

MASTER
MÉTIERS DE L'ÉDUCATION, DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA FORMATION

Mention	Parcours
Premier degré	M2 B
Site de formation :	INSPE AUCH

MEMOIRE

**Le Grand Nord à travers la littérature jeunesse :
éducation à l'altérité.**

Marie LECONTE

Directeur-trice de mémoire (en précisant le statut)	Co-directeur-trice de mémoire (en précisant le statut)
BEDOURET David (maître de conférences en géographie)	NOIZET Nicole (formatrice de français INSPE d'Auch)
Membres du jury : (en précisant le statut)	
- - - -	
Remis le : 07/06/2020	Soutenu le : .../.../2020

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier mon directeur de mémoire, David BEDOURET pour ses conseils et son aide précieuse cette année, ainsi que pour son écoute et sa disponibilité.

Je remercie également Nicole NOIZET, ma co-directrice, pour sa patience et son aide lors de mes deux années de master MEEF.

Je tiens également à remercier chaleureusement les enseignants qui m'ont permis de réaliser les enquêtes au sein de leur classe : Olivier MARC, directeur de l'école Jean Jaurès à Auch (32), Charlotte PETIT, professeur des écoles stagiaire à l'école Simone Veil à Colomiers (31) et Lisa-Marie REY, professeur des écoles stagiaire à Montesquiou (32)

Je remercie également mon frère, Romain LECONTE, doctorant géographie Université de Paris, géographie-cités, pour ses conseils et son soutien précieux.

SOMMAIRE :

Introduction.....	4
I- Littérature de jeunesse et éducation à l'altérité.....	8
1.1 L'ouverture au monde grâce à la littérature jeunesse.....	9
1.1.1 La littérature jeunesse : définitions et genres.....	9
1.1.2 L'intérêt de la littérature jeunesse pour l'ouverture à l'Autre et à l'Ailleurs.....	11
1.1.3 La structuration de l'espace chez l'enfant.....	15
1.2. Qu'est-ce que l'altérité ?.....	17
1.2.1 Altérité : définition et processus d'émergence.....	17
1.2.2 Le rôle social de l'Autre.....	20
1.2.3 Le traitement de l'altérité et le rapport à l'Autre.....	22
1.2.4 L'altérité à l'école.....	24
1.3. Le Grand Nord : un espace métonymique dans la géographie scolaire.....	26
1.3.1 Les stéréotypes.....	26
1.3.2 Le Grand Nord un espace métonymique dans les représentations.....	27
II- Le Grand Nord dans la littérature de jeunesse.....	30
2.1 Construction du corpus.....	31
2.2 Vision univoque du Grand Nord dans la littérature jeunesse.	32
III- Déconstruire les stéréotypes : le Grand nord en classe.....	44
3.1 Les représentations des élèves sur le Grand Nord.....	44
3.2 Déconstruction des représentations stéréotypées à travers une séquence en classe.....	48
Conclusion générale.....	62
Bibliographie :.....	63
ANNEXES.....	66

Introduction



Cette photographie¹ a été prise à Longyearbyen (Norvège), une des deux villes les plus au nord du monde. Elle se situe dans l'archipel du Svalbard au Nord de la Norvège. Sur cette photographie on peut voir des maisons en bois ou en briques, très colorées et relativement nombreuses, dont les alignements forment des rues. De plus, on peut voir un grand bâtiment à l'architecture contemporaine au bord de l'eau. Il s'agit de l'université de l'archipel qui reçoit environ 800 étudiants. On note également la présence de transports en commun avec le bus devant l'université, ou encore de nombreuses voitures. On aperçoit au bord de l'eau des conteneurs qui indiquent la présence d'échanges marchands, des infrastructures urbaines comme des routes goudronnées ou encore des poteaux électriques. Enfin, en ce qui concerne la nature aucune trace de neige n'est visible sur cette photographie et on peut voir en bas à droite que le photographe se trouve sur un pan de montagne. Ainsi, cette photographie met en avant un style de vie et un paysage bien différents de ce qu'on peut lire dans les livres de littérature jeunesse sur les villes du Grand Nord ou sur les sites touristiques. Effectivement, ces deux médias exploitent l'exotisme du lieu, sa féerie pour faire rêver les touristes ou les lecteurs et leur permettre de s'évader dans un

1 Photographie d'Alberto Carrera

Ailleurs très différent du leur. Cependant, ils véhiculent une image qui ne rend pas compte de la diversité des paysages et contribuent à construire des stéréotypes sur les pays du Grand Nord qui sont ainsi imaginés par le reste du monde comme hostiles, inhabitables et arides. On peut se demander alors comment une telle image est véhiculée ? Est-ce que c'est la même dans la plupart des livres de littérature jeunesse et qu'est-ce que les livres destinés aux enfants transmettent comme image de l'Autre et de l'Ailleurs ?

On va donc ici se focaliser sur un œkoumène situé au-delà du cercle polaire Arctique : le Grand Nord. Cet espace sera étudié à travers la littérature jeunesse pour comprendre comment sont véhiculées aux enfants les représentations d'une région lointaine et comprendre comment à partir de ces supports peut-on envisager une éducation à l'altérité. Le Grand Nord est un espace intéressant à travailler avec des élèves français car cet espace est peu connu des élèves et peu étudié à l'école. Cette étude du Grand Nord par le biais de la littérature jeunesse est un moyen de travailler l'altérité car cela permet de s'interroger sur l'Autre, ses modes vies, ses croyances et de le comprendre sans émettre de jugement. De plus, on constate une ambivalence des appréciations en ce qui concerne les pays du Grand Nord, il s'agit d'un espace qui fait peur car il est hostile, la nature est reine et l'Homme n'a pas le sentiment de maîtriser cet environnement mais aussi d'un espace qui est féérique, très présent dans les mythes enfantins et qui est une destination touristique relativement recherchée pour ses paysages grandioses et sa nature unique. De plus, Christian Grataloup explique que le monde n'est pas réellement découpé en continent mais plus exactement en « continents durs et en continents mous »².

2 FOURNIER Martine, 2010 "L'invention des continents. Rencontre avec Christian Grataloup"

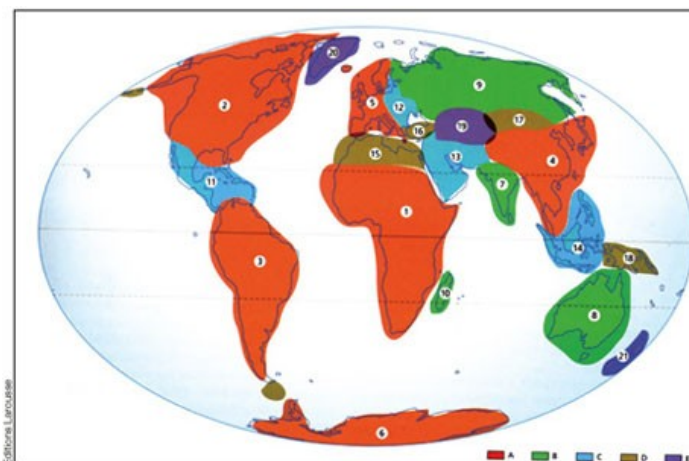


Figure 1 : *Continents « durs » et continents « mous »*
Christian Grataloup, 2009

Il montre ainsi que certaines régions sont clairement délimitées dans les représentations du Monde. Alors que certaines régions ne sont pas connues ou « mal situées » (les continents mous, en violet sur la carte). On note que le Groenland est en violet sur la carte, il est donc mal connu et mal situé dans le monde et on relève également que le Grand Nord n'est pas délimité dans son ensemble. Cette carte permet de mettre en avant la forte méconnaissance qu'il y a sur le Grand Nord à l'heure actuelle. Il s'agit de représentations spatiales erronées, mais qui ne sont pas encore encrées chez les élèves, il sera donc possible de modifier ses représentations pour les faire évoluer et changer cette vision du monde cloisonnée qui est représentative d'une histoire Européenne, selon C. Grataloup.

Les chercheurs comme J.F Staszak, C.Grataloup ou encore V. Kohler mettent en avant le regard colonialiste des pays européens sur le reste du monde, une image dévalorisante du reste du monde est ainsi créée – ici une image d'un espace hostile où il n'est pas facile de vivre - pour conserver cette suprématie Européenne sur le Monde. Il sera donc intéressant de savoir si la géographie scolaire et la littérature jeunesse s'approprient à travers leur discours les espaces avec un regard euro-péo-centré ou si elles sont vectrices d'une altérité distanciée. Si les ouvrages qui composent le corpus transmettent

un message qui semble européen-centré il s'agira, pour comprendre comment vivent les populations du Grand Nord, de changer de point de vue, de se décaler pour analyser cet espace en partant directement des territoires et des populations.

Il est facile d'imaginer que les élèves ont une vision très stéréotypée des pays du Grand Nord car ces pays engendrent des représentations mentales féeriques en lien notamment avec le Père Noël et plus généralement avec la magie des paysages d'hiver remplis de neige et de glace. Les élèves imaginent une vie arriérée, où les habitants vivent dans des igloos et se nourrissent uniquement grâce à la pêche et à la chasse. Il s'agit d'ailleurs d'une pensée encore présente chez certains adultes qui ont des représentations caricaturales de ces pays. De plus, je pense que la littérature jeunesse transmet de nombreux stéréotypes car elle se sert de cette vision qu'ont les enfants pour créer des histoires féeriques et fantastiques dans un univers unique. Un seul aspect de ces pays est mis en avant dans la littérature jeunesse : les difficultés pour vivre dans ces conditions extrêmes liées au froid et à la nature hostile.

On peut donc noter que la littérature jeunesse est un outil qui amène les élèves à découvrir un Ailleurs et d'autres modes de vie et paysages mais qu'il y a des contraintes liées à cet outil. Je vais donc me demander comment la littérature jeunesse - qui a pour thématique les pays du Grand Nord - permet une éducation à l'Autre et au lointain et permet de déconstruire les stéréotypes sur l'Ailleurs ?

L'altérité est un concept majeur dans les programmes de l'école élémentaire et la littérature jeunesse est un outil d'apprentissage commun à toutes les classes, à tous les niveaux et à tous les domaines. Il conviendra alors dans un premier temps d'étudier le lien entre la littérature jeunesse et l'éducation à l'altérité. Une définition de ces deux concepts et un focus sur le Grand Nord seront alors réalisés. Puis nous étudierons le Grand Nord dans la littérature jeunesse à travers un corpus constitué de plusieurs genres et enfin nous verrons comment mettre en place une séquence d'apprentissage en classe pour déconstruire les stéréotypes avec la littérature jeunesse.

I- Littérature de jeunesse et éducation à l'altérité

La littérature jeunesse est un outil privilégié à l'école car il s'adapte à de nombreux objectifs et est très riche, il aborde tous les thèmes dans tous les domaines. La littérature jeunesse est vectrice de connaissances sur le monde et permet d'ouvrir les enfants de tous âges à de nombreux aspects. De plus, il permet d'amener un regard différent de celui de l'enseignant. Cet outil permet à l'enfant de découvrir d'autres choses, à comprendre ce qu'il se joue autour de lui. Il s'agit donc d'un moyen qui semble adapté à l'éducation à l'altérité car celle-ci doit permettre à l'élève de penser l'Autre que soi comme un sujet à part entière. L'éducation à l'altérité n'a pas pour objectif de modifier ses valeurs ou ses engagements personnels mais plutôt d'admettre que d'autres agissent autrement et voient les choses autrement. Elle doit découler sur une vision moins stéréotypée qui envisage la complexité du monde. Effectivement, Martine Abdallah-Preteille (1997) évoque « le double regard », elle insiste ici sur le fait que les individus doivent se considérer et se définir les uns par rapport aux autres pour se comprendre en gardant chacun leurs spécificités. La littérature jeunesse qui permet donc de découvrir d'autres modes de vie, d'autres cultures et coutumes peut permettre de comprendre l'Autre et de le définir en fonction de ses spécificités par rapport à soi. Elle serait un moyen de produire ce « double regard » dont parle l'auteur.

Pour comprendre si la littérature jeunesse permet de travailler l'éducation à l'altérité il faut tout d'abord en connaître la définition et les spécificités mais également comprendre tous les enjeux d'une éducation à l'altérité à l'école élémentaire.

1.1 L'ouverture au monde grâce à la littérature jeunesse

1.1.1 La littérature jeunesse : définitions et genres

Effectivement, la littérature jeunesse est un médiateur très utilisé pour transmettre des messages mais aussi des connaissances aux enfants. Il s'agit d'un support adapté au rythme du développement sociocognitif de l'élève.

Cependant, pour utiliser cet outil à bon escient il est nécessaire de connaître son fonctionnement et ses propriétés.

Tout d'abord, la littérature jeunesse est entrée à l'école de façon spectaculaire en 2002 selon Max Bulten et Danielle Dubois-Marcion (2005) notamment grâce aux listes ministérielles de référence. Effectivement, ces listes proposent aux enseignants des titres d'œuvres pour les aider à choisir des lectures à proposer à leurs élèves. Il est intéressant de noter que la littérature jeunesse englobe de nombreux genres : les romans, les albums, les pièces de théâtre, les bandes-dessinées, les contes etc. Il s'agit donc d'un outil très riche et diversifié pour les enseignants, qui se définit davantage par son public que par son genre.

Le philosophe Marc Soriano définit la littérature de jeunesse comme suit : « *Une communication historique (autrement dit localisée dans le temps et dans l'espace) entre un scripteur adulte et un destinataire enfant (récepteur) qui, par définition en quelque sorte, au cours de la période considérée, ne dispose que de façon partielle de l'expérience du réel et des structures linguistiques, intellectuelles, affectives et autres qui caractérisent l'âge adulte.* » (Soriano 1959, p. 278). Cette définition met en avant l'interaction entre l'auteur et le lecteur. On peut également noter qu'il évoque « l'expérience du réel » et met ainsi en exergue le statut d'apprenant des enfants. La littérature jeunesse est donc, pour l'auteur, un moyen d'apporter des connaissances sur le monde. Cependant, Salerno a également donné une définition de l'album de jeunesse : « *Nous entendons par album de jeunesse tout ouvrage illustré dont les illustrations apportent au texte un éclairage différent. Contrairement à sa fonction dans l'imagier, l'illustration ne redit pas le texte mais lui fait prendre une dimension signifiante à un niveau supérieur. Ce peut être une note d'humour, un clin d'œil au lecteur, un approfondissement du sens, voire un point de vue différent de celui du texte.* » (Salerno, 2006, p. 51). Cette définition de l'album et la mise en lumière de l'importance de l'image sont intéressantes car elles nous proposent de mener un réel travail sur l'illustration comme vectrice de sens pour l'enfant. Dans mon analyse de corpus et la mise en place de ma séquence d'apprentissage j'accorderai donc une place importante à l'analyse et à la compréhension de l'image. De plus cette définition est

confirmée et enrichie par la spécialiste de l'album de jeunesse Sophie Van der Linden : « *Un ouvrage dans lequel l'image se trouve spatialement prépondérante par rapport au texte, qui peut d'ailleurs en être absent. La narration se réalise de manière articulée entre texte et images.* » (Van Der Linden, 2007, p. 24).

Christophe Meunier, quant à lui, explique que l'album apporte à l'enfant pour comprendre le monde, il s'agit d'un « produit culturel qui donne du sens aux lieux, qui renseigne sur l'habiter, qui sert à comprendre l'organisation du monde qui entoure l'enfant. » (Meunier, 2018, p.2). L'album de jeunesse permet donc de modifier les représentations spatiales de l'enfant, notamment grâce à la communication entre auteur/illustrateur et enfant. Il appelle cela la « transaction spatiale ». Il met également en avant l'utilité de l'image dans l'album de jeunesse : « elle met en scène, en signe ». Ainsi, il rejoint Sophie Van Der Linden, l'image s'articule avec le texte et ces deux éléments travaillent ensemble pour donner du sens. L'enfant doit donc porter autant d'importance au texte qu'à l'image : « la lecture iconotextuelle impose à l'enfant lecteur de tisser continuellement des liens entre le texte, l'image et la mise en page. » (Meunier, 2018, p,8). De plus, il revient sur l'étymologie du mot « image » vient du verbe *imitari* en latin qui veut dire « imiter » cela appuie son analyse et montre que le texte et l'image dans l'album de jeunesse sont étroitement liés. Effectivement, ils entrent tout deux en interaction, l'auteur parle « d'interpénétration ». On peut dire que l'image vient appuyer le texte (ou inversement) tout en apportant des indices supplémentaires.

Cependant, selon lui, l'album n'est pas un genre littéraire mais un genre éditorial qui a pour spécificité l'importance du rapport étroit entre texte-image-support du livre, il cite notamment Fièvre (2012) : « *prééminence de la mise en page de l'image par rapport à celle du texte* ». Selon lui, l'album s'inscrit donc dans l'espace grâce à un rapport étroit entre le texte, l'image et le support du livre.

La littérature jeunesse est donc composée de plusieurs genres qui ont des codes et des spécificités différents. Chaque genre possède ses propres codes et ses manières différentes de transmettre la connaissance à l'élève.

1.1.2 L'intérêt de la littérature jeunesse pour l'ouverture à l'Autre et à l'Ailleurs

Mais quel est l'intérêt de la littérature de jeunesse pour l'ouverture au monde ? Premièrement, Eurielle Gobbé-Mévellec explique l'importance de la mondialisation dans l'apparition de l'espace et des cultures dans les albums de jeunesse. Ainsi, la mondialisation a un impact sur la représentation du monde et implique une nécessaire éducation géographique pour les élèves qui baignent dans cette mondialisation. La littérature se transforme avec le temps et avec la société et à pour sujet des questions différentes selon les époques. L'auteur explique également qu'il y a deux canons génériques de la littérature pour l'ouverture à l'Autre : le carnet de voyage et le journal intime. Le carnet de voyage permet au lecteur de voyager en même temps que les personnages, de voir d'autres lieux, d'autres personnes ... à travers le regard du personnage alors que le journal intime permet au lecteur de découvrir un personnage, entrer dans ses pensées et donc de mieux le comprendre. Il s'agit ici de deux ouvertures à l'Autre différentes mais avec des points communs, l'un permet d'ouvrir vers un Ailleurs et l'autre permet d'ouvrir vers un Autre. Cependant, le carnet de voyage permet également d'ouvrir vers les Autres car il peut permettre aux lecteurs de découvrir différents modes de vie, diverses coutumes et croyances. De plus, Françoise Ballanger met en avant l'intérêt de l'étude de romans étrangers traduits en langue française : si certains n'y voient aucun intérêt pour l'étude de la langue et de la grammaire, Françoise Ballanger montre tout l'intérêt de ces livres pour l'ouverture au monde. Effectivement, ces livres permettent de se plonger littéralement dans la culture d'un autre pays. L'écrivain natif du pays dans lequel se déroule l'histoire, décrit les paysages et les modes de vie tels qu'ils sont dans la réalité. Tout du moins, il propose une représentation endogène qui permet aux élèves de se plonger pleinement dans une autre culture.

En outre, Fabienne Cavaillé explique que les œuvres de fiction proposent des points de vue sur le réel mais ne doivent pas être étudiées comme le réel même. Il est donc primordial de mettre du sens aux lectures et d'apporter des connaissances supplémentaires. En effet, elle évoque la nécessité d'émettre

des hypothèses et de problématiser le sujet pour faire de l'élève un « être social ». Eurielle Gobbé-Mévellec (2019) ajoute qu'il y a une étroite relation entre les événements géopolitiques et les éditions de littérature jeunesse : il est donc possible de travailler sur des questions d'actualité accessibles à des élèves en école primaire avec une prise de distance fictionnelle et esthétique comme le suggère l'auteur. Toutefois, elle met en garde contre l'album de jeunesse qui ne présente qu'un seul point de vue, puisé d'un imaginaire culturel plus ou moins stéréotypé. Effectivement, la représentation de l'Autre est toujours effectuée sous le même angle, selon les mêmes critères (alimentation, fêtes, drapeau...), il faut donc faire attention à ne pas céder à la généralisation et s'en servir plutôt comme « déclencheur d'imagination ». De plus, il est important de noter que la littérature jeunesse se sert de stéréotypes pour placer le lecteur dans l'histoire et dans le lieu où elle se déroule. Effectivement, ce processus permet d'activer dans l'esprit du lecteur des informations qu'il a en mémoire sur ce lieu. Ces informations sont parfois stéréotypées et partagées par de nombreux lecteurs. Cela permet à l'auteur de ne pas avoir à décrire le lieu dans lequel se déroule le récit.

Cette question de l'intérêt de la littérature jeunesse pour l'ouverture à l'Autre et à l'Ailleurs amène donc à se questionner sur l'esprit critique. Effectivement, ces auteurs expliquent que la littérature peut être un outil intéressant pour une ouverture à l'Autre mais il faut rester vigilant quant aux images et stéréotypes qu'elle peut véhiculer. Céline Richard explique qu'il faut attendre les années 1975/1980 pour voir naître dans les programmes la nécessité d'un esprit critique et la prise en compte des milieux socioculturels divers.

Aujourd'hui, le développement de l'esprit critique est bien présent dans les programmes, il s'agit d'un enseignement important notamment en cycle 2 et 3. Dans le programme du cycle 2 (BO n°30 du 26-7-2018) le développement de l'esprit critique apparaît en premier lieu en lien avec « l'exercice du jugement » dans l'éducation aux médias et à l'information. Effectivement, il est de notre devoir d'éduquer les élèves aux informations auxquelles ils sont confrontés par le biais des médias. Cette « éducation à » est – entre autre – l'occasion de développer l'esprit critique chez les élèves en leur demandant de se

questionner sur toutes les informations qu'ils rencontrent et leur provenance. Ces termes apparaissent également dans le domaine 3 du socle commun de connaissance, de compétences et de culture qui correspond à la « formation de la personne et du citoyen ». Ce domaine évoque notamment l'importance de l'expression de ses sentiments et de ses émotions par le biais des matières artistiques et physiques mais également à travers l'enseignement du français. Les concepteurs des programmes précisent que ces capacités permettent « d'affûter l'esprit critique ». L'expression « esprit critique » est lisible dans plusieurs compétences et attendus de fin de cycle 2. Dans l'enseignement artistique un des attendus de fin de cycle est « Exprimer sa sensibilité et exercer son esprit critique tout en respectant les goûts et points de vue de chacun. ». Mais aussi dans l'enseignement moral et civique où elle apparaît sous la forme suivante : « La culture du jugement est une culture du discernement. Sur le plan éthique, le jugement s'exerce à partir d'une compréhension des enjeux et des éventuels conflits de valeurs ; sur le plan intellectuel, il s'agit de développer l'esprit critique des élèves, et en particulier de leur apprendre à s'informer de manière éclairée. » Il s'agit même d'une sous-compétence à part entière en éducation morale et civique : « construire l'esprit critique » dans la compétence « construire une culture civique ». On peut donc noter qu'il s'agit d'un élément primordial dans la construction du citoyen. Enfin, ces termes apparaissent dans le domaine « questionner le monde du vivant, de la matière et des objets » sous la forme : « La démarche, mise en valeur par la pratique de l'observation, de l'expérimentation et de la mémorisation, développe l'esprit critique et la rigueur, le raisonnement, le goût de la recherche et l'habileté manuelle, ainsi que la curiosité et la créativité. ». Dans les programmes du cycle 2, ces termes apparaissent donc à de multiples reprises et dans plusieurs matières et domaines différents, ce qui permet de constater que l'esprit critique se développe progressivement et s'acquiert en fonction des situations qui s'offrent aux élèves. Il ne s'agit pas d'une notion qui se travaille seule. De plus, nous pouvons noter que très souvent l'esprit critique est cité aux côtés des termes « raisonnement », « jugement » ou encore « respect », il est évident que l'esprit critique se développe en lien avec de nombreuses autres

aptitudes notamment réflexives que les élèves doivent acquérir au cours de leur scolarisation.

Pour le programme du cycle 3 l'esprit critique apparaît dès le premier volet : « les spécificités du cycle de consolidation », comme pour le cycle 2 il est évoqué lors de l'éducation aux médias et à l'information, pour continuer les apprentissages commencés au cycle 2. On peut noter ces termes dans les domaines artistiques et en éducation morale et civique, comme vu précédemment en cycle 2, ainsi qu'en sciences et technologie. Cependant, contrairement au cycle 2 cette expression est également utilisée en langues vivantes : « Les contacts avec les écoles des pays ou des régions concernés, les ressources offertes par la messagerie électronique, l'exploitation de documents audiovisuels contribuent à découvrir des espaces de plus en plus larges et de plus en plus lointains et à développer le sens du relatif, l'esprit critique, l'altérité. » Il est intéressant de relever que, cette fois, ces termes sont associés à « l'altérité » qui est le sujet même de mon mémoire. Cela prouve que le développement de l'esprit critique est étroitement lié à la notion d'altérité.

Ainsi, nous avons vu que la littérature jeunesse possède de nombreux atouts pour ouvrir les élèves à l'Autre et à l'Ailleurs. La littérature jeunesse est un ensemble qui englobe plusieurs genres, elle permet donc de travailler avec des supports différents qui ont chacun leurs spécificités et cela peut permettre de proposer aux élèves différents regards sur un même thème car chaque genre à sa manière de mettre en avant les protagonistes. Toutefois, on a vu que la littérature était nécessairement stéréotypée pour placer le lecteur dans le lieu de l'histoire, elle s'appuie sur les connaissances communes qui sont dans la plupart des cas des connaissances stéréotypées et réduites à une vision unique en dépit de la diversité du monde. La littérature serait un moyen de découvrir l'Autre et l'Ailleurs et donc d'appréhender l'altérité. Pour cela il est nécessaire de produire un travail de déconstruction des stéréotypes. Cependant, pour amener les élèves à comprendre l'altérité il faut en avoir une définition claire et une connaissance complète.

1.1.3 La structuration de l'espace chez l'enfant

Tout d'abord, il est important de connaître le rythme de perception spatiale de l'élève pour lui proposer des documents (tel que la littérature de jeunesse) adaptés à son âge et à son rythme. On ne peut pas proposer à un élève une histoire qui se déroule dans un espace géographique très éloigné du sien s'il n'arrive pas à le percevoir. L'élève risquerait de passer à côté des enjeux d'ouverture à l'Autre et à l'Ailleurs qui lui serait proposés via cette lecture.

C'est pourquoi il me semble important de comprendre comment les enfants perçoivent l'espace pour pouvoir les amener à comprendre l'Ailleurs. D'après les recherches de Jean Piaget (1926), on compte trois stades de développement de la perception spatiale chez l'enfant.

Il y a tout d'abord, l'*espace vécu* par le corps (ce stade est présent chez les enfants de 2 à 6 ans) : l'enfant comprend l'espace grâce à son corps. C'est pour cela qu'il est difficile de parler d'espace lointain avec des enfants de maternelle car ils ne peuvent pas le percevoir. Cependant, il serait intéressant de se demander si la littérature jeunesse ne peut pas être un outil intermédiaire pour qu'ils commencent à appréhender l'espace lointain (notamment à l'aide des images). Le stade suivant correspond à l'*espace perçu* (entre 6 et 11 ans) : l'enfant n'a pas besoin de se déplacer pour percevoir l'espace. Effectivement, à cet âge l'enfant commence à se décentrer et à percevoir les choses autrement que par lui-même. L'enfant observe et appréhende ce qui l'entoure. On ne parle pas encore d'espace lointain car l'enfant n'arrive à comprendre que ce qu'il peut observer, c'est-à-dire ce qu'il peut voir. C'est aux alentours de 11 ans que l'*espace conçu* apparaît : l'enfant n'a pas besoin ni de mouvement ni de l'observation pour concevoir l'espace. A ce stade la représentation suffit à un enfant pour concevoir et comprendre un espace.

Les élèves d'école élémentaire se situent pour la plupart dans l'*espace vécu* (élèves de maternelle) et dans l'*espace conçu* (élèves de classe primaire). Il est donc relativement difficile pour eux de concevoir un espace lointain, néanmoins nous verrons que les outils comme la littérature jeunesse peuvent être des supports pour amener les élèves à comprendre et à concevoir ces espaces.

Effectivement, l'espace lointain apparaît dans les programmes dès le cycle 2 car les élèves doivent pouvoir *situer un lieu sur une carte ou un globe*, on parle donc bien ici d'espace conçu.

De plus, selon G. Brousseau la construction de l'espace passe par l'interaction de plusieurs espaces : le *micro-espace* qui correspond à l'espace proche, il peut être touché, le *méso-espace* qui est accessible à une vision globale, le sujet se trouve dans cet espace et enfin le *macro-espace* qui est accessible uniquement à des visions locales, chaque endroit de cet espace est perçu de façon isolé. Pour aider à conceptualiser mentalement cet espace il faut passer par le plan, la carte ou la maquette. Il est primordial pour qu'un élève appréhende l'espace de passer progressivement par ces différentes étapes. À l'école, cet apprentissage s'effectue progressivement et respecte l'évolution proposée par Jean Piaget. Cette évolution progressive est notable dans l'article d'Anne-Cécile Ott. En effet, elle explique qu'une élève de maternelle est dans l'incapacité de représenter le monde, cette notion est trop compliquée pour les élèves de maternelle qui sont autocentrés. Ils ne peuvent percevoir et comprendre que l'ici et le maintenant qui est lié à eux. Cet élève ne peut pas comprendre ou percevoir le monde car il est trop éloigné de sa personne. Cependant, l'auteur nous explique que les expériences auprès d'enfants en école primaire montrent que les élèves imaginent la géographie selon des échelles « très variées » qui vont d'une géographie très proche à une géographie mondiale : « qui vont du (micro)-local au global ». Effectivement, les enfants sont confrontés à de grandes échelles géographiques via les médias qui jouent un rôle important sur leur imaginaire. Ainsi, les enfants ont déjà une vision et une connaissance géographique, culturelle mais aussi politique du monde extérieur. Cette connaissance sera utile pour mon objet de recherche car les enfants ont déjà une idée du monde qui les entoure grâce aux médias mais il sera intéressant de constater l'impact sur leur imaginaire, et voir si les médias ne donnent pas une vision stéréotypée des Autres et de l'Autre. De plus, Françoise Ballanger montre que l'étude de romans à l'école primaire favorise « l'ouverture au monde et à l'Autre » (Ballanger, 2009, p.2). Comme nous l'avons vu les élèves sont autocentrés et l'un des rôles de l'école

élémentaire est de permettre cette décentration et la littérature – le roman pour Françoise Ballanger – est un objet pertinent pour effectuer cette décentration. On sait maintenant que les élèves d'école élémentaire peuvent percevoir l'espace lointain à l'aide de représentations. Il est donc intéressant d'étudier comment la littérature jeunesse peut être un moyen pour accéder à cet espace lointain.

1.2. Qu'est-ce que l'altérité ?

1.2.1 Altérité : définition et processus d'émergence

L'altérité est définie ainsi par Berger et Dugas : « l'altérité se définit par le caractère de ce qui est autre que soi » (Berger et Dugas, 2006, p.1). L'altérité représente donc ce qui est différent par rapport à soi, dans ce concept le « moi » possède toute son importance. Denise Jodelet dans *Formes et figures de l'altérité* (2005) explique que la racine *alter* associe une idée de changement d'état, un changement qualitatif. Par cette racine le changement est au cœur de l'altérité. Le changement inclut donc une différence, l'altérité engendre des questions sur ce qui est Autre, qui est différent. Selon Denise Jodelet cette différence est déclinée socialement, l'Autre occupe une place seconde voir inférieure. On peut constater deux types d'altérité : du « dehors » qui concerne les pays lointains et des cultures données et une altérité du « dedans » qui concerne les différences d'ordre physique ou corporelle, les mœurs ... Cette altérité du « dedans » se distingue de l'intérieur : d'un même ensemble social ou culturel. Elle montre également qu'il y a une altérité distante qui se distingue en deux points : premièrement « plus on est loin, moins on est estimable », et deuxièmement à *contrario* « fascination de l'exotisme, selon laquelle plus éloigné on est, meilleur on est ; l'éloignement provoque attrait sur fond de critique de soi » (Jodelet, 2005, p.29). La première citation conduit à une altérité négative, la seconde à une altérité positive. Dans les deux cas, il y a une ignorance de ce qu'est l'Autre car il est perçu comme miroir de celui qui regarde. En somme, l'Autre n'est pas considéré à part entière mais regardé avec des œillères par le prisme de soi-même. Dans le même esprit d'altérité distante Jean François Staszak explique que « la connaissance est freinée par la distance », c'est-à-dire que plus le pays est éloigné moins on connaît et plus

les différences (animaux, végétaux, civilisations, coutumes...) sont marquées. Pour lui, l'exotisme est une forme d'altérité car on a une vision du lointain très différente de ce qu'on connaît et cela nous paraît exotique. L'exotisme peut être une notion à la fois négative et positive. J.F Staszak explique qu'un lieu paraît « bizarre » quand il est sorti de son contexte local où il est en accord. Ce lieu est ensuite étudié par le spectre de notre propre culture, des choses habituelles, ce qui le rend « bizarre ». Cette idée se rapproche de l'altérité du « dehors » de Denise Jodelet.

J.F Staszak évoque la place de la mondialisation dans l'ouverture au monde et donc à l'Autre différent de soi : « La mondialisation semble avoir produit de l'exotisme et non l'avoir fait disparaître » (Staszak, 2008, p.18). Effectivement, la mondialisation permet d'avoir des connaissances plus ou moins justes sur le monde, ces connaissances influencent notre vision du monde, on voit et on observe le monde à travers des lunettes : « On est heureux de le retrouver, préparé qu'on a été à cette rencontre, rassuré face à cette altérité déjà cadrée. C'est en cela que l'exotisme ne remet jamais en cause l'identité. Au contraire, il tient au spectacle rassurant d'une altérité repérée, conforme à l'idée et plus précisément à l'image qu'on s'en faisait. » (Staszak, 2008, p.18). Cette altérité devient exotisme et correspond à ce que l'on attend, elle est préparée et modifiée. Effectivement, n'est montré à l'Autre que ce qui est « légèrement autre » : on ne parle pas de mutilations corporelles, des sacrifices humains, d'anthropophagie... pour ne pas effrayer et pour ne pas être *trop différent*. J.F Staszak parle d'exotisme positif car il reste loin, il s'agit d'un spectacle et non pas de quelque chose que l'on voit tous les jours qui vient modifier la société dans laquelle on vit. Il n'y a pas de menace donc il ne s'agit pas d'une altérité négative. Il parle également de l'influence des images toutes faites : dans notre esprit l'exotisme est créé par des textes lus, des images vues qui fabriquent « l'altérité du lointain » c'est-à-dire qui préparent notre approche avec l'Autre que l'on ne connaît pas et qui n'est pas comme nous : « la médiatisation de l'exotisme est la condition de l'acceptabilité de l'altérité. » (Staszak, 2008, p.18). On peut donc constater que la mondialisation et la médiatisation engendrent des stéréotypes auxquels il faudra faire attention avec les élèves et qu'il faudra

déconstruire et sur lesquels il faudra réfléchir pour les comprendre. Cependant, l'auteur précise que pour qu'il y ait exotisme il faut qu'il y ait sentiment de supériorité : New York suscite la surprise, les mégalo-poles japonaises sont étranges, démesurées et modernes pour un Européen mais ces villes ne supposent pas l'exotisme car un Européen ne peut pas se sentir supérieur. *A contrario*, la campagne asiatique fascine car les Européens peuvent se sentir supérieurs à la famille vivant dans les rizières, vêtue de kimonos. En ce qui concerne les indiens d'Amérique et les pays du Grand Nord : leurs pratiques fascinent mais ne sont pas exotiques car elles font peur : « la banquise et les glaciers semblent trop hostiles et pénibles pour présenter l'attrait de l'exotisme » (Staszak, 2008 p.19). L'imaginaire colonial joue un rôle dans la vision de l'exotisme. On note donc ici que l'exotisme est créé notamment quand il y a un sentiment de supériorité d'un homme sur un Autre. Il est intéressant de comprendre la notion d'exotisme et de comprendre son fonctionnement car les pays du Grand Nord peuvent engendrer de l'exotisme car il s'agit de pays lointains dont les coutumes sont très éloignées des coutumes françaises et/ou européennes. Même si J.F Staszak ne constate pas d'exotisme en ce qui concerne les pays du Grand Nord, l'exotisme étant par définition ce qui est différent et mal connu il faudra se demander en quoi le Grand Nord est exotique.

L'altérité a donc été définie par de nombreux chercheurs qui la présente comme tout ce qui est différent de soi, elle englobe donc les coutumes, les modes de vies, les paysages ... La définition de ce concept étant maintenant posée, il est intéressant de se demander comment se joue l'altérité dans la société et à quel moment peut-on parler d'altérité ?

1.2.2 Le rôle social de l'Autre

Selon Denise Jodelet (2005), l'altérité engendre un double processus : une construction de soi et une exclusion sociale. Effectivement, comme évoqué précédemment, les Hommes se regardent les uns les autres par le prisme de leur vie, en ce sens ils se construisent en fonction de ce qu'ils voient ou croient

voir. Elle explique que l'altérité est fondée sur la catégorisation : il y a une opposition entre « l'identique et le différent ». Ces deux notions sont déclinées selon les codes culturels. L'être humain est obligé de catégoriser pour se positionner lui-même dans la société, il s'agit selon F. Héritier du « fondement d'un processus cognitif fondamental » (1996). Martine Abdallah-Pretceille partage cette idée de catégorisation : « La définition culturelle des groupes et des individus (ou culturalisme) passe par un processus de catégorisation ou d'attribution qui confine, en réalité, à la stéréotypie. » (Abdallah-Pretceille, 1997, p.126). Ainsi, nous voyons que ce processus de catégorisation entraîne la création de stéréotypes et l'éducation à l'altérité permettrait, éventuellement, d'apprendre à regarder l'Autre et l'Ailleurs en étant conscient qu'on le regarde par le prisme de nos propres coutumes. Cette prise de conscience permettrait de mieux comprendre les stéréotypes et d'arriver peut-être à les dépasser. Martine Abdallah-Pretceille évoque notamment l'universalisme qui se traduit par une « généralisation abusive à partir d'un cas particulier » (Abdallah-Pretceille, 1997, p.126). Elle met en avant l'intérêt de confronter plusieurs points de vue et situations pour éviter la généralisation et ainsi les stéréotypes. Ces constats nous ramènent au développement de l'esprit critique pour travailler sur ce sujet, à la nécessité de croiser les documents et de les étudier avec un regard critique pour éviter les stéréotypes et pour éviter d'avoir une vision unique sur un territoire et des peuples variés.

L'altérité est définie comme quelque chose qui est différent de soi. Ne serait-elle pas une construction sociale ? Denise Jodelet explique que les « conditions du passage de la différence à l'altérité, produit artéfactuel d'une construction sociale et d'une action d'affectation à des positions sociales définies, par le biais de *manipulations symboliques et concrètes portant sur des individus* » (Jodelet, 2005, p.18). Ainsi, l'altérité est engendrée par la société elle-même puisqu'il s'agit d'un objet « artéfactuel » donc produit de toute pièce par la société. En somme, ce qu'il faut conclure de ces constats est que les individus ont besoin de créer des différences pour exister les uns par rapport aux Autres et pour pouvoir vivre ensemble d'une manière ou d'une autre. C'est ce qu'expliquent Abrams et Hogg (1990) en montrant que le besoin de différence

entre les individus d'une société l'emporte sur le besoin de ressemblance. De plus, Denise Jodelet montre que l'étranger constitue une menace pour le groupe car il n'en partage « ni les particularismes ni les partialités, ni l'attachement aux traditions » (Jodelet, 2005, p.20/21). Même si l'étranger ne manifeste pas de désintérêt il est vu comme une menace. L'altérité, qu'elle soit positive ou négative, est donc une forme de protection pour l'Homme qui par nature se regroupe avec d'autres ayant exactement les mêmes modes de vie que lui.

Martine Abdallah-Preteille évoque notamment une absence de cohérence dans le vivre ensemble à cause de la pluralité des pensées et d'un manque de mise en commun : « multiplication des morales « régionales » (religieuses, culturelles, professionnelles) en fonction des lieux, des domaines et des groupes accentue l'absence de cohérence d'ensemble » (Abdallah-Preteille, 1997, p.129). Cette mise en commun évoquée par l'auteur serait peut-être l'outil pour éviter les stéréotypes et avoir un rapport à l'Autre sain. Il faut pouvoir comprendre l'Autre pour ne pas en avoir peur ou pour ne pas penser ou imaginer des choses erronées à son égard. L'éducation à l'altérité a pour objectif d'apprendre à regarder l'Autre et apprendre à le comprendre. Selon Lévinas l'éthique repose sur deux axes : la responsabilité d'autrui et ne pas penser l'Autre à partir de la logique du Même : « l'exigence de la liberté d'autrui conditionne ma propre liberté et ma responsabilité. » (Lévinas, 1982, p.92).

Il est donc important de regarder l'Autre tel qu'il est réellement sans chercher à trouver des ressemblances avec soi.

1.2.3 Le traitement de l'altérité et le rapport à l'Autre

Les Hommes ont besoin de traiter cette différence ; généralement deux solutions sont utilisées soit l'exclusion qui peut aller jusqu'à l'extermination soit l'oppression, l'exploitation pour catégoriser ou plutôt « hiérarchiser et cloisonner socialement » selon Denise Jodelet (Jodelet, 2005, p.25). Ces traitements de la différence naissent de deux constructions le *racisme autoréférentiel* et le *racisme hétéro-référentiel ou hétéro-phobique*. Le premier découle du sentiment de supériorité hiérarchique de soi sur l'Autre alors que pour le second l'étranger a une place inférieure et « maléfique ». On retrouve ici le sentiment

de supériorité évoqué par J.F Staszak dans les paragraphes précédents. L'homme a toujours besoin de se positionner et de positionner hiérarchiquement les Autres. J.F Staszak explique notamment que ce sentiment de supériorité découle de la domination coloniale des pays occidentaux sur le reste du monde : « la faculté du point de vue occidental à se considérer comme allant de soi dans les définitions des dictionnaires reflète une position de pouvoir qui est le fruit de la conquête, de la domination coloniale puis économique de l'Occident sur le reste du Monde (ou presque) » (Staszak, 2008, p.9). De ce sentiment de supériorité naît la différence « péjorative » entre soi et l'Autre. Mais alors comment arriver à comprendre l'Autre et le voir tel qu'il est ? Martine Abdallah-Pretceille montre que la communication avec l'Autre est possible uniquement si on le reconnaît comme sujet : « un autre JE ». C'est-à-dire uniquement si on le considère comme un être comme nous et non pas comme un Autre, différent. Il s'agit d'une relation à l'Autre et non pas une relation *sur* l'Autre. Pour comprendre et communiquer avec l'Autre il faut que l'un et l'autre se reconnaissent en tant que sujet. Elle insiste notamment sur l'importance de la langue : « le passage par le linguistique (apprendre la langue de l'Autre) et par la culture (découvrir et connaître d'autres cultures) est une condition nécessaire, mais en aucun cas suffisante à un apprentissage de l'altérité. » (Abdallah-Pretceille, 1997, p.125). Nous pouvons donc constater qu'il est important pour une éducation à l'altérité d'apprendre aux élèves à comprendre les modes vies, la culture et parfois même la langue pour espérer comprendre l'Autre différent de nous. Toutefois, il est important de préciser que cela ne suffira pas pour comprendre et connaître l'Autre totalement. Martine Abdallah-Pretceille explique que pour connaître et apprendre à connaître autrui il faut d'abord se comprendre et se connaître soi-même : « Ni les connaissances livresques sur autrui ni les seules rencontres, par exemple les échanges scolaires, ne suffisent à cet apprentissage de l'altérité. » (Abdallah-Pretceille, 1997, p.126). La rencontre et l'acceptation d'autrui passent par la décentration : l'objectif de l'ouverture à l'Autre n'est pas de changer sa propre vision, de modifier ses valeurs ou ses engagements personnels mais plutôt d'admettre que d'autres font différemment et voient autrement. « Cette capacité

à la décentration est une des conditions de la rencontre d'autrui » (Abdallah-Preteille, 1997, p.126). Elle explique également que pour la communication avec l'Autre (étranger de soi) l'universalité est indispensable : il faut des références communes qui permettent de communiquer. On retrouve également cette idée chez Alain Borredon dans « Les paradigmes du rapport à l'autre », il faut nécessairement une reconnaissance mutuelle pour se comprendre et il va plus loin car il évoque le « vivre ensemble » : « Pour vivre ensemble, il nous faut donc affirmer et développer à la fois les identités singulières et les identités collectives. » (Borredon, 1998, p.156).

Christine Delory-Momberger et Béatrice Mabilon-Bonfils évoquent, elles aussi, la nécessité de la décentration pour « accéder à la pluralité des points de vue » et montrent que l'enseignement de l'altérité demande aux professeurs et aux élèves une démarche de « compréhension particulière ». On peut alors se demander comment mettre en place cette compréhension particulière. J.F Staszak explique les trois procédés à suivre, selon lui, pour dépasser l'exotisme et donc voir l'Autre et l'Ailleurs tels qu'ils sont réellement :

- Re-contextualiser : cela permet de redonner le sens à l'objet exotique
- Déconstruire l'exotisme : il faut pour cela comprendre le processus d'exotisation, expliquer les non-dits, caractériser les stéréotypes...
- Retourner les points de vue : ne plus considérer l'Occident comme une norme et un centre absolu.

Cependant, on peut se demander si cette notion d'altérité n'est pas le quotidien des enfants à l'école ou plus généralement dans les lieux collectifs. Les enfants ne sont-ils pas confrontés tous les jours à l'Autre, différent de soi ?

1.2.4 L'altérité à l'école

L'école est un lieu où l'on vit ensemble et où l'on apprend à vivre ensemble, il s'agit donc d'un espace où les élèves sont sans cesse confrontés à l'altérité et il s'agit d'une problématique centrale à l'école. Pour Paulo Freire, l'altérité, donc le rapport à l'Autre est la source de l'éducation : « Personne n'éduque autrui, personne ne s'éduque seul, les hommes s'éduquent ensemble, par

l'intermédiaire du monde. » (Delory-Momberger et Mabilon-Bonfils, 2015, p.24). De plus, nous pouvons noter un lien étroit avec l'école inclusive qui engendre nécessairement un rapport à l'Autre. D'après Christine Delory-Momberger et Béatrice Mabilon-Bonfils pour apprendre l'altérité, pour apprendre à vivre avec l'Autre différent de soi il faut vivre avec lui : « apprendre dans la diversité, c'est apprendre la diversité, c'est faire l'apprentissage de la diversité. » (Delory-Momberger et Mabilon-Bonfils, 2015, p.4). Pour l'éducation à l'altérité il ne faut donc pas nier l'environnement de l'élève qui est déjà baigné dans le rapport à l'Autre et dont on peut se servir au quotidien. Christine Delory-Momberger et Béatrice Mabilon-Bonfils regrettent que les classes françaises soient vues comme universelles, avec un public qui n'est pas différencié alors qu'il est très diversifié : « [...] les poussent à nier l'altérité dans l'ici et maintenant des situations scolaires. Les enseignants perçoivent alors l'identité comme « compacte » et non dynamique. » (Delory-Momberger et Mabilon-Bonfils, 2015, p.10). Pour elles, il est donc important de prendre en compte la diversité à la fois individuelle et collective de la classe pour une première approche de l'altérité et du vivre ensemble.

Dans les programmes de 2015 modifiés en 2018 (BO n°30 du 26-7-2018) les notions de vivre ensemble et d'altérité sont essentielles à la formation des élèves. Le vivre ensemble apparaît dans les programmes dès le cycle 1 : lors de la présentation du cycle, le troisième point précise qu'il s'agit d'une « école où les enfants vont apprendre ensemble et vivre ensemble ». Cet apprentissage commence dès le plus jeune âge notamment grâce à l'importance de la socialisation lors de ce cycle. Il est primordial de savoir vivre avec les gens qui nous entourent directement avant de construire un vivre ensemble plus large et de permettre une éducation à l'altérité. En cycle 2, le vivre ensemble est toujours présent notamment en éducation physique et sportive : « l'EPS a pour finalité de former un citoyen lucide, autonome, physiquement et socialement éduqué, dans le souci du vivre ensemble. » Le rôle de l'EPS est donc - entre autre - d'apprendre aux élèves à vivre ensemble de la façon la plus sereine possible. En ce qui concerne le terme « altérité », il apparaît de manière plus signifiante en cycle 2 et vient compléter la notion de

vivre ensemble. On retrouve ce terme en enseignement artistique où il est une compétence à part entière : « S'exprimer, analyser sa pratique, celle de ses pairs ; établir une relation avec celle des artistes, s'ouvrir à l'altérité ». Ce terme apparaît d'ailleurs uniquement dans le volet de l'enseignement artistique où on le lit quatre fois, il s'agit donc d'une notion très importante pour le développement de l'esprit artistique mais l'altérité reste quand même une notion à travailler dans l'ensemble des matières et compétences de l'école. En cycle 3, les termes de « vivre ensemble » disparaissent car ils sont normalement acquis à cet âge-là. Cependant, le terme d'altérité apparaît dans deux matières différentes : l'éducation morale et civique où elle est une connaissance associée au « respect d'autrui » : « Accepter et respecter les différences dans son rapport à l'altérité et à l'autre ». Cette notion apparaît également en langues vivantes comme nous l'avons vu un peu plus haut. Les programmes montrent donc qu'il s'agit de notions qui s'acquièrent de façon progressive du cycle 1 au cycle 3. Elles se travaillent dans plusieurs matières et nécessitent une compréhension progressive, rigoureuse et régulière.

L'altérité est donc une notion complexe à laquelle les individus sont confrontés, parfois sans même s'en apercevoir. Il s'agit d'un processus naturel qui consiste à différencier le Moi de l'Autre et qui permet de se positionner en tant qu'individu. L'altérité se fait à plusieurs niveaux : entre les Hommes individuellement mais aussi – et c'est là qu'elle est le plus souvent marquée – entre des communautés différentes.

L'altérité engendre un regard sur l'Autre et l'Ailleurs biaisé en fonction des modes de vie et des spécificités de chacun. Nous allons donc voir en quoi cette altérité entraîne un regard plus ou moins stéréotypé sur les pays du Grand Nord, car il s'agit d'un espace lointain, peu connu et qui engendre de la curiosité.

1.3. Le Grand Nord : un espace métonymique dans la géographie scolaire.

Nous avons vu à plusieurs reprises que le Grand Nord est un espace qui est peu connu des Européens mais qui est toutefois très présent dans l'imaginaire

des Hommes. Il y a donc des images préconçues de cet espace géographique qui engendrent de l'exotisme mais aussi de la peur. Effectivement, cet espace fait référence à un paysage très différent de ce que les élèves français ont l'habitude de voir, il génère du rêve et en même temps de la peur.

1.3.1 Les stéréotypes

Dimitra Chatziagelaki définit les stéréotypes comme un « processus mental » qui a pour objectif de « formaliser dans son esprit une image pour représenter une réalité absente » (Chatziagelaki 2011, p. 246). On comprend donc ici que les stéréotypes sont construits pour combler un manque, une absence. Les Hommes ont besoin de construire des images pour comprendre ce qu'ils ne connaissent pas en réalité, ce qui est hors de portée de leur regard.

Le Grand Nord est un espace éloigné mais aussi et surtout un espace peu connu par les élèves français car c'est un lieu très peu étudié à l'école. Les élèves et plus généralement les Hommes sont obligés de se créer des représentations pour s'imaginer le Grand Nord qu'ils ne connaissent pas.

Toutefois, P. Clerc indique que le stéréotype « réduit le tout à une partie, à un détail, presque toujours exact en se fondant sur la répétition » (Clerc, 2002, p.188). Les stéréotypes sont donc une simplification de la réalité. Ainsi, la réalité est réduite à un seul détail qui finit par fausser la représentation de cet espace car il en perd sa richesse et sa diversité. Les traits qui sont gardés sont simples et faciles à retenir et ne sont donc pas les caractéristiques les plus représentatives de la diversité et de la richesse d'un lieu.

De plus, on constate que les médias s'appuient généralement sur ce trait simplifié pour représenter les lieux. Effectivement, pour correspondre aux attentes des protagonistes les médias télévisés, comme les ouvrages de littérature jeunesse ou les sites touristiques utilisent des images, des représentations qui sont partagées par le plus grand nombre. Ces images sont donc généralement des connaissances simplifiées, qui sont puisées dans les stéréotypes.

Les stéréotypes sur un lieu sont fondés sur la répétition et donc s'entretiennent plus qu'ils ne se renouvellent. Il va donc falloir lors de la séquence comprendre

ces stéréotypes et comprendre comment ils se sont créés pour mieux s'en servir pour connaître et comprendre le lieu et ses habitants.

Aussi, P. Clerc explique que les stéréotypes sont le « premier niveau d'accès au monde » (Clerc, 2002, p.125), ils sont donc essentiels à la construction de l'élève, les traits étant grossis et faciles d'accès ils sont plus faciles à comprendre pour les élèves. C'est d'ailleurs pour cette raison que les ouvrages de littérature jeunesse se servent des stéréotypes car ils sont bien compris et généralement connus par les enfants. Les enfants sont donc porteurs de ces stéréotypes quand ils arrivent à l'école, l'enseignant doit donc les utiliser pour les faire évoluer et construire de nouvelles connaissances en lien avec ce qu'ils savent déjà. Parfois ces connaissances sont fortement erronées, il faut donc les déconstruire pour en construire de nouvelles, stables et correctes.

1.3.2 Le Grand Nord un espace métonymique dans les représentations

Effectivement, le Grand Nord est un espace métonymique dans les représentations, cela signifie qu'il est représenté par le biais de caractéristiques tronquées qui ne permettent pas de connaître toutes les spécificités du lieu. David Bédouret explique que « Cette pratique attribue à chaque espace une fonction pédagogique et didactique, ce qui revient à mettre en place une idée pour un lieu. Si cette technique a des valeurs pédagogiques indéniables, elle va à l'encontre d'une éducation à l'altérité prônée par les instructions officielles, car elle favorise le maintien de l'exotisme dans les discours. » (Bédouret, 2020) Effectivement, cette vision du Grand Nord entraîne une représentation biaisée de l'altérité car elle ne permet pas de se questionner sur la richesse des lieux. De plus, il s'agit d'un lieu relativement prisé par les touristes et les organismes touristiques permettent de plus en plus de visiter le Grand Nord, ils se servent de cette vision très stéréotypée du Grand Nord pour vendre une expérience unique et frissonnante. Cette médiatisation touristique entraîne une vision simplifiée et unique de ce territoire qui fait de lui un espace métonymique. Effectivement, selon Valérie Kohler le tourisme fonctionne à travers les clichés puissants qu'il fait perdurer. Il se sert de ces stéréotypes pour proposer aux touristes ce qu'ils attendent. Nous avons vu avec D. Jodelet que généralement

les touristes ont une image mentale bien précise du lieu qu'ils vont visiter et lorsqu'ils visitent ce lieu ils souhaitent y voir ce qu'ils attendaient. Les agences se servent donc de ce processus pour donner à voir aux touristes l'attendu. Valérie Kohler écrit également dans son article que les touristes s'attendent à voir « un espace froid et blanc » (Kohler, 2012, p.93), et pour les habitants : « traîneaux à chiens, chasseurs habillés en peaux de bête, iglous (...) tempêtes de neige, déserts blancs » (Kohler, 2012, p.94). On pourra ainsi faire le lien avec les enquêtes qui ont été réalisées en classe d'école primaire car les représentations du Grand Nord sont déjà celles-ci chez des enfants de moins de 12 ans. Cette idée est partagée par Fabienne Joliet et Laine Chanteloup qui écrivent que « les représentations de paysage arctique sont majoritairement réalisées par et pour les Occidentaux. » (Joliet et Chanteloup, 2020)

Dans l'article de Valérie Kohler on peut lire que ces stéréotypes sur le Grand Nord sont très anciens ; ils remontent aux explorations européennes des XVIIIème et XIXème siècles. De plus, Fabienne Joliet et Laine Chanteloup montrent que c'est entre le XVIIIème et le XIXème siècle que se transforme profondément le mode de vie des Inuits notamment grâce au commerce entre Inuits et Européens. Ces explorations ont donc eu un impact sur le mode de vie et les coutumes des Inuits qui ne sont pas – ou très peu - pris en compte dans les représentations actuelles. Les stéréotypes actuels sont également nés à travers les récits d'aventure qui ont été écrits selon les rapports des explorations des siècles derniers. C'est également le constat que font Fabienne Joliet et Laine Chanteloup qui expliquent que cette vision a été produite par les explorateurs mais aussi par les récits d'aventure et notamment ceux de Jules Verne. Le problème est que ces récits datent du XIXème siècle et que les coutumes décrites sont aujourd'hui dépassées. On constate donc que ces stéréotypes remontent à de nombreuses années, qu'ils restent pour la plupart inchangés et que donc la représentation de Grand Nord à l'heure actuelle est basée sur des connaissances très anciennes.

Il s'agit du même discours depuis des siècles, il y a donc une simplification des éléments qui ne sont pas modifiés malgré le temps qui passe. On rejoint ici la

définition même du stéréotype établie plus haut par P. Clerc. On voit donc que les sites touristiques s'appuient sur ces stéréotypes qui font rêver les Occidentaux et ceci contribue à faire perdurer les clichés qui sont ainsi largement diffusés. De plus, Fabienne Joliet et Laine Chantaloup expliquent que la représentation du Grand Nord s'articule autour de 2 visions : les visions européennes colonisatrices et les visions autochtones traditionnelles. On parle « d'arcticisme » qui correspond à la vision de l'« Arctique construit par l'Occident » et d'« inuititude » qui signifie « essence d'être inuit aujourd'hui » (Joliet et Chantaloup, 2020). On comprend donc ici qu'il s'agit de deux visions bien distinctes, cependant la plus connue dans le monde est celle partagée par les Européens qui correspond à l'« arcticisme ». Ces auteurs citent également Emerson qui souligne la vision univoque du Grand Nord qui correspond à « un cadre mental fondé sur les idées préconçues suivantes : Cold, isolated, empty, white, pristine » (froid, isolé, vide, blanc, vierge, Joliet et Chantaloup, 2020). Toutefois cet auteur met en avant le fait que ces préconceptions sont fausses et sont très différentes selon le point de vue que l'on adopte. Il est donc intéressant de constater que la même vision est partagée par de nombreuses civilisations à part par celle concernée.

Toutefois il est bon de noter que le marché touristique permet de découvrir cet espace durant différentes saisons et les travaux des scientifiques très présents sur les terres arctiques permettent une meilleure connaissance de ce lieu. Une ouverture se produit donc progressivement – notamment à l'aide des réseaux sociaux - mais on ne constate pas encore réellement de changement dans les représentations littéraires car comme je l'ai évoqué plus haut la littérature utilise les stéréotypes pour ancrer le lecteur dans le lieu de l'histoire. De plus, le fait de proposer aux touristes le Grand Nord comme un espace naturel, écologique et blanc en se servant des stéréotypes contribue à maintenir ces espaces dans des connaissances anciennes et erronées. Ces représentations ne devraient pas évoluer dans les prochaines années, il faut donc apprendre à les comprendre. C'est à partir de cet état des lieux que je propose d'évaluer leur

présence dans un corpus de littérature jeunesse (partie 2) et chez les élèves enquêtés (partie 3).

II- Le Grand Nord dans la littérature de jeunesse

Déconstruire les stéréotypes sur le Grand Nord implique de s'appuyer sur la recherche et l'identification de la présence de ces stéréotypes chez les enfants et dans leur environnement. J'ai donc adopté une démarche hypothético-déductive en créant un corpus de littérature jeunesse et en me basant sur des enquêtes établies auprès d'élèves de plusieurs niveaux. Cette démarche consiste à confronter mes hypothèses préalablement élaborées dans la Partie 1 aux résultats trouvés dans l'analyse du corpus et des enquêtes. Ainsi, ces analyses me permettront de mesurer les représentations dominantes du Grand Nord pour mieux les déconstruire. Je vais tout d'abord me consacrer à l'étude du corpus pour dans un second temps analyser les enquêtes produites.

La littérature jeunesse est largement diffusée dans le monde entier et les écrivains sont multiples. Il y a donc sur le marché de très nombreux ouvrages qui ont pour objet les pays du Grand Nord. Cette thématique n'est pas nouvelle mais nous verrons qu'il n'y a pas beaucoup de changement en ce qui concerne la représentation des habitants du Grand Nord dans la littérature jeunesse contemporaine.

2.1 Construction du corpus

L'objectif de la construction du corpus est de rassembler dans un minimum de titre la plus grande diversité des représentations. En ce qui concerne le corpus j'ai choisi de varier les genres car comme nous l'avons vu dans la première partie, la littérature jeunesse est composée de nombreux genres et je souhaitais que mon corpus soit représentatif de la richesse et de la diversité de la littérature jeunesse. Mon corpus est composé de trois albums, un imagier, une bande dessinée et deux contes. Celui-ci contient des ouvrages publiés entre 1948 et 2008, permettant d'envisager une comparaison diachronique de leur contenu. De plus, j'ai construit un corpus qui balaie tous les âges et tous les niveaux scolaires afin de tester l'hypothèse selon laquelle les stéréotypes resteraient plus ou moins les mêmes malgré l'évolution de la difficulté des ouvrages. Je vais donc me poser trois questions : les stéréotypes sont-ils

différents selon le genre de l'œuvre ? Selon le public visé ? Et enfin selon les dates de publication ?

Mon corpus est composé des ouvrages suivants :

- François Place, *Le pays des frissons*, édition Casterman, 2003
- Paul- Emile Victor, *Apoutsiak le petit flocon de neige*, édition Flammarion, 1948.
- Anne Archambault, *Askelaad et l'ours blanc aux yeux bleus*, édition Réunion des musées nationaux, 2007.
- Marie-Renée Guilloret et Emilie Beaumont, *L'imagerie des enfants du monde*, édition Fleurus, 1992.
- Yves Thériault, *Agaguk*, édition Adonis, 2008.
- Jacques Pasquet, *Contes inuit de la banquise*, édition D'orbestier Eds, 2003
- Bernard Chèze, *Itak et la baleine*, édition Seuil, 2008.

Les ouvrages de littérature jeunesse sur le Grand Nord sont très nombreux, j'ai donc fait mon choix en prenant en compte les messages que ces ouvrages véhiculaient. Ils sont pour la plupart porteurs des mêmes stéréotypes et la structure même de l'histoire est souvent identique. J'ai donc pour cet échantillon choisi de prendre des ouvrages représentatifs de ces stéréotypes parmi une trentaine d'ouvrages consultés mais aussi d'en sélectionner certains qui se démarquent et qui essaient de montrer un autre aspect de cet espace. Ces derniers sont peu nombreux. En construisant mon corpus j'ai pu constater qu'une minorité d'ouvrage ne présentait pas de texte. Pour la plupart, les illustrations sont accompagnées d'une histoire, l'imagination est donc très fortement guidée par les images mais aussi et surtout par le texte qui leur est associé.

2.2 Vision univoque du Grand Nord dans la littérature jeunesse

Pour l'analyse de mon corpus je procéderaï d'abord à l'étude sémantique puis à l'étude iconographique. Pour commencer, j'ai conduit ma recherche

sémantique selon deux axes qui permettent d'examiner l'intégralité du corpus. Le premier axe correspond à l'étude des personnages alors que le second s'attarde plus sur la structure même de l'histoire. Pour analyser les personnages j'ai choisi 3 sous-catégories à observer : les types de personnages rencontrés dans l'œuvre, leurs prénoms et enfin les relations qu'ils entretiennent entre eux. En ce qui concerne l'analyse de la structure de l'histoire, j'ai tout d'abord analysé le tout comme un ensemble ayant une progression narrative. Je suis donc partie de la situation initiale du récit pour arriver à la conclusion de l'œuvre en passant par la ou les péripétie(s) au cœur de l'histoire.

L'analyse a donc abouti à la répartition suivante :

Axe 1 : Les personnages et leurs relations

Les types de personnages :	Êtres humains :	Enfants et adultes : l'histoire met en scène des enfants et des adultes	<i>Imagerie des enfants du monde - Itak et la baleine - Apoutsiak -Askelaad - Agaguk (seul livre où le personnage principal est déjà adulte et fonde une famille)</i>
	Animaux personnifiés :	Locuteurs :	<i>Itak et la baleine : « pêcheur, pêcheur, ne me tue pas ! » (planche 4)</i>
		Antromorphes :	<i>Askelaad : ours aux yeux bleus comme le personnage qui vient lui apporter de l'aide.</i>
Les prénoms :	Noms de peuples :	Esquimaux et Inuits évoqués sans contextualisation	<i>L'imagerie des enfants du monde "Esquimau : mangeur de viande crue." "Inuit veut dire : êtres humains" Apoustiak : « Tu peux voir que les Esquimaux vivent dans un pays de montagnes, au bord de la mer. » (p.2) Askelaad : « une tribu inuit avait bâti des igloos de pierre et de tourbe » et Agaguk et Conte inuit de la banquise</i>
	Prénoms :	Sonorités particulières :	<i>Putulik / Itak / apoutsiak /apoutsiagayik / Askelaad / Lumak / Agaguk / Ramook / Ghorok / Ayallik / Iriook / Tayaout</i>
		Surnoms :	<i>Apoutsiak le petit flocon de neige / apoutsiagayik le tout-petit-flocon-de-neige</i>
	Les relations entre le personnages :	Familiales:	Parents - enfants :
Autres :			<i>Apoustiak : « il jouait avec ses frères et sœurs et ses cousins et cousines » (p.8) « ses neveux et ses nièces » (P.20) - Askelaad : enfant et chamane (peut être personnage principal orphelin)</i>
Voisinage :		Amis :	<i>Imagerie des enfants du monde « Parfois, il joue avec ses amis »(P.41)</i>
		Habitants :	<i>Agaguk : tout le village est présent</i>
Rôles extrêmement genrés :	Figure maternelle :	<i>Imagerie des enfants du monde : la mère à la cuisine et porte le bébé « maman porte son bébé dans un manteau-capuchon » / « maman fait cuire la chair de phoque dans l'eau bouillante » - Apoustiak : « elle porte son bébé dans le capuchon de sa vareuse » (p.2), la mère s'occupe de l'enfant « il mordait dans la viande que sa mère lui donnait » (p.6) - Agaguk : la femme a le devoir de faire des enfants (des garçons de préférence), s'occupe du repas et des peaux de bête pour que son mari les vendent</i>	
	Figure paternel :	<i>Imagerie des enfants du monde : le père part à la chasse et pêche pour nourrir la famille Apoutsiak : le père ramène le repas de la chasse « regarde le traineau de son papa qui vient de rentrer de la chasse » (P.8) Agaguk : le père chasse et vend les peaux en faisant du commerce</i>	

Axe 2 : La trame de l'histoire		
Situation initiale :	Manque de nourriture dans un milieu hostile et vie difficile	<p><i>Itak et la baleine : « Mauvaise journée, mauvaise pêche ! Pas un seul poisson, gros ou petit, et son harpon n'a pas servi. Itak est triste et fatigué, ses enfants n'auront rien à manger. Cela fait trois jours. » (p.1)</i></p> <p><i>Apoustiak : on le voit vivre bébé</i></p> <p><i>Askelaad : mis à part par la communauté de chasseur car il a une particularité physique (peau claire, yeux bleus et silhouette frêle), il n'est pas considéré comme un chasseur. Puis arrive l'automne particulièrement froid, manque de nourriture</i></p> <p><i>Agaguk : le personnage quitte le village avec sa femme pour vivre une vie isolée de tous, il vit en chassant et essaye de vendre des peaux d'animaux en faisant du commerce notamment avec des « blancs »</i></p>
Péripéties :	Une quête :	<p>Quête de nourriture :</p> <p><i>Imagerie des enfants du monde : l'histoire est principalement tournée autour de la nourriture : « l'avion apporte de la nourriture et du matériel » / « pour partir à la chasse cet été » / « Il pêche du poisson avec son harpon » / « papa va tirer sur le phoque » (P.38-41) - Apoustiak : devient chasseur et fonde sa propre famille - Askelaad : part chassé seul - Agaguk : le personnage principal est blessé, la nourriture commence à manquer, sa femme part chasser</i></p>
		<p>Aide de l'esprit :</p> <p><i>Askelaad : demande de l'aide aux esprits, un ours apparaît, il a les yeux bleus comme Askelaad, il le guide vers une plaine pleine de gibier, une fois de retour au village Askelaad se rend compte que le chamane a sculpté dans du bois un ours aux yeux bleus - Itak et la baleine : la baleine aide Itak : « Si tu me laisses aller, tu seras remercié » (par la suite la baleine le remercie en lui donnant plein des poissons à tuer quand il part à la pêche)</i></p>
Conclusion de l'œuvre :	Retour en tant que sauveur / héros :	<p><i>Itak et la baleine : plus aucun problème pour trouver de la nourriture car il a été aidé par la baleine : « Jusqu'à la fin de sa vie Itak a rapporté du poisson, même quand les autres pêcheurs revenaient les mains vides. » (planche 6)</i></p> <p><i>Apoustiak : devient vieux, meurt et part au paradis</i></p> <p><i>Askelaad : retour avec beaucoup de gibiers au village, retour comme sauveur du village et loué par tous</i></p>

Figure 2 : Tableau récapitulatif de l'analyse sémantique

En ce qui concerne les personnages, les livres sont composés toujours plus ou moins des mêmes types de personnages, c'est-à-dire des adultes et quelques enfants relativement peu nombreux par rapport aux adultes. On retrouve également des animaux : des chiens de traîneaux et des animaux sauvages mais aussi des animaux personnifiés qui parlent ou qui aident le personnage principal dans sa quête. Les relations entre les personnages sont pour la plupart des relations familiales (parents - enfants). *L'imagerie des enfants du monde* se distingue en incluant des relations amicales. Toutefois, même si parfois les autres habitants du village sont évoqués, ils ne jouent pas un rôle primordial dans l'histoire et le personnage principal n'a que très peu de lien avec eux. La littérature jeunesse sur le Grand Nord présente donc principalement un modèle familial nucléaire (parents-enfants) semblable à la norme familiale dominante des pays occidentaux. Sans présupposer des modèles familiaux des sociétés du Grand Nord, il faut noter que cette littérature n'utilise pas les relations familiales comme élément d'altérisation des populations du Grand Nord.

Je me suis également intéressée aux noms des personnages ainsi qu'aux noms des peuples. Pour commencer, certains ouvrages donnent le nom du peuple en parlant d'« Esquimaux » et/ou d' « Inuits », cependant aucun ne donne la position géographique de ces peuples voir même les nomme indifféremment. Or on sait que les Esquimaux et les Inuits sont deux peuples différents qui occupent des territoires différents. De plus, le terme « Esquimau » est plus utilisé qu'« Inuit » car plus répandu et plus connu. Il y a donc une réduction de la diversité ethnique des espaces du Grand Nord à ces deux noms génériques, à l'exclusion par exemple des peuples saamis ou yakoutes. Aussi, les prénoms des personnages sont représentatifs des nombreux stéréotypes véhiculés car comme nous pouvons le voir la quasi-totalité des prénoms finissent par un « k » et ont des sonorités particulières qui ne sont pas représentatives de la diversité linguistique de ces populations. Parfois, certains prénoms sont associés à des surnoms comme « petit-flocon-de-neige » qui renvoient à des éléments naturels. On constate que cette technique est très souvent utilisée dans la littérature jeunesse et notamment lorsque l'histoire se

déroule en Amérique Latine où les indigènes ont un surnom associé à leur nom. Il s'agit donc d'un procédé régulièrement utilisé pour placer le lecteur dans le contexte de l'histoire et ancrer le personnage dans son environnement naturel.

En ce qui concerne la structure de l'histoire on constate un schéma plus ou moins similaire pour toutes les histoires. On suit généralement l'histoire d'un enfant qui nous montre comment il vit. Sa vie est représentative d'un mode de vie révolu quand les peuples habitant dans le Grand Nord avaient la chasse et la pêche pour principale source alimentaire et un mode de vie nomade ou semi-nomade utilisant notamment l'habitation en igloos. Bien que cette vision soit également caricaturale car on imagine que la vie dans le Grand Nord, même il y a plusieurs siècles, était plus nuancée. Tout d'abord, l'histoire commence par un point de départ que l'on nomme situation initiale, qui est pour tous les ouvrages exactement la même : il y a un manque de nourriture dû aux conditions de vie difficile, les hommes doivent donc partir à la pêche ou à la chasse pour nourrir le village et leur famille. Puis vient la péripétie qui se distingue souvent en deux moments précis. Tout d'abord, l'homme ou l'enfant (de sexe masculin) part à la chasse pendant plusieurs jours en espérant revenir avec assez de nourriture pour l'hiver, cependant la quête est difficile et la nourriture (animaux, gibiers, poissons, baleines ou phoques...) est rare. Puis la seconde partie de la péripétie reflète souvent la réussite du chasseur aidé par un animal et/ou les esprits. Pour enfin arriver à la conclusion de l'œuvre, la situation finale, lors de laquelle le(s) chasseur(s) reviennent triomphants, comme un/des héros, au village avec de quoi nourrir tout le village pendant plusieurs jours. L'intrigue de l'histoire tourne donc essentiellement autour de la nécessité de se nourrir dans un milieu hostile et difficile. Il est important de noter que dans aucun des ouvrages l'école n'est évoquée ni même l'instruction mis à part les techniques de chasse pour survivre.

De plus, ces histoires sont extrêmement genrées, ce qui témoigne une fois de plus du manque d'évolution du regard sur ces territoires. Effectivement, dans tous les ouvrages une distinction très nette se fait entre les individus de sexe

masculin et ceux de sexe féminin. Les femmes sont tout le temps à la cuisine et s'occupent des enfants, aucune tâche importante ne leur est confiée, alors que les hommes sont toujours chargés de ramener le repas à la maison et donc de chasser et pêcher.

On note toutefois que si les histoires sont très stéréotypées et très datées, plus les histoires sont longues et s'adressent à un public plus âgés, plus elles sont détaillées et permettent de mieux comprendre le mode de vie et les particularités de la vie dans le Grand Nord. Par exemple, la bande dessinée *Agaguk*, bien que très stéréotypée et datée, est plus nuancée dans ses propos. On voit les paysages changer avec les saisons (l'été il n'y a plus de neige pour laisser place à la toundra) et les personnages font du commerce avec ceux qu'ils appellent « les blancs », donc les colons. On retrouve ainsi un mode de vie sensiblement plus récent. Toutefois, il est loin de représenter le mode de vie actuel. Il est important de noter qu'aucun livre ne précise aux lecteurs que l'histoire se déroule il y a plusieurs années et qu'elle n'est en aucun cas représentative de la vie actuelle dans les pays du Grand Nord. La séquence sur la déconstruction des stéréotypes devra donc mettre en avant ce constat et situer les livres dans le temps pour apporter des connaissances plus actuelles. Seul le conte de Jacques Pasquet joue entre les légendes sur le Grand Nord qui datent de plusieurs siècles et qui ont des dimensions symboliques et mythiques et une histoire plus actuelle. Effectivement il raconte les légendes du Grand Nord qui permettent de mieux connaître les fondements des civilisations du nord mais en même temps il embarque le lecteur dans un voyage autour de ces pays et montre ainsi les moyens de déplacement qu'il faut utiliser pour se rendre sur ces lieux. Les autres œuvres montrent ces pays comme coupés du monde alors que celui-ci met en avant leur accessibilité. Ce conte pourra donc être utile pour faire la différence avec les élèves entre la vie d'autrefois, les légendes et la vie actuelle dans les pays du Grand Nord. Il peut permettre de mettre en avant le fait que les stéréotypes peignent une vie ancienne qui a évoluée.

L'analyse iconographique du corpus porte d'abord sur les premières de couverture de chaque œuvre car elles constituent la première approche que l'on a avec l'œuvre et projettent le lecteur directement dans l'univers souhaité. Tous les ouvrages présentent sur la couverture le personnage principal dessiné. 4 sur 7 ont pour première de couverture une scène de chasse où l'on voit un ou des personnages de l'histoire armé(s) de harpon ou de fusil et l'animal chassé est souvent présent en arrière plan ou à côté du chasseur/pêcheur. 5 sur 7 ont sur cette couverture des animaux : ours blanc à deux reprises, phoque ou chiens de traîneaux. Enfin, les couleurs dominantes sont le blanc et/ou le bleu (6 ouvrages sur 7) mais aussi le rouge et/ou orangé (2 sur 7).



Figure 3 : Couvertures des ouvrages composant le corpus étudié

Ces couvertures sont donc représentatives des éléments qui composent l'ouvrage entier. Effectivement, les illustrations présentes à l'intérieur des œuvres sont toutes composées des mêmes tonalités de couleur : les images sont relativement claires avec une prédominance de blanc et de bleu. Les couleurs chaudes comme le rouge ou l'orange sont utilisées lorsque les auteurs évoquent les esprits. Ceux-ci sont très présents dans les récits du Grand Nord. Il s'agit d'un caractère commun à la majorité des livres sur le Grand Nord. Il y a donc dans ces représentations la coexistence de deux mondes qui sont symbolisés par l'opposition entre couleurs froides et chaudes, le monde des hommes et des animaux et le monde des esprits.



Figure 4 : Illustrations de Askelaad et de Apoutsiak où le bleu et le blanc dominant



Figure 5 : illustrations de Askelaad où les tons chauds dominant quand le texte évoque les esprits

Enfin, les illustrations mettent en avant les paysages archétypiques de ces régions du monde notamment en montrant la banquise, les icebergs, la toundra pour certains, les habits traditionnels faits de peaux d'animaux. Certains montrent des caractéristiques physiques des peuples de ces pays en évoquant la couleur de peau ou la forme du visage. Nous pouvons aussi voir les animaux présents sur ces territoires. De plus, ces illustrations montrent les modes de vie des habitants du Grand Nord car sur 7 œuvres, 6 montrent des personnages vivants dans des igloos ou dans des tentes.



Figure 6: illustrations d'igloos et de tentes dans *Askelaad* et *Agaguk*

Dans ce corpus il y a également des ouvrages qui possèdent certaines ambivalences, notamment dans l'imagier. Celui-ci montre des habitations plus classiques - en bois notamment - des avions pour l'approvisionnement et des motoneiges pour se déplacer mais parallèlement il montre la construction d'un igloo et la vie dans un igloo ; il met ces deux représentations sur le même plan, sans faire de différence d'époque. On note ici un manque de précision quant à l'époque des faits qui peuvent créer de la confusion dans l'esprit des jeunes enfants. Cet imagier pourrait permettre une certaine déconstruction des stéréotypes mais il est nécessaire de contextualiser les époques et apporter des connaissances supplémentaires.



Figure 7: Pages représentant l'ambivalence dans l'imagerie des enfants du monde

Ce que les élèves peuvent apprendre grâce à la littérature jeunesse sont la faune et la flore spécifiques à cette région du monde. Ils peuvent également comprendre comment les hommes vivaient avant et comment la vie humaine a pu s'installer et se pérenniser en s'appropriant et exploitant un milieu réputé hostile. De plus, ils peuvent ainsi connaître les spécialités et spécificités de cette région notamment avec la nourriture ou encore les techniques vestimentaires pour parer le froid. Les paysages décrits par les personnages et dessinés par les illustrateurs sont aussi assez représentatifs : les montagnes, la neige à perte de vue, la banquise mais aussi la toundra. Globalement les forêts sont très peu représentées alors qu'elles sont relativement constitutives du paysage des pays du Grand Nord. Enfin, ces livres permettent de familiariser les élèves avec du vocabulaire lié à ces pays.

Certains ouvrages sont soucieux toutefois d'apporter une connaissance particulière : l'album d'Anne Archambault a introduit des photos d'objets d'art ou d'objets techniques dans son histoire et introduit à la fin la définition de chaque objet.



Figure 8 : Dernière page de Askelaad expliquant l'utilité des objets présents dans l'œuvre

A la fin de la bande dessinée d'Yves Thériault se trouve un dossier avec des informations scientifiques sur la bande dessinée et sur le pays dans lequel elle se déroule (Canada). Ces œuvres ont donc une volonté d'ouverture et d'apprentissage de l'Autre et de l'Ailleurs.



Figure 9 : Une des dernières pages de la bande dessinée Agaguk expliquant l'œuvre et le pays dans lequel l'histoire se déroule

Dans l'ensemble, les ouvrages véhiculent de nombreux stéréotypes qu'il faudra déconstruire mais il est toutefois important de noter que les œuvres ont besoin de ces stéréotypes (ou du moins de caractéristiques spécifiques connues par la plupart) pour placer le lecteur dans un lieu qu'il connaît. Ainsi, les auteurs situent l'action de l'histoire dans l'imaginaire du lecteur. Il sera également nécessaire de replacer le mode de vie décrit dans les ouvrages dans des époques plus anciennes. On sait que la littérature utilise les stéréotypes mais on a également vu que ces clichés sur le Grand Nord datent d'il y a plusieurs siècles et réduisent la diversité des modes d'habiter à des schémas simplificateurs. Il faudra donc avec les élèves situer temporellement ces modes de vie et montrer l'évolution dans le temps.

III- Déconstruire les stéréotypes : le Grand Nord en classe



Figure 10 : *Affichage produit par 2 élèves de maternelle*

Ces affichages ont été réalisés dans une classe de maternelle, ils ont pour but de présenter chaque élève avec leur nom et leur photo. On ne sait pas clairement dans quel contexte ont été réalisées ces affiches mais on y voit de très nombreux stéréotypes très représentatifs de ce qu'imaginent les élèves et de ce qu'on peut lire dans la littérature jeunesse. Tout d'abord, on voit que les enfants sont vêtus d'habits traditionnels en fourrure et en peau de bête, leurs prénoms ont été modifiés pour finir en « ouk », le fond de l'image est coloré en bleu et on peut voir des igloos dessinés en arrière-plan. Ces affichages rassemblent donc de nombreux stéréotypes sur le Grand Nord que l'on a déjà évoqués lors de l'analyse du corpus. Ceux ci sont très peu représentatifs de la réalité. Dans cette partie nous verrons quels sont les prérequis des élèves sur les pays du Grand Nord, comment ils les imaginent et si les représentations des élèves sont proches de celles diffusées par la littérature de jeunesse et enfin nous proposerons une séquence d'apprentissage afin de déconstruire ces stéréotypes et d'avoir un regard critique sur la littérature jeunesse sur le Grand Nord.

3.1 Les représentations des élèves sur le Grand Nord

Tout d'abord pour connaître les prérequis des élèves sur le Grand Nord j'ai effectué des enquêtes auprès de plusieurs classes de niveaux différents. Mon enquête consistait à demander aux élèves un écrit court dans lequel ils devaient imaginer ce qu'on pouvait voir dans les pays du Grand Nord, cet écrit était accompagné d'un dessin pour illustrer leur propos. Cela permet de comprendre comment les élèves imaginent ces pays, ce qu'ils pensent y voir en terme de paysage mais aussi de mode de vie, de coutumes... J'ai décidé d'accompagner cet écrit d'un dessin car il est plus facile pour la plupart des enfants de formuler leurs pensées sous forme de dessin plutôt que par écrit. De plus, les dessins en couleur m'ont permis de préciser comment les élèves imaginent cet espace et si cette représentation mentale est équivalente à celle proposée dans la littérature jeunesse. J'ai donc effectué les enquêtes sur trois classes différentes : une classe de CM1/CM2, une classe de CE1 chez une professeure des écoles stagiaire et enfin une classe de CE2/CM1 chez une professeure des écoles stagiaire également. Ces trois enquêtes ont été réalisées de fin novembre à début décembre, il est donc important de noter que ces enquêtes ont été effectuées dans un contexte de fête de Noël qui peuvent influencer les représentations des élèves d'autant plus que la thématique se prête à l'univers du merveilleux. J'ai donc récolté 53 productions. 21 enquêtes niveau CE1, 4 enquêtes niveau CE2, 16 enquêtes niveau CM1 et 12 enquêtes niveau CM2. 28 enquêtes ont été réalisées par des individus de sexe féminin et 25 ont été réalisées par des individus de sexe masculin. Effectivement, j'ai classé les relevés par sexe pour constater l'influence du genre sur les représentations. Il est dans un premier temps important de noter que beaucoup d'élèves notamment en CM1/CM2 ont eu du mal à situer les pays du Grand Nord dans le monde. J'ai donc commencé mes enquêtes par demander s'ils arrivaient à situer cet espace puis j'ai montré les pays sur un globe ou une carte. Dans les tableaux suivants j'ai extrait les éléments les plus cités dans les écrits et les dessins des élèves. Il me semble que ce relevé en pourcentage

permet de mettre en exergue les données à analyser pour comprendre comment les élèves imaginent des territoires lointains.

ECRITS (53)					
Pays	Canada/Quebec	Pôle nord	Groenland	Autres	
	28,31%	15,09%	13,21%	13,21%	
Animaux	Ours	Pingouins			
	15,09%	9,43%			
Nourriture	Poisson	Chocolat chaud	Soupe	Raclette	
	28,31%	9,43%	5,66%	5,66%	
Activités	Ski	Bataille de neige			
	16,98%	5,66%			
Météo	Neige	Il fait (très) froid			
	52,83%	28,31%			
Nature	Forêts	Arbres	Lacs	Montagnes	Stalactites/mites
	9,43%	7,55%	7,55%	7,55%	7,55%
Habits	Gros mentaux	Gants	Bonnet	Pull	Echarpe
	22,64%	9,43%	7,55%	7,55%	5,66%
Monuments	Igloo	Magasins/restaurants	Maisons en briques	Maisons en bois	
	47,17%	13,21%	7,55%	7,55%	

DESSINS (53)						
Activités	Bonhomme de neige	Ski	Pêche	Chasse		
	24,53%	9,43%	7,55%	5,66%		
Nature	Flocons	Montagnes	Banquise	Arbres	Ciel bleu	Ciel gris
	56,61%	30,19%	18,87%	16,98%	11,32%	7,55%
Monuments	Igloo	Maisons	Magasins			
	33,96%	18,87%	13,21%			
Animaux	Pingouins	Poissons	Rennes			
	11,32%	9,43%	5,66%			
Autres	Père Noël	Feu de camp				
	13,21%	9,43%				

Figure 10 : Tableau récapitulatif des résultats de l'analyse des enquêtes

L'analyse de ces enquêtes ne permettent pas de faire ressortir de différences notoires entre les sexes. Les représentations sont diverses mais aucun élément ne se distingue plus chez les hommes ou chez les femmes.

Cependant, je peux noter une différence en fonction du niveau des élèves : les plus jeunes situent assez rapidement le Grand Nord, ils pensent automatiquement au pôle nord (notamment avec le père Noël) alors que pour les plus grands (CM1/CM2) ce n'est pas systématique.

On peut également s'apercevoir d'une mauvaise connaissance géographique grâce à des copies ponctuelles : une élève a dessiné et évoqué de Paris pour représenter le « Nord » (annexe 1), certains élèves confondent avec l'Inde, ils

évoquent notamment les tipis (annexe 2). Deux élèves ont expliqué que les pandas se trouvaient dans les pays du Grand Nord (annexe 3). Enfin un élève situe « la plus grande montagne du monde » dans les pays du Grand Nord (annexe 4).

On peut s'apercevoir grâce aux tableaux récapitulatifs que la population n'est pas une donnée évoquée par les élèves, seuls deux élèves ont parlé d' « esquimau » (annexe 5) et deux autres ont précisé que les habitants des pays du Grand Nord étaient « gentils » (annexe 6). Enfin, deux autres élèves ont indiqué qu'il n'y avait pas « beaucoup de monde » dans ces pays (annexe 7). Au total, seuls six élèves ont évoqué la population de ces pays. Dans cette enquête, l'Autre est donc très peu représenté. On peut imaginer que les élèves pensent que très peu de personne vivent dans ces pays, le rapport à l'Autre n'est donc pas imaginé directement par les élèves avec cette enquête. De plus, aucun n'élève n'a évoqué la présence d'école ou de quelconque instruction.

Les dessins font principalement ressortir les particularités météorologiques avec beaucoup de représentation de flocons (presque 57% des élèves) (annexe 8), la nature avec les animaux (24 animaux sont représentés sur 53 copies) (annexe 9) ou la montagne (environ 30% des élèves dessinent des montagnes) (annexe 10) ou encore de l'habitat avec soit des igloos (annexe 11) soit des maisons plus classiques (annexe 12) (presque 53% des copies montrent une habitation).

Enfin des éléments plus ponctuels ou originaux peuvent être notés comme l'évocation d'aurores boréales par une seule élève (annexe 13), un seul élève représente un drapeau (canada) pour situer son dessin (annexe 14). De plus, un élève évoque la salaison du poisson pour le conserver (annexe 15). On peut donc noter que les élèves ont quelques connaissances culturelles sur ces lieux. On peut donc constater que les élèves ont des connaissances très stéréotypées des pays du Grand Nord, ces connaissances correspondent globalement à ce qui est diffusé par divers médias comme les sites touristiques, la littérature jeunesse mais aussi les média télévisés.

Ces constats sont assez proches de mes hypothèses, à l'exception d'une certaine ambivalence dans les propos des élèves qui montrent une vie reclusée

dans des igloos mais qui précisent qu'il y a des magasins ou encore des restaurants (annexe 16).

Il sera donc intéressant à l'aide d'une séquence d'apprentissage de partir de ces pré-requis pour déconstruire les stéréotypes et apporter des connaissances plus actuelles et ouvrir à l'Autre et ainsi constater l'évolution des représentations.

3.2 Déconstruction des représentations stéréotypées à travers une séquence en classe

La séquence d'apprentissage de mon mémoire a pour objectif de déconstruire les stéréotypes sur les pays du Grand Nord mais également d'éduquer à l'altérité à l'aide de la littérature jeunesse. Je prévois cette séquence pour une classe de cycle 3 et plus particulièrement de CM2.

J'ai décidé de construire ma séquence autour du schéma suivant : une séance de découverte d'un thème à travers la littérature puis la séance suivante apporte des connaissances scientifiques et géographiques pour dégager les stéréotypes grâce à la confrontation avec la réalité spatiale.

Les séances liées à l'apport de connaissance commencent généralement par une photographie ou un document qui doit interroger les élèves. Effectivement j'ai choisi des documents qui vont à l'encontre des stéréotypes sur le Grand Nord. Le but étant de confronter les élèves à la réalité et de les placer au cœur des stéréotypes. Au fur et à mesure de la séquence les élèves doivent accueillir ces documents avec un regard plus critique.

J'ai donc décidé d'aborder les pays du Grand Nord selon trois axes principaux : la nature (paysage, météo, faunes et flores), les habitants et les modes de vie et enfin l'industrie et les traditions. Cette séquence a pour but de déconstruire les stéréotypes et le projet final est de construire des affiches à présenter dans l'école pour les autres classes.

De plus, tout au long de ma séquence un planisphère sera à disposition dans la classe et à chaque nouveau pays rencontré les élèves iront y placer un repère. Ainsi à la fin de la séquence le Grand Nord sera défini sur la carte. Cela permet

de localiser et de situer cette région du monde alors qu'elle était très mal connue par les élèves.


Enfin, ma séquence aboutira à un débat à visée philosophique. Je pense cet exercice adapté à ma séquence car il demande de mettre en œuvre toutes les connaissances acquises pendant la séquence et de justifier ses choix. De plus, il nécessite la prise en compte des points de vue de chacun et confronte donc directement les élèves à l'altérité. Cet exercice permet de mettre en œuvre de nombreuses compétences d'éducation morale et civique qui devront être abordées au cours de ma séquence.

Lors de la construction de ma séquence j'ai pu constater que ce sujet était très peu étudié à l'école et que par conséquent quasiment aucun document n'était proposé et adapté au niveau du cycle 3. La plupart des documents proposés dans les manuels de professeur ou sur internet sont destinés aux élèves de cycle 1. Effectivement, lors de ce cycle la thématique du Grand Nord est souvent abordée, notamment par le biais d'album de jeunesse. Ces lectures entraînent généralement un travail sur les animaux du Grand Nord. Il a donc fallu créer la plupart des documents en les adaptant au niveau du cycle 3 (annexe 17). Les documents que j'ai utilisé sont généralement des documents scientifiques² que j'ai adapté avec un vocabulaire plus accessible à des élèves de CM2.

Enfin, cette séquence est pluridisciplinaire. Effectivement, je l'ai construite en lien avec la littérature mais également les sciences et l'art visuel. Ma séquence a pour but de se poursuivre en sciences et vie de la Terre et technologie pour créer une maquette de la planète et comprendre l'impact du soleil sur les pôles. De plus, cette séquence peut précéder un travail en SVT sur le réchauffement climatique et son impact sur la Terre.

2 Fabienne Joliet et Laine Chanteloup, "Le prisme des représentations paysagères arctiques des Inuits et des Qallunaat : l'exemple du Nunavik (Canada)" , Géoconfluences, janvier 2020.

Géographie et littérature CM2	Déconstruire les stéréotypes sur le Grand Nord
<p>Objectifs d'apprentissage de la séquence :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprendre ce qu'est un stéréotype - Identifier les stéréotypes - Apprendre à s'informer sur un lieu, des modes de vie, des coutumes - Appréhender un espace lointain - Développer l'esprit critique - Se confronter à l'altérité 	<p>Compétences du socle commun visées par la séquence :</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>Domaine 2</u> : Les méthodes et outils pour apprendre - <u>Domaine 3</u> : La formation de la personne et du citoyen - <u>Domaine 5</u> : Les représentations du monde et de l'activité humaine
<p>Instructions officielles :</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Géographie : <ul style="list-style-type: none"> ○ Nommer et localiser un lieu dans un espace géographique. ○ Nommer, localiser et caractériser des espaces. ○ Situer des lieux et des espaces les uns par rapport aux autres ❖ Français : <ul style="list-style-type: none"> ○ Comprendre des textes, des documents et des images et les interpréter ❖ Education morale et civique : <ul style="list-style-type: none"> ○ Développer les aptitudes au discernement et à la réflexion critique ○ Confronter ses jugements à ceux d'autrui dans une discussion ou un débat 	<p>Matériel pédagogique :</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Un corpus de littérature de jeunesse ayant pour thématique le Grand Nord ○ Cartes du Grand Nord ○ Photographies aériennes de pays du Grand Nord ○ Vidéo ayant pour thématique le Grand Nord ○ Accès à la bibliothèque municipale

argumenté et réglé			
<ul style="list-style-type: none"> ○ S'informer de manière rigoureuse 			
Difficultés potentielles des élèves :		Remédiations prévues :	
<ul style="list-style-type: none"> ○ Se représenter un espace lointain et peu connu ○ S'éloigner des images préconçues créées par les stéréotypes 		<ul style="list-style-type: none"> ○ Tutorat entre élèves ○ Recherches internet et documentaires 	
Déroulement des séances	Objectif d'apprentissage visé	Dispositifs didactiques	Procédures d'évaluation prévues
Séance 1 : Recueil des prérequis sur le Grand Nord (35-40')	<ul style="list-style-type: none"> - Mettre en mot et dessiner ce que les élèves connaissent du Grand Nord 	Les élèves doivent répondre à l'enquête donnée : rédiger un court texte expliquant comment ils voient les pays du Grand Nord et les dessiner.	Evaluation diagnostic : connaître les prérequis et les connaissances préalables des élèves sur le Grand Nord.
Séance 2 : Découverte d'un espace lointain et peu connu (45')	<ul style="list-style-type: none"> - Découvrir la ville la plus septentrionale de la planète - Justifier ses impressions - Argumenter son discours 	<u>Phase 1 : mise en projet (collectif)</u> Afficher au tableau la photographie de Longyearbyen 	Evaluation formative
		Demander aux élèves de dire ce qu'ils voient,	

décrire le paysage...

Phase 2 : phase de travail (groupe)

« A votre avis dans quel pays se situe cette ville ? »
« Pourquoi ? » (relever les indices sur la photographie qui permettent de justifier la réponse)

Phase 3 : mise en commun (collectif)



Chaque groupe propose le pays choisi et justifie.
Interactions et argumentations entre élèves si les pays ne sont pas les mêmes.

Phase 4 : contextualisation et trace écrite



Il s'agit de la ville de Longyearbyen, elle se situe dans l'archipel du Svalbard en Norvège.
Explication : nous allons travailler sur les pays du Grand Nord et à chaque nouveau pays rencontré nous allons le placer sur le planisphère. (Travail autour de la Longitude et Latitude pour une révision des parallèles et des méridiens)
Placer l'archipel du Svalbard sur la carte.
Longyearbyen est la ville la plus septentrionale de la planète Terre. C'est-à-dire qu'il n'y a pas de ville

		où les hommes vivent plus au nord que celle-ci. Recueil des impressions des élèves : Est-ce que c'est surprenant que ça soit une ville du Grand Nord ? Si oui pourquoi ? ...	
Séance 3 : Découverte de la nature typique du GN à partir de la littérature de jeunesse (45')	<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre comment est représenté le Grand Nord dans la littérature jeunesse - Effectuer des relevés dans un texte et dans une illustration 	<p><u>Phase 1 : mise en projet (collectif)</u> Devant vous est disposé le corpus de livres sur lequel nous allons travailler. Discussion autour de la thématique = mise en réseau (tous les ouvrages ont pour thématique le Grand Nord) Par groupe de 4 ou 5 vous allez choisir un livre (album ou BD ou conte) (vous changerez de livre à chaque séance) Aujourd'hui nous allons travailler sur la nature spécifique des pays du Grand Nord.</p> <p><u>Phase 2 : phase de travail (groupe)</u> Par groupe les élèves relèvent les éléments naturels présents dans le livre choisi (météo, animaux, paysages, végétaux ...). Pour expliquer aux autres groupes ils notent les passages ou relèvent les illustrations qui mettent en avant l'élément naturel montré.</p> <p><u>Phase 3 : mise en commun (collectif)</u> Chaque groupe expose ce qu'il a trouvé et un recueil de données est établi à partir des éléments trouvés.</p>	Evaluation formative

		<p>Ce recueil est composé de mot et on utilise un nuage de mot pour constater les éléments qui reviennent le plus dans chaque groupe et donc dans les livres.</p> <p>Exemple de nuage de mot établi par les élèves :</p>  <p><u>Phase 4 : trace écrite</u> Le nuage de mot est utilisé comme trace écrite.</p>	
<p>Séance 4 : Apport de connaissances scientifiques et géographiques sur les paysages du GN actuels</p> <p>-</p> <p>La séance étant longue elle s'effectuera sur 2 jours</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre un texte - Mettre en œuvre un regard critique par rapport à ce qu'on pensait avec la littérature jeunesse - Lire et comprendre des documents scientifique et géographique 	<p><u>Phase 1 : mise en projet (collectif)</u></p>  <p>1^{ère} photographie : Groenland pendant la période estivale 2^{ème} photographie : Canada pendant la période estivale</p> <p>Afficher les 2 photographies au tableau et demander aux élèves ce qu'ils pensent de ces photographies.</p> <p>Expliquer qu'il s'agit de pays du Grand Nord durant l'été et qu'on ne remarque aucune trace de neige</p>	<p>Evaluation formative</p> <p>Lors d'une séquence de sciences les élèves peuvent étudier et créer une maquette de la Terre pour comprendre le fonctionnement de la nuit et du jour polaire.</p>

(2 x 45')

-

ou de glace.

Phase 2 : phase de travail (individuel)

Effectuer l'exercice 1 sur le jour et la nuit polaire.
Effectuer l'exercice 2 sur les espèces animales du Grand Nord.

Phase 3 : mise en commun (collectif)

Correction des exercices et discussion.

Créer un nuage de mot avec les nouveaux mots apparus dans cette séance. Comparer avec le nuage de mot de la S3. Pourquoi c'est différent ? Qu'est-ce qui est pareil ?

Aborder la notion de stéréotype : dans la littérature jeunesse certaines choses sont vraies et encore d'actualité alors que d'autres sont fausses ou très anciennes.

Par exemple ici on constate que les animaux sont sensiblement les mêmes dans la vidéo et dans la littérature jeunesse.

Exemple du nouveau nuage de mot :





Phase 4 : trace écrite

		Le nuage de mot et expliquer rapidement pourquoi c'est différent. Introduire la notion de stéréotype dans la littérature jeunesse.	
Séance 5 : Découverte des habitants et des modes de vie à travers la littérature jeunesse (45')	<ul style="list-style-type: none"> - Essayer de repérer les stéréotypes dans la littérature jeunesse - Argumenter ses points de vue - Repérer des éléments dans un texte 	<p><u>Phase 1 : mise en projet (collectif)</u> Comme pour la S3 chaque groupe choisi un livre (différent de la dernière fois) et cette fois vous allez vous concentrer sur les habitants et les modes de vie décrit dans la littérature jeunesse.</p> <p><u>Phase 2 : phase de travail (groupe)</u> Sur une feuille vous allez faire 2 colonnes : Je crois que c'est vrai/ je crois que c'est stéréotypé. Au regard de la discussion sur les stéréotypes de la S4 vous allez apporter un regard critique sur ce que vous lisez.</p> <p><u>Phase 3 : mise en commun (collectif)</u> Chaque groupe expose son tableau et explique son point de vue. Toutes les situations doivent être référencées dans le livre choisi et les choix argumentés. Constat = il est difficile de dire si c'est vrai ou stéréotypé quand on n'a pas de connaissance formelle sur le sujet.</p>	Evaluation formative
Séance 6: Apport de connaissances scientifiques et	<ul style="list-style-type: none"> - Effectuer des recherches documentaires et internet - Comprendre d'où viennent les stéréotypes 	<p><u>Phase 1 : mise en projet (collectif)</u> Nous allons aller à la bibliothèque (de l'école ou municipale) et effectuer des recherches documentaires.</p>	Evaluation formative Travail en coopération avec

<p>géographiques (50' à 1h)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Faire la différence entre les traditions ancestrales et les modes de vie actuels 	<p><u>Phase 2 : phase de travail (individuel)</u> A la bibliothèque effectuer des recherches dans des magazines scientifiques (adaptés à l'âge des élèves) et/ou sur internet sur les traditions des habitants des pays du Grand Nord et sur leur mode de vie actuel.</p> <p><u>Phase 3 : mise en commun</u> Les élèves exposent ce qu'ils ont trouvé. Certains doivent évoquer les Inuits et d'autres les Esquimaux. Un second temps de recherche est proposé : la moitié de la classe cherche des informations sur les Inuits et l'autre moitié sur les Esquimaux. Lors de la seconde mise en commun les élèves constatent que la principale différence est le lieu d'origine des ethnies. Colorier sur la carte en rouge les pays « Inuits » et en orange les pays « esquimaux »</p> <p><u>Phase 4 : trace écrite</u> Constat : la littérature jeunesse se base beaucoup sur les traditions ancestrales des pays du Grand Nord. Les habitants ne vivent plus du tout comme ça à l'heure d'aujourd'hui (leur mode de vie se rapproche du mode de vie européen actuel). Les stéréotypes remontent à plusieurs siècles en arrière. Ce n'est pas faux mais ne représentent pas</p>	<p>le documentaliste de la bibliothèque municipale</p>
-------------------------------------	--	---	--

		la réalité actuelle.	
Séance 7 : Découverte des traditions et des activités industrielles à travers la littérature jeunesse (50')	<ul style="list-style-type: none"> - Repérer des éléments dans plusieurs textes - Adopter une tactique de groupe pour être le plus efficace possible - Argumenter ses points de vue et ses choix - Organiser son travail et sa pensée 	<p><u>Phase 1 : mise en projet (collectif)</u> Pour cette séance vous allez pouvoir récolter des informations dans plusieurs livres différents, vous cherchez dans un livre puis vous le ramenez pour les autres et vous en prenez un autre. Cette fois je vais distribuer un sujet à chaque groupe. Le groupe 1 travaillera spécifiquement sur les habitations, groupe 2 sur les transports, le groupe 3 sur les écoles (écoles, collèges, lycées, universités), le groupe 4 sur l'industrie (usines, entreprises, travaux manuels, principales sources de revenus...).</p> <p><u>Phase 2 : phase de travail (groupe)</u> Chaque groupe effectue une carte mentale en fonction de sa thématique : relève tous les éléments présents dans le corpus sur sa thématique et le condense dans une carte mentale.</p> <p><u>Phase 3 : mise en commun (collectif)</u> Tous les groupes exposent leur carte mentale en expliquant ce qu'ils ont trouvé.</p> <p><u>Phase 4 : trace écrite (collectif)</u> Les cartes mentales restent affichées au tableau pour la prochaine séance.</p>	Evaluation formative

<p>Séance 8 : Apport de connaissances scientifiques et géographiques (45'- 50')</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Lire et comprendre une photographie - Repérer les différents plans d'une photographie - Savoir repérer les éléments d'une photographie ou d'une carte et en tirer les conclusions adaptées 	<p><u>Phase 1 : mise en projet (collectif)</u> Nous allons faire une analyse de paysage pour comprendre les différentes activités dans les pays du Grand Nord.</p> <p><u>Phase 2 : phase de travail (collectif)</u></p>  <p>Quels éléments permettent de comprendre les différentes activités qui se déroulent dans cette ville ?</p> <ul style="list-style-type: none"> ⇒ Conteneurs (échanges marchands) ⇒ Cuves (pétrole) ⇒ Bateaux de plaisance 	<p>Evaluation formative</p>
--	--	--	-----------------------------

		 <p>Selon vous que représente cette carte ? Il s'agit des différentes lignes aériennes du Grand Nord canadien. Repérer les différents aéroports. Ils sont au nombre de 3, on constate qu'une grande partie du territoire est couverte par les lignes.</p> <p><u>Phase 3 : trace écrite</u> Légender la première photographie</p>	
<p>Séance 9 : Mettre en avant les stéréotypes déconstruits - Cette séance nécessite 1 séance de géographie</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Savoir mobiliser tout ce qu'on a appris lors de la séquence - Organiser son travail - Argumenter son propos - Illustrer son travail par des documents authentiques 	<p>Séance décrochée en lien avec Arts visuels</p> <p><u>Phase 1 : mise en projet (collectif)</u> Maintenant que l'on connaît assez le Grand Nord et ses particularités nous allons informer les autres des stéréotypes auxquels il faut faire attention dans la littérature.</p> <p><u>Phase 2 : phase de travail (groupe)</u> Chaque groupe choisit une thématique qu'il veut étudier.</p>	<p>Evaluation formative</p>

<p>(pour le contenu) et 1 séance d'arts pour la mise en forme - (2X 50')</p>		<p>Création d'une grande affiche : ce que nous croyons et ce que nous lisons dans les livres VS comment c'est réellement. Pourquoi il y a tant de différence ? Expliquer qu'il s'agit de stéréotypes, leurs fonctions, leurs origines etc. Se servir des documents étudiés pendant la séquence pour appuyer son propos.</p> <p><u>Phase 3 : mise en commun et présentation</u> Les affiches sont accrochées dans l'école et expliquées aux autres classes.</p>	
<p>Séance 10 : Débat a visé philosophique (45')</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Prendre la parole dans un grand groupe - Argumenter ses points de vue - Mobiliser les éléments appris pendant la séquence 	<p><u>Phase 1 : mise en projet (collectif)</u> Rappel des règles du débat</p> <p><u>Phase 2 : phase de travail</u> Débat sur la question : « Ce que l'on croit sur l'Autre est-ce forcément la réalité ? »</p> <p><u>Phase 3 : mise en commun/ retour sur le débat</u> Faire un bilan sur les idées qui sont ressorties, qu'est-ce qu'on a appris sur l'altérité et les stéréotypes pendant la séquence, les choses auxquels il faut faire attention en lisant un document qui peut être stéréotypé. Attention tous les documents ne sont pas stéréotypés et les stéréotypes ont une fonction => avoir un regard critique sur ceux-ci.</p>	<p>⇒ Permet de vérifier que toutes les questions soulevées par la séquence sur la différence entre ce que l'on croit et ce qui est vrai sont comprises et acquises. Et que les élèves ont fait un cheminement depuis les enquêtes</p>

Conclusion générale

Les stéréotypes sont des images préconçues et partagées par un ensemble de personnes dans le monde. Ils sont fondés sur des connaissances antérieures et cloisonnantes qui ne sont jamais représentatives de la complexité du fait stéréotypé. Le choix des pays du Grand Nord, pour évaluer les représentations et les stéréotypes face à un Ailleurs lointain, s'est avéré intéressant car il s'agit d'un espace géographique mal identifié pour la plupart des gens, et donc un espace très peu connu qui engendre des représentations archétypales. Ainsi cette thématique propose nécessairement d'interroger la notion d'altérité. Effectivement, les stéréotypes sur un espace lointain englobent inévitablement les habitants de ce lieu et leurs modes de vie.

L'analyse a notamment montré la porosité entre la description de l'environnement du Grand Nord (climat, faune et flore, paysages) et la caractérisation des sociétés du Grand Nord. Les caractéristiques du milieu sont déterminantes dans la présentation des caractéristiques sociales des populations du Grand Nord. Ainsi, on peut conclure que la littérature jeunesse sur le Grand Nord propose une lecture de géographie classique des espaces du Grand Nord qui reprend à son compte l'interprétation de la diversité des sociétés par la théorie des « genres de vie » définis comme des « modes de groupements sociaux, originellement sortis de la collaboration de la nature et des hommes, mais de plus en plus émancipés de l'influence directe des milieux. A l'aide de matériaux et d'éléments pris dans la nature ambiante, il (l'homme) a réussi, non d'un seul coup, mais par une transmission héréditaire de procédés et d'inventions, à constituer quelque chose de méthodique et assure son existence et qui lui fait un milieu à son usage. » (Vidal de la blache, 1922). Ces descriptions du Grand Nord où le milieu tient une place centrale contribuent à la production et la reproduction des stéréotypes qui jouent un rôle dans la construction narrative de la littérature jeunesse et sont un point de départ de construction de la connaissance chez les élèves.

L'étude des pays du Grand Nord a donc montré que les stéréotypes sur ceux-ci sont véhiculés, en partie, par le tourisme et la littérature. La littérature jeunesse, notamment, entraîne des représentations de ces lieux biaisées et le corpus créé pour cette étude montre une utilisation particulière des stéréotypes dans la littérature pour enfant. Comme nous l'avons vu, ces livres utilisent les représentations partagées par le plus grand nombre pour que le lecteur se situe dans l'œuvre sans qu'on ne lui décrive en détail les lieux. Cela contribue à plonger le lecteur dans l'histoire car il possède déjà un horizon d'attente constitué par les connaissances préalables qu'il a sur les lieux, connaissances pour la plupart stéréotypées. Son regard sur l'Autre et l'Ailleurs est par conséquent appauvri car les stéréotypes entraînent une vision unique et pauvre sur le sujet. Les résultats de l'enquête menée auprès d'élèves de 7 à 11 ans met en avant cette vision unique des pays du Grand Nord, vision tirée des médias et de la littérature jeunesse. Cependant, nous avons vu que ces représentations sont les mêmes chez les adultes et n'ont pas évolué depuis plusieurs siècles. Elles sont le fruit de récits d'explorateurs des XVIIIème et XIXème siècles. Toutefois, la géographie et l'éducation morale et civique peuvent servir à déconstruire ces représentations en proposant des connaissances contemporaines et fiables. De plus, la littérature jeunesse, bien que très stéréotypée peut être un support adapté à la déconstruction des stéréotypes. En effet, lors d'une séquence en EMC et géographie, la littérature peut être un point de départ pour apprendre à repérer les stéréotypes et les comprendre. En ayant des documents et des ressources scientifiques les élèves peuvent approcher la littérature jeunesse avec un regard critique. Ainsi, les stéréotypes jouent le rôle qui leur est attribué dans la littérature en plaçant le lecteur dans les lieux de l'histoire mais n'apportent pas de connaissances erronées aux enfants car ils possèdent la connaissance scientifique sur le sujet. Aussi, ils apprennent à porter un regard critique sur ce qui les entoure. Indirectement cette étude sur la littérature jeunesse amène les élèves à réfléchir sur les images qu'ils ont de l'Autre et de l'Ailleurs.

Ainsi, la littérature jeunesse engendre des stéréotypes sur l'Autre et l'Ailleurs, bien que quelques rares exemplaires tendent à déconstruire ces stéréotypes.

Toutefois, il est effectivement possible de déconstruire les stéréotypes à l'aide de la littérature jeunesse en se servant de celle-ci comme point de départ à une analyse critique. Ainsi, les élèves auront compris ce qu'est un stéréotype et comment il est construit pour mieux le repérer et ne pas le saisir comme vérité absolue.

Bibliographie

➤ Textes officiels :

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, Programme du cycle 1, 2015.
<https://www.education.gouv.fr/bo/15/Special2/MENE1504759A.htm#ecole>

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, Programme du cycle 2, 2015.
https://cache.media.eduscol.education.fr/file/programmes_2018/20/0/Cycle_2_programme_consolide_1038200.pdf

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, Programme du cycle 3, 2015.
https://cache.media.eduscol.education.fr/file/programmes_2018/20/2/Cycle_3_programme_consolide_1038202.pdf

➤ Sciences de l'éducation :

• Représentations

ACADEMIE DE DIJON, *Structuration de l'espace en maternelle*. Selon les travaux de Brousseau.

CHATZIAGELAKI, Dimitra. 2011, *Représentations et stéréotypes des enseignants : un enjeu pour l'interculturel*. Paris : Publibook

PIAGET Jean, 1926, *La représentation du monde chez l'enfant*, Alcan

RICHARD Céline, 2015, « Favoriser le goût de la lecture et l'ouverture culturelle en maternelle par la littérature jeunesse », mémoire de recherche master MEEF ESPE Toulouse Midi-Pyrénées

SALERNO Roberte, 2006, « L'album en classe de FLE : Une approche intégrée du linguistique et du culturel ou Des goûts et des couleurs, on en discute ! », *Dialogues et cultures*, n° 51, p. 48-51.

• Altérité

ABDALLAH-PRETCEILLE Martine, 1997, « Pour une éducation à l'altérité » [en ligne], *Revue des sciences de l'éducation*, disponible sur : <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/1997-v23-n1-rse1843/031907ar.pdf> (consulté le 12/10/2019)

BARRY Valérie et BENOIT Hervé, 2018, « Les élèves et l'altérité », *La nouvelle revue – éducation et société inclusives*, n°82, INSHEA

BORREDON Alain, 1998, « Les paradigmes du rapport à l'autre », *Spirale. Revue de recherches en éducation*, n°21, 1998, [en ligne] pp. 151-158, disponible sur : https://www.persee.fr/doc/spira_0994-3722_1998_num_21_1_1805 (consulté le 15/09/2019)

DELORY-MOMBERGER Christine et MABILON-BONFILS Béatrice, 2015, « L'école et la figure de l'altérité : Peut-on penser et enseigner la diversité dans notre école ? », [en ligne]. *Éducation et socialisation*, n°37, disponible sur : <https://journals.openedition.org/edso/1195> (consulté le 29/10/2019)

JODELET Denise 2005, *Formes et figures de l'altérité*, Grenoble, Les presses de l'Université de Grenoble

➤ Littérature :

BALLANGER Françoise, 2009, « Choisir des romans pour la jeunesse et développer une culture humaniste », *Le Français aujourd'hui*, n°167, Armand Colin, [en ligne] disponible sur : <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2009-4-page-91.htm> (consulté 15/04/2019)

BULTEN Max et DUBOIS-MARCOIN Danielle, 2005, « La littérature de jeunesse, repères, enjeux et pratiques. », *Le français aujourd'hui*, n°149, Armand Colin, [en ligne] disponible sur: <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2005-2-page-3.htm> (consulté le 19/12/2019)

GOBBE-MEVELLEC Eurielle, 2019, « Livre Ensemble : l'album pluriculturel comme espace de rencontre avec l'autre », *Strenæ*, n°14 [en ligne], disponible sur : <https://journals.openedition.org/strenae/2547> (consulté le 30/04/2019)

SORIANO Marc, 1959, *Guide pour la littérature de jeunesse*, Paris, Flammarion

VAN DER LINDEN Sophie, 2007, *Lire l'album*, L'Atelier du Poisson Soluble

➤ Géographie :

- Géographie scolaire:

BEDOURET David, 2020, *L'Afrique rurale des manuels scolaires de géographie. Sortir de l'exotisme*, Toulouse, PUM

CLERC Pascal, 2002, *La culture scolaire en géographie. Le monde dans la classe*. Presses Universitaires Rennes.

- Imaginaire géographique, représentations du Grand Nord:

FOURNIER Martine, 2010, « L'invention des continents. Rencontre avec Christian Grataloup », *Sciences Humaines*, [en ligne] disponible sur https://www.scienceshumaines.com/l-invention-des-continent-rencontre-avec-christian-grataloup_fr_24823.html (consulté le 15/12/2019)

JOLIET Fabienne et CHANTELOUP Laine, 2020, « Le prisme des représentations paysagères arctiques des Inuits et des Qallunaat : l'exemple du Nunavik (Canada) », *Géoconfluences* [en ligne], disponible sur : <http://geoconfluences.ens-lyon.fr/informations-scientifiques/dossiers-regionaux/arctique/articles-scientifiques/representations-paysageres-inuites-et-qallunaat> (consulté le 18/03/2020)

KOHLER, Valérie, 2012, « L'imaginaire géographique occidental du Grand Nord et la durabilité à l'épreuve du discours et des pratiques touristiques. », *Teoros* [En ligne], n°1, disponible sur : <https://www.erudit.org/fr/revues/teoros/2012-v31-n1-teoros01018/1020721ar/> (consulté le 03/09/2020)

STASZAK Jean-François, 2008, « Qu'est-ce que l'exotisme ? », *Le Globe. Revue genevoise de géographie*, tome 148, [en ligne]. pp. 7-30.

- Géographie scolaire, géographie enfantine:

CAVILLE Fabienne, 2016, « Que peut la fiction pour la géographie ? Les apports de la littérature de jeunesse dans les apprentissages. », *Annales de*

géographie, n° 709, [en ligne]. disponible sur: <https://www.cairn.info/revue-annales-de-geographie-2016-3-page-246.htm> (consulté le 30/04/2019)

MEUNIER Christophe, 2018, « Quand les albums parlent d'espace. Enseigner la géographie avec le livre pour enfants », *L'Information géographique*, 2018/3 (Vol. 82), p. 50-71.

OTT Anne-Cécile, 2017, « Des échelles pensées pour les enfants aux représentations spatiales produites par les enfants : enjeux politiques des imaginaires géographiques enfantins », *Belgeo [En ligne]*, disponible sur : <https://journals.openedition.org/belgeo/19149> (consulté le 11/12/2018)

POUDEROUX Mélanie, 2016, « L'inde dans la géographie scolaire », mémoire de recherche master MEEF ESPE Toulouse Midi-Pyrénées

- Géographie générale:

VIDAL DE LA BLACHE Paul, 1922 [réédition 2015], *Principes de géographie humaine : Publiés d'après les manuscrits de l'auteur par Emmanuel de Martonne*. Lyon : ENS Éditions, disponible sur : <http://books.openedition.org/enseditions/328> (consulté le 07/06/2020)

ANNEXES

Annexe 1:

Annexe 1

Prénom : M. B. P. M. 1 Age : 8 Classe : CE1 Sexe : fil

Ton amie Léa va partir faire le tour des pays du grand nord (Canada, Sibérie, Groenland, Finlande, Norvège ...). Décris-lui en quelques lignes ce qu'elle pourrait, selon toi, découvrir dans ces pays et fait lui un dessin.

il mange des pomme et des glace
et il abite dans une maison
il s'habille rouge et noir et rouge et des
gant orange et sans ^{ils sont} dou et des pa
il abite à paris il mai dans tonise roge
il danse dans une maison de paris et
il nege il san ^{belle} baillle et il gaitte ^{jette} des
^{papier} moule et et il a un père Noël
et il a un ^{traineau} geréno

Annexe 2:

Annexe 2

le 18

Un peu d'exploration sur
les pays (h/d) mais genre

Prénom : Léa Age : 7 ¹/₂ Classe : CE1 Sexe : filles

Ton amie Léa va partir faire le tour des pays du grand nord (Canada, Sibérie, Groenland, Finlande, Norvège ...). Décris-lui en quelques lignes ce qu'elle pourrait, selon toi, découvrir dans ces pays et fait lui un dessin.

il porte des vêtements faits de pelle
d'aniomeam et il mange de la paëls.
il vit dans des tente maron. il font des
feu de cer. il von pose d'un daton ^{faton} de
Bois. il Bois de leu qui vein du laque.
il y a Bo cou de ven. il porte des
cheseuvre maron. il porte de chape maron.
il porte des gant ^{gant} noir. il y neige ^{neige}. il y
a des etoial. il y a des nugges. il chante.

Annexe 3:

Élève G5

Annexe 3

Prénom : RAYAN Age : 7 Classe : CM1 Sexe : garçon

Ton amie Léa va partir faire le tour des pays du grand nord (Canada, Sibérie, Groenland, Finlande, Norvège ...). Décris-lui en quelques lignes ce qu'elle pourrait, selon toi, découvrir dans ces pays et fait lui un dessin.

^{lions} des lions ^{pandas} des pandas des éléphants
 des fruits des légumes des animaux
 des capins de Noël enfants
 paysages des paysages de bon bois et poli
 des arbres des rivières ^{jolis} oiseaux
 des châteaux des castles des kicherts
 des clips des pantalons de bon poli.

The drawing is enclosed in a rectangular box. At the top center, the word 'PARIS' is written in capital letters. Below the text, there are four distinct figures drawn with markers. From left to right: a yellow fish-like shape, a black bear-like figure with a white face, a red bear-like figure with a white face, and a grey bear-like figure with a white face. Above the black bear figure, there are several small circles. Above the red bear figure, there is a blue and red circular shape. The drawing is simple and colorful, typical of a child's artwork.

Annexe 4:

Annexe 4

La plus grande matogne.

Dessin



Annexe 5:

Élève 38 Annexe 5

Prénom : Amel Age : 9 Classe : CM1 Sexe : garçon

Ton amie Léa va partir faire le tour des pays du grand nord (Canada, Sibérie, Groenland, Finlande, Norvège ...). Décris-lui en quelques lignes ce qu'elle pourrait, selon toi, découvrir dans ces pays et fait lui un dessin.

Il doit faire froid il doit manger du poisson.
Tu dois dormir dans les igloo tu doit voir des pingouins
des ours les phoque et tu peut faire des bataille de
boule de neige avec les autres. Tu à déjà vu
des esquimat

Annexe 6:

CEVE3

Annexe 6

Prénom : AYA Age : 10 Classe : CM2 Sexe : fille

Ton amie Léa va partir faire le tour des pays du grand nord (Canada, Sibérie, Groenland, Finlande, Norvège ...). Décris-lui en quelques lignes ce qu'elle pourrait, selon toi, découvrir dans ces pays et fait lui un dessin.

Bonjour je pense que tu vas voir de la
neige, des sapin, la maison de père Noël,
tu pourras faire du ski. Mais il fait très
frais, les gants la bon ils sont très
gentils, il y a plein de magasins, tu vas voir
des igloo en canada.

Annexe 7:

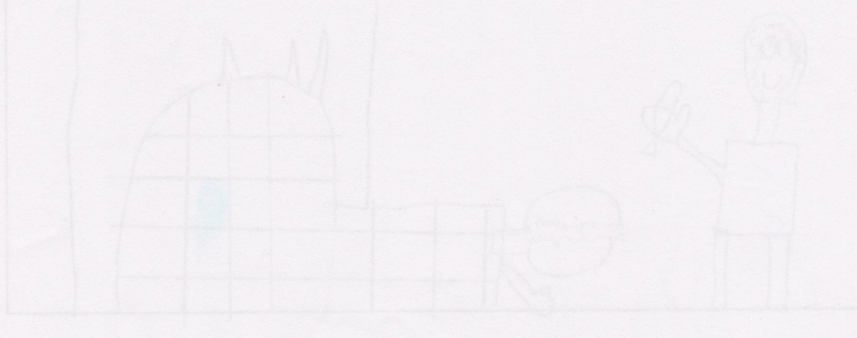
Élève n°

Annexe 7

Prénom : Robin Age : 8 ans Classe : CE2 Sexe : garçon

Ton amie Léa va partir faire le tour des pays du grand nord (Canada, Sibérie, Groenland, Finlande, Norvège ...). Décris-lui en quelques lignes ce qu'elle pourrait, selon toi, découvrir dans ces pays et fait lui un dessin.

Je pense qu'il ne va pas voir grand monde,
il vit dans des igloos dans la neige
avec des stalagmites dans les grottes des grottes.
Lorsque gèle en hiver et des champs coline
plein de fleurs en été



Annexe 8:

Élève n°

Annexe 8

Prénom : ^{an} ~~Tal~~ Age : 7 Classe : ACE Sexe : fille

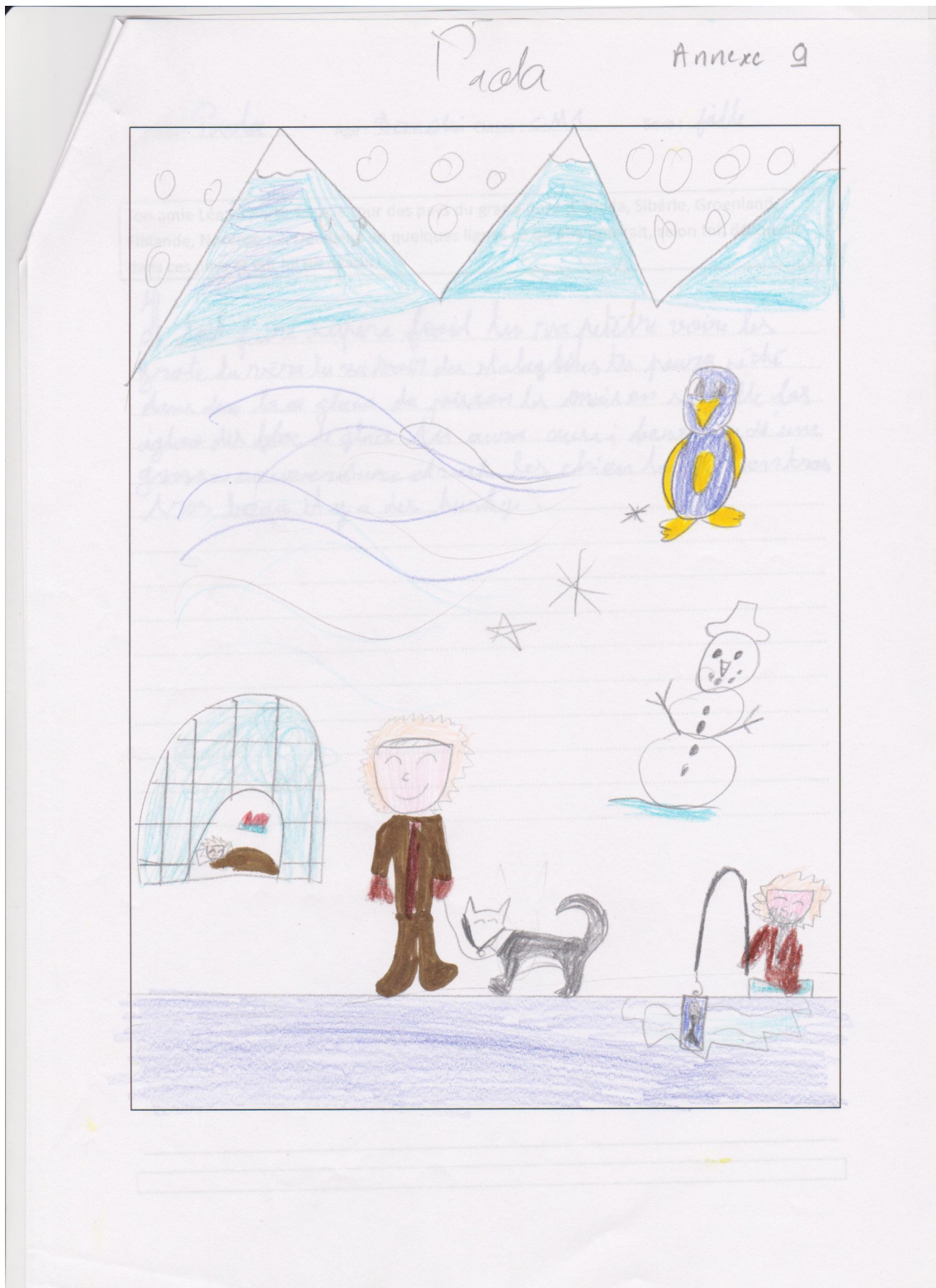
Ton amie Léa va partir faire le tour des pays du grand nord (Canada, Sibérie, Groenland, Finlande, Norvège ...). Décris-lui en quelques lignes ce qu'elle pourrait, selon toi, découvrir dans ces pays et fait lui un dessin.

~~Je pense~~ Je pense que c'est ille et rémbisner
et ou si cher madames auvervate d'isème
si vouplé madames mévri boquou auvervour.

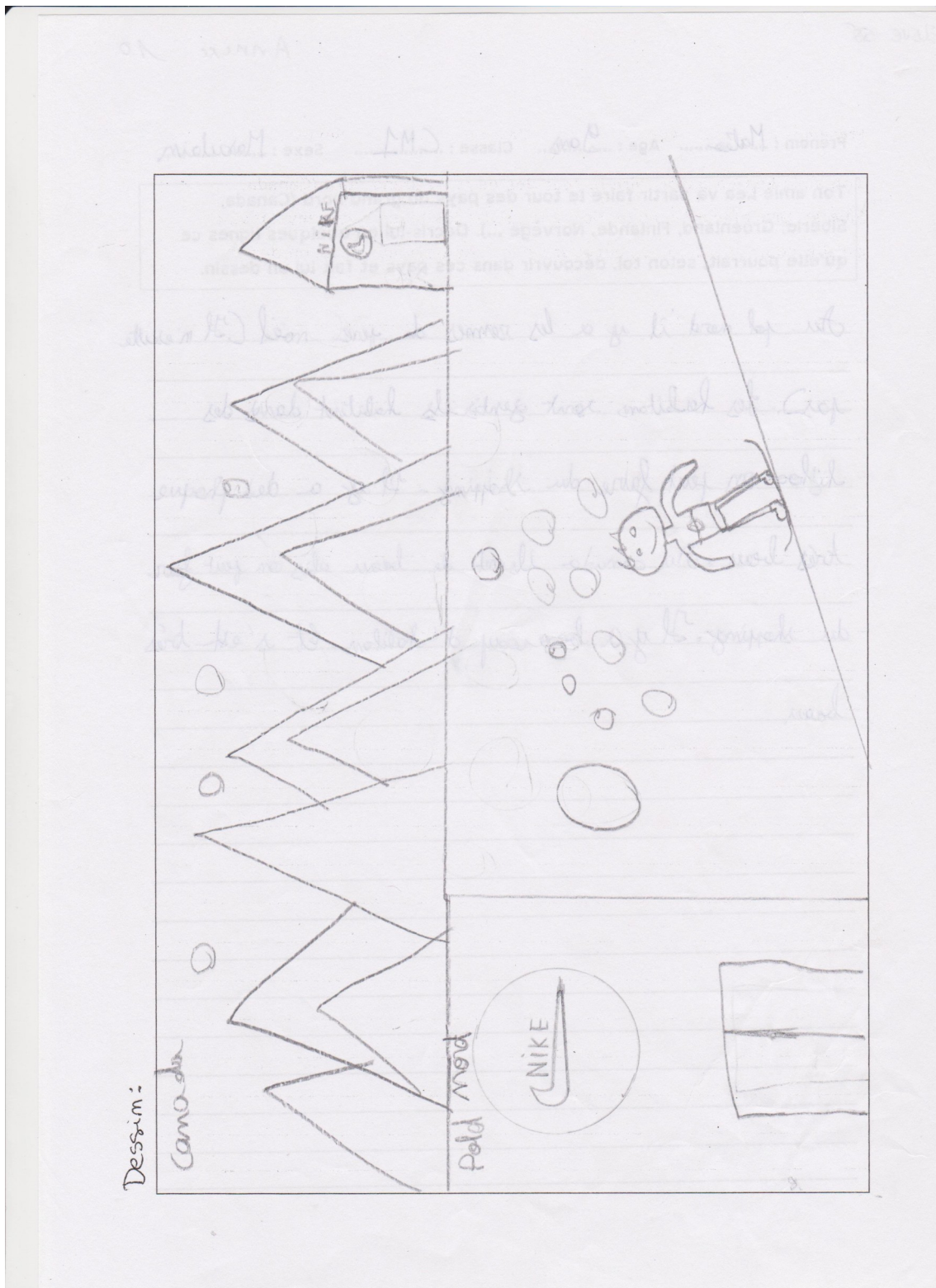
Je pense que cette île (pays) est vraiment
bien et c'est cher madame où vous habitez
Dites-nous svp merci beaucoup au revoir
(Elle a donc fait une lettre mdr)



Annexe 9:



Annexe 10:



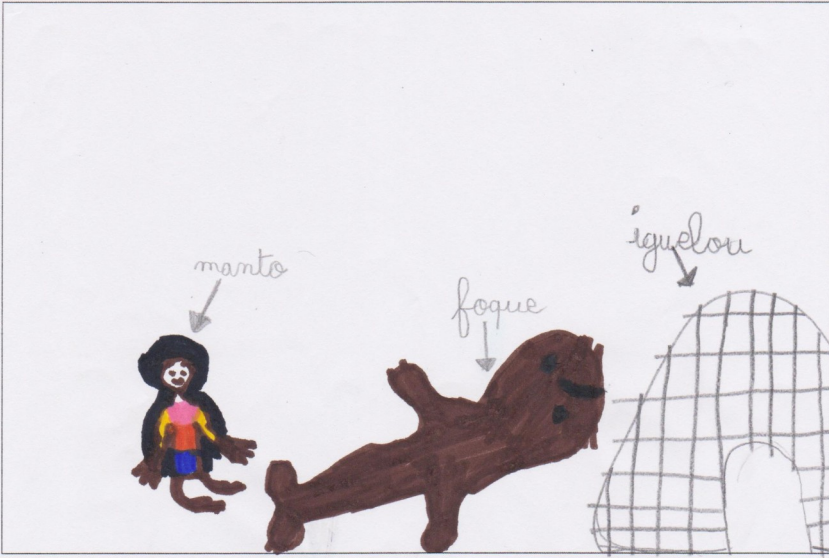
Annexe 11:

Élève Lu Annexe 11

Prénom : Clement 7 ans Classe : CE1 Sexe : garçon

Ton amie Léa va partir faire le tour des pays du grand nord (Canada, Sibérie, Groenland, Finlande, Norvège ...). Décris-lui en quelques lignes ce qu'elle pourrait, selon toi, découvrir dans ces pays et fait lui un dessin.

Je pense qu'il mange du foque. Je pense qu'il son de gros mante. Je pense qu'il abite dans de iglou.



Annexe 12:

Annexe 12

Annexe 12

Ton amie Léa va partir faire le tour des pays du grand nord (Canada, Sibérie, Groenland, Finlande, Norvège ...). Décris-lui en quelques lignes ce qu'elle pourrait, selon toi, découvrir dans ces pays et fait lui un dessin.

du Canada il y a des arbres verts et il y a aussi des ours. Il y a aussi des montagnes et il y a des igloos et il y a des esquimaux. Il y a aussi des montagnes et il y a des igloos et il y a des esquimaux. Il y a aussi des montagnes et il y a des igloos et il y a des esquimaux.

Annexe 13:

CELEVE 3

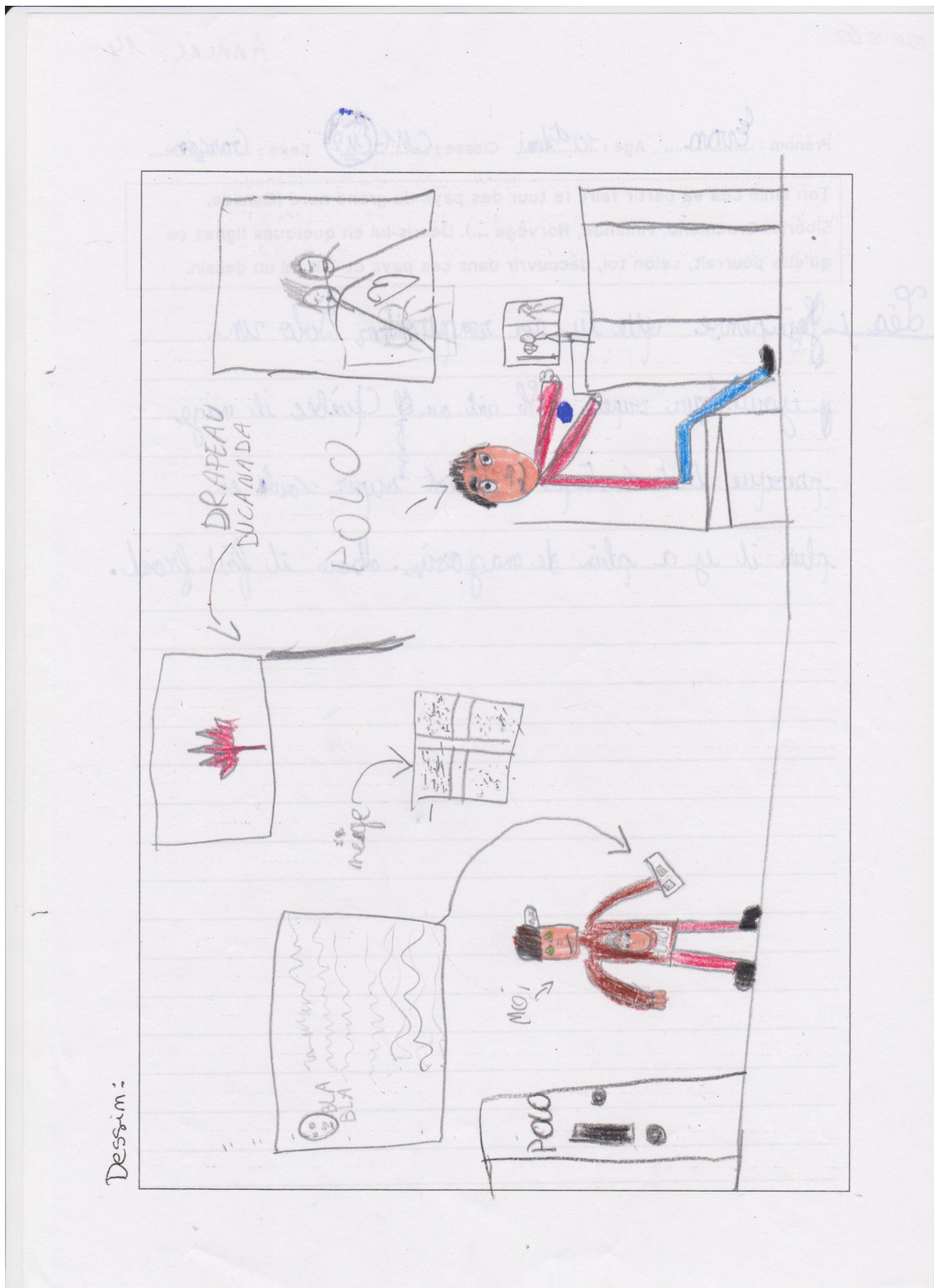
Annexe 13

Prénom : Léanne Age : 9ans Classe : CM1 Sexe : féminin

Ton amie Léa va partir faire le tour des pays du grand nord (Canada, Sibérie, Groenland, Finlande, Norvège ...). Décris-lui en quelques lignes ce qu'elle pourrait, selon toi, découvrir dans ces pays et fait lui un dessin.

du Groenland elle pourrait voir
des aurores boréales. du Canada
il y a de belles montagnes il y
a aussi des loups. du Groenland
il y habite dans des igloos.

Annexe 14:




Annexe 15 :

Elève 40 Annexe 15

Prénom : Emil Age : 9 ans Classe : CM1 Sexe : Garçon

Ton amie Léa va partir faire le tour des pays du grand nord (Canada, Sibérie, Groenland, Finlande, Norvège ...). Décris-lui en quelques lignes ce qu'elle pourrait, selon toi, découvrir dans ces pays et fait lui un dessin.

Bonjour Léa, j'ai appris que tu partais dans le grand Nord. Tu pourrais y trouver des os de Mammouths, je pense que tu me verras pas beaucoup de personnes. Ils vivent dans des maisons en bois terre. Tu vas manger. ~~de~~ Ils salent le poisson pour le conserver.



Annexe 16:

ELEVE 2

Annexe 16

Prénom : Jade Age : 9 ans Classe : CM1 Sexe : fille

Ton amie Léa va partir faire le tour des pays du grand nord (Canada, Sibérie, Groenland, Finlande, Norvège ...). Décris-lui en quelques lignes ce qu'elle pourrait, selon toi, découvrir dans ces pays et fait lui un dessin.

le Canada il y a restaurant chinois
un

Aussi voir du rugby Canada France

il fait par le même temps

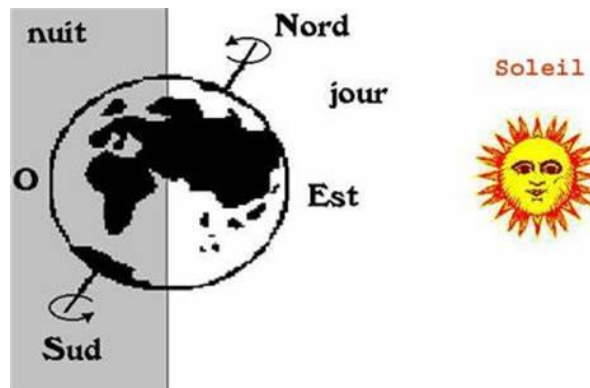
il s'abite au Nord

il s'abite dans un igloo

Exercice 1 :

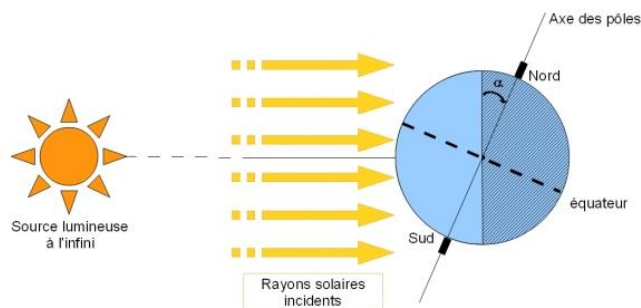
Le jour polaire ou soleil de minuit...

Le jour polaire est plus communément appelé soleil de minuit, c'est une période de l'année durant laquelle le Soleil ne se couche pas. La Terre étant inclinée sur son axe de rotation les rayons du soleil ne peuvent pas atteindre toutes les régions de la Terre de la même façon. Dans l'hémisphère Nord, le soleil éclaire le pôle Nord en permanence entre l'équinoxe de mars et septembre. Plus on se rapproche du pôle Nord plus ce jour polaire est court. Par contre dans certains pays du Grand Nord le soleil peut ne jamais se coucher pendant 50 jours d'affilés.



La nuit polaire...

La nuit polaire est une période de l'année durant laquelle le Soleil ne se lève pas. Ce phénomène est observable dans les régions polaires au-delà des cercles polaires Arctique. Comme pour le jour polaire la Terre étant inclinée sur son axe de rotation les rayons du soleil ne peuvent pas atteindre le pôle Nord pendant plusieurs jours. Toutefois, certaines régions du cercle polaire (celles qui sont habitées) ne sont pas totalement dans le noir mais plus précisément dans ce qu'on appelle le crépuscule polaire (comme si le soleil était constamment en train de se coucher). Dans certaines régions la nuit polaire peut durer jusqu'à 4 mois.



Source : <https://www.voyager-laponie.com/le-climat-en-laponie/jour-et-nuit-polaire.html>

Questionnaire à choix multiple :

- 1) Le jour polaire est :
 - a. Un moment de l'année durant lequel le soleil ne se couche pas
 - b. Un moment de l'année durant lequel le soleil ne se lève pas
- 2) Le jour polaire est :
 - a. Un phénomène visible partout sur la Terre
 - b. Un phénomène qui se produit uniquement au-dessus du cercle polaire arctique
- 3) La nuit polaire est :
 - a. Un moment de l'année durant lequel le soleil ne se couche pas
 - b. Un moment de l'année durant lequel le soleil ne se lève pas
- 4) La nuit polaire est :
 - a. Dû à l'inclinaison de la Terre sur son axe de rotation
 - b. Dû à un phénomène durant lequel la Terre arrête de tourner

Exercice 2 :

Vidéo https://1drv.ms/u/s!Ai68_5BeSFxChFjLKbJvTiHcpjpk?e=yZKmSX

- 1) Donne tous les noms des animaux que tu vois dans la vidéo :

-
-
-
-
-
-
-
-
-
-

- 2) Cherche dans le dictionnaire illustré « les animaux du Grand Nord » et ajoute à la liste ceux que nous n'avons pas vu sur la vidéo

- 3) Sais-tu ce que sont les traits verts et rouges que l'on voit parfois dans le ciel ?