste des mots-clés indique une valeur, il s'agit le plus souvent de la solidarité, du refus des préjugés, de l'égalité entre les garçons et les filles, de l'acceptation des différences, de l'antiracisme, de la lutte contre le harcèlement, des rapports au Bien et au Mal.

Les autres listes issues de l'Institution scolaire peuvent porter à confusion. Elles ont souvent deux titres : « Apprendre les valeurs de la République » et « Faire vivre la laïcité à l'École » (groupe académique de Puteaux) ; « Valeurs de la République » et « Laïcité » (INSPÉ de l'académie de Lorraine). Distinguer ainsi la laïcité est peut-être une façon de montrer qu'elle est caractérisée comme un principe, et non comme une valeur. Cependant, dans le contenu de ces deux ressources, il n'y a qu'une liste à chaque fois, sans distinction. Pourquoi donc le document global porte-t-il deux titres ? De plus,

¹⁶ Ce qui est logique puisque ces listes ne proposent pas d'ouvrages traitant de laïcité. Voir plus loin.

¹⁷ Bien que les enseignants soient différents (période, académie d'exercice...), ces résultats viennent confirmer ceux d'une enquête menée il y a une vingtaine d'années (dans Pasa & Beges, 2006 : 98).

¹⁸ Pour le cycle 1 (version 2020) : <https://eduscol.education.fr/document/13456/download> ; pour le cycle 2 (version 2018) : <https://eduscol.education.fr/document/13465/download> ; et pour le cycle 3 (version 2018) : <https://eduscol.education.fr/document/13474/download>.

¹⁹ <http://www.ien-sannois.ac-versailles.fr/spip.php?article634> ;

http://www.ien-puteaux.ac-versailles.fr/IMG/pdf/liste_de_litterature_de_jeunesse_850980.pdf ; <http://www.ac-grenoble.fr/ien.montelimar/IMG/pdf/littera-valeur-republique-laicite.pdf> ;

http://eac76.spip.ac-rouen.fr/IMG/pdf/liste_de_litterature_de_jeunesse_850980.pdf.

²⁰ http://inspe.univ-lorraine.fr/sites/default/files/commun/docs/BU/2019_12_Bibliographie_vdef_2.pdf.

²¹ « Albums tout en images », « Autres albums », « Bandes dessinées », « Comptines, abécédaires et jeux langagiers », « Contes, fables et mythes », « Poésie », « Romans, nouvelles et récits illustrés », « Théâtre ».

²² Version actualisée de 2022 : <https://eduscol.education.fr/document/11999/download>.

le classement des ouvrages est difficilement compréhensible : il n'a été construit ni par ordre alphabétique, ni par année de parution, ni par thème. De surcroît, aucun des titres de fictions ne traite de la laïcité au sens strict mais évoque le respect, la tolérance, le vivre-ensemble, l'acceptation des différences. C'est le cas de l'album *Sept milliards de visages*, présenté comme un « plaidoyer pour la diversité, la tolérance et le respect d'autrui ». La bande dessinée *Max et Lili se posent des questions sur Dieu* est un cas un peu à part : si le mot « laïcité » n'est jamais cité dans l'album, les principes que la laïcité garantit (la liberté de conscience notamment) sont toutefois centraux dans l'intrigue. Cependant, les auteurs de la liste ne le précisent pas, préférant expliquer seulement qu'il s'agit d'une « histoire qui enseigne le respect des différences et la tolérance à l'égard de toutes les religions », suivant ce qu'indique l'accroche en quatrième de couverture. Ces listes mentionnent également les ouvrages expliquant les religions. Entrent dans cette catégorie *Dieux*, album résumant « les conflits entre les dieux qui se jalourent pour une parcelle de pouvoir », et 1 « foi », 2 « foi », 3 « foi » !, récit de la vie d'Abraham, Moïse, Jésus, Muhamed et Bouddha permettant aux enfants de « découvrir les principales religions, les croyances et les traditions ». On assiste là à une confusion entre « laïcité » et « faits religieux ». Certains titres croisent les objectifs (savoirs sur les religions et transmission de valeurs), tel le conte *Le livre du Gentil et des trois sages* mettant en scène un païen qui, effrayé par la mort, quitte sa ville pour la forêt où il rencontre trois sages – un juif, un chrétien et un musulman – qui lui exposent leur religion respective en lui montrant ce qu'elle a de commun et de différent avec les deux autres : « Formidable et judicieux exposé sur les trois religions révélées [...], ce livre propose la voie de la tolérance ». Les seuls ouvrages mentionnant la laïcité et expliquant ce principe sont des documentaires pour la jeunesse, comme *Questions de laïcité* ou *Liberté Égalité Laïcité*. Si le *Guide du mieux-vivre ensemble : ma laïcité, ma religion, mon identité* a pour objectif de faire « se libérer des préjugés archaïques qui entretiennent la peur de l'Autre », son titre interroge : la proximité des mots « religion » et « identité » pourrait laisser croire qu'un individu n'aurait une identité que s'il est croyant et l'utilisation de l'article possessif « ma » devant « laïcité » semble montrer que la laïcité est plastique, différente et adaptable, pour ne pas dire négociable, selon les personnes.

Parmi les listes issues de structures proches du monde enseignant, se trouve celle établie par la Fédération landaise de la Ligue de l'enseignement déclarant porter sur la laïcité²³. Sur son site, cette association propose une sélection de trois ouvrages. Mais tous évoquent plutôt la tolérance que la laïcité, à l'instar de l'album *Le jour où on a mangé tous ensemble* ayant pour intrigue le casse-tête d'une professeure des écoles pour organiser le menu du pique-nique qu'elle souhaite proposer à ses élèves en devant composer avec leurs contraintes et afin qu'il leur plaise à tous : en effet, Tom veut apporter du saucisson, mais Tovi n'a pas le droit de manger du cochon ; le saucisson de cheval fait pleurer Alima qui a peur que l'on mange son poney ; de toute façon, Malwen doit manger du poisson parce que le pique-nique a lieu un vendredi...

En 2021, « Ricochet », le site Internet suisse de référence dédié à la littérature de jeunesse francophone²⁴ (créé en 1998 par le Centre international d'études en littérature de jeunesse), ne proposait

²³ <https://www.laligue40.fr/actualites/145-la-laicite-dans-la-litterature-jeunesse> (cette page, encore accessible en 2021, ne l'est plus aujourd'hui).

²⁴ <https://www.ricochet-jeunes.org/> [consulté le 20 décembre 2023].

aucun titre avec l'entrée « laïcité », mais deux cent quatre-vingt-cinq avec « tolérance » et deux cent quatorze avec « religion ». Deux ans et demi plus tard, le mot-clé « laïcité » nous permet de trouver onze titres. Mais ce nombre reste très inférieur aux entrées « tolérance », qui est passée à six cent neuf titres, et « religion », arrivant à quatre cent dix-neuf titres. Néanmoins, les termes sont distingués. Pour les valeurs le plus souvent évoquées en EMC, c'est la « différence » qui culmine avec six mille soixante-cinq occurrences. Mille huit cent-trente titres concernent la « liberté », mille vingt-huit le « respect », seulement deux cent cinquante-quatre l'« égalité », dont soixante-seize pour l'« égalité garçons/filles ». À propos des onze ouvrages relatifs à la laïcité, ce sont de nouveau les documentaires qui dominent – avec sept titres. Seulement quatre fictions sont proposées. Il s'agit de deux romans *L'arbre à thé athée* et *Guerre des idées au collège : laïcité en danger* ainsi que de deux albums : *Mon école à nous* et « *L'Autre* ». Dans les documentaires, si certains portent bien sur le principe de laïcité, son histoire, sa définition²⁵, beaucoup traitent du « vivre-ensemble »²⁶. Les ouvrages proposés ne sont pas tous destinés à des enfants ; certains le sont pour des adolescents.

Analyse d'une sélection d'ouvrages

Comme avec tout type de support pédagogique, la sélection d'une œuvre de jeunesse demande de repérer les difficultés et de vérifier si elle correspond aux objectifs d'apprentissage souhaités. Dans le but de mettre au jour les critères que les professeurs des écoles considèrent importants pour choisir un ouvrage destiné à la jeunesse en vue de son utilisation en classe, une enquête réalisée en 2011 auprès d'enseignants expérimentés de Meurthe-et-Moselle (Canut & Vortalier, 2012 : 58-59) a pourtant révélé que ces derniers s'intéressent prioritairement au contenu, au thème des livres et à l'exploitation susceptible d'être menée : les caractéristiques du texte ainsi que le repérage des difficultés pouvant gêner la compréhension de l'enfant sont généralement considérés comme secondaires, texte et images semblant former un tout accessible.

Pour notre étude, tenant compte de cette information, nous avons décidé d'analyser trois ouvrages (deux albums illustrés et une bande dessinée) volontairement sélectionnés à partir uniquement de leur titre et de leur couverture dans le but de repérer si, une fois l'album lu, ces accroches se révèlent intéressantes ou piégeuses : *Au pays des Wakikinous. La République et la Laïcité expliquées aux enfants*, *Mon école à nous* et *Max et Lili se posent des questions sur Dieu*. Nous expliquerons les avantages et les limites de la didactisation de chacun de ces albums – tout en sachant que le degré d'adhésion des lecteurs à l'intrigue et aux protagonistes est difficile à mesurer sans observations d'expérimentations, du moins pour les deux premiers ouvrages²⁷.

²⁵ Par exemple : *Au temps de Jules Ferry* ; *Comprendre la laïcité* ; *Pourquoi la laïcité ?*

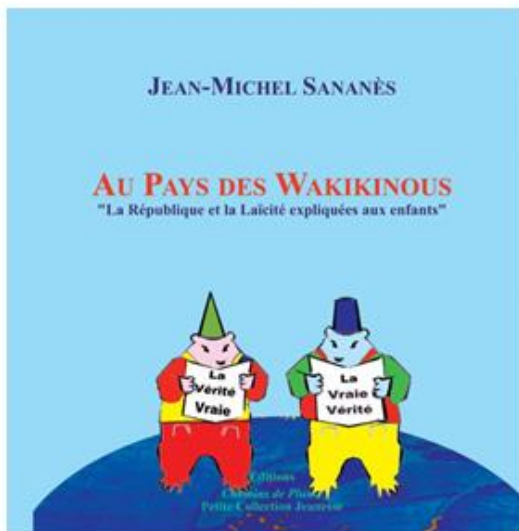
²⁶ Comme *Vivons ensemble : pour répondre aux questions des enfants sur l'immigration* ou *Des mots pour combattre le racisme*.

²⁷ Nous remercions Jean-Michel Sananès, auteur de l'album *Au Pays des Wakikinous. La République et la Laïcité expliquées aux enfants* d'avoir accepté d'échanger avec nous et de nous avoir partagé son analyse issue de ses lectures en classe. Nous précisons que lesdites lectures ont toutefois été organisées par plusieurs intervenants (notamment des membres de SOS Racisme) devant des petits groupes d'élèves et non devant des classes entières. Et nous ne savons pas si l'album a ensuite été réellement exploité par les enseignants.

Au pays des Wakikinous. La République et la Laïcité expliquées aux enfants

Première de couverture

Accroche en quatrième de couverture



Ce voyage au Pays des Wakikinous permet d'analyser, de comprendre les réflexes identitaires et donc de s'opposer aux moteurs du rejet et du communautarisme. Ce conte a été écrit pour répondre à la demande d'enseignants.

Figure 1. Page de première de couverture (© Éditions Chemins de Plume, 2012)

- ❖ L'auteur nous a expliqué²⁸ que son objectif était d'apporter une « aide aux professeurs des écoles qui, en milieu difficile, voulaient expliquer le vivre-ensemble », et, pour ce faire, a tenu à écrire un ouvrage « lisible par tous avec des termes recevables par tous ». Nous en déduisons que, pour l'auteur, « laïcité » et « vivre-ensemble » sont deux concepts identiques.
- ❖ Intérêts :
 - L'histoire montre les dangers du dogmatisme. La lutte entre les tenants de « la Vérité vraie » et ceux de « la vraie Vérité » n'aboutit qu'à l'aveuglement, au racisme, au repli identitaire. La laïcité n'est pas perçue à travers ses interdits mais par ce qu'elle garantit (la liberté, l'égalité...).
 - Les mots « laïcité » et « laïque » sont mentionnés plusieurs fois.
- ❖ Limites :
 - Les dessins naïfs de l'album – au demeurant peu attractifs – laissent croire à une histoire facile à comprendre et exploitable dès le cycle 2. L'est-elle réellement ?
 - Le texte est dense. Il y a beaucoup de mots et concepts en peu de pages, parfois compliqués : « patriotisme », « racisme », « archange », « apôtre », « tolérance », « liberté », « égalité », « fraternité », « laïcité », « République », « liberté de conscience ». Le nombre de termes est peut-être moins l'obstacle principal que l'ambiguïté de certaines

²⁸ Dans un échange de courriels en janvier 2024.

expressions. En effet, en tant que tel, le vocabulaire peut devenir une opportunité didactique, la présence de mots nouveaux permettant d'engager la discussion.



Figure 2. Un extrait de l'album *Au Pays des Wakikinous* (© Éditions Chemins de Plume, 2012)

- Cependant certains mots sont ambigus, car souvent teintés de religiosité : « l'Apôtre de la Laïcité » (p. 6), « l'Archange de la Tolérance » (p. 6), « le Grand Esprit de la République » (p. 6), « l'école publique laïque et républicaine nous apprend qu'il faut respecter son prochain » (p. 22). Utiliser « son prochain » à la place du mot « autrui » colore la fraternité d'une dimension religieuse. L'auteur justifie ses choix de mots²⁹ : avec « Apôtre » et « Laïcité », il ne cherchait pas à fabriquer une antinomie. L'association de ces deux termes lui semble « symbolique de la condition sine qua non du vivre-ensemble ». Parce que sous-entendant « messager », le titre d'« Apôtre » est plus judicieux que d'autres qualificatifs pour valoriser la laïcité tels « Prince » ou « Défenseur » qui reposent sur des notions hiérarchiques. Quant à « Promoteur », il aurait instillé l'idée de marchandisation. L'auteur a tenu à associer les mots « Archange » (« ange ») et « Tolérance », car il les conçoit comme pacificateurs et communs aux trois grands monothéismes. « Le Grand Esprit » évoque l'esprit républicain, sans avoir besoin de passer par des titres comme « Le Guide » ou « Le bon Génie » qui auraient pu être récupérés par des identitarismes particuliers. L'auteur estime que les mots choisis sont « consensuels ». Nous considérons cependant qu'ils sont trop connotés.

- Les phrases sont souvent très longues et les noms des personnages difficiles à mémoriser : « [...] chacun d'eux disait qu'il connaissait en personne le Très Grand Mécanicien en Chef de la grande, très grande machine qui porte les étoiles, le vent et le grand caillou bleu où vivaient les tribus Wakikinous roses et bleus » (p. 3) ; « Hurluberlu de la Rivière,

²⁹ *Idem.*

le Grand Hurluberlu chef de la tribu des Wakikinous roses, disait que Berlu de la Montagne, le Grand Berlu chef de la tribu des Wakikinous bleus, avait tort » (p. 4).

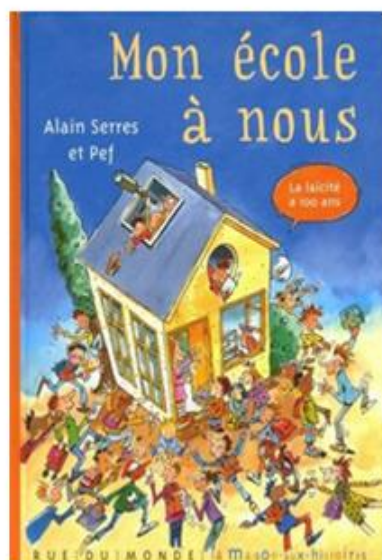
- La liberté de conscience est confondue avec la liberté de pensée : « [...] chacun d'eux comprenait que l'autre avait le droit de penser ce qu'il voulait » (p. 16).

- Laïcité et tolérance sont régulièrement considérées comme synonymes : « La République laïque avait sauvé ses enfants sans faire de différences entre eux. [...] Depuis que la tolérance et le respect étaient dans la Loi [...] » (p. 15) ; « [...] il fallait tous rester vigilants pour défendre la Tolérance, la Laïcité et le Grand Esprit de la République [...] » (p. 28). Tolérance et respect deviennent les deux volets de la laïcité.

Mon école à nous

Première de couverture

Accroche en quatrième de couverture



T'imagines si, à la cantine, on devait séparer les enfants selon leur religion ? T'imagines s'il y avait un dieu obligatoire à l'école ? Et t'imagines si on ne pouvait même plus en rire ? La laïcité a 100 ans, pourvu qu'elle vive longtemps !

Figure 3. Page de première de couverture (© Éditions Rue du Monde, 2005)

❖ Intérêts :

- Le titre semble engager l'album sur les liens entre laïcité et inclusion.
- L'accroche évoque les lois laïques de la République.
- Des questions intéressantes sont posées : « T'imagines si chacun apportait les symboles de sa religion à l'école ? Ceux qui n'en auraient pas, ils auraient quand même le droit d'entrer ? » (p. 10) ; « T'imagines si, à la cantine, il fallait séparer les chrétiens, les juifs, les musulmans, les athées, les bouddhistes ? » (p. 11) ; « T'imagines si les religions s'occupaient aussi de la mode ? » (p. 22).

❖ Une erreur : Cet ouvrage ayant été publié en 2005, la couverture annonce que « *la laïcité a 100 ans* ». Or c'est la loi de Séparation qui, cette année-là, fête son centenaire, pas l'idée laïque ni même l'École laïque, qui sont plus anciennes.

❖ Limites :

- Bien qu'il soit préconisé pour une lecture dès l'âge de 7 ans, l'album requiert une grande culture générale et un esprit critique développé.

- De surcroît, il n'y a pas d'histoire : il s'agit d'une succession de planches présentant des situations différentes qui peuvent être lues séparément.

- Chaque planche mérite qu'on lui consacre beaucoup de temps, car les informations données sont très denses. La prolifération de détails invite peut-être le regard du lecteur à se promener sur la page et à l'explorer, permettant de favoriser la « *lecture pluridimensionnelle* » (Léon, 2004 : 60), elle peut aussi dérouter et faire passer les élèves à côté du message principal de la planche.

- Alors que les questions sont intéressantes, les réponses sont vite imposées. Par exemple, la question : « *Dis, Karim, c'est possible d'être musulman et de trouver belle la chapelle Sixtine de Rome ?* » reçoit de suite la réponse : « *Oui... Oui... Sauf quand on est musulman et aveugle ! C'est clair ?* » (p. 14-15). Les planches ne laissent pas de temps au lecteur de se poser lui-même des questions. L'ensemble n'est pas assez suggestif.



Figure 4. Un extrait de l'album *Mon école à nous* (© Éditions Rue du Monde, 2005)

Max et Lili se posent des questions sur Dieu

Première de couverture

Accroche en quatrième de couverture



Koffi vient habiter chez Max et Lili pendant que ses parents sont en Afrique pour s'occuper de sa grand-mère très malade. Koffi est triste mais il prie Dieu avec ferveur, à la façon de sa mère catholique et de son père musulman. Max et Lili sont prêts à tout pour l'aider à sauver sa grand-mère, avec les copains des autres religions. Une histoire sur Dieu, les religions, l'existence, la tolérance.

Figure 5. Page de première de couverture (© Éditions Calligram, 2009)

❖ Intérêts :

- La possibilité pour les élèves de se décentrer et de s'identifier aux protagonistes est facilitée par le fait que les héros de l'histoire sont des enfants d'une dizaine d'années. Les personnages, bien que fictifs, projettent les lecteurs dans le monde réel.
- L'album permet aux enfants de découvrir facilement plusieurs religions. En effet, le jeune Koffi, accueilli chez Max et Lili, a un père musulman, une mère catholique et une grand-mère animiste. Au cours de leur visite de la ville, les trois enfants observent une mosquée, puis une synagogue (p. 30). Ils apprennent aussi l'existence de l'athéisme et comprennent qu'on est libre en France de croire ou de ne pas croire puisque le grand-père de Max et Lili est croyant tandis que leur grand-mère est athée, ce qui n'a pas empêché ces derniers de se marier (p. 35). L'importance de la liberté de conscience est même la conclusion de l'album (p. 38).
- Cet ouvrage fait réfléchir à de nombreuses questions : est-ce Dieu qui a créé l'homme ou l'homme qui a inventé Dieu ? La croyance est-elle incompatible avec la science ? Est-ce la religion qui donne un sens à la vie ?

❖ Limites :

- Le mot « laïcité » n'est jamais employé.
- Tolérance et laïcité sont étroitement liées tout au long de l'album, ce qui peut participer de la confusion entre les concepts. Par exemple, quand Koffi est convaincu que sa grand-mère ne

pourra guérir que par la prière, même si Lili pense que seule la médecine sera efficace, elle organise une ronde en invitant « *des copains de toutes les religions* » dans le but « *d'envoyer des ondes* » à la grand-mère de Koffi.



p. 35



p. 38

73

Figure 6. Extraits de la BD Max et Lili se posent des questions sur Dieu (© Éditions Calligram, 2009)

Cet exercice a confirmé le fait qu'il est difficile – pour ne pas dire impossible – de se forger une opinion sur le contenu d'un ouvrage en ne tenant compte que du titre, de la première de couverture et de l'accroche en quatrième de couverture. Même après avoir lu l'histoire, rien ne dit que les élèves vont en comprendre le sens, que l'utilisation en classe va s'avérer pertinente. La lecture des trois albums analysés ci-dessus nous a donné envie de retenir *Max et Lili se posent des questions sur Dieu* comme support pour une expérimentation en classe afin de savoir si cette bande dessinée, que nous considérons intéressante, est réellement adaptée aux élèves et si elle favorise l'enseignement de la laïcité. Bien évidemment, en plus du choix de l'album, celui de la démarche pédagogique et des modalités de travail est également essentiel.

L'expérimentation en classe : une oscillation entre « laïcité » et « tolérance »

Il est évident que l'observation d'une seule séquence interdit une méta-analyse des données. Néanmoins, elle nous aide à voir l'opérationnalité de l'album *Max et Lili se posent des questions sur Dieu*. La séquence pédagogique sur la laïcité dans laquelle a été exploité cet ouvrage a été composée de deux séances. Bien que l'enseignante ait déjà travaillé avec des bandes dessinées en classe de fran-

çais, c'est en revanche la première fois de l'année qu'elle en expérimentait l'utilisation en EMC³⁰. C'est pourquoi elle a préalablement fait rappeler le principe de sa lecture (ordre des vignettes, ordre des personnages dans les vignettes) et guidé les élèves dans leur lecture orale en leur indiquant qui doit parler en premier. Nous n'analyserons pas la séquence observée pour comprendre comment la didactique du français a pu être mobilisée³¹ mais pour expliquer les stratégies pédagogiques devant favoriser l'apprentissage de la notion de laïcité. Nous noterons tout de même que le lien entre le texte et l'image n'a pas suffisamment été interrogé, alors que cette relation est primordiale dans une bande dessinée. En effet, quand les élèves lisent une bande dessinée, lisent-ils vraiment le texte ou ne font-ils que regarder les images ? Arrivent-ils à établir la corrélation entre les deux dispositifs ? De plus, dans l'art d'une narration figurative, c'est ce qui n'est pas dessiné qui est important, « *ce que le lecteur est amené à reconstituer d'une action, d'un mouvement ou, mieux, ce qu'il y a entre deux mouvements, deux attitudes* » (Frémion, 1993 : 36). L'enjeu final n'a pas été la découverte d'une œuvre littéraire dans ses dimensions sémiotique et discursive mais dans celle d'un thème médiatisé par un album. D'ailleurs, la professeure des écoles n'a pas fait lire la totalité de l'album aux élèves³², certainement aussi par manque de temps. Ses objectifs étaient la réactivation des connaissances sur la laïcité apprises quatre mois auparavant (lors de la Journée de la Laïcité, le 9 novembre 2020), mais surtout la découverte de la notion de tolérance et sa mise en lien avec la laïcité – les deux concepts étant, pour elle, imbriqués.

La première séance a débuté par la description de la première de couverture. Cette phase de travail a été lancée par la question orale suivante : « *Selon vous, de quoi va parler ce livre ?* ». Plusieurs élèves ont avancé des hypothèses qui ont été notées au tableau : « *Que fait Dieu, est-ce qu'il nous entend, existe-t-il ?* » ; « *Est-ce qu'il peut mourir ?* » ; « *Non, soit Dieu existe, soit il n'existe pas ; mais, s'il existe, il est immortel* ». Ainsi, dès cette étape, les élèves se sont répondus mutuellement et ont engagé une première discussion.

Cette séance a ensuite été consacrée à la compréhension de l'histoire, ici les quinze premières pages (p. 5-19)³³. Les interventions des cinq protagonistes (Max, Lili, Koffi, les parents de Max et Lili) ont été lues à haute voix par cinq élèves différents, sélectionnés par l'enseignante parce que bons lecteurs. Le choix de ces écoliers qui ont su mettre le ton adéquat a permis de lever les obstacles qui font que les élèves ne peuvent avoir une lecture émotionnelle. La compréhension du texte est ainsi favorisée par la dramatisation de la lecture. Chaque élève peut ensuite échanger son point de vue et se cons-

³⁰ Une enquête réalisée auprès de plus de deux-cents enseignants du primaire a montré que la bande dessinée n'est pas le genre le plus utilisé en classe, indépendamment de la discipline concernée : elle arrive même très loin derrière les albums et les romans (Bonnéry *et al.*, 2015 : 60). Nicolas Rouvière (2019a : 10) confirme que « *la BD demeure sans conteste le parent pauvre de la littérature à l'école* » et précise qu'il « *reste beaucoup à faire pour convaincre de son intérêt éducatif [...] parce que l'on méconnaît souvent les théories critiques qui le légitiment* ». Voir aussi : Blanchard & Raux, 2019.

³¹ Lecture, compréhension de l'œuvre, important étayage par le langage (en particulier la reformulation des réponses), verbalisation, argumentation...

³² Cette démarche révèle une fois de plus que les enseignants assignent des finalités différentes à l'étude d'extraits et à l'étude d'œuvres. À ce sujet, voir notamment : Eugène, 2020.

³³ La lecture s'est arrêtée avant que l'on ne découvre que la grand-mère de Koffi est malade, ce qui attriste beaucoup le petit garçon.

truire comme sujet dans la construction de rapports à soi, aux autres et au monde que la lecture d'œuvres littéraires est censée favoriser (Boiron, 2015 : 76). En même temps que les élèves ont lu, l'enseignante a projeté les planches à l'ensemble de la classe, dispositif qui permet à tous les élèves de voir la bande dessinée mais qui interdit tout retour en arrière individuel par les élèves eux-mêmes. La lecture étant collective et son temps étant contraint, elle n'est pas ralentie – comme le regrette Renée Léon quand elle évoque les conditions de la lecture en classe (2004 : 30).

Après cette phase de lecture collective ayant permis aux élèves de découvrir le début de l'histoire, celui-ci a été résumé et certains passages explicités. Puis les élèves ont eu à remplir à l'écrit et en binôme un questionnaire afin de travailler plus en détail la compréhension de l'histoire. Les questions posées étaient des questions fermées : « *Qui Max a-t-il invité à venir jouer et dormir chez lui ?* » ; « *Qu'est-ce qui inquiète son invité ?* » ; « *Comment les parents de Max et Lili font pour que le séjour de Koffi se passe bien ?* » ; etc. Il était également demandé aux écoliers de relier chaque personnage à ses convictions ou non convictions religieuses, proposées dans une liste à côté des noms des protagonistes.

Lors de la mise en commun, l'enseignante a lancé des questions ouvertes afin de permettre la discussion : « *Pourquoi, selon vous, Max ne mange rien ?* » ; « *Où Max et Koffi ont-ils pu faire connaissance ?* » ; « *Est-il possible qu'ils soient inscrits dans la même école ?* » ; « *Pourquoi ?* ». L'objectif de la dernière question était de faire émerger la notion de laïcité. Plusieurs réponses ont suscité du débat. Ainsi, si Max ne mange rien, c'est, selon les élèves, parce qu'il « *est inquiet* », « *passionné par la conversation* », parce qu'il « *laisse la nourriture pour les esprits* », parce qu'il « *ne mange que du porc d'habitude et, là, il n'y a pas de porc* ». Max et Koffi se sont rencontrés « *à l'école* », « *dans leur quartier* », « *dans un magasin de jeux vidéo* », « *à la salle de sport* ». Par rapport à la réponse « *à l'école* », un élève a rétorqué qu'« *on ne peut pas savoir ; ça dépend si c'est une école publique ou privée car, dans, une école privée, il y a des cours de catéchisme, donc Koffi qui est musulman ne peut pas y participer, mais, dans une école publique, c'est laïque, donc tout le monde peut être inscrit* ».

À partir de là, l'enseignante a demandé aux élèves de rappeler la définition du concept de laïcité, déjà abordé en novembre lors de la Journée de la Laïcité. Les deux premiers points attendus (le droit de croire ou de ne pas croire ; le droit de changer de religion) ont été avancés rapidement, car c'est le thème de l'album dont une partie vient d'être lue. Bien que cet ouvrage ne mentionne pas une seule fois le mot « laïcité », les élèves ont établi le lien entre ce principe et l'histoire. Les élèves n'ont toutefois pas réussi à évoquer le troisième élément attendu (l'égalité des droits sans distinction). Mais celui-ci n'est pas mis au jour dans la bande dessinée qui insiste davantage sur la tolérance et le respect d'autrui. Dès lors, l'enseignante est passée par la *Charte de la laïcité*, étayage qui a permis de faire émerger l'attendu.

La professeure des écoles a terminé la première séance en posant deux questions. La première, « *Quelle est la religion de la France ?* », avait pour objectif de montrer que, dans un État laïque, il n'y a justement pas de religion d'État. Mais les trois-quarts des élèves ont répondu « *chrétiens* » ou « *catholiques* ». Cette réponse nous permet de mesurer l'importance, au sein des gestes langagiers, de la formulation, car les élèves ont certainement compris la question comme étant : « *Quelle est la reli-*

gion de la majorité des Français ? », la notion d'État étant complexe pour des élèves de primaire. Avec la seconde question, « *Les personnages de l'histoire ont des croyances différentes. Qui a raison ?* », l'enseignante souhaitait faire comprendre qu'on ne peut pas répondre, car on ne peut prouver ni l'existence de Dieu ni son inexistence. Les échanges ont été intéressants. Les élèves ont répondu à l'unanimité : « *Personne* », et ont souvent ajouté : « *On ne peut pas savoir* ». Une discussion s'est ensuite engagée et a permis de conclure sur le fait que la croyance relève de la foi, de l'intime.

Une semaine après, la seconde séance a débuté par une phase de rappel de l'histoire. L'enseignante a demandé que les élèves résumant les quinze premières pages lues au cours de la première séance en citant les noms des différentes religions évoquées dans la bande dessinée afin que ce vocabulaire spécifique soit de nouveau mobilisé. Puis, c'est elle qui a résumé une partie de la suite de l'album (p. 20-28)³⁴ dans le but d'arriver au passage qu'elle tenait à exploiter, celui où Lili, touchée par sa tristesse, décide d'aider Koffi en organisant une ronde dans le but « *d'envoyer des ondes* » à la grand-mère de Koffi pour qu'elle guérisse en invitant tous les camarades de la classe, quelles que soient leurs convictions religieuses.

Les élèves ont eu à lire la fin de l'histoire (p. 29-38). Les lecteurs choisis ont été d'autres écoliers, moins performants, car les passages étaient moins longs. D'autres religions y sont citées : bouddhisme, hindouisme. Les mots nouveaux permettent aux apprenants d'enrichir leur lexique, mais leur multiplication et leur difficulté peuvent être un frein à la compréhension d'une histoire. L'observation de classe a montré que la densité du nombre de mots spécifiques employés dans cet album (chrétiens, juifs, musulmans, animistes, hindouistes, bouddhistes, athées...) n'a pas bloqué la compréhension générale de l'histoire, car ils sont explicités par les personnages eux-mêmes. Le tissage n'a pas été nécessaire. Cette phase de lecture a donné l'occasion à l'enseignante de poser plusieurs questions, dont la plus importante : « *Les différences entre les enfants empêchent-elles de réaliser la proposition de Lili ?* », qui avait pour objectif de faire émerger la notion de tolérance, thème du futur débat en fin de séance.

Le débat est une modalité de travail fortement préconisée en EMC ainsi que pour l'enseignement des QSV. Il a été lancé à partir de la question : « *Selon-vous, faut-il tout tolérer ?* », thématique proposée par le livre du maître. Les élèves n'ont pas vraiment argumenté : ils ont établi une liste de ce qu'ils considèrent comme intolérable (la violence et les agressions, le harcèlement, le favoritisme, le non-respect des lois, l'abandon des animaux). Les réponses ont été notées dans un tableau mais n'ont pas été discutées. Un bilan n'a pas non plus été proposé.

La phase de clôture de la séance a porté sur le lien à faire entre tolérance et laïcité dans le but d'arriver à l'idée que, « *pour accepter que chacun puisse être différent – et avoir une religion différente ou des idées différentes –, il faut faire preuve de tolérance* »³⁵. La laïcité n'est donc effective que

³⁴ Inquiet pour sa grand-mère malade, Koffi décide de prier Dieu pour qu'elle guérisse. Max est à la fois surpris et intéressé, car il ne savait pas que l'on pouvait prier pour demander des choses à Dieu (et il imagine déjà lui demander des bonnes notes). Lili, elle, indique ne faire confiance qu'à la science : elle pense que ce sont les médecins qui peuvent aider la grand-mère de Koffi (quant aux bonnes notes, elle préfère travailler...). Cependant, ni l'un ni l'autre ne souhaitent faire de la peine à leur ami.

³⁵ Texte de la trace écrite.

par l'éthique de tolérance. Cette percusion des concepts nous permet de comprendre pourquoi ce sont ces planches de l'album qui ont été considérées comme les plus importantes par l'enseignante. Elle ne pouvait pas en profiter pour faire comprendre les différences entre tolérance et laïcité puisqu'elle estime ces concepts nécessaires l'un l'autre. Dans tous les cas, le thème de ce débat ne nous a pas paru pertinent. Pour travailler la notion de laïcité, un débat argumenté aurait pu être mené soit à partir de la dernière planche (p. 38) quand Lili évoque la liberté de conscience (fig. 6), soit à partir des trois planches (p. 21-23) distinguant croyance et savoir scientifique, ce qui aurait permis aux élèves d'aller plus loin, l'objectif de l'EMC étant de faire accéder à la capacité de discernement qui permet de *savoir quand je crois* et de *savoir quand je sais*.

DISCUSSION

La littérature de jeunesse permet l'interprétation mais reste souvent un prétexte

La bande dessinée étant une forme de narration, elle appartient à la littérature (Dürrenmatt, 2013 : 7) ; en tant que littérature, elle ouvre des espaces d'interprétation (*id.* : 78), car les situations narratives constituent de véritables « lieux d'incertitude » (Dufays, 1994 : 156-157). Pour un apprentissage en Histoire ou en EMC, l'élément le plus important à déterminer est de savoir, comme le rappelle Sylvie Lalagüe-Dulac (2017 : 106) si, avec la littérature de jeunesse – quelle que soit sa forme –, l'élève arrive à construire des savoirs historiques et/ou civiques ou si c'est l'émotion liée à l'intrigue qui l'emporte. Selon Edwige Chirouter (2017), la littérature enfantine peut constituer « *une ruse de la raison, qui charme en jouant sur les émotions, les plaisirs et les excitations de son petit lecteur pour le faire grandir et rendre son expérience au monde plus intelligible.* » Généralement, un élève interprète l'intrigue à travers ses propres représentations individuelles et sociales du monde – le « déjà-là » (Clément, 1994 : 20) –, nécessairement variées, originales et pouvant être considérées « *comme des éléments parasites qui faussent, brouillent et embrouillent la réception d'une œuvre* » (Langlade, 2004 : 81) puisque nous sommes avant tout sensibles, lors de la lecture d'une œuvre littéraire, à ce qui nous concerne nous-mêmes. Dès lors, comment l'élève peut-il adopter un regard critique si les valeurs de sa famille entrent en conflit avec celles de l'album ? Pour dépasser cette difficulté, il n'est pas rare de faire émerger les conceptions des élèves, ce qui inscrit l'activité dans un cadre socioconstructiviste (Audigier, 1988). Dès lors, confrontés à l'étude d'une nouvelle question, les élèves mobilisent des connaissances, qu'elles aient fait ou non l'objet d'un enseignement. Le recueil des conceptions initiales des élèves à propos du titre et de la couverture de l'album organisé au début de la première séance observée a favorisé les échanges collectifs entre élèves.

Cependant, engager l'entrée dans un album – « *moment déterminant pour enrôler les élèves dans une lecture longue* » (Perronet, 2019 : 125) – par la découverte de la couverture est un dispositif que Nicolas Rouvière (2019b : 104) considère comme un « *stéréotype pédagogique* ». Ce chercheur préconise une autre démarche, plus en lien avec la spécificité du médium BD, à savoir la présentation d'un fragment que l'on rend volontairement problématique par une dissociation entre le texte et l'image. Il nous semble également dommage qu'en fin de séance ou de séquence, l'enseignante ne soit pas revenue sur les conceptions de départ. L'étude de la dernière planche (p. 38) au sein de la-

quelle Lili dit à son frère que « *chacun est libre de croire à ce qu'il veut* » aurait alors pu être associée à la réflexion.

À certains égards, *Max et Lili se posent des questions sur Dieu* appartient aux œuvres qui résistent, c'est-à-dire dont le sens profond ne se perçoit pas forcément lors d'une première lecture et dont l'interprétation n'est pas aisée (au sens de Tauveron, 1999). La possibilité de différentes interprétations permet la discussion et l'argumentation. Cette situation se repère plusieurs fois pendant la séquence lorsque les élèves sont amenés à avancer des explications. Ainsi, pour certains d'entre eux, le « nous » que Lili utilise lorsqu'elle s'exprime (p. 15 : « *Nous, on croit en l'homme et en la science ! Pas vrai, papa ?* ») est difficile à comprendre. Quand Max rétorque : « *Lili parle pour elle* », quelques-uns pensent qu'il critique la propension de la fillette à toujours vouloir prendre la parole. D'autres comprennent bien que le frère de Lili préférerait que celle-ci ne parle qu'en son nom propre : « *Elle fait comme si toute la famille pensait ce qu'elle dit, mais ce n'est que son avis à elle* ». Le moment de l'histoire où les parents amènent en voiture les trois enfants voir les grands-parents de Max et Lili, au cours duquel on voit Max jouer tout seul avec sa console (p. 35) (fig. 6), a également suscité deux interprétations possibles : peut-être que le garçon veut jouer tout seul pour ne pas avoir à partager son jeu, mais peut-être qu'il a cette attitude de repli parce qu'il est gêné par la conversation à laquelle il ne tient pas à participer. Plusieurs réponses ont suscité du débat, ce qui nous montre que l'interprétation aide à la compréhension – comme l'avait démontré Christine Tauveron (1999)³⁶. Christian Poslaniec (2008) rappelle que, lorsqu'on lit un livre, on pratique simultanément deux modes de lecture : une lecture horizontale, qui suit la chronologie de l'histoire racontée ainsi que l'évolution des personnages, et une lecture verticale, correspondant à des sortes d'arrêts sur image, qui permet d'interpréter, rêver, construire une opinion, puiser dans sa mémoire, comparer, ressentir une émotion, etc. Comme « *dans ces interstices de la lecture, on se lit soi-même* » (Poslaniec, 2008 : 239), la lecture verticale prépare le lecteur à se situer et à agir dans la société. La pédagogie de la laïcité, liée aux compétences orales, se prête donc à l'apprentissage de l'interprétation.

Néanmoins, nous avons vu que le débat proposé par l'enseignante ne portait pas sur la laïcité mais sur la tolérance et que les passages de l'album ont été utilisés pour lancer la modalité de travail et non pour être interprétés. L'ouvrage a joué ici le simple rôle d'outil.

L'éducation à la laïcité confondue avec l'éducation à la tolérance

Les préconisations institutionnelles n'aident pas les enseignants à comprendre. En effet, l'inventaire de ces valeurs varie en fonction des textes officiels. Les documents d'accompagnement des programmes de 2015 expliquent que, depuis le XIX^e siècle, « *la liste des valeurs s'est enrichie. [...]. Ces valeurs sont la liberté, l'égalité, la fraternité, la laïcité, la solidarité, l'esprit de justice, le respect et l'absence de toutes formes de discriminations* »³⁷. En 2017, sur le site du ministère présentant les

³⁶ Ayant cherché à comprendre si l'interprétation d'un texte est une activité seconde à sa compréhension ou si le processus interprétatif est inclus dans celui de compréhension, Catherine Tauveron considère que la lecture littéraire est une activité de résolution de problèmes : comprendre un récit, c'est pouvoir tout autant identifier le positionnement et le rôle des personnages que dégager les grandes lignes de l'intrigue.

³⁷ Voir : <https://eduscol.education.fr/document/16741/download>.

« onze mesures pour une grande mobilisation de l'École pour les valeurs de la République »³⁸, il est seulement question dans le commentaire de la première mesure de citoyenneté, de laïcité, de lutte contre les préjugés. L'article L 111-1 du code de l'Éducation (2013) précise que « le service public de l'Éducation fait acquérir à tous les élèves le respect de l'égalité des êtres humains, de la liberté de conscience et de la laïcité ». Quant aux programmes d'EMC, dans la partie concernant les cycles 2 et 3, ils indiquent qu'il va s'agir de transmettre « la liberté, l'égalité, la fraternité et la laïcité ». De surcroît, les programmes participent de la confusion sémantique. Alors que le titre de la finalité « Acquérir et partager les valeurs de la République » utilise uniquement le mot « valeurs », les explications données à côté notent : « les quatre valeurs et principes de la République française ». Non seulement cette phrase fait des mots « valeurs » et « principes » des synonymes mais elle désolidarise aussi la laïcité des autres concepts – alors que la laïcité s'inscrit à l'aune du triptyque républicain et qu'elle est intégrée dans chacun des trois principes de la devise (Miqueu, 2017 : 86-87). Il n'est donc pas utile de l'en séparer en en faisant un quatrième principe distinct. Au cycle 3, pour la finalité « Respecter autrui », il est demandé d'« aborder la notion de tolérance ». Bien que le mot « tolérance » ne soit pas directement mentionné dans le paragraphe consacré à la laïcité, le lien est implicite puisqu'il est précisé ici que le respect est « permis par la laïcité ». En raison de ces choix de formulations, comment distinguer les concepts de « tolérance » et de « laïcité » ?

D'autres ressources contribuent encore à maintenir le trouble dans l'usage des termes. À propos de la distinction entre valeur et principe, il en va par exemple de la page de l'INSPÉ de l'académie de Versailles proposant des liens vers une documentation sur les valeurs de la République³⁹. Elle évoque « la laïcité, la lutte contre les discriminations, le respect des droits » en tant que « valeurs de la République au cœur de l'École et de ses missions » tout en proposant juste en dessous des ressources sur « le principe de laïcité ». La Journée d'étude organisée par l'INSPÉ de l'académie de Versailles le 29 juin 2021 peut entretenir la confusion : tandis que le titre général porte sur « La laïcité : une affaire de religion(s) ? », un des ateliers de travail est consacré à « Tolérance, discriminations et inclusion à l'École : mieux définir ce qui exclut encore, afin de résorber les discriminations ? ». Par conséquent, il n'est pas toujours simple pour les enseignants et futurs enseignants de s'y retrouver.

Les enquêtés nous ont avoué leurs difficultés à mener des séquences d'EMC sur la laïcité, en particulier quand ils exercent en cycle 1 et en cycle 2. Ils n'organisent donc pas, ou rarement, d'unités d'apprentissage spécifiques à la laïcité, concept qu'ils estiment trop compliqué pour des petits. En cycle 1, les outils dédiés à la transmission de la laïcité sont le banc de l'amitié et les repas partagés. En cycle 2, le débat et les saynètes à jouer sont privilégiés. Il s'agit avant tout pour les enseignants de confronter concrètement l'élève à l'altérité, de lui faire expérimenter l'éthique de la tolérance : « s'écouter, accepter le point de vue des autres ». Des séquences dédiées à la laïcité sont davantage mises en place avec des élèves de cycle 3. Pour autant, les objectifs pédagogiques des professeurs des écoles exerçant dans ce cycle nous montrent qu'ils tendent à transmettre davantage la tolérance que la liberté de conscience, item qu'ils avaient pourtant fortement cité dans notre questionnaire.

³⁸ La page, alors disponible cette année-là sur <http://www.education.gouv.fr/cid85644/onze-mesures-pour-une-grande-mobilisation-de-l-ecole-pour-les-valeurs-de-la-republique.html>, n'existe plus.

³⁹ Sur : <https://inspe.ac-versailles.fr/2022/07/les-valeurs-de-la-republique/>.

Peu d'entre eux relient leur(s) séquence(s) d'EMC sur la laïcité et/ou la tolérance avec celles d'Histoire (« Henri IV et l'édit de Nantes », « la Révolution française » en CM1 ; « Le temps de la République » en CM2). Il s'agit avant tout de faire vivre la laïcité au quotidien (avec des situations dans lesquelles les élèves apprennent à se respecter mutuellement) que d'en expliquer les origines historiques. Mais, les enseignants rappellent qu'il n'est pas toujours facile de faire corrélérer la progression annuelle en EMC avec celle en Histoire et qu'ils préfèrent s'appuyer sur la Journée de la Laïcité organisée en novembre ou en décembre. Pour autant, le lien entre la date de cette Journée et celle de la promulgation par le Sénat en 1905 de la loi de Séparation (9 décembre) est rarement mené. Pour beaucoup de professeurs des écoles, il n'est pas évident de faire ce rappel historique alors que les élèves n'ont pas encore étudié « Le temps de la République » en Histoire.

Plusieurs enseignants ont déclaré lors des entretiens que « *faire de la laïcité un simple principe juridique la rend un peu froide* ». Dès lors, ils préfèrent travailler sur la liberté, l'égalité et/ou la fraternité, valeurs dans lesquelles la laïcité est de toute façon intégrée : « *Passer par la liberté, l'égalité, la fraternité permet pour des cycles plus petits de faire vivre la laïcité, de la rendre plus opérationnelle* », précise une enseignante. Quand la littérature de jeunesse est convoquée, les albums doivent également permettre aux élèves la rencontre avec l'Autre. Cette triple approche axiologique (liberté, égalité et fraternité) peut apporter une contribution intéressante à la compréhension de la notion de laïcité, mais engendre plusieurs questions. Premièrement, voir dans ce principe émancipateur qu'est la laïcité un principe « *froid* » le renvoie uniquement à la séparation des Églises et de l'État – idée en effet complexe pour de jeunes enfants. Or, ce que garantit la laïcité (la liberté de conscience, l'égalité entre les citoyens...) est tout sauf froid. Deuxièmement, l'action de s'écouter ou de partager un repas relève-t-elle réellement de la laïcité ?

Ce qui participe de la confusion entre principe et valeur ainsi qu'entre laïcité et tolérance, c'est le fait que le périmètre de la laïcité soit actuellement de plus en plus élargi, comme l'indiquent le contenu de la *Charte de la Laïcité* et le classement des listes de référence des ouvrages de littérature de jeunesse. Un amalgame est établi entre laïcité, tolérance, antiracisme, égalité des sexes et mixité⁴⁰. Les ouvrages de littérature de jeunesse que nos enquêtés ont été en mesure de citer ne sont pas nombreux à porter sur la laïcité. Ils dénoncent surtout les discriminations, les préjugés, le racisme. Ces albums interrogent le regard que chacun porte sur le monde et les autres. Par conséquent, ces choix posent la question du périmètre de la laïcité : jusqu'où ce dernier peut-il être étendu ? Et à force d'être élargi, le concept de laïcité ne risque-t-il pas d'être dilué dans un ensemble trop vaste, expliquant dès lors la synonymie faite entre laïcité et tolérance ? L'album *Au Pays des Wakikinous* conforte cette synonymie : « *La République laïque [...] veillait sur tout le monde. Depuis que la tolérance et le respect étaient dans la Loi, les Wakikinous de toutes les couleurs se comprenaient mieux* » (p.

⁴⁰ Article 9 de la *Charte de la Laïcité* (2013) : « *La laïcité [...] garantit l'égalité entre les filles et les garçons [...]* ». La laïcité serait un rempart contre les conservatismes religieux qui prônent la séparation et la hiérarchisation des sexes. Il est oublié que la mixité à l'École laïque n'a été autorisée qu'en 1965 et qu'elle ne devient obligatoire qu'à partir de 1976 (loi Haby). En outre, la République laïque n'a accordé le droit de vote aux femmes qu'en 1944. Et, aujourd'hui, malgré plus d'un siècle de laïcité, l'égalité entre les sexes est encore loin d'être effective, comme le montre la persistance des inégalités salariales, des discriminations et violences sexistes. La laïcité ne suffit donc pas, en soi, pour garantir l'égalité entre les hommes et les femmes.

15). Par conséquent, la littérature de jeunesse est-elle vraiment un média pertinent pour enseigner la laïcité ?

CONCLUSION

Cette étude nous permet de répondre à certaines questions que nous nous étions préalablement posées. Les professeurs des écoles utilisent la littérature de jeunesse en EMC mais ne l'ont pas forcément expérimentée dans le cadre d'une séquence sur la laïcité. Concernant le statut de la littérature de jeunesse en EMC, nous pouvons affirmer, à partir des réponses données au questionnaire et de la pratique de classe observée, que les albums sont le plus souvent choisis afin de pouvoir travailler un thème, mais rarement pour la manière dont le récit est conduit. Comme l'avaient déjà remarqué d'autres chercheurs (Rondelli & Paté, 2015 : 27), l'interdisciplinarité réside plus dans le support en lui-même (une œuvre littéraire traitant d'un thème civique) que dans la façon de mêler étude littéraire et contenu thématique. L'œuvre de jeunesse est davantage un prétexte afin de sensibiliser, de créer une motivation et une esquisse de raisonnement, qu'un objet culturel favorisant la découverte de choix narratifs, la mise en réseau intertextuelle et permettant aux enseignants d'intéresser les élèves au livre lui-même. La lecture de l'album est donc essentiellement littérale et rarement littéraire.

La littérature de jeunesse apparaît comme une ressource pertinente pour les enseignants afin d'enseigner une QSV, mais le choix des albums nous laisse perplexe puisque les titres cités censés porter sur la laïcité sont peu nombreux à traiter réellement ce thème. À la décharge des enseignants, l'élargissement du périmètre recouvert par la laïcité est produit aussi par les listes de références. L'instabilité sémantique autour du concept de laïcité – tant dans l'espace politique que médiatique – n'aide pas non plus. La trajectoire du mot « tolérance » en milieu scolaire nous a permis de comprendre que celui-ci est souvent perçu par les enseignants comme étant un synonyme de « laïcité », à tel point que l'éducation à la laïcité tend à évoluer vers une simple éducation à la tolérance (Vézier *et al.*, 2020 : 205). Notre première hypothèse est donc validée. En revanche, la deuxième hypothèse ne l'est pas puisqu'il existe peu d'ouvrages de littérature de jeunesse portant sur la laïcité et, lorsqu'ils existent, ils ne revêtent pas tous un intérêt pédagogique. La plupart de ces ouvrages traitent du « vivre-ensemble ». Quant à notre troisième hypothèse, elle se trouve elle aussi invalidée : alors que les enseignants déclarent utiliser la littérature de jeunesse en EMC, très peu le font pour aborder la question de la laïcité. Est-ce parce qu'ils n'ont pas trouvé, à juste titre, l'album qui les motiverait ? L'ouvrage qui nous semble correspondre le plus au thème est le roman d'Arthur Ténor (2017), mais celui-ci est destiné aux adolescents et non aux enfants scolarisés à l'école primaire.

Éduquer à la tolérance relève certainement d'une bonne intention, car cette notion est vue comme la prise en compte de l'altérité, la relativisation de sa propre posture et l'acceptation du pluralisme. Mais réduire la laïcité à la tolérance dénature le principe de laïcité : si l'éthique de la tolérance est une disposition entre individus à se respecter mutuellement, la tolérance implique la différence irréductible des opinions et le rapport de force, renvoie à l'acceptation d'un moindre mal qui intègre une hiérarchie de valeurs entre les croyances et qui exclut l'égalité des droits, à l'inverse de la laïcité qui

promeut l'égalité et les valeurs collectives. Il n'est pas facile pour les enseignants de passer de la sècheresse de l'expression « *enseigner les valeurs de la République* » à une réalité qui s'inscrit en classe entre la culture de l'engagement, l'éducation à la citoyenneté et la pédagogie de la laïcité. Mais, si la laïcité implique la distance réflexive vis-à-vis de ses propres croyances, la tolérance assigne chacun à résidence. La notion elle-même, son contenu, sa signification ne font l'objet d'aucune analyse précise et tendent à s'imposer comme allant de soi. D'où la facilité à l'utiliser en tant que « mot-valeur » dont il serait superflu d'interroger le sens (Estivalèzes, 2017). Dès lors, ne prend-on pas le risque de faire de la tolérance une vertu concurrente de la laïcité et qui ne pourrait contribuer qu'à l'éclipser ? Or, comme l'explique Patrick Thierry (1997 : 115), « *la tolérance suppose la concurrence et le conflit entre les opinions, donc des rapports de force [...]. L'idée de laïcité suppose plutôt une suspension du conflit des croyances (la mise à l'abri de la force) destinée à permettre la formulation de jugements réfléchis, y compris sur ses propres croyances* ».

Ce travail nous a permis d'avancer de premières pistes de réflexion. Pour savoir si les trois albums que nous avons analysés sont représentatifs de l'ensemble des ouvrages de littérature de jeunesse annonçant porter sur la laïcité, nous mènerons cette même analyse à un corpus d'œuvres plus vaste. De même, nous avons le projet de multiplier les observations de pratiques de classe afin de comparer les démarches pédagogiques relatives à l'exploitation d'un même album. Ce sera l'objet de futures contributions.

Céline PIOT

82

Laboratoire de recherche « Épistémologie et Didactique des Disciplines » (Lab-E3D) – EA 7441

Université de Bordeaux (INSPÉ)

Bibliographie :

Alduy, C. (2020). Ce que disent les Français de la laïcité. Consensus républicain et polémiques identitaires. Dans D. Koussens, C. Mercier & V. Amiraux (dir.), *Nouveaux vocabulaires de la laïcité* (pp. 127-150). Paris : Classiques Garnier.

Audigier, F. (1988). Représentations des élèves et didactiques de l'histoire, de la géographie et des sciences économiques et sociales. *Revue française de pédagogie*, 85, 11-19.

Baubérot, J. (2015). *Les 7 laïcités françaises*, Paris : Maison des Sciences de l'Homme.

Barthes, A., Lange, J.-M. & Tutiaux-Guillon (dir.) (2017). *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « éducations à »*, Paris : L'Harmattan.

Bidar, A. (2012). *Pour une pédagogie de la laïcité à l'École*. Paris : La Documentation française.

Blanchard, M. & Raux, H. (2019). La bande dessinée, un objet didactique mal identifié. *Tréma. Revue internationale en sciences de l'éducation et didactique*, 51 [En ligne]. DOI : <https://doi.org/10.4000/trema.4818>.

Bonnéry, S., Crinon, J. & Marin, B. (2015). Des inégalités d'usage de la littérature de jeunesse dès les premiers cycles de l'école primaire ? Une enquête par questionnaires. *Spirale. Revue de recherches en éducation*, 55 : *Supports et pratiques d'enseignement : quels risques d'inégalités ?*, 43-56 [En ligne]. DOI : https://www.persee.fr/doc/spira_0994-3722_2015_num_55_1.

- Bru, M. (2014). Le choix de l'observation pour l'étude des pratiques enseignantes. *Recherches en Éducation*, 19 : De l'observation des pratiques enseignantes, 7-17.
- Brigaudiot, M. (coord.) (2000). *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*, Paris : Hachette éducation.
- Brigaudiot, M. (2008). Les difficultés de compréhension en maternelle. L'exemple de *Roule-Galette*. *Cahiers pédagogiques*, 462 : La littérature de jeunesse, une nouvelle discipline scolaire ?, 26-28.
- Canut, E. & Vertalier, M. (2012). Lire des albums : quelle compréhension et quelle appropriation par des élèves de maternelle ? *Le français aujourd'hui*, 179, 51-66.
- Chauvigné, C. (2017). Laïcité à l'école : évolution du concept dans une approche historique et juridique. *Éducation et socialisation*, 46 : Laïcité et morale à l'école [En ligne]. DOI : <https://doi.org/10.4000/edso.2695>.
- Chauvigné, C. & Fabre, M. (2021). Questions socialement vives : quelles approches possibles en milieu scolaire ? *Carrefours de l'éducation*, 52, 15-31 [En ligne]. DOI : <https://doi.org/10.3917/cdle.052.0011>.
- Dufays, J.-L. (1994). *Stéréotype et lecture. Essai sur la réception littéraire*. Liège : Mardaga.
- Dufays, J.-L. (2002). Les lectures littéraires : évolution et enjeux d'un concept. *Tréma. Revue internationale en sciences de l'éducation et didactique*, 19, 5-16 [En ligne]. DOI : <https://doi.org/10.4000/trema.1579>.
- Dürrenmatt, J. (2013). *Bande dessinée et littérature*, Paris : Classiques Garnier.
- Estivalèzes, M. (2017). L'enseignement du fait religieux, une éducation à la tolérance pour aujourd'hui ? Dans L. Loeffel (dir.). *École, morale laïque et citoyenneté aujourd'hui* (p. 85-97), Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- Eugène, M. (2020). La séance sur l'extrait : lire un texte ou lire une œuvre ? Dans B. Louichon (dir.), *Un texte dans la classe. Pratiques d'enseignement de la littérature au cycle 3 en France* (p. 47-69), Berne, Peter Lang éditeur.
- Fabre, M. (2017). Sens et usages contemporains de la laïcité. *Éducation et socialisation*, 46 : Laïcité et morale à l'école [En ligne]. DOI : <http://journals.openedition.org/edso/2754>.
- Ferhat, I. (2021). Quand la gestion des tensions échappe à l'école. L'exemple de l'affaire du « foulard » à Creil en 1989. Dans B. Poucet. *L'Éducation en tension(s)* (p. 51-60), Arras : Artois Presse Université.
- Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants de la lecture. *Éducation et didactique*, 1, 47-70 [En ligne]. DOI : <https://journals.openedition.org/educationdidactique/232>.
- Gourbin, G. (2016). La laïcité est-elle intolérante ? *Le Portique. Revue de philosophie et de sciences humaines*, 37-38 : Améliorer l'homme, 1-15.
- Grossmann, F. (1996). *Enfances de la lecture. Manières de faire, manières de lire à l'école maternelle*. Berne : Peter Lang éditeur.
- Habermas, J. (2003). De la tolérance religieuse aux droits culturels. *Cités*, 13(1), 151-170.
- Husson-Rochcongar, C. (2020). La laïcité, un cas d'école ? Un principe et ses interprétations, de la liberté à la contrainte. *Recherches et Éducation. Revue généraliste de recherches en éducation et formation*, 21 : La laïcité, analyseur des fractures françaises. *Que peut l'éducation ?* [En ligne]. DOI : <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.8447>.
- Kintzler, C. (1998). *Tolérance et laïcité*. Saint-Sébastien-sur-Loire : Éditions Pleins Feux.
- Kintzler, C. (2014). *Penser la laïcité*. Paris : Minerve.
- Lalagüe-Dulac, S. (2017). Romans historiques pour la jeunesse et construction de savoirs scolaires en histoire (cycle 3). *Éducation & Didactique*, 11 (1), 105-121 [<https://doi.org/10.4000/educationdidactique.2685>].
- Larralde, P. (2017). Laïcité éclairée et laïcité aveugle : la tolérance, entre fraternité et indifférence. *L'enseignement philosophique*, 67, 9-26.
- Legardez, A. & Simonneaux, L. (dir.) (2006). *L'École à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*. Issy-les-Moulineaux : ESF.

- Léon, R. (2004). *La littérature de jeunesse à l'école. Pourquoi ? Comment ?* Paris : Hachette Éducation.
- Martin, P. (2017). La lente naissance de la tolérance (XVI^e - XVII^e siècles). *Histoire, monde et cultures religieuses*, 43, 13-33.
- Mecquenem, I. (de) (2018). *Laïcité et valeurs de la République. 100 clés pour comprendre les notions essentielles*. Levallois-Perret : Studyrama.
- Mercier, C. (2016). Laïcités, école, intégration. *Études*, 43-53 [En ligne]. DOI : <https://doi.org/10.3917/etu.4223.0043>.
- Miqueu, C. (2017). *Comprendre la laïcité*. Chevilly Larue : Max Milo Éditions.
- Pasa, L. & Beges, C. (2006). Des livres de jeunesse pour la classe : lesquels et pour quoi faire. *Les dossiers des Sciences de l'Éducation*, 15, p. 89-101.
- Pena-Ruiz, H. (2014). *Dictionnaire amoureux de la Laïcité*. Paris : Plon.
- Perrin-Doucey, A. (2019). Littérature et lecture, valeurs et citoyenneté : quels apports pour l'enseignement moral et civique ? *Recherches & Travaux*, 94 [En ligne]. DOI : <https://doi.org/10.4000/recherchestravaux.1629>.
- Perronet, A. (2019). L'étude d'un album de BD au cycle 3 : l'exemple de *Petit Vampire va à l'école*. Dans N. Rouvière (dir.). *Bande dessinée et enseignement des humanités* (p. 123-140), Grenoble : Université Grenoble Alpes Édition.
- Piot, C. (2021). La neutralité de l'enseignant laïque : quelles postures, quelles difficultés ? *Revue RES-SOURCES : pour la formation, l'École et les apprentissages scolaires*, 23 : Postures enseignantes et laïcité scolaire, 112-122 [En ligne]. DOI : <file:///C:/Users/UTILIS~1/AppData/Local/Temp/Ressources23.pdf>.
- Piqué, N. (2020). La décision laïque. *Recherches et Éducatives*, 21 : La laïcité, analyseur des fractures françaises. *Que peut l'éducation ?* [En ligne]. DOI : <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.8477>.
- Poulat, E. (2014). *Notre laïcité ou les religions dans l'espace public*. Paris : DDB.
- Prudhomme, C. (2017). Tolérance et laïcité : de l'importance du choix des mots (éditorial). *Histoire, monde et cultures religieuses*, 43, 3-5.
- Quella-Guyot, D. (2003). *Explorer la bande dessinée*, Poitiers : CRDP de Poitou-Charentes, coll. « La BD de case en classe ».
- Riondet, X. & Kolly, B (2017). Clarification des positions sur la laïcité et objectivation des idéologies, un double enjeu pour l'École et par l'École. *Éducation et socialisation*, 46 : Laïcité et morale à l'école » [En ligne]. DOI : <http://journals.openedition.org/edso/2740>.
- Riquois, E. (2019). Choisir une ressource pédagogique pour la classe : un acte personnel ou disciplinaire ? Dans I. Verscheure, M. Ducrey Monnier & L. Pelissier (dir.). *Enseignement et formation : éclairages de la didactique comparée* (p. 117-127). Toulouse : Presses universitaires du Midi.
- Rouvière, N. (2019a). Introduction. Dans N. Rouvière (dir.). *Bande dessinée et enseignement des humanités* (p. 7-18), Grenoble : Université Grenoble Alpes Édition.
- Rouvière, N. (2019b). Étudier une œuvre intégrale en bande dessinée au cycle 3 : quelles spécificités didactiques ? Dans N. Rouvière (dir.). *Bande dessinée et enseignement des humanités* (p. 103-121), Grenoble : Université Grenoble Alpes Édition.
- Scanlon, (T. M.) (2016). L'épreuve de la tolérance. *Raisons politiques*, 63, 113-129.
- Tauveron, C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. *Re-pères*, 19 (dossier « Comprendre et interpréter les textes à l'école » coordonné par F. Gossman & C. Tauveron), 9-38 [En ligne]. DOI : http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/reperes/INRP_RS019_2.pdf.
- Tauveron, C. (coord.) (2002). *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique de la GS au CM*. Paris : Hatier (coll. « Hatier Pédagogie »).
- Thierry, P. (1997). *La tolérance. Société démocratique, opinions, vices et vertus*. Paris : PUF.

Vézier, A. (2018). Éducation à la laïcité et enseignement laïque du fait religieux. Enjeux d'une pédagogie du discernement. *Éducation et socialisation – Les cahiers du CERFEE*, 48 : *L'École entre valeurs et savoirs : quel développement critique possible ?* [En ligne]. DOI : <https://journals.openedition.org/edso/2964>.

Vézier, A., Piot, C. & Mercier, C. (2020). L'enseignement des faits religieux à l'Université de Nantes et à l'Université de Bordeaux (France) : état des lieux d'un enseignement pluridisciplinaire et enjeux du développement d'une didactique. *Zeitschrift für Religionskunde. Revue de didactique des sciences des religions*, 8 [En ligne]. DOI : <http://www.zfrk-rdsr.ch>.

Ressources pédagogiques :

Guide d'enseignement moral et civique – Max et Lili (cycle 3). PCG-Calligram, 2016.

Corpus des œuvres citées dans l'article (ne portant pas nécessairement sur la laïcité) :

ALBUMS ILLUSTRÉS :

1 « foi », 2 « foi », 3 « foi » !, Sylvie Girardet & Puig Rosado Fernando, Hatier Jeunesse, 2005.

Au pays des Wakikinous. La République et la Laïcité expliquées aux enfants, Jean-Michel Sananès, Éditions Chemins de Plume, 2012.

Dieux, Thierry Dedieu & Thierry Murat, L'edune Éditions, 2009.

« *L'Autre* », Christine Beigel & Carole Chaix, Les éditions du Pourquoi Pas, 2018.

Le livre du Gentil et des trois sages, Ramon Llull & Africa Fanlo, Albin Michel, 2016.

Le jour où on a mangé tous ensemble, Thanh Portal & Thierry Lenain, Nathan, 2017.

Mon école à nous, Alain Serres & Pef, Rue du Monde, 2005.

Petit-Bleu et Petit-Jaune, Léo Lionni, 1959, L'École des Loisirs, 1970 (pour l'édition française).

Sept milliards de visages, Peter Spier, L'École des Loisirs, 2009.

Tous pareils. Pensées de sagesse caribou, Édouard Manceau, Milan Éditions, 2008.

ROMANS :

Guerre des idées au collège : laïcité en danger, Arthur Ténor, Scrinéo, 2017.

L'arbre à thé athée, Rachel Hausfater & La Wäwä, Éditions du mercredi, 2022.

BANDE DESSINÉE :

Max et Lili se posent des questions sur Dieu, Dominique de Saint-Mars & Serge Bloch, Éditions Calligram, 2009.

DOCUMENTAIRES :

Au temps de Jules Ferry, Dominique Brisson, Le Sorbier, 2001.

Comprendre la laïcité, François Le Brun & Florence Weiser, Nouvelle Arche de Noé, 2018.

Guide du mieux-vivre ensemble : ma laïcité, ma religion, mon identité, Patrick Banon & Anne-Lise Boutin, Actes Sud junior, 2016.

Des mots pour combattre le racisme, Jessie Magana et Alexandre Messenger, Syros Jeunesse, 2020 rééd. augm.



Liberté Égalité Laïcité, Gaston, Éditions Orphie, 2016.

Pourquoi la laïcité ?, Ingrid Seithumer & Élodie Perrotin, Éditions du Ricochet, 2022.

Questions de laïcité, Michel Lafon, Bibliothèques sans Frontières, 2018.

Vivons ensemble : pour répondre aux questions des enfants sur l'immigration, Samia Messaoudi, Mustapha Harzoune & Hervé Pinel, Albin Michel Jeunesse, 2012.