Année universitaire 2015-2016

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

Mention *Premier degré*

De l'amitié vers la solidarité.

La philosophie au service du vivre ensemble

Présenté par Grandjacques Elisabeth

Mémoire encadré par Mr Manuel TONOLO

Attestation de non-plagiat

Je soussigné(e) (Prénom NOM)

Elisabeth GRANDJACQUES

Auteur du mémoire de master 2 ou de l'écrit scientifique réflexif MEEF-PE / MEEF-SD / MEEF-EE (entourez la mention et indiquez le titre du mémoire)

De l'amitié vers la Solidarité
La philosophie au service du vivre ensemble

déclare sur l'honneur que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne.

Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

Je suis conscient(e) que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi.

Fait à Chambery,
le 17-05-16

Autorisation de diffusion électronique d'un mémoire de Master 2 MEEF dans la base DUMAS[1]

Autorisation de l'étudiant(e)

Je soussigné(e) GRANDJACQUES Elisabeth

auteur et signataire du mémoire de niveau Master 2, intitulé :

De l'amitié vers la solidarité
La philosophie au service du vivre ensemble

, agissant en l'absence de toute contrainte,

autorise **n'autorise pas** [2]

le Service Interétablissement de Documentation de l'Université Grenoble Alpes-Grenoble INP à le diffuser, sans limitation de temps, sur la base DUMAS en texte intégral.

- Je certifie la conformité de la version électronique déposée avec l'exemplaire imprimé remis au jury.
- Je m'engage à signaler les documents pour lesquels je ne détiens pas les droits de reproduction et de représentation ou les autorisations afférentes. Ces documents devront être masqués ou retirés de la version diffusée sur la base DUMAS par les auteurs.
- La présente autorisation de diffusion n'a pas de caractère exclusif. L'auteur conserve par conséquent toutes les possibilités de cession de ses droits et de diffusion concomitante de son mémoire.
- Je renonce à toute rémunération pour la diffusion effectuée dans les conditions précisées ci-dessus.
- Conformément à la loi « informatiques et libertés » du 6 janvier 1978, modifiée en 2004, je pourrai à tout moment modifier cette autorisation de diffusion par simple lettre ou courriel à la BUPE : membupe@univ-grenoble-alpes.fr

Fait à Chambery le 17-05-16

Signature de l'étudiants(e),
Précédée de la mention « bon pour accord »

Bon pour accord



[1] La base DUMAS (Dépôt Universitaire des Mémoires Après Soutenance) est en accès libre à l'adresse : http://dumas.ccsd.cnrs.fr/
NB : le mémoire sera diffusé sur Dumas si la note obtenue pour l'écrit est supérieure ou égale à 16/20 et si l'auteur et le responsable de mémoire en donnent l'autorisation

[2] Entourer la mention choisie

Remerciements

Je remercie tout d'abord M. Tonolo pour le temps qu'il nous a consacré cette année, pour la richesse de ses réflexions.

Je remercie ensuite mes collègues de l'école des Tours Montmayeur à Villard Sallet qui m'ont soutenu avec constance.

Je remercie aussi mes deux amies Aline qui ont pris le temps de relire ce mémoire, sans oublier mes amies d'enfance, Johanne et Nathalie.

Je remercie enfin ma famille pour son engagement à mes côtés.

Ce mémoire est dédié à ma fille Zéline.

SOMMAIRE

INTRODUCTION....7

Première partie : l'approche scientifique....8

1. Une partie théorique générale....8
1.1. L'enseignement de l'E.M.C. aujourd'hui....8
1.1.1 Historique : une discipline scolaire à l'épreuve du politique....8
1.1.1.1. L'enseignement du civisme : un idéal révolutionnaire ? 8
1.1.1.2 L'Enseignement moral et civique (1880-1947) : une discipline scolaire....8
1.1.2 Un nouveau programme : la loi du 8 juillet 2013 10
1.2. Vers une reconnaissance de « l'éducabilité philosophique » des enfants....11
1.3. La philosophie à l'école : les débats à visée philosophique 12
1.3.1 L'histoire du débat philosophique à l'école....12
1.3.2 Les D.V.P. aujourd'hui : une autre manière d'enseigner....13

2. La partie théorique spécifique....13
2.1 La littérature jeunesse, une mine d'or au service des apprentissages....13
2.1.1 La littérature dans les programmes....13
2.1.2 Un outil au service de la réflexion philosophique....14
2.1.3 L'album choisi : l'agneau qui ne voulait pas être un mouton....14
2.2 Les débats à visée philosophique dans ma classe : 15
2.2.1 Organiser des débats ritualisés 15
2.2.2 Accepter un positionnement différent de l'enseignant 15
2.2.3 Anticiper les problèmes attendus concernant les élèves 15
2.3 Une réflexion nécessaire autour de la valeur de solidarité....16
2.3.1 La solidarité : un sens pluriel à appréhender....16
2.3.2 Éléments de réflexion pour l'enseignant....16
2.3.3 La formulation de ma problématique....17

Deuxième partie : l'expérimentation....18
1. La séquence préparée....18
1.1 La progression 18
1.2 Programmes, compétences et objectifs de la séquence....18
1.2.1 Les références du programme....18
1.2.2 Les compétences du socle....19
1.2.3 Les objectifs de la séquence 19
1.3 Le déroulement de la séquence....20
2. Les écarts avec la réalisation....23
2.1 Une temporalité bousculée....23
2.2 La prédominance de l'oral sur l'écrit....23
2.3 Le contenu imprévisible des débats à visée philosophique....23

Troisième partie : Analyse, évaluation et propositions d'amélioration....24
1. L'analyse....24
1.1 Les modalités du débat choisi....24
1.1.1 La disposition de la classe 24
1.1.3 La responsabilisation des élèves....25
1.2 Penser autrement à l'école....26
1.2.1 Débattre: un lent et long apprentissage....26
1.2.2 La littérature jeunesse, une porte d'entrée pour la réflexion philosophique ? 27
1.2.3 Le développement de la pensée philosophique chez les élèves....28
1.3 Enjeux et limites des débats avec des élèves de cycle 3....31
1.3.1 Des parcours singuliers....31
1.3.2 L'apprentissage du vivre ensemble....32

1.3.3 Les difficultés liées à la pratique du débat 33
1.3.3.1 L'attitude des élèves 33
1.3.3.2 La recherche et l'utilisation de documents 34

2 L'évaluation et les perspectives d'amélioration.....34
2.1 Le problème de l'évaluation.....34
2.1.1 Les objectifs ont ils été atteints ? 34
2.1.2 Au regard des programmes de l'E.M.C.....35
2.2 Les perspectives d'amélioration.....36
2.2.1 Le rôle de l'enseignant : être en retrait pour être disponible.....36
2.2.2 La préparation du débat. 36
2.2.3 Le dispositif.....36

BLIOGRAPHIE COMMENTEE.....38

SITOOGRAPHIE.....41

ANNEXES 42

INTRODUCTION

Lors de la Révolution Française et de la *Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen* (26 août 1789), l'instruction civique à l'école, est devenue un enjeu politique. Le choix des mots pour désigner cette discipline est révélateur de cet enjeu et de sa constante évolution en lien avec la constitution puis l'affirmation de la Nation française. Si l'instruction civique peut se résumer à transmettre des connaissances (les institutions par exemple), l'éducation civique, quand à elle, participe à la formation d'un élève citoyen (en développant son autonomie, son esprit critique). L'enseignement moral et civique (EMC) tel qu'il est proposé dans les programmes en 2015 reprend le vocable d'éducation en lui adjoignant le terme de moral. Il se distingue ainsi de l'instruction morale et civique qui a longtemps prévalu à l'école élémentaire, au XX^{ème} siècle (cf programme de 2008) et de l'éducation civique que l'on retrouvait alors dans l'enseignement secondaire ; tant sur la forme que sur le fond. Il se réfère explicitement à une «pédagogie coopérative» dans laquelle les débats à visée philosophique tiennent donc une place importante.

Ce nouvel enseignement met en avant des pratiques pédagogiques innovantes. Nouvelle enseignante, sans expérience solide de l'enseignement, l'idée de faire réfléchir et échanger les élèves entre eux m'est apparue comme un moyen possible d'améliorer le climat de classe. J'enseigne, en effet, à mi-temps dans une classe de CE2-CM1 (25 élèves puis 24) à l'école de Montmayeur, à Villard Sallet. Rapidement, j'ai été interpellée, dans ma pratique, par certains comportements d'élèves de la classe, irrespectueux entre eux (agressivité, insultes, individualisme), par leur propension surtout à se poser en victime sans assumer leur part de responsabilité. Le climat de la classe souffrait de ces attitudes. En m'appuyant sur un axe du projet d'école - favoriser le langage oral et écrit des élèves -, j'ai, dans un premier temps, mis en place des Conseils d'élèves. Ces conseils ont permis de révéler, aux yeux de certains élèves, du moins, ces attitudes problématiques. Néanmoins, certains continuaient à s'enliser dans ce fonctionnement sans se remettre en cause. Je me suis donc demandée en quoi l'introduction de la philosophie à l'école élémentaire pouvait contribuer à apaiser les tensions dans la classe, en aidant les élèves à prendre du recul sur leur conduite, et, donc, à les ajuster.

Le travail qui suit se divise en trois temps. Nous verrons, dans un premier temps, l'importance réactualisée aujourd'hui de l'E.M.C, puis, celle moins connue, des débats à visée philosophique à l'école et de leurs intérêts pour les élèves. Nous évoquerons ensuite la séquence prévue ainsi que les premiers écarts observés lors de sa mise en œuvre. En dernier lieu, nous présenterons une analyse de cette séquence que nous chercherons à évaluer en vue de son amélioration.

Première partie : l'approche scientifique

1. Une partie théorique générale

1.1. L'enseignement de l'E.M.C. aujourd'hui

L'enseignement moral et civique tel qu'il est enseigné aujourd'hui ne peut se comprendre sans un détour par l'histoire.

1.1.1 Historique : une discipline scolaire à l'épreuve du politique

1.1.1.1. L'enseignement du civisme : un idéal révolutionnaire ?

Au XVIII^{ème} siècle, sous l'influence des philosophes des Lumières, puis, durant la Révolution Française s'est affirmée progressivement l'idée d'une « *finalité politique de l'enseignement* ». Talleyrand (1791) et Condorcet (1791) ont tour à tour revendiqué le droit et le devoir de l'État de former le futur citoyen. Sous la Révolution, une série de lois a donc été prise pour introduire l'instruction civique dans l'enseignement : loi du 19 décembre 1793 ou décret Bouquier et décret Lakanal du 17 novembre 1794. Avec l'Empire, cette dimension de l'instruction civique est maintenue, Napoléon la mettant simplement au service de sa politique. Les différents régimes qui se sont ensuite succédé au XIX^{ème} siècle, ont abandonné l'idée d'un enseignement spécifique du civisme, au profit d'une instruction morale et religieuse à l'instar des lois Guizot ou Falloux. La Révolution de 1848, sous l'influence d'Hippolyte Carnot, a, certes, réintroduit la formation civique dans les écoles, mais sans parvenir à l'ancrer dans les pratiques. Dès 1849, le courant conservateur restaurait en effet, à la hâte, l'instruction morale.

En 1880, la III^{ème} République était encore peu assurée de ses moyens. Oscillant dans les méandres des idées conservatrices de l'Église catholique et les idées révolutionnaires des socialistes, la jeune République cherchait, à ce moment là, un chemin pour diffuser le plus largement et le plus durablement possible ses idées républicaines.

1.1.1.2 L'Enseignement moral et civique (1880-1947) : une discipline scolaire

La loi du 22 mars 1882 assigne à l'école la mission d'enseigner l'instruction civique. La jeune République fait ainsi des instituteurs, façonnés par des idéaux républicains et patriotiques « les fers de lance de la lutte contre le désordre social» (Bensoussan *et al*., 1985, p 7-23). Leur patriotisme, revanchard - en lien avec la perte de l'Alsace Lorraine - s'efface toutefois en 1916, devant les horreurs de Verdun. Désormais, comme le souligne Marchand (1992, p 10) « [..] c'est sur des idées morales, c'est sur des idées de justice et de solidarité que reposent les institutions

démocratiques ». Dans les nouveaux programmes de 1923, l'enseignement civique et l'enseignement de la morale sont, de fait, couplés pour renforcer l'adhésion des futurs citoyens aux valeurs démocratiques. Selon Condette (2010) toutefois, « en réalité elle disparaît des pratiques quotidiennes».

Les effets dévastateurs de la crise de 29 se font lourdement sentir en France, dès 1931. Dès lors, sous l'influence du ministre de l'Éducation Nationale du Front Populaire, Jean ZAY, les instructions et les programmes de 1938, insistent sur la formation pratique des élèves. Cette dimension sociale de l'enseignement ne résiste pas, cependant, à la guerre de 1939. En 1941, les instructions imposent l'enseignement d'une « éducation morale et patriotique», au service de la politique pétainiste (La Révolution Nationale).

Face à la prise de conscience extrêmement forte, des horreurs de la Seconde Guerre Mondiale (La Shoah, Hiroshima), il y a, dès 1945, « de nouveau urgence à réfléchir à une éducation civique pour tous. Il faut éduquer la démocratie et former un citoyen responsable qui réfléchisse de lui-même »(Condette 2010, p 5). Le plan Langevin-Wallon propose une réforme de l'école pour plus de démocratie et de justice. Le rôle de l'éducation civique s'affirme dans ce cadre (initier les élèves au débat, s'engager dans la vie de la cité...). Ainsi, sous l'influence du Conseil National de la Résistance (CNR), les instructions de 1947 ont réactualisé celles de 1938, les étendant vers l'enseignement secondaire, pour pallier les carences démocratiques, observées durant la guerre.

Dans les années 1960-70, l'instruction morale et civique, jugée moralisatrice - sa méthode même pour l'enseigner est contestée en mai 68 - apparaît « dépassée » (Condette 2010, p5) puisqu'en décalage avec les mutations sociales et idéologiques de l'époque (individualisme, société de consommation..). Après être tombée en désuétude, elle disparaît en 1979.

Des historiens ensuite (OZOUF *et al,* 1984) s'interrogent, dans les années 80, sur le renouveau de l'instruction civique qu'ils expliquent d'un point de vue politique, par la pratique de l'abstention lors des élections ou l'apparition de mouvements contestataires extrémistes, et, d'un point de vue social, par la fracture sociale résultant de la crise économique (chômage ..). Or cette fracture touche aussi l'école. La violence, la contestation de l'autorité des professeurs se généralisent en effet dans les établissements scolaires. Dorénavant s'impose l'« idée que le creuset républicain ne fonctionne plus et qu'il n'y a plus de valeurs communes » (Condette, 2010 p 5). De fait, François Galichet précise ainsi que « l'éducation à la citoyenneté est […] appréhendée comme un remède, non plus seulement à la crise de la société, mais aussi à la crise de l'école. » (2005 p 4). D'où la réforme de Jean-Pierre Chevènement. Par arrêté du 14 novembre 1985, il réintroduit l'éducation

civique dans le primaire et au collège. Toutefois, « Malgré les programmes fixés, l'éducation civique a du mal à trouver sa place concrète, dans les classes. C'est très lié aux choix des enseignants » (Condette, 2010, p 7). Les programmes de 2002 consacrent une heure hebdomadaire à l'I.C.M. (Instruction civique et morale) répartie entre les différentes disciplines (histoire, géographie, français ou sciences) dont une demi-heure hebdomadaire peut être consacrée à des «débats », au titre du « vivre ensemble » (débat de régulation centré sur la gestion des problèmes liés à la vie de la classe et au traitement des conflits, débat d'actualité, ou philosophique).

Hervé Caudron parle, dans ces années là, d'un «retour de la morale » qu'il assimile à «un vieux réflexe de défense contre les dangers d'une évolution trop brutale des formes de vie sociale» (2007, p 13). La morale est, en effet, devenue omniprésente, dans le discours politique, au moins. Certaines valeurs sont réhabilitées comme celles de l'effort, de la discipline ou de la responsabilité. A l'école, cela se traduit en terme de compétences à acquérir. Dans les compétences du français par exemple, un *item* est consacré au débat «échanger et débattre». Dans le socle commun de connaissances et de compétences, deux *items* sont liés à l'éducation civique (6e compétence «compétences sociales et civiques» ; 7e compétence «l'autonomie et l'esprit d'initiative»).

1.1.2 Un nouveau programme : la loi du 8 juillet 2013

Les auteurs du rapport sur l'enseignement laïc de la morale ont travaillé dans un esprit philosophique « car sans ignorer l'héritage républicain, ils ont cherché à établir la plausibilité, pour l'école aujourd'hui d'un enseignement moral et civique renouvelé » (Jacquet-Francillon 2013, p 89). L'E.M.C. a un horaire cette fois-ci spécialement dédié, même si toutes les disciplines contribuent à son enseignement. Cet enseignement requiert des connaissances et s'appuie sur des situations pratiques (conseils d'élèves, jeux de rôles, débats réglés). La tendance est nette d'une expansion des valeurs humanistes (Jacquet-Francillon, 2013, p 90). Il doit transmettre un socle de valeurs communes dont la dignité, la liberté, l'égalité, la solidarité ou la laïcité.

Dans le programme, il s'agit désormais de :

1. rendre les élèves actifs (discussion, projets communs, coopération, valorisation du travail en groupe donc de leur donner la possibilité d'expériences et d'expression).

2. renoncer à la moralisation et développer le jugement moral, une morale civique en lien avec les valeurs de la citoyenneté républicaine et démocratique. Les finalités de cet enseignement visent donc au développement de l'esprit critique des élèves.

3. pratiquer le débat. La culture morale et civique comporte quatre dimensions : sensibilité, droit et règles, jugement, engagement. Concernant le jugement, l'élève doit apprendre à penser par lui-

même et avec les autres. Il prend part à une discussion, à un débat ou à un dialogue (prendre la parole, écouter autrui, formuler et apprendre à justifier son point de vue).

Ainsi, l'éducation civique en France, comme le souligne François Galichet « constitue à la fois une constante du système éducatif français depuis deux siècles, mais aussi une variable très dépendante de la conjoncture politique et sociale» (2005, p1). Ce nouveau programme part désormais d'un postulat, qui n'a pas toujours été reconnu, celui de « l'éducabilité philosophique » des élèves.

1.2. Vers une reconnaissance de « l'éducabilité philosophique » des enfants

Longtemps, on a pensé que les enfants étaient incapables de débattre. Comme nous le rappelle François Galichet, Platon, était convaincu que philosopher nécessitait une maturité intellectuelle et des connaissances préalables : « Que nul n'entre ici s'il n'est géomètre » (Galichet, 2007, p21),. C'est cette certitude qui a dominé pendant longtemps et s'est imposée dans l'élaboration des programmes. C'est la raison pour laquelle on n'a longtemps proposé des cours de philosophie qu'en classe de Terminale. Il a ainsi fallu attendre un changement de paradigme sur l'enfance s'esquissant paradoxalement dès le Moyen Age (P. Ariès,1960) mais n'aboutissant véritablement qu'au XVI^{ème} siècle, sous l'influence de Montaigne, pour que l'éducabilité philosophique de l'enfant puisse être enfin envisagée. Montaigne écrit, en effet, qu'un enfant « est capable [de philosopher] à partir de la nourrice, beaucoup mieux que d'apprendre à lire et à écrire » (Galichet, 2007, p 22) .

Au début du XX^{ème} siècle, des psychologues se sont intéressés au développement de l'enfant. L.Vygotsky le considérait comme la résultante d'une interaction avec autrui. H.Wallon a mis, lui, en exergue le poids des influences sociales. Il a constaté qu'à l'âge scolaire, l'enfant développait des activités intellectuelles, rendant possible des pensées de moins en moins concrètes. (C.Thoorens -Daoudi). Pour J.Piaget « l'étonnement enfantin est bien la source de tous les apprentissages », les enfants en effet « se posent [...] spontanément des grandes questions fondamentales touchant à l'essence même de la condition humaine » (Chirouter, 2015, p 43). J.Piaget (1932) a souligné, en outre, le passage difficile, vers sept ans, d'une morale de l'obéissance vers une morale de l'autonomie et de la solidarité. Cette morale se construit « contre » les adultes mais entre pairs par la coopération des enfants entre eux. La philosophie, via le débat à visée philosophique, si l'on se réfère à ces psychologues, est donc possible en âge scolaire.

Cette vision se prolonge avec le courant psychanalytique. Les enfants se posent des questions très tôt, plus tôt d'ailleurs qu'on ne l'avait imaginé jusqu'à présent (*Science*, le 8 avril 2005) Des chercheurs, en effet, ont montré que, dès quinze mois, apparaissait chez l'enfant la

capacité à comprendre les intentions d'autrui (Dortier, 2005). Cette expérience a bousculé les données admises jusque-là. Si Jacques Levine psychologue et psychanalyste parlait déjà « d'enfant philosophe »,Gobnyk (2010), psychologue cognitiviste parle donc désormais «de bébé philosophe».

Ainsi le postulat de l'éducabilité philosophique de l'enfant est aujourd'hui soutenu par de nombreux philosophes. Galichet (2007, p 23-27) se réfère aux cours de Deleuze pour développer le thème du philosophe qui, de Socrate à Dostoeïvski, joue à être l'Idiot, et *in fine* associe la philosophie à l'enfance. Des philosophes éditeurs l'ont d'ailleurs compris, comme J.-P. Mongin (*Les petits Platons*). Cette éducabilité philosophique a, enfin, depuis peu, un fondement juridique : les droits d'expression et de pensée sont désormais légitimés par une convention internationale de l'ONU. Elle est aussi officiellement promue par l'Unesco.

Puisque les élèves sont donc reconnus éducables philosophiquement, les débats à visée philosophique ont-ils désormais leur place à l'école élémentaire ?

1.3. La philosophie à l'école : les débats à visée philosophique

Le terme de philosophie accolé à celui de débat nécessite un détour par l'étymologie pour mieux éclairer la singularité de ces débats : la philosophie se décompose en *philo* qui signifie, en grec, aimer et en, *sophia*, que l'on peut traduire par sagesse. A travers les débats à visée philosophique à l'école, c'est donc une posture réflexive qui est attendue des élèves.

1.3.1 L'histoire du débat philosophique à l'école

Dans les années cinquante en France, Germaine Tortel avait initié ses élèves de classe de maternelle à la philosophie. Cette expérience nous a montré que les débats pouvaient être pratiqués dès l'école maternelle. Au début des années 70, aux Etats-Unis, sous l'influence de M Lipman, la philosophie pour les enfants se propage dans le monde entier. En France, depuis 1996, les pratiques philosophiques se sont développées dans le système scolaire.

Edwige Chirouter,(2015, p 62-70) a tenté une classification dans laquelle elle distingue un courant « psychanalytique », un courant « éducation à la citoyenneté » et un courant « philosophique », certains, comme M. Tozzi, se situant à la fois dans le second et le troisième courant. Sur le terrain, les enseignants ne se réfèrent pas forcément à ces classifications et inventent plutôt, dans leur classe, leur propre dispositif. Ainsi que le souligne Pessel, « Chaque cours de philosophie est une expérimentation » (in Tozzi, 2003, p 39) Depuis les années 2000, Michel Tozzi a développé dans ses classes «la discussion à visée philosophique» (D.V.P.). Sa méthode est simple : une discussion réglée entre élèves sous la conduite de l'enseignant(e), à partir de questions,

après lecture et interprétation d'un album de jeunesse ou d'un mythe. La visée de ces DVP est double : démocratique, par ses règles de prise de parole, sa répartition des fonctions entre élèves, inspirées de la pédagogie institutionnelle, et, philosophique, par trois exigences intellectuelles sur lesquelles veille le professeur : problématiser, conceptualiser et argumenter.

En France, c'est donc au début des années 2000, que s'est développée cette pratique. Le débat à visée philosophique connaît depuis lors un essor considérable et donne lieu à de la créativité chez les enseignants.

1.3.2 Les D.V.P. aujourd'hui : une autre manière d'enseigner

Le débat se déroule dans un cadre rassurant pour que «l'enfant ose penser» et « qu'une pensée personnelle et autonome puisse émerger» (Tozzi, philotozzi.com). Il offre à chaque enfant, une façon d'être ensemble qui est différente de celle de la classe. La relation maître-élève est ainsi transformée. Les interactions entre les élèves sont en effet favorisées. Débattre, en outre, est une recherche collective qui ne fait généralement pas l'objet d'une évaluation scolaire. L'oral, par ailleurs, prime sur l'écrit et cette oralité convient particulièrement bien aux élèves en difficulté scolaire. Elle contribue au développement du langage oral (vocabulaire, expression) et aide certains élèves à prendre confiance en eux. (Trouve, ss dir Tozzi, 2003 p 21). Pour la classe enfin, débattre semble être « un rempart » contre la violence, tant dans son organisation (cadre et règle) que dans son contenu (expérience du dialogue) (Touve, ss dir Tozzi , 2003, p 21). C'est cette dimension là des DVP qui nous intéresse particulièrement. Il est donc temps maintenant d'expliciter les choix que j'ai faits pour la mise en place des D.V.P. dans ma classe.

2. La partie théorique spécifique

Suivant les recommandations de M Tozzi, je me suis intéressée en premier lieu à la littérature jeunesse.

2.1 La littérature jeunesse, une mine d'or au service des apprentissages

2.1.1 La littérature dans les programmes

L'intérêt de la littérature jeunesse apparaît clairement dans les documents d'application du programme de littérature au cycle 3 en 2002, lesquels précisaient que « l'appropriation des œuvres littéraires appelle à un travail sur le sens. Elle interroge les histoires personnelles, les sensibilités, les connaissances sur le monde, les références culturelles, les expériences des lecteurs. Elle crée l'opportunité d'échanger ses impressions sur les émotions, ressentis, d'élaborer des jugements esthétiques, éthiques, philosophiques et de remettre en cause les préjugés. ». Pour Chirouter, les

programmes mettent ainsi en avant une pédagogie de l'interprétation favorable à la réflexion : « une pédagogie de la discussion sur des énigmes et les problèmes que soulèvent les textes»(2015, p 139).

2.1.2 Un outil au service de la réflexion philosophique

La littérature jeunesse, en éveillant la curiosité de l'enfant pour les personnages auxquels il peut s'identifier et dans lesquels il peut se projeter, lui permet de se décentrer . Elle suscite en outre son intérêt pour l'histoire dont il cherche à en comprendre le sens. La littérature jeunesse établit ainsi « un pont entre l'expérience singulière, qui empêche la prise de recul et le concept qui peut *à contrario* nuire à l'implication personnelle de l'enfant » (Chirouter, 2007, p 17). La fonction première de la littérature est donc de faire émerger une vérité que l'enfant peut percevoir et discuter. Paraphrasant Deleuze pour qui la philosophie permet de « rendre invisible le visible » en transformant la réalité en concept, Pierre Macherey, dans « *A quoi pense la littérature ?* » développe l'idée d'une littérature comme expérience de vérité, puisque la littérature rend, elle, « visible l'invisible en incarnant l'idée dans un récit » (Chirouter, 2006). Ainsi « la fiction littéraire, loin de trahir la réalité, la révèle dans ce qu'elle a de plus profond » (Chirouter, 2016, p 19). La littérature jeunesse, par la place laissée à l'interprétation, constitue ainsi un support pédagogique intéressant en aidant l'élève à saisir le sens d'une réflexion philosophique puisque les enjeux de la littérature sont souvent, comme nous le rappelle Chirouter, « d'ordre éthique ou métaphysique ». (Chirouter, 2015, p 139). D'où l'importance donc de bien choisir le livre étudié en classe.

2.1.3 L'album choisi : l'agneau qui ne voulait pas être un mouton

Le texte choisi est important puisqu'il doit susciter des discussions sur son interprétation (donc comporter plusieurs degrés d'interprétation), ce sont donc des œuvres polysémiques, offrant des « résistances » au sens défini par Caherine Tauveron (2002), et qui posent des questions existentielles. J'ai, pour ma part, cherché une œuvre.qui permette d'engager une réflexion autour du vivre ensemble c'est à dire, comme le souligne Le Mignant (ss dir Marcolier, 2012 p 53) une œuvre qui va « pouvoir permettre [aux élèves] de s'identifier aux personnages mais aussi d'oser parler eux mêmes, d'apprendre à se découvrir singuliers, écoutés et respectés dans ce qu'ils sont, au milieu d'autres tout aussi singuliers avec qui ils vont partager et construire, quelques fois dans l'opposition, et en tout cas, toujours dans la verbalisation et la confrontation, des points de vue ». Pour aborder avec les élèves la notion de solidarité, j'ai donc choisi un livre de littérature jeunesse, recommandé par Eduscol, qui répondait à ces exigences. Didier et Jean ZAD, *L'agneau qui ne voulait pas être*

un mouton, Syros Jeunesse. L'œuvre choisie permet de rendre explicite les concepts de fraternité et de solidarité. En s'appuyant sur l'histoire, les élèves acquièrent ainsi des références pour les débats à visée philosophique (racisme,solidarité, engagement).

2.2 Les débats à visée philosophique dans ma classe :

2.2.1 Organiser des débats ritualisés

Les débats ont eu lieu dans la classe, régulièrement depuis les vacances de Toussaint (une fois par semaine en moyenne). En effet, « il faut du temps pour apprendre, les compétences ne se développant qu'au contact de taches réitérées »(Tozzi 2012 p 8). Ces débats ont été, dès le départ, ritualisés. Ils s'organisaient autour d'un dispositif structuré dans l'espace - les enfants étaient en rond pour se voir - et dans le temps - il y avait un début et une fin, un gardien du temps. Pour une question d'espace dans la classe, j'ai abandonné le dispositif en rond trop complexe à mettre en place, au vu du peu de place disponible, au profit d'un dispositif plus ou moins en forme de U permettant aux élèves de se voir (en l'adaptant à l'espace disponible dans la classe). Les règles ont été posées au départ, réactualisées néanmoins selon les besoins. Elles concernaient notamment, l'écoute et la prise de parole (un élève est responsable d'un bâton de parole).

2.2.2 Accepter un positionnement différent de l'enseignant

Au cours de ces débats, nous devons accepter le lâcher prise : les réflexions des élèves, en effet, surgissent, quelque peu imprévisibles. Nous devons accepter ce surgissement de l'imprévu dans notre classe, nous en saisir et susciter chez les élèves de nouvelles paroles. Nous devons sans cesse nous ajuster pour être ni trop présent, ni trop en retrait et permettre ainsi à la parole de circuler entre les élèves.

2.2.3 Anticiper les problèmes attendus concernant les élèves

Certains élèves auront du mal à prendre la parole. D'autres ne feront que répéter ce qui a été dit précédemment. Il est donc important d'expliquer aux élèves ce que nous attendons d'eux pour que le débat avance. Nous devons, en outre, nous montrer vigilant quand à la présence d'idées préconçues chez nos élèves qu'il s'agira alors de déconstruire pour éviter leur diffusion. André Pessel (Tozzi (sous la dire), 2003, p 34) nous met, de plus, en garde contre des thèses philosophiques déterminées. Cette mise en garde ne nous exempte pas pour autant d'un travail de réflexion philosophique, sur les notions que nous voulons aborder avec les élèves. Dans le cadre de notre séquence, la notion de solidarité.

2.3 Une réflexion nécessaire autour de la valeur de solidarité

2.3.1 La solidarité : un sens pluriel à appréhender

Une première approche assez simple de cette notion de solidarité est de faire prendre conscience aux élèves, que, dans leur classe, ils vivent en collectivité, et que leur autonomie individuelle est de fait toute relative. Ils sont effectivement interdépendants les uns avec les autres et donc solidaires. C'est un état de fait.

Selon Caudron (2007 p 143), la solidarité suppose par ailleurs « la découverte de ce qui nous lie » (notre histoire, notre langue, nos valeurs, nos intérêts communs) et ne se résume donc pas à un simple esprit de camaraderie ». Pour que les élèves mettent en œuvre, dans leur classe, cette solidarité, ils doivent prendre conscience de l'intérêt commun qui les lie : que tous les élèves de la classe puissent acquérir les connaissances et les compétences qui leur seront utiles ensuite dans leur future vie d'adulte et de citoyen.

La solidarité constitue par ailleurs une valeur morale. A ce titre, elle comporte une obligation d'aide. Un des rôles de l'école est ainsi de faire prendre conscience aux élèves de cette valeur de la solidarité (Caudron, 2004, p 58). Dans la classe, les élèves sont ainsi autorisés et encouragés à aider un élève en difficulté quand ils ont terminé leur travail.

Toutefois éveiller l'esprit de solidarité chez les élèves, c'est « leur donner l'envie de partager et d'agir ensemble » en leur faisant découvrir le « bénéfice que chacun peut tirer de sa participation à une œuvre collective » (Caudron, 2007 p 147). Le travail de groupe, pour résoudre des problèmes de mathématiques a donc été privilégié cette année, le travail de coopération autour de l'écriture d'un texte a été expérimenté et la mise en place de projets communs, comme celui du Carnaval, ont contribué à mettre du sens sur cet aspect important et concret de la solidarité**.**

2.3.2 Éléments de réflexion pour l'enseignant

La notion de solidarité est une notion ambiguë. Nous ne pouvons résumer la solidarité à une forme de laïcisation de la charité, comme ce fut très souvent le cas, au XIX^{ème} siècle, car nous la réduirions à une simple question morale alors qu'elle se situe dans un questionnement éminemment social. Depuis 1945 et la mise en place de la Sécurité sociale, la solidarité fait ainsi partie des valeurs fondamentales de notre République sociale et démocratique (cf préambule de la constitution de 1946). Or cette conception se heurte actuellement de plus en plus à un fort courant individualiste qui remet en cause les fondements de notre démocratie sociale (la remise en cause du R.M. I. a été à ce titre très révélateur). La solidarité oscille, dans sa définition comme nous le rappelle Caudron (2007, p145), entre deux pôles : apporter de l'aide ou s'entraider. La solidarité comme valeur

exprime-t'-elle une obligation d'assistance désintéressée ou implique-t'-elle un devoir de coopération ? S'il est question de désintérêt, la solidarité n'implique pas pour autant l'oubli de soit car « L'enrôlement aveugle, dans un groupe, par exemple ne peut représenter un idéal éducatif. » (Caudron, 2007, p143). L'exigence de solidarité doit ainsi quoi qu'il arrive refuser l'isolement individuel, et faire primer l'intérêt collectif.

LA SOLIDARITÉ		
Un devoir d'entraide	**Un devoir d'assistance**	**Un principe de la vie démocratique**
Avoir le sens de la réciprocité	*Réclamer pour tous le devoir de vivre dignement*	Dans le monde du travail entre salariés Dans une nation, entre citoyens

2.3.3 La formulation de ma problématique

La volonté d'organiser des débats à visée philosophique est venue des observations que j'avais faites en classe concernant le comportement de certains élèves : la présence de comportements individualistes, agressifs, irrespectueux (insultes, propos dévalorisants) qui entravaient le bon fonctionnement de la classe et nuisaient à son ambiance. Mais c'est le statut d'une élève dans la classe, S, tenue à l'écart du groupe qui m'a convaincu de les mettre en place afin d'engager les élèves dans une réflexion collective sur certaines attitudes inacceptables.
Je me demandais, à ce moment là, comment leur faire prendre conscience de leur comportement et susciter chez eux le désir de changer. En quoi une réflexion collective autour de la valeur de solidarité pouvait conduire à des changements de comportement et améliorer le climat de classe ?

Ainsi nous avons vu que certaines conditions étaient donc nécessaires pour que la philosophie puisse exister à l'école,: un cadre devait par exemple avoir été défini, le rôle du professeur réfléchi ainsi que ceux des élèves. L'expérimentation dans ce cadre est alors possible.

Deuxième partie : l'expérimentation

Les objectifs retenus dans cette séquence se rattachent au programme de 2015, ainsi qu'aux compétences du socle commun.

1. La séquence préparée

1.1 La progression

La séquence s'intègre dans une progression. Pour aborder une notion comme celle de la solidarité, valeur morale et abstraite pour des enfants de cet âge, il me semblait important au préalable qu'ils aient pu réfléchir et échanger autour de thèmes qui les concernaient (partir de soi avant d'aller vers les autres). Cette progression a été bousculée parfois par l'actualité (attentat) ou par la vie de l'école (sortie cinéma, le Prophète) ou par des questionnements d'élèves.

Période 2 nov-décembre	**Thème : SOI ET LES AUTRES**
Débat n° 1	Dans quelles situations, vous ne vous sentez pas respectés ?
Débat n° 2	*Qu'est-ce que le fanatisme ? * (en lien avec attentats de Paris)*
Débat n° 3	Qu'est ce que le racisme ? (à la demande d'une élève de la classe)
Débat n° 4	Qu'est ce qu'un ami pour vous ?
Débat n° 5	Trop s'aimer, peut-il nous faire mépriser les autres ?
Débat n° 6	*Pourquoi parle-t-on ? * (en lien avec un film, Le prophète)*
Débat n°7	Si on dit des paroles gentilles aux autres a t'-on toujours en retour des paroles gentilles ?
Période 3 janv-février	**Thème : VIVRE ENSEMBLE**
Débat n° 8	A-t-on toujours besoin d'un chef et de règles pour vivre ensemble ?
Débat n° 9	Sommes nous toujours obligés de travailler ?
Période 4 mars-avril	**THEME : LE REJET DE L'AUTRE**
Débat n° 10	Pourquoi est-on raciste ?
Débat n° 11	Pourquoi est-ce que c'est l'âne qui a été sacrifié ?
Période 5 mai	**THEME : LA SOLIDARITE**
Débat n°12	Qu'est-ce que la solidarité ?
Débat n° 13	Qu'est-ce que l'engagement ? (non fait)

1.2 Programmes, compétences et objectifs de la séquence

1.2.1 Les références du programme

Dans le programme de l'E.M.C., certains *item,* recommandés par Eduscol, dans le cadre des DVP, ont principalement retenu mon attention dans l'élaboration de ma séquence.

JUGEMENT : PENSER PAR SOI-MEME et avec les AUTRES	**LA REGLE ET LE DROIT**	**SENSIBILITE** : SOI et LES AUTRES
Les **préjugés** et les stéréotypes (**racisme**, **antisémitisme**) 2. Distinguer son intérêt personnel de l'intérêt collectif	**1b:Respecter tous les autres**	2 a Le **Respect** des autres dans leur diversité : les atteintes à la personne d'autrui (**racisme**, antisémitisme, sexisme, **xénophobie**, homophobie,**harcèlement**...)

1.2.2 Les compétences du socle

Les débats à visée philosophique outre la compétence 6 (morales et civiques) s'appuient sur les compétences 1 du socle :

Langage oral - Compétence 1			
S'exprimer clairement à l'oral en utilisant un vocabulaire approprié	Lire seul et écouter lire des textes du patrimoine et des œuvres intégrales de la littérature de jeunesse, adaptés à son âge	S'exprimer à l'oral comme à l'écrit dans un vocabulaire approprié et précis	Prendre part à un dialogue : prendre la parole devant les autres, écouter autrui, formuler et justifier un point de vue

1.2.3 Les objectifs de la séquence

Les discussions à visée philosophique ont comme objectif d'initier les élèves au débat démocratique, et, par ce biais, leur permettre d'expérimenter l'argumentation. (maîtrise du langage oral, développer sa pensée). Selon Eduscol, l'apprentissage de la pensée philosophique passe par un examen des opinions, la mise à jour d'un problème, une argumentation et une conceptualisation. F. Galichet propose un tableau synthétique que nous pourrons utiliser pour l'analyse (2008)

CONCEPTUALISER	**PROBLEMATISER**	**AFFIRMER**	**ARGUMENTER**
Je définis...	**Je questionne, je pose des questions...**	**J'affirme...**	**Je dis pourquoi...**

Mon deuxième objectif concerne le vivre ensemble : apaiser le climat de la classe. Par les DVP , je voulais faire émerger chez les élèves un questionnement sur la solidarité. Les débats qui suivaient la lecture de l'album devaient favoriser la remise en cause de préjugés et permettre ensuite d'aborder avec les élèves la place de l'individu dans un groupe, les notions de l'entraide et de la solidarité.

1.3 Le déroulement de la séquence

Séquence l'Agneau qui ne voulait pas être un mouton, Didier et Jean ZAD Classe CE2-CM1

Phase 1 : analyse de l'album	
Séance 1 (30min)	**Déroulement**
1. **Analyser le titre** Hypothèses des élèves: → les écrire au tableau *Ensuite je montre la couverture et les hypothèses sont confirmées ou infirmées* 2. **Analyser la couverture** Comment est le loup ? → il est grand, menaçant, il a de grandes dents Comment est le mouton ? → il est petit, il a peur → il est dans la bouche du loup ! 3 **Analyse des couleurs** le noir = fait peur, le blanc = l'innocence, le rouge = le sang, le vert peut renvoyer à l'herbe que broutent les moutons.	
Séance 2 30min	**Déroulement**
Lecture offerte jusqu'à « on oublia vite ce **pauvre mouton** » 1. Les interroger : qui est le **narrateur** ? Un mouton Pourquoi ? Quels indices dans le texte ? **car** il y a les pronoms (on, nous), les déterminants (nos) 2. Repérer dans les images et dans le texte l**a place du loup dans l'album :** - Au début de l'album → il est loin (derrière la barrière) + et il n'est visible QUE la nuit. (= une menace lointaine) - Puis on ne le voit pas mais il est présent avec son ombre, même la journée (= une menace cachée) - La menace est devenue très présente puisqu'on le voit dévorant d'autres moutons.	
Séance 3 40min	**Déroulement**
Lecture offerte en deux temps jusqu'à « emporte (le bélier) jusqu'au plus profond des bois ». 1. Question 1 *: quel est le point commun à tous les moutons qui se sont faits dévorer ?* → Ce sont les plus faibles 1. Le premier était malade 2. le second était un mouton noir → une couleur de laine différente des autres 3. Le troisième était un mouton à qui il manquait une patte → un handicap 4. Puis une brebis *avec* ses agneaux (les enfants sont plus fragiles) → ainsi les victimes qui au départ étaient éloignées et différentes, deviennent plus proches qu'on ne l'imaginait (proximité identificatrice) 2. Question 2 : *pourquoi les moutons ne réagissent pas ?* Ils ne se sentent pas concernés. Comportement « moutonnier » (conformisme)des moutons. Expression française « suivre comme des moutons » → signifie qu'on suit les ordres d'un chef sans se poser de question Lecture offerte jusqu'à « emporte (le bélier) jusqu'au plus profond des bois. » 3. La mort du bélier :Question 3 : *Que va-t-il se passer, que vont devenir maintenant les moutons ?* 4. Question 4 : *Pourquoi le petit mouton réagit-il?*-Le petit mouton réagit t'-il parce qu'il pense être le prochain ou parce que le plus fort d'entre eux ayant été mangé -le bélier-, aucun des moutons qui restent ne peut désormais espérer s'en sortir ?	

→ *Quelle solution propose t-il ?*
Relever les mots qui montrent que cela concerne tous les moutons (nous , ensemble, battons nous, tous le narguer...)

Séance 4 20min	**Déroulement**

Rappel de l'histoire : Le loup menace un troupeau de mouton. Il dévore tour à tour un mouton malade(faible), puis un mouton noir (différent), un mouton à qui il manque une patte (handicap), puis une brebis et ses agneaux (fragiles). Aucun mouton ne réagit. Ils ne se sentent pas concernés. Un agneau pensant être une prochaine victime du loup réagit et propose un plan qui les concerne tous.
1. Faire émettre des hypothèses sur la fin de l'histoire en questionnant les élèves par rapport au fait d'avoir construit un plan. : *Comment se termine l'histoire ?*
2. Lire la fin *Quelle est la solution proposée contre le loup ?* C'est le courage individuel d'un des plus faibles moutons ou la solidarité collective de tous les autres moutons ?
Demander aux élèves de voir si elle était prévisible et valider la réponse par un retour à la première image avec la falaise.

3. *Pourquoi sa solution a t-elle réussi ? Quelle est la morale de cette histoire ?* : la désunion est une faiblesse, importance du courage et de la solidarité
4. *Que pensez-vous de la réaction du jeune agneau ? Le trouvez-vous inconscient ou courageux ?*

Séance 5 40min	**Déroulement**

1. Expliquer les symboliques
La symbolique sacrificielle de l'agneau (dans les religions Abraham sacrifie un agneau et refuse aussi d'être un agneau attendant d'être sacrifié au loup. (cf l'agneau qui refusait d'être un mouton)
Revenir sur la couverture de l'album
Revenir sur l'auteur : Amnesty **international** → lutte contre les guerres dans le monde
2. *Pourquoi ce titre : ?*
Nous avons lu l'agneau qui ne voulait pas être un mouton. Être un mouton, c'est suivre les autres sans se poser de questions → refuser de l'être, c'est se rebeller.
C'est un livre qui montre que si on s'unit face à un danger/ une menace, on peut vaincre.
3. Le résumé proposé par EDUSCOL (ress_emc_racisme_464247pdf) « Un troupeau de moutons est attaqué par un loup féroce. Tous baissent la tête, personne ne réagit, ne résiste, ne se rebelle. Le loup dévore d'abord les plus faibles puis s'attaque à tous. Les moutons profitent de l'audace d'un jeune agneau pour enfin unir leurs forces et leurs ruses afin de vaincre la « **bête immonde** ». Didier Jean et Zad se sont inspirés d'un poème pour écrire cet album.
4. Lecture offerte du poème
-*Question : Est ce que ce poème se termine de la même manière que l'histoire ?* → c'est ce poème qui a inspiré les auteurs, pourquoi ?
-Questions subsidiaires selon les réflexions des élèves : A qui le loup peut-il nous faire penser dans l'Histoire ? A quel personnage historique, l'agneau peut-il nous faire penser ? Qu'appelle-t-on un « résistant » ? Pouvez-vous donner des exemples de Résistance dans l'Histoire ? (Non vu encore en histoire)

Phase 2 : les débats à visée philosophique (entre 30 et 45 minutes)

Débat 1	**Le racisme**

En quoi cet album nous a parlé du racisme ? **:** *Pourquoi le mouton noir a été dévoré sans que les autres moutons ne réagissent ? Cf couleur de laine différente, racisme ?*
Attention : le racisme est vu, dans la classe, essentiellement comme une discrimination liée à la couleur de la peau. (pas la religion, culture)
Clarification de termes, définitions :
arabe/musulman arabes : langue sémite parlée en Arabie puis par extension dans les pays devenus musulmans car langue de la religion musulmane. On peut être

arabe et chrétien. musulmans : on peut être musulman et turc etc
musulman et islamisme : le musulman est une personne pratiquant l'islam, l'islamisme → interprétation politique et théorique de l'islam.
Partir d'une situation vécue à l'école confusion d'une expression arabe (Dieu est grand) avec un appel au meurtre. Cette phrase est employée dans de nombreuses circonstances :lors des appels à la prière/comme expression de joie/dans des situations de détresse, /pour souligner les « miracles » de Dieu dans des bienfaits / comme de cri de victoire ou cri de guerre. → instrumentalisation de la phrase par des intégristes.
sémitisme (sémite → langue parlée au M Orient → peuples sémites englobant arabes et juifs → par expansion, assimilation aux juifs uniquement → XIX invention terme d'antisémitisme) et **judaïsme**,-> (lois, traditions culturelle et théologie de la religion juive)
Question 1 *Face à l'étranger, quel comportement ?* on peut être raciste et le revendiquer (illégalité) / ou être raciste tout en le niant*: je ne suis pas raciste mais + préjugés*
Illégalité du racisme, de la discrimination raciale (amende/prison)
On peut être antiraciste par conformisme moral ? Ou le lien avec une éthique morale personnelle ?
Question 2 *Etre raciste, c'est quoi ?*
Définition : Le racisme relève d'une hiérarchisation. Héritage de notre passé colonial.
Etre raciste : comportement relevant d'un désir de **domination**, **d'exploitation**, ou de **destruction** (cf le passé récent) à l'égard d'un groupe → **Dévalorisation** de l'autre, **mépris** en fonction de son groupe d'appartenance (différent de la notion de haine dirigée contre une personne)
Voltaire "Il n'y a qu'un aveugle pour douter que les noirs, les hottentots et les albinos ne sont pas de la même race que nous".
Question 3 : *Est ce que c'est mal d'être raciste ? Si c'est mal alors pourquoi certaines personnes sont racistes ?*
Pourquoi est t-'on raciste ?
1. par peur de l'étranger (ou victime d'un acte de violence)
2. par égoïsme (ne pas partager, garder..)
3. par mépris (on se sent supérieur à une autre nation, (cf colonisation)
Question 4 *: Pourquoi le racisme existe t'-il ? La racisme a t'-il une fonction sociale ?* (ressouder un groupe contre un autre, fonction identitaire, cf négritude → alimenté par crise économique, insécurité sociale
→ prolongement bouc émissaire

Débat 2	**La solidarité**

La solidarité comme dépendance réciproque : (partager le même sort, avoir des intérêts communs)
cf réciprocité négative : ne pas faire aux autres ce qu'on ne voudrait pas qu'on nous fasse et réciprocité positive
→Solidarité d'une **classe**
→ Solidarité de **clan** (construite contre tout ceux qui n'appartiennent pas au groupe → excluant les autres : cf APARTHEID, DISCRIMINATION contre les NOIRS aux ETATS UNIS)
La solidarité d'intérêt (ex Brigands, faire un vol → fragile dès qu'ils perdent leur intérêt)
La solidarité comme valeur morale (devoir d'entraide, d'assistance)
→ relations de camaraderie (ne pas trahir la confiance d'un pair)
→ se mettre au service des plus faibles (ex pendant la Seconde Guerre mondiale avec les Juifs pour leur éviter la déportation)
La solidarité comme principe de vie démocratique entre citoyens (impôts sur le revenus, Sécurité sociale), ONU

2. Les écarts avec la réalisation

Entre la préparation de la séquence entière et sa réalisation concrète en classe, nous pouvons observer des écarts.

2.1 Une temporalité bousculée

Au mois de février, en concertation avec les enseignants de l'école, j'ai participé à un projet de la FOL (Fédération des œuvres laïques), Les cartes de la fraternité. Dans ma classe, je fus la seule à mettre en place cette action, ma binôme n'y participant pas cette année. Ainsi cette action a pris plus de temps que je ne l'avais anticipé au dépend de la mise en place de la séquence programmée. Je n'ai commencé à analyser les photographies qu'après les vacances de février et il ne me restait ensuite que trois semaines pour analyser les 6 photographies et mettre en place un atelier d'écriture pour que les cartes soient envoyées la semaine du 21 mars. J'ai commencé, toutefois, en parallèle, l'analyse de l'œuvre littéraire choisie. Chaque séance a duré 20 minutes, entre 11h45 et 12h10. Ces séances ont donc été plus courtes que ce que j'avais prévu.

2.2 La prédominance de l'oral sur l'écrit

J'avais prévu des traces écrites au début et à la fin de la séquence de littérature mais aussi à chaque séance mais, au vu du temps disponible, les séances proposées ont été, avant tout, des séances axées sur l'oral. La fin de matinée est un moment difficile au niveau de la concentration or même s'il a fallu canaliser quelques élèves, la majorité des élèves a écouté et participé au débat interprétatif sur l'album. Pourtant, avec le recul, je me suis rendu compte que j'aurai dû insister sur la trace écrite pour retranscrire les échanges et garder ainsi trace de nos réflexions.

2.3 Le contenu imprévisible des débats à visée philosophique

Il existe toujours un écart, entre la préparation d'une séquence et sa mise en œuvre : nous allons loin dans une direction définie alors, forcément, il est parfois difficile d'amener les élèves dans la direction choisie initialement. L'enseignant doit rebondir au cours d'une séance, en fonction des interventions de ses élèves en leur posant par exemple une nouvelle question, en leur demandant une précision ou une justification de ce qu'ils disent pour que le débat avance. Une séance supplémentaire est donc souvent nécessaire pour aborder la question sous un autre angle non perçu lors du premier débat. .

A travers l'analyse de cette séquence, nous allons voir maintenant si la mise en œuvre de débats à visée philosophique a permis à certains élèves de réfléchir aux valeurs liées à la solidarité, de se les approprier et/ou de les diffuser auprès de leurs pairs, bref, de l'ancrer dans la vie de leur classe.

Troisième partie : Analyse, évaluation et propositions d'amélioration

1. L'analyse

Les élèves se sont montrés intéressés par les DVP. Nous pouvons nous questionner sur cet intérêt : a- t-il été guidé par l'attrait que constituait la réflexion philosophique ou plus simplement par cette conviction que certains élèves pouvaient avoir.... de ne pas travailler ? C'est en analysant à la fois le contenu de ces débats et le comportement des élèves dans le dispositif choisi que nous pourrons répondre à cette question.

1.1 Les modalités du débat choisi

Après avoir échangé avec une enseignante stagiaire qui avait expérimenté des DVP dans sa classe, j'ai cherché sur internet des conseils pour la mise en place de DVP. Je me suis ainsi retrouvée sur les sites de M.Tozzi et de F. Galichet. Le dispositif imaginé au départ a ainsi été fortement influencé par ces lectures puis a évolué en fonction des observations que je faisais concernant ma classe et mes élèves.

1.1.1 La disposition de la classe

La classe où j'enseigne est petite, encombrée. Or pour le premier débat, en octobre, je voulais que tous les élèves puissent être disposés en cercle, afin que tous puissent se voir pour échanger. Les élèves ont ainsi dû prendre leur chaise, puis se disposer en rond dans le fond de la classe. Néanmoins, pour que chaque élève ait une place dans ce cercle, nous devions pousser tables et bureau. Cette disposition prenait donc du temps et ne pouvait en outre s'obtenir sans bruit. Or, au regard du manque d'espace dans cette classe, certains élèves n'ont pas, malgré nos efforts, trouvé de place dans ce premier cercle. Ils étaient ainsi exclus symboliquement du groupe constitué, ce qui ne favorisa pas leur participation au débat. Pour pouvoir maintenir cette disposition des élèves, j'ai essayé de changer de pièce. Je suis allée, avec les élèves, dans la bibliothèque de l'école pour un unique débat car deux étagères in-déplaçables gênaient, cette fois, la constitution du cercle. De plus ce changement de lieu avait suscité une certaine excitation chez des élèves que j'avais eu du mal à canaliser. J'ai expérimenté ensuite la disposition en U, mais il était devenu impossible de circuler dans la classe, la porte de secours devenait de plus difficilement accessible. J'ai décidé finalement de changer le jour du débat, initialement organisé le vendredi matin, au profit du jeudi après midi, afin de profiter de la pose du midi, pour disposer les tables des élèves différemment : partir d'une disposition en U *et* l'adapter aux contraintes de la classe. Une chaise reste au centre du dispositif pour l'élève responsable du bâton de parole. Cette solution retenue, sans être idéale, permet au débat de se dérouler dans des conditions assez favorables, puisqu'il permettait aux élèves de se voir. Ce dispositif, mis en place au mois de janvier, fut ainsi maintenu pour les débats qui ont suivi.

1.1.2 La trace écrite

Un cahier de philosophie de la classe, fut mis en place dès le début pour que le secrétaire , à l'issue des débats en s'appuyant sur ses notes, reformule le contenu des échanges (Annexe 1)

J'ai mis en place, par la suite, un cahier de philosophie pour chaque élève en les invitant à prendre des notes, ou à dessiner dessus tout en leur expliquant qu'il ne serait pas évalué (Annexe2) Comme N. Le Mignant, je concevais en effet le cahier de philosophie « comme personnel, pas privé au sens d'intime, comme un espace de dialogue avec soi pour ensuite pouvoir mieux dialoguer et échanger avec les autres. » (2012, p 68). Je leur ai demandé, la première fois, de réfléchir, à l'écrit, à une question : qu'est ce qu'un ami pour vous ? Certains élèves de CE2 ont, grâce à cette étape, pris plus facilement la parole, au cours du débat car ils pouvaient lire ce qu'ils avaient écrit. Mais certains d'entre eux lisaient ce qu'ils avaient écrit sans prendre en compte ce qui avait été dit précédemment dans le débat, sans se soucier si l'idée avait ou non déjà été exprimée. Le débat en fut ralenti, entraînant un désintérêt chez certains élèves de CM1 et des bavardages. Plus tard, j'ai à nouveau expérimenté cette méthode car je souhaitais que les élèves prennent le temps d'une réflexion personnelle avant la mise en commun de leur réflexion. Certains élèves se sont rapidement appropriés le cahier de philosophie pour y écrire leur réflexion. J'ai observé chez deux élèves en particulier leur désir et leur fierté de me le faire lire. D'autres ont utilisé ce cahier pour dessiner dessus sans lien avec le sujet J'ai donc dû réexpliquer les règles.

Au cours de l'année, j'ai relevé ce cahier quelque fois, pour procéder à des évaluations formatives informelles. Leur écrit, en effet, m'a renseigné sur l'état de leurs réflexions et m'a peut être aidé à réajuster certaines de mes séances. Il m'a surtout fait prendre conscience de l'importance de la trace écrite, que j'avais jusque là, sans doute, sous-évaluée. J'ai engagé ainsi tardivement un travail de réflexion et de relecture des auteurs sous cet angle là en vue d' y remédier, à l'avenir.

1.1.3 La responsabilisation des élèves

Dans la classe, des Conseils d'élèves et des ceintures de comportements avaient été mis en place, antérieurement aux DVP. Dès le premier débat, j'ai mis en place des fonctions : président, secrétaire, responsable du bâton de parole, maître du temps, dessinateur. Leur rôle a été expliqué aux élèves, lors de ce premier débat. Certaines fonctions n'étaient accessibles qu'aux élèves ayant acquis un niveau de ceinture (orange ou verte pour être, par exemple, président). -Le président ouvre le débat et le ferme, note les élèves qui veulent prendre la parole et la distribue.-Le secrétaire prend des notes sur le débat puis à la fin du débat, synthétise les idées. Le maître du temps prévient quand le débat doit se terminer. Et le dessinateur aborde un aspect du débat par le dessin.

S'il occupe une fonction, l'élève ne peut pas prendre part à la discussion. Les élèves ont rapidement pris conscience de l'importance du rôle qu'ils avaient à jouer pour que le débat se déroule dans de bonnes conditions. Certains élèves rappelaient à l'ordre ceux qui assuraient mal leur rôle ou ceux qui prenaient la parole de façon intempestive sans respecter le cadre établi. Ils ont compris, que pour discuter, pour que chacun soit entendu, il fallait que des règles soient établies et respectées : des règles d'écoute et de prise de parole.

Après une analyse concernant la forme, je vais maintenant procéder à une analyse sur le fond : au cours de ces débats, les idées préconçues ont-elles été remises en cause ?

1.2 Penser autrement à l'école

1.2.1 Débattre: un lent et long apprentissage

Plus que des préjugés, les débats ont, au départ, véhiculé des idées bien pensantes, des pensées parfois purement formelles puisque, chez certains, en contradiction avec leurs comportements à l'école. Ainsi dans les premiers débats : « *Il faut être gentil avec les autres pour qu'on soit gentil avec nous »,* ou *« ce n'est pas bien de laisser un élève copier », « il faut le dire à la maîtresse si on voit un élève voler dans le couloir».* Ces idées normatives étaient bien ancrées chez les élèves et ne laissaient apparemment pas de place à une pensée différente. J'ai eu du mal, en effet, dans les premiers débats, à leur faire entrevoir une autre manière de penser.

Un débat, au mois de décembre, « qu'est ce qu'un ami ? » a été un tournant. Ce n'est pas moi qui ait réussi à lancer le pavé dans la mare mais un élève , D . pour qui un ami, était « *comme un distributeur de bonbons, il suffit d'appuyer dessus et, hop, on a un bonbon* ». En entendant ces propos, les élèves ont réagi vivement, chacun voulant défendre avec conviction son point de vue et contredire D. D a bien essayé de revenir sur ses propos, de s'en désolidariser, ne s'étant pas attendu à un tel lever de boucliers contre lui. Or pour D, le regard posé sur lui importe plus, généralement, que ses propres pensées. Il peut les renier sans culpabilité, mentir si besoin, pleurer si cela sert sa cause. Il cherche constamment à attirer l'attention sur lui, en se mettant en scène, en s'agitant dans toutes les directions. Par son comportement en classe, il m'interrogeait justement : de quoi était-il donc capable pour se faire aimer ? D., alors que je le reprenais quelques jours après sur son comportement, en présence de sa mère, a baissé la tête et m'a dit : « *personne ne m'aime ici, je n'ai pas d'ami* ». Dans les faits, il agaçait certes régulièrement les autres élèves mais il n'était pas isolé du reste de la classe. D porte quelque part en lui des questions existentielles et éminemment philosophiques : ça veut dire quoi aimer ? Et comment peut-on être sûr qu'on nous aime ? D, à partir de ce moment là, a commencé à participer aux débats, à s'y intéresser et à élaborer des réflexions personnelles.

Grâce à lui, j'ai compris comment je devais intervenir auprès des élèves dans un débat : apporter des idées s'éloignant de la norme, les confronter à des propos inhabituels pour les obliger à percevoir la réalité sous un autre angle et bousculer ainsi leurs préjugés. Pour alimenter leur réflexion, je leur ai proposé une lecture offerte de Tomi Ungerer, à la bibliothèque , *OTTO, Biographie d'un ours en peluche*, suivi d'un court échange, en raison du manque de temps sur le maintien indéfectible des liens d'amitié, au delà des séparations, au delà des années. Aux deux débats qui ont suivi, j'ai ensuite proposé aux élèves des questions sur l'amitié qui prolongeaient leur réflexion tout en faisant écho aux interrogations de D. Je suis partie de deux fables de Michel Piquemal dans son livre, *Philofables pour vivre ensemble*, la première, Narcisse et la seconde, L' écho de nos paroles. (Annexe 3) Après avoir lu la première, je leur ai demandé

si « Trop s'aimer, peut-il nous faire mépriser les autres ? » puis à la lecture de la seconde, « Si on dit des paroles gentilles aux autres a t'-on toujours en retour des paroles gentilles ? ». Ces questions soulevaient deux problèmes ontologiques. En effet, l'amour que l'on a de soi d'une part et notre responsabilité (en parole/acte) d'autre part influent sur les liens que nous nouons avec les autres.(amour/haine). Les élèves, grâce aux fables, ont bien réussi à cerner le problème et à y réfléchir. J'ai ainsi pris conscience, au cours de cette période, de ma responsabilité comme professeur : c'est par mes questions, mes propos que j'arriverai à faire émerger une réflexion philosophique auprès de mes élèves. Les débats de la troisième période ont permis ainsi aux élèves d'aller plus loin dans la réflexion mais certains élèves sont encore restés en retrait. Le choix d'un album de littérature jeunesse pouvait-il contribuer à faire émerger un questionnement chez tous les élèves de la classe et non plus seulement chez quelques élèves et pouvait-il, de plus, les aider à développer une argumentation philosophique ?

1.2.2 La littérature jeunesse, une porte d'entrée pour la réflexion philosophique ?

Je n'avais eu jusqu'à ce jour aucune expérience de l'enseignement de la littérature en classe donc je ne savais pas quelle réception les élèves allaient faire à cet album : *l'agneau qui ne voulait pas être un mouton* (D.J. ZAD) Je percevais cette œuvre comme complexe pour les élèves de CE2 de la classe et j'appréhendais donc une réception mitigée de celle-ci. Or les élèves se sont montrés captivés par l'histoire racontée, la graphisme y contribuant quelque peu. Je me suis demandé, au départ, comment procéder pour faire émerger une pensée philosophique chez les élèves à partir de l'histoire ? J'ai, dans un premier temps, proposé une lecture offerte de l'album afin de permettre à tous les élèves d'accéder facilement à l'histoire. J'avais scanné les images et les projetais au TBI. Les dessins se prêtaient bien à ce dispositif. J'ai, ensuite, essayé de placer les élèves dans une posture réflexive en interrompant la lecture, à certains moments clé de l'histoire, pour leur demander d'élaborer des hypothèses sur la suite. Cela permettait de maintenir leur attention en suscitant chez eux le désir de connaître la suite. Dès l'analyse de la couverture, des hypothèses ont vu le jour qui sont allées dans des directions parfois peu prévisibles. Je les ai écrites au tableau (puis plus tard ré-écrites sur une feuilleA3) (Annexe 4). Les vacances de février arrivant, les élèves n'ont retrouvé cet album que le 9 avril. J'avais, ce jour là, affiché leurs hypothèses au tableau, et, nous les avons relues ensemble, avant de commencer la lecture offerte. Ce travail de réflexion leur a permis d'être plus attentif au cours que prenait l'histoire et à y mettre du sens en cherchant collectivement à répondre à cette question fondamentale : pourquoi les moutons n'ont pas réagi quand le loup avait attaqué les premières victimes ? En partant des victimes du loup, les élèves ont fait rapidement le lien avec les discriminations pesant sur certaines personnes dans notre société et/ou suscitant l'indifférence des autres (cf handicap → mouton a trois pattes, racisme → mouton à laine noire-, maladie → mouton malade, brebis et agneaux → femme vivant seule avec ses enfants). Ensuite, ils se sont donc interrogés sur ce qui allait se passer pour les moutons restants une fois que le bélier, l'individu le plus fort du troupeau, fut mangé (Annexe 4). A ce moment-là de l'histoire, l'identification des élèves aux moutons

était perceptible, leur inquiétude face à la menace croissante et graphiquement imposante que constituait le loup pour le troupeau était palpable. N. Le Mignant nous rappelle que « L'enseignement/l'apprentissage de la lecture littéraire se définit [...] comme un va-et-vient entre une lecture investissement psycho affectif dans la capacité à éprouver des émotions, à se projeter, à se remémorer des souvenirs […] et une lecture mise à distance critique qui met en jeu un lecteur attentif au fonctionnement du texte, à sa forme, ses effets de sens, ses résonances internes et externes, son esthétisme et sa symbolisation » (ss dir Marsollier, 2012, p 51). Les élèves ont effectivement pris de la distance par rapport au texte quand ils ont réfléchi aux raisons de la victoire des moutons face au loup. Le courage du petit agneau n'a été mis en avant que par deux élèves de CE2, J. et D. (Leur prise de position correspond à une attitude particulièrement individualiste à l'école et durant les sports collectifs, en EPS). Les autres élèves ont trouvé que, c'était ensemble, qu'ils avaient réussi à faire face au danger, et que, c'était, ce rassemblement qui les avait donc sauvés. Comme l'a résumé A : « *On est plus fort ensemble* !». Comment suis-je ensuite passée du débat interprétatif au débat à visée philosophique avec mes élèves? La question, en fait, ne s'est pas posée telle quelle. E. Chirouter affirme en effet qu'aucune chronologie précise ne permet d'aller de l'implicite d'un texte vers une réflexion de type philosophique. En effet « la métaphore fictionnelle engage le lecteur sur le terrain d'interrogations existentielles et métaphysiques » (2015, p 221) Pour E. Chiroutier (2015,p71-101) la frontière entre la littérature et la philosophie est définitivement « impossible ». Les élèves se sont effectivement posés des questions existentielles au cours de la lecture, lorsqu'ils se sont interrogés, par exemple, sur le statut des plus faibles par rapport au statut des plus forts. Les premières victimes du loup, en effet, n'ont pas été le fait du hasard. (le mouton de laine noire etc.) Ces victimes incarnaient des idées compréhensibles pour les élèves. Comme le souligne So, « *le livre parle du racisme mais avec des mots d'enfant pour qu'on le comprenne*». L'album pose, en outre, une question fondamentale, engageant le lecteur : face à une menace plus ou moins lointaine, faut-il attendre, comme des moutons, sans réagir ou faut-il unir nos forces ? Cette question relève du politique et de l'Histoire. Les Français en effet, dans leur majorité, sont restés passifs durant la seconde Guerre Mondiale, du moins jusqu'en 1944. Mais posée différemment, cette question, dans la société actuelle où les valeurs de solidarité que prônait le Conseil National de la Résistance en 1945 ont été affaiblies par des logiques individualistes, elle prend une dimension autre, philosophique, lorsqu'on se demande par exemple : à quoi sert la solidarité ? Grâce à l'histoire, cette question trouve dans l'album, des éléments de réponse auxquels les élèves peuvent se référer pour discuter de cette question. La porte d'entrée pour une réflexion philosophique est donc bien ouverte.

1.2.3 Le développement de la pensée philosophique chez les élèves

Analysons de façon synthétique, sans être exhaustif, les réflexions des élèves de la classe lors d'un des premiers débats avec les élèves, à travers le tableau proposé par F. Galichet. Les réflexions des élèves sont issues de mes notes ou sont tirées des cahiers de philosophie des élèves.

AMITIE (débat n°4)			
CONCEPTUALISATION Un ami c'est quelqu'un …..	PROBLEMATISATION (du professeur)	AFFIRMATION (des élèves)	ARGUMEN -TATION
-à qui on peut se confier, communiquer -qui est là quand on a besoin d'aide, -comme un distributeur de bonbons, il nous donne des bonbons quand il en a (CE2) - qui te respecte, qui est fidèle, qui ne te traite pas comme une « bonniche », quelqu'un qui ne se moque pas de toi. -qui est toujours d'accord avec toi , -qui ne t'abandonne pas, qui t'aide, qu'on aime bien, qui est gentil, qui joue avec toi, qui ne se moque pas de toi qui est là pour te consoler, -avec qui on peut s'échanger des choses.	Est ce que un ami accepte tout de nous ? Doit on toujours être d'accord ? Est ce qu'un copain c'est différent d'un ami ?	Non il faut pas abuser de lui lUn copain et ami , c'est pas la même chose. CE2 'L'amitié c'est immortel	

Dans ces premiers débats, nous constatons que les CM1 intervenaient alors majoritairem

Dans ces premiers débats, nous constatons que les CM1 intervenaient alors majoritairement (dans la classe 9 CM1 pour 16 CE2). Seuls quelques élèves de CE2 apportaient des éléments de réflexion pour le débat. Nous observons ensuite, dans ce débat, chez les élèves un rigoureux travail de définition de la notion d'amitié (conceptualisation) mais sans parvenir, à ce moment là encore, à développer une argumentation pour justifier leurs affirmations. Prenant note de leurs interventions, j'ai sans doute été trop en retrait dans cette séance et n'ai pas réussi, par mes intervention, à les amener dans cette direction. C'est moi, en outre, et non pas les élèves qui ai problématisé cette question en fonction, certes, toutefois de ce que les élèves disaient. C'est sans doute la raison pour laquelle, j'ai éprouvé le besoin de continuer ce travail de réflexion sur le thème de l'amitié pour approfondir avec eux cette question. Quelques élèves de CE2 ont réussi au cours des séances suivantes à prendre la parole plus fréquemment dans le débat. Ainsi, cette frontière entre les CE2 et les CM1 s'est progressivement estompée au cours du temps (Annexe 6). Par ailleurs, dans les débats suivants, pour encourager les élèves à argumenter, je valorisais, lors de mes interventions, certains propos pour qu'ils prennent conscience que c'était par leurs arguments, par le partage de leurs réflexions qu'ils faisaient avancer le débat. Mais c'est véritablement, à partir de la lecture de l'album que les CE2 ont, dans leur majorité, pris plus facilement la parole car ils s'appuyaient sur l'histoire pour expliquer leurs idées, y puisant des arguments. (Annexe 4, pVIII) Un élève N (TDA) notamment a pris pour la première fois la parole. Il a fait un rapprochement entre l'histoire du mouton à la laine noire et le racisme. J'ai d'ailleurs été émue de l'écoute dont il a bénéficié quand il a parlé – il s'était symboliquement levé, montrant son engagement dans l'acte de parole -, et du sérieux avec lequel il a argumenté ses propos.

Nous allons analyser maintenant de façon synthétique les interventions des élèves lors de deux débats de période 4, pour observer les évolutions (Annexe 4, pVIII). La répartition de la parole se fait désormais équitablement entre les CE2 et les CM1, y compris pour la phase d'argumentation. Les élèves construisent, par ailleurs, au cours de ces débats, progressivement et collectivement leur réflexion. Il

existe, enfin, un certain équilibre, entre leur essai de conceptualisation et leur recherche d'arguments. Pour leur argumentation, ils ont su s'appuyer sur l'album étudié en classe, mais ont su faire aussi référence ponctuellement à des lectures ou débats antérieurs ainsi que se référer à un fait d'actualité (les attentats) ou à un fait historique (Seconde guerre mondiale) en lien ou non avec une histoire personnelle (Annexe 4,VIII).

Le dernier débat a été enregistré. Je vous présente de façon synthétique l'évolution de leur réflexion.

Solidarité (débat n°12)			
CONCEPTUALISATION **être solidaire, c'est**	**PROBLEMATISATION (les élèves et le professeur)**	**AFFIRMATION**	**ARGUMENTATION**
-partager, -aider l'autre - ne pas avoir d'ami (ACE2)	Est-ce que la solidarité, c'est aider l'autre ? Est-ce que solidaire, c'est être seul ?	C'est être bénévole par exemple 1Oui, solidaire, c'est la solitude, être tout seul (plusieurs élèves)-> 2 Non, la solidarité, c'est des gens qui sont dans le pétrin, qui sont pauvres (N CE2)-> 3. Ma famille était solidaire avec les pauvres	Dans la carte de la fraternité : la dame docteur, la femme âgée, elle aidait les pauvres, les roms. Elle soignait leur bébé bénévolement.
	Les pauvres sont-ils solidaires par leur pauvreté ou sommes nous solidaires avec les pauvres ?	Les gens ne sont pas tous solidaires avec les pauvres.	A Nîmes, pour les pauvres, les SDF, on mettait de la soupe dans des boites et ensuite ils nous rendaient les boites vides. Dans la rue, les gens ne sont pas tous solidaires avec les pauvres. Il y a des gens qui ont refusé de mettre des affiches (de l'association qui aidait les SDF)
C'est être ensemble (D CE2)	Est ce que être ensemble, c'est être solidaire ? Dans la classe, y a t-il de la solidarité ?	Non, pas du tout Si, solidaire, c'est ne pas être seul En classe t'es en groupe, t'es ensemble (DCE2)	Dans le livre de l'agneau, les moutons ils ont tué le loup ensemble (CE2) Dans la guerre par exemple les gens ont été solidaires (CE2)
	Peut-on parler de solidarité quand un groupe exclut un autre (solidarité de clan) ?		Non je ne suis pas d'accord avec D, l'autre classe, ils sont un groupe aussi mais ils nous rejettent alors on ne peut pas dire qu'ils font de la solidarité.
La solidarité c'est le contraire du racisme La solidarité, c'est plus que l'amitié → une valeur morale	Est ce que la solidarité c'est la même chose que l'amitié ?	La solidarité c'est ne pas aimer quelqu'un : « j'ai dessiné un chat et un bison et le bison dit au chat qu'il ne veut pas être son ami parce qu'il est différent de lui » (CE2) CM1 T→ ce que tu dis c'est pas de la solidarité, c'est du racisme J'ai dessiné deux personnes qui veulent devenir ami (M CE2 + + S CE2) CM1 T → ami, c'est pas pareil que la solidarité, la solidarité, cela va beaucoup plus loin que l'amitié !!	
La solidarité : derrière,il y a la notion d'agir	La solidarité implique-t-elle une action ?	Oui Non, tuer quelqu'un ce n'est pas être solidaire. Si, on peut tuer quelqu'un et être solidaire	Dans la guerre, ils agissent tous ensemble. Les soldats, ils sont solidaires pour leur pays (CE2) Ma famille n'as pas bénéficié de la solidarité, mes arrières grands parents et même des enfants de ma famille sont morts dans des camps. (CE2)

Une étape supplémentaire a été franchie au cours de ce débat par les élèves. Ils ont su élaborer collectivement et de manière quasi autonome une pensée philosophique. Pour la première fois dans un débat, j'ai observé en effet une progression de leur réflexion sans que j'intervienne pour la relancer par des questions. Contrairement à ce que j'avais imaginé pour ce débat, dont je craignais qu'il ne fusse trop abstrait, ils n'ont pas eu besoin de mon étayage pour définir cette notion complexe et réfléchir aux enjeux qu'elle soulevait. Les élèves, en effet, se répondaient, se contredisaient, argumentaient leurs propos. La définition du concept a ainsi pris du temps et a conduit parfois à des contresens (la solidarité, c'est la solitude), certains élèves de CE2, en effet, en se référant à des débats précédents sur l'amitié ou le racisme, ont essayé de définir ce mot qu'ils ne maîtrisaient pas, en lien avec ces notions. Des élèves de CM1, dans un esprit d'entraide, leur ont spontanément expliqué, sans jugement, en quoi ils se trompaient. Les élèves ont ainsi désormais des connaissances sur lesquelles s'appuyer pour alimenter la réflexion collective. Le président de séance fut en outre particulièrement actif dans son rôle ainsi que l'élève responsable du bâton de parole. Ils ont de ce fait facilité la circulation de la parole entre les élèves. J'ai dû rester présente malgré tout pour maintenir le cadre en raison de prise de parole intempestive de certains élèves.

1.3 Enjeux et limites des débats avec des élèves de cycle 3

1.3.1 Des parcours singuliers

Deux élèves étaient, chacune à leur manière, impliquées dans les DVP mais elles se sont, chacune, appropriées le débat différemment. : So est une élève de 10 ans, en CM1. C'est une élève en difficulté sur le plan de l'écriture (dyslexie) mais une enfant mature, dans ses réflexions, et qui, à l'oral, dispose de capacités d'analyse qui contrastent avec la majorité des élèves de la classe. Le second débat qui a eu lieu dans cette classe, au mois de novembre, concernait un thème qu'elle avait demandé car elle se sentait victime dans l'école ou dans la rue de propos xénophobes. Elle éprouvait le besoin d'être entendue et écoutée. Dans le débat, elle a su argumenter ses propos, prendre appui, par exemple, sur des lectures que j'avais pu faire en classe (Nasredine Hodja). Aux débats suivants, elle a souhaité s'investir dans des responsabilités, même en tant que secrétaire alors qu'elle avait conscience d'écrire « moins bien que certains CE2 ». Or durant le mois de mars, elle a provoqué consciemment ou non, à la récréation une situation qui a posé problème : deux élèves d'une autre classe sont venus me voir pour me dire que la mère de So était une terroriste car elle disait *Allah ak bakh.* J'ai alors dû leur expliquer la signification de ces mots arabes, qui ne sont pas, en soi, un appel au meurtre, et, à quelles occasions ces mots étaient prononcés (appel à la prière, souhait...)**.** Durant le débat qui a suivi sur le racisme, So fut trop impliquée émotionnellement, trop sur la défensive pour avoir le recul nécessaire d'une réflexion philosophique. L est, elle, une élève en CE2, c'est une jeune fille en difficulté sur le plan scolaire et ne pouvant bénéficier d'aucune aide dans sa famille. Elle a peu confiance en elle-même et prend peu la parole au cours des débats qu'elle écoute pourtant assidûment. Au cours du débat sur le racisme, des élèves de la classe

dénonçaient les gens qui étaient racistes. Ils prenaient, L, en exemple, pour illustrer leurs propos, à l'instar de A qui a dit « *le racisme, c'est comme si on ne voulait pas jouer avec L parce qu'elle est noire ».* Elle s'est placée au centre des élèves et les a interpellés. « *Pourquoi vous me citez sans arrêt ? Parce que je suis la seule noire de la classe ? Cela m'embête. Le racisme, c'est pas que les noirs !».* Sa prise de position a permis de faire prendre conscience aux élèves que derrière leur bonne volonté, leur discours aimable, L s'était sentie stigmatisée (Goffman,1975) Le débat est reparti dans une autre direction : n'y a-t-il pas eu d'autres moutons, dans cette histoire, qui ont été victimes de l'indifférence des autres moutons ?

D'autres élèves sont restés, à l'inverse, apparemment imperméables à la réflexion. Lors du premier débat, j'ai procédé à deux exclusions : M et A, le troisième élève T, n'a pas été exclu, il a tout simplement refusé de manière intangible son intégration au cercle constitué. Il restait accroché à sa chaise, le regard anxieux. Je lui ai alors demandé de prendre des notes au tableau pour participer à ce débat d'une autre manière qui lui permette de trouver sa place. En changeant, en cours d'année, les modalités du dispositif, il a ainsi complètement trouvé sa place. S'il n'est pas parvenu à prendre la parole durant le débat, il s'est saisi de son cahier de philosophie ou du rôle de secrétaire, pour exprimer ces idées comme si l'écriture le protégeait. Les trois élèves D, J et Al, eux, n'ont jamais pris la parole durant le premier débat, malgré mes encouragements. Ils discutaient, bougeaient sur leur chaise, perturbant les échanges. Sollicités pour prendre la parole, ils la refusaient. Dans la classe, ils gênaient le fonctionnement, chacun à sa manière : le premier, en raison de son bavardage incessant, le second, en raison de son jeu de regard, de ses propos discrets mais provocateurs, le dernier enfin, en raison de ses propos agressifs. Sur les trois néanmoins, seul Al est resté complètement fermé aux échanges, dessinant toutefois pour ne plus poser de problèmes. Les deux autres ont fini par participer parfois activement aux échanges, tout en continuant à s'agiter et de temps en temps.

1.3.2 L'apprentissage du vivre ensemble

Apprendre à vivre ensemble, (Marsollier, p20-22) c'est accepter les contraintes de la vie sociale (les règles de vie de classe, respect des autres), c'est « apprendre à adopter des attitudes éthiques et responsables privilégiant l'intérêt général », enfin c'est apprendre à se connaître. « Or en permettant aux élèves de conceptualiser leur ressenti […] en leur donnant la possibilité de confronter leur point de vue personnel à ceux d'autres camarades, les DVP leur offrent la possibilité de prendre du recul sur leurs comportements personnels, leurs valeurs et d'en éprouver les fondements et la légitimité ».(Marsollier p 21-22). Dans la classe, à la veille des vacances de février, une mère d'élève a demandé à me parler. E, son fils subirait depuis fin décembre, régulièrement des propos vexatoires et des coups. Plusieurs élèves seraient concernés. Au niveau de l'école, dès la rentrée, les élèves concernés ont donc été reçu en entretien par ma collègue. Elle a de même reçu E qui lui a alors dit que tout allait bien.... Pourtant j'ai rencontré de nouveau la maman à la mi-mars pour les mêmes raisons. Je me suis de nouveau engagée à être vigilante et lui ai expliqué que j'allais faire un débat sur le harcèlement dans la classe. Les jours précédents le

débat, les menaces auraient continué, un coup serait même parti. Après un échange en classe avec M. Tonolo, je suis partie sur une notion, celle de bouc émissaire et d'un texte assez difficile d'accès, *Les animaux malades de la peste*, de Jean de La Fontaine, pour aborder sous un autre angle – moins direct- le problème de harcèlement, tout en approfondissant le débat sur le racisme. Il est certes difficile d'évaluer l'impact, avec certitude, de ce débat dans l'évolution positive de la situation mais la semaine suivante, les deux élèves étaient redevenus amis. Si E, en outre, a osé prendre la parole à ce sujet, les débats de philosophie ont vraisemblablement joué un rôle. Ils ont en effet favorisé la circulation de la parole entre les élèves, favorisé, de plus, la construction de valeurs éthiques et permis que s'instaure entre cet élève et moi une relation de confiance. Autre exemple : S est une élève de CE2, suivie par le RASED. Elle était, de part sa différence, tenue à l'écart du reste de la classe. Les débats à visée philosophique ont régulièrement soulevé des questions sur le respect, l'amitié.. Progressivement, sa place, dans la classe, a évolué. Elle s'est fait une amie fin décembre qu'elle ne quitte plus désormais et, prend part dorénavant régulièrement aux débats, en s'appuyant sur son cahier de philosophie.

Ainsi même si la classe demeure agitée, que certains comportements agressifs persistent, il semble qu'une évolution soit en marche, qu'elle prend, certes, du temps mais que certaines valeurs du vivre ensemble, comme le respect, s'ancrent doucement chez certains élèves.

1.3.3 Les difficultés liées à la pratique du débat

1.3.3.1 L'attitude des élèves

Face à leur responsabilité. Si la mise en place des fonctions a été un enjeu important pour les élèves, il s'est plus agi pour certains d'entre eux d'occuper la fonction, notamment celle de président et de bénéficier ainsi des privilèges symboliques s'y afférent que de s'y impliquer vraiment c'est à dire de la faire vivre. Certains élèves toutefois ont su rappeler à l'ordre ceux qui dérogeaient à leur fonction et d'autres ont, d'ailleurs, su honorer avec courage leur fonction.

Le bavardage : les élèves n'étaient pas habitués à la pratique du débat. Au départ, certains ont donc vu le débat comme l'occasion de discuter entre eux (novembre-décembre). Progressivement, ils ont pris conscience de l'intérêt d'écouter, de participer à la réflexion collective. La mise en place de règles, de rituels a permis de réguler certains comportements et de rendre le débat intéressant durant les périodes 3 et 4. En période 5, la gestion des débats n'a toutefois pas toujours été simple en raison de la difficulté des élèves, de nouveau, à s'écouter. Je devais m'affirmer dans le débat pour inciter les élèves à l'écoute, les discussions reprenant régulièrement chez les CE2, indépendamment de l'intérêt des échanges. Ainsi le problème principal que j'ai rencontré, dans cette classe, a résidé dans les bavardages qui ont parfois parasité les débats et donc la réflexion puisque j'étais obligée de limiter les séances à 30 minutes pour éviter que le bruit ne s'installe dans la classe.

1.3.3.2 La recherche et l'utilisation de documents

J'ai cherché, au fil de mes lectures, des éléments de réflexion philosophique pour élaborer le contenu des débats, définir des pistes de réflexions, des orientations vers lesquelles je voulais amener les élèves. Lors du premier débat, j'étais partie d'une simple question, sans beaucoup plus de préparation et face aux élèves, j'ai vite cerné mes limites pour les conduire vers des réflexions plus philosophiques. J'ai compris, en outre, la nécessité de préparer, en amont, les questions éventuelles des élèves pour être en mesure de rebondir sur ce qu'ils disaient, pour les aider ensuite à argumenter, ou réussir à les faire appréhender leurs questionnements différemment. Si les goûters-philo ne m'ont pas convenu, les philo-fables de M. Piquemal et les philoZenfants de Brenifier m'ont beaucoup aidé lors des débats suivants pour élaborer mes séances. Ils m'ont permis de comprendre comment je devais construire ma séance. Deux auteurs ensuite m'ont beaucoup apporté :sur le débat sur l'amitié, F. Galichet (2004) et sur la solidarité, de H. Caudron (2007). Les questions soulevées par l'album ensuite ont nécessité de nouvelles recherches, plus larges. J'ai pu m'appuyer dans un premier temps sur le travail proposé sur Eduscol mais je voulais l'approfondir. J'ai donc cherché des écrits de philosophe, en vue de m'appuyer sur leurs réflexions mais cette recherche n'a pas toujours été aisée. La valeur à laquelle je voulais qu'ils réfléchissent était la solidarité. J'ai donc essayé d'en saisir les enjeux philosophiques et de trouver des exemples qui fassent sens aux élèves. Ce travail peut être long et fastidieux quand on y est peu familiarisé et ne débouche pas toujours sur ce vers quoi on espérait.

Ainsi pour qu'un débat puisse fonctionner, il est nécessaire qu'un travail de réflexion rigoureux et approfondi ait pu être mené, en amont.

2 L'évaluation et les perspectives d'amélioration

2.1 Le problème de l'évaluation

L'évaluation individuelle des élèves est difficile à mettre en œuvre (F. Galichet et Eiche, 2008). Nous allons donc tenter d'évaluer les élèves, sur le plan collectif, en prenant en compte les objectifs que je m'étais fixés initialement.

2.1.1 Les objectifs ont ils été atteints ?

Les discussions à visée philosophique avaient d'abord comme objectif d'initier les élèves au débat démocratique. Par ces débats, les élèves ont-il reçu une éducation à la citoyenneté ? Les élèves de la classe ont compris, comme le souligne leur intervention spontanée des discutants ou du président, les exigences d'un débat démocratique : au niveau de la prise de parole (bâton de parole, distribution de la parole par un président de débat) : « *Ne parle pas, tu n'as pas le bâton de parole* ». « *L., il ne t'a pas donné la parole* », de l'écoute ; « *Je n'entends rien* ». « *Taisez vous* »., de la priorisation des élèves n'ayant pas encore parlé : « *So. elle a déjà parlé !* », « *A, il a déjà eu la parole tout à l'heure, S elle a toujours pas*

parlé » », de la limitation du temps de parole pour que tout le monde puisse parler. « *ça fait longtemps que tu parles, il y a S qui n'as pas parlé encore* ». Ils ont, en outre, été responsabilisés par les fonctions qu'ils ont occupés et savaient critiquer celui ou celle qui ne remplissait pas son rôle correctement, en l'invectivant, «*N, donne la bâton de parole à M » « L,[président] il se prend pour Louis XIV »*

Les élèves ont-ils évolué ensuite dans leur capacité à problématiser, à conceptualiser et à argumenter durant les débats ? (maîtriser le langage oral, développer sa pensée). Si on se réfère à l'analyse que j'ai faite des deux débats (le 4ème et le 12ème et à l'Annexe 5), il semble qu'effectivement les élèves ont progressé à ce niveau là. Nous avons constaté une augmentation de la prise de parole chez les élèves et le développement d'une argumentation chez une partie d'entre eux.

Mon objectif suivant concernait le vivre ensemble : apaiser le climat de la classe.
Les débats ont crée une dynamique du groupe classe, suscitée par l'intérêt des élèves pour les DVP. : la qualité de leurs échanges, la progression de leur réflexion, sur le plan collectif, dont ils ont eu conscience, a sans douté contribué à cet intérêt. Le comportement des élèves, dans la classe, a-t-il pour autant évolué, au cours de cette année? Je ne peux que constater la constance de comportements agressifs chez des élèves de la classe qui pèsent encore lourdement sur l'ambiance de la classe. Le débat toutefois a permis le développement d'interactions sociales entre pairs. Ainsi certaines confrontations d'élèves ont pu se régler autour d'un débat.

2.1.2 Au regard des programmes de l'E.M.C.

D'abord, la pratique de débats réglés en tant que telle est reconnue explicitement par les programmes comme une pratique permettant aux élèves de « développer une disposition à raisonner, à prendre en compte le point de vue de l'autre et à agir ».(education.gouv). Les finalités de l'E.M.C. visent à la constitution, chez les élèves, d'un esprit critique et à la prise de conscience de leur responsabilité (BO). Elle sont donc rendues effectives par le biais des DVP. L'E.M.C ensuite s'articule autour de savoirs, de valeurs et de pratiques (BO). En m'appuyant sur une œuvre de littérature jeunesse et en mettant en place des DVP dans ma classe, j'ai donc pu aborder les connaissances exigées concernant l' E.M.C. Les programmes, en effet, nous recommandent de recourir à des savoirs. Grâce à l'album choisi, deux types de savoir ont été mis en œuvre avec les élèves dans ma classe, un savoir littéraire, à travers l'étude d'un livre de littérature jeunesse et du poème associé et un savoir historique par les références que j'ai pu faire en histoire sur la Seconde Guerre Mondiale et sur la mise en place de notre système de protection sociale, à partir de 1945. Concernant les valeurs recommandées ensuite, les débats organisés ont permis de réfléchir aux valeurs de fraternité, de solidarité, de respect et à l'absence de toute forme de discriminations. Ces débats se sont, de plus, articulés autour des quatre dimensions recommandées pour le cycle 3 (la sensibilité, le droit, le jugement, l'engagement - via les conseils d'élèves).

2.1.3 Au regard de ma posture d'enseignante

En mettant en œuvre ces débats à visée philosophique, j'ai dû réfléchir à ma posture d'enseignante, J'ai dû me remettre en cause, tenter régulièrement de changer ma manière d'intervenir dans les débats. Je me suis questionnée sur ma difficulté à maintenir le cadre avec mes élèves dans ma classe, du calme que j'avais réussi à obtenir lors de certains débats avec eux alors que je ne parvenais qu'avec difficulté, parfois, à le maintenir en dehors d'eux, l'après midi.

2.2 Les perspectives d'amélioration

2.2.1 Le rôle de l'enseignant : être en retrait pour être disponible

J'ai été trop présente cette année pour guider le débat, essayant constamment de le relancer pour susciter l'intérêt des élèves, du moins jusqu'au douzième débat où je suis arrivée enfin à lâcher prise. Rencontrant des difficultés pour gérer cette classe, j'ai passé beaucoup d'énergie à essayer de maintenir l'attention des élèves craignant sans doute, si elle se relâchait, de perdre la maîtrise du débat. J'interromprai donc tout simplement à l'avenir le débat dès que le silence ne sera pas total car comme le souligne M Tozzi (2006, p 52), il faut savoir arrêter la discussion c'est à dire s'arrêter parce qu'on l'a décidé et non pas parce que la discussion s'épuise ! C'est par le cadre que je parviendrais à mettre en place, en amont, dans ma classe que je réussirai à adopter la distance souhaitée dans les débats : « tenter de s'effacer » comme le conseil Michel Tozzi (2003, p 114)

2.2.2 La préparation du débat.

M.Tonolo nous rappelle que, pour préparer une séance, nous devons faire un travail préparatoire rigoureux (**http://www.ac-grenoble.fr).** Les recherches sont indispensables pour que l'enseignant puisse être en mesure d'anticiper les réponses des élèves et ainsi orienter le débat. Ce n'est que progressivement cette année que je me suis rapprochée de cette démarche.

2.2.3 Le dispositif

Je prendrai tout d'abord le temps d'expliquer les règles, rôles et rituels aux élèves. J'ai mis du temps cette année à me fixer dans mes choix, j'ai donc laissé peu de temps aux élèves pour s'approprier les règles de fonctionnement du débat. M. Tozzi (2006), par exemple propose des documents écrits dont je pourrai m'inspirer pour mieux fixer dans la mémoire des élèves les différentes fonctions et donc rôles. Je prévoirai, sans doute, ensuite, une phase de métacognition (analyser ce qu'on a dit) avec les élèves au cours de laquelle chacun pourra s'interroger sur sa propre attitude (ex : a-t-il fait connaître son point de vue pour enrichir le débat ?) et sur le contenu philosophique du débat (ex :est ce que j'essaie d'argumenter ?).Je ferai enfin vivre la mémoire du débat en réfléchissant, en amont, à une trace écrite. Je pourrais par exemple organiser des séances de réflexion écrite, la veille du débat et construire, ensuite, avec eux un écrit retraçant le débat, en m'inspirant du travail réalisé dans sa classe par Christophe Marsollier (2012), c'est à dire, en élaborant avec les élèves une carte mentale pour cet exercice de synthèse.

CONCLUSION

Les débats ont permis aux élèves de réfléchir tout au long de l'année à des questions existentielles qui les touchaient personnellement et impliquaient, entre eux, l'écoute, la prise en compte de l'autre. Ces débats m'ont parfois surpris par la qualité d'écoute dont les élèves ont été capables. Ils n'ont, certes, pas provoqué de changements radicaux dans la classe, il est même difficile d'être convaincue d'une amélioration de l'ambiance de classe, à l'issue de ces débats, mais, ils ont permis que des habitudes démocratiques d'échange collectif se mettent en place, et, qu'une réflexion émerge autour de valeurs morales. Il revient aux élèves, maintenant, avec mon soutien de les faire vivre dans leur classe, et à l'école.

BLIOGRAPHIE COMMENTEE

BENSOUSSAN G., LANGERE A, (1985) « L'instruction civique : ses buts, ses agents, ses discours », *Raison présente*, n° 74, p. 7-23.

Cet article de Bensoussan est une prise de position qui en fait tout son intérêt. Il donne, en effet, une vision de l'instruction publique à la fin de la République qui n'est pas partagée par tous les auteurs. Il est donc nécessaire de confronter cet écrit à d'autres auteurs pour avoir une vision plus exhaustive et moins partisane du contexte de la IIIème République et des enjeux et l'IC à ce moment là, afin de se forger *in fine* son propre point de vue.

CONDETTE J F, (2010) *Histoire de l'éducation civique : de l'instruction religieuse et morale à l'instruction civique : valeurs, pratiques et enjeux (XVIe-fin XXe siècle)*, U.E. 4.

L'approche de JF Condette m'a intéressé, cet auteur ayant pris de la distance par rapport à la vison classique de l'I.C. au XIXème siècle. Il apporte des analyses qui ont bousculé mes représentations de cette discipline tout en confortant a contrario certaines analyses que je pouvais avoir sur l'EMC au XXème siècle notamment : les préjugés associés à cette discipline (jugée normative) dans les années 80 et que j'ai moi-même, partagés longtemps, lors de mes études en histoire.

CAUDRON H,(2007) *Osez à nouveau enseigner la morale à l'école*, Hachette éducation. p 13.

Cette volonté du politique de s'appuyer sur la morale pour régler des problèmes de société m'apparaissait comme une erreur, un retour en arrière. Or L'analyse que fait Caudron est particulièrement pertinente, il apporte des clés de lecture, et de compréhension à ce phénomène en le mettant en perspective et en proposant des pistes pour en faire un usage intéressant avec les élèves en classe. Il a changé mon regard sur la morale !

CHIROUTER E. (2015), *L'enfant, la littérature et la philosophie*, L'Harmattan.

CHIROUTER E. (2016) *Aborder la philosophie en classe à partir d'album de Jeunesse,* Hachette Education.

Sa lecture m'a convaincu de l'intérêt à s'appuyer sur la littérature jeunesse pour organiser des DVP avec des élèves de cycle 3, en mettant en avant la richesse de ces textes, et les questions existentielles qu'ils posaient, ouvrant une porte d'entrée à la philosophie .

GALICHET F,(2004) *Pratiquer la philosophie à l'école*, 15 débats pour les enfants du cycle 2 au collège, Nathan.

Ce livre est un bon point de départ pour aborder cette question. Le texte est court, synthétique et apporte des pistes de travail clé en main pour mener des séances. Je l'ai utilisé pour le débat sur l'amitié. Il m'a aidé ensuite à élaborer mes séances suivantes en me faisant prendre conscience de l'importance de préparer minutieusement ces débats.

GALICHET F., (2005) *L'école lieu de citoyenneté*, ESF.

Livre trop synthétique pour m'apporter des éléments de réflexion mais une bonne entrée en matière.

GALICHET F. (2005) *L'éducation à la citoyenneté dans les programmes d'enseignement français nécessairement laïcs et leur mise en œuvre*. Colloque international salésien de Lyon (20-24 août 2005).

François Galichet insiste dans ce colloque sur la spécificité française de son modèle républicain issu de son histoire politique, donnant une place importante à l'intérêt général et, à ce titre, conférant un statut particulier à l'enseignement de l'éducation civique dans les écoles pour développer l'éducation au jugement. Cette approche est

intéressante pour se rappeler la singularité française !

GOFFMAN I. (1975), *Stigmate, les usages sociaux des handicap*, Edition de Minuit.

Une lecture qui m'a profondément marquée lors de ma formation d'éducatrice spécialisée. Ainsi toute situation de stigmatisation me ramène nécessairement à cet auteur.

JACQUET-FRANCILLON F., « L'enseignement moral hier et aujourd'hui », *Cahier Français*, n° 377, novembre-décembre 2013, p 89-94.

Cet article m'a aidé à comprendre le nouveau programme et à en analyser les enjeux par une mise en perspective historique.

MARCHAND P.(1992) L'instruction civique en France, quelques éléments d'histoire*, SPIRALE - Revue de Recherches en Éducation* - N° 7 (p11-42).

Cet auteur m'a intéressé surtout sur l'analyse qu'il a fait de l'E.C durant l'entre deux guerre que j'ai pu confronter avec celle de Condette. Sa *critique* systématique de la thèse de Mougniotte, m'a permis de mieux appréhender cet auteur qui semble demeurer un référence sur cette question.

OZOUF , NICOLET Cl.,(1985), Pour une restauration de l'éducation et de l'instruction civique. Rapport présenté au ministère de l'Education nationale le 1er novembre 1984, *Le Débat*, n° 34, mars 1985, p. 158-175

J'ai eu du plaisir à retrouver ces auteurs dont j'ai lu d'autres ouvrages durant mes études d'histoire. Leur point de vue m'apparaissait donc intéressant à connaître concernant leur analyse de l'EMC durant les années 80 au vu de leur connaissance de l'enseignement au XIXème siècle.

MARSOLLIER (ss dir),(2012), *La philosophie à l'école, pour apprendre à vivre ensemble* , L'Harmattan.

Lecture tardive mais au combien enrichissante, car très en lien avec mes questionnements ! J'ai ainsi découvert fin avril, la démarche de Christophe Marsollier sur l'élaboration de cartes heuristiques pour structurer les connaissances, à l'issue des DVP. Or j'utilisais ce procédé en grammaire sans avoir pensé à aucun moment à l'étendre pour le débat philosophique alors que je ne trouvais pas de traces écrites jusque là qui me convenaient. Je voulais, en effet, rendre compte de la complexité de la pensée sans tomber dans une juxtaposition d'idées. J'ai ainsi décidé, à la lecture, de m'en inspirer pour les derniers débats. Un second texte, celui de Nathalie Le Mignant, *la littérature jeunesse,une entrée privilégiée dans la construction du vivre ensemble par des DVP au cycle 3*, explique clairement sa démarche, ses choix pédagogiques dans lesquels je me suis retrouvée car s'appuyant sur des valeurs que je partageais et que j'essayais de mettre en place laborieusement depuis le mois d'octobre dans ma classe. Mais sa lecture, en amont, aurait-elle eu le même impact sur moi ? Je n'en suis pas sûre ! Enfin l'écrit de Martine Guegen m'a intéressé car il relatait les difficultés qu'elle avait rencontrées avec des élèves de Segpa et qui ont fait écho à mes propres difficultés cette année.

HOUDE , « La conquête de la Raison », Science humaine n°259, mai 2014 p 40-41.

Houdé est un psychologue intéressant puisqu'il reste néo-plagétien tout en ayant une distance critique de la théorie plagétienne qui lui permet de prendre en considération les évolutions actuelles de la recherche.

LECUYER, « De si savant bébé », Science humaine n°259, mai 2014 p 38-39. :

Un article important sur la question de l'éducabilité à la philosophie des enfants voire des bébés.

TOZZI M. (sous la dir),(2003) *Les activités à visée philosophique en classe, L'émergence d'un genre ?* CRDP.

TOZZI M.(2006) *Débattre à partir des mythes*, *à l'école et ailleurs*, Chronique sociale.

(Chapitre 1)

Tozzi a été pour moi un auteur vers lequel je suis sans arrêt revenue. Je ne m'approprie que lentement les informations qu'il nous transmet à travers ces livres. Il va donc continuer à me suivre sans doute dans ma formation d'enseignante.

OUTILS

BRENIFIER P . , BENAGLIA F., (2005) *Vivre ensemble, c'est quoi ?* PhiloZenfants, Nathan.

DE LA FONTAINE, *Les animaux malade de la Peste*,

LABBE B, PUECH M, (2005) *L'amour et l'amitié,* Les goûters philo, Milan Jeunesse.

PIQUEMAL M., LAGUATRIERE P. (2003) *Les philo-fables,* Albin Michel.

ZAD D. et J. (2008) *l'Agneau qui ne voulait pas être un mouton*, Edition Syros, Amnesty International.

NETOGRAPHIE

Chirouter E. , *La portée philosophique de la littérature jeunesse*, 2006.
tiré de : www.educ-revues.fr/diotime/
www.edwigechirouter.over-blog.fr

Galichet F. et Eiche, *La philosophie à l'école,* Rombas, 9 Janvier 2008
tiré de http://www4.acnancymetz.fr/ien57yutz/IMG/pdf
www.philogalichet.fr

Tonolo M
www.ac-grenoble.fr/savoie/pedagogie/docs_pedas/tonolo_dvp/#prepa

Ressources EMC, discussions DVP
Tauveron C., *La lecture comme jeu à l'école aussi* (Univesité d'automne, la lecture et la culture littéreraire au cycle des approfondissements)
tiré de : http://www.eduscole.fr

Tozzi, *Comparaison entre les méthodes de philosophie avec les enfants, 2012*
tiré de http://www.philotozzi.com

Thoorens-Daoudi C., *Comparatif Piaget, Vygotsy, Wallon*.doc, ASH IUFM Créteil)
Iufm de Créteil

www.vousnousils.fr

ANNEXES

SOMMAIRE

Annexe 1 Extraits du cahier de philosophie de la classe.....2

Annexe 2 Extraits de cahiers de philosophie des élèves 3

Annexe 3 Textes supports aux débats : 6

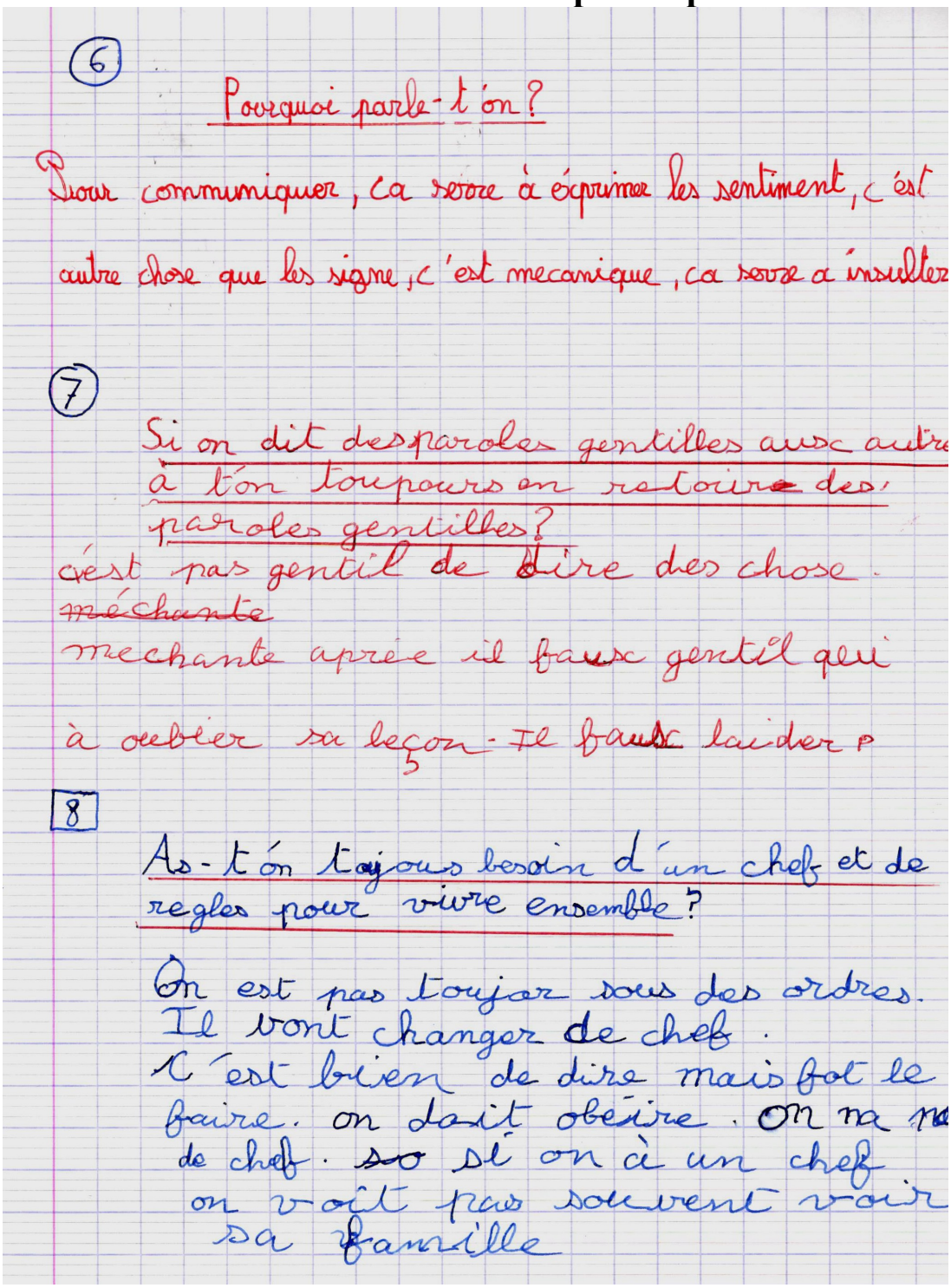
Annexe 4 Les hypothèses de lecture 8

Annexes 5 : Le racisme en débat (analyse).....9

Annexe 6 Statistiques sur la prise de parole des élèves.....10

Annexe 7 : Statistiques sur la répartition quantitative de la prise de parole.....11

Annexe 1 Extraits du cahier de philosophie de la classe



6

Pourquoi parle-t'on?

Pour communiquer, ça sert à éxprimer les sentiment, c'est autre chose que les signe, c'est mecanique, ça sert a insulter

7

Si on dit desparoles gentilles avec autre à t'on toujours en retoure des paroles gentilles?

c'est pas gentil de dire des chose ~~méchante~~ mechante aprée il faux gentil qui à oeblier sa leçon. Il faut laider p

8

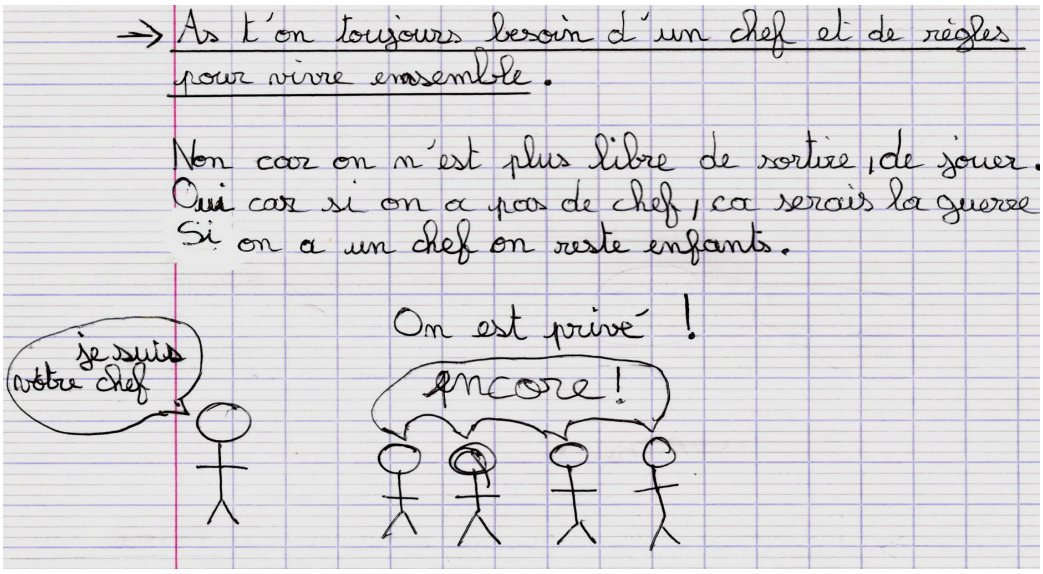
As-t'on toujours besoin d'un chef et de regles pour vivre ensemble?

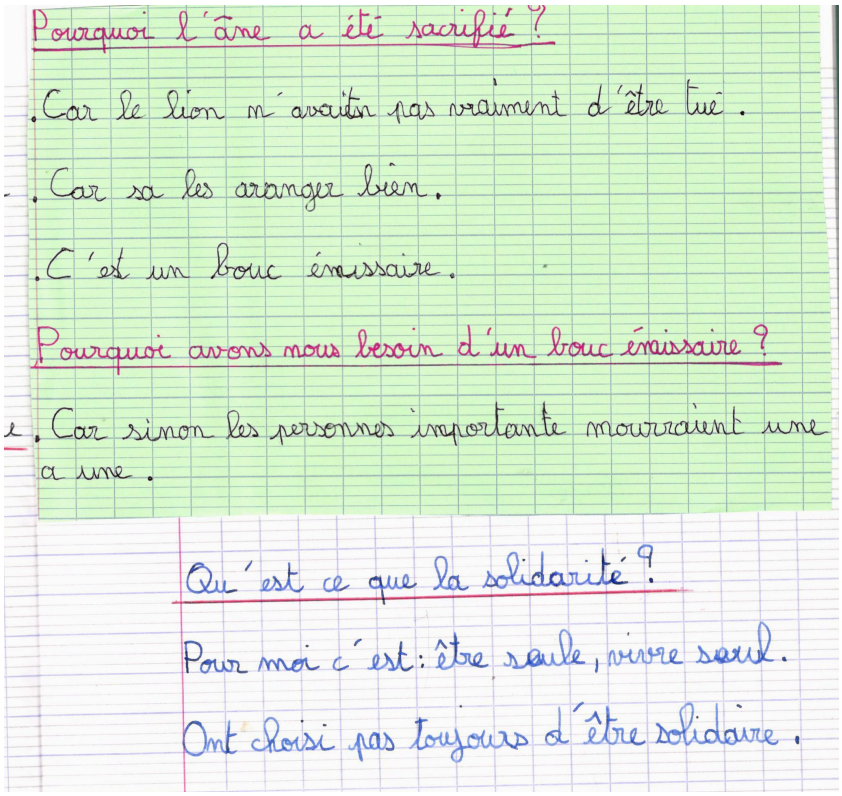
On est pas toujar sous des ordres. Il vont changer de chef. C'est bien de dire mais fot le faire. on doit obéire. On na pa de chef. ~~so~~ si on à un chef on voit pas souvent voir sa famille

Annexe 2 Extraits de cahiers de philosophie des élèves

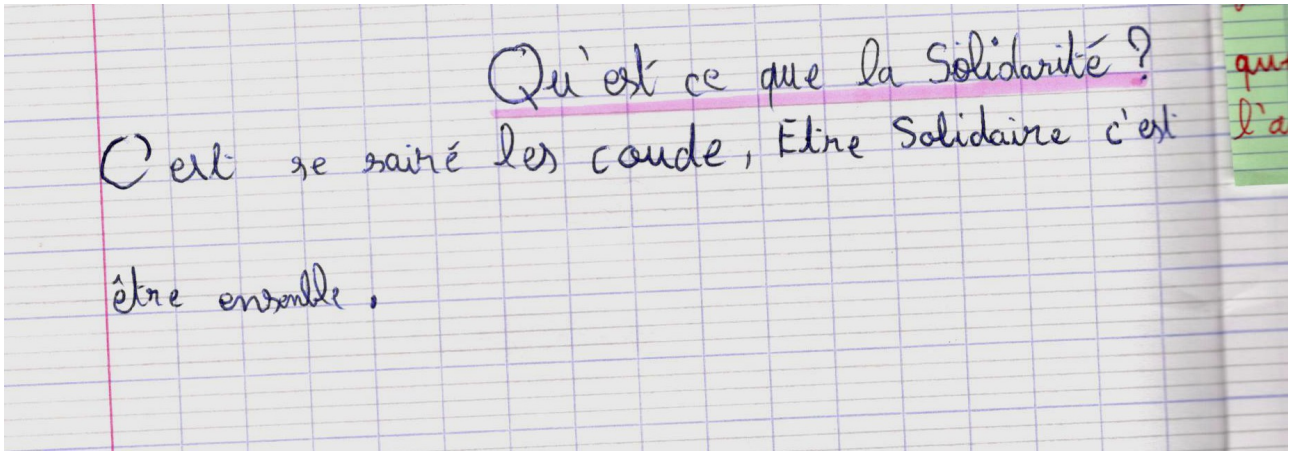
1. Extraits de cahiers d'élèves de CM1

M. élève de CM1



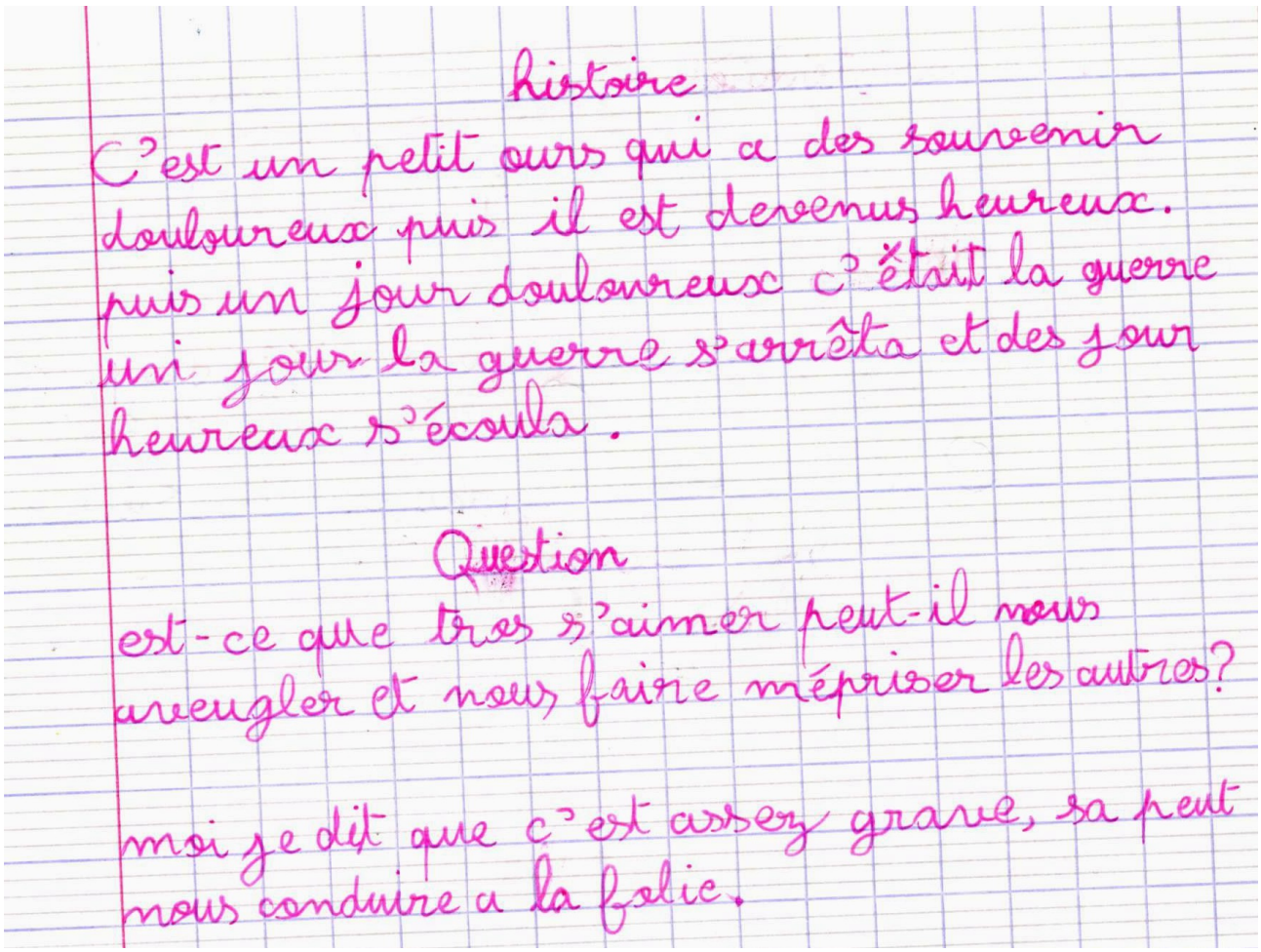


Extraits du cahier de F. élève de CM1



Qu'est ce que la Solidarité ?

C'est se serré les coude, Etre Solidaire c'est être ensemble.



Histoire

C'est un petit ours qui a des souvenir douloureux puis il est devenus heureux. puis un jour douloureux c'était la guerre un jour la guerre s'arrêta et des jour heureux s'écoula.

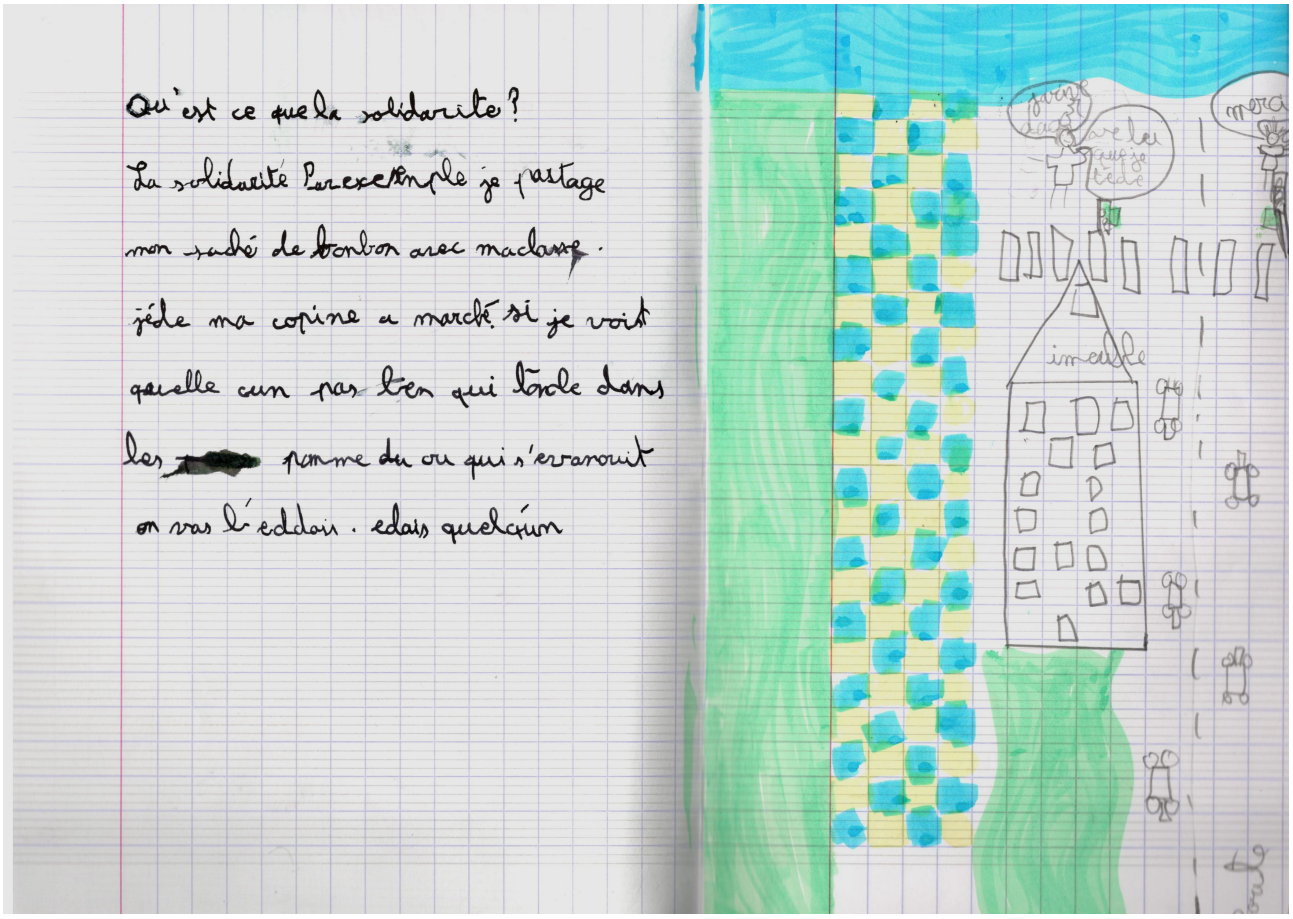
Question

est-ce que trop s'aimer peut-il nous aveugler et nous faire mépriser les autres?

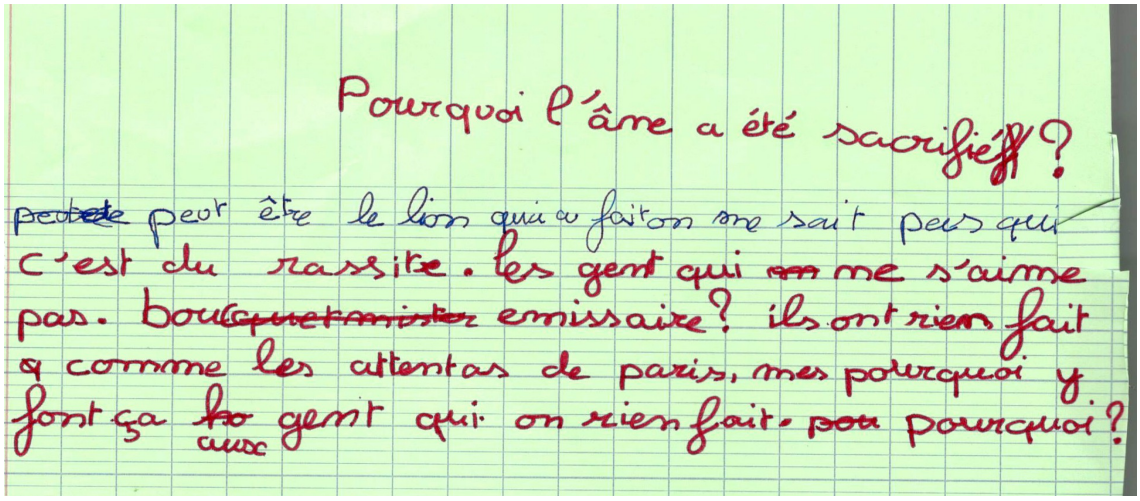
moi je dit que c'est assez grave, sa peut nous conduire a la folie.

Extraits de cahiers de philosophie d'élèves de CE2

Lu, élève de CE2



La, élève de CE2



Annexe 3 Textes supports aux débats :

1. Les Philo-fables de Michel Piquemal

Texte 1 : Le voleur de hache

Un paysan ne retrouvait pas sa hache. Il soupçonna alors le fils de son voisin de la lui avoir prise et se mit à l'observer. Son allure était typiquement celle d'un voleur de hache. Son visage était celui d'un voleur de hache. Les paroles qu'il prononçait ne pouvaient être que des paroles de voleur de hache. Toutes ses attitudes et tous ses comportements trahissaient l'homme qui a volé une hache.
Mais, par hasard, en déplaçant un tas de bois, l'homme retrouva sa hache. Lorsque le lendemain, il regarda de nouveau le fils de son voisin, celui-ci ne présentait rien, ni dans l'allure, ni dans le comportement qui évoquât un voleur de hache.
Parabole chinoise attribuée à Li Yukou (IVe siècle avant notre ère) Orient,

Texte 2 : L'écho ne nos paroles

Un jeune berger emprunta un jour un nouveau sentier avec son troupeau. Il lui sembla alors entendre le bruit de sonnailles d'un autre troupeau. Cela le remplit de joie, car il avait bien envie de se faire un ami. Il appela :
- Qui est là?
Et il entendit aussitôt d'autres voix répondre :
- Qui est là ? Qui est là ? Qui est là ?
Il y avait donc d'autres bergers comme lui dans la vallée.
Il s'écria alors :
- Où êtes-vous, je ne peux pas vous voir ! Et les voix répondirent :
- Pas vous voir, pas vous voir, pas vous voir !
Cela le mit en colère. Les autres bergers se cachaient et se moquaient de lui. Il leur cria :
- Montrez-vous, imbéciles ! Et les voix répondirent :
- Imbécile, imbécile, imbécile !
Cela lui fit un peu peur. Il n'était pas de taille à lutter contre tous ces bergers. Il rassembla bien vite son troupeau et rentra à la maison. Son grand-père, le voyant revenir tout en sueur, le questionna :
- Qu'y a-t-il, mon petit ? On dirait que tu as vu le diable dans la vallée ! Le jeune garçon lui raconta sa mésaventure. Il lui parla de tous ces bergers qui se cachaient, prêts à l'attaquer. Le grand-père comprit que l'enfant; s'était fait peur tout seul, en entendant l'écho de sa propre voix... et il le rassura.
- Ces bergers-là ne te veulent pas de mal. Ils attendent seulement de toi une phrase amicale. Demain, lorsque tu retourneras dans les pâturages, commence par leur dire bonjour.
Le lendemain, lorsqu'il atteignit le fond de la vallée, le jeune berger cria joyeusement :
- Bonjour !
Et l'écho répondit :
- Bonjour, bonjour, bonjour ! Il ajouta :
- Je suis votre ami ! Et l'écho reprit :
- Ami, ami, ami !
Alors la peur quitta le cœur de l'enfant. Il comprit que chaque fois qu'il disait des paroles gentilles, les voix lui répondaient de même. Et, lorsqu'il devint adulte, il garda toujours en mémoire cette leçon. (D'après un conte hindouiste)

2.Jean de La Fontaine Les fables - Recueil II, livre VII

Texte 3 : les animaux malades de la peste

Un mal qui répand la terreur,
Mal que le Ciel en sa fureur
Inventa pour punir les crimes de la terre,
La Peste [puisqu'il faut l'appeler par son nom]
Capable d'enrichir en un jour l'Achéron,
Faisait aux animaux la guerre.
Ils ne mouraient pas tous, mais tous étaient frappés :
On n'en voyait point d'occupés
A chercher le soutien d'une mourante vie ;
Nul mets n'excitait leur envie ;
Ni Loups ni Renards n'épiaient
La douce et l'innocente proie.
Les Tourterelles se fuyaient :
Plus d'amour, partant plus de joie.
Le Lion tint conseil, et dit : Mes chers amis,
Je crois que le Ciel a permis
Pour nos péchés cette infortune ;
Que le plus coupable de nous
Se sacrifie aux traits du céleste courroux,
Peut-être il obtiendra la guérison commune.
L'histoire nous apprend qu'en de tels accidents
On fait de pareils dévouements :
Ne nous flattons donc point ; voyons sans indulgence
L'état de notre conscience.
Pour moi, satisfaisant mes appétits gloutons
J'ai dévoré force moutons.

Que m'avaient-ils fait ? Nulle offense :
Même il m'est arrivé quelquefois de manger
Le Berger.

Je me dévouerai donc, s'il le faut ; mais je pense
Qu'il est bon que chacun s'accuse ainsi que moi :
Car on doit souhaiter selon toute justice
Que le plus coupable périsse.

- Sire, dit le Renard, vous êtes trop bon Roi ;
Vos scrupules font voir trop de délicatesse ;
Et bien, manger moutons, canaille, sotte espèce,
Est-ce un péché ? Non, non. Vous leur fîtes Seigneur
En les croquant beaucoup d'honneur.
Et quant au Berger l'on peut dire
Qu'il était digne de tous maux,
Etant de ces gens-là qui sur les animaux
Se font un chimérique empire.
Ainsi dit le Renard, et flatteurs d'applaudir.
On n'osa trop approfondir
Du Tigre, ni de l'Ours, ni des autres puissances,
Les moins pardonnables offenses.
Tous les gens querelleurs, jusqu'aux simples mâtins,
Au dire de chacun, étaient de petits saints.
L'Ane vint à son tour et dit : J'ai souvenance
Qu'en un pré de Moines passant,
La faim, l'occasion, l'herbe tendre, et je pense
Quelque diable aussi me poussant,
Je tondis de ce pré la largeur de ma langue.
Je n'en avais nul droit, puisqu'il faut parler net.
A ces mots on cria haro sur le baudet.
Un Loup quelque peu clerc prouva par sa harangue
Qu'il fallait dévouer ce maudit animal,
Ce pelé, ce galeux, d'où venait tout leur mal.
Sa peccadille fut jugée un cas pendable.
Manger l'herbe d'autrui ! quel crime abominable !
Rien que la mort n'était capable
D'expier son forfait : on le lui fit bien voir.
Selon que vous serez puissant ou misérable,
Les jugements de cour vous rendront blanc ou noir.

Annexe 4 Les hypothèses de lecture

(affiches collectives)



1. Sur la couverture du livre : Que signifie cette couverture ?

Les hypothèses de la classe

1. Le loup ne mangera pas les moutons
2. l'agneau, a un mal être par rapport à lui-même
3. l'agneau veut être tué par le loup (suicide)
4. C'est pas possible
5. Il ne veut pas grandir
6. Il ne veut pas être mangé

2. Sur la suite de l'histoire : le bélier a été mangé, que va-t-il se passer maintenant ?

Les hypothèses de la classe

1. Ils vont tous rester groupés pour se protéger (1 A)
2. Le loup veut se faire des amis (1 S)
3. Ils vont inventer une stratégie (1 L)
4. Ils vont tous se faire manger (plusieurs)
5. Ils suivront le loup (plusieurs)

Annexes 5 : Le racisme en débat (analyse)

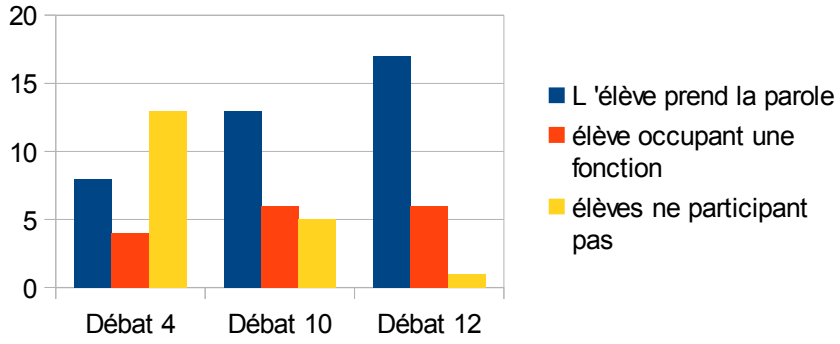
LE RACISME (débat n°10)			
CONCEPTUALISATION Qu'est ce que le racisme ? Le racisme, c'est ...	**PROBLEMATISATION**	**AFFIRMATION**	**ARGUMENTATION**
- Ne pas aimer - Ne pas aimer quelqu'un - Ne pas aimer la différence	**Qui est concerné par le racisme ?** **Est ce que il n'y a que les noirs et les arabes qui sont concernés par le racisme ?** **Quelles répercussions pour ceux qui souffrent de racisme?**	Critères retenus par les élèves : La couleur de peau → Les Noirs → Jaunes/rouge Le handicap La religion La pauvreté C'est refuser de jouer avec eux Ils ne sont pas acceptés. Ils n'ont pas les mêmes droits -accès au travail -accès au logement	Les élèves s'appuient sur des exemples tirés -du livre (mouton noir, mouton à trois pattes) -de connaissances personnelles / de leur vécu : ne pas vouloir jouer avec L, ne pas vouloir lui parler ; -des médias « les femmes qui portent des foulards dans la rue » -d'autres livres : Nasrédine Hodja et son manteau : il est refusé à une soirée, il met un beau manteau et il est accepté. Il donne donc à manger à son manteau pour montrer que c'est son manteau qui a été invité à la soirée.

LE BOUC EMISSAIRE (débat n°11) Pourquoi l'âne a été sacrifié ?			
CONCEPTUALISATIO N Qu'est-ce qu'un bouc émissaire ?	**PROBLEMATISATION**	**AFFIRMATION**	**ARGUMENTATION**
-Être accusé alors qu'on n'a pas fait grand chose. -Ne pas être aimé sans raison -Chercher à faire du mal sans raison à quelqu'un	Pourquoi est-ce l'âne, le bouc émissaire ?	Critères retenus par les élèves sur l'âne (le bouc émissaire) -Les plus faibles ont moins importance -Il est le seul à être herbivore (C'est à cause de la salade)	Lien fait avec le racisme. (CM1 et CE2) (cf **Précédent débat**) Comparaison avec : - les moutons de l'histoire : C'est comme dans l'histoire, les moutons ont été tués au début et les autres moutons, ils ont continué à brouter. (CE2) (cf ZAD) -les juifs. Personne ne s'est intéressé à eux et ils sont morts (CE2) (cf référence au poème) Lien fait avec les victimes des attentats de Paris. « c'est comme les victimes des attentats de Paris : elles ont été tuées pour rien (CE2) (cf **MEDIAS**) Un contre : Non, c'est pas pareil, c'étaient des psychopathes qui ont fait cela (CM1). Il faut être malade. -analyse de de la fable : l'âne C'est injuste car il est sacrifié pour le lion alors que pleins d'autres ont fait des choses plus atroces. Mais si le renard était tué alors le lion n'aurait plus de serviteur ! (CM1)
	Pourquoi n'est-ce pas le lion ?	Le roi c'est le roi. Il a tous les pouvoirs Ils aimaient tous le lion Il fallait en sacrifier un. L'âne est faible et personne ne l'aime.	- l
	L'âne. Que faisait-il là ?	L'âne n'aurait pas dû être avec le lion. Cela n'aurait donc pas dû arriver.	Sans bouc émissaire, les personnes importantes mourraient tous une par une. (CM1)
	Pourquoi y a-t-il des boucs émissaires	Il y aura toujours des boucs émissaires	
	A l'école, peut-il y avoir des boucs émissaires ?	A l'école, il y en a qui ne sont pas très aimés. On peut devenir une victime facilement	Lien fait avec leur quotidien à l'école. (CE2) « ça arrive aussi à l'école un élève que personne n'aime, il peut devenir victime

Annexe 6 Statistiques sur la prise de parole des élèves

Source : fiches d'observation remplie par deux élèves

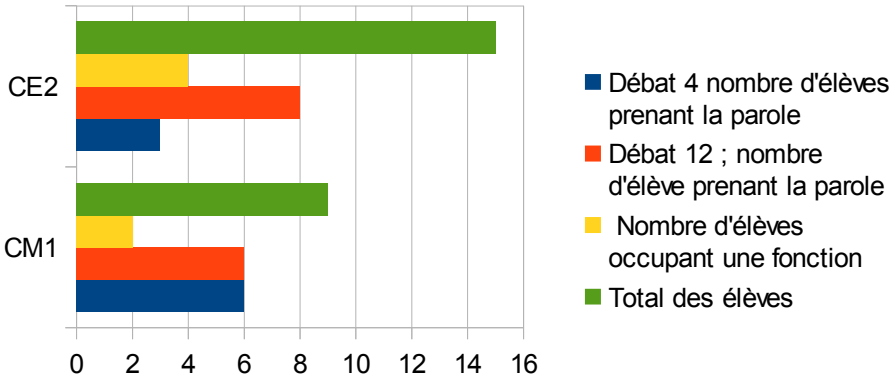
Diagramme n°1:évolution de la prise de parole des élèves de la classe



Lecture du diagramme

Augmentation progressive et régulière du nombre d'élèves prenant la parole durant les débats

Diagramme n°2 : évolution comparative de la prise de parole des élèves de CE2 et de CM1
Comparaison du débat n°4 (bleu) et du débat n°12 (rouge)



Lecture du diagramme

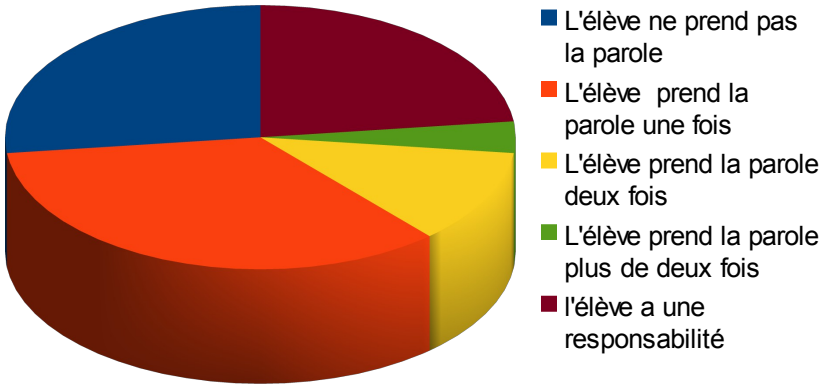
Le nombre d'élèves de CE2 ayant pris la parole entre le débat n°4 et le débat n°12 a augmenté passant de 3 élèves à 8 élèves. Le nombre d'élèves de CM1 prenant la parole est constante.

Annexe 7 : Statistiques sur la répartition quantitative de la prise de parole

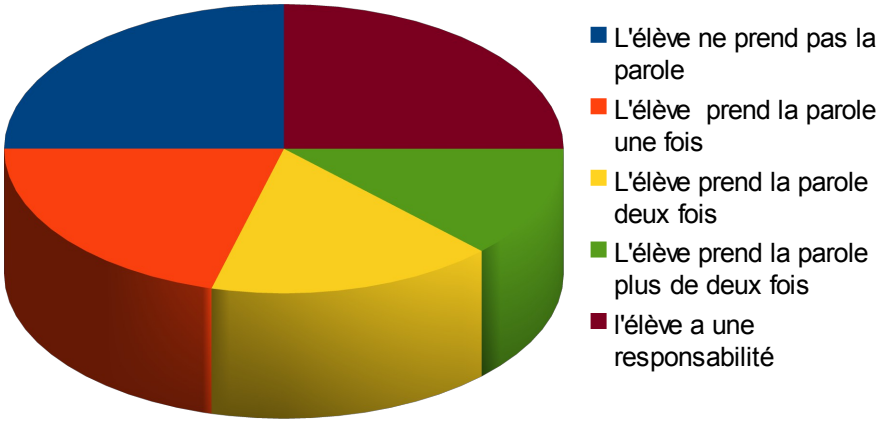
Diagrammes: répartition quantitative de la prise de parole entre deux débats

source : fiche d'observation des élèves par deux élèves

Le débat n° 10 sur le racisme



Débat n° 12 sur la solidarité



Lecture du diagramme circulaire

Entre ces deux débats, nous constatons une augmentation du nombre d'élèves prenant la parole au moins deux fois

UNIVERSITÉ Grenoble Alpes

UNIVERSITÉ SAVOIE MONT BLANC

Année universitaire 2015-2016

Master *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*
Mention Premier degré
Titre du mémoire : De l'amitié vers la solidarité. Une expérimentation philosophique dans une classe de CE2-CM1

Auteur : Grandjacques Elisabeth

Résumé

Ce mémoire présente une expérimentation de discussions à visée philosophique (DVP), réalisée avec des élèves d'une classe de CE2-CM1 dans une école élémentaire de la circonscription de la Combes de Savoie. Les débats philosophiques ont commencé au mois de novembre dans la classe et ont évolué dans la forme et le fond jusqu'au mois de mai, en suivant une progression thématique : de l'amitié vers la solidarité.

Dès le mois de novembre, ayant constaté des comportements agressifs chez certains élèves, je voulais à travers les DVP qu'une réflexion collective émerge dans la classe autour de valeurs comme le respect ou la solidarité et favorisent ainsi un changement de comportements chez les élèves concernés. Or s'il a existé une prise de conscience collective de l'intérêt de ces valeurs morales, les comportements agressifs ont perduré chez ces élèves. Mais les élèves de la classe ont pris l'habitude d'échanger et n'hésitent plus à pointer du doigt ce qui les dérange désormais et à argumenter leur point de vue en tenant compte de l'autre.

Mots clés : éducation morale et civique, littérature jeunesse, débats à visée philosophique, solidarité

Summary :

This master thesis presents an experiment of discussions with philosophical aim (DPA) contucted in a class of CE2 -CM2 in an elementary school in the district of Combes de Savoie The Philosophical discussions began in November in the classroom and have evolved in form and substance until May, following a thematic progression: from friendship towards solidarity. In november account, I noticed agressive behavior among some children. I hoped that, through DPA, a collective thinking around values such as respect and solidarity would emerge in the classe and thus promote a change in the behaviour of the students concerned. But, enven if the class developed a collective awareness of the importance of these moral values, agressive bahavior persisted among these children. However, the class is now used to exchanging, and the students do not hesitate to point their fingers at what disturbs them and they defend their point of view while taking the others into.

Key words : moral and civic education , chlidren's literature , discussions with philosophical aim , solidarity