



HAL
open science

Les discussions à visée philosophique autour des notions de coopération et de solidarité : apprendre à penser et travailler ensemble

Lorène Bouvet

► To cite this version:

Lorène Bouvet. Les discussions à visée philosophique autour des notions de coopération et de solidarité : apprendre à penser et travailler ensemble. Education. 2017. dumas-01650140

HAL Id: dumas-01650140

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01650140>

Submitted on 19 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

**Les discussions à visée philosophique
autour des notions de coopération et de
solidarité : apprendre à penser et
travailler ensemble.**

Présenté par Lorène BOUVET

Mémoire de M2 encadré par Monsieur Tonolo

Attestation de non-plagiat

Je soussigné(e) (Prénom NOM)

Lorène BOUVET

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

« Les discussions à visée philosophique autour des notions de coopération et de solidarité : apprendre à penser et travailler ensemble. »

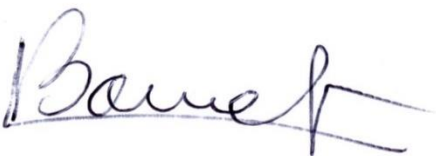
déclare sur l'honneur que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne.

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

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

Fait à Chambéry,
le 10 mai 2017

Signature de l'étudiant(e)





École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie de Grenoble



UNIVERSITÉ
Grenoble
Alpes



UNIVERSITÉ
SAVOIE
MONT BLANC

Autorisation de diffusion électronique d'un mémoire de Master 2 MEEF dans la base DUMAS¹

Autorisation de l'étudiant(e)

Je soussigné(e) Lorène BOUVET

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

« Les discussions à visée philosophique : apprendre à penser et travailler ensemble. »

, agissant en l'absence de toute contrainte,

autorise n'autorise pas ²

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

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

Fait à Chambéry le 10 mai 2017

Signature de l'étudiants(e),

Précédée de la mention « bon pour accord »

bon pour accord

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

² Entourer la mention choisie

Table des matières

Introduction.....	1
1. Partie théorique introductive	2
1.1. Du catéchisme républicain de la Révolution à l'EMC de 2015.....	2
1.1.1. L'évolution au fil des ans de l'enseignement moral et civique	2
1.1.2. L'EMC aujourd'hui : les programmes de 2015.....	3
1.1.3. Les discussions à visée philosophique au cœur des nouveaux programmes.....	5
1.1.4. La littérature jeunesse : une médiation vers l'acte de philosopher.....	8
1.1.5. Etudier l'intérêt de l'entraide et de la coopération avec une mise en œuvre en classe	8
1.2. Les apports de la psychologie du développement de l'enfant	10
1.3. Didier Jean et Zad, L'agneau qui ne voulait pas être un mouton, où comment aborder les notions de coopération et d'entraide en classe.....	12
1.3.1. Choix de l'œuvre	12
1.3.2. Préparation littéraire générale de l'œuvre	13
1.3.3. Préparation philosophique des notions d'EMC	14
2. Présentation et analyse de la séquence proposée en classe	15
2.1. Description de la séquence et des résultats obtenus.....	15
2.1.1. Les liens avec les programmes de l'EMC et les compétences du socle commun	15
2.1.2. Description de la séquence	15
2.2. Les écarts entre le projet initial et la séquence faite en classe	22
2.2.1. L'album de littérature jeunesse a-t-il eu un véritable impact sur les discussions à visée philosophique ?.....	22
2.2.2. Quelles sont les connaissances et les compétences acquises par les élèves ?	23
2.3. La forme des discussions à visée philosophique était-elle adaptée ?	24
2.3.1. Les différents rôles des élèves et de l'enseignante.	24
2.3.2. Une répartition équitable de la parole ?.....	25
2.4. L'impact de la séquence sur la classe.....	26
2.4.1. L'influence de la séquence sur le climat de classe	26
2.4.2. L'utilisation des outils d'aide créés par les élèves	27
3. Propositions de perfectionnements théoriques et pratiques.....	29
3.1. Comment améliorer le fond de la séquence ?	29
3.1.1. Améliorer la préparation de la séquence	29
3.1.2. Améliorer le cheminement de la pensée des élèves	30
3.1.3. S'enrichir de la séquence et des discussions à visée philosophique pour la vie de classe	30
3.2. Comment améliorer la forme de la séquence ?	31
3.2.1. Pour que petit parleur devienne grand parleur.....	31
3.2.2. La place de l'écrit dans les discussions à visée philosophique.....	33
3.2.3. Des discussions à visée philosophique fondées uniquement sur la parole	34

Conclusion	35
Bibliographie.....	36
Tables des matières des annexes.....	37
Annexe 1 : tableau récapitulatif de la séquence.....	38
Annexe 2 : Rédactions d'élèves.....	39
Annexe 3 : fiche carte mentale débat n°1	41
Annexe 4 : fiche élève carte mentale débat n°2.....	42
Annexe 5 : fiche élève carte mentale débat n°3.....	43
Annexe 6 : fiche élève carte mentale débat n°4.....	44
Annexe 7 : les étiquettes de l'aide	45
Annexe 8 : messages de remerciement	45

Introduction

Le mot « solidarité » a pour racine étymologique *solidus* qui signifie en latin « massif ». Le mot « solide » a la même racine étymologique. Cela met en lumière le fait que la solidarité permet d'être plus solide, d'être plus fort en étant ensemble.

Pourtant, dans notre société de plus en plus individualiste, la solidarité est parfois remise en cause au profit du chacun pour soi. Les réussites individuelles sont valorisées dans les médias. Les élèves que nous avons aujourd'hui dans nos classes sont nés et grandissent dans cette société. Les relations entre élèves sont alors parfois difficiles. En les observant en cours de sport ou dans la cour de récréation, il est facile de constater que des élèves se chamaillent pour conserver le ballon, qu'ils privilégient leur action individuelle sur l'action collective dans un jeu et que les conflits se règlent bien souvent par des cris et des bousculades. La communication est pourtant valorisée dans les classes. Ce travail peut être approfondi en invitant les élèves à réfléchir plus profondément à la puissance de la parole comme vecteur d'unité. Ainsi, l'enseignement moral et civique est au cœur de cette problématique en ayant pour objectifs de former les élèves à devenir des citoyens avertis et de les former à l'esprit critique. Cela passe notamment par la communication et le respect des autres. C'est donc au cœur de cet enseignement, qu'une réflexion peut être menée sur les notions de coopération et de solidarité. Cela les conduira à réfléchir sur les implications d'une vie en société et sur leurs rapports aux autres. Au-delà des apports scientifiques que cela peut apporter aux élèves, il s'agit de faire prendre conscience aux élèves que leur comportement individuel peut avoir des conséquences sur la vie collective au sein de la classe.

Nous pouvons alors nous demander, en quoi une séquence d'enseignement moral et civique sur le thème de la solidarité et de la coopération, fondée sur des discussions à visée philosophique dont la forme est démocratique, permet une amélioration du climat de classe qui serait plus propice à la réussite de tous les élèves.

Pour cela, il conviendra d'étudier dans un premier temps l'évolution de l'enseignement moral et civique jusqu'à nos jours pour mettre plus en lumière les différentes modalités nécessaires à la mise en place des discussions à visée philosophique. Dans un deuxième temps, la séquence se fondant sur un album de jeunesse ayant pour thème la coopération de moutons contre le loup sera décrite et analysée. Enfin, des pistes d'amélioration seront proposées pour que cette séquence puisse améliorer au mieux le climat de classe.

1. Partie théorique introductive

1.1. Du catéchisme républicain de la Révolution à l'EMC de 2015

1.1.1. L'évolution au fil des ans de l'enseignement moral et civique

Nous vivons en République depuis la Révolution française de 1789. Les grands penseurs de cette époque ont voulu voir naître un citoyen qui n'est plus aveuglé par les préceptes de la religion. Ainsi, François Galichet lors d'un colloque de 2005 dont le titre était « L'éducation à la citoyenneté dans les programmes d'enseignement français nécessairement laïcs et leur mise en œuvre. »¹ met en exergue l'ouvrage de Condorcet *Cinq mémoires sur l'Instruction publique* publié en 1791. Condorcet pose les fondements de l'école républicaine où la liberté de chaque citoyen repose sur l'instruction. Il croit en le fait que l'instruction de tous pourra faire baisser les inégalités entre les citoyens. Pour lui, c'est en améliorant l'instruction que le modèle républicain pourra perdurer. François Galichet oppose à Condorcet Lepeltier de Saint-Fargeau qui, lui, prône une véritable « éducation du citoyen ». Le citoyen doit connaître les lois et s'y soumettre. Galichet utilise l'expression de « catéchisme républicain » pour désigner l'enseignement à visée civique de cette époque.

Par la suite, sous le Premier Empire, le catéchisme religieux a repris le dessus sur le catéchisme républicain. Il faudra attendre la Troisième République, et les lois de Jules Ferry, pour que l'idée d'un enseignement civique, qui détrônerait l'instruction morale et religieuse, ne refasse surface. C'est le 28 mars 1882 que « l'instruction et éducation civique » est introduite officiellement dans les programmes scolaires. Il s'en suit la parution de très nombreux ouvrages sur la question. Alain Mougnotte² dégage trois axes principaux dans ces manuels. Le premier est l'axe *informatif*. Les élèves apprennent les rouages des différentes institutions de la République. Le deuxième est l'axe *affectif*. Il faut ici noter l'importance du contexte de la défaite de la guerre de 1870 et notamment de la perte de l'Alsace et de la Lorraine. De nombreux manuels, vont reprendre le thème de la défaite pour chercher à provoquer des émotions chez les élèves. Enfin, dans certains manuels, il y a un axe *critique* qui se développe. Dans un cours donné en 2000, Jean-François Condette³ étudie lui aussi l'instruction civique sous la Troisième République. Il met en lumière les trois devoirs qui sont mis en avant dans les manuels scolaires. Il y a tout d'abord l'importance du devoir de payer l'impôt. Ensuite, il y a le devoir de participer

¹ François Galichet, « 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

² Alain Mougnotte, *Les débuts de l'instruction civique en France*, Presses universitaires de Lyon, 1991

³ Jean-François Condette, « Histoire de l'éducation civique : de l'instruction religieuse et morale à l'instruction civique : valeurs pratiques et enjeux (XVI^e - fin XX^e siècle), 2010

aux élections et le devoir militaire de servir sa patrie. A cette époque, l'enseignement moral était essentiellement fondé sur l'apprentissage des devoirs pour être un bon petit citoyen. Hervé Caudron, dans son livre *Oser à nouveau enseigner la morale à l'école*⁴, décrit l'instruction morale et civique comme l'enseignement de « vérités incontestables » pour la période de 1887 à 1923. Il fait la liste des principaux préjugés que l'on retrouve dans les manuels. Les élèves apprenaient que les filles avaient accès à l'éducation mais que ça ne voulait pas dire pour autant qu'elles avaient les mêmes droits que les hommes, que les enfants doivent une obéissance totale et aveugle aux adultes, que la morale est gage de bonheur pour tous etc. Cependant, Caudron n'invite pas à un total reniement de l'enseignement de cette époque. Il insiste sur le fait qu'il faut recontextualiser pour essayer de comprendre les fondements de certains préjugés. De plus, il montre que certaines valeurs, toujours présentes dans les nouveaux programmes de 2015, étaient déjà transmises même si la discipline prenait toujours le pas sur l'esprit critique. Les élèves apprenaient la valeur du respect, la maîtrise de son corps, des règles d'hygiène et le contrôle de ses émotions. Il faut penser l'enseignement moral et civique comme une évolution et non comme d'incessantes ruptures et d'éternels recommencements à zéro.

Si l'enseignement moral et civique a pu servir de préparation des petits citoyens aux deux guerres mondiales, le choc de la Seconde Guerre Mondiale a entraîné une certaine remise en question de la morale qui ne devrait servir que la paix. La bonne situation économique et sociale des années 1960 a conduit à un désintéressement pour cet enseignement. Il faudra attendre les années 80 et la résurgence de la fracture sociale pour voir réapparaître l'enseignement moral et civique. L'enseignement essentiellement fondé sur la transmission de valeurs sera réintroduit dans les programmes en 1985 par la loi Chevènement. Les programmes de 1991 prévoient que des notions civiques soient enseignées dès le cycle 2. Il faut attendre 2008 pour que « l'instruction morale et civique » apparaisse dans les programmes du primaire.

Ce sont les programmes de 2015 qui donnent une place à part entière à l'éducation morale et civique à l'école élémentaire.

1.1.2. L'EMC aujourd'hui : les programmes de 2015

En 2015, le Ministère de l'Education Nationale et de la Recherche publiait dans le *Bulletin Officiel* le nouveau programme d'enseignement moral et civique (EMC) pour le primaire et le secondaire. Pour le cycle 2 et 3, l'EMC représente une heure hebdomadaire d'enseignement.

⁴ Hervé Caudron, *Oser à nouveau enseigner la morale à l'école*, Hachette éducation, 2007

Sur le site internet *éduscol*⁵, les principes et les objectifs de l'EMC sont expliqués. Il est indiqué que ces nouveaux programmes sont en lien avec la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'Ecole de la République de 2013. De même, les programmes d'EMC sont étroitement liés aux principes de la *Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen* de 1789, des droits de l'enfant des Nations Unies de 1989 et de la Cinquième République.

Nous vivons dans une société de plus en plus individualisée où le personnel prend le dessus sur le collectif. Pourtant, les derniers évènements en France, et dans le reste du monde, soulignent bien la nécessité d'une remise en question de notre capacité à partager des valeurs communes. Dans les principes généraux du programme de l'EMC il est indiqué que cet enseignement « a pour but de favoriser d'une aptitude à vivre ensemble dans une République indivisible, laïque, démocratique et sociale ». ⁶ Il s'agit d'avoir une éthique personnelle qui permet d'être en accord avec sa pensée, d'agir par soi-même et de pouvoir argumenter ses choix tout en étant en action avec les autres. Cela permet aussi d'intérioriser le bien fondé des normes et de respecter le pluralisme des opinions, des croyances, des convictions ou encore des modes de vie. Il faut aussi construire un lien qui est social et politique.

Dans le *Bulletin Officiel* la finalité de l'EMC est rappelée. Il s'agit de permettre aux élèves d'acquérir une culture morale et civique et un esprit critique « permettant aux élèves de devenir progressivement conscients de leurs responsabilités dans leur vie personnelle et sociale. » ⁷. Les valeurs sont celles de la liberté, de l'égalité, de la fraternité, de la laïcité, de la solidarité, de l'esprit de justice, du respect et du refus des discriminations. Pour arriver à ce but l'élève est acteur. Il ne s'agit plus de vieilles leçons de morale où l'élève écoute -sans ne dire mots- le professeur. Les nouveaux programmes invitent à une plus grande réflexion des élèves qui doivent par eux-mêmes construire leur esprit critique. L'élève est actif à travers des débats, des discussions à visée philosophique ou encore des dilemmes moraux. Pour cela, le travail en groupe est valorisé.

L'EMC s'articule autour de quatre cultures qui seront étudiées plus en détail.

- la sensibilité : les émotions peuvent parfois nous submerger. Il faut donc apprendre à identifier ses émotions et à mieux les appréhender. Il s'agit aussi d'un travail de décentration pour essayer de comprendre les émotions des autres. Le dispositif des messages clairs peut être mis en place. Cette technique permet aux élèves de régler entre eux des petits conflits. L'élève prévient l'autre qu'il a un message clair à faire passer. Puis, il explique pourquoi l'autre a fait quelque chose

⁵ site *éduscol* : <http://eduscol.education.fr/cid92403/l-emc-principes-et-objectifs.html>

⁶ site du MEN: http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=90158

⁷ http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=90158

qui l'a dérangé et il exprime ce qu'il a ressenti. Il exprime son besoin, demande si l'autre a bien compris et propose une solution. Cette démarche fait que les élèves sont acteurs de la médiation et conduit généralement à un climat scolaire plus apaisé.

- le droit et la règle : Une réflexion sur la vie en société au sein de la classe et de l'école, et plus largement au sein de la société française est menée. Pour partager des valeurs communes il y a nécessairement le partage de règles communes. Encore une fois, il ne s'agit pas de donner simplement aux élèves une liste de règles à respecter qui n'aurait aucun sens. Les élèves doivent intérioriser et construire ces règles.

- le jugement : les élèves vivent en société mais ce sont aussi des êtres à part entière. Ils doivent apprendre à penser par eux-mêmes mais aussi à accepter le point de vue des autres. Le développement du jugement moral est un cheminement que l'élève aura à parcourir tout au long de sa vie. L'EMC lui permet d'expérimenter le débat, de confronter son point de vue à ceux des autres, d'écouter ce que les autres ont à dire. C'est au cœur de cette culture que les débats prendront tout leur sens et feront l'objet d'un véritable apprentissage.

- l'engagement : connaître les valeurs de la République c'est aussi les mettre en œuvre en agissant collectivement ou individuellement. Les élèves doivent prendre conscience de l'importance de devenir acteur de la vie de la classe et ou de la vie de la société. Les élèves doivent se sentir impliquer dans la vie de la classe, et plus largement de la société. Ils assument des responsabilités dans la classe, ils s'entraident grâce au tutorat. Les élèves doivent prendre conscience qu'ils sont responsables et garants de la bonne ambiance de la classe. Notre sujet mettra en exergue l'importance de l'entraide et de la solidarité au sein de la classe.

Les quatre cultures, tout comme l'EMC, ne sont pas cloisonnées et invitent à une interdisciplinarité. Elles ont pour point commun la mise en activité des élèves. Les discussions à visée philosophique prennent ici tout leur sens.

1.1.3. Les discussions à visée philosophique au cœur des nouveaux programmes

C'est en 2002 que le débat fit son apparition dans les programmes à raison de trente minutes hebdomadaires. Dans les nouveaux programmes de 2015, la place de l'action des élèves est réaffirmée à travers la mise en place de conseil d'élèves, de mise en scène de dilemmes moraux ou encore à travers les discussions à visée philosophiques. Nous étudierons plus particulièrement ces dernières pour voir quels sont ses apports pour les pratiques d'enseignement de l'EMC.

En se fondant sur l'ouvrage de Michel Tozzi *L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire*⁸, nous pouvons dégager plusieurs pratiques du débat en classe.

- la méthode de Lipman : c'est grâce à Lipman que l'idée de la capacité des enfants à philosopher est arrivée en France. Les élèves doivent à partir d'un support (un roman philosophique) dégager une ou deux questions qui feront l'objet d'un débat. L'enseignant a pour rôle de conduire les élèves à trouver une réponse. Il n'intervient pas sur le contenu mais pose des questions pour enrichir le débat. Il s'agit d'une « communauté de recherche ». Ensuite des exercices d'application sont proposés. Enfin, il y a une ouverture vers d'autres sujets. A la fin de l'échange, les élèves sont invités à faire un retour sur ce qui s'est dit. Le but de cette méthode est de développer l'esprit critique chez les élèves.

- la méthode des ateliers philosophiques Apgas-Lévine : l'idée est que tous les participants font partie d'une même communauté des « habitants du monde ». L'atelier débute avec une question. Ensuite un temps est laissé aux enfants pour y réfléchir. L'adulte se place délibérément en retrait. Enfin, il y a un retour en visionnant l'enregistrement vidéo du débat.

Nous allons nous étudier plus en détails la méthode développée par Michel Tozzi qui préfère le terme de « discussion à visée démocratique et philosophique »⁹ (DVDP) au terme de « débat ». Il faut ici mettre en exergue les différentes notions présentes dans cette expression. Tozzi utilise le mot « discussion » pour inviter les élèves à saisir l'idée de l'importance de parler ensemble. Il ne s'agit pas d'opposer frontalement ses propos à ceux des autres, mais il faut être ouvert aux échanges avec autrui. Dans la méthode de Tozzi, la cadre de la discussion est démocratique et est l'objet d'une « communauté discursive de recherche ». Pour se faire, la disposition des élèves dans la classe est pensée pour favoriser les échanges. Ainsi, les élèves sont invités à changer de place pour former une arène en se mettant en forme circulaire. Ils ont aussi des rôles pendant cet échange.

- le président : il est le garant des règles et ainsi du bon déroulement du débat. Il distribue la parole aux participants et veille à ce que chacun puisse s'exprimer.

- le reformulateur : sa tâche est de reformuler les propos de la personne qui vient de parler. Il doit prendre garde à sa subjectivité car il doit reproduire le plus honnêtement possible la parole d'autrui. Il y a là un grand travail qui est mené sur la capacité de décentration pour ne pas apporter de forme de jugement.

- le synthétiseur : il intervient à la fin du débat pour synthétiser ce qui a été dit.

⁸ Michel Tozzi, *L'éveil de la pensée à l'école primaire*, Hachette éducation, 2002

⁹ site internet Michel Tozzi : <https://www.philotozzi.com/>

- les observateurs : ils doivent observer si le temps de parole de chacun est respecté, si les propos ont été argumentés, si des exemples et des contre exemples ont été fournis etc. Ensuite, ils doivent pouvoir proposer des pistes de résolutions aux problèmes qui ont été soulevés.

Les discussions à visée philosophiques peuvent se fonder sur l'étude d'une œuvre de littérature jeunesse. Lors de la discussion qui est menée ensuite les élèves apprennent à « problématiser ». Ils dégagent des questions, les grands enjeux philosophiques qui se posent. Ils sont conscients de la complexité de la question. Ils doivent aussi « argumenter », c'est-à-dire justifier leurs propos en utilisant des arguments. Enfin, ils doivent « conceptualiser » en se mettant d'accord sur la définition de concepts permettant de tomber sur des points d'accord.

Michel Tozzi dans un article¹⁰ revient sur le rôle de l'enseignant lors de ces discussions. Ce n'est pas le maître qui soulève des questions. Ce sont les élèves qui, par leur interprétation, leur ressenti sur une œuvre de littérature jeunesse, posent des questions qui sont les leurs. Lors des échanges, le maître ne doit pas donner la bonne réponse aux élèves. Il doit accompagner les élèves dans leur réflexion pour qu'ils arrivent eux-mêmes à trouver une réponse (que le maître ne jugera ni bonne, ni mauvaise) à leur questionnement. Pour Tozzi, le maître « instaure et garantit un climat de sécurité et de confiance ». Ainsi, les élèves doivent se sentir libres de prendre la parole. L'enseignant les accompagne dans leur cheminement de l'apprentissage de l'acte de « philosopher », de mener une pensée réflexive.

Dans les nouveaux programmes de 2016, une place très importante est accordée au langage oral. Les discussions à visée philosophique permettent un grand travail sur le langage oral. En effet, un cours magistral de philosophie ou des dissertations ne seraient pas adaptées à l'école élémentaire. C'est pour cela que le langage oral est un bon médiateur de la pensée réflexive pour les jeunes enfants. Michel Tozzi dans un autre article¹¹ met en lumière le fait que les discussions à visée philosophique permettent « une construction identitaire de l'élève et de l'enfant comme un sujet pensant ». Au fur et à mesure de l'apprentissage, les élèves découvrent la portée du langage oral. Grâce à la parole nous pouvons entrer en interaction avec les autres. L'apprentissage du vivre ensemble passe aussi par la discussion. L'élève apprend à se définir dans une identité collective par la discussion. Il se construit aussi une identité individuelle en se définissant comme un « être pensant ».

¹⁰ Michel Tozzi, « Le rôle du maître dans la discussion à visée philosophique à l'école », <http://www.philotozzi.com/articles/article176.htm>, août 2003

¹¹ Michel Tozzi, « La construction identitaire de l'élève par le questionnement philosophique et la discussion à visée philosophique », <https://www.philotozzi.com/2009/10/la-construction-identitaire-de-l%E2%80%99eleve-par-le-questionnement-et-la-discussion-a-visee-philosophique/>, octobre 2009

Ainsi ces discussions permettent aux élèves de développer leur capacité à « philosopher ». Elles invitent à l'apprentissage du vivre ensemble en faisant partie d'une « communauté discursive de recherche » à partir, notamment, d'une étude d'un album de la littérature jeunesse.

1.1.4. La littérature jeunesse : une médiation vers l'acte de philosopher

Comme nous l'avons dit, la discussion à visée philosophique peut se fonder sur l'étude d'un album de la littérature jeunesse. L'album devient alors le support pour le cheminement de la pensée réflexive. Ici la littérature dite de « jeunesse » doit répondre aux mêmes exigences que la littérature pour adulte. Il ne s'agit pas d'étudier des albums dont le propos est exclusivement didactique. La littérature jeunesse doit conserver l'essence même de son art et être ouverte à tous. De même, il ne faut pas sous-estimer la portée de la littérature jeunesse comme réponse aux questions existentielles que se posent les petits lecteurs. La littérature jeunesse permet une entrée en douceur pour la discussion autour de thèmes qui peuvent sembler difficiles à aborder.

Edwige Chirouter¹² met aussi en exergue le fait que la littérature permet une décentration de la part des élèves. En effet, les élèves ont du mal à avoir une pensée qui n'est pas centrée sur leur vécu. L'affect peut alors voiler leur pensée par la subjectivité. Le fait de partir d'une histoire fictive permet d'éloigner l'affect. Chirouter met en lumière l'idée d'un pont entre « l'expérience singulière » et le concept. Ainsi, pour notre séquence sur le thème de l'entraide et de la coopération, le débat aurait été beaucoup moins riche si nous étions partis seulement d'une question. L'album de Didier Jean et ZAD¹³ permet aux élèves d'approfondir les concepts et leur réflexion autour de la question. De plus, la littérature est universelle. Chacun est libre de comprendre le sens d'un album comme il l'entend et selon son expérience personnelle.

Ainsi la littérature est un bon appui pour les élèves pour mener à bien leur cheminement de pensée dans l'acte de philosopher.

1.1.5. Etudier l'intérêt de l'entraide et de la coopération avec une mise en œuvre en classe

L'album de littérature jeunesse que nous allons étudier avec les élèves montrent que c'est seulement en coopérant et en s'entraidant que les moutons ont pu se débarrasser du loup. Le thème de la coopération peut être étudié en étant mis concrètement en place au sein de la classe.

¹² Edwige Chirouter, *Ateliers de philosophie à partir d'albums de jeunesse*, Hachette éducation, 2016

¹³ Didier Jean et Zad, *L'agneau qui ne voulait pas être un mouton*, Syros, 2016

L'instigateur de la pédagogie coopérative en classe est Célestin Freinet (1896-1966). La pédagogie Freinet a plusieurs fondements. Tout d'abord, il était pour la libre expression des enfants. Cela passait notamment par la mise en place d'une imprimerie dans la classe. Ainsi, les élèves écrivaient et publiaient eux-mêmes leur journal après un choix des articles par la classe. Un autre fondement essentiel de cette pédagogie est la coopération des élèves. La classe est perçue bel et bien comme un groupe. Freinet remet en cause la place de l'enseignant en tant qu'autorité absolue. Il veut que la parole soit redonnée aux élèves. L'enseignant conserve son rôle d'aide aux élèves mais en se mettant à leur niveau. Les élèves ont des responsabilités dans la classe, s'entraident, gèrent leur plan de travail.

La coopération a une place importante dans les programmes d'EMC de 2015. Nous nous attarderons plus particulièrement sur les programmes de cycle 2. Dans trois cultures il est fait mention d'un travail autour de la coopération. Dans la culture de la sensibilité, il est noté « apprendre à coopérer »¹⁴. Dans la culture de du droit et de la règle, l'exemple des conseils d'élèves est repris. Dans la culture de l'engagement il est donné notamment comme exemple pratique la pratique du tutorat.

Nous pouvons alors nous demander quel est l'intérêt de la pédagogie coopérative pour le travail en EMC, et plus largement en classe. Tout d'abord, il faut noter que la pédagogie Freinet permet de redonner une place centrale aux élèves. Ils sont ainsi plus libres de leur parole. De plus, l'accent est aussi mis sur l'expérimentation. L'élève n'a pas la réponse tout de suite à son questionnement, mais il doit tâtonner, expérimenter pour trouver de lui-même la réponse. Cela reprend le cheminement de l'acte de philosopher. L'élève n'a pas la réponse tout de suite à sa question sur un concept philosophique. Il doit mener son expérimentation à travers la discussion à visée philosophique. Henri Peyronie dans un article intitulé « En classe coopérative avec Célestin Freinet » publié dans l'ouvrage *Les citoyennetés scolaires*¹⁵, souligne que la pédagogie coopérative est « soucieuse de l'émancipation des enfants. ». En effet, cela leur donne quelques clés pour être autonomes dans leurs actions mais aussi dans leur pensée. Créer un espace de coopération en classe permet aux élèves de mutualiser leurs savoirs et leurs compétences. Ainsi, les élèves peuvent, comme les moutons de Jean et Zad, coopérer pour trouver des solutions à leurs problèmes. De plus, la pédagogie coopérative permet à l'élève de prendre conscience de

¹⁴ Programmes EMC 2015, *Bulletin Officiel*,
http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=90158

¹⁵ Henri Peyronie « En classe coopérative avec Célestin Freinet », publié dans l'ouvrage sous la direction de Constantin Xypas, *Les citoyennetés scolaires*, PUF, 2003

son individualité et de son rôle important au sein de la classe, au sein, plus largement, de la citoyenneté. C'est un apprentissage actif du vivre ensemble.

Il faut ici faire un point sur la pédagogie institutionnelle de Fernand Oury (1920-1998) qui s'inspire de la pédagogie Freinet et travaille aussi sur la coopération des élèves à travers la mise en place de différentes institutions. Les élèves deviennent maîtres du fonctionnement de la classe grâce aux conseils. Le Conseil Coopératif est un temps très important. Généralement situé en fin de semaine, les élèves s'y réunissent pour régler les conflits qui ont pu avoir lieu pendant la semaine. Chaque élève a un rôle, a le droit à la parole, le but étant que le problème soit réglé démocratiquement. C'est aussi le moment où les élèves peuvent proposer des projets. Cette pédagogie permet aussi aux élèves d'apprendre à mieux vivre ensemble en étant acteurs de leur microsociété qu'est la classe.

Ainsi, depuis le catéchisme républicain post Révolution jusqu'aux programmes d'EMC de 2015 l'enseignement de la morale et de la citoyenneté a évolué. Aujourd'hui, l'élève devient acteur de ses apprentissages à travers notamment les discussions à visée philosophique. Mais nous pouvons nous demander si l'élève n'est pas trop jeune pour philosopher.

1.2. Les apports de la psychologie du développement de l'enfant

Si la philosophie, en tant que matière scolaire, a été pendant longtemps réservée aux élèves de terminale, c'est qu'on a cru que l'élève de primaire ou du collège n'était pas assez mûr pour aborder les concepts et les enjeux de cette matière. Pourtant, l'intérêt des discussions à visée philosophique dans la pratique de l'EMC a été souligné. N'avons-nous pas été trop optimistes quant à la capacité des élèves à philosopher ?

Le psychologue Jean Piaget (1896-1980) a argumenté l'idée d'un développement linéaire de l'enfant qui respecterait quatre stades.

- le stade sensori-moteur (naissance – 18 mois) : à ce stade l'enfant découvre le monde qui l'entoure grâce à sa motricité et à ses organes de sens (préhension, succion, etc.). Des premières représentations mentales s'ébauchent.

- le stade préopératoire (2 ans – 6/7 ans) : ce stade est subdivisé en deux autres stades. Un premier stade de la pensée symbolique (de 2 à 4 ans) où l'enfant acquiert la représentation de symboles. Un deuxième stade de la pensée intuitive (de 4 à 7 ans) où l'enfant apprend progressivement que toutes les personnes qui l'entourent n'ont pas forcément le même point de vue que lui.

- le stade des opérations concrètes (6/7 ans – 11/12 ans) : des opérations mentales sont possibles en présence d'objets. Il arrive à envisager des actions qui se passent en dehors de sa propre vie.
- le stade des opérations formelles (à partir de 11/12 ans) : c'est à partir de ce stade que les enfants deviennent capables d'abstraction. Ils peuvent mener des raisonnements hypothético-déductifs. Ce serait seulement à la fin de ce stade, que les enfants, pourraient être capables d'avoir une réflexion sur la morale.

Depuis la théorie de Piaget a été remise en cause. Nous pouvons prendre l'exemple de l'article¹⁶ de Jean-François Dortier qui reprend la théorie de l'esprit qui se définit comme la capacité à comprendre les intentions d'autrui, à attribuer des croyances à un autre. Si nous reprenons les stades de Piaget, cela ne serait possible qu'à partir du stade des opérations formelles. Pourtant l'expérience des chercheurs K.H. Onishi et R. Baillargeon montre qu'un garçon de 15 mois aurait déjà la capacité d'adopter le point de vue d'une autre personne. Lors de cette expérience le petit garçon se trouve dans une pièce avec une dame qui joue avec une tranche de pastèque en plastique. A un moment, cette dame place la tranche dans une des deux boîtes présentes. Puis, elle reprend la pastèque dans la bonne boîte. L'enfant n'a pas de réaction particulière. Dans un deuxième temps, la dame replace la tranche dans une des deux boîtes. Cette fois-ci, pendant que la dame est tournée, une personne déplace la pastèque dans la deuxième boîte. L'enfant est spectateur de cette action. La dame, elle, ne voit pas le changement. Cependant, elle reprend bien la pastèque dans la bonne boîte malgré le changement. L'enfant montre ici des signes d'étonnement comme s'il se demandait comment la dame pouvait être au courant que la pastèque avait changé de boîte. Il aurait donc pris en compte le point de vue d'autrui malgré ses 15 mois donnant tort à Piaget. De même, Alison Gopnik dans son livre *Le bébé philosophe*¹⁷, met en lumière le fait que les bébés ont déjà tout de l'attitude du philosophe en s'étonnant et en se posant des questions. Elle montre aussi que les enfants ont déjà une conscience des émotions dans le sens où ils perçoivent que leur joie, ou leur peine, se transmet à l'adulte avec qui il entre en communication. Il ne faut donc pas s'enfermer dans la théorie des stades de Piaget, et être ouvert à l'expérience de la philosophie pour les élèves dès l'école primaire.

Quant à la question autour de la maturité des élèves pour penser des problèmes moraux et civique, il faut rappeler ce que nous a appris notre étude sur la littérature jeunesse. Nous avons vu que très tôt les enfants sont confrontés à des angoisses et à des questions auxquelles

¹⁶ Jean-François Dortier, « Quand l'enfant acquiert la théorie de l'esprit », in Sciences Humaines, mensuel n°164, octobre 2005

¹⁷ Alison Gopnik, *Le bébé philosophe*, Poche-le pommier, 2012

ils peuvent trouver une réponse dans les albums de littérature jeunesse. Ce médiateur de la philosophie invite les enfants à se questions sur des principes moraux. De même, au sein de la classe, l'élève va être parfois confronté à des problèmes moraux comme la triche. Et comme nous l'avons mis en lumière, la classe est une sorte de microsociété. Les élèves sont donc déjà confrontés à des questions autour du civisme. Ainsi, il ne faut pas considérer les enfants comme des êtres incapables de raisonnement moral.

Michel Tozzi, dans son article¹⁸ comparatif des différentes méthodes de débat, pose le postulat d'éducabilité philosophique de l'enfant qui est un « apprenti philosophe ». Il reprend l'idée de Jacques Lévine qui met en lumière l'idée d'un « enfant philosophe » capable de faire fonctionner son « appareil à penser ». Ainsi, l'enseignant doit apprendre à l'élève à philosopher, et ce, bien avant la classe de terminale. C'est ce qu'il appelle « l'éducabilité philosophique ». L'apprentissage de l'acte de philosopher implique une pratique régulière. Au fur et à mesure des discussions à visée philosophique les élèves améliorent leur capacité à philosopher, s'enrichissent des échanges avec leurs camarades. L'enseignant est là pour accompagner les élèves dans leur acte de philosopher. A la manière de Socrate, « l'accoucheur d'âmes », il rebondit sur ce que les élèves peuvent dire pour que le débat s'enrichisse.

Dès l'école maternelle, l'élève qui est un enfant, est assez mûr pour penser et se poser des problèmes moraux ou civique. L'EMC est le lieu idéal pour que l'élève puisse, grâce aux échanges avec ses camarades, essayer de répondre aux grandes questions philosophiques qui le traversent. Philosopher, dans le sens de problématiser, de conceptualiser et d'argumenter, est accessible pour les élèves dès le plus jeune âge. Pour cela, l'enseignant doit donner à ses élèves les armes et le cadre pour pouvoir mener à bien leur réflexion. Ainsi, l'EMC n'est pas cloisonnée à sa matière. Les discussions à visée philosophique demandent un travail d'interdisciplinarité, notamment en français avec le travail sur le langage oral.

1.3. Didier Jean et Zad, L'agneau qui ne voulait pas être un mouton, où comment aborder les notions de coopération et d'entraide en classe

1.3.1. Choix de l'œuvre

Je suis actuellement professeur des écoles stagiaire dans une classe de 16 CE1 et de 8 CE2. Lors de la première période en EPS j'avais mis en place un cycle sur les jeux collectifs.

¹⁸ Michel Tozzi, « Comparaison entre différentes méthodes de philosophie avec les enfants pratiquées en France dans la période 1996-2002 », site de Tozzi : <https://www.philotozzi.com/2012/08/comparaison-entre-les-methodes-de-philosophie-avec-les-enfants/>, août 2016

J'ai constaté que les élèves avaient du mal à se partager la balle, à prendre en compte le collectif pour pouvoir gagner. L'essentiel était pour eux d'être celui qui a la balle en main, plutôt que de faire gagner son équipe. Cela vient aussi du fait qu'ils avaient dû mal à faire confiance aux autres. De plus, dans l'école il y a la présence d'une classe ULIS dont les élèves présentent des troubles des fonctions cognitives. De temps en temps nous accueillons donc trois élèves dans notre classe. Il n'y avait alors pas vraiment d'échanges entre les élèves de ma classe et les élèves que l'on accueillait. Il m'a donc semblé important de mettre en place un travail sur la coopération et l'entraide pour favoriser une meilleure ambiance en classe.

J'ai choisi d'étudier avec mes élèves l'album de littérature jeunesse *L'agneau qui ne voulait pas être un mouton* de Didier JEAN et ZAD. Cet album retrace l'histoire d'un troupeau de moutons qui vivait depuis toujours dans leur prairie. Chaque mouton était occupé à brouter son herbe, sans s'occuper de son voisin, si bien qu'ils ne mirent pas en place une stratégie pour parer la menace du loup. Un jour le loup attaqua donc un premier mouton. C'était le mouton malade alors les autres moutons ne réagirent pas. Ensuite, il s'attaqua au mouton noir. Comme les autres moutons ne l'aimaient pas vraiment, ils ne réagirent pas non plus. C'est seulement quand le loup attaqua le bélier que les moutons prirent peur. L'agneau du troupeau mis alors en place une coopération entre tous les moutons pour vaincre le loup.

1.3.2. Préparation littéraire générale de l'œuvre

Le choix des personnages n'est pas anodin. Il faudra travailler avec les élèves sur la symbolique du mouton qui est associé au caractère de suiveur. Il montre aussi une certaine absence de combativité. De plus, leur couleur blanche fait qu'ils incarnent l'innocence. Il faut aussi souligner les caractéristiques des trois moutons qui sont attaqués. Le premier est malade, il est le symbole de la faiblesse. Le deuxième a le pelage noir, il est le symbole de la différence. Le troisième n'a que trois pattes, il est le symbole du handicap. Quant à lui, l'agneau, par son jeune âge, incarne normalement la faiblesse. Cependant, dans la présente histoire, il est tout l'inverse de ce qu'on pourrait attendre de lui. Il ne se laisse pas faire et va prendre les choses en main pour vaincre le loup. Il prend la place du bélier qui est normalement le chef du groupe.

De même, un travail sur la symbolique du loup est à mener. Ce personnage incarne le mal (sa couleur noire), la férocité (ses grandes dents), le danger (sa grande taille).

Un travail sur les répétitions est aussi à mener. Au début de l'album « depuis toujours » est répété pour insister sur l'idée d'habitude de la situation et expliquer la non action. Il faudra étudier les illustrations qui occupent une grande part de l'album pour voir l'évolution de la

représentation du loup. Au départ, quand la menace est encore lointaine, il n'est représenté que par son ombre. Puis, il apparaît de plus en plus grand. Quand la menace est la plus forte car le bélier vient de se faire manger, le loup paraît immense en étant derrière le tout petit agneau. Enfin, il est dessiné en plus petit quand les moutons arrivent à se débarrasser de lui.

1.3.3. Préparation philosophique des notions d'EMC

Grâce à l'étude de cet album nous pourrions travailler sur plusieurs notions : la coopération, l'entraide et la solidarité.

- la coopération : du latin *cum* « avec » et *operare* « agir ». Coopérer c'est agir ensemble. Cette notion invite les élèves à réfléchir sur le travail en groupe. Ainsi, la mise en place de discussions à visée philosophique, reprenant la structure de la méthode Tozzi, invite à la prise en charge de différents rôles par les élèves.

- l'entraide : avec la lecture de l'album, les élèves vont comprendre que ce n'est qu'en s'entraidant que les moutons ont pu vaincre le loup. Cela amènera à une transposition dans le réel de la vie de la classe. Comment faire pour que chacun puisse réussir ? Travailler de manière solitaire profite-t-il à tous ? L'entraide entre les élèves peut se mettre en place notamment avec le tutorat entre pairs. C'est d'autant plus intéressant dans une classe à double niveau. Les CE2 peuvent faire profiter de leur année supplémentaire aux CE1. De plus, ce n'est pas seulement une aide mais une entraide. Il y a donc l'idée d'une aide réciproque. Chacun peut aider autrui à sa manière.

- la solidarité : elle peut se définir comme le sentiment d'appartenance à un groupe. Cela implique une réciprocité entre les personnes de ce groupe. Ainsi, si un mouton du troupeau est touché, la solidarité dans le groupe fait qu'ils doivent tous se sentir concernés. Il en est de même dans la classe. Cela invite à une réflexion sur la nécessaire solidarité au sein du groupe classe. Pourquoi faut-il être solidaires entre camarades de classe ? En toile de fond, il y a une réflexion sur la différence.

Ainsi, j'ai voulu partir d'un album de littérature jeunesse, comme le préconise Edwige Chirouter, pour libérer la parole des élèves lors de débats à visée philosophique, reprenant la structure de Michel Tozzi, autour de la notion de l'aide.

2. Présentation et analyse de la séquence proposée en classe

2.1. Description de la séquence et des résultats obtenus

2.1.1. Les liens avec les programmes de l'EMC et les compétences du socle commun

Ma séquence a pour thème l'entraide et la coopération. En cela, elle intègre plusieurs objectifs de connaissances et de compétences des différentes dimensions de l'EMC que l'on retrouve dans les programmes publiés dans le *Bulletin officiel*¹⁹ de 2015.

- la sensibilité : « 1/b - *Se situer et s'exprimer en respectant les codes de la communication orale, les règles de l'échange et le statut de l'interlocuteur* », « 3/b – *Apprendre à coopérer.* »

- le jugement : « 1/a *Exposer une courte argumentation pour exprimer et justifier un point de vue et un choix personnel* », « 1/b- *S'affirmer dans un débat sans imposer son point de vue aux autres et accepter le point de vue des autres.* »

- l'engagement : « 1/c - *Coopérer en vue d'un objectif commun.* », « 1/d - *Expliquer en mots simples la fraternité et la solidarité.* »

2.1.2. Description de la séquence

Je me suis fondée sur ces différents objectifs pour proposer la séquence (**voir annexe 1**) suivante portant sur le thème de l'entraide, de la coopération et plus largement de la solidarité. Les séances ont duré 45 minutes.

Séances 1, 2 et 3 : Analyse de l'album de jeunesse et rédaction (EMC et français)

Matériel : - album de jeunesse : Didier et Jean Zad, *L'agneau qui ne voulait pas être un mouton*, édition SYROS, 2008

- vidéoprojecteur et scans des illustrations de l'album

Objectifs : - écouter la lecture d'un texte et le comprendre, inventer la suite d'une histoire

Compétences : - être capable d'attention,

- analyser les illustrations d'un livre,

- manifester sa compréhension du texte en répondant à des questions à l'oral,

¹⁹ Programmes d'EMC du cycle 2, *Bulletin Officiel* de 2015,
http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=90158

- écrire une suite cohérente en prenant en compte les éléments qui se sont déjà déroulés,
- écrire en portant attention à la syntaxe et à l'orthographe de son texte.

Préparation : J'ai au préalable analysé l'album pour trouver à quel moment je pouvais séparer l'analyse du livre. J'ai choisi le milieu de l'album car c'est un moment crucial de l'histoire. L'agneau dit qu'il faut faire quelque chose. Je voulais donc voir ce que les élèves pouvaient proposer comme suite possible à l'histoire. Cela me permettait de recueillir les conceptions initiales des élèves sur l'entraide en regardant s'ils proposaient une coopération pour vaincre le loup ou s'ils proposaient une action solitaire de l'agneau.

J'ai relevé les différentes répétitions et stéréotypes qu'il faudrait analyser avec les élèves pour vérifier leur compréhension du texte. J'ai aussi scanné les illustrations du texte pour pouvoir les projeter au tableau à l'aide du vidéoprojecteur. Ainsi, même les élèves au fond de la classe pouvaient bien voir les illustrations. Celles-ci ont une place très importante dans l'album. Le texte est très concis, de fait les illustrations prennent une place prépondérante.

Déroulement : *Séance 1*

- Analyse de la première de couverture : La première de couverture a été projetée au tableau pour pouvoir relever le nom de l'auteur, de l'illustrateur, de l'éditeur et de l'organisation non gouvernementale internationale *Amnesty international*. J'ai expliqué en quelques mots que cette ONG défend les droits de l'homme et le respect de la déclaration universelle des droits de l'homme. Puis nous avons étudié le titre « *L'agneau qui ne voulait pas être un mouton* ». Nous avons analysé plus particulièrement l'expression « être un mouton ». Les élèves ont donné leurs représentations sur cette expression. Pour eux, cela signifiait avoir les cheveux frisés. J'ai donc dû leur donner un exemple pour qu'ils comprennent le sens de l'expression. Enfin, nous avons étudié l'illustration à travers le stéréotype de l'agneau, qui incarne la faiblesse et est représenté en tout petit, et le stéréotype du loup qui, de par sa grande gueule ouverte, incarne la force.
- Analyse de la première partie de l'album (pages 1 à 23) : J'ai lu l'album à la classe. Les élèves pouvaient suivre en même temps grâce aux illustrations projetées au tableau. Nous avons étudié ces illustrations à travers un travail autour de l'ombre du loup qui représente la menace et de la représentation du troupeau qui est éparpillé et qui représente donc la division. Un travail a aussi été mené sur les répétitions dans le texte. En effet, « depuis toujours » et « tête baissée » sont répétées. J'ai demandé aux élèves ce que ces répétitions renforçaient. Nous avons aussi mis en exergue les caractéristiques des moutons qui se sont fait manger en premier pour essayer de comprendre l'absence de réaction du reste du troupeau. Les élèves ont su mettre en avant la

faiblesse et la différence de ces personnages. Ils en ont conclu que si les autres moutons ne réagissaient pas, c'est parce qu'ils pensaient ne pas pouvoir être attaqués comme ils étaient normaux. Il a fallu ensuite étudier le stéréotype du bélier pour souligner sa posture de chef et de force. Nous avons arrêté notre étude du texte au moment où l'agneau dit qu'il faut agir après la mort du bélier. Cela a créé un suspense.

Séance 2

J'ai demandé aux élèves de rappeler ce qui s'est passé dans l'histoire puis je leur ai expliqué qu'ils allaient devoir inventer une suite possible. Les élèves volontaires ont pu lire devant la classe ce qu'ils ont écrit. Ainsi, nous avons pu mettre en lumière la pluralité des fins possibles. Certains ont inventé une fin où les moutons planifiaient une action collective, d'autres une action solitaire de l'agneau et pour certains la fuite de l'agneau. J'ai ensuite corrigé leur texte qu'ils ont dû recopier au propre et illustrer pendant des temps d'autonomie. **(voir annexe 2)**

Séance 3

- Analyse de la page 24 à la fin : Nous avons continué notre travail autour des illustrations et notamment de la représentation du loup qui n'est plus symbolisé seulement par son ombre. Nous avons confronté les illustrations du troupeau au début (troupeau éparpillé donc désuni) et à la fin (troupeau resserré donc uni). Nous avons relevé la répétition « Comme prévu » qui souligne la stratégie des moutons qui se sont unis pour vaincre le loup. A la fin de la lecture de l'album j'ai demandé aux élèves ce qu'ils avaient retenu de l'histoire. Ils en ont conclu qu'en étant tous ensemble les moutons étaient plus forts, qu'il ne fallait pas penser que les plus petits étaient les plus faibles et que chaque personne dans un groupe était importante.

- Etude du poème attribué selon les sources au pasteur Martin Niemöller ou à Louis Needermeier : La Seconde Guerre Mondiale ne fait pas partie des thèmes historiques abordés au cycle 2. J'ai choisi d'expliquer en quelques mots les thèmes (seconde guerre mondiale, résistance, génocide) du poème pour éclairer leur compréhension et qu'ils puissent faire le lien avec l'album de jeunesse. Ils ont compris qu'on pourrait remplacer dans le poème « juifs », « communistes », « syndicalistes » ou « catholiques » par les différents moutons qui se font manger en premier dans l'histoire.

Ces trois séances d'analyse de l'album de littérature jeunesse ont permis une entrée en matière pour le thème de l'entraide et de la solidarité qui sera le thème des différentes discussions à visée philosophique.

Séances 4, 5 et 6 : Discussions à visée philosophique (EMC)

Matériel : - fiches carte mentale

Objectifs : donner une définition de l'aide, justifier sa nécessité et ses limites

Compétences : - participer à un débat : être capable de prendre la parole et d'écouter les autres,
- structurer sa pensée pour se faire comprendre,
- problématiser, conceptualiser, argumenter un questionnement philosophique.

Préparation : - Pour préparer les discussions à visée philosophique, je me suis fondée sur les notions de coopération et de solidarité qui avait été mises en lumière lors de la lecture de l'album. J'ai cherché à établir une progression dans les questionnements pour pouvoir arriver à une définition de la solidarité. J'ai choisi comme entrée une réflexion autour de l'aide. En effet, j'ai pensé que ce terme étant bien connu par les élèves, cela libèrerait la parole. Et l'aide est un des éléments clé de la coopération et de la solidarité. Pour tous les débats, je cherchais les grands arguments pour pouvoir guider les élèves et je me notais quelques questions clés qui pourraient me permettre de rebondir sur ce que venait de dire les élèves.

Je voulais qu'à partir de la notion de l'aide, les discussions à visée philosophique amènent à faire des liens avec d'autres notions plus larges. Tout d'abord, il était intéressant de donner des précisions sur l'aide pour arriver à distinguer l'aide et l'entraide. Ensuite, je voulais que les élèves réfléchissent sur l'aide comme essence de la coopération et de la vie en société pour permettre un élargissement sur la solidarité.

- J'avais au départ prévu trois séances de discussion à visée philosophique : « Que signifie aider quelqu'un ? », « Pourquoi aider ? » et « Qu'est-ce que la solidarité ? ». Ainsi, je voulais qu'il y ait une progression pour arriver à la fin à un élargissement sur une définition générale de la solidarité en se fondant sur la réflexion qui avait été menée sur la notion de l'aide. Cependant, j'ai rajouté une discussion à visée philosophique « Doit-on toujours aider ? » car je n'avais pas réussi à amener les élèves à réfléchir sur les limites de l'aide lors des deux premières discussions.

Déroulement : *Séance 4 première discussion à visée philosophique menée en classe*

- Explication des règles du débat et des différents rôles : J'ai expliqué aux élèves qu'à la suite de notre étude de l'album, nous allons réfléchir, ensemble, à travers des débats, à ce qu'était l'aide. J'ai ensuite détaillé le fonctionnement du débat et des différents rôles.

- Débat : J'ai écrit au tableau la question qui allait être au cœur de notre discussion à visée philosophique. Il s'agissait de « Que signifie aider quelqu'un ? ». J'ai choisi une question assez précise au départ pour ne pas que les élèves se sentent démunis face à la question. Le président s'occupait de distribuer la parole.

Un de mes rôles pendant ce premier débat a été d'essayer d'amener les élèves à ne pas expliquer leurs arguments seulement en prenant des exemples, ce qu'ils faisaient très souvent. J'ai aussi posé des questions pour qu'ils relèvent des contradictions dans leurs propos et que cela fasse avancer le débat. Au fur et à mesure je demandais aux élèves de reformuler les idées fortes pour pouvoir compléter la carte mentale au tableau.

- Retour sur le débat : Comme c'était la première discussion à visée philosophique j'ai demandé aux élèves ce qu'ils en avaient pensé, s'ils avaient trouvé ça difficile de débattre et s'ils avaient pu enrichir leur définition personnelle de l'aide. Les observateurs ont aussi fait un retour sur le débat et ont souligné que certains avaient plus parlé que d'autres.

- Carte mentale et idées fortes : L'explication des règles du débat et le retour ayant pris du temps, je n'ai pas demandé aux élèves de recopier eux même la carte mentale. Je leur ai distribué à la séance suivante. **(voir annexe 3).**

Plusieurs idées fortes sont ressorties. Tout d'abord, la première idée est le fait qu'aider quelqu'un signifie l'aider à se défendre contre quelque chose de mal et de l'aider à dépasser ses difficultés. Je leur ai donc demandé si aider son camarade à surmonter ses difficultés en mathématiques revenait au fait de lui donner les bonnes réponses. Cela a conduit à l'idée qu'aider quelqu'un c'est lui apprendre à faire seul, pour qu'il puisse ensuite faire sans notre aide. Comme ils se prenaient souvent en exemple, je les ai amenés à réfléchir si l'aide impliquait nécessairement deux personnes. Ils ont souligné qu'on pouvait aider à plusieurs. Enfin, ils ont montré que l'aide doit être désintéressée et que l'on peut aider les faibles comme les plus forts.

Séance 5 deuxième discussion à visée philosophique menée en classe

- Retour débat n°1 : Nous avons rappelé ce qui avait été dit et je leur ai distribué la carte mentale imprimée. Nous avons distribué les rôles pour le débat suivant.

- Débat : La nouvelle question « Pourquoi aider ? » a été écrite au tableau. J'ai demandé aux élèves de prendre cinq minutes pour réfléchir à la question puis nous avons commencé. Ici mes questions ont eu pour but de les amener plus loin que l'idée qu'on aide pour être gentil. Je les ai conduits à réfléchir sur la vie en société et la nécessaire entraide. Pour cela je les ai fait réfléchir sur le système de la sécurité sociale que j'ai dû réexpliquer en quelques mots.

- Retour sur le débat

- Carte mentale et idées fortes : Au fur et à mesure du débat, les élèves reformulaient leurs idées fortes et je les notais au tableau. Les élèves ont pu ensuite recopier la carte mentale sur leur fiche. (**voir annexe 4**). Quand ils avaient fini de recopier, ils pouvaient prendre un peu de temps pour essayer de résumer ce qu'ils avaient compris de ce débat.

La première idée qui est ressortie lors de ce débat est qu'on apporte son aide pour rendre service, être poli et lutter contre les mauvaises choses. Ensuite, ils sont allés plus loin dans leur réflexion et la notion de coopération est ressortie. Ainsi, ils ont mis en lumière le fait qu'il faut coopérer pour l'égalité et la réussite de tous.

Séance 6 troisième discussion à visée philosophique menée en classe

- Retour débat n°2 et distribution des rôles

- Débat : J'ai écrit le questionnement au tableau « Doit-on toujours aider ? ». Ce débat avait pour but d'amener de la nuance aux deux premiers débats. Par mes questions j'ai essayé de les amener à voir la contradiction dans leurs propos. En effet, je leur ai demandé, comme ils disaient qu'il fallait toujours aider, s'il fallait alors aider quelqu'un à voler la boulangère. De même, je leur ai demandé s'il fallait aider un camarade en mathématiques s'il prenait son temps pour faire son exercice.

- Retour sur le débat : Un observateur a remarqué que les élèves qui parlaient peu pendant le débat, étaient ceux qui ne parlaient peu en classe. Nous avons alors rappelé qu'il ne faut pas avoir peur de prendre la parole par peur de dire une mauvaise réponse car justement, dans les débats, il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse, le but étant d'argumenter son propos.

- Carte mentale et idées fortes : Les élèves ont recopié la carte mentale (**voir annexe 5**).

Les élèves sont tout d'abord restés sur le fait qu'il faut toujours aider quelqu'un car il faut être gentil. Puis, mes questions les ont amenés à souligner le fait qu'il ne faut pas aider si c'est pour faire quelque chose de mal et qu'un respect mutuel est nécessaire. Enfin, ils ont rejoint ce qui avait été dit lors du premier débat, en montrant qu'il fallait réfléchir si on apportait vraiment de l'aide et qu'il fallait aussi voir s'il l'autre voulait vraiment de notre aide.

Séance 7 quatrième et dernière discussion à visée philosophique menée en classe

- Retour débat n°3 et distribution des rôles : Nous avons commencé par faire une synthèse des trois premiers débats.

- Débat : Le nouveau questionnement était « Qu'est-ce que la solidarité ? ». Je voulais ainsi faire un débat qui servirait de définition générale. Cependant, le terme était trop compliqué pour les élèves. J'ai donc dû apporter un exemple concret pour illustrer le terme. J'ai alors pris

l'exemple de l'action « Le Petit Déjeuner de mon Copain » auquel les élèves participaient. Il s'agit de collecter des aliments du petit déjeuner pour les personnes démunies. Cependant, ce débat est resté le plus compliqué pour eux.

- Carte mentale et idées fortes : Les élèves ont recopié la carte mentale. (**voir annexe 6**).

Les élèves ont dit que la solidarité était nécessaire pour vivre ensemble et plus largement vivre en société. La solidarité reprend l'aide qui peut être apportée à plusieurs et doit être mutuelle. Enfin, ils ont montré qu'une des essences de la solidarité était qu'on aidait sans connaître.

Séances 8 L'aide en classe (EMC)

Matériel : - feuilles, crayons de couleur, plastifieuse

Objectifs : - trouver des moyens concrets d'aide à mettre en place en classe

Compétences : - travailler en groupe et écouter les autres,

- exposer et argumenter ses idées,

- prendre part à un vote.

Préparation : J'avais cherché des idées à mettre en place en classe (étiquettes, tableau de demander d'aide, tutorat) au cas où les élèves ne trouveraient pas d'idées.

Déroulement : - Explications : J'ai expliqué aux élèves que nous avons beaucoup réfléchi sur l'aide et qu'il était maintenant intéressant de chercher des moyens pour faciliter l'aide et l'entraide en classe.

- Recherches : Les élèves étaient par groupe de quatre et devaient trouver des moyens concrets d'aide à mettre en place. Au début, les élèves ont été un peu bloqués. Je leur ai donc précisé qu'il fallait essayer de réfléchir à des moyens visuels pour signaler son besoin d'aide et à des solutions que l'on pouvait apporter. Les élèves ont ensuite été très autonomes et il n'y a pas eu de conflits pendant les recherches.

- Vote : Chaque groupe est venu au tableau pour présenter ses idées. Les idées nouvelles étaient marquées au tableau. Puis les élèves ont sélectionné les idées réalisables et ont voté pour celles qu'ils voulaient voir se mettre en place.

Ils ont voté pour des étiquettes de l'aide (**voir annexe 7**) avec une face rouge qui signifie « J'ai besoin d'aide. » et une face verte qui signifie « Tout va bien. ». Les élèves ont réalisé les étiquettes lorsqu'ils avaient des moments de libre. Ils ont aussi voté pour la boîte à

remerciement. Les élèves peuvent écrire un mot de remerciement (**voir annexe 8**) à la personne qui l'a aidé et ces mots sont lus en rituel du matin par le messenger.

Pour éviter que les étiquettes tombent, elles sont fixées à la table grâce à des pastilles adhésives. Si dans un premier temps les élèves ont eu tendance à beaucoup jouer avec leurs étiquettes, ils ont ensuite réellement pris conscience de leur intérêt pédagogique. Désormais, peut-être aussi par fin de la nouveauté, les élèves ne jouent plus avec et l'utilisent à bon escient. Les élèves utilisent aussi les étiquettes avec l'enseignante titulaire du poste.

2.2. Les écarts entre le projet initial et la séquence faire en classe

2.2.1. L'album de littérature jeunesse a-t-il eu un véritable impact sur les discussions à visée philosophique ?

Comme nous l'avons montré, Edwige Chirouter met en exergue le fait que l'album de jeunesse sert d'entrée en matière dans une notion, qui peut, de prime abord, sembler difficile à aborder. De même, l'album doit permettre une décentration des élèves. Nous pouvons alors nous demander si cela a été le cas pour la séquence proposée. Tout d'abord, il faut noter que les élèves ont été très réceptifs à l'histoire. Les séances d'analyse littéraire se sont donc bien déroulées. Les élèves ont compris le sens de l'album. Ils ont su mettre en lumière l'importance de l'union des moutons face à la menace du loup. Il était intéressant que le personnage instigateur de la révolte soit l'agneau et donc le plus petit du groupe. Cela a permis une forme d'identification pour les élèves. Certains ont clairement évoqué le fait, que parfois ce ne sont pas forcément les adultes qui trouvent les solutions mais que ça peut être les enfants. Ainsi, les élèves se sont très bien appropriés l'histoire.

Grâce à la lecture de l'album de jeunesse les premières notions philosophiques ont été mises en lumière. Un élève a utilisé le verbe « coopérer » pour parler de l'union des moutons. J'ai alors demandé aux élèves quel nom commun pouvait se former à partir de ce verbe. Le terme de « coopération » a alors été mis en lumière. Après, j'ai demandé en quoi cette histoire était l'exemple d'une coopération. Les élèves avaient alors une même culture commune autour de la notion de coopération pour les discussions à visée philosophique qui ont suivi. Je pense que cela est intéressant, car les élèves ont ainsi tous un exemple de coopération en tête, ce qui les aidera pendant les débats.

Pour amener les débats, suite à l'analyse littéraire, j'ai expliqué aux élèves que nous avions montré qu'il était important de s'aider et que nous allions maintenant réfléchir à ce qu'était l'aide. Quand nous avons commencé les discussions à visée philosophique les élèves

n'ont plus du tout fait référence à l'album de littérature jeunesse. Les élèves ne prenaient pas en exemple les personnages de l'histoire. Leurs exemples étaient fondés sur leur expérience personnelle. Cela va à l'encontre des propos d'Edwige Chirouter. Nous voyons ici que l'album de jeunesse n'a pas permis une décentration des élèves. Cependant, je pense que cela n'est pas un problème si les élèves ne reparlent pas de l'album car cela ne signifie pas forcément qu'ils ont totalement oublié l'analyse littéraire que nous en avons faite. Au contraire, cela souligne que l'histoire a bien été comprise et a été intériorisée par les élèves. Si des points d'analyse littéraire restaient à éclairer, cela se serait ressenti pendant les débats. Les élèves auraient plus fait référence à l'album et auraient eu du mal à s'en détacher. En effet, le fait que les personnages soient des animaux aurait pu bloquer les élèves dans leur cheminement réflexif. Pour notre séquence, l'album a servi de tremplin à la réflexion.

2.2.2. Quelles sont les connaissances et les compétences acquises par les élèves ?

Il s'agit ici de savoir si la séquence, et plus en particulier les discussions à visée philosophique, ont permis aux élèves d'acquérir des connaissances et des compétences nouvelles en EMC. Il faudra tout d'abord revenir sur le déroulement de ces discussions en classe.

Les discussions à visée philosophique ont dû être quelques peu modifiées. En effet, j'avais au départ prévu seulement trois séances de débat. Mais je me suis rendue compte que je n'avais pas réussi à amener les élèves à réfléchir aux nuances de l'aide. Les élèves restaient trop dans une dimension angélique de l'aide. Pour eux, ils associaient l'aide à la gentillesse qui est, toujours selon eux, une qualité indispensable. J'avais pourtant anticipé cette nuance à apporter lors de la deuxième discussion mais, prise dans le fil des arguments des élèves, je n'ai pas posé les questions adéquates. C'est pour cela que j'ai décidé d'insérer une troisième discussion à visée philosophique « Faut-il toujours aider ? ». De même, je n'avais pas assez anticipé l'opacité du terme « solidarité » pour les élèves lors du quatrième débat. Je voulais que ce débat fasse office de bilan de séquence et d'élargissement de toutes les notions que nous avions précisées. Cependant, les élèves ont été bloqués et j'ai dû réexpliquer le terme en prenant un exemple.

Je pense que, malgré les modifications que j'ai dû apporter au fil des séances, les élèves ont été impliqués dans les discussions. Ils ont ainsi développé des connaissances et des compétences abordées dans le programme d'EMC. En effet, les débats ont permis de travailler sur les règles de communication qui est un des éléments de la dimension de la sensibilité. De

même, dans la dimension du jugement, les élèves ont appris à structurer leur pensée et leur parole pour pouvoir argumenter leur propos. Ils ont aussi dû respecter le point de vue des autres dans le débat. Enfin, la définition de la solidarité répond à une donnée de la dimension de l'engagement. De même, les élèves ont coopéré pour la réalisation des moyens d'aide en classe. Les élèves sont aussi revenus sur quelques préjugés qu'ils pouvaient avoir de l'aide. Le troisième débat a ici été essentiel pour apporter de la nuance à leur propos. J'ai essayé de leur faire comprendre l'intérêt de l'esprit critique pour les propos des autres et ses propres propos. Les élèves ont porté un réel intérêt pour ces débats et ont demandé à en refaire avant la fin de l'année.

Ainsi, nous voyons que les discussions à visée philosophique, par leur forme et leur fond, ont été intéressantes pour l'acquisition de certaines connaissances et compétences du programme de l'EMC.

2.3. La forme des discussions à visée philosophique était-elle adaptée ?

2.3.1. Les différents rôles des élèves et de l'enseignante.

Pour la mise en place des discussions à visée philosophique, j'ai décidé de reprendre la forme proposée par Michel Tozzi en y apportant quelques adaptations à mon niveau de classe. En effet, je n'ai pas repris tous les rôles qu'il propose. Lors de nos débats il y avait donc un président qui distribuait la parole, deux observateurs et un synthétiseur. Le rôle du synthétiseur était de faire à la fin du débat un petit bilan de ce que nous avons dit. Cependant, ce rôle a été très difficile pour les élèves. En effet, cela faisait un peu double emploi avec la carte mentale écrite au tableau et les élèves avaient tendance à simplement la relire. De même, sur leurs fiches de débat, les élèves avaient un petit espace pour écrire leur propre synthèse du débat en deux trois lignes. Ici aussi, cela a été difficile pour les élèves. On peut donc s'interroger sur la pertinence de ce rôle. Les observateurs ont pris leur rôle à cœur mais ont essentiellement fondé leurs remarques sur la forme du débat et non la forme.

Pour ce qui est de mon rôle, je l'ai parfois trouvé difficile. Il a fallu que je trouve le juste milieu entre autonomie des élèves et sur-guidage des élèves. En reprenant la forme démocratique des débats de Michel Tozzi, je voulais que les élèves s'approprient vraiment leurs rôles et se sentent être les moteurs du débat. Les élèves ont été très motivés par cette forme de travail. J'ai souvent des bavardages en classe et quelques problèmes de comportement avec deux élèves en particulier. Pourtant, pendant le débat, un silence de plomb régnait. Les élèves prenaient à cœur leur participation au débat. Ils ont apprécié être de réels acteurs des débats.

Cependant, il n'a pas fallu que je m'efface du débat. Mon rôle était de relancer le débat, de pousser les élèves à aller plus loin dans leur réflexion. Il a été parfois difficile d'anticiper leurs réponses pendant la préparation et donc de trouver des questions qui pourraient les amener à sortir de leurs préjugés. Un de mes autres rôles a été de leur rappeler qu'il ne faut pas redire une idée qui a déjà été dite. Cela était parfois difficile pour les élèves de ne pas reprendre la même idée en changeant seulement d'exemple. J'ai aussi choisi d'être la secrétaire pendant le débat compte tenu de mon niveau de classe. Je ne voulais pas qu'un secrétaire soit concentré seulement sur l'écriture. D'un point de vue pratique, cela permettait de ne pas perdre du temps pour l'orthographe au tableau. Je demandais tout de même aux élèves de reformuler leurs propos pour pouvoir les écrire de manière concise au tableau. Un temps était ensuite consacré en fin de séance pour copier la carte mentale qui avait été réalisée au fur et à mesure au tableau. Cependant, ce temps était coûteux, notamment pour certains CE1 qui écrivent encore beaucoup plus lentement que des CE2.

Les élèves et moi-même étions donc des acteurs à part entière de ce débat. La prise de parole était donc répartie.

2.3.2. Une répartition équitable de la parole ?

La parole a une place prépondérante lors de cette séquence, que ce soit pendant la partie de l'analyse littéraire ou pendant la partie des discussions à visée philosophique. Nous nous intéresserons plus particulièrement à la place de la parole dans ces dernières.

Les observateurs ont remarqué que les élèves qui ne participaient pas beaucoup aux débats étaient aussi ceux qui ne participaient pas beaucoup de manière générale en classe. J'avais précisé que le rôle du président était de veiller à la bonne répartition de la parole. Il devait donc prendre garde à interroger en priorité les élèves qui n'avaient pas encore parlé. Les différents présidents ont bien réalisé cette tâche. Il y a eu quatre séances consacrées aux discussions à visée philosophique. Lors de la première séance ce sont essentiellement les élèves moteurs de la classe qui ont participé. Et il faut noter que malgré leur nombre minoritaire, les CE2 ont plus participé que les CE1. En fin de séance il a été rappelé qu'il ne fallait pas s'empêcher de prendre la parole par peur de dire de mauvaises réponses car il n'y avait pas de mauvaises réponses. En début de deuxième séance, j'ai rappelé aux élèves qu'il fallait essayer de tous participer. Pour les deuxième et troisième séances, j'ai pu observer une hausse de la participation. Les CE1 ont davantage pris la parole. Pour le quatrième débat, comme il a été trop difficile pour les élèves, nous sommes retombés sur la même répartition de la parole qu'en

première séance. Cependant, j'ai pu noter que quatre élèves n'avaient pas pris la parole pendant les quatre débats. Un des élèves est particulièrement timide mais pas les trois autres. Je ne pense pas que leur non participation venait d'un désintérêt pour le travail car ils restaient tout de même attentifs. Je pouvais le voir au fait qu'ils suivaient du regard la distribution de la parole. Leur attention n'était pas portée sur un autre élément de la classe ou ils ne jouaient pas avec leurs doigts. Je pense donc qu'il n'est pas grave qu'un élève ne participe pas au débat en ne prenant pas la parole car cela ne signifie pas qu'il n'intériorise pas le débat. En effet, il peut se nourrir des paroles des autres pour faire cheminer sa pensée. Je voulais aussi prendre l'exemple d'une de mes élèves qui au début de l'année était très timide. Sa voix était difficilement audible lors de ses prises de parole. Je pensais donc qu'elle ne participerait pas au débat. Cependant, j'ai été agréablement surprise de son investissement lors des débats. Elle était volontaire pour endosser des rôles et a participé à plusieurs reprises. Je pense que le climat de respect mutuel et la pertinence de toute réponse a libéré sa parole.

La parole a donc été régulée par les élèves eux-mêmes et par le président qui a eu un rôle essentiel. Tout cela s'est fait dans un climat de respect de la parole d'autrui.

2.4. L'impact de la séquence sur la classe

2.4.1. L'influence de la séquence sur le climat de classe

Comme je l'ai dit, j'ai voulu travailler sur la coopération et la solidarité avec mes élèves en partant de l'observation de leurs comportements très individualistes en début d'année. J'ai pu constater un réel changement dans le climat de classe tout au long de la séquence et même après.

En effet, les élèves se sont vraiment écoutés lors des discussions. Il y avait un respect du point de vue d'autrui. Cela a eu un impact sur les travaux de groupe qui sont souvent menés en sciences. Ayant vingt-trois élèves, je fais souvent cinq groupes de quatre et un groupe de trois. Avant la séquence, je devais systématiquement reformer les groupes, malgré leurs nombres réduits, du fait de disputes. Désormais les relations sont beaucoup apaisées. Quand je circule dans les groupes, j'observe qu'ils se répartissent mieux le travail et qu'ils s'écoutent entre eux. Il faut tout de même noter, qu'une élève à fort caractère reste toujours un peu autoritaire dans sa relation avec les autres.

J'ai pu aussi observer que cette séquence avait permis de créer une identité de classe qui n'était pas présente en début d'année. Il y avait au départ un fort clivage entre les CE1 et les CE2. Les CE2 sont un petit groupe de sept élèves très soudés. Cela vient aussi du fait que les

CE1 et les CE2 ne partagent pas la même cour de récréation. Les CE2 rejoignent les autres CE2 dans la grande cour alors que les CE1 vont dans la petite cour. Les CE2 rechignaient alors souvent à se mélanger aux CE1 pour des travaux. De l'autre côté, les CE1 semblaient quelque peu impressionnés par les CE2. Je pense que c'est ici la forme du débat qui a conduit à créer une unité de classe. Normalement lors des travaux j'impose les groupes, les élèves sont alors en quelque sorte obligés de travailler ensemble. Lors des débats, les élèves sont plus libres. Les élèves se sont sentis comme étant les instigateurs et les acteurs principaux de ce travail. Sans minimiser mon rôle lors de ces débats, je pense que ma présence, moins directive, sur les élèves a permis de créer des liens entre eux. Cela leur a aussi montré qu'ils pouvaient s'écouter et échanger leurs idées de manière respectueuse. Désormais, les CE1 et les CE2 travaillent volontiers ensemble. Un exemple concret de cette entente est que pour la classe de découverte, les CE1 et les CE2 ont demandé à être ensemble dans les chambres.

J'ai donc pu observer une nette amélioration du climat de classe. Les outils créés par les élèves ont aussi eu un impact dans cette amélioration.

2.4.2. L'utilisation des outils d'aide créés par les élèves

L'étymologie du mot « solidarité » met en lumière le fait qu'ensemble on est plus fort que seul. La séquence avait pour objectif de faire prendre conscience de cela aux élèves pour améliorer le climat de classe et donc permettre la réussite de tous les élèves. Nous avons montré que le climat de classe a été amélioré.

Cette amélioration du climat de classe a permis une utilisation constructive des outils d'aide créés par les élèves. Les élèves ont pris conscience de l'intérêt de ces étiquettes de l'aide car ils ont eux-mêmes trouvé l'idée et voté pour celle-ci. Ils ont été fiers d'être les têtes pensantes de cet outil. Ils s'en servent surtout quand ils sont en autonomie du fait de ma présence avec l'autre niveau de classe. Cela a eu un impact concret sur le climat de travail de la classe. En effet, du fait du double niveau, les élèves sont souvent amenés à travailler sans que je ne puisse leur apporter de l'aide pendant un moment. Quand les élèves étaient bloqués sur un exercice, ils ne demandaient pas nécessairement de l'aide à leur voisin ou alors ce dernier ne pouvait pas les aider. Ils étaient donc bloqués sur leur exercice et ne pouvait plus avancer. Cela entraînait alors souvent des bavardages et ne contribuait pas à un bon climat de classe. De même, mon attention était alors portée sur la gestion du comportement. Depuis que la séquence a montré l'importance de l'entraide et que les étiquettes de l'aide ont été créées, il y a eu une amélioration du climat de travail. Cela permet, aux élèves de signaler leur besoin d'aide

silencieusement. Ils osent aussi désormais plus dire qu'ils ont besoin d'aide et leurs camarades sont plus prompts à apporter de l'aide. L'enseignante de fin de semaine m'a fait un retour positif sur l'utilisation de ces étiquettes. Je pense que c'était essentiel d'avoir une continuité sur la semaine pour que les élèves ne perdent pas le réflexe d'utiliser ces étiquettes. Après deux semaines d'utilisation de ces étiquettes j'ai demandé aux élèves s'ils en étaient satisfaits, ce à quoi ils ont répondu positivement. Je constate aussi que leur utilisation ne s'est pas essoufflée, ce dont j'avais peur. Il est quelque peu difficile de quantifier l'impact de cette étiquette sur les résultats scolaires. Il est difficile de savoir si la progression des élèves en est vraiment l'illustration. Mais je pense, que du fait que les élèves restent moins longtemps bloqués sur un exercice, ou que les élèves se réexpliquent une technique, une notion, une question avec leurs propres mots d'enfants, cela ne peut avoir qu'un effet positif.

De même, la boîte à remerciement contribue à la pérennisation de l'utilisation de ces étiquettes. Les élèves ont vraiment été la source de cette idée à laquelle je n'avais pas pensé. Par ce moyen l'aide est valorisée et les élèves proposent alors plus volontiers leur aide. Au départ, j'étais un peu sceptique par rapport à cette boîte car je n'étais pas sûre que les élèves l'utiliseraient. Cependant, elle rencontre un vif succès. Il a fallu mettre en place quelques règles pour son utilisation. J'ai précisé aux élèves qu'ils ne devaient pas aller à plusieurs à la boîte et qu'ils ne devaient pas lire les mots déjà présents. De même, nous avons précisé la structure des mots. Les élèves ont alors souligné que le destinataire du mot devait être clairement énoncé et qu'il fallait dire précisément de quelle aide on le remerciait. Les mots devaient bien sûr être signés. Les mots sont lus le matin par le messager. Les élèves sont fiers quand ils sont cités dans un mot de remerciement. Ma collègue demande aussi aux élèves de relever les mots de la boîte de remerciement en rituel du matin.

Je pense qu'il était essentiel que nous montrions aux élèves que nous travaillons ensemble avec ma collègue. Ainsi, cela est une illustration de ce que nous leur demandons de faire en classe. La continuité de l'utilisation des outils tout au long de la semaine permet leur bonne utilisation.

Ainsi, la séquence que je vous ai décrite a amené les élèves à une réflexion sur l'aide qu'ils ont pu ensuite projeter concrètement en classe. Cela a conduit à une nette amélioration du climat de classe. Désormais, le climat de classe est plus favorable aux apprentissages et donc à la réussite de tous les élèves. Il reste toutefois des éléments qui pourraient être améliorés.

3. Propositions de perfectionnements théoriques et pratiques

3.1. Comment améliorer le fond de la séquence ?

3.1.1. Améliorer la préparation de la séquence

Comme je l'ai déjà dit, je suis partie du choix de la notion d'EMC que je voulais travailler avec mes élèves en les observant en classe. Je voulais donc les faire réfléchir autour de la notion de solidarité et de coopération. A partir de cela, j'ai trouvé l'album de jeunesse *L'agneau qui ne voulait pas être un mouton* de Didier JEAN et ZAD. Je trouvais que cet album illustrait parfaitement les deux notions que je voulais travailler. La préparation de l'analyse littéraire n'a pas posé de difficulté. Nous avons travaillé principalement collectivement pour l'étude l'album de jeunesse. Il aurait été intéressant de prévoir des temps d'étude individuelle de l'album. Chaque élève aurait pu davantage exprimer son ressenti face à l'histoire. J'aurais pu, par exemple, préparer un petit questionnaire.

Ensuite, il a fallu préparer les discussions à visée philosophique. J'ai rencontré ici plus de difficultés. Je me suis interrogée, *a posteriori*, sur le bien fondé de travailler autour de la notion de l'aide pour aborder celle de la solidarité. En effet, n'ai-je pas déjà été influencée par une certaine acception de la notion de solidarité ? Il semble parfois difficile d'interroger la solidarité car elle est une valeur qui semble indiscutable, une valeur qui entraîne forcément de l'approbation. En partant de la notion de l'aide, j'ai peut-être conduit les élèves dans cette vision incontestable de la solidarité. Peut-être aurait-il été plus judicieux d'axer les discussions directement sur la notion de coopération. Un travail plus centré sur la coopération aurait peut-être conduit les élèves à sortir de leur vision angélique. L'aide entraînait sûrement trop les élèves vers l'idée de générosité et de charité. C'est d'ailleurs pour cela que j'ai dû proposer la troisième discussion à visée philosophique « Faut-il toujours aider ? ». Ainsi, changer le terme « aide » par « entraide » aurait déjà conduit les élèves à réfléchir plus précisément sur cette idée de réciprocité. Cela aurait été plus en lien avec la notion de solidarité.

Pour mes prochaines préparations de séquence portant sur les discussions à visée philosophique, je pense que j'approfondirai davantage mes recherches philosophiques sur la notion choisie avant de choisir l'album de jeunesse. Je pense qu'il est plus judicieux de procéder de cette manière pour ne pas être influencé par l'histoire. De même, je m'accorderai plus de temps pour laisser décanter toutes mes recherches et mes idées. Il faudrait aussi que j'approfondisse mes recherches sur les contre-arguments pouvant être apportés à chaque notion qui paraît trop indiscutable. Cela permettrait une meilleure préparation de la discussion et donc un meilleur déroulement.

3.1.2. Améliorer le cheminement de la pensée des élèves

Des perfectionnements sont aussi à apporter lors de la préparation de chaque séance de discussion à visée philosophique. En effet, je connais désormais mieux les réactions que peuvent avoir les élèves lors de ces dernières. Il m'était difficile d'anticiper leurs réponses lors de la préparation des séances. Cela demandait un effort de projection pour essayer d'anticiper leur réaction face à un questionnement. Je sais désormais que, malgré l'analyse d'un album de jeunesse, les élèves restent très centrés sur leur point de vue personnel. L'effort de conceptualisation est difficile pour les élèves. Les exemples sont donc un bon moyen d'illustrer une notion et ses problématiques. Il serait donc intéressant d'anticiper des exemples qui pourraient être donnés aux élèves sans les prendre personnellement comme acteurs de cet exemple. Ainsi, pour la solidarité, j'avais pris l'exemple de la Sécurité sociale. Même s'ils sont bénéficiaires de ce service, il est assez éloigné de leurs préoccupations d'enfant pour arriver à les amener à une forme de décentration. Il faudrait donc chercher, pour chaque discussion à visée philosophique, des exemples assez concrets, pour que les élèves les comprennent, et assez éloignés de leur personne pour les conduire à décentrer leurs propos et les inviter à un effort de conceptualisation.

Prise dans le fil des exemples et des arguments des élèves, il m'était parfois difficile de rebondir en leur posant des questions pour approfondir le débat. Cela va de pair avec l'anticipation des arguments des élèves. Grâce à cette anticipation, je pourrais mieux prévoir des questions clés valables pour chaque débat. Je pourrais les noter sur une petite fiche à laquelle je pourrais me rapporter pendant les débats. Je pense à des questions telles que : « Tu viens de donner cet exemple. Ne pourrais-tu pas trouver une situation où cet exemple n'est pas valable ? », « Peux-tu reformuler ton propos en ne te prenant pas pour exemple ? », « En quoi ce que tu viens de dire est différent de ce que tu avais dit avant ? Qu'est-ce qui a fait changer ton point de vue ? » ou encore « En quoi ton exemple est-il différent de celui de X. ? ». La meilleure préparation et anticipation de chaque séance de discussion à visée philosophique permettrait un meilleur déroulement des séances. Il faudrait aussi réfléchir à d'autres prolongements de la séquence dans la vie concrète de la classe.

3.1.3. S'enrichir de la séquence et des discussions à visée philosophique pour la vie de classe

Nous avons mis en lumière les différents outils (étiquette de l'aide et boîte de remerciements) qui ont été créés par les élèves en fin de séquence. Comme nous l'avons montré

la séquence a également fait travailler des compétences de l'EMC telles que apprendre à entendre le point de vue d'autrui ou encore apprendre à coopérer. En se fondant sur ces compétences nouvelles et sur la forme démocratique des discussions à visée philosophique, il serait intéressant de prolonger la séquence, en mettant en place des conseils d'élèves. Je ne l'avais pas mis en place car je pense qu'il est plus intéressant de le faire en fin de semaine. Or, je suis en poste en début de semaine. Cependant, il pourrait être mis en place le mercredi en fin de matinée, cela permettrait de régler des problèmes qui ont été rencontrés en début de semaine. Il serait intéressant que ma collègue le pratique aussi pour avoir une continuité dans la démarche. Cette instance permet aux élèves, dans le cadre de la démocratie de la classe, de discuter des problèmes qui peuvent être rencontrés en classe ou dans la cour et de proposer des résolutions possibles. Les élèves sont réellement acteurs et décisionnaires dans ce débat. Il reprend la forme des discussions à visée philosophique en ayant un président et un secrétaire. Des problèmes soulevés en conseil d'élèves pourront ensuite être débattus lors de discussions à visée philosophique. Cela permet aux élèves d'être responsabilisés dans la vie de la classe. Ils prennent pleinement conscience de l'importance d'un cadre dans la classe car ils sont à l'origine des règles de ce cadre. Ainsi, les règles sont mieux intériorisées. De même, les conflits sont réglés entre les élèves grâce à la communication. Le rôle de l'enseignant est de veiller au bon déroulement de ces conseils.

L'enrichissement de la préparation de la séquence et de ses prolongements permettra un approfondissement des différentes notions abordées. Il est aussi intéressant de réfléchir à des améliorations qui pourraient être apportées sur le déroulement concret des discussions à visée philosophique.

3.2. Comment améliorer la forme de la séquence ?

3.2.1. Pour que petit parleur devienne grand parleur

Nous avons mis en exergue le fait que certains élèves ne prenaient pas la parole lors de débats menés en classe. Même si cela n'est pas nécessairement le signe d'un désintéressement de la part de l'élève, nous pouvons réfléchir à quelques pistes de remédiation. Certains élèves ne prennent pas la parole du fait de leur timidité. Dans la mesure du possible, il serait préférable de proposer ces débats en demi-groupe classe. Cela permettrait aux petits parleurs de se sentir plus à l'aise et ils pourraient davantage prendre la parole. De même, il pourrait être intéressant de comparer en classe entière les retours de chaque demi-groupe sur le même questionnement. Il faudrait aussi changer de lieu pour les discussions. Cela serait plus facile pour organiser

spatialement la classe. Pour ma séquence, pour un gain de temps, j'ai choisi de laisser les élèves à leur place. Cela ne privilégiait pas la communication. Quand un élève du premier rang ne parle pas très fort, l'élève du dernier rang peut avoir des difficultés à entendre le propos. Michel Tozzi, souligne l'intérêt d'organiser l'espace en arc de cercle. Cela favorise les échanges entre les élèves qui sont tous mis sur le même plan. De même, François Galichet dans *Pratiquer la philosophie à l'école*²⁰, met en lumière le fait que l'organisation habituelle de la classe entraîne forcément un rapport tourné vers le président, qui est le référent de la parole, et non pas un rapport tourné vers tous les participants au débat. François Galichet privilégie une organisation spatiale où tous les élèves peuvent se faire face. En réorganisant spatialement la classe et en créant des petits groupes, le cadre serait plus propice aux échanges et mettrait sûrement plus en confiance les petits parleurs.

Certains petits parleurs peuvent aussi être désarçonnés par la question qui est posée. Ensuite, les grands parleurs prenant le dessus, ils peuvent ne pas réussir à s'insérer dans le débat. Pour la séquence que j'ai proposée, chaque questionnement philosophique était amené en début de séance. Je laissais un temps, court, de réflexion aux élèves. Cependant je pense que ce temps était trop court pour les élèves. Comme je l'ai montré, j'ai moi-même évolué dans ma réflexion sur la notion de solidarité avec le temps. Je pense que les élèves n'avaient pas le temps pour cette prise de recul face au questionnement posé. Il serait alors judicieux de proposer le nouveau questionnement en fin de chaque séance. Ainsi, les élèves auraient une semaine pour laisser mûrir leur réflexion. Un petit cahier de réflexion pourrait justement être mis en place. François Galichet, dans l'ouvrage déjà cité, parle de « cahier de philosophie ». Les élèves devraient noter dans ce cahier les idées et les exemples qu'ils ont trouvés pendant la semaine. François Galichet souligne le fait que ce cahier ne doit pas être l'objet d'une évaluation de la part de l'enseignant. L'élève doit se sentir libre d'y écrire ce qu'il veut, sans avoir peur d'être évalué ou jugé par l'enseignant. Le débat serait alors enrichi car les élèves auraient eu plus de temps pour leur réflexion. On peut penser que les petits parleurs, ceux qui disent qu'ils n'ont « rien à dire », auraient trouvé des idées et des exemples. Il faudrait envisager une préparation à ce cahier de réflexion. Il ne faut pas que les élèves se sentent bloqués à la maison, ce qui reviendrait à repousser le problème. Nous pouvons imaginer une petite préparation à l'école avant la première discussion. En fin des séances d'analyse littéraire, nous pourrions poser le questionnement qui va être soulevé en première discussion à visée philosophique. En classe entière nous pourrions proposer de faire une mise en commun de toutes les idées, sans chercher

²⁰ François Galichet, *Pratiquer la philosophie à l'école*, Nathan, 2004

à savoir si elles sont bonnes ou fausses et sans chercher les contradictions dans les propos. Ce partage d'idées aurait pour but de montrer aux élèves ce qu'on attend dans leur cahier de réflexion, c'est-à-dire, coucher sur papier toutes les idées et les exemples qui leur viennent à l'esprit. Au fur et à mesure des discussions à visée philosophique, il serait possible de demander aux élèves de chercher dans leur cahier de réflexion des contradictions à l'idée qu'ils viennent de trouver. Cette recherche personnelle, permettrait à l'élève de ne pas être bloqué par les propos des autres. L'écrit serait alors déjà mobilisé.

3.2.2. La place de l'écrit dans les discussions à visée philosophique

Comme trace écrite des discussions à visée philosophique j'avais choisi la réalisation de cartes mentales. Ces dernières étaient réalisées au fil du débat au tableau. J'endossais le rôle de la secrétaire. Puis, à l'issue du retour sur les débats, un temps était laissé aux élèves pour qu'ils recopient cette carte mentale sur leur fiche. Les CE2 écrivent rapidement et n'ont pas spécialement eu de difficulté à accomplir cette tâche. Pour certains CE1, cela a été plus compliqué car ils écrivent lentement et se repérer à la fois sur le tableau et sur leur fiche tout en se concentrant sur l'orthographe les mettait parfois en surcharge cognitive. De même, on peut se demander s'ils s'approprièrent vraiment ce qu'ils écrivaient ou s'ils se contentaient de recopier sans vraiment y réfléchir. Il faudrait alors penser à une autre trace écrite qui soulagerait l'écriture.

Je pense que l'idée des cartes mentales est une idée judicieuse car elles permettent d'avoir une vision d'ensemble sur ce qui a été dit. Cela invitait aussi les élèves à un effort de reformulation pour être clairs et concis. On pourrait alors penser que ces cartes mentales, à défaut d'être recopiées sur une fiche individuelle, pourraient être transformées en poster pour la classe. D'un point de vue pratique, un support de type *paperboard* serait une bonne idée. Ainsi, le poster pourrait être complété, comme sur le tableau, au fur et à mesure et ensuite il serait directement détachable et utilisable.

Pour la trace écrite individuelle, dessiner pourrait être proposé aux élèves. Mettre des mots sur des idées peut paraître à certains difficile. Ainsi on pourrait leur demander, à la fin du débat, de dessiner ce qu'ils en retiennent. Ensuite, les dessins pourraient être découpés et collés dans leur cahier de réflexion ou de philosophie. Je pense que cela aurait été intéressant d'autant plus que mes élèves sont habitués à dessiner dans d'autres matières. En effet, je leur demande souvent d'illustrer une histoire en analyse littéraire ou encore de dessiner une expérience scientifique. Les élèves sont donc déjà dans un rapport qui n'est pas seulement artistique avec

le dessin. Les élèves pourraient aussi bien sûr utiliser l'écrit s'ils le souhaitent. Le dessin serait un nouveau support.

3.2.3. Des discussions à visée philosophique fondées uniquement sur la parole

Enfin, une dernière piste d'amélioration possible pour la séquence est de proposer des documents d'appui pour les élèves. D'ailleurs, si nous reprenons l'ouvrage de François Galichet, cité plus haut, l'auteur propose des exemples de discussions qui peuvent être menées en classe. Pour le questionnaire « Qu'est-ce qu'être raciste ? », l'auteur propose un travail préalable à mener avec les élèves sur la validité scientifique de certaines thèses sur la notion de race. Les élèves par ce travail enrichissent leurs connaissances et leur esprit critique. Galichet propose aussi, dans le cas du thème « L'homme et ses droits », des exemples de situations à étudier.

Ainsi, pour notre séquence portant sur la solidarité et la coopération, il aurait été intéressant d'apporter des documents à étudier pour éclairer les élèves notamment sur la notion de solidarité, qui comme nous l'avons vu, a été difficile pour eux à expliciter. J'aurais pu faire étudier la fable « Le fagot du vieil homme » proposée dans l'ouvrage *Les Philo-fables pour vivre ensemble*²¹. Dans cette fable, le vieil homme démontre à ses enfants qu'ensemble ils seront toujours plus forts. Pour cela il réunit les sept morceaux de bois du fagot et demande à son aîné de les briser. Cela se révèle impossible. A l'inverse, quand chaque enfant essaie, seul, de briser son bout de bois il y arrive. Cette fable met en lumière l'essence même de la solidarité qui se fonde sur l'interdépendance de chaque individu pour être fort. Nous pourrions aussi penser à des études de documents, adaptés au cycle 2, portant sur la Sécurité Sociale ou sur l'impôt, pour faire réfléchir les élèves sur la solidarité comme fondement de notre société.

Avec du recul sur ma séquence, j'ai pu proposer différentes pistes d'amélioration à apporter pour que cette dernière soit plus riche. Un travail important est à fournir lors de la préparation pour bien anticiper les paroles des élèves et pour pouvoir trouver des contre-arguments afin de stimuler leur esprit critique. De même, l'utilisation d'un cahier de réflexion conduira à une meilleure préparation des élèves. La forme des discussions peut être améliorée en repensant la disposition spatiale, la trace écrite ou encore les documents d'appuis. La séquence en sera enrichie et renforcera davantage l'influence positive sur le climat de classe.

²¹ Michel Piquemal, *Les Philo-fables pour vivre ensemble*, Albin Michel, 2009.

Conclusion

Pour bâtir ma séquence d'enseignement moral et civique je m'étais fondée sur l'observation de mes élèves qui avaient des réactions parfois très individualistes dans leur comportement.

Aujourd'hui, le climat de ma classe est beaucoup plus apaisé. Les élèves, de par leur apprentissage des règles de communication et de leur réflexion autour des thèmes de l'aide, de la coopération et de la solidarité, ont des meilleures relations. Les CE1 et les CE2 ne forment plus deux clans à part entière. Le cadre des discussions à visée philosophique leur a permis d'avoir un espace de libre parole où chacun écoute l'autre et respecte ses propos. Ils se sont montrés très investis tout au long de la séquence et au-delà de cette dernière. Ils ont intériorisé les différentes notions que nous avons abordées et les mettent désormais en œuvre tous les jours grâce à l'entraide. Je peux donc dire que, au cours et suite à cette séquence, le climat de classe s'est nettement amélioré. Les élèves travaillent ensemble et s'entraident volontiers. Il y a moins de conflits et les élèves arrivent à les résoudre d'eux-mêmes. La parole est mise en valeur et est respectée. Ainsi, cette ambiance de classe est plus propice à la réussite de tous car chaque élève a conscience qu'il se doit d'aider ses pairs.

Si j'avais pu quelque peu appréhender les discussions à visée philosophique avec des élèves de cycle 2 par peur que ceux-ci n'aient pas la capacité de débattre, j'ai désormais un regard nouveau. Mes plus jeunes élèves, les CE1, tout autant que les CE2, ont su prendre part au débat et ont été capables de problématiser, d'argumenter et de conceptualiser. Ces trois capacités sont les essences même de la philosophie. Ainsi, il faut croire en la capacité des plus jeunes à être des petits philosophes. Je pense d'ailleurs que je pourrais envisager des discussions à visée philosophique en cycle 1 pour travailler autour du langage oral. De même, les discussions à visée philosophique, de par leur forme démocratique et les différents rôles, permettent un réel investissement des élèves.

De plus, grâce à la pratique, je pourrai anticiper au mieux les réponses des élèves ce qui me permettra d'enrichir ma préparation et le cœur du débat. Je pense que dans ma pratique future, je proposerai aux élèves un cahier de philosophie ou de réflexion.

Cette recherche en EMC m'a vraiment invitée à une réflexion sur la pédagogie coopérative et la place des élèves au cœur de celle-ci. J'aimerais dans mes prochaines classes mettre en place différents éléments qui en découlent comme les conseils d'élèves ou les messages clairs. Je proposerai aussi aux élèves des séquences où les discussions à visée philosophique seront pratiquées.

Bibliographie

- Caudron, (2007) Oser à nouveau enseigner la morale à l'école, Hachette éducation
- Chirouter, (2016), Ateliers de philosophie à partir d'albums de jeunesse, Hachette éducation
- Condette, (2010), « Histoire de l'éducation civique : de l'instruction religieuse et morale à l'instruction civique : valeurs pratiques et enjeux (XVI^e - fin XX^e siècle), cours de faculté
- Dortier, (2005), Quand l'enfant acquiert la théorie de l'esprit, in *Sciences Humaines*, mensuel n°164
- Education Nationale, (2015), Programmes d'enseignement moral et civique, *Bulletin officiel* du 12 juin 2015
- Education Nationale, (2015), Principes et objectifs de l'EMC, *Bulletin officiel* du 12 juin 2015
- Galichet, (2004), *Pratiquer la philosophie à l'école*, Nathan
- Galichet, (2005), « L'éducation à la citoyenneté dans les programmes d'enseignement français nécessairement laïcs et leur mise en œuvre », colloque international salésien de Lyon
- Gopnik, (2012), *Le bébé philosophe*, Poche-le pommier
- Jean et Zad, (2016), *L'agneau qui ne voulait pas être un mouton*, Syros
- Mougnotte, (1991), *Les débuts de l'instruction civique en France*, Presses universitaires de Lyon
- Peyronie (2003), En classe coopérative avec Céléstin Freinet, in *Les citoyennetés scolaires* sous la direction de Constantin Xypas, PUF
- Piquemal, (2009), *Les Philo-fables pour vivre ensemble*, Albin Michel
- Tozzi, (2002), L'éveil de la pensée à l'école primaire, Hachette éducation
- Tozzi, (2003), Le rôle du maître dans la discussion à visée philosophique à l'école, repéré à <http://www.philotozzi.com/articles/article176.html>
- Tozzi, (2009), La construction identitaire de l'élève par le questionnement philosophique et la discussion à visée philosophique, repéré à <https://www.philotozzi.com/2009/10/la-construction-identitaire-de-l%E2%80%99eleve-par-le-questionnement-et-la-discussion-a-visee-philosophique/>
- Tozzi, (2016), Comparaison entre différentes méthodes de philosophie avec les enfants pratiquées en France dans la période 1996-2002, repéré à <https://www.philotozzi.com/2012/08/comparaison-entre-les-methodes-de-philosophie-avec-les-enfants/>

Tables des matières des annexes

Annexe 1 : tableau récapitulatif de la séquence	38
Annexe 2 : Rédactions d'élèves	39
Annexe 3 : fiche carte mentale débat n°1	41
Annexe 4 : fiche élève carte mentale débat n°2	42
Annexe 5 : fiche élève carte mentale débat n°3	43
Annexe 6 : fiche élève carte mentale débat n°4	44
Annexe 7 : les étiquettes de l'aide.....	45
Annexe 8 : messages de remerciement.....	45

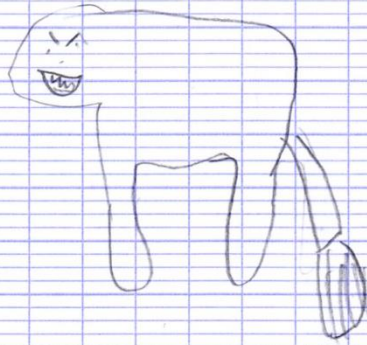
Annexe 1 : tableau récapitulatif de la séquence

Séance 1 français/ EMC	Analyse de la première partie l'album de littérature jeunesse (pages 1 à 23) : Didier et Jean Zad, <i>L'agneau qui ne voulait pas être un mouton</i> , édition SYROS, 2008
Séance 2 français/EMC	Rédaction : imaginer la suite de l'histoire
Séance 3 français/EMC	Analyse de la deuxième partie de l'album de jeunesse : pages 24 à la fin
Séance 4 EMC	Discussion à visée philosophique n°1 : Que signifie aider quelqu'un ?
Séance 5 EMC	Discussion à visée philosophique n°2 : Pourquoi aider ?
Séance 6 EMC	Discussion à visée philosophique n°3 : Faut-il toujours aider ?
Séance 7 EMC	Discussion à visée philosophique n°4 : Qu'est-ce que la solidarité ?
Séance 8 EMC	Mise en place de l'aide et de l'entraide : recherche et vote pour les moyens concrets à mettre en place en classe.

Annexe 2 : Rédactions d'élèves

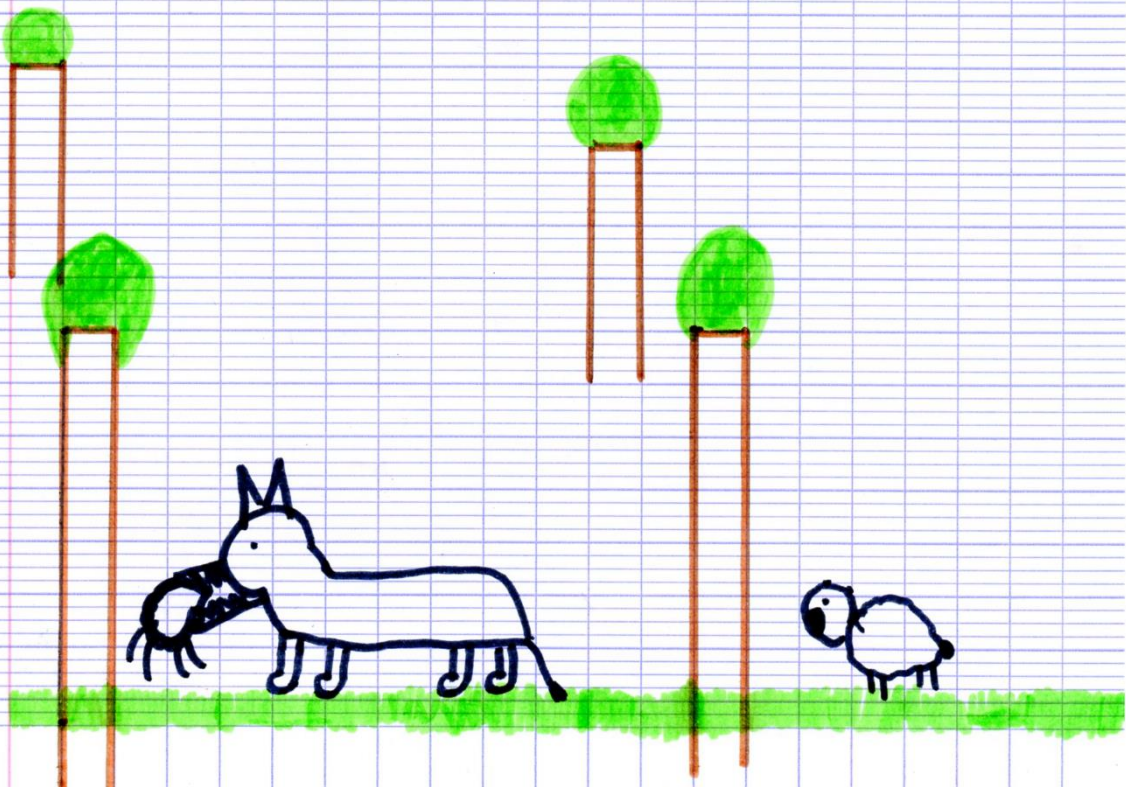
L'agneau qui ne voulait pas être un mouton
(suite)

L'agneau qui ne voulait pas être
un mouton va sauver tout le monde
Il va aller dans la gueule du loup et
il va les sauver après ils vont
faire un plan pour tuer
le loup. Et après, un autre loup va
~~être~~ venir et il va manger l'agneau
l'agneau sera noir y



L'agneau qui ne voulait pas être un mouton (suite)

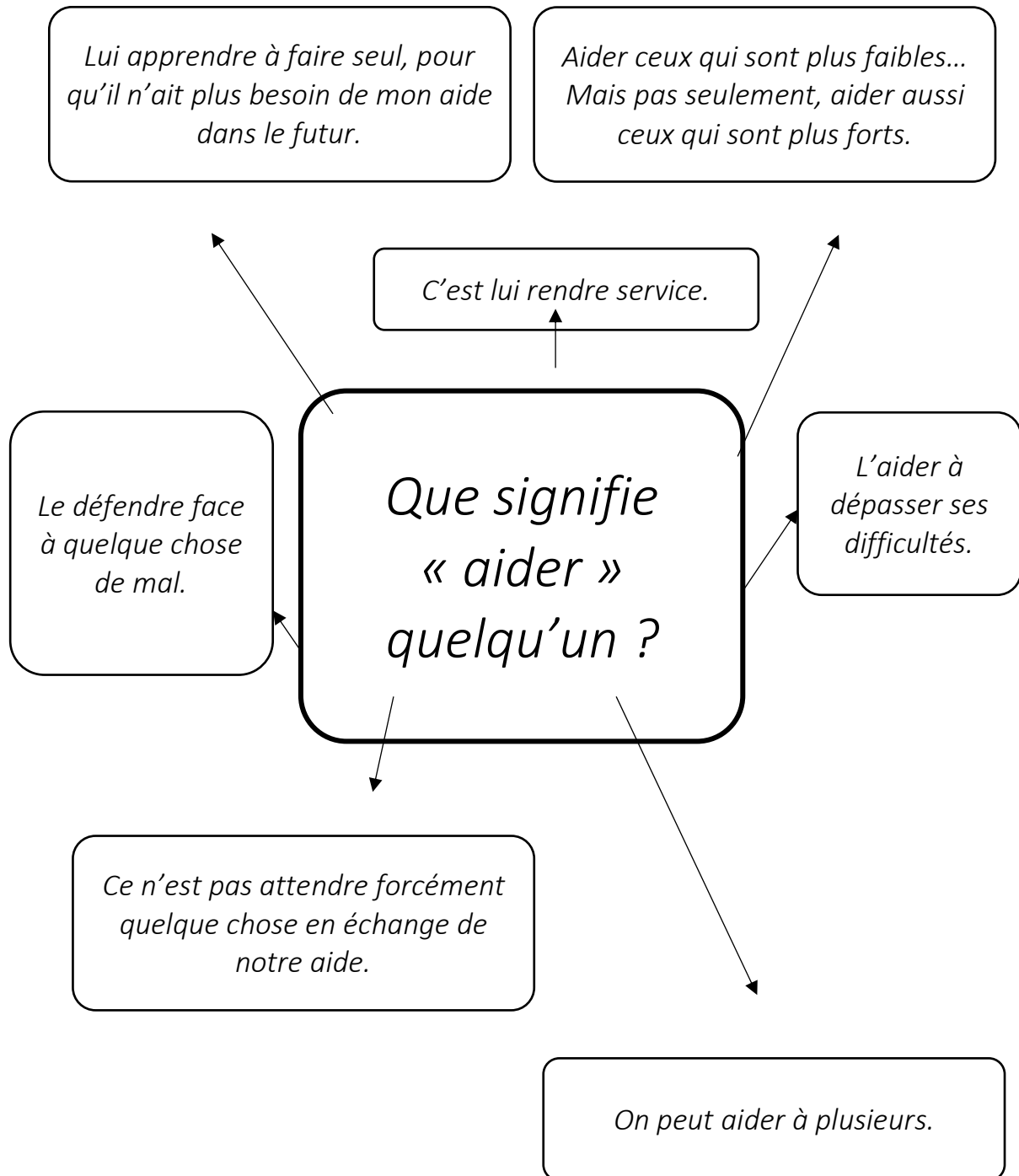
Le loup a continué jusqu'à la dernière goutte. Sauf un mouton qui s'est enfui, et est allé se cacher dans la forêt. Le mouton est allé chercher du renfort. Il est allé chercher les chevaux, le chien, les chats, les canards, les crocodiles, les cochons, les poulets, les oiseaux. Et il leur a demandé s'ils pouvaient l'aider pour faire partir le loup et lui faire recracher le mouton malade, le mouton noir, le mouton qui louche, celui qui a trois pattes et tous les autres moutons.



Annexe 3 : fiche carte mentale débat n°1

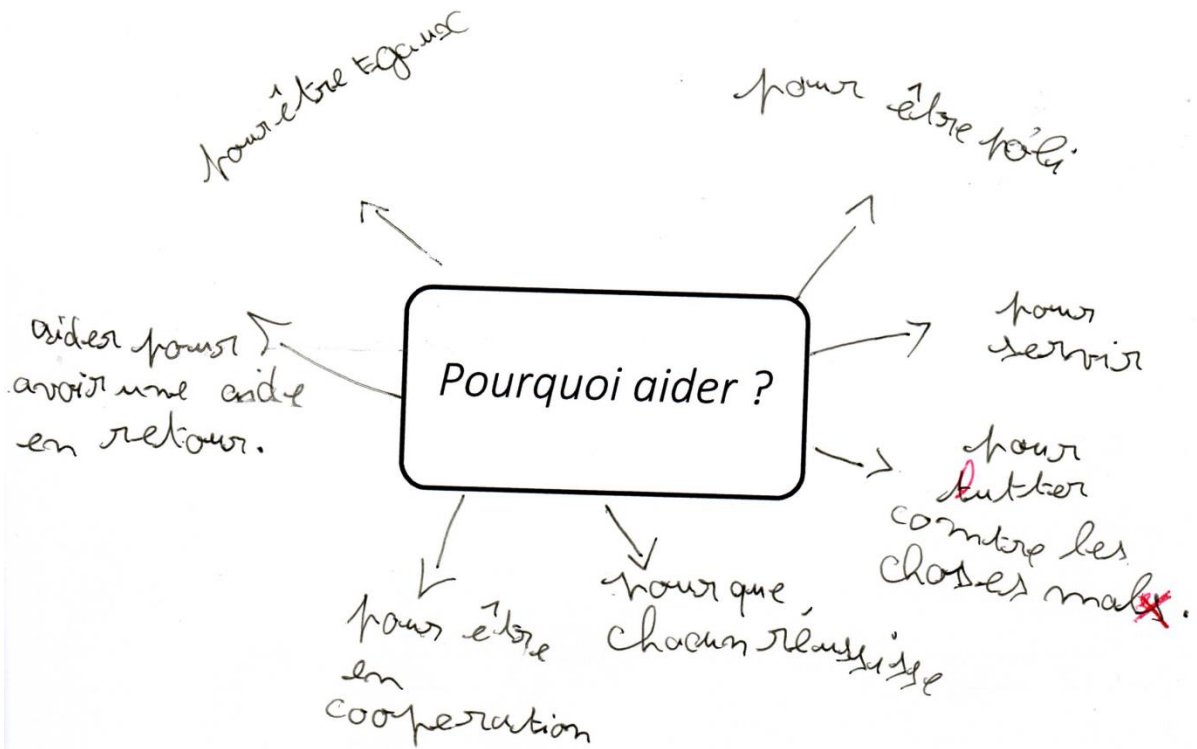
Education Morale et civique

Débat à visée philosophique n°1



Annexe 4 : fiche élève carte mentale débat n°2

Débat à visée philosophique n°2

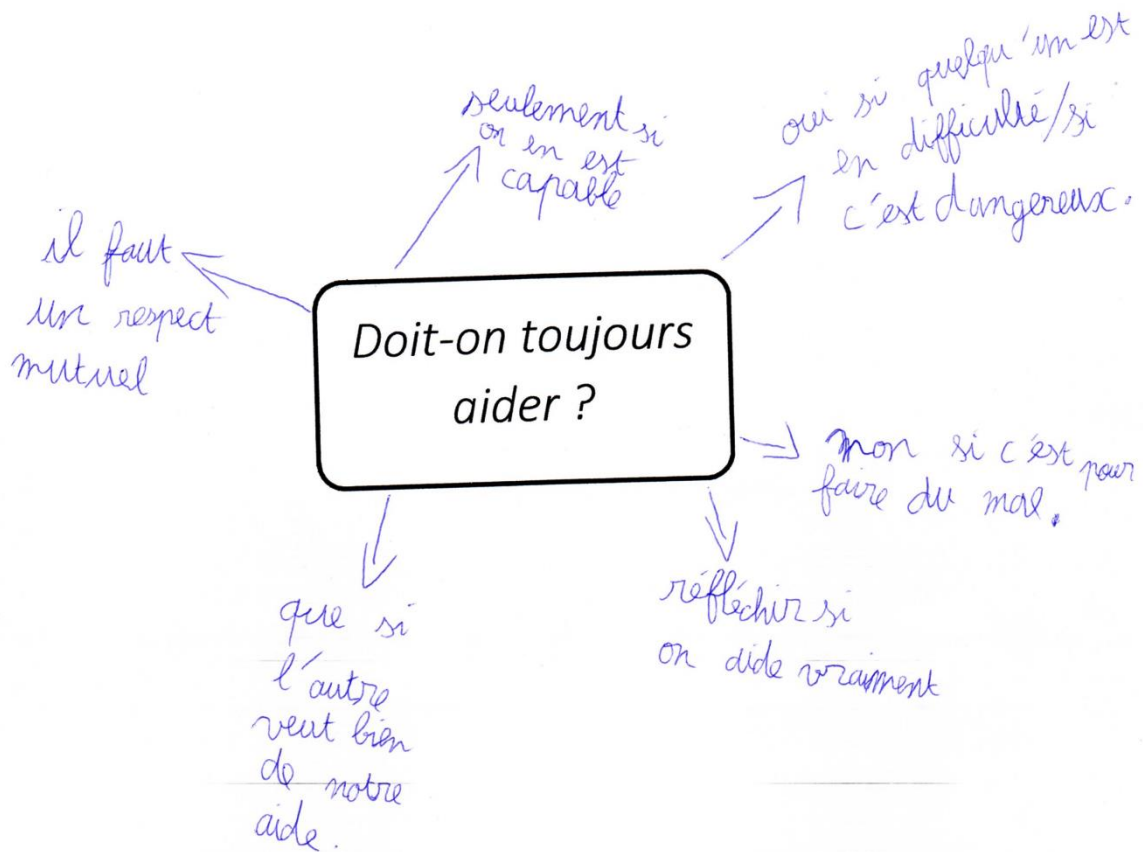


J'écris ma petite synthèse. : Il faut que tout le monde soit égal.

Annexe 5 : fiche élève carte mentale débat n°3

Education Morale et civique

Débat à visée philosophique n°3

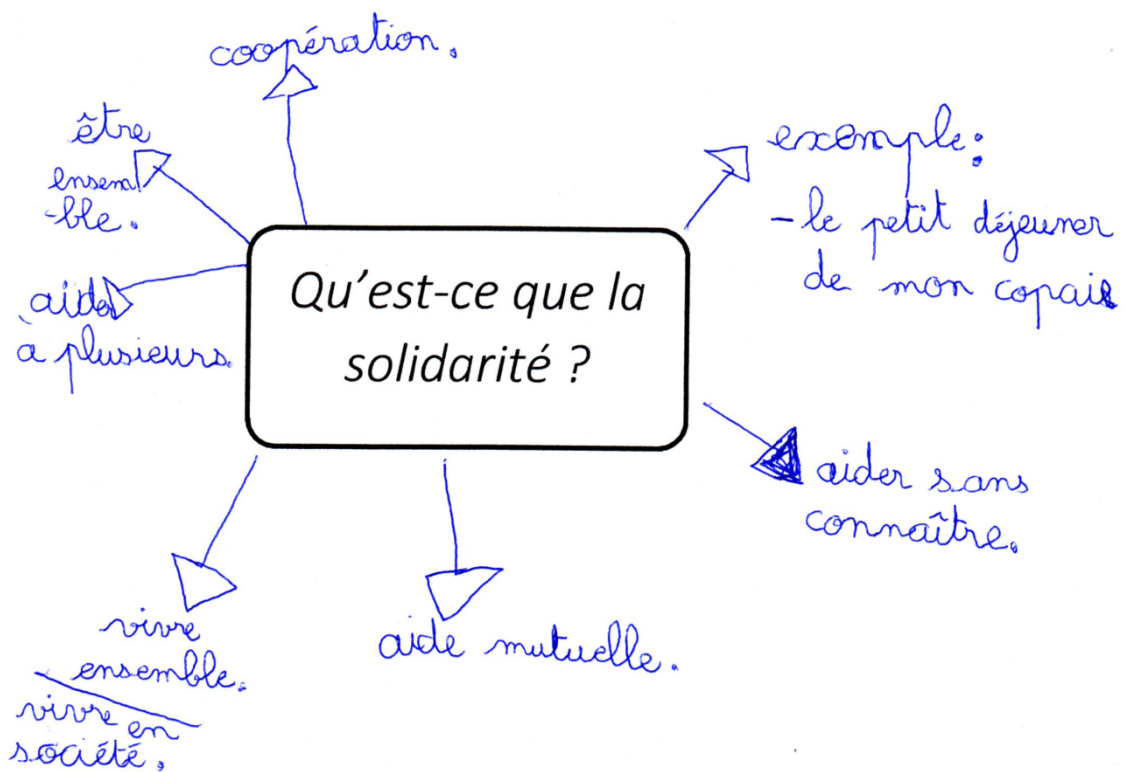


J'écris ma petite synthèse. : Il faut aider si
quelqu'un est en difficulté mais pas si c'est
pour faire du mal et il faut réfléchir si on
aide vraiment.

Annexe 6 : fiche élève carte mentale débat n°4

Education Morale et civique

Débat à visée philosophique n°4



J'écris ma petite synthèse. : La solidarité c'est être ensemble, aider les autres pour vivre ensemble

Annexe 7 : les étiquettes de l'aide




Annexe 8 : messages de remerciement

Merci [redacted] de
m'avoir aidé pour
les chevaliers!
signature: [redacted]

Merci de m'avoir
aidé pour le nombre
mystérieux [redacted]
signé: [redacted]

Merci [redacted] de
m'avoir aidé pour
le nombre mystérieux
Signé [redacted]

Merci [redacted] de m'avoir
aidé pour le n° p. 87
dans le livre coccinelle.
[redacted] signé

Merci Maitrise pour m'avoir aidé
pour le chiffre 



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie de Grenoble



Année universitaire 2016-2017

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

Titre du mémoire : Les discussions à visée philosophique autour des notions de coopération et de solidarité : apprendre à penser et travailler ensemble.

Auteur : Lorène BOUVET

Résumé : La société est aujourd'hui de plus en plus individualiste et la notion de solidarité est parfois remise en cause. De fait, les élèves peuvent avoir du mal à travailler ensemble. Les nouveaux programmes d'éducation morale et civique invitent les enseignants à faire pratiquer les débats et les discussions à visée philosophique en classe. Les élèves apprennent à communiquer ensemble et à respecter le point de vue des autres. En partant de l'étude d'un album de littérature jeunesse intitulé *L'agneau qui ne voulait pas être un mouton* de Didier JEAN et ZAD, les élèves ont débattu autour de la notion de l'aide pour avoir ensuite une réflexion plus large sur la coopération et la solidarité. L'étude menée dans ce dossier se veut témoin du postulat selon lequel les discussions à visée philosophique sont un moyen pour les élèves d'apprendre à penser et donc plus largement à travailler ensemble. Cela contribue à l'amélioration du climat de classe en instaurant le respect de la parole de chacun et en donnant à l'entraide une place centrale en classe grâce à la création d'outils pédagogiques par les élèves. Le climat de classe étant plus serein, il est plus propice à la réussite de tous les élèves.

Mots clés : éducation morale et civique, cycle 2, débat, discussion à visée philosophique, coopération, solidarité, aide, climat de classe,

Summary : Today, society is more and more individualistic and the notion of solidarity is sometimes called into question. So, pupils may have trouble working together. The new moral and civic education programs invite teachers to hold debates and philosophical discussions in class. Pupils learn to communicate together and to respect the point of view of others. Starting from the study of an album of children literature, called *The lamb who did not want to be a sheep* by Didier JEAN and ZAD, pupils held a debate around the concept of help in order to, in a second time, have a larger idea of what cooperation and solidarity mean. This study wants to show that philosophical discussions are a way for pupils to learn to think together, and so by this way to work together as well. This contributes to the improvement of the classroom climate by establishing a respect of each other's speech and by giving mutual assistance a central place in the classroom with the creation of pedagogical tools by pupils. Because the classroom climate is more serene, it is more favourable to the success of all pupils.

Key words : moral and civic education, cycle 2, debate, philosophical discussion, cooperation, solidarity, help, classroom climate