HAL
open science

Quels effets sur la classe et la pensée de l'élève d'un travail sur la liberté en CM2 ?

Rémi Bourret

To cite this version:

Rémi Bourret. Quels effets sur la classe et la pensée de l'élève d'un travail sur la liberté en CM2 ?. Education. 2017. dumas-01635043

HAL Id: dumas-01635043

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01635043v1

Submitted on 18 Jan 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Année universitaire 2016-2017

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

Mention *Premier degré*

Quels effets sur la classe et la pensée de l'élève d'un travail sur la liberté en CM2 ?

Présenté par Rémi Bourret

Première partie rédigée en collaboration avec Madison De Cicco

Mémoire de M2 encadré par M. Tonolo

Attestation de non-plagiat

Je soussigné Rémi Bourret

Auteur du mémoire de master 2 ou de l'écrit scientifique réflexif MEEF-PE / MEEF-SD / MEEF-EE / MEEF-PIF Quels effets sur la classe et la pensée de l'élève d'un travail sur la liberté en CM2 ?

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.

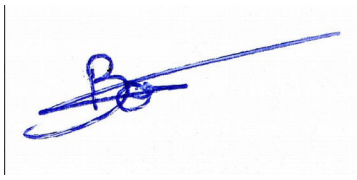
Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

Je suis conscient 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 Chambéry,

le 10 mai 2017

Signature de l'étudiant



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

Autorisation de l'étudiant(e)

Je soussigné Rémi Bourret

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

Quels effets sur la classe et la pensée de l'élève d'un travail sur la liberté en CM2 ?

, 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

« Bon pour accord »

Fait à Chambéry le 10 mai 2017.

Signature de l'étudiants

Précédée de la mention « bon pour accord »

Table des matières

1Partie théorique introductive.....2

1.1Pourquoi l'EMC aujourd'hui ?.....2

1.1.1Vision historique de l'évolution de l'EMC et appropriation du programme d'EMC et des quatre cultures.....2

1.1.2 Pourquoi et comment expérimenter les débats à visée philosophique pour travailler l'EMC ?...4

1.1.3 Utilité générale et justification de la littérature jeunesse pour l'EMC.....6

1.1.4Pourquoi travailler la coopération et l'engagement par la Pédagogie coopérative ou institutionnelle ?.....7

1.2 La psychologie du développement de l'enfant aujourd'hui : est-il assez mûr pour penser et se poser des problèmes moraux ou civiques ?.....8

1.3 Préparation littéraire et philosophique en rapport avec l'œuvre choisie.....11

2Partie pratique : L'expérimentation.....14

2.1 Descriptif de la séquence.....14

2.2 La mise en pratique du projet initial sur le terrain : quels écarts ?.....20

2.3 Retour sur l'expérimentation : analyse des réussites et des difficultés.....22

2.4 Propositions de perfectionnements pratiques et théoriques.....29

Introduction

Le projet présenté dans ce mémoire intervient en cycle 3, dans une classe de CM2, en lien avec l'enseignement de l'EMC (Enseignement Moral et Civique). Cette discipline mise en avant dans les nouveaux programmes de 2015 met en lumière de nombreux enjeux propres à la formation d'un citoyen éclairé faisant preuve d'une autonomie de pensée. Nous pouvons alors nous questionner quant aux enjeux de l'enseignement de cette discipline pour l'enseignant et à son impact sur les apprentissages des élèves. En ce qui concerne la classe dans laquelle cette séquence s'est effectuée, le vivre ensemble me semblait un domaine clé à consolider dans la mesure où le bon déroulement des apprentissages se trouvait parfois altéré par des conflits et des difficultés à respecter les règles de travail nécessaires à un collectif.

Il s'agit là du cœur de notre projet : En quoi la pratique d'une séquence comportant des débats à visée philosophique liés à la notion de liberté parvient-elle à mettre en place un meilleur climat dans la classe ?

Différentes hypothèses de travail se dégagent alors de cette problématique :

- Travailler sur des sujets qui touchent le vécu des élèves dans leur quotidien (la liberté, le vivre-ensemble) permet de décharger les élèves de ces difficultés pour se centrer sur la construction des apprentissages.
- Mettre en place des démarches propres à l'enseignement de l'EMC, notamment en ce qui concerne la réalisation de débats à visée philosophique, amènerait les élèves à développer de la responsabilité et de l'autonomie pour améliorer le climat de classe et laisser place aux apprentissages.

Une première partie théorique introductive retracera le travail de recherches scientifiques effectué pour concevoir l'expérimentation de notre projet en lien avec les tenants de l'enseignement de l'EMC, la psychologie de l'enfant, ainsi qu'une brève présentation du projet de séquence.

Une seconde partie pratique sera développée. Elle comportera un descriptif des différentes séances réalisées, les écarts constatés entre théorie et pratique, une analyse de l'expérimentation ainsi que des propositions de perfectionnement à la fois pratiques et théoriques.

1 Partie théorique introductive

1.1 Pourquoi l'EMC aujourd'hui ?

1.1.1 Vision historique de l'évolution de l'EMC et appropriation du programme d'EMC et des quatre cultures.

Alain Bergougnioux, inspecteur général de l'éducation nationale, dans son article *L'école et l'éducation civique*[1] trace un bref historique de l'Enseignement Moral et Civique, autrefois appelé Instruction Morale et Civique ou encore Education Civique.

François Galichet, dans son article *L'éducation à la citoyenneté dans les programmes d'enseignement français nécessairement laïcs et leur mise en œuvre*[2], cite Platon et Rousseau, pour qui, l'éducation est primordiale dans la construction de la société. C'est pourquoi, il paraît logique que l'instruction morale et civique apparaisse déjà lors de la Révolution Française.

Condorcet, déjà, mettait l'accent sur l'éducation civique à l'école. Même si le terme n'apparaît pas, la volonté de lutter contre un enseignement religieux ancré dans l'éducation prend toute son importance. Cependant, ce n'est qu'en 1882 (loi du 28 mars), qu'est définie l'Instruction Morale et Civique dans les programmes de l'école.

« Cette instruction civique était fortement liée, d'une part, à une instruction morale et, d'autre part à l'histoire et à la géographie. » souligne M. Bergougnioux, pour qui l'instruction morale et civique prend une place conséquente puisqu'il s'agit bien là de former les futurs citoyens, acteurs essentiels de la République. C'est pourquoi, une dimension fortement politique était présente dans ces programmes, toujours selon M. Bergougnioux.

L'instruction morale et civique s'enseignait au travers de leçons de morale qui transmettaient les valeurs communes de la République. Il s'agissait bien souvent d'une morale manichéenne simple voir simpliste qui ne mettait en avant que les devoirs des élèves (et non en lien avec leurs droits).

Dans les années soixante, l'instruction morale et civique disparaît (1969 dans les écoles primaires). Cela est dû à un changement culturel qui advient en France (libération de mœurs, mai 68). Et ce n'est qu'à partir de 1985 que l'instruction morale et civique est réintroduite à l'école, sous le nom

1http://media.education.gouv.fr/file/37/6/3376.pdf

2GALICHET François, *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). *http://philogalichet.fr/wp-content/uploads/2011/10/Léducation-civique-en-France1.pdf*

« d'éducation à la citoyenneté »[3]. Les programmes se basent sur « l'étude des institutions et l'apprentissage des valeurs républicaines »[4] alors que nous sommes à l'ère des pédagogies coopératives, des discussions ancrées sur les droits de l'Homme. C'est pourquoi, un changement aura encore lieu dans les années qui suivront, notamment avec l'arrivée de nouveaux programmes en 1991 et en 2002 qui soulignent le fait que « Devenir élève, c'est participer à la réalisation de projets communs, c'est prendre et progressivement partager des responsabilités au sein du grand groupe ou lors de travaux en petits groupes »[5]

Ces changements mèneront peu à peu à l'Enseignement Moral et Civique (EMC), créé dans la Loi d'Orientation et de Programmation pour la Refondation de l'Ecole (8 juillet 2013), et souligné dans les Programmes de 2015, entrée en vigueur à la rentrée 2016. L'EMC a pour but d'enseigner les valeurs de la République (liberté, égalité, fraternité, laïcité, refus des discriminations) et de transmettre une culture commune à chaque élève, et donc à chaque futur citoyen. L'EMC promeut également l'esprit critique au détriment de croyances ou autres formes de dogmes. L'objectif de l'EMC est donc de former le futur citoyen en lui enseignant les valeurs de notre République, valeurs humanistes qui défendent les droits de l'Homme, la liberté d'expression, la solidarité, le refus des discriminations ; mais aussi en le formant à l'esprit critique, raisonné, et aussi laïque.

Le programme d'EMC est réparti en quatre domaines majeurs, intrinsèquement liés les uns aux autres :

La sensibilité comme première ouverture sur soi et sur les autres permettant de mettre des mots sur ce que l'on ressent et de s'ouvrir à l'autre en le comprenant aussi (travail sur l'empathie).

Le droit et la règle, thème à partir duquel les élèves sont amenés à construire les règles de vie dans la classe, dans l'école. Cette thématique a donc vocation à partager le fait que des règles de vie communes s'inscrivent dans une société démocratique et qu'elles sont ainsi amenées à évoluer dans ce cadre.

3*Op. cit.*

4BERGOUGNIOUX Alain, *L'école et l'éducation civique*.

5GALICHET François, *op. cit*.

Le jugement qui permet aux élèves de comprendre et de discuter des choix moraux de chacun, d'envisager la pensée d'autrui en se mettant à sa place, d'argumenter. Ce point va permettre aux élèves de discuter, d'échanger pour viser la confrontation de points de vue.

L'engagement résulte alors de la pratique des enseignements dans la vie de l'école en lien avec un esprit de coopération et de responsabilité envers les autres.

1.1.2 Pourquoi et comment expérimenter les débats à visée philosophique pour travailler l'EMC ?

Dans les programmes de l'Education Nationale, la pratique de *discussions à visée philosophique* est mise en avant dès le cycle 2. Le programmes proposent la « pratique de la discussion à visée philosophique autour de situations mettant en jeu des valeurs personnelles et collectives, des choix, ou à partir de situations imaginaires. »[6]

Le terme *discussion à visée philosophique* est très fortement repris dans la partie concernant le cycle 3 également. Cela montre que ces discussions ont une réelle place au sein des enseignements de l'école primaire.

Les programmes de l'Education Nationale indiquent donc fortement la mise en place de débats à l'école. Cela n'est pas étonnant si l'on considère que le débat est une pratique qui existe depuis longtemps et qui a une place importante dans la société. En effet, dès la Grèce antique, les débats, appelés art de la rhétorique, étaient pratiqués et enseignés dans les cités. Aujourd'hui encore les débats, ou discussions philosophiques, ont une large portée. Pratiquer, participer à ces formes d'échanges ancre les élèves au sein de la société, fait devenir l'élève un citoyen. La pratique de débats ou discussions à visée philosophique représente un « acte réellement philosophique »[7] et fait preuve d'une « conception de cette discipline [la philosophie] citoyenne et non élitiste »[8], le but étant d' « aider les individus à philosopher, à se construire une pensée propre, non démagogique, non binaire, […] [à] faire reculer tous les dogmatismes et tous les fondamentalismes existants. »[9]

6*Programmes pour les cycles 2, 3, 4*, 2015, p. 56.

7THARRAULT Patrick, *Pratiquer le débat-philo à l'école*, Retz, 2016, p. 32.

8THARRAULT Patrick, *op. Cit.*

9THARRAULT Patrick, *op. cit.*

En ce sens, les débats à visée philosophique entrent pleinement dans les directives des nouveaux programmes qui sont axés sur la construction d'un citoyen capable d'avoir un esprit critique aiguisé pour faire face au monde qui l'entoure. C'est en pratiquant ces échanges, dans les règles de l'art, que les élèves seront amenés à écouter le point de vue des autres, parfois différent du leur, à l'accepter, à le prendre en compte aussi dans la construction de leur propre avis. L'élève sera donc en capacité d'avoir un jugement moral propre mais co-construit dans le respect de l'autre.

Selon Nietzsche, « La première opinion qui nous arrive quand on nous interroge à l'improviste sur une chose n'est d'ordinaire pas la nôtre, mais seulement l'opinion courante qui appartient à notre caste, notre situation, notre origine : les opinions propres rarement émergent à la surface »[10]. Amener les élèves à réfléchir sur un sujet qui pose question, leur permettra de développer leur pensée et leur esprit critique.

La mise en place de débats à visée philosophique demande un réel travail de la part de l'enseignant. Celui-ci doit préparer chaque thème de façon très pointilleuse pour pouvoir animer les débats.

Le choix du thème peut être réalisé par les élèves (boîte à questions, choix dans une liste, actualité médiatique ou propre à la classe) ou par l'enseignant. On pourrait citer M. TOZZI **:** « Est donc philosophique toute question qui pose le problème du sens, de la finalité, de la valeur d'une situation ou d'un phénomène pour l'homme, et qui ne peut se réduire à l'explication scientifique des faits ou à la modification technique de la réalité. Une interrogation éthique est donc philosophique, non parce qu'elle pose une question de fait ou de légalité juridique, mais parce qu'elle aborde un problème de légitimité morale »[11].

La mise en place des règles du débat peut se faire avec les élèves en amont dans un soucis de co-construction. La parole doit être régulée, chaque élève doit pouvoir parler s'il le désire. Une distribution des rôles rend ainsi les élèves acteurs de leurs débats (président de séance, bâton de parole …). La disposition de la salle doit permettre les échanges entre élèves. Ainsi, des dispositions en cercle ou en U sont à privilégier.

Un *cahier-philo* comportant les traces individuelles des élèves peut être mis en place et reste, comme le soutient Patrick Tharrault, « la propriété exclusive de l'élève »[12]. Ce cahier est dédié à la pensée de l'élève.

10NIETZSCHE Friedrich, *Humain, trop humain*, in *Œuvres I*, Editions Robert Laffont, 1950.

11 Michel TOZZI, *Penser par soi même*, éditions Chronique sociale, 1999.

12THARRAULT Patrick, *op. cit.*

L'évaluation en EMC permet à l'enseignant et à l'élève d'évaluer l'évolution de sa pensée tout au long de la séquence d'apprentissage. Il peut y être fait un recueil de conceptions initiales au début puis reposer la même question à la fin pour voir l'évolution de la pensée de l'élève. La participation dans le groupe et les prises de parole sont également des critères qu'il conviendrait d'évaluer.

1.1.3 Utilité générale et justification de la littérature jeunesse pour l'EMC.

Pour introduire les débats à visée philosophique, l'enseignant peut puiser dans une multitude de ressources : des livres de philosophie, conçus expressément pour les enfants (*Les philo-fables* de Michel Piquemal et Philippe Lagautière ou *Les goûters philo* de Brigitte Labbé et Michel Puech, pour ne citer que deux exemples…) mais aussi des albums ou des romans de littérature jeunesse.

La littérature jeunesse s'adresse à un public de jeunes lecteurs (de 0 à 16 ans), elle se revêt d'illustrations et est souvent colorée, ce qui la rend attractive. Elle propose des histoires qui font appel au vécu des enfants ou bien à leur imaginaire, elle aborde des questions universelles, propres à chacun. Michel Tozzi, met l'accent sur les thèmes « à forte consistance anthropologique et philosophique »[13] présents dans la littérature jeunesse. En abordant des sujets qui touchent les enfants, la littérature jeunesse semble donc un excellent moyen d'introduire un sujet d'EMC, un débat à visée philosophique.

Elle est de plus une médiation importante pour les élèves qui peuvent avoir du mal à entrer dans leur pensée[14]. Elle permet l'identification des jeunes lecteurs aux personnages et rend ainsi l'expression des sentiments éprouvés plus simple, tout en permettant un certain recul, une mise à distance de la part des enfants.

La littérature jeunesse est, selon Edwige Chirouter « un pont entre l'expérience singulière – qui, par son caractère trop intime empêche la prise de recul et l'analyse – et le concept – qui, par sa froideur, peut nuire à l'implication personnelle »[15].

Mais ce qui confère sa légitimité à la littérature jeunesse de devenir une médiation pertinente à la philosophie, et à l'EMC, est sans doute son caractère interprétatif. En effet, la littérature et

13TOZZI Michel, préface in *Ateliers philosophiques à partir d'albums de jeunesse*, CHIROUTER Edwige, Hachette Livre, 2016.

14BOIMARE Serge, *Ces enfants empêchés de penser*, Dunod, Paris, 2008.

15CHIROUTER Edwige, *Atelier philosophiques à partir d'albums de jeunesse*, Hachette Livre, 2016.

également la littérature jeunesse sont riches de sens, de degrés de lecture. Elles suscitent des questionnements, des discussions, des interrogations qui font entrer les élèves dans la réflexion.

Les programmes actuels du cycle 2 précisent que la lecture amène les élèves à développer pensée et curiosité : « La pratique de ces textes les conduit à élargir le champ de leurs connaissances, à accroitre les références et les modèles pour écrire, à multiplier les objets de curiosité ou d'intérêt, à amener leur pensée. ». La littérature, avec ses ellipses, ses non-dits permettant l'interprétation, peut donc servir de point de départ à une séance d'EMC basée sur le questionnement, la recherche de réponses.

C'est par la multitude de sujets abordés que la littérature jeunesse permet aux élèves de mener une réflexion sur des thèmes existentiels et fournit de nombreuses réponses à leurs questions. Son utilisation en EMC apparaît donc légitime et très pertinente puisqu'elle devient un tremplin à la réflexion des élèves, un point sur lequel s'appuyer pour débuter le débat.

1.1.4 Pourquoi travailler la coopération et l'engagement par la Pédagogie coopérative ou institutionnelle ?

Deux pédagogies sont au service de l'EMC : la pédagogie coopérative et la pédagogie institutionnelle. La pédagogie coopérative, mise en lumière par Célestin Freinet, met l'élève au centre de ses apprentissages. Ce dernier établit, avec l'enseignant, le niveau qu'il atteint en termes de compétences. La vie de l'école prend une place importante dans les apprentissages des élèves, comme le souligne Philippe Meirieu[16]. Selon lui, Freinet est un des premiers à comprendre l'importance de « l'interaction entre pairs, dès lors qu'elle ne se réduit pas au bavardage ou aux bricolages spontanés »[17]. C'est à lui que l'on doit les « brevets ».

La pédagogie institutionnelle prend appui sur la pédagogie coopérative. Elle est révélée par Fernand Oury qui, reprenant les idées de Freinet, les fait siennes et les transpose dans une situation différente. En effet, l'école de Freinet était à la campagne alors que Oury travaillait dans les villes, les banlieues. Ce dernier testait la pédagogie de Freinet et l'adaptait, en mettant en place, par exemple, des conseils d'élèves ou encore les ceintures de comportement.

Jacques Pain, dans son article *Fernand Oury et la pédagogie institutionnelle* synthétise clairement l'idée de Oury : « En fait l'idée est simple et éducatrice : c'est en prenant l'avis de toutes et tous que

16 https://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/pedagogie_cooperative.htm

17*Ibid.*

l'on progresse dans la vie quotidienne en groupe, en institution ; c'est en discutant des comportements, en les repérant et en les accompagnant, que l'insécurité devant l'agressivité se banalise et s'éduque. Un enfant de 3 ans qui ne noue pas ses lacets peut il traverser seul la rue ? Sa « petite » compétence autorise un statut, et une protection, un « tutorat institutionnel. »[18]

C'est donc en mettant en place des systèmes issus de ces pédagogies que la vie de la classe va pouvoir s'améliorer et apporter tout ce qui est essentiel pour le bon déroulement des apprentissages.

Selon le site Eduscol, le conseil d'élèves est «une instance de concertation et de décision »[19] mené au sein de la classe au cours duquel les élèves sont amenés à débattre de problèmatiques propres au groupe classe, qu'il s'agisse de la construction des règles de vie, de l'élaboration de projets ou de la régulation des conflits entre élèves. Les élèves mènent ainsi un réel travail démocratique s'inscrivant dans le quotidien de la classe.

Issus de la pédagogie Freinet, les messages clairs sont un outil de remédiation et de résolution autonome des « petits conflits »[20] entre élèves. En effet, « la victime » va être amenée à verbaliser son ressenti et à proposer une réparation à « son agresseur » afin de gérer de façon responsable et autonome des conflits du quotidien sans recours systématique à l'adulte. Une telle pratique participe à développer chez les élèves des sentiments empathiques ainsi que la quête d'une certaine autonomie dans la mesure où la présence de l'adulte n'est pas requise au cours de la résolution de ces « petits conflits ».

Ces dispositifs permettent de travailler la coopération et l'engagement en amenant les élèves à acquérir autonomie et responsabilité. Ils entrent donc pleinement dans les programmes d'EMC et participent à apaiser le climat de classe et les relations entres élèves.

1.2 La psychologie du développement de l'enfant aujourd'hui : est-il assez mûr pour penser et se poser des problèmes moraux ou civiques ?

Nous allons à présent retracer l'évolution de la psychologie du développement de l'enfant des théories des stades de Piaget et de Kohlberg à leur remise en cause actuelle par les travaux de recherche.

18PAIN Jacques, *Fernand Oury et la pédagogie institutionnelle*, article publié sur http://www.meirieu.com/PATRIMOINE/oury_pain.pdf

19 http://cache.media.eduscol.education.fr/file/EMC/00/9/ress_emc_conseil_eleves_464009.pdf

20 http://cache.media.eduscol.education.fr/file/EMC/03/2/Ress_emc_conflits_messages_clairs_509032.pdf

Pour Jean Piaget[21], l'intelligence résulte de la capacité de l'enfant à s'adapter et à tirer partie de son environnement. Piaget aborde le développement de l'intelligence de l'enfant sous la forme de quatre stades successifs et universels :

- La période sensori-motrice (0 à 2 ans) liée à l'exploration de la connaissance du monde par l'interaction avec les objets, c'est à dire un travail d'assimilation et d'accomodation au monde qui l'entoure.
- La période préopératoire (2 à 6/7 ans) avec le développement du symbolisme et du langage.
- La période des opérations concrètes (7 à 11/12 ans) avec le raisonnement portant sur les objets et la maitrise de compétences diverses.
- Le stade des opérations formelles (après 12 ans) avec l'abstraction qui permet de se défaire du monde sensible.

À en croire la théorie de cet auteur, il faudrait donc attendre 12 ans pour voir se développer chez les enfants une pensée de nature abstraite. Impossible donc selon Piaget de raisonner avec des enfants d'écoles élémentaires, ils ne seraient tout simplement pas assez mûrs pour accéder à une pensée morale.

Nous pouvons ajouter à cela les apports des travaux de Lawrence Kohlberg (1927-1987) concernant les étapes du développement moral chez l'enfant.

En effet, selon ce même auteur, l'enfant âgé de 4 à 10 ans posséderait d'abord une morale dite « préconventionnelle ». Ainsi, le respect des règles de vie et de morale ne se ferait, à cet âge, qu'en lien avec le propre intérêt de l'enfant. Ce ne serait que plus tard, avec l'approriation par l'individu des conventions sociales régissant la société (« morale conventionnelle ») puis par l'intériorisation de principes moraux (« morale postconventionnelle ») que l'individu serait capable d'agir, de se comporter et de rationnaliser ses actions en fonction de son entourage.

Pour Kohlberg, les élèves d'écoles élémentaires ne seraient donc pas capable d'altruisme, ni de se mettre à la place de l'autre en faisant preuve d'empathie.

Pour ces deux auteurs, il semble donc illusoire de croire que des enfants de 10 ans puissent parvenir à réaliser des débats philosophiques nécessitant une capacité à l'abstraction et à la décentration pour accéder à la pensée d'autrui et d'en tenir compte.

21 - *La conquête de la raison, Sciences humaines n°219, Psychologie de l'enfant, Etat des savoirs, Olivier Houdé (2010)*

Les récents travaux de recherche viennent remettre en cause les théories par stades de Piaget et Kohlberg : l'enfant n'est plus considéré commme un être isolé qui se construit à partir de la seule manipulation d'objets mais comme un individu capable d'empathie et de réflexion. Les stades de Piaget paraissent alors bien insuffisants pour expliquer à eux seuls le développement de la pensée chez l'enfant. En effet, le développement psychique de l'enfant dépend en grande partie de son environnement social. Selon Henri Wallon, la communication tient un rôle important dans le développement cognitif de l'enfant dans la mesure où son processus de socialisation intervient de façon très précoce (*«* Dès qu'il quitte le sein de sa mère *»)* [22]. Dans les premiers jours de sa vie, les premiers gestes utiles pour l'enfant sont ceux tournés vers l'extèrieur. Nous pouvons prendre comme exemple les liens forts qui unissent les réactions de l'enfant à celles suscitées par son entourage. Dans ses travaux, Lev Vygotsky ajoute quant à lui que les processus mentaux de l'enfant se construisent en grande partie à partir des interactions que celui-ci entretient avec les autres.

L'affectivité tient alors un rôle crucial dans le développement de l'enfant puisque dès son plus jeune âge, celui-ci parvient à distinguer les informations venant d'autrui de celles venant de son expérience sensible avec les objets. L'enfant est alors capable de nouer *«* des rapports complexes *»* avec son entourage lui permettant de développer le langage comme *«* un instrument entre moi et les autres *»*[23]. L'enfant en bas âge tient déjà un rôle social pour entrer en communication avec autrui.

De plus, les travaux de Olivier Houdé[24] viennent s'opposer à cette théorie selon laquelle les enfants ne seraient pas aptes à penser et à interagir avec autrui en affirmant que l'empathie ainsi que des comportements d'aide seraient présents dès la naissance (cas du désarroi devant la souffrance d'autrui). L'éducation permettrait alors de préciser les circonstances sociales dans lesquelles l'individu peut investir ou non ses sentiments.

Nous pouvons ajouter à cela les travaux portant sur la théorie de l'esprit (rapportés et synthétisés par Jean-François Dortier[25]) selon laquelle les enfants seraient capables d'attribuer à autrui des

22 - *Abécassis Janine. D'Henri Wallon à Jérôme Bruner. Continuité ou discontinuité ?. In: Enfance. Tome 46 n°1, 1993. pp. 47-57.*

23*Abécassis Janine. Op. cit.*

24- *Olivier Houdé, La conquête de la raison, Sciences humaines n°219, Psychologie de l'enfant, Etat des savoirs, (Octobre 2010)*

25 - *Jean-François Dortier, L'enfant et ses intelligences, Quand l'enfant acquiert la théorie de l'esprit, Mensuel n°164 – Octobre 2005*

croyances et à envisager ce que pense autrui à partir de 4 ans, même si d'autres chercheurs avancent que cela interviendrait dès 15 mois.

Nous pouvons donc conclure que des élèves de cycle 3 sont en mesure, selon les travaux que nous venons de citer, de penser et d'envisager la pensée d'autrui en se posant des problèmes moraux ou civiques qui sont à la base de l'Enseignement moral et civique à l'école élémentaire.

1.3 Préparation littéraire et philosophique en rapport avec l'œuvre choisie.

Une recherche littéraire importante a été menée pour permettre le choix de l'album clé : *L'anneau de Gygès*[26]. Cet album est tiré du *mythe de Gygès* présent dans *La République* de Platon.

Depuis toujours, le mythe apporte des réponses aux Hommes. Il « s'adresse à l'imagination, raconte une histoire, mobilise la sensibilité »[27] Les mythes sont des sortes d'histoires qui ont en elles les questions universelles que se posaient déjà les Hommes de l'antiquité. Ils servent à réfléchir sur le monde, sur ce que l'on ressent. Il paraît donc utile de les faire connaître aux élèves. En effet, les enfants se posent toutes sortes de questions sur la vie, sur le monde. C'est à travers l'ouverture littéraire qu'ils vont pouvoir trouver des réponses. Ainsi, la médiation littéraire, si chère à Serge Boimare[28], prend tout son sens : elle permet de faire entrer les élèves dans un questionnement réflexif à propos de thèmes qui les touchent profondément.

Platon aimait débattre de philosophie dans son école, *l'Académie*. Il pratiquait la philosophie-débat, dans les traces de son maitre Socrate[29]. Mener un débat-philo en utilisant un texte tiré de son œuvre tombe donc sous le sens. Cependant, avant de proposer un texte aux élèves, il est nécessaire que l'enseignant soit renseigné sur le thème et les notions qu'il aborde, pour faire face aux réflexions de ses élèves.

Dans *La République*, Platon expose son idée de la cité idéale, en faisant dialoguer Socrate avec d'autres personnages. C'est à travers les paroles de Socrate que Platon diffuse sa pensée. Plusieurs

---

26 VALLEE C. et SCHEPERS J. , *L'anneau de Gygès*, d'après l'oeuvre de Platon, Editions Eveil et Découvertes

27QUEVAL Sylvie, *Préface* in *Débattre à partir des mythes*, TOZZI Michel, Chronique Sociale, Lyon, 2006.

28BOIMARE Serge, *Ces enfants empêchés de penser*, Dunod, Paris, 2008.

29http://classes.bnf.fr/dossitsm/b-platon.htm

thèmes sont abordés et notamment la justice ou les quatre vertus cardinales (sagesse, courage, tempérance, justice).

C'est dans le *Livre II* que se trouve le mythe de *l'anneau de Gygès*. L'idée soutenue par l'interlocuteur de Socrate, Glaucon est la suivante : la justice n'est en chacun de nous que parce que nous craignons d'être sanctionnés. Glaucon soutient, en fait, que l'Homme ne serait pas juste et donc pas moral, s'il n'avait pas peur d'être condamné. Pour étayer ses propos, il utilise le mythe de *l'anneau de Gygès*. Ce à quoi Socrate répondra longuement en se servant de la justice présente dans la société, la cité, et en développant l'*Idée du Bien* qui est en chaque Homme. Selon Platon « *nul n'est méchant volontairement* […] on ne fait pas le mal sciemment, en connaissance de cause »[30]. Comme le souligne Michel Tozzi, Platon soutient l'idée que c'est la raison qui aide les Hommes à distinguer le Bien du Mal, à prendre les bonnes décisions. De l'ensemble des questions philosophiques qui peuvent émarger après la lecture de ce mythe, nous avons retenu la suivante : Quel usage faire de sa liberté quand on peut choisir entre le Bien et le Mal ? En effet, ce questionnement nous permettra d'articuler les notions suivantes à partir du concept de liberté : bien et mal, morale, intérêt personnel et intérêt général, respect d'autrui.

Ces questions morales servent les intérêts de l'EMC et touchent à différents domaines des programmes. Tout d'abord « La sensibilité : soi et les autres », dans la mesure où les élèves seront amenés à identifier et à exprimer leurs sentiments et leurs émotions en les régulant.

Le domaine « Le droit et la règle : des principes pour vivre avec les autres » sera abordé sous l'angle de la compréhension des raisons de l'obéissance aux règles et à la loi dans une société démocratique.

Enfin, le domaine « Le jugement : penser par soi-même et avec les autres » permettra aux élèves de développer leurs aptitudes à la réflexion critique en cherchant les critères de validité des jugements moraux ; en confrontant ses jugements à ceux d'autrui dans une discussion ou un débat argumenté.

Pour mener à bien le débat-philo, l'enseignant doit ensuite mener des recherches sur les thèmes qui seront abordés à la suite de la lecture de *L'anneau de Gygès*. La réflexion menée par les élèves de CM2 de Nicolas Go présente dans *Débattre à partir des mythes* de Michel Tozzi[31] fournit déjà des exemples de réponses que peuvent donner les élèves et indique la direction que peut prendre le

30TOZZI Michel, *Débattre à partir des mythes*, Chroniques Sociales, Lyon, 2006, p. 104.

31*Ibid.* pp. 98-103.

débat-philo. En effet, après avoir lu et compris le mythe, la réflexion des élèves pourra être poussée vers une question centrale : Pourquoi l'Homme fait-il le mal quand les autres ne le voient pas ?

Deux concepts importants émergent alors. L'idée du Mal mais aussi le concept de l'altérité. L'autre est un reflet de nous-mêmes parce qu'il peut émettre un jugement moral sur nos actions. Dans le mythe de *l'anneau de Gygès*, « la visibilité, c'est la métaphore que le regard d'autrui, en son pouvoir de jugement, porte sur nous. […] C'est souvent ce qui nous empêche de mal agir, car […] ce regard […] nous donne une conscience morale »[32]. Grâce à l'anneau qui confère l'invisibilité à Gygès, celui-ci peut agir en suivant uniquement ses désirs, sans prendre en compte le jugement d'autrui qui pourrait le condamner. Les élèves pourraient tout d'abord penser que ce serait une bonne chose que de ne plus se soucier des jugements d'autrui. Cependant, le débat serait relancé (si nécessaire) par une autre question : Mais alors qu'arriverait-il si tout le monde avait le pouvoir de cet anneau et était libre de faire le mal selon ses désirs ?

Ainsi, le problème principal des élèves de cette classe – le rapport à l'autre – sera débattu. L'importance des règles et des lois pourra être mise en avant. Enfin, la question de la liberté – suis-je vraiment libre si je me soumets aux règles ? – pourra être traitée, le travail mené auparavant ayant déjà semé les graines nécessaires au développement de cette réflexion.

32 *Ibid.* p. 105.

2 Partie pratique : L'expérimentation

2.1 Descriptif de la séquence

En amont de la mise en pratique de cette séquence avec mes élèves, ces derniers avaient déjà pu faire l'expérience de débats à visée philosophique autour de thèmes divers tels que les droits et les devoirs, le respect, le harcèlement, l'amitié avec la distinction entre intérêts individuels et intérêts collectifs.

Dans leurs formes, les débats à visée philosophique prenaient souvent place suite à la lecture d'un récit, d'un conte ou d'une nouvelle qui amenait à une question philosophique ou un dilemme à débattre. Les responsabilités données aux élèves lors du débat étaient assez limitées : seul un responsable de la parole était nommé, son rôle étant de distribuer le bâton de parole (permettant au groupe classe de réguler la parole et de s'écouter) aux élèves souhaitant intervenir au cours du débat. Les séances d'EMC ne se déroulaient souvent pas comme je le souhaitais étant donné que les élèves avaient du mal à s'écouter les uns les autres et que les débats étaient assez peu féconds. En effet, j'optais pour une posture de retrait, craignant de venir altérer la progression du débat en proposant des idées auxquelles les élèves n'auraient pas pensé par eux mêmes.

La séquence d'EMC réalisée dans ma classe sur le thème de la liberté a suivi l'organisation suivante :

- Deux premières séances de compréhension littéraire basées sur L'anneau de Gygès
- Une séance de débat interprétatif autour de l'oeuvre.
- Trois séances de débats à visée philosophique sur le thème de la liberté à partir de l'album Philozenfants[33] sur la liberté.
- Une séance portant sur l'évaluation sommative.

Préalablement aux premières séances, j'ai voulu réaliser une évaluation diagnostique afin de cerner les différentes représentations initiales propres à chaque élève concernant la notion de liberté.

33BRENIFIER Oscar, *La liberté, c'est quoi ?*, Collection Philozenfants, Editions Nathan

Aussi, deux questions leur ont été posées par écrit afin que les représentations des uns ne viennent pas modifier celles des autres par un effet de complaisance si ce reccueil avait été effectué à l'oral :

- Selon toi, que signifie « être libre » ?
- Donne des exemples de situations dans lesquelles tu te sens libre.

L'analyse des représentations initiales recueillies au sein de ma classe sera réalisée dans la suite de notre propos.

La première séance basée sur la compréhension de l'album étudié (L'anneau de Gygès) avait pour objectif l'approriation par les élèves de l'oeuvre (présentation du livre, de l'auteur, ce qu'est un mythe) et de débuter sa lecture en visant la compréhension de l'histoire jusqu'au moment où Gygès trouve l'anneau et comprend les pouvoirs que cet objet lui confère.

Dans un premier temps, j'ai présenté la couverture du livre que j'ai vidéo-projetée au tableau afin que les élèves identifient son titre et l'auteur. Suite à cette première découverte, je leur ai présenté ce livre comme étant une adaptation d'un mythe du philosophe Platon. Nous avions déjà rencontré cet auteur dans d'autres récits étudiés en EMC ce qui a permis de faciliter la présentation de ce philosophe (quelques élèves s'étaient rappelés ce que signifiait ce terme : « Une personne qui se questionne sur des sujets différents, qui y réfléchit et fait des débats pour discuter des réponses et des avis de chacun »).

Suite à cette présentation collective, les élèves possédaient chacun une version tapuscrite de la première partie de l'oeuvre accompagnée de questions (voir annexe n°1) portant à la fois sur de la compréhension d'informations explicites et implicites. Pour cela, les élèves devaient souligner l'extrait du texte qui leur permettait de répondre.

Une phase de mise en commun permet ensuite aux élèves de vérifier à la fois la réponse aux questions mais aussi, et surtout, leur compréhension du récit.

A l'issue de cette mise en commun, les élèves étaient invités à formuler des horizons de lecture, c'est à dire anticiper la suite de l'histoire qu'ils imaginaient à partir du travail de lecture qui a été fait. La question posée était la suivante : *Selon toi, que va faire Gygès avec son anneau ?*

Ce questionnement permettait à la fois d'opérer une transition avec la séance suivante mais également de prendre en compte l'élève en tant que lecteur expert, c'est à dire un lecteur actif qui raisonne et se pose des questions au fil de sa lecture pour essayer d'anticiper la suite.

La seconde séance visait la compréhension de la fin du récit de l'anneau de Gygès, c'est à dire du moment où Gygès découvre les pouvoirs conférés par l'anneau à son accession au pouvoir.

Suite à une phase de mise en route permettant à la fois aux élèves de se rappeler du début de l'histoire et des horizons de lecture qu'ils avaient pu déduire, les élèves ont réalisé un travail d'écriture. Sur le cahier du jour, les élèves devaient répondre à cette question : « Si vous aviez cet anneau pendant une journée, que feriez-vous ? ». Ce travail d'écriture avait pour objectif d'aider les élèves à approfondir leur compréhension de l'histoire mais aussi de les confronter à un questionnement personnel qui mettait en jeu leur jugement et leur avis en tant que lecteur.

Une phase de lecture a succédé à cette activité d'écriture de manière à échanger les idées formulées par les élèves dans leurs travaux pour mettre en avant la co-existence d'avis parfois divergents mais aussi pour donner une force au dilemme posé par ce passage décisif de l'histoire : Quel usage faire d'une liberté absolue ?

De la même manière que la séance précédente, un travail de compréhension écrite a été réalisé par les élèves sur la fin de l'histoire à partir d'informations explicites et implicites du texte (Voir annexe n°2).

La séance s'est achevée sur une confrontation entre les horizons de lecture rappelés en début de séance et l'idée développée à la fin du mythe : un pouvoir conférant à un homme une liberté totale, sans incquiétude de sanctions, le vouerait à faire le mal.

La troisième séance avait pour objectif de réaliser un débat interprétatif du mythe de l'anneau de Gygès en faisant formuler la question de débat auquelle menait l'histoire. Pour cela, la partie « Supposons maintenant » du livre (un texte qui succède le récit et qui a pour rôle de mettre en avant les enjeux philosophiques du mythe) amène les élèves au constat que : « Celui qui pense pouvoir commettre l'injustice sans être puni la commet.[34] ». Un travail préalable de lecture et de compréhension écrite amène les élèves (comme les deux premières séances) à fixer la compréhension de cette thèse soulevée par le mythe.

Suite à ce travail, les élèves devaient chercher seuls, puis en binômes, la question de débat auquelle le texte amenait. L'objectif étant d'aboutir aux questionnements suivants : Etre libre nous amène-t-il forcément à faire le mal autour de nous ? Qu'est-ce qui peux nous retenir de mal agir ? La phase de

34 VALLEE C. et SCHEPERS J. , *L'anneau de Gygès*, d'après l'oeuvre de Platon, Editions Eveil et Découvertes

mise en commun des groupes a permis de mettre à jour différentes questions qui ont permis ensuite d'alimenter le débat d'interprétation.

Le débat d'interprétation a nécessité une certaine répartition des rôles : un président de séance dont le rôle était d'ouvrir la séance en rappelant la question du débat puis de clore la séance, un responsable de la parole (distribution du bâton de parole et possession du dictaphone) ainsi que deux secrétaires de séance en charge de prendre en note les arguments développés au cour du débat. La posture du maitre était active dans la mesure où mon rôle était d'aider les élèves à réagir aux arguments avancés afin de les approfondir et de les nuancer pour faire avancer le débat. A noter que le contenu de ce débat sera analysé dans le suite de notre propos. Le débat se termine par une relecture collective des arguments cités dans la prise de note.

Les trois séances suivantes avaient pour objectif d'amener les élèves à poursuivre la réflexion autour du thème de la liberté par la pratique des débats à visée philosophique et l'analyse des planches de l'album Philozenfants[35]. Cet album est organisé en différentes parties, chaque partie analyse une question de débat en lien avec la liberté. Chaque double page illustre un argument comme réponse possible à la question étudiée et propose des nuances dans une partie « Oui mais ... ».

La quatrième séance portait sur le rôle d'autrui dans l'usage de la liberté : « Les autres t'empêchent-ils d'être libre ? ».

Une phase de mise en route permettait de rappeler à la fois la thèse développée dans le mythe étudié ainsi que les arguments avancés lors du précédent débat.

Une présentation de l'organisation de l'album a été nécessaire dans la mesure où celui-ci allait nous accompagner tout au long de nos débats.

La question de débat du jour était alors affichée au tableau, les élèves formulaient dans un premier temps leurs réponses spontanées à cette question en l'accompagnant, si nécessaire, d'exemples pour illustrer leur pensée.

La structure de réponse « Oui, les autres m'empêchent d'être libre car … » ou « Non, les autres ne m'empêchent pas d'être libre car ... » était imposée de manière à pousser les élèves à justifier leur propos, et donc à avancer des arguments.

35 BRENIFIER Oscar, *La liberté, c'est quoi ?*, Collection Philozenfants, Editions Nathan

Dans sa forme, le débat se déroulait de la même manière que celui de la dernière séance. Un recueil des réponses individuelles est réalisé dans une première partie du débat puis les prises de notes réalisées par les secrétaires permettent rapidement aux élèves de se rendre compte que certains arguments devenaient récurents. Dans la seconde partie du débat, l'enseignant amène les élèves à se décentrer de leurs représentations premières en les faisant réagir aux réponses des autres, en apportant des exemples pour encourager les élèves à nuancer un argument proposer ou en avançant un contre-exemple.

Suite au débat et aux réponses apportées à la question de départ, chaque élève possède une planche de l'album Philozenfants avançant l'argument suivant : « Non, car j'ai besoin des autres pour apprendre et faire des choses. » (voir annexe n°3). L'analyse de cette planche se centrait sur les questions de la partie « Oui mais ». Une lecture collective des questions précedait une phase de recherche individuelle puis en binômes où les élèves étaient amenés à réagir et à répondre aux nuances apportées à cet argument (argument qui avait été avancé lors du débat).

Une mise en commun des binômes a finalement permis d'enrichir la trace écrite commune du jour afin de nuancer certains arguments du débat.

La cinquième séance comportait la même structure que celle que nous venons de développer, l'objectif étant de mettre en place des automatismes concernant le déroulement du débat et la manière d'analyser l'album Philozenfants.

Le débat à visée philosophique portait sur l'usage qui pouvait être fait de la liberté à travers la question suivante : « A quoi peux te servir ta liberté ? ».

Le caractère ouvert de cette question n'a pas nécessité d'apporter un cadrage supplémentaire au niveau de la formulation des arguments, du moment que les élèves justifiaient leur pensée.

Suite au recueil des représentations initiales des élèves et au débat à visée philosophique, nous avons analysé une nouvelle double-page de l'album en lien avec la question de débat du jour. L'argument avancé était le suivant : *«* À assumer d'être gros ou petit, et à le faire accepter aux autres. *»* La mise en commun suite aux recherches individuelles puis par groupes a permis d'enrichir la trace écrite collective dans la mesure où le thème de la différence n'avait pas été abordé lors du débat.

La sixième séance abordait la notion d'autonomie en lien avec les devoirs propres au fait d'être libre. Le débat à visée philosophique concernait la question suivante : « As-tu besoin de grandir pour être libre ? ». Ce questionnement m'a semblé important dans la mesure où il concerne directement le vécu des élèves (en particulier en CM2 où beaucoup d'entre eux aspirent à plus de liberté dans l'optique du collège). Il me semblait donc intéressant d'envisager la liberté sous l'angle des devoirs qu'elle nécessite pour en faire usage.

Suite au débat à visée philosophique et à l'analyse de la double page du Philozenfants (« Non, j'ai moins de responsabilités et de soucis qu'un adulte. »), j'ai souhaité préparé les élèves à la production qui devait être réalisée lors de la dernière séance concernant l'évaluation.

Après avoir rappelé la structure de ces doubles pages, les élèves constitués en petits groupes (entre deux et quatre membres) doivent choisir un argument cité dans la trace collective au tableau et créer à leur tour une double page du type Philozenfants. Les tâches demandées étaient les suivantes : rédiger un argument, illustrer la double page à l'aide de dessins en lien avec cet argument et rédiger les questions du « Oui mais » . Ce travail laissait aux élèves la possibilité de s'entrainer avant la réalisation des travaux de la dernière séance. Suite à la finalisation des travaux, les élèves devaient venir présenter leur travail devant les autres groupes en justifiant le choix de l'argument, des illustrations et des questions.

La dernière séance avait pour objectif d'évaluer l'évolution des représentations des élèves concernant la notion de liberté suite aux débats réalisés en classe.

Dans un premier temps, une phase de mise en route a permis de rappeler aux élèves les différents questionnements abordés au cours de la séquence. Dans un second temps, les élèves ont débattu autour d'une question tirée de l'album Philozenfants : « Peux-tu faire tout ce que tu veux ? ». J'ai retenu cette question pour le dernier débat car elle permettait de reprendre de nombreux thèmes déjà abordés lors des séances précédentes (les devoirs liés à la liberté, l'autonomie, autrui …) ainsi que l'exploitation du mythe de l'anneau de Gygès.

Ce dernier débat à visée philosophique a également été l'occasion d'évaluer les progrès réalisés par les élèves pour débattre.

Dans un second temps, les élèves auraient dû réaliser la tâche finale suite à l'entrainement de la séance précédente. Pour cela, les élèves auraient dû se mettre en petits groupes, choisir un argument parmi ceux formulés au cours du débat et débuter la réalisation des travaux à partir des critères

d'évaluation retenus au préalable et explicités (la question, l'argument choisi, l'illustration liée à l'argument et les questions « Oui mais ... »).

Une phase de présentation des différents tableaux devant l'ensemble des groupes aurait permis au groupe classe de valider ou non les critères d'évaluation retenus pour la réalisation de ces travaux. En fin de séance, j'ai souhaité réaliser une évaluation sommative afin de percevoir l'évolution des représentations de chaque élève concernant la notion de liberté suite à la séquence effectuée mais également en ce qui concerne leur perception de la réalisation des débats.

Aussi, cette évaluation sommative, dont nous analyserons les résultats dans la suite de notre propos, comportait les questions suivantes :

- Qu'as-tu appris sur la liberté pendant ces débats ?
- Faire tout ce que l'on désire, est-ce cela la liberté ?
- Trouves-tu intéressant de faire des débats à l'école ? Pourquoi ?
- Le mythe de l'anneau de Gygès t'a-t-il permis de comprendre quelque chose sur la liberté ? Peux-tu dire quoi ?

Nous allons à présent traiter des différents écarts entre le projet initial que nous venons de développer et la manière dont la séquence s'est réellement déroulée en classe.

2.2 La mise en pratique du projet initial sur le terrain : quels écarts ?

La réalisation d'une séquence en classe connait forcément un certain nombre d'écarts avec le projet initialement prévu par l'enseignant lors de sa préparation.

Il sera question ici de décrire les écarts constatés lors de la mise en pratique de notre projet en classe.

Tout d'abord, et de façon plutôt globale, des écarts sont apparus entre le projet initial de la séquence et sa mise en œuvre à partir du lancement des débats à visée philosophique.

Un nombre plus important de séances a été nécessaire compte tenu de l'importance de multiplier la pratique des débats avant la dernière séance d'évaluation. Aussi, une séance de débat supplémentaire a été ajoutée afin d'en améliorer la pratique. Il s'agissait du débat de la cinquième

séance (As-tu besoin de grandir pour être libre ?). Comme nous l'avions décrit préalablement, ce débat a également permis d'approfondir la notion de liberté en traitant des thèmes de l'autonomie et des devoirs. La réalisation des doubles pages sur le modèle du livre Philozenfants a nécessité quant à elle beaucoup plus de temps que prévu. Des séances annexes ont donc été ajoutées afin que les élèves puissent terminer leurs travaux. Malgré cela, des contraintes d'emploi du temps liées à la prise en charge de la classe sur une moitié de semaine n'ont pas permis la réalisation des productions finales de la dernière séance.

En ce qui concerne le rapport entre le thème étudié (la liberté) et l'oeuvre retenue pour amener à l'étude de ce thème, un certain nombre d'écarts sont apparus.

Les séances liées à la compréhension globale de l'oeuvre furent une réussite dans le mesure où la version du mythe de l'anneau de Gygès utilisée était à portée du niveau de mes élèves. Cependant, des écarts ont été constatés concernant le transfert de l'analyse de cette œuvre lors des débats à visée philosophique. En effet, lors de la troisième séance, les élèves ont eu du mal à extraire la question (qui allait être débattue lors du débat d'interprétation) auquelle le mythe apportait un élément de réponse. De nombreux groupes se restreignaient à évoquer l'idée retenue dans le mythe, à savoir que Gygès avait choisi de suivre ses pulsions et ses intérêts égoïstes pour arriver à ses fins, sans être capable de se demander s'il s'agissait de la seule alternative possible. Des élèves plus en difficulté ne parvenaient pas à relier le sens de l'histoire à la notion de liberté, à savoir que le pouvoir d'invisibilité donné par l'anneau magique représentait une liberté de nature absolue.

Pour ces raisons, les questions philosophiques amenées par l'oeuvre ont dû être donnée par l'enseignant afin de pouvoir réaliser le débat d'interprétation. De façon plus générale, peu d'élèves sont parvenus à opérer des liens avec l'oeuvre au cours des différents débats des autres séances.

En ce qui concerne les écarts entre la préparation de la forme du débat et sa réalisation en classe, ceux-ci se sont réduits au fur et à mesure de l'expérience acquise par les élèves, et bien évidemment par l'enseignant. En effet, les premiers débats de la séquence se limitaient souvent à une simple mise en commun des premières représentations des élèves vis à vis de la question initiale. Aussi, les élèves étaient volontaires pour faire partager leurs opinions mais ne maintenaient que peu d'attention à l'écoute de leurs camarades. Nous analyserons par la suite le lien entre l'observation de cet écart et le choix d'une posture de retrait au cours de ces premiers débats. La gestion d'un élève à profil hyperactif était également délicate dans la mesure où celui-ci ne parvenait pas à maintenir une attention soutenue tout au long du débat, ce qui a pu engendrer un certain nombre de débordements

et qui justifiait, en partie, cette attitude de détachement afin de gérer le comportement de cet élève à besoins particuliers.

Enfin, nous allons développer les écarts entre la préparation du contenu philosophique du débat et sa réalisation en classe. Lors des différents débats à visée philosophique, les élèves ont su fournir des arguments bien structurés et parfois étayés d'exemples pertinents pour exprimer leur point de vue. Cependant, les élèves avaient des difficultés à se décentrer de leur pensée première et à rebondir sur les arguments d'autrui pour réagir, formuler une réserve voir même changer d'avis. On n'observe qu'une faible diversité de thèses retenues lors des premiers débats. Ainsi, à la question « Les autres t'empêchent-ils d'être libre ? », beaucoup d'élèves s'accordaient de façon bien pensante sur la nécessité d'avoir des règles pour vivre ensemble et donc le fait que les autres nous empêchaient, de fait, d'exercer une liberté absolue. On pourrait citer un argument d'une élève qui, à lui seul, en synthétise de nombreux autres lors de ce premier débat : « Je suis libre mais on a des règles à respecter. Nos parents nous grondent parfois mais c'est pour notre bien, ils nous grondent pour pas qu'on fasse de bêtises.».

Concernant la passation du questionnaire final censé évaluer l'évolution des représentations des élèves, on retrouve en partie cette « unanimité bien pensante » sans que ne se dégage une réelle diversité d'opinions même si nous avons pu constater un certain nombre d'évolutions des représentations quant à la notion de liberté chez les élèves.

2.3 Retour sur l'expérimentation : analyse des réussites et des difficultés

Pour améliorer sa pratique professionnelle, l'enseignant doit analyser a posteriori les raisons de ses réussites afin de les reproduire par la suite et de ses difficultés pour y remédier. C'est la raison pour laquelle nous allons à présent opérer un retour sur l'expérimentation de notre séquence afin d'analyser les écarts que nous venons de soulever ainsi que différents leviers propres aux réussites et aux difficultés vécues par les élèves et l'enseignant en classe.

Notre analyse se composera de trois parties. Tout d'abord, il sera question d'étudier les liens entre le thème choisi et l'oeuvre étudiée dans la réalisation des débats à visée philosophique. Puis, nous porterons notre analyse sur la réalisation des débats à travers ses réussites et ses difficultés. Enfin, la question de l'évaluation sera abordée en ce qui concernant la discipline de l'EMC ainsi que les effets obtenus dans la classe par transfert de la contruction de ces mêmes apprentissages au quotidien.

Dans un premier temps, nous allons analyser les caractéristiques de l'oeuvre choisie dans son articulation avec le thème étudié et donc la passation des débats.

Suite à la réalisation de cette séquence, le choix du thème me semble pertinent à plusieurs égards. Le thème de la liberté étant assez vaste, celui-ci permet d'aborder différents éléments liés au vécu des élèves et conformes aux questions qu'ils peuvent se poser à ce stade de leur développement social et affectif en lien avec les notions d'autonomie, des règles de l'école, de leurs droits et de leurs devoirs, de la place occupée par les autres, des différences …
Cette importance de l'identification de l'élève à ce thème s'explique de part le fait que l'intérêt qu'il porta à des questionnements philosophiques qui se font l'écho de ses propres questions individuelles ne fera qu'augmenter son implication dans l'activité et sa motivation. L'étude de ce thème se justifie d'autant plus en CM2 que les élèves aspirent souvent à plus de liberté en lien avec l'horizon à la fois désirable et inconnu que représente le collège et l'entrée en 6ème.

Les deux premières séances de compréhension avaient pour objectif de dégager le sens de l'oeuvre dans la mesure où celle-ci incarne le contexte de la thèse déployée par l'auteur. Les élèves n'eurent que peu de difficultés à dégager et à s'approprier la thèse retenue dans l'oeuvre (pour rappel : « Celui qui pense pouvoir commettre l'injustice sans être puni la commet.[36] ») dans la mesure où cette vision absolue de la liberté avait été largement évoquée (13 élèves sur 27, voir quelques écrits d'élèves en annexe : annexes 4 et 5) au cours des évaluations diagnostiques concernant les représentations initiales des élèves. De ce fait, cela leur a permis de comprendre plus facilement le sens de l'oeuvre et de la thèse déployée.

Nous pouvons également juger de cette bonne compréhension en analysant les écrits d'inventions réalisés à la fin de la première séance. En effet, la question inductrice de ce travail d'écriture (Si vous aviez cet anneau une journée, que feriez-vous ?) étant fortement liée au thème du récit, la diversité et la richesse des écrits observés sont un témoin supplémentaire de la bonne compréhension de l'oeuvre par les élèves. De plus, beaucoup d'élèves avaient réalisé une prédiction conforme à la fin du récit lors de cette première séance avant même de l'avoir étudié lors de la séance suivante. Deux productions d'élèves figurant en annexe viennent illustrer cet élément (annexes 6 et 7).

Cette concordance des prédictions et de la fin effective du récit a renforcé la motivation des élèves dans la mesure où ils étaient en situation de réussite et avaient tous les éléments de compréhension du mythe à portée. Cependant, l'effet inverse a également pu ête observé dans le mesure où certains

36 VALLEE C. et SCHEPERS J. , *L'anneau de Gygès*, d'après l'oeuvre de Platon, Editions Eveil et Découvertes

élèves trouvaient ce récit trop prévisible, ce qui nous amènera à nous poser la question du choix de cette œuvre par la suite.

Si la compréhension de la thèse de l'oeuvre fut une réussite, le dégagement du problème philosophique qui en découlait a posé quelques difficultés. Cette étape préalable au débat interprétatif de la séance trois ne s'est pas passée comme prévu car cette recherche manquait d'un guidage explicite de l'enseignant. En effet, les élèves manquaient d'explications dans la recherche de ce questionnement en binôme et dans les stratégies nécessaires à la formulation de ce problème. De plus cela nécessitait une assez forte capacité d'abstraction pour se défaire de l'histoire du récit afin d'en dégager l'essence même. Lors de l'évaluation sommative, la réponse formulée par un élève concernant le lien entre le mythe de l'anneau de Gygès et la notion de la liberté est sans équivoque : « Je n'ai pas compris le lien entre l'histoire de Gygès et la liberté parce que ça n'existe pas les anneaux qui font devenir invisible. » La réponse de cet élève semble témoigner d'une bonne compréhension de l'histoire du mythe, en elle même, mais également d'une difficulté à la problématisation et donc à la conceptualisation de ce mythe (une liberte de nature absolue).

En ce qui concerne les influences entre l'oeuvre et le débat, les élèves ne sont pas tous parvenus à lier les arguments développés lors des différentes discussions à visée philosophiques avec la thèse qui se dégageait du mythe. Tout d'abord à cause des deux semaines de vacances qui séparaient la séance de débat interprétatif sur l'oeuvre des autres séances de débats à visée philosophique. A cela s'ajoute le manque de rétroactions de l'enseignant au cours des débats qui aurait pu illustrer les arguments, avancer des exemples puisés dans l'oeuvre ou en les confrontant au concept de liberté de nature absolue propre à la thèse du récit. Ainsi, les élèves ne sont pas parvenus à tisser des liens avec les premières séances de lecture de l'oeuvre.

La formation de ces liens de tissage entre les différentes séances et les supports utilisés sont un atout pour améliorer l'efficacité des enseignement car ils permettent un meilleur enrôlement des élèves dans l'activité et de replacer des informations préalablement abordées en mémoire de travail pour qu'elles soient disponibles pour les élèves, notamment lors des débats.

De plus le choix de l'étude de ce mythe représentait une réelle plus-value pour les apprentissages. D'une façon générale, la littérature jeunesse est un média à la réalisation des débats en EMC puisque celle-ci permet d'incarner un problème philosophique et donc une meilleure entrée dans la réflexion pour les élèves. L'étude des mythes représente un enjeu littéraire de formation personnel lié aux programmes de culture littéraire et artistique du cycle 3 : « *Se confronter au merveilleux, à l'étrange* » (« découvrir […] des albums adaptant des récits mythologiques [...]

mettant en scène des personnages sortant de l'ordinaire ou des figures surnaturelles. ») ou encore « *La morale en questions* » (« découvrir des récits […], des albums, [...] qui interrogent certains fondements de la société »[37]). Cela permet également de former une culture commune dans la classe comme exemple de référence pour la réalisation des différents débats.

Dans un second temps, nous allons porter notre analyse sur les réussites et les difficilultés propres à la réalisation des débats au cours de cette séquence.

Les différentes modalités propres à la mise en place des débats ont tenu un rôle majeur concernant les réussites de ces derniers. La disposition habituelle de la classe (« en U ») n'a pas nécessité de changement en ce qui concerne le lieu des débats. Des habitudes de travail dans cette disposition ont grandement été profitables puisque cela permet l'écoute et la participation de tous sans avoir besoin de se retourner dans la plupart des cas. De plus, les déplacements se voient facilités pour les responsables de la parole.

Cependant, la circulation de la parole a été source de quelques difficultés en début de séquence. En effet, bien que les élèves étaient déjà habitués à l'utilisation du baton de parole dans la régulation des débats, la parole était distribuée par l'enseignant et non par un élève responsable. Ainsi, je ne pouvais pas être disponible non seulement pour centrer mon attention sur les argument développés par les élèves afin de réagir, de les faire rebondir mais également pour aller encourager, de façon plus individuelle, des élèves petits parleurs à oser s'exprimer devant le reste du groupe. C'est à partir du moment où le rôle de directeur de séance est apparu qu'il m'a été possible de me décharger de cette tâche afin de donner plus d'impulsions aux débats et d'encourager des petits parleurs à faire le pas.

De façon plus inattendue, la présence d'un dictaphone a permis de limiter les bavardages potentiellement génants puisque les élèves (et en particulier l'élève à profil hyperactif) avaient à cœur de rendre audible l'enregistrement du débat pratiqué par la classe.

La responsabilisation des élèves au cours des débats a amené les élèves à s'engager davantage dans leur participation et dans la construction des apprentissages. En effet, les élèves étaient tous très volontaires pour prendre en charge les différentes responsabilités propres aux débats. On peut expliquer cela par la volonté de se sentir responsabilisé et de se voir reconnaître un rôle nécessaire au bon fonctionnement de la séance. Nous pouvons analyser l'évolution du comportement de l'élève

37*Programmes d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3), 2015, Ministère de l'éducation nationale*

à besoins particuliers (profil hyperactif) de la même manière puisqu'une nette amélioration a été observée lorsque celui-ci se voyait confier un rôle lors des débats. Il ne s'est d'ailleurs pas contenté d'effecuter sa responsabilité mais souhaitait également participer et apporter ses propres arguments au débat tout en prenant soin de respecter les règles fixées concernant la prise de parole (lever le doigt et attendre d'avoir le bâton de parole en main).

La prégnance de l'oral dans les débats a pour effet d'enrôler davantage d'élèves que ne le permet l'écrit. Cette décharge de l'écrit a permis à des élèves habituellement en difficulté d'avoir un rôle moteur dans l'avancée des débats et donc de profiter pleinement de ces séances d'EMC. Par ailleurs, on retrouve également cet effet dans l'enseignement des langues vivantes étrangères, discipline où la recours à l'oral est privilégié. Malgré cela, on retrouve de façon récurrente un petit nombre de grands parleurs qui occupent une grande place dans les débats. Ainsi, et suite à l'écoute des différents débats enregistrés par le dictaphone, trois élèves occupent à eux seuls environ 43% du nombre de paroles dans l'ensemble des débats. Des moyens de perfectionnement liés au rôle du directeur de séance seront abordés par la suite. Cependant, on remarque que deux des trois grands parleurs que nous venons de citer s'avèrent être des élèves présentant un trouble dyslexique et qui bénéficient d'un PAP en classe ; argument supplémentaire pour justifier le rôle facilitateur de l'oral dans la réalisation des discussions à visée philosophique.

L'écrit tient malgré tout un rôle important dans le bon déroulement des séances d'EMC. Un premier rôle concerne les écrits individuels préalables aux débats permettant aux élèves d'exprimer leurs premières réponses au problème philosophique formulé et donc de lancer le débat suite à un temps de recherche individuel qui amène les élèves à se poser des questions et de basculer donc sur un rôle actif. Par la suite, l'écrit sert de mémoire à la séance puisque deux élèves secrétaires sont chargés de prendre en note les arguments exprimés au fur et à mesure au tableau. La présence d'un seul élève était insuffisante pour couvrir l'ensemble des paroles liées au débat. Le tableau permettait ainsi d'obtenir une trace écrite collective qui était relue à la fin de chaque débat par le président de séance pour synthétiser les idées principales.

Les analyses que nous venons de développer sur la réalisation du débat s'accompagnent nécessairement d'une évaluation par l'enseignant mais aussi par les élèves de la séquence réalisée. En ce qui concerne les élèves, ces derniers ont pu rendre compte de leur perception de l'évolution des débats lors de la passation des évaluations sommatives lors de la dernière séance. Ils ont globalement perçu l'intérêt de réaliser des débats en citant la possibilité d'écouter ce que peuvent penser les autres ou encore de pouvoir exprimer son opinion. La notion de liberté de pensée et d'expression s'est retrouvée plusieurs fois dans les réponses : « On a des droits qui font qu'on est

libre, on a le droit de dire ce qu'on pense et de penser des choses différentes des autres pendant les débats. ». D'autres élèves ont mis en avant l'amélioration des débats concernant le bruit et les bavardages propres au début de la séquence. Cependant, seule une minorité d'élèves a perçu le lien entre les débats réalisés sur la notion de liberté et l'étude du mythe de l'anneau de Gygès même s'ils ont globalement apprécié ce récit. Nous pouvons analyser cette difficulté à relier les deux parties de la séquence comme nous l'avions fait préalablement concernant le peu de liens réalisés avec l'oeuvre pendant les débats.

Du point de vue de l'enseignant, j'ai pu observé que la durée des débats s'est allongée au fur et à mesure de la pratique. Les élèves étaient plus nombreux à participer au fil des débats. Ils parvenaient également à rebondir sur les arguments formulés par leurs camarades pour exprimer un accord ou un désaccord lié à un autre argument (« Je reprends la phrase de R. . », « Je voulais revenir sur ce qu'a dit A. », « Par rapport à ce qu'a dit K. »). Ces comportements majoritairement observés en fin de séquence sont à relier au détachement de l'enseignant suite à la tenue des différentes responsabilités par les élèves et donc d'une posture plus active pour inciter les élèves à réagir sur argument formulés, enrichissant ainsi la tournure du débat. Cette posture active me semble nécessaire pour guider les débats et favoriser les interactions entre élèves. Lorsque les élèves auront acquis assez d'autonomie pour formuler des arguments et interagir entre eux dans les réponses données aux arguments des uns et des autres, il pourra alors être possible de revenir à une posture de retrait.

Tout au long des débats, les élèves ont su faire preuve de bonnes capacités d'argumentation. En effet, une phase de guidage avait été effectué en fournissant aux élèves un modèle pour construire leurs arguments (Je pense que … parce que …). En revanche, j'ai pu observé de plus grandes difficultés propres à la conceptualisation des arguments en lien avec la notion de liberté.

Dans un troisième temps, nous allons analyser les données propres à l'évaluation de cette séquence en lien avec les programmes d'EMC et le transfert de ces apprentissages par les élèves dans le quotidien de la classe.

Dans le propos introductif des programmes d'EMC au cycle 3, on peut lire que : «Les connaissances et compétences [propres aux quatres dimensions] à faire acquérir ne sont pas juxtaposées les unes

aux autres »[38]. Les compétences propres à chacun des domaines se co-construisent donc au fur et à mesure des apprentissages des élèves.

En ce qui concerne le domaine de la sensibilité, les élèves ont pu exprimer leur interprétation subjective lors du débat d'interprétation liée à la lecture de l'oeuvre. Ce même ressenti fut également exprimé tout au long des débats lors des phases de recueils des premières représentations et pendant les interactions inter-élèves lors des différents temps de débat. L'amélioration de l'écoute portée les uns envers les autres renforce ainsi l'esprit de collectivité et d'échanges non seulement en EMC mais sur le reste du temps scolaire.

Les compétences liées au domaine du droit et de la règle ont également été travaillées en lien avec la notion de liberté. En effet, les élèves ont compris comment des valeurs (ici la liberté) s'incarnent et alimentent l'ensemble des règles de vies, qu'il s'agisse de celles de la classe, de l'école ou plus largement de la société. C'est en percevant et comprenant les raisons de l'obéissance individuelle aux règles que les élèves y adèrent et les respectent. Le règlzment permet ainsi la coexistence de l'exercice de sa propre liberté et de celles des autres dans un lieu commun qu'est la classe. En témoigne les arguments d'un élève au cours du débat sur l'utilité des règles dans la classe : « Je suis bien d'accord avec R., car s'il n'y avait pas de règles dans la classe, ça serait le zoo et personne ne pourrait être libre ». Cependant, il convient de nuancer notre propos puisque de nombreux élèves avancaient régulièrement la crainte de la sanction comme raison d'obéissance aux règles (« sinon on risque d'avoir des problèmes. »). Concernant le domaine du jugement, les élèves sont parvenus à la fin de la séquence à se décentrer de leurs représentations premières afin de prendre en compte la pensée d'autrui pour confronter leur jugement à ceux de leurs camarades. Cependant les compétences liées à ce domaine resteront à consolider par la suite.

Pour l'engagement, les élèves ont fait preuve d'autonomie en investissant pleinement les responsabilités qui leur ont été confiées au cours des débats prenant ainsi une part active au sein du collectif et permettant le bon déroulement des différents temps d'échange.

Cette analyse de l'évaluation en lien avec les quatre domaines de l'EMC est inter-connectée avec les effets obtenus dans la classe en ce qui concerne l'attitude et le comportement des élèves. Comme nous l'avions développé plus haut, la compréhension de la raison de l'obéissance aux règles en lien avec le concept de liberté a permis aux élèves de s'emparer des tenants de la construction des règles (qui avait été réalisée en début d'année) et d'en légitimer l'application et le bien fondé. Malgré tout, il serait illusoire de penser que la réalisation de cette séquence d'EMC parviendrait à régler

38 *Programmes d'EMC du cycle de consolidation (cycle 3), p°167, 2015, Ministère de l'éducation nationale*

l'ensemble des conflits propres au groupe classe. On pourrait plutôt avancer que cela a permis d'engager différentes pistes qu'il conviendra de poursuivre pour consolider les effets observés. Des comportements coopératifs ont également vu le jour, les travaux de groupes ont connu une amélioration dans la mesure où des responsabilités étaient confiées aux différents membres afin de tendre vers plus d'autonomie. De même, le respect de la distribution de la parole au cours des débat a eu des effets positifs sur l'ensemble des phases de mise en commun dans la classe concernant l'écoute portée par chacun.

2.4 Propositions de perfectionnements pratiques et théoriques

Dans une démarche de formation continue et suite à la réalisation d'une séquence d'apprentissage, l'enseignant doit opérer un retour réflexif sur sa pratique afin de proposer des changements et cibler des points de perfectionnement. Nous allons donc proposer des pistes d'actions afin de remédier aux difficultés relevées dans une pratique futur. En d'autres termes, si cette séquence était à refaire, quelles seraient les pistes de perfectionnement à envisager ?

Tout d'abord, des améliorations sont à envisager concernant le fond et la forme des débats.

Suite à l'évaluation de la séquence, des difficultés à la conceptualisation ont été notées chez les élèves. Pour y remédier, nous pourrions opérer différents changements. Lors du débat interprétatif au cours duquel beaucoup d'élèves ne sont pas parvenus à mettre à jour le problème philosophique de l'oeuvre, plusieurs améliorations sont à prévoir. Cette phase aurait dû s'accompagner d'un guidage renforcé afin de fournir aux élèves les outils nécessaires à l'élaboration de cette question. Ainsi, il aurait fallu définir au préalable ce qu'est un problème philosophique. Une phase de recherche par les élèves pourrait aboutir à la définition suivante: un problème philosophique est une question que le récit nous pose sur l'existence humaine et la vie en société. Suite à l'élaboration de cette définition, il conviendrait de trouver des exemples issus de la culture commune de la classe (les fables de La Fontaine par exemple) afin de trouver quelques exemples de problèmes philosophiques afin de fournir un modèle aux élèves. Dans le fond plus que dans la forme, un affichage collectif pourrait répertorier les différents concepts abordés afin de fournir aux élèves une aide à la conceptualisation et donc au tissage de liens entre les différentes séances de débats par exemple.

Concernant les discussions à visée philosophique, certaines améliorations pourraient, là aussi, renforcer le tissage entre les différents moments de la séquence pour l'élève. Plutôt que de recueillir

les premières représentations des élèves sur le cahier d'essai, il serait préférable de fournir à chacun d'entre eux un cahier philo permettant de recueillir l'ensemble des traces à la fois individuelles et collectives en lien avec les débats. Ainsi, l'élève peut suivre le cheminement de la pensée collective mais également de sa pensée individuelle tout au long de la séquence d'EMC. Le rôle de président de séance pourrait être amené à évoluer afin d'apporter une piste de remédiation au clivage entre petits et grands parleurs lors des débats. Ainsi, ce dernier pourrait lister le noms des élèves prenant la parole ainsi que le nombre de participations afin de l'aider à faire partager le temps de parole et donc amener les petits-parleurs à prendre une place plus importante dans le débat.

Afin de faire partager aux autres classes la pratique des débats, un projet pourrait être mené pour communiquer autour de l'expérience vécue par les élèves. En effet, un débat réalisé en classe pourrait être filmé et diffuser aux autres classes. Une phase de présentation pourrait suivre ce visionnage afin d'expliquer les différentes étapes du débat ainsi que les rôles nécessaires. Ceci participerait à développer les compétences du domaine quatre (l'engagement) dans la mesure où les élèves participent à la construction d'un projet collectif à l'échelle de l'école. De plus, cela permettrait de promouvoir la pratique des débats auprès des autres enseignants de l'école. En effet, les élèves de ma classe n'avaient pour la plupart jamais pratiqué de débats à visée philosophique dans l'ensemble de leur scolarisation.

Conclusion

L'expérience apportée par la réalisation de cette séquence d'apprentissages en classe fut une réelle plus-value dans ma pratique professionnelle quant à l'acte même d'enseigner. Cette plus-value est également à considérer du côté des élèves tant l'EMC permet de développer des compétences et des savoirs-être nécessaires à l'épanouissement, à l'autonomie de pensée et à la formation de l'esprit critique propre à la formation d'un futur citoyen. J'ai été surpris à maintes reprises de l'engagement et de la participation active des élèves au cours des différentes séances et en particulier lors des débats. Cela n'a fait que consolider l'importance portée aux instants où l'élève peut s'exprimer librement en faisant preuve d'initiative et d'engagement au sein d'un collectif. Dans leurs formes, la réalisation de ces débats fut l'occasion de dépasser les difficultés que je recontrais lors des phases collectives à l'oral en ce qui concerne l'écoute portée par chacun et le respect propre à la parole de chaque élève. C'est en comprenant que ce sont des valeurs démocratiques (notamment la liberté) qui s'incarnent dans les règles de la classe, que les élèves parviennent à légitimer leur adhésion à celles-çi et les respectent. De ce point de vue, ma vision de l'autorité a évolué puisque celle-ci dépend en grande partie de la reconnaissance et de la compréhension par les élèves des tenants nécessaires à l'expression et à la manifestation de la liberté de chacun dans le respect de celle des autres.

L'accès au débat par l'étude d'une œuvre de littérature jeunesse est également une richesse dans la mesure où celle-ci permet de rendre tangible des problèmes philosophiques qui pourraient sembler hors de portée des élèves vue de l'extérieur. De plus, cela enrichie une culture commune partagée par la classe en fournissant des références littéraires aux élèves.

La communication de ce projet avec l'équipe enseignante de mon école a été l'occasion d'envisager le recours à une autre œuvre, plus longue, de littérature jeunesse : Les évadés du bagne de Laurence Reynaud[39], un roman historique sur les conditions pénitentiaires d'enfants au XXème siècle. Dans ce roman, l'identification des élèves aux personnages de l'histoire pourrait être un atout supplémentaire pour la réflexion développée dans les débats en lien avec la notion de liberté.

Remerciements

Enfin, je tenais à remercier Madison De Cicco pour sa participation à l'élaboration de la partie théorique introductive de ce mémoire ainsi que M. Tonolo pour la richesse des conseils apportés pour la réalisation de ce projet.

39 REYNAUD Florence, Les évadés du bagne, Collection Castor Poche, 2003

Bibliographie commentée

- BRENIFIER Oscar et REBENA Frédéric, La liberté, c'est quoi ?, Collection Philozenfants, Nathan, Paris, 2012.

C'est à partir de cet album de littérature jeunesse que les débats-philo ont été mis en place. Les élèves ont travaillé sur différentes planches de l'album et ont construit une planche en suivant le modèle du livre.

- REYNAUD Florence, Les évadés du bagne, Collection Castor Poche, 2003

Cet album permet d'envisager un choix d'album de littérature jeunesse alternatif à L'anneau de Gygès si cette séquence était à refaire.

- VALLEE Catherine et SCHEPERS Jacinta, L'anneau de Gygès, d'après l'œuvre de Platon, Les Editions Eveil et Découvertes, 2012.

C'est à partir de cette transcription de L'anneau de Gygès que les élèves ont pu étudier le mythe.

Livres utilisés pour les recherches scientifiques

Le développement de l'enfant :

- ABECASSIS Janine. D'Henri Wallon à Jérôme Bruner. Continuité ou discontinuité ? In: Enfance. Tome 46 n°1, 1993. pp. 47-57.
- DORTIER Jean-François, L'enfant et ses intelligences, Quand l'enfant acquiert la théorie de l'esprit, Mensuel n°164 – (Octobre 2005)
- HOUDE Olivier, La conquête de la raison, Sciences humaines n°219, Psychologie de l'enfant, Etat des savoirs, (Octobre 2010)

Les mythes :

- BETTELHEIM Bruno, Psychanalyse des contes de fées, Pocket, 1999.
- BOIMARE Serge, Ces enfants empêchés de penser, Dunod, Paris, 2008.

Les démarches et la mise en place de débats-philo :

- CHIROUTER Edwige, Atelier philosophiques à partir d'albums de jeunesse, Hachette Livre, 2016.
- QUEVAL Sylvie, Préface in Débattre à partir des mythes, TOZZI Michel, Chronique Sociale, Lyon, 2006.
- THARRAULT Patrick, Pratiquer le débat-philo à l'école, Retz, 2016.
- TOZZI Michel, préface in Ateliers philosophiques à partir d'albums de jeunesse, CHIROUTER Edwige, Hachette Livre, 2016.
- TOZZI Michel, Penser par soi même, éditions Chronique sociale, 1999.
- TOZZI Michel, Débattre à partir des mythes, Chroniques Sociales, Lyon, 2006, p. 104

Citations philosophiques :

- NIETZSCHE Friedrich, Humain, trop humain, in Œuvres I, Editions Robert Laffont, 1950.

Sites utilisés pour les recherches scientifiques :

Histoire de l'EMC:

- BERGOUGNIOUX Alain, L'école et l'éducation civique, http://media.education.gouv.fr/file/37/6/3376.pdf (consulté le 17/12/16)
- GALICHET François, 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), http://philogalichet.fr/wp-content/uploads/2011/10/Léducation-civique-en-France1.pdf (consulté le 17/12/16)

Renseignements historiques sur Socrate: http://classes.bnf.fr/dossitsm/b-platon.htm (consulté le 20/12/16)

Pédagogies coopératives et institutionnelles :

- Eduscol:http://cache.media.eduscol.education.fr/file/EMC/00/9/ress_emc_conseil_eleves_464009.pdf (consulté le 22/12/16)
  http://cache.media.eduscol.education.fr/file/EMC/03/2/Ress_emc_conflits_messages_clairs_509032.pdf (consulté le 22/12/16)
- MEIRIEU Philippe, https://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/pedagogie_cooperative.htm (consulté le 22/12/16)
- PAIN Jacques, Fernand Oury et la pédagogie institutionnelle, article publié sur http://www.meirieu.com/PATRIMOINE/oury_pain.pdf (consulté le 23/12/16)

Annexes

Annexe n° 1 – Document extrait de la séance 1

Version tapuscrite de l'album et questions de compréhension

EMC

L'anneau de Gygès (première partie)

Il était une fois, Gygès, un berger qui était au service du roi de Lydie. Un jour, au cours d'un violent orage accompagné d'un tremblement de terre, le sol se fendit, et il se forma une grande ouverture près de l'endroit où il gardait son troupeau. Plein d'étonnement, il y descendit, et, entre autres merveilles, il vit un cheval de bronze : creux, percé de petites portes. S'étant penché vers l'intérieur, il y aperçut un cadavre de taille plus grande, semblait-il, que celle d'un homme, et qui avait à la main une bague en or. Il s'en empara et partit sans prendre autre chose.

Quelques jours plus tard, portant son anneau au doigt, Gygès se rendit à l'assemblée mensuelle des bergers où l'on informait le roi de l'état de ses troupeaux.

Ayant pris place au milieu des autres, il tourna par hasard le chaton de la bague vers l'intérieur de sa main. Aussitôt il devint invisible à ses voisins qui parlèrent de lui comme s'il était parti.

C. Vallée et J. Schepers, L'anneau de Gygès, d'après l'oeuvre de Platon,
Les Editions Eveil et Découvertes

Réponds aux questions suivantes et souligne les indices du texte qui t'aident à répondre :

1) Qui est Gygès ?
2) Que se passe-t-il pendant le violent orage ?
3) Que trouve Gygès dans l'ouverture ?
4) Pourquoi cette assemblée a-t-elle lieu ?
5) Selon toi, qu'est-ce que le « chaton » de la bague ?
6) Quel est le pouvoir de l'anneau ?

Annexe n° 2 – Version tapuscrite de l'album et questions de compréhension

Document extrait de la séance 2

EMC

L'anneau de Gygès (deuxième partie)

[…] Etonné, il mania de nouveau la bague en tâtonnant, tourna le chaton en dehors et, ce faisant, redevint visible. S'étant rendu compte de cela, il répéta l'expérience pour voir si l'anneau avait bien ce pouvoir magique. Le même prodige se reproduisit : en tournant le chaton en dedans, il devenait invisible, en dehors, visible.

Alors, avec l'aide de cet anneau magique, il arriva à se glisser parmi les messagers qui se rendaient auprès du roi.

Arrivé au palais, il séduisit la reine, complota avec elle la mort du roi. Le tua.

Et obtint ainsi le pouvoir.

C. Vallée et J. Schepers, L'anneau de Gygès, d'après l'oeuvre de Platon,
Les Editions Eveil et Découvertes

Réponds aux questions suivantes et souligne les indices du texte qui t'aident à répondre :

1) Que doit faire Gygès pour que la bague le rende invisible ?
2) Comment Gygès parvient-il à se rendre au palais ?
3) Que fait Gygès à partir du moment où il arrive au palais ?
4) Pourquoi dit-on que Gygès obtient le pouvoir ?

Annexe n° 3 – Pages 30-31 de l'album Philozenfants (Séance 4)

Annexe n°4 – Evaluation diagnostique d'une élève

) Selon toi, que signifie « être libre » ?

ex moi être libre c'est d'avoir personnes sur le dos, que personnes nous donnes d'ordre, faire se qu'on veux... être libre...

) Donne quelques exemples de situations dans lesquelles tu te sens libre.

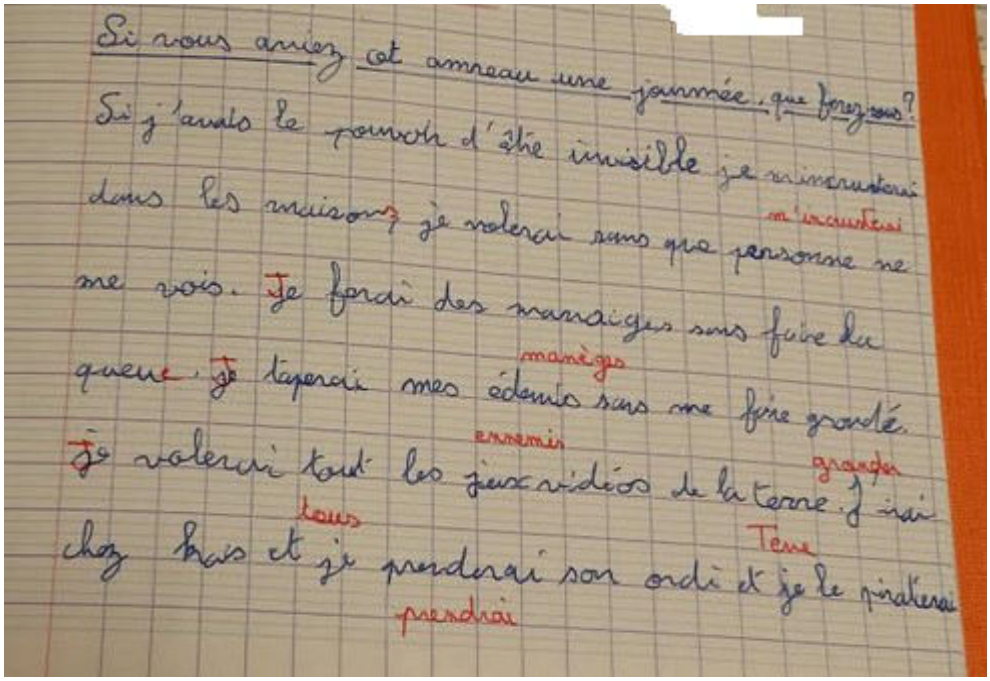
'est le vendredi soir, le dimanche, le samedi comme ca on peut parder la tête, jouer, crée...

Annexe n°5 – Evaluation diagnostique d'un élève

Selon toi, que signifie « être libre » ?

faire certaines chose sans qu'on te reproche
elque chose.

Annexe 6 – Travail d'écriture d'un élève (Séance 2)

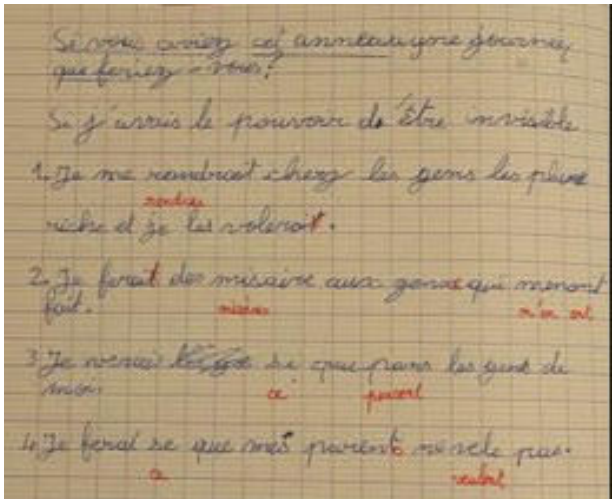


Si vous aviez cet anneau une journée, que feriez-vous?

Si j'avais le pouvoir d'être invisible je m'incrusterai
dans les maisons je volerai sans que personne ne
me vois. Je ferai des manaiges sans faire la
queue. Je taperai mes édemis sans me faire grondé.
Je volerai tout les jeux vidéos de la terre. J'irai
chez hais et je prenderai son ordi et je le piraterai

m'incrusterai
manèges
ennemis
grondé
tous
Terre
prendrai

Annexe 7 – Travail d'écriture d'une élève (Séance 2)



Si vous aviez cet anneau une journée, que feriez-vous?

Si j'avais le pouvoir d'être invisible

1. Je me rendrait chez les gens les plus riche et je les voleroit.
2. Je ferait des misaire aux gens qui menent fait.
3. Je verrai ~~[illegible]~~ si que pans les gens de mois
4. Je ferai se que mes parents ne vele pas.

rendrai
misère
m'en ont
ce
pensent
ce
veulent

École supérieure du professorat et de l'éducation
Académie de Grenoble
Université Grenoble Alpes
Université Savoie Mont Blanc

Année universitaire 2016-2017

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

Titre du mémoire : Quels effets sur la classe et la pensée d'un travail sur la liberté en CM2 ?

Auteur : Rémi Bourret

Résumé :

La pratique dans une classe de CM2 d'une séquence sur le thème de la liberté à partir de l'analyse littéraire d'un mythe a nécessité un travail de recherche scientifique autour de la notion philosophique de liberté et de l'enseignement de l'EMC à l'école. L'exploitation du mythe de L'anneau de Gygès de Platon a mené à la réalisation d'une séquence à partir des débats à visée philosophique avec les élèves en classe.

Les résultats de cette pratique ainsi que leurs analyses ont mis en avant des améliorations significatives en ce qui concerne le groupe classe en temps que collectif d'élèves (cohésion et amélioration de l'écoute en lien avec la responsabilisation, compréhension et légitimation des règles de vie) et sur l'évolution de la pensée de l'élève (abstraction, décentration et évolution des représentations).

Mots clés : EMC, débats, morale, civisme, liberté, littérature jeunesse, collectif, règles, responsabilisation, CM2

Summary :

The practice of a freedom's theme sequence in a CM2's grade class based on a myth litterature's analysis needed a real scientist search approach about the freedom's philosophical notion and the teaching of EMC at school. The uses of the Gygès's ring myth by Platon leads to the creation of the sequence based on philosophical debates with the class students. The results of this combined with their analysis highlighted signifiant results concerning the class group as an real pupil's collectivity (cohesion and improvements concerning the listening linked with the responsabilization, rules comprehension and legitimation) and about the evolution of the pupil's thinking (abstraction, decentration and evolution of the representations).

Key words : EMC, debates, moral, civism, freedom, youth litterature, collectivity, rules, responsabilization, CM2