



HAL
open science

Lutter contre les discriminations par le biais des discussions à visée philosophique

Marjorie Draps, Inès Rota

► **To cite this version:**

Marjorie Draps, Inès Rota. Lutter contre les discriminations par le biais des discussions à visée philosophique. Education. 2020. dumas-03046939

HAL Id: dumas-03046939

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03046939v1>

Submitted on 8 Dec 2020

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 2019-2020

**Diplôme universitaire *Métiers de l'enseignement, de l'éducation
et de la formation***

Mention *Premier degré*

Lutter contre les discriminations par le biais des discussions à visée philosophique

Présenté par Marjorie Draps et Inès Rota

Écrit scientifique réflexif encadré par Monsieur Tonolo Manuel

Table des matières

Introduction	1
1. Synthèse des travaux existants	2
1.1 Partie théorique générale	2
1.1.1 Stéréotypes, préjugés et discrimination	2
1.1.1.1 Définition des notions	2
1.1.1.2 Quelques repères historiques	3
1.1.1.3 Discrimination : la loi et la pratique en France	5
1.1.2 Comment enseigne-t-on l'Éducation morale et civique aujourd'hui ?	6
1.1.2.1 Quelques repères historiques	6
1.1.2.2 Inscription des notions de stéréotypes, préjugés et discrimination dans les programmes officiels	7
1.1.2.3 La pratique des discussions à visée philosophique	9
1.1.2.4 Utiliser les albums de littérature jeunesse dans les discussions à visée philosophique	11
1.1.3 Le développement de l'enfant	12
1.2 2 – Partie théorique spécifique	14
1.2.1 Contexte de nos classes	14
1.2.2 Discussions à visée philosophique et lutte contre les discriminations	16
1.2.3 L'album de littérature jeunesse choisi : « le manège de Petit Pierre »	17
1.2.4 Problématique et hypothèses	18
2. Méthodologie initiale	19
2.1 Préparation de la séquence initiale	19
2.1.1 Cadre de l'expérimentation initiale	19
2.1.2 Progression de la séquence initiale	21
2.2 Résultats de la séquence initiale	23
2.2.1 Ecart entre la séquence projetée et l'expérimentation	23
2.2.2 Résultats obtenus et recueil de données qui les explicitent	24
2.2.3 Réussites de la séquence initiale mise en place	25
2.2.4 Difficultés de la séquence initiale mise en place	27
2.3 Discussions	27
2.3.1 Le rôle de l'enseignant lors de discussions à visée philosophique	28
2.3.2 Le rôle des élèves lors de discussions à visée philosophique	29
3. Adaptation de la séquence initiale	31
3.1 Préparation des séances adaptées	31
3.1.1 Cadre de l'expérimentation adaptée	31
3.1.2 Progression des séances adaptées	31
3.2 Résultats des séances adaptées	32
3.2.1 Ecart entre les séances projetées et l'expérimentation réelle	32
3.2.2 Résultats obtenus et données qui les explicitent	33
3.2.3 Réussites des séances adaptées	35
3.2.4 Difficultés des séances adaptées	36
3.3 Discussions	36
3.3.1 La continuité pédagogique dans le cadre d'une situation d'urgence	37
3.3.2 Une pleine efficacité des discussions à visée philosophique ?	38
Conclusion	39
Bibliographie analytique	40
Table des matières des annexes	44

Introduction

Selon A. Bergougnieux, Inspecteur de l'Éducation Nationale, l'Éducation morale et civique constitue un « enseignement de valeurs, de principes, de savoirs, de pratiques, estimés indispensables à un moment donné pour préparer les jeunes à participer le mieux possible à la vie démocratique, en assumant et en exerçant leurs droits et leurs devoirs citoyens ». En tant que professeurs des écoles stagiaires et ayant rapidement constaté une hétérogénéité au sein de nos classes respectives de CM1 et CE2-CM1, aborder les questions de préjugé, de discrimination et de justice avec nos élèves nous est apparu particulièrement justifié. L'étymologie du mot « discrimination » vient du latin « discriminatio » qui signifie « séparation ». Un acte discriminatoire consiste ainsi à mettre à part certains individus selon des critères irrationnels et illégaux. Agir en discriminant peut s'expliquer d'une certaine façon par le biais de préjugés dont nous disposons. Ces préjugés constituent des opinions bien souvent erronées. Ce questionnement étant actuellement assez largement débattu et médiatisé au cœur de la société française, nous avons souhaité faire évoluer ce problème sociétal en un objectif d'apprentissage pour nos élèves en nous interrogeant de la manière suivante : « est-ce si facile de lutter contre les discriminations ? » Afin de tenter de formuler une réponse à cette problématique, de remettre en cause les représentations premières de certains de nos élèves à ce sujet et de les rendre in fine acteurs dans la lutte contre les violences et les actes discriminatoires, nous avons formulé l'hypothèse suivante : « la pratique des discussions à visée philosophique peut aider à lutter contre les discriminations. » Ce principe s'inscrit dès lors dans les programmes de l'Éducation morale et civique, notamment dans le domaine « le droit et la règle : des principes pour vivre avec les autres », qui préconise de « respecter tous les autres [...] ». L'égalité des droits et la notion de discrimination font partie de cette compétence. Ainsi, après avoir défini les différentes notions liées à cette problématique, nous tâcherons de dresser un état de l'art concernant la pratique des discussions à visée philosophique en nous intéressant particulièrement à l'utilisation d'albums de littérature jeunesse puis en considérant le développement de l'enfant. Nous détaillerons dans une seconde partie l'expérimentation initiale réalisée, les résultats obtenus et les discussions qui en découlent, notamment en ce qui concerne le rôle des élèves et la posture de l'enseignant durant la pratique de ces discussions. Enfin, nous présenterons dans une dernière partie l'expérimentation revue suite à la situation sanitaire exceptionnelle liée à l'épidémie de Covid-19 en France, les résultats qui se dégagent de celle-ci, ainsi que la question relative à la continuité pédagogique et à l'efficacité des discussions à visée philosophique.

1. Synthèse des travaux existants

1.1 Partie théorique générale

1.1.1 Stéréotypes, préjugés et discrimination

1.1.1.1 Définition des notions

Dans la société actuelle française, « l'autre » est considéré comme étant « membre d'un groupe ». Or, en fonction de ce groupe d'appartenance, nos sentiments, notre façon de penser et d'agir envers autrui sont différents. De ce concept découlent les notions de stéréotypes, préjugés et discrimination. Mais voyons comment définir et mettre en exergue ces différentes notions.

Le terme stéréotype est ancien puisqu'au 18^{ème} siècle il désignait un procédé typographique permettant de réaliser rapidement des impressions de caractères. Un siècle plus tard ce même terme est repris par les psychiatres qui définissent la notion de stéréotypie comme étant « la fixité d'un comportement ». Un stéréotype serait donc quelque chose de « rigide, répété, constant et figé » (Légal et Delouée, 2015). En 1922, le journaliste américain Walter Lippmann reprend le terme « stéréotype » et le définit comme « des images dans nos têtes [...], des catégories descriptives simplifiées par lesquelles nous cherchons à situer autrui ou des groupes d'individus » (Delouée, 2018). Dans les années 1980, la définition du terme est reprise de nombreuses fois mais selon un biais plus modéré. Ashmore et Del Boca considèrent le stéréotype comme étant : « un ensemble de caractéristiques attribuées à un groupe social » (Légal et Delouée, 2015) mais alors ces connaissances ne sont plus forcément rigides ni erronées. Elles pourraient ainsi contenir un « noyau de vérité » couplé à une base erronée transmise socialement.

Selon les ressources personnelles de Manuel Tonolo, le mot « cliché » est un synonyme simplifié du terme « stéréotype ». Manuel Tonolo compare le cliché à une photo d'une personne prise en mouvement à un instant précis. Cette prise figée d'une personne peut cependant induire en erreur, laissant penser qu'elle est « LA » représentation réelle de la personne.

Les préjugés, contrairement aux stéréotypes qui peuvent présenter un contenu positif (exemple : « les femmes sont douces et affectueuses »), possèdent un ressort forcément négatif (exemple : « je n'aime pas les femmes »); même si certains auteurs parlent actuellement de « préjugé bienveillant ou favorable ». Cette notion de préjugé implique donc une dimension affective et peut être définie comme une « prédisposition à réagir défavorablement à l'encontre d'une personne sur la base de son appartenance à une classe ou

à une catégorie » (Gergen et Jutras, 1891, cités par Delouvé, 2018). Comme la terminologie l'indique, il s'agit donc de « juger avant, à priori ». L'individu disposant de préjugés s'est forgé une opinion préconçue et porte alors un jugement de valeur sur une personne ou un groupe particulier. Les préjugés découlent ainsi de stéréotypes mais tous les stéréotypes n'impliquent pas forcément de disposer de préjugés.

La discrimination est définie par Légal et Delouvé comme un « comportement négatif non justifiable produit à l'encontre des membres d'un groupe donné » (2015, p.10). Les auteurs citent le fait de refuser l'entrée en boîte de nuit à quelqu'un sur la base de son apparence physique, de son sexe ou de sa couleur de peau comme étant un cas typique de discrimination. D'après Manuel Tonolo, « la discrimination c'est le fait de traduire des préjugés en termes d'égalité de droits ». Ainsi, la discrimination découle de préjugés et implique une condition d'illégitimité. C'est ce que soulève Fassin qui définit la discrimination comme étant « un traitement inégal fondé sur un critère illégitime » (Fassin, p.405). La discrimination constitue donc un acte, un agissement social. Manuel Tonolo explique que, puisque l'on appartient à un groupe particulier (sur lequel chacun a un stéréotype), on posséderait alors moins de droits qu'un autre groupe. Il prend pour exemple le fait que « toutes les femmes ont un instinct maternel, contrairement aux hommes, qui sont moins concernés par leurs enfants » : il s'agit là d'un stéréotype. Un recruteur lambda pourrait donc se dire « inutile de les recruter pour travailler, elles seraient toujours absentes à cause des maladies de leurs enfants ». On voit là que le stéréotype mène à une mesure discriminatoire.

Ainsi, nos croyances et donc nos stéréotypes expliquent, dans un sens, l'existence de discriminations envers des personnes d'un groupe donné.

1.1.1.2 Quelques repères historiques

D'après Fassin (2008a) le terme « discrimination » apparaît dans le langage du débat public et de la société française durant les années 1990. Ce mot existait déjà bien avant, mais il était employé par la presse pour des faits se déroulant à l'étranger. Or, au cours des années 90, les enfants nés en France d'immigrés arrivés après la seconde guerre mondiale subissent souvent des difficultés liées au logement et à l'emploi. On parle alors de discrimination raciale. Force est de constater que la société française a longtemps nié la différence de traitement des étrangers, ou de français d'origine étrangère. Pourtant, elle a bien existé. C'est ce que montre Weil (2004) qui définit quatre grands groupes de nationalité française pourtant discriminés sur ce point et cela dès la mise en place de la première République : les femmes, les personnes naturalisées, les juifs et les musulmans d'Algérie. Ces personnes étaient toutes

reconnues comme étant françaises mais, néanmoins, elles n'ont pas toujours eu les mêmes droits que les « autres Français ».

Pour les personnes naturalisées, la loi du 26 juin 1889 certifie que l'enfant né en France d'un parent déjà né en France est français. Or, si les parents sont nés à l'étranger, l'enfant sera français à sa majorité : les enfants des colons sont ainsi naturalisés. En revanche, les « musulmans d'Algérie », les juifs et les étrangers n'entrent pas dans ce processus. Ainsi, pour devenir français, ils doivent recourir à une procédure de naturalisation complexe et dissuasive appelée « sénatus-consulte ».

Concernant les femmes, en 1803, la première partie du Code Civil introduit la « filiation paternelle » : la nationalité française est exclusivement transmise par le père. Ainsi, si les femmes épousaient un mari étranger, alors elles perdaient automatiquement leur nationalité française. Si celles-ci étaient fonctionnaires, elles perdaient également leur emploi, et la loi du pays d'origine de leur mari s'appliquait alors à elles.

Concernant les juifs, le régime de Vichy provoque un réel séisme avec, entre autres, la création d'une commission de dénaturalisation et l'instauration de lois antisémites.

Enfin, plus récemment, ce sont les enfants d'algériens qui sont visés. Dans les années 1980, le droit du sol est contesté par certains groupes politiques et conduit à la réforme du code de la nationalité en 1993. Cette réforme oblige les enfants des étrangers à demander à être français, alors que jusqu'à maintenant, la nationalité leur était attribuée automatiquement dès leur majorité. Les enfants d'algériens n'étaient pas directement concernés par cette réforme, mais ils se sont sentis touchés symboliquement. A ce contexte, vient s'ajouter une crise de discrimination à l'embauche et au logement, ce qui a sûrement contribué à la crise de la « désidentification ». Si nous nous éloignons de notre territoire, nous nous apercevons qu'il n'y a pas qu'en France que la discrimination est présente. Prenons le cas des Etats-Unis largement documenté par Teulon, Alavoine, Bigot, Bonet et Terrany (2014). Ainsi, jusqu'aux années 1960 de multiples arrêtés y assuraient une ségrégation raciale officielle entraînant en parallèle une exacerbation des pensées et actes racistes dans la société et cela malgré le 14^{ème} amendement de la constitution américaine imposant le principe de « l'égle protection des lois ». Dans les années 1950, la ségrégation était omniprésente dans les lieux publics, les transports en commun, ou encore à l'école. En 1955, « l'affaire Rosa Parks » va déclencher les revendications du peuple noir qui mèneront à l'instauration de droits civiques en 1964 réaffirmant des droits universels tel que : « un employeur ne peut licencier, refuser d'employer ou écarter la candidature d'une personne du fait de sa race, de sa couleur de peau, de sa religion, de son sexe ou de sa nationalité. » Puis, le programme « Affirmative Action »

est mis en place avec l'aménagement d'une série d'actions ayant pour but de réparer les injustices passées (liées à l'esclavagisme) et de lutter notamment contre les discriminations éventuelles dans les entreprises ou les administrations. On parle alors de « discrimination inversée ».

1.1.1.3 Discrimination : la loi et la pratique en France

La lutte contre les discriminations s'appuie sur le principe d'égalité de la société française, ainsi il s'agit donc d'une problématique ancienne. Néanmoins, le terme « discrimination », n'est arrivé que tardivement dans le discours social en France. En 1989, le Haut conseil à l'intégration est créé afin de réaliser notamment des enquêtes et statistiques. Néanmoins, même si des différences (de revenus par exemple) sont constatées entre différents individus à situation identique, on ne parle pas alors de discrimination. Ces différences sont d'ailleurs, d'après Fassin (2012), relativisées et justifiées par le Haut conseil. En 1998, un changement opère avec la publication d'un rapport sur les discriminations. Désormais, ce ne sont plus les victimes des discriminations qui en sont la cause mais bien la société française. On assiste alors à une prise de conscience progressive du problème de la discrimination. Certaines actions et instances sont mises en place progressivement en France :

- en 1972, la loi Pleven « relative à la lutte contre le racisme » est votée,
- en 1993, les cellules départementales de coordination de la lutte contre le racisme, la xénophobie et l'antisémitisme sont créées,
- en 1994, le nouveau code pénal inclut la répression des « discriminations fondées sur l'origine ».

Seulement, d'après Fassin (2012), ces instances et outils n'ont qu'une existence formelle et ne présentent que peu voire pas de portée sociale. Par exemple, on compte seulement une dizaine de cas de condamnations par an sur critères discriminatoires dans les années 1990.

A la fin des années 90, on assiste, d'après Fassin à une seconde rupture dans l'affichage politique de cette nouvelle question avec davantage de mobilisation. Ainsi, « énoncer dans des instances officielles l'existence de « discriminations » et les rapporter à des « origines » ou à une « couleur », mettre en place des dispositifs censés donner des moyens de les connaître et de les comprendre, accepter d'en débattre dans l'espace public, c'est produire des transformations dans la reconnaissance du phénomène et la légitimité à le combattre » (Fassin, 2012, p.409). L'année 2004 est marquée par la création de la Haute Autorité de Lutte contre les Discriminations et pour l'Égalité (HALDE). Sous l'influence européenne, on assiste également progressivement à une accumulation de parutions de textes ayant pour objet

de cadrer la législation pénale de lutte contre les discriminations : répression et élargissement du champ des infractions (17 cas de motifs discriminatoires y sont listés). Désormais, c'est également au prévenu d'apporter la preuve de non-discrimination et non plus à la victime de se défendre à sens unique pour le respect de ses droits.

Cependant, d'après Jean-Louis Halpérin, ce principe de lutte contre les discriminations est légalement plus complexe. Ainsi, « la justice elle-même opère des distinctions entre les personnes en les classant dans des catégories déterminées par les lois » (2009, p.21). D'après l'auteur, « le principe d'égalité ne signifie pas le même traitement juridique pour tous ». Ainsi, les peines ne seront pas identiques pour un même délit selon que le délinquant soit mineur ou majeur, qu'il soit récidiviste ou non... Danièle Lochack reprend ce principe en stipulant que « l'application de la même règle à tous, sans tenir compte des différences entre les individus, va conserver, voire renforcer les inégalités préexistantes. Mais si le droit prend en compte ces inégalités, il n'est plus formellement égalitaire » (2003-2004, p.15).

Finalement, d'après Fassin, la loi ne suffit pas. Il faudrait ainsi « réhistoriciser et resocialiser la lutte contre la discrimination raciale » (2012, p.421) qui doit être combattue « dans une perspective de justice sociale » et cela afin d'en corriger les causes (et non pas les effets).

1.1.2 Comment enseigne-t-on l'Éducation morale et civique aujourd'hui ?

1.1.2.1 Quelques repères historiques

Ce n'est que depuis la Révolution Française et la naissance de la première République que l'on se soucie d'instruire la nation toute entière. Condorcet influence fortement la création de l'instruction publique, en publiant cinq mémoires à ce sujet en 1791. D'après Galichet (2005, p. 2), le « catéchisme républicain » remplace désormais le catéchisme religieux. Pourtant, selon Condette (2010), les écoles sont plutôt réticentes et préfèrent parler « d'instruction morale et religieuse » durant le XIX^{ème} siècle. Ce n'est qu'à partir des lois Ferry en 1882 que l'on assiste à un changement radical avec la laïcisation des programmes et l'abolition de tout dogme religieux à l'école. A cet effet, il y a une réelle volonté d'éduquer le peuple à trois principaux devoirs : payer l'impôt, voter et assumer son devoir militaire. L'objectif est plutôt clair : on souhaite former de « bons petits soldats » et forger une identité nationale. L'instruction religieuse est ainsi remplacée par l'enseignement de la morale et de l'instruction civique, placé au cœur d'une nouvelle éducation laïque. Le but est avant tout de former le peuple de manière universelle. C'est, pour Jules Ferry, à la fois une tâche cruciale et complexe, puisqu'il ne s'agit pas ici d'enseigner une matière classique, mais bien de former la nation à être « de bons citoyens honnêtes », comme le ferait le père de famille.

Selon les instructions ministérielles de 1882 à 1887, l'enseignement de la morale ne doit pas être perçu comme une science exacte, mais plutôt comme « l'art » d'inculquer de bonnes conduites. Les programmes scolaires de l'époque mettent d'ailleurs en exergue le respect des devoirs à l'égard des autres hommes et la tolérance envers autrui. Au lendemain de la seconde Guerre Mondiale, une véritable volonté de réformer l'école et l'éducation civique apparaît. On ne pense plus alors à enseigner la morale, mais à former avant tout des citoyens capables de réfléchir, dans une intention plus juste et plus démocratique. Cependant, dans les années 70, l'instruction morale et civique s'essouffle : elle est davantage perçue comme archaïque car elle n'est désormais plus en accord avec la société française, devenue une société de consommation en proie à une construction européenne. D'après Condette, cette discipline pose également un problème d'ordre pédagogique « entre le trop concret et le discours trop théorique ». Elle vient même à disparaître totalement de l'enseignement secondaire à la fin des années 70, sous la réforme Haby. C'est sous Chevènement que l'on assiste à une réaffirmation de l'éducation civique avec sa réintroduction dans les programmes scolaires en 1985. Elle est désormais appelée « éducation à la citoyenneté », l'objectif étant de lutter contre la violence et l'exclusion, phénomènes de plus en plus fréquents.

Finalement, les enjeux de l'éducation civique évoluent constamment en suivant les diverses mutations de la société. C'est d'ailleurs ce que rappelle François Galichet : « les remaniements de l'éducation civique en France ont toujours répondu à des situations de crise » ; or, c'est l'éducation à la citoyenneté qui constitue, toujours d'après Galichet, « le principal remède à la crise » (2005, p.1)

Les nouveaux programmes de 1991 et leur modification en 2002 encouragent la pratique d'une demi-heure de débat hebdomadaire pour faciliter la vie en communauté. L'accent est mis sur l'apprentissage des règles de vie et de comportement favorisant le « vivre-ensemble ». Puis, l'instruction civique et morale est remplacée par l'éducation morale et civique avec l'entrée en vigueur de la loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République. Cette loi prône la réussite de tous les élèves et se veut de fournir un cadre sécurisant et rassurant. De ce fait, l'enseignement moral et civique a alors pour rôle de transmettre un socle de valeurs communes telles que la solidarité, la laïcité, le respect des autres, la tolérance et le refus de toute discrimination.

1.1.2.2 Inscription des notions de stéréotypes, préjugés et discrimination dans les programmes officiels

Les instructions ministérielles de Jules Ferry (1882 et 1887) citaient déjà le terme

« préjugé ». A l'époque, les programmes destinés au cours élémentaire incitent à mettre la morale en action dans la classe par « le redressement des notions grossières ». Le terme « préjugé » est employé comme exemple d'une notion grossière au même titre que les « superstitions populaires [...] ». Les programmes des écoles primaires supérieures de garçons de 1909 impliquent d'aborder la notion de « fraternité sociale » en justifiant la nécessité d'étendre l'idée de justice et en traitant par exemple des « hasards de la naissance et de l'éducation, des inégalités physiques et intellectuelles, des accidents de la vie. » Ces mêmes textes recommandent de traiter de certains principes moraux tels que : « éviter toute médisance et toute calomnie » en expliquant qu'il s'agit là de « marques d'envie, de méchanceté [...], d'injustice et de préjudice moral. » A cette époque, certaines maximes sont répétées et enseignées aux élèves, comme par exemple « ne rien dire des autres si on ne peut en dire du bien ». Les notions de justice et de tolérance sont donc dès le début du 20^{ème} siècle intégrées aux programmes.

L'éducation morale et civique, s'appuie aujourd'hui sur les valeurs de la République telles que l'égalité, la laïcité, l'esprit de justice, le respect ou encore l'absence de toute forme de discrimination. Ce domaine d'enseignement présente trois finalités principales : respecter autrui, acquérir et partager les valeurs de la République et construire une culture civique. Cet apprentissage s'articule autour de quatre grands domaines :

- « La sensibilité et les autres » : L'objectif est d'apprendre à réguler ses émotions, dans le respect de la diversité et des autres.
- « Le droit et la règle : des principes pour vivre avec les autres ». Il s'agit de comprendre et respecter ses droits et ses devoirs, de connaître les valeurs de la République.
- « Le jugement : penser par soi-même et avec les autres ». Le but est de former les élèves à la réflexion et au jugement critique, notamment par le débat.
- « L'engagement : agir individuellement et collectivement ». Il est question ici de s'engager dans la vie collective de la classe, de l'école et au-delà.

Les notions de stéréotypes et de préjugés s'inscrivent dans les programmes de 2015 des cycles 2 et 3, plus précisément dans le domaine « Le jugement : penser par soi-même et avec les autres ». Il s'agit de « nuancer son point de vue en tenant compte du point de vue des autres : les préjugés et stéréotypes (racisme, antisémitisme, sexisme, homophobie) ». Il est préconisé par les programmes de « mettre en place des discussions ou des débats ainsi que d'approcher la notion de stéréotype à partir de situations de vie de classe ou de situations imaginaires tirées de récits, de contes, ou d'albums de littérature de jeunesse ».

Le domaine 3 du Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture (2015) met également en avant la nécessité du « vivre-ensemble » puisqu'il énonce explicitement que l'élève doit apprendre à repousser tout stéréotype et préjugé pour pouvoir comprendre et vivre avec les différences des autres.

1.1.2.3 La pratique des discussions à visée philosophique

Depuis une vingtaine d'années, de nombreuses écoles françaises s'initient à la pratique des discussions à visée philosophique. Celles-ci ont d'abord été développées aux Etats-Unis dans les années 1970 par Lipman puis se sont répandues progressivement en Europe. Tozzi (2010, p. 7) définit la discussion à visée philosophique comme étant « la rencontre entre la parole orale de sujets et leur pensée réflexive ». D'après Cazenave, le débat en classe « génère des activités pédagogiques innovantes et particulièrement motivantes pour les élèves » (2008, p.43). Cette pratique semble donc présenter un attrait certain pour les enfants.

Tozzi s'est notamment concentré sur les compétences développées par les élèves via les discussions à visée philosophique. En premier lieu, ce sont les compétences communicationnelles qui sont étendues grâce à cette pratique. De plus, la discussion à visée philosophique est source de socialisation puisqu'elle nécessite l'interaction avec et entre pairs. Elle éduque au « vivre-ensemble » en favorisant la discussion plutôt que la dispute. Cela nécessite pour les élèves d'accepter le désaccord et la différence et de s'en nourrir pour enrichir la discussion. Vasseur (2018) reprend également cette notion d'esprit coopératif entre les élèves. Ainsi, durant ces discussions, « on considère les autres non pas comme des rivaux mais comme des personnes à la fois qui peuvent nous aider et que l'on peut aider ». Tozzi (2009) parle « d'éthique » et reprend le terme « d'amitié philosophique » d'Epicure. Cazenave (2008) reprend quant à elle la notion de « communauté de recherche », développée à l'origine par Lipman. Bergougnieux, Inspecteur de l'Education Nationale, insiste sur la place de l'expression orale lors de débats, qui révèle alors toute sa dimension lors des phases d'argumentation. Vasseur va au-delà de cette idée en expliquant que les élèves ne doivent pas seulement dialoguer et débattre mais qu'ils doivent « avoir accès aux méthodes et principes de raisonnement » (2005, p. 30). Tozzi met également en valeur la place du langage lors des discussions à visée philosophique et le lien qu'il entretient avec la « construction de l'enfant en tant que sujet pensant » (2010, p. 12). Ainsi, d'après lui, c'est par le langage que la capacité de réflexivité est construite. Mais les élèves ne doivent pas seulement discuter ou questionner puisqu'ils sont aussi tenus d'adopter une position d'écoute pour comprendre l'autre : il s'agit de réaliser « un effort pour pénétrer la vision de l'autre » (Tozzi, 2010, p. 8).

En second lieu, d'après Tozzi (2017, p. 14) ce sont les capacités réflexives des élèves qui sont développées grâce cette pratique. Parmi ces capacités, trois compétences principales doivent être travaillées par le biais de ces activités :

- La problématisation : il s'agit de se mettre en situation de recherche collective ou individuelle et de faire émerger un questionnement ou auto-questionnement sur une valeur ou un problème d'ordre philosophique.
- La conceptualisation : il s'agit d'amener les élèves, en partant de leurs représentations initiales, à construire une notion commune, tout en affinant leur pensée à partir de distinctions notionnelles (par exemple : l'amitié / l'amour).
- L'argumentation : elle sert, dans un souci de recherche de la vérité, à justifier son point de vue, mais aussi à répondre à des contestations en cas de divergence d'opinion. Les recommandations Eduscol à ce sujet précisent que les élèves doivent être capables de justifier les raisons de leur discours à travers le développement d'exemples, de contre-exemples, d'hypothèses... en utilisant différents types de raisonnements (hypothético-déductif, inductif, par l'absurde...).

Les recommandations Eduscol complètent ces trois compétences avec l'ajout de « l'examen des opinions ». Ainsi, la pratique des discussions à visée philosophique doit également permettre aux élèves de s'interroger sur la valeur rationnelle de leurs opinions : « d'où je sais ce que je sais ? ».

Quelques caractéristiques supplémentaires de cette pratique doivent être également précisées. Tout d'abord, cette pratique philosophique se distingue de la simple opinion par le souci de la recherche d'une vérité universelle. D'après Vasseur, les élèves, réalisent ensemble un « effort pour chercher le vrai » (2005, p. 29). Les recommandations d'Eduscol stipulent que ces discussions ont pour objet de « réfléchir au sens des choses, en dehors de toute prise de décision et sans viser l'action ». Vasseur affirme d'ailleurs que « d'habitude amenés à découvrir des réponses qu'il faudra ensuite apprendre, les enfants sont invités ici à chercher ensemble et évaluer des hypothèses de réponse autour de questions dont personne ne peut se vanter d'avoir une réponse vraie et définitive » (2005, p. 29). D'ailleurs, concernant les questionnements, il semble intéressant que les élèves soient eux-mêmes à l'origine de ceux-ci. Il faudrait ainsi développer au sein de la classe et de l'école une « culture de la question » afin de se libérer du cadre « l'enseignant questionne et les élèves doivent répondre ».

Enfin, au-delà le fait de développer des compétences communicationnelles et réflexives, la pratique des discussions à visée philosophique permet d'après Vasseur d'améliorer l'estime des élèves. Ainsi, en les laissant s'exprimer librement, l'enseignant leur transmet sa confiance

et leur permet de devenir des « sujets valables ». La relation à l'apprentissage s'en trouve également changée puisque l'élève devient acteur de son apprentissage durant lequel il va d'ailleurs « apprendre à penser, moins qu'à mémoriser » (Vasseur, 2005 p. 31).

Finalement, la pratique de ces discussions semble favoriser la construction identitaire de l'élève comme sujet parlant (identité langagière) et pensant (identité réflexive) (Tozzi, 2010).

1.1.2.4 Utiliser les albums de littérature jeunesse dans les discussions à visée philosophique

Armand, Gosselin-Lavoie et Combes expliquent, dans une étude réalisée au Québec, que la littérature de jeunesse amène les enfants à « donner un sens au monde, à découvrir des univers imaginaires, à rencontrer l'Autre, à la fois différent et semblable à lui, à apprendre à se découvrir soi-même ». D'après les auteures, l'utilisation d'albums de littérature jeunesse permet de soutenir « le développement de la pensée critique et de capacités de raisonnement moral de haut niveau chez les enfants » (2016, p. 1).

Les travaux de recherche de Chirouter (2013, p. 99) montrent que la littérature de jeunesse et la philosophie sont étroitement liées : la littérature de jeunesse soulève des problématiques éthiques ou existentielles tout comme la philosophie. Selon elle, un « travail sur cette dimension réflexive fondamentale des œuvres peut amorcer, dans le même temps, un apprentissage de la pensée philosophique ». La littérature et la philosophie présentent un objectif commun : elles tentent de comprendre et d'éclairer la pensée sur le monde. Ces deux approches n'utilisent pas la même démarche, mais sont complémentaires. Ainsi, l'approche littéraire s'effectue par un travail sur la langue, sur le style, sur la structure du texte, sur les différentes interprétations possibles, tandis que la philosophie va permettre d'éclairer le texte afin de donner la possibilité au lecteur de se l'approprier et de comprendre sa finalité.

Ce lien entre littérature de jeunesse et pratique de discussions à visée philosophique peut donner lieu à des débats littéraires tels que le débat de compréhension, le débat d'interprétation qui va permettre de combler les blancs du texte (C. Tauveron) ou encore le débat d'appropriation qui vise à s'approprier la position des personnages. Ces débats littéraires, qui visent avant tout un travail sur le sens, peuvent être complétés par un débat réflexif à visée philosophique, débat réglé et argumenté durant lequel l'élève est incité à communiquer son raisonnement, sa justification.

Partir de la littérature de jeunesse pour mener des discussions à visée philosophique permet aux élèves d'entrer aisément dans le débat. Ils peuvent ainsi s'identifier facilement aux personnages, s'attacher à une histoire susceptible de les intéresser et développer l'imaginaire.

Mais, selon Chirouter (2010, p. 117), la fiction littéraire ne relève pas que de l'imaginaire puisqu'elle est aussi dotée d'une « fiction référentielle ». La fiction offre ainsi la possibilité de vivre par procuration ce que nous ne pouvons pas vivre dans le monde réel. L'auteure compare l'imaginaire à « un grand laboratoire où les hommes peuvent modeler [...] à l'infini les situations [...] qui les travaillent ». Elle valide cette métaphore pour les enfants également. Chirouter explique, d'autre part, qu'aborder une discussion à visée philosophique par l'intermédiaire d'un album de littérature jeunesse permet de mettre une distance entre « l'expérience personnelle (des élèves), trop chargée d'affect, et le concept, trop abstrait » (2010, p. 120). Les récits choisis doivent donc être à la fois « proches des préoccupations internes (des élèves) et suffisamment éloignés pour ne pas les obliger à affronter directement des sujets trop inquiétants pour eux ». Finalement, l'utilisation d'albums de littérature jeunesse comme point de départ à une discussion philosophique constitue en quelque sorte une « médiation nécessaire pour oser penser » (Chirouter, 2010, p. 120).

1.1.3 Le développement de l'enfant

Un enfant scolarisé à l'école élémentaire est-il capable d'argumenter ses propos, de prendre du recul sur l'avis d'autrui, de remettre en cause ses représentations, en bref de raisonner et de philosopher ? Les recommandations d'Eduscol à ce sujet précisent que l'enfant est « irrégulier, non linéaire et comporte des stagnations, voire des régressions ». En ce qui concerne les grandes théories du développement de l'enfant, les avis semblent diverger. En premier lieu, Piaget expose le fait que la notion d'égoïsme est présente chez l'enfant jusqu'à l'âge de 7/8 ans. Pour lui, l'enfant ne se soucie guère de confronter ses idées avec celles d'autrui avant cet âge-là puisqu'il n'est pas capable d'avoir ses propres jugements. En définitive, Piaget stipule que les règles morales évoluent selon différents stades en fonction de l'âge de l'enfant. Or, d'après lui ce n'est que vers l'âge de 11-12 ans que l'enfant se justifie à tout prix et pour tout avec le passage au « stade des opérations concrètes ». Les raisonnements de l'enfant de cet âge commencent à éclore et portent alors sur des « objets et la maîtrise de nouvelles compétences » mais le raisonnement scientifique rendu possible dès lors que l'enfant développe des capacités d'abstraction n'arrivera que plus tard, avec le passage au stade des opérations formelles. Piaget (1948, p. 30), classe le langage de l'enfant en deux catégories : les ordres d'une part, et les moqueries d'autre part. Il ajoute que même si les critiques de l'enfant paraissent pertinentes, elles sont en fait des jugements de valeur dépourvus de toute objectivité. L'enfant a, selon lui, un besoin naturel de montrer sa supériorité et cela peut passer par des formes de moqueries envers les autres. Lamarre défend,

lui, une thèse selon laquelle l'enfant de l'école primaire ne peut pas philosopher. Ainsi, « la philosophie, par sa visée totalisatrice et par la liberté et radicalité de son questionnement, n'est pas accessible à l'enfant de l'école primaire, car elle suppose qu'un certain nombre de seuils soient au préalable franchis par l'individu. Or, c'est dans le temps de l'adolescence que ces seuils sont franchis » (p. 2).

L'avis de Wallon semble davantage nuancé puisque, d'après lui, « l'individu est un être biologique et social ». Ainsi, l'enfant nécessite forcément des relations sociales pour « survivre » et celles-ci vont fortement influencer son développement. Wallon évoque d'ailleurs des relations de « camaraderie » et de « collaboration » dès l'âge de 6 ans avec l'entrée dans le stade catégoriel durant lequel les activités intellectuelles progressent et les pensées deviennent de moins en moins concrètes. Bruner semble partager l'avis selon lequel l'enfant est un « être social, tourné d'emblée et prioritairement vers autrui ». Celui-ci se questionne notamment sur les notions de tutelle et d'étayage. Vygotsky approuve la thèse selon laquelle le développement de l'enfant est résolument social car celui-ci résulte d'une « interaction entre l'enfant et autrui ». Vygotsky souligne l'importance de plusieurs facteurs : la notion de zone proximale de développement et la place du langage intérieur qui est alors « reflet de la pensée » de l'enfant. Enfin, Kohlberg propose, lui, une théorie en différents niveaux. Tout d'abord, entre 2-3 ans et 7-8 ans « l'enfant n'a pas encore pris conscience des conventions sociales et n'en tient tout simplement pas compte », il s'agit là du niveau de « moralité préconventionnelle ». Entre 7 et 15 ans, l'enfant atteint le niveau de « moralité conventionnelle » durant lequel « les gestes à effectuer sont ceux qui maintiennent l'ordre social ou répondent aux attentes des semblables ». Durant cette période, l'enfant semble respecter les règles mais pour son propre intérêt. Enfin, le dernier « niveau » présenté par Kohlberg est celui de la « moralité postconventionnelle » qui amène des enfants, parfois, dès l'âge de 12 ans à des conduites qui « vont au-delà des conventions de la société ». Kohlberg souligne alors l'intérêt de pratiquer des dilemmes moraux afin d'inciter les élèves à atteindre ce niveau de « moralité postconventionnelle ».

Si plusieurs théories mettent en évidence une image plutôt réductrice de l'enfant, de nombreux travaux dont ceux de Warneken semblent prouver le contraire. En effet, ses expériences montrent qu'à l'âge approximatif de 14 mois, l'enfant vient naturellement en aide à l'autre. Par exemple, si un enfant voit un adulte essayer d'attraper un objet mais qu'il n'y parvient pas, l'enfant va spontanément le donner à l'adulte, si l'objet est à la portée de sa main. D'autres études récentes vont dans ce sens. C'est le cas d'une expérimentation menée au Japon (par K.H. Onishi et R. Baillargeon) qui semble prouver que dès 6 mois, les

nourrissons « plébiscitent le tiers qui intervient dans un conflit pour protéger le faible contre le fort et dédaignent au contraire le spectateur inactif » (2017). Lévine et Develay (2003) viennent également appuyer cet avis, définissant l'enfant comme un « sujet-pensant », ayant, tout comme l'adulte, des angoisses et des interrogations existentielles. Bettelheim a su démontrer quant à lui que les enfants étaient bien pourvus d'angoisses existentielles parfois profondes, et qu'ils sont tout à fait capables de comprendre et d'interpréter un texte littéraire (plus précisément un conte) afin de mieux comprendre le monde qui nous entoure et notre existence (Chirouter, 2013). Dans le cadre de travaux portant sur la théorie de l'esprit définie comme étant « la capacité d'attribuer à autrui des intentions, des croyances, des désirs ou des représentations mentales » une expérience semble avoir démontré que « l'enfant peut attribuer à autrui des « croyances fausses », et cela, dès l'âge de 15 mois. Certains chercheurs ont même parlé de « capacité de pur raisonnement » dès l'âge de 12 mois (2005).

Les avis quant au développement de l'enfant, ses capacités de raisonnement, sa moralité et son empathie présentent donc des divergences. Les études récentes semblent néanmoins prouver que l'enfant n'est pas dépourvu de toute morale puisque celui-ci prend en compte autrui dès son jeune âge et l'entraide semble être assez naturellement ancrée en lui.

1.2 2 – Partie théorique spécifique

1.2.1 Contexte de nos classes

Dans le cadre de notre année de stage nous relevons toutes deux d'écoles situées dans un milieu populaire au sein desquelles nous réalisons chacune un mi-temps. Ces écoles accueillent toutes deux un public de grande diversité culturelle, religieuse, linguistique. Par ailleurs, ces établissements bénéficient parfois d'une « réputation » jugée difficile avec un climat de classe pouvant être violent (contestation de l'autorité voire même du rôle de l'école). Afin de formuler notre thématique de mémoire, nous nous sommes tout d'abord inspirées des projets d'école des deux établissements et y avons d'ailleurs trouvé des similitudes. Ainsi, l'un des projets d'école formule comme axe prioritaire de travail, de « favoriser les échanges horizontaux entre les élèves », avec pour objectif principal « d'améliorer l'inclusion des élèves allophones nouvellement arrivés en travaillant sur les différentes cultures des élèves au sein des classes ». En effet, cette école accueille une unité pédagogique pour les élèves allophones arrivants (UPE2A), lesquels alternent aide personnalisée et inclusion en milieu ordinaire. En ce qui concerne le second projet d'école, celui-ci stipule comme axe prioritaire de travail « d'améliorer la vie en collectivité » avec divers objectifs pour les élèves tels que : « être capable de communiquer sans avoir recours à

la violence, être capable d'accepter et d'écouter l'autre ». Cet établissement a inclus également comme objectif de « favoriser l'inclusion d'élèves sourds dans le milieu ordinaire ». Ainsi, un partenariat s'est établi et renforcé depuis plusieurs années entre cette école et l'institut national des jeunes sourds (INJS) avec l'ouverture de deux classes dans le cadre d'une unité d'enseignement externalisé (UEE).

En ce qui concerne nos classes, nous sommes en charge durant cette année de stage, pour l'une d'une classe de CM1 de 27 élèves et, pour l'autre, d'une classe de CE2-CM1 de 28 élèves (avec une répartition de 5 CM1 pour 23 CE2). Or, nous avons constaté dans nos classes respectives que certains élèves étaient perçus comme « différents » par d'autres. Ainsi, certaines particularités nous ont amené à nous questionner sur ces différences et les discriminations qui peuvent en découler. Dans la classe de CM1, un élève allophone est arrivé en début d'année, deux autres élèves allophones vivent en France depuis un an environ et un élève hébergé en foyer de l'enfance, nouveau dans l'école, présente des troubles du comportement et est souvent mis à l'écart du reste de la classe (qui, elle, semble très soudée). Dans la classe de CE2-CM1, une élève allophone est arrivée de Syrie depuis quelques années et 7 élèves sourds de CE2 sont souvent « pointés du doigt » voire même moqués parfois.

Depuis le début de l'année scolaire, nous utilisons plusieurs outils afin d'enseigner l'éducation morale et civique, tout en essayant d'instaurer un climat de classe serein. Tout d'abord, nous avons instauré des conseils de classe de façon hebdomadaire (ou à minima à un rythme bimensuel) afin de communiquer sur les problèmes de classe et d'essayer de trouver des solutions en collectivité. Les recommandations d'Eduscol précisent que le conseil de vie de classe, également appelé conseil d'élèves, constitue un instrument via lequel les « élèves vont apprendre à gérer l'espace commun de façon démocratique ». D'autre part, nous avons mené un travail auprès des élèves afin de mettre en place des « messages clairs ». D'après les ressources de Manuel Tonolo, la pratique des « messages clairs » vise à orienter la discussion vers la résolution non-violente de petits différends ». L'objectif est multiple : développer un « esprit de responsabilité » chez les élèves, instaurer un « climat de respect mutuel », tout en favorisant la « construction de l'autonomie » des enfants. La pratique des « messages clairs » constitue ainsi un premier levier de médiation entre pairs et permet d'outiller les élèves afin qu'ils puissent résoudre de façon autonome certains conflits ne nécessitant pas l'intervention de l'adulte. Enfin, dans le cadre de notre mémoire, nous avons mené des discussions à visée philosophique à partir d'albums de littérature jeunesse afin notamment d'aborder les notions d'égalité, de différence, de préjugés, de discrimination...

1.2.2 Discussions à visée philosophique et lutte contre les discriminations

Plusieurs auteurs constatent, depuis quelques années, une dégradation du climat au sein de nombreux établissements scolaires, se caractérisant notamment par une montée des violences et une contestation de l'autorité des enseignants (Galichet, 2005). Tozzi (2017, p. 6), lui, rappelle qu'il ne faut pas « nier l'existence des conflits » au sein de la société française et de ses écoles. Or, d'après lui, la violence se propage lorsque l'on adopte une posture dogmatique. Ainsi, en ayant la certitude de posséder « LA » vérité, « le pluralisme des opinions, la critique, la discussion, l'interprétation et la pensée libre » en sont niés. L'auteur explique que cette violence se doit d'être « combattue » à travers la démocratie, plus particulièrement en axant sur la culture de la question, de l'esprit critique, de la réflexion et de la tolérance ; en bref en instaurant des cadres d'échanges constructifs et éthiques.

Plus précisément, en ce qui concerne la mise en place des discussions à visée philosophique, celles-ci présenteraient divers atouts lorsqu'il s'agit de lutter contre les discriminations. Ainsi, elles permettraient de mettre en œuvre quotidiennement et de renforcer, au sein des classes, certaines valeurs. Tout d'abord, l'estime d'eux-mêmes des élèves s'en verrait améliorée. D'après Tozzi, « la violence provient souvent d'une mauvaise connaissance de soi et de la méconnaissance d'autrui qui nourrit tous les préjugés » (2017, p. 50). Dans le cadre des discussions à visée philosophique, les élèves sont amenés à réfléchir sur eux-mêmes et cela constitue, toujours d'après Tozzi, un « geste de prévention de la violence » (2017, p. 50). La pratique de ces discussions permettrait également de favoriser la faculté d'écoute d'autrui en tissant là un lien vers le respect puisque, d'après Tozzi, le respect de l'autre passe déjà par son écoute (2017). Travailler l'empathie auprès des élèves permettrait, toujours d'après lui, de « réfréner voire d'inhiber l'agressivité » (2017, p. 53) et ainsi de rendre le comportement des élèves davantage réflexif et éthique. On passe alors du conflit socio-affectif, qu'il faut tendre à éviter, au registre socio-cognitif. La confrontation évolue et l'élève entre dans une réflexion du type « une objection contre mon idée n'est plus une agression contre ma personne, mais un cadeau intellectuel pour mieux fonder ma pensée » (Tozzi, 2017, p. 10). De plus, d'après Budex (2019), la pratique des discussions à visée philosophique tend à développer des valeurs d'égalité et de fraternité entre les élèves. La discussion à visée philosophique se déploie comme le « tissage » d'une réflexion commune qui prend en compte la diversité des discours de chacun. Durant ces discussions, le principe d'égalité promet car tous les participants ont exactement la même légitimité, tous ont le droit de prendre la parole. Enfin, les valeurs de coopération et d'entraide seraient enrichies chez et entre les élèves grâce à la pratique des discussions à visée philosophique. Ainsi, du fait qu'il ne s'agisse pas d'une « science exacte »

mais bel et bien d'une discussion où chacun peut exprimer ses idées librement, il n'y a donc pas de bonne ou de mauvaise réponse. Les élèves vont, dans un but commun, rechercher une « vérité universelle ». La pluralité des idées exprimées pourra mener à des différences de points de vue entre les participants. Contrairement à ce que l'on pourrait penser, ces désaccords constituent une véritable richesse dès lors qu'ils sont menés au sein d'un cadre bienveillant et pacifique dans lequel des règles de parole ont été préalablement et explicitement instaurées. Dans la même veine, Tozzi (2010) parle de « socialisation réflexive », de « façon de vivre ensemble en discutant philosophiquement ». Il corrobore le fait que les discussions à visée philosophique enrichissent au lieu de diviser ; elles sont une manière d'accepter et de valoriser les différences.

La pratique des discussions à visée philosophique couplée au travail mené dans le domaine scientifique permettrait également aux élèves de distinguer un fait, d'une opinion ou d'une croyance. En distinguant « croire » et « savoir », l'esprit critique des élèves est alors affiné. De plus, les discussions à visée philosophique permettent, en cas de conflit, de penser et d'avoir recours à d'autres alternatives à la violence, comme la négociation, la médiation, la compréhension d'autrui... (Tozzi, 2017)

Ainsi, il apparaît essentiel d'instaurer une pratique des discussions à visée philosophique en classe, et cela, dès le plus jeune âge des enfants. Celles-ci vont permettre de développer chez les élèves diverses valeurs telles que la connaissance de soi-même, l'acceptation d'autrui (et donc le respect et la compréhension de ses différences à travers l'empathie), la fraternité et l'égalité, la coopération et l'entraide. Or, ce sont ces valeurs sur lesquels les élèves vont s'appuyer lors de la résolution d'un conflit. Outiller les élèves afin qu'ils élisent d'autres alternatives à la violence permet de résister à celle-ci et ainsi de lutter contre les discriminations. La capacité réflexive développée dans le cadre des discussions à visée philosophique « suspend le passage à l'acte, décolle de l'instant, rétablit le contact avec soi, enclenche un langage intérieur qui régule les affects, fait prendre de la distance et accroît la compréhension de soi, des autres et du monde [...] La socialisation cognitive produit ainsi des effets (positifs) sur le climat scolaire » (Tozzi, 2017, p. 10).

1.2.3 L'album de littérature jeunesse choisi : « le manège de Petit Pierre »

Dans le cadre de notre séquence, nous avons choisi de travailler à partir de l'album de littérature jeunesse « Le manège de Petit Pierre » de Michel Piquemal (*annexes 1 et 2*). Cet album pourra éventuellement poser des problèmes de compréhension et d'interprétation à nos élèves. Ainsi, il est doté, par exemple, de quelques termes de vocabulaire particuliers ainsi

que de formules implicites qu'il sera nécessaire d'élucider avec eux. La séquence sera amorcée par un débat de compréhension et d'interprétation afin de lever toute résistance au texte (Tauveron, 2002) et pour que nos élèves puissent accéder pleinement au sens littéral. Notre choix s'est spécifiquement porté sur cet album qui traite de la différence, à travers un personnage victime de préjugés, de moqueries et de discrimination. De plus, l'originalité de cette histoire écrite sous une forme poétique ainsi que la richesse littéraire du texte et des illustrations ont retenu toute notre attention. Enfin, cet album retrace de façon romancée la vie de Pierre Avezard, surnommé "Petit Pierre", né handicapé au début du 20^{ème} siècle, en France. Ce jeune garçon a vécu une enfance « exclue » puis est devenu garçon vacher et a créé, à partir d'objets récupérés, de multiples inventions mécaniques. Aujourd'hui, Pierre Avezard est reconnu comme un artiste de l'art brut. Nous avons trouvé pertinent le fait d'utiliser ici une œuvre biographique afin d'axer la discussion sur le fait qu'il ne s'agit pas que d'une « simple » fiction mais bien d'une réalité. Utiliser comme « déclencheur » cette œuvre permettra de faire émerger et d'explicitier les notions de « préjugé », de « respect » et de « discrimination » ; l'objectif final étant de sensibiliser nos élèves au respect des différences, à la lutte contre les discriminations et à la valeur d'humanité. Il existe peu, voire pas d'articles de recherches scientifiques ou didactiques à propos de cet album. Néanmoins, plusieurs enseignants en rapportent leurs expériences. Ainsi, celui-ci est utilisé afin d'aborder notamment, lors de débats, les thématiques de l'altérité, du rejet, du handicap ou encore de la tolérance. Un travail interdisciplinaire est mené par certains enseignants, avec, évidemment, un travail sur le langage (écrit, oral, lien avec l'œuvre de théâtre « Petit Pierre » de Suzanne Lebeau) mais également dans les domaines historique (l'époque de la grande guerre et ses conditions de vie), scientifique (les machines mécaniques), artistique (l'art brut, les œuvres à mécanisme, le collage...).

1.2.4 Problématique et hypothèses

Le contexte de nos classes, les diverses théories concernant le développement de l'enfant, l'état de l'art en ce qui concerne les notions de stéréotypes, préjugés, discrimination et l'intérêt accordé à la pratique des discussions à visée philosophique dans le cadre de l'enseignement de l'éducation civique et morale nous amènent à formuler plusieurs remarques, à savoir :

- L'existence de différences induit des stéréotypes, voire des préjugés qui, potentiellement, entraînent des discriminations.
- La lutte contre les discriminations n'a de sens que si elle repose sur le respect : ainsi,

je ne veux pas être discriminé mais je dois également respecter la personne humaine malgré la différence de chacun.

Ces remarques nous amènent à formuler la problématique suivante : « **est-ce si facile de lutter contre les discriminations ?** » Nous proposons une hypothèse principale, à savoir : la pratique des discussions à visée philosophique peut aider à lutter contre les discriminations. Plusieurs arguments semblent se dessiner en faveur de cette hypothèse. Ainsi, dans une discussion à visée philosophique :

- On ne peut pas discuter tout seul.
- On construit sa pensée en se confrontant à celle des autres.
- On arrive à un moment donné à penser par soi-même les idées des autres.

Des arguments divergents également sont envisageables. Ainsi, dans une discussion à visée philosophique :

- Personne ne s'écoute, chacun vient avec ses idées et repart avec.
- On a tendance à n'écouter que ceux qui sont d'accord avec nous.

Le déroulé de notre séquence et l'analyse des résultats qui en découleront nous amèneront à formuler des propositions de réponses et des remarques sur ces différents points. L'objectif pratique de ce travail consistera, in fine, à sensibiliser nos élèves à la différence et à les outiller afin qu'ils puissent réussir à lutter contre la violence, le rejet, la discrimination.

2. Méthodologie initiale

2.1 Préparation de la séquence initiale

2.1.1 Cadre de l'expérimentation initiale

Nous avons initialement prévu de mettre en place notre expérimentation à travers une séquence de 7 séances. Notre expérimentation était planifiée durant les mois de février et mars dans nos classes respectives. Les deux premières séances devaient être dédiées à la découverte de l'album « Le manège de Petit Pierre » sous forme d'une lecture offerte en deux parties, suivie d'un débat de compréhension et d'interprétation. Les séances suivantes devaient être intégralement consacrées aux discussions à visée philosophique. Dans le cadre de cette séquence, nous avons envisagé deux types d'évaluation :

- Une évaluation sommative en dernière séance afin de valider ou non l'acquisition par les élèves de connaissances institutionnelles théoriques (*annexe 3*)
- Une évaluation formative menée tout au long de la séquence grâce à une grille d'observation renseignée durant les différents débats. Celle-ci est organisée autour des compétences rattachées aux instructions officielles et permet d'observer, de suivre

précisément l'évolution de l'attitude des élèves (notamment « la capacité à se décentrer pour prendre en compte le point de vue des autres », compétence détaillée par Manuel Tonolo) ainsi que leur prise de parole dans le respect et l'écoute des autres. (*annexe 4*)

Dans le cadre de notre séquence, il nous a semblé pertinent de mettre en place un livret de philosophie (*annexe 5*). Tout d'abord, cet outil incite chaque élève à s'exprimer librement en notant ce qu'il retient de la séance. En effet, selon Galichet (2015), le cahier de philosophie présente un « caractère intime » dans le sens où l'élève exprime ses réflexions personnelles à la manière d'un journal intime. Dès lors, cet outil constitue un support permettant de formuler une trace écrite à la fin de chaque débat, apportant un certain « recul face à la spontanéité » tout en permettant de structurer la pensée par le langage (Manuel Tonolo). D'autre part, nous avons également choisi d'intégrer à ce livret une grille d'observation permettant à chaque élève de s'auto-évaluer quant à sa prise de parole et à l'écoute de ses camarades. Enfin, en guise d'institutionnalisation, une partie du livret est dédiée au lexique : prise de notes de terme de lexique nouveaux ou complexes, définitions de nouvelles notions... Galichet précise que cet outil ne doit pas être « appréhendé comme un objet d'évaluation scolaire » (2015, p. 5). Ainsi, ce livret philosophique mis en place au sein de nos classes ne sera pas ramassé et l'accord des élèves sera nécessaire afin de pouvoir en prendre connaissance.

En ce qui concerne les conditions matérielles et institutionnelles des discussions à visée philosophique menées, nous avons tenté de nous rapprocher des recommandations de Galichet, dans la limite des possibilités offertes au sein de nos classes. Ainsi, par mesure de simplicité et par manque de place dans nos écoles respectives, nous avons choisi d'organiser les différentes discussions en classe avec la disposition habituelle. Nous sommes conscientes qu'il est important d'adopter une disposition en cercle ou en carré afin que les élèves puissent se faire face et interagir plus facilement, comme le préconise d'ailleurs Galichet. Néanmoins, nos classes n'étant pas assez grandes et n'ayant pas d'autre salle à disposition dans l'école au moment de la pratique de ces discussions, nous n'avons malheureusement pas pu mettre en place ce type d'organisation. Toutefois, afin d'essayer « d'atténuer » la relation traditionnelle enseignant/élèves, nous avons choisi de nous placer en fond de classe à une place assise afin de nous situer dans une posture comparable à celle d'un élève (en nous levant toutefois lors des reformulations, questionnements). Les discussions ont été menées en classe entière, exception faite des élèves malentendants et de certains élèves allophones qui n'étaient pas en enseignement d'inclusion lors de ces séances.

2.1.2 Progression de la séquence initiale

PHASE 1 : DEBATS DE COMPREHENSION ET D'INTERPRETATION - DECOUVERTE DE L'ALBUM	
<p>Compétences du SCCCC :</p> <ul style="list-style-type: none"> 1- Les langages pour penser et pour communiquer 2- Les méthodes et les outils pour apprendre 	<p>Compétence liée à la lecture et compréhension :</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Lecture et compréhension de l'écrit : comprendre un texte littéraire et l'interpréter
<p>Objectifs de la phase 1 de la séquence :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprendre les éléments explicites de l'album - « Comblent les blancs » du texte (compréhension implicite) - Comprendre ce qu'est une biographie 	
Séance 1 : Le portrait de Petit Pierre et le rejet (45 min)	
<p>Déroulement :</p> <p>1- Découverte du titre et de la 1^{ère} de couverture : « A votre avis, de quoi parle cet album ? » : hypothèses écrites individuelles des élèves (<i>annexe 6</i>) puis mise en commun collective</p> <p>2- Lecture offerte jusqu'à la p. 10 « <i>Ils doivent rester derrière la glace</i> » en cachant uniquement les illustrations représentant Petit Pierre</p> <p>Questionner les élèves : « Sous quelle forme est écrit le texte ? » <i>Sous forme poétique (rimes, répétitions...)</i></p> <p>3- Questionner les élèves : « Comment est décrit Petit Pierre ? » <i>De façon négative</i> (adjectifs à relever) ; mise en commun au tableau puis questionner de nouveau les élèves « Comment les autres agissent avec lui et pourquoi ? » <i>Ils le rejettent et se moquent car il est différent.</i> (les élèves doivent relever des passages du texte pour le justifier)</p> <p>4- Trace écrite : Les élèves dessinent le portrait de Petit Pierre comme ils l'imaginent d'après la description du livre ; puis affichage/mise en commun des portraits (<i>annexe 7</i>)</p>	
Séance 2 : Découverte du talent de Petit Pierre et modification de l'avis « des autres » (45 min)	
<p>Déroulement :</p> <p>1- Résumé oral de la 1^{ère} partie de l'histoire par les élèves. Les interroger : « A votre avis, que va-t-il se passer maintenant pour Petit Pierre ? » : hypothèses écrites individuelles des élèves (<i>annexe 6</i>) puis mise en commun collective</p> <p>2- Lecture offerte de la 2^{ème} partie de l'histoire jusqu'à la fin de l'album</p> <p>3- Questionner les élèves : « Que fait désormais Petit Pierre, comment réagissent les autres face à cela et qu'est-ce qui a changé ? » <i>Il se met à fabriquer des manèges. Ils sont émerveillés, impressionnés par son talent, ils l'admirent. Les autres ne se moquent plus de lui</i> (les élèves doivent relever des passages du texte et/ou des illustrations pour le justifier)</p> <p>4- Montrer la 4^{ème} de couverture qui contient la biographie de Petit Pierre, la lire et expliquer ce qu'est une biographie</p> <p>5- Trace écrite dans le cahier de l'écrivain (jogging d'écriture) : choisir un des personnages (soit Petit Pierre, soit un valet de ferme qui s'est moqué) et décrire ses émotions et ressentis</p>	
PHASE 2 : DISCUSSIONS A VISEE PHILOSOPHIQUE	
<p>Compétences du SCCCC :</p> <ul style="list-style-type: none"> 1- Les langages pour penser et pour communiquer 2- Les méthodes et les outils pour apprendre 3- La formation de la personne et du citoyen 	<p>Compétences liées à l'EMC :</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ <u>La sensibilité : soi et les autres</u> : - Respecter autrui et accepter les différences ✓ <u>Le droit et la règle</u> : - Comprendre les notions de droits et devoirs, les accepter et les appliquer - Respecter tous les autres (l'égalité des droits et la notion de discrimination) ✓ <u>Le jugement : penser par soi-même et avec les autres</u> : - Prendre part à une discussion, un débat ou un dialogue : prendre la parole devant les autres, écouter autrui, apprendre à justifier un point de vue - Nuancer son point de vue en tenant compte du point de vue des autres ✓ <u>L'engagement : agir individuellement et collectivement</u> : - Savoir participer et prendre sa place dans un groupe
<p>Objectif de la phase 2 de la séquence :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sensibiliser nos élèves à la différence et les outiller afin qu'ils puissent lutter contre les discriminations et la violence qui y est liée - Définir les notions de préjugé, respect et discrimination - Aborder de grands textes de lois qui protègent nos droits et des organismes qui luttent contre les discriminations (Déclaration des droits de l'homme et du citoyen, Déclaration des droits de l'enfant, code pénal, HALDE) 	

Séance 3 : Qu'est-ce que la différence ? (45 min)

Déroulement :

- 1- Questionner : « Qu'est-ce que la différence ? » Les élèves doivent individuellement et à l'écrit essayer de formuler une définition et lister des différences entre les êtres humains.
- 2- Mise en commun collective puis questionner les élèves : « Comment peut-on classer ces différences en deux groupes distincts ? »
- 3- Trace écrite : construction collective d'un « panneau des différences » (*annexe 8*)
- 4- Lien avec l'album de LJ : questionner : « Petit Pierre est différent. Or que lui arrive-t-il ? » Faire émerger que : *La différence n'est pas si facile à accepter, elle peut conduire au rejet. Mais elle peut aussi enrichir (Petit Pierre est finalement admiré de tous)*
- 5- Questionner : « As-tu déjà rencontré quelqu'un qui t'a paru différent et comment as-tu réagi ? » Réponse écrite individuelle des élèves
- 6- Mise en commun / débat ; faire émerger le fait que notre attitude face à la différence peut aboutir à des rejets que l'on nomme des « préjugés » (notion définie collectivement)
- 7- Trace écrite : les élèves complètent le livret philo (débat 1), s'auto-évaluent et notent la définition retenue du terme « préjugé » dans la partie lexicale du livret

Séance 4 : Peut-on se tromper lorsque l'on porte un jugement sur quelqu'un ? (30 min)

Déroulement :

- 1- Rappel de la définition de préjugé par les élèves puis questionner : « Connaissez-vous des exemples de préjugés ? » écrit individuel puis mise en commun collective
- 2- Questionner : « Peut-on se tromper lorsque l'on porte un jugement sur quelqu'un ? » Les élèves répondent par oui / non sur leur cahier / ardoise et doivent justifier leur propos en donnant au moins un argument
- 3- Mise en commun / débat : faire une colonne «oui» et une colonne «non» au tableau puis un élève vient noter les arguments de ses camarades. Faire émerger que : « *lorsque l'on ne connaît pas quelqu'un, sa différence peut nous faire peur et entraîner des préjugés. Or il faut se méfier de ces préjugés car ils sont trompeurs.* » (lien avec le vécu de Petit Pierre)
- 4- Trace écrite : les élèves complètent le livret philo (débat 2) et s'auto-évaluent

Séance 5 : Est-ce si facile de respecter tout le monde, même les personnes qui nous paraissent différentes ? (45min)

Déroulement :

- 1- Questionner : « Que signifie le mot « respect » ? » : écrit individuel puis mise en commun en petits groupes (4 élèves) puis mise en commun collective
- 2- Questionner : « Est-ce si facile de respecter tout le monde, même les personnes qui nous paraissent différentes ? » Les élèves répondent par oui / non sur leur cahier / ardoise et doivent se justifier en donnant au moins un argument et un exemple personnel pour illustrer leur propos (soit un exemple de respect, soit un exemple de non-respect qu'ils ont vécu)
- 3- Mise en commun / débat par groupe : les élèves sont répartis en groupe de 4/5 et chacun donne ses arguments et ses exemples. Dans chaque groupe, un secrétaire fait un tableau de 2 colonnes sur une affiche A3 et note les arguments « oui » et les arguments « non » de chaque élève de son groupe
- 4- Mise en commun : un rapporteur de chaque groupe vient présenter les différents arguments à la classe puis débat / discussion (support des exemples des élèves)
- 5- Trace écrite : les élèves complètent le livret philo (débat 3), s'auto-évaluent et notent la définition retenue du terme « respect » dans la partie lexicale du livret

Séance 6 : Que peut-on faire face aux discriminations ? (1h15)

Déroulement :

- 1- Projeter « la bulle de réflexion » (*annexe 9*) et questionner « Qu'en pensez-vous ? » : écrit individuel puis mise en commun collective. Faire émerger que : « *lorsque l'on va à l'encontre des droits d'une personne à cause de nos préjugés, il s'agit d'une discrimination (ici ne pas avoir le droit d'être sur le banc, dans la cour...)* »
- 2- Questionner : « Que peut-on faire face aux discriminations ? » : écrit individuel puis mise en commun collective. Faire émerger l'importance des lois et des organismes pour « punir » ceux qui ne respectent pas les droits humains.
- 3- Recherche en binôme de textes de lois et organismes qui prouvent que l'on peut punir les personnes qui ne respectent pas les droits humains (salle informatique)
- 4- Mise en commun en classe avec étayage enseignant pour décryptage des informations trouvées par les élèves
- 5- Trace écrite : les élèves complètent le livret philo (débat 4), s'auto-évaluent, notent la définition retenue du terme « discrimination » et complètent « Ce que dit la loi face à la discrimination ».

2.2 Résultats de la séquence initiale

2.2.1 Ecart entre la séquence projetée et l'expérimentation

Malgré une préparation que nous jugions plutôt approfondie, plusieurs écarts sont à signaler entre la séquence projetée et l'expérimentation menée lors des trois premières séances. Tout d'abord, lors de la séance 1 nous avons toutes deux oublié d'enregistrer les discussions lors de la découverte de l'album « Le manège de Petit Pierre ». Nous avons donc, lors des séances suivantes, nommé un élève « responsable enregistrement » qui devait s'assurer du déclenchement, du bon fonctionnement et de l'arrêt de l'enregistrement. D'autre part, la lecture par nos soins de l'album a posé à nos élèves davantage de difficultés en termes de compréhension (syntaxe, lexique) que ce que nous avons imaginé. Il aurait peut-être été intéressant de travailler sur le texte, lors de quelques séances décrochées de lecture, en fournissant un tapuscrit à chaque élève et en axant sur la compréhension pure. Enfin, lors de la première vision de l'album et plus particulièrement en découvrant les illustrations des personnages (autres que Petit Pierre qui, lui, n'est dévoilé que lors de la deuxième séance) certains élèves se moquent. Ensuite, lors de la seconde séance, nous avons inclus une activité d'écriture courte. Les élèves avaient alors pour consigne, soit de se mettre à la place du personnage de Petit Pierre, soit à la place d'un valet de ferme (qui se moque) et de décrire leurs émotions. Or, la majorité des élèves a choisi le personnage de Petit Pierre, avec seulement 3 élèves sur 48 ayant opté pour la figure du valet de ferme. Nous voyons à cela deux causes éventuelles : soit les consignes données n'ont pas été suffisamment explicites, soit les élèves ont choisi volontairement d'adopter la posture du « gentil » plutôt que celle du « méchant ». De plus, lors de cette seconde séance nous observons que, suite à la mise en place de l'enregistrement des discussions, les élèves semblent un peu « timides » d'exprimer leurs avis respectifs ou leur mauvaise compréhension. Néanmoins, au bout de quelques instants, ceux-ci reprennent rapidement leurs réflexes en « oubliant » l'enregistrement et osent, à nouveau, prendre la parole. Enfin, la séance 3 n'ayant sans doute pas été assez anticipée ou du moins de manière insuffisamment approfondie, celle-ci a été séparée en deux directement en classe. Ainsi, les activités proposées et leur enchaînement étant chronophages nous avons pris la décision toutes les deux et sans nous concerter de stopper la séance au bout de 45 minutes et de repousser la suite des activités à une séance ultérieure. En effet, Galichet recommandant une durée de débat de 30 minutes en cycle 2 et de 45 minutes en cycle 3, nous avons préféré nous adapter directement en situation afin que celle-ci conserve toute son « efficacité ».

2.2.2 Résultats obtenus et recueil de données qui les explicitent

Afin d'essayer de répondre à la problématique : « est-ce si facile de lutter contre les discriminations ? » et de valider ou d'invalider notre hypothèse principale, à savoir : « la pratique des discussions à visée philosophique peut aider à lutter contre les discriminations » nous avons notamment construit une grille d'observation de nos élèves. Cet outil, renseigné lors de chaque discussion à visée philosophique, devait nous permettre de mesurer sur le moyen terme l'évolution des attitudes de nos élèves, notamment leurs prises de parole (expression des représentations) et leurs capacités d'écoute d'autrui (et donc potentiellement de respect). Malheureusement la situation sanitaire exceptionnelle ne nous a pas permis de nous rendre compte d'une évolution potentielle des comportements de nos élèves puisque nous n'avons pu réaliser qu'un seul débat philosophique. Néanmoins, les résultats de la grille d'observation obtenus lors du 1^{er} débat nous autorisent à formuler quelques remarques (*annexe II*). Tout d'abord, nous constatons que, dans nos classes respectives, ce sont toujours les mêmes élèves qui prennent la parole. Nous n'avons pas forcément anticipé le fait qu'un petit groupe d'élèves seulement participe activement (exemple sur la classe de CE2-CM1 : 13 élèves sur 20 participent au moins une fois mais seulement 6 sur 20 s'expriment deux fois ou plus). Pourtant, un temps d'activité permettait à tous les élèves de formuler leurs idées par écrit avant d'initier le débat. Cette approche est d'ailleurs préconisée par M. Tonolo puisqu'elle permet notamment d'intégrer aussi bien les élèves timides que les « grands parleurs » à la discussion, mais aussi de « structurer la pensée ». De plus, parmi les élèves qui prennent la parole, nombre d'entre eux ne font que répéter ce qui a déjà été dit par d'autres sans ajouter d'exemples, sans se justifier, sans effectuer d'apports supplémentaires. Ce fait pourrait nous amener à concéder au postulat formulé : dans une discussion à visée philosophique, « on a tendance à n'écouter que ceux qui sont d'accord avec nous ». D'autre part, ce ne sont pas forcément les élèves qui ont donné leurs avis qui écoutent les autres de façon active et respectueuse. En effet, dans le cas notamment de la classe de CE2-CM1, parmi les 13 élèves qui s'expriment durant le 1^{er} débat on estime que seulement 6 d'entre eux écoutent en retour activement leurs camarades (en les regardant, en semblant s'y intéresser). A contrario, parmi les 7 élèves « abstentionnistes » durant le 1^{er} débat, 3 d'entre eux semblent « captivés » par les discussions. Et que dire alors de ces élèves qui ne s'expriment pas du tout ? Finalement, l'analyse de ces résultats nous permet de soulever deux configurations nous semblant intéressantes :

- Quand les enfants parlent et présentent un bon argumentaire cela ne signifie pas forcément qu'une fois sortis de l'école ils n'auront plus de préjugés et respecteront les autres.
- A contrario, quand les enfants ne parlent pas, cela ne signifie peut-être pas qu'ils ne réfléchissent pas.

Ainsi, comment faire alors pour impliquer davantage activement tous les élèves et faire en sorte « d'agir » sur tous, puisque lutter contre la violence et les discriminations passe forcément par une sensibilisation de chacun ?

Concernant la réflexion critique de nos élèves, nous avons remarqué que leurs représentations initiales ont évolué positivement entre la découverte de l'ouvrage et la suite des séances. Ainsi, au début de la lecture les élèves se moquent assez ouvertement de Petit Pierre :

R : « Il a pas de trou dans les oreilles, [rire] il est tout pourri en fait... [rires] »

I : « [rires] Il est vraiment moche je pense en fait. C'est normal que les autres l'aiment pas. »

Puis, une fois que les élèves ont compris qu'il s'agit d'une biographie, ils semblent pris de compassion pour le personnage de Petit Pierre. Ainsi, lors de l'analyse de la dernière phrase du livre « *Et si on avait écouté certains...* » les élèves formulent des réponses positives et empathiques :

O : « Ça veut dire qu'il faut apprendre à connaître la personne avant de la critiquer et d'être méchant... de se moquer. »

A : « [...] qu'il faut aller au-delà des apparences avant de juger une personne... »

En ce qui concerne le climat de classe et l'attitude des élèves lors des débats nous n'avons eu que peu de temps malheureusement pour estimer d'éventuels changements notoires. Néanmoins, nous avons noté quelques difficultés à faire évoluer la répartition du pouvoir et du savoir entre les élèves et l'enseignante. Ainsi, les élèves semblent camper dans la position traditionnelle du contrat didactique : « je donne la réponse attendue par et pour l'enseignante ». Nous avons souligné que les élèves ne se regardent pas forcément entre eux mais nous regardent nous, en tant qu'enseignantes, lorsqu'ils formulent leurs avis respectifs. Mais alors, durant ces discussions à visée philosophique, quelle posture doit adopter l'enseignant face à ses élèves entre un guidage trop fort et une distance trop marquée ?

2.2.3 Réussites de la séquence initiale mise en place

Tout d'abord, nous constatons au sein de nos classes respectives une bonne

participation et implication des élèves. Le sujet choisi semble leur tenir particulièrement à cœur tout comme les modalités utilisées. On relève d'ailleurs des remarques positives d'élèves à ce sujet, telle que : « *Ah ouais maitresse ! J'adore quand on fait des choses comme ça... quand on parle et qu'on donne son avis quoi.* » Les élèves semblent, pour la plupart, attester d'une réflexion sincère autour de cette thématique. Certains sont particulièrement touchés émotionnellement : quelques élèves pleurent lorsque nous abordons la différence et la notion de « rejet », un élève allant même jusqu'à parler de discrimination raciale en séance 3. D'après leurs dires, ce sont des élèves qui ont eux-mêmes vécu des situations de rejet, voire de racisme, notamment à cause de leur couleur de peau :

C : « Un jour, un garçon de mon quartier m'a dit que je n'étais pas intelligente parce que j'étais noire, ça m'a rendue triste, et quand j'y pense ça me rend toujours triste ».

D'autre part, un travail sur la langue est mené conjointement à la mise en œuvre des débats avec l'introduction de « Phrases-outils » (*annexe 10*) que les élèves doivent s'entraîner à maîtriser et utiliser afin de présenter leurs arguments, leurs contre-arguments, donner leur avis. Des compétences transverses que nos élèves pourront, s'ils les maîtrisent, réutiliser en dehors des débats et discussions sont ainsi développées. Enfin, au sein de la classe de CM1, les élèves mettent en réseau « Le manège de petit Pierre » avec un travail réalisé quelques mois auparavant autour de l'ouvrage « Otto » de Tomi Ungerer. Cet album de littérature jeunesse avait en effet été utilisé afin d'initier un débat sur l'amitié. Les élèves parviennent même, au-delà de l'album, à tisser un lien avec les thématiques de la seconde guerre mondiale et de la déportation. Dès lors, durant le travail d'interprétation de l'album, nous avons demandé à nos élèves d'analyser le groupe de mots « Le jeter dans un train pour un aller sans retour » :

- PE : « Quand se passe cette histoire ? »
- B : « Pendant la guerre ! Il y a des chars qui sont dessinés »
- S : « Oui ! Pendant la seconde Guerre Mondiale ! »
- PE : « Que signifie la phrase « Le jeter dans un train pour un aller sans retour ? » »
- A : « Cela veut dire qu'il ne reviendra jamais »
- PE : « Alors si l'histoire se déroule pendant la seconde Guerre Mondiale, cela ne vous rappelle-t-il pas une autre histoire que vous connaissez ? »
- S : « Otto ! Et les juifs qui étaient mis dans les camps de concentration »
- PE : « Donc pourquoi ne reviendra-t-il jamais d'après la phrase « Le jeter dans un train pour un aller sans retour ? » »
- S : « Parce qu'il va être déporté et il va mourir. Mais ça veut dire que Petit Pierre était Juif ? »
- PE : « Il faut savoir qu'on ne déportait pas que les Juifs dans les camps de concentration, mais aussi les personnes qui semblaient « différentes » (comme les handicapés par exemple). »

En dépit des réussites rencontrées, nous avons cependant fait face à quelques obstacles au cours de la réalisation de notre séquence.

2.2.4 Difficultés de la séquence initiale mise en place

Nous avons dû faire face à plusieurs aléas durant le déroulement de notre séquence. Tout d'abord, en ce qui concerne les modalités d'organisation spatiale et temporelle, nous avons identifié deux aspects à améliorer. Ainsi, de façon générale sur le temps scolaire, et particulièrement lors de discussions à visée philosophique, nous avons eu des difficultés quant à la gestion du temps. Notamment lors de notre troisième séance, comme explicité précédemment, où nous avons prévu une durée totale de 45 minutes mais que nous avons dû scinder en deux. Également au niveau de la gestion de l'espace, comme explicité précédemment, où nous avons volontairement conservé un positionnement de classe « standard » au lieu d'opter pour une organisation en cercle ou en carré. Néanmoins, n'ayant pas d'autre alternative, nous avons prévu, dès la séance 4, de mettre en place un bâton de parole entre les élèves afin d'essayer de pallier cette contrainte spatiale. Parallèlement à ces aléas, nous avons toutes deux rencontré des difficultés à faire vivre et à enrichir les discussions et cela afin que les élèves confrontent leurs points de vue. Ainsi, souvent lorsqu'un élève prenait la parole, les autres, la majorité du temps, étaient totalement d'accord avec lui et avaient d'ailleurs beaucoup de mal à le justifier. De plus, nous avons constaté dès le début de compréhension et d'interprétation mais également au cours de la première discussion à visée philosophique des prises de parole et participation inéquitables entre les élèves. Il nous a paru ainsi assez ardu d'arriver à impliquer la totalité des élèves de nos classes respectives. D'autre part, à cette participation orale inéquitable, se couple, apparemment, un faible attrait de certains élèves vers le livret philosophique. Ainsi, certains n'écrivent que peu voire pas du tout suite au débat (mais cela signifie-t-il qu'ils ne retiennent rien des échanges ?). Enfin, nous avons parfois eu un peu de mal, en tant que professeurs des écoles stagiaires et novices dans la pratique des discussions à visée philosophique à nous positionner et à ajuster notre posture d'enseignante durant ces débats. Quel rôle doit jouer l'enseignant précisément durant ces échanges ? Doit-il parfois donner son avis, contrer l'avis trop radical de certains élèves ou au contraire inciter d'autres à approfondir leurs réflexions ?

2.3 Discussions

Face à ces difficultés rencontrées, il nous a paru intéressant de nous focaliser sur deux aspects majeurs des discussions à visée philosophique, à savoir le positionnement de l'enseignant et le rôle des élèves.

2.3.1 Le rôle de l'enseignant lors de discussions à visée philosophique

Au cours de notre expérimentation, nous avons intégré le fait que la pratique du débat à elle seule par les élèves en « autonomie » n'est pas suffisante. En tant qu'enseignante, nous avons donc un rôle essentiel à jouer dans l'organisation et l'animation de ces discussions. Les recommandations d'Eduscol corroborent d'ailleurs cette idée et mettent en avant plusieurs attributs chez l'enseignant nécessaires à la conduite des discussions à visée philosophique. Tout d'abord, la préparation doit être menée en amont de façon sérieuse et approfondie puisque celle-ci conditionne « la qualité de réflexion des élèves ». La connaissance de son sujet est une condition indéniable au bon déroulement d'une discussion à visée philosophique. En effet, cela permet d'apporter des savoirs philosophiques aux élèves, et d'être capable de relancer le débat si celui-ci s'essouffle. « L'étayage langagier » appelé également « guidage » est une seconde qualité essentielle. Il s'agit « d'accompagner » les élèves jusqu'où ils sont « capables d'aller », l'objectif étant de les conduire à « tracer leur propre itinéraire en les aidant à le baliser, tout en faisant en sorte qu'il soit perceptible grâce à des repères ». Selon Cazenave (2008 p. 46), l'un des rôles majeurs pour l'enseignant est d'arriver à positionner l'élève dans une situation lui permettant de « penser par lui-même ». Il est donc question ici d'apprendre à conserver et analyser « la capacité d'étonnement de l'élève ». Valérie Saint Dizier de Almeida (2014), suite à l'analyse de neuf discussions à visée philosophique, distingue trois types de styles d'enseignants : autoritaire, démocratique et de « laisser faire ». A priori ces études ne relèvent pas de différences significatives en termes de raisonnements collectifs produits. Néanmoins, d'après Tozzi (2006 p. 238), durant une discussion à visée philosophique, l'enseignant doit s'accorder à déléguer une partie de son « pouvoir de parole » aux élèves et cela afin qu'un « processus d'auto-organisation » puisse apporter « l'engagement des élèves et l'établissement collectif de règles ». La mise en place de ces règles permettrait, toujours d'après Tozzi, de rendre possible le travail cognitif des élèves. Ainsi, l'enseignant doit « limiter le désordre individuel et collectif » par la mise en œuvre d'un cadre strict. D'après Manuel Tonolo, il faut arriver à trouver le juste équilibre entre une posture qui ne soit ni trop directive, ni trop en retrait dans la conduite du débat, afin de faire progresser nos élèves dans leur approche philosophique : laisser en premier lieu émerger leurs représentations premières tout en les menant ensuite subtilement vers une réflexion plus poussée semble être la bonne posture à adopter. Petit à petit, il faudra ensuite arriver à accompagner les élèves à échanger leurs arguments entre eux, et non plus seulement en se tournant vers l'enseignant. Toujours selon Manuel Tonolo, il est d'autant plus important d'adopter une posture « dialectique » qui cherche à « susciter le dialogue en faisant naître la

contradiction entre des opinions opposées » au sein de la discussion. L'exercice doit même aller plus loin : il s'agit d'essayer de « mettre en valeur le désaccord et la contradiction » car dans une discussion philosophique, « sans désaccord, il ne peut y avoir de débat. » D'ailleurs, ce principe rejoint la pensée de Vygotsky qui atteste que les interactions sociales sont nécessaires au processus d'apprentissage et au développement cognitif. Doise et Mugny corroborent cette théorie et ajoutent que ces interactions doivent susciter des « conflits sociocognitifs » qui vont alors entraîner une « confrontation entre les conceptions divergentes ». L'élève va alors prendre progressivement conscience de « sa propre pensée » et considérer, voire comprendre, celle des autres. Afin d'animer une discussion à visée philosophique, il paraît essentiel pour l'enseignant de disposer d'une bonne capacité d'adaptation. En effet, il n'est pas possible de prévoir exactement le déroulement du débat ni d'anticiper l'ensemble des échanges. C'est pour cela qu'il est nécessaire de savoir rebondir et s'adapter aux arguments des élèves, puisque ce sont eux qui, en somme, sont acteurs de la discussion. D'après Manuel Tonolo, il convient enfin d'analyser a posteriori ce qui a fonctionné et ce qui a pu poser problème lors de la mise en place d'une discussion à visée philosophique. Il est donc important de prendre du recul et de remettre en question sa propre démarche afin de la faire évoluer au mieux. Pour ce faire, il est nécessaire de s'interroger : « qu'ont appris nos élèves précisément au cours de cette discussion ? ». Finalement, Tozzi (2006, p. 236) explique que la pratique de discussions à visée philosophique exige de la part de l'enseignant une « grande énergie », une « maîtrise importante de ses affects » et une « forte capacité à garder le fil intellectuel des échanges ». Ainsi, Cazenave (2008, p. 51) résume bien la posture idéale de l'enseignant : il parle de « repositionnement du Maître » ou encore de « recomposition de son rôle quant au rapport et au pouvoir ». Pour lui, il s'agit d'une condition sine qua non au « développement d'une démarche de recherche responsable pour les élèves ».

2.3.2 Le rôle des élèves lors de discussions à visée philosophique

Précédemment, nous avons pu juger de l'importance du rôle de l'enseignant qui doit notamment mettre en avant la contradiction chez les élèves afin que ceux-ci puissent construire leur propre pensée. La posture de l'enseignant se doit également d'évoluer lors de la pratique de discussions à visée philosophique afin d'entraîner un changement de posture pour l'élève également puisque, comme expliqué par Cazenave (2008, p. 46) c'est lui « permettre de se repositionner par rapport à la construction du savoir ». Mais les élèves ont également un rôle actif à jouer, une posture à adopter durant ces discussions. Or, au sein de

nos classes respectives nous avons remarqué des prises de parole inégales entre les différents élèves, une difficulté pour ceux-ci à se « dégager » du regard de l'enseignant et pour certains un désengagement notoire. Valérie Saint Dizier de Almeida (2014), lors de ses expérimentations, relève également au sein de certaines classes « une sous-représentation des échanges entre élèves » et en parallèle une « surreprésentation des échanges enseignants/élèves ». Comment alors impliquer et rendre les élèves davantage actifs entre eux lors de ces échanges et plus généralement dans la construction de leurs savoirs ? Les travaux de Doise et Mugny (repris par Labédie et Amossé, 2009) précisent que, dans le cadre du conflit socio-cognitif, « l'apprenant est amené à reconsidérer, en même temps, ses propres représentations et celles des autres pour reconstruire un nouveau savoir. » Ces mêmes auteurs présentent les interactions entre pairs comme « source de développement cognitif à condition qu'elles suscitent des conflits sociocognitifs ». Mais placer les élèves en situation de conflit socio-cognitif pourrait ne pas suffire si les conditions qui le régissent ne sont pas réunies. Ainsi, d'après Tozzi, « l'institutionnalisation du lieu (cercle) et moment de la discussion à visée philosophique («La discussion à visée philosophique est ouverte!») comme activité spécifique, avec la transformation de l'espace, la répartition des fonctions, le rappel de leur tâche par les intéressés, et des différentes règles de fonctionnement, procédurales (demander la parole, attendre de l'avoir, ne pas la couper...), et cognitives (poser des questions, dire pourquoi...), l'attention au respect de ces règles en cours de débat, la phase métacognitive d'évaluation des rôles etc. forment une gestalt, un cadre, un contenant [...] qui organise la communication et articule les échanges au sein du groupe » (2006, p. 237-238). Plus précisément, Tozzi (2007, p. 15) recommande d'attribuer aux élèves des fonctions, tenues en temps normal par l'enseignant et cela afin de favoriser la discussion entre les élèves et les impliquer davantage. Ainsi, Tozzi détaille différents rôles lors de la pratique des discussions à visée philosophique tels que :

- les participants, qu'il appelle les « discutants » qui participent aux échanges,
- un président de séance qui veille notamment à distribuer la parole de manière démocratique et à faire respecter les règles,
- des reformulateurs qui expliquent ce qu'il s'est dit avec leurs propres termes.

Cette liste non exhaustive de rôles présente, selon Tozzi, un « effet responsabilisant et autonomisant ».

Ainsi, adopter une posture d'enseignant « bien réglée », placer les élèves en situation de conflit socio-cognitif tout en les responsabilisant par l'attribution de rôles spécifiques permettraient d'assurer la tenue de discussions à visée philosophique pérennes et efficaces.

3. Adaptation de la séquence initiale

3.1 Préparation des séances adaptées

3.1.1 Cadre de l'expérimentation adaptée

Suite à la fermeture des écoles et au confinement obligatoire dû à la crise sanitaire du COVID-19 qui a touché la France mi-mars, nous n'avons pu tester uniquement que les trois premières séances en classe, à savoir les deux séances de compréhension et d'interprétation de l'album, et le premier débat intitulé « Qu'est-ce que la différence ? », découpé finalement en deux séances. Concernant le reste de notre séquence, nous avons été contraintes d'adapter les modalités d'apprentissage en assurant une continuité pédagogique auprès de nos élèves, tout en évitant d'accentuer les inégalités entre les familles. Dès lors, nous avons réorganisé complètement les séances prévues sous une autre forme que celle d'une discussion à visée philosophique, alors irréalisable à distance. Malgré cette modification du cadre de l'expérimentation, nous nous sommes adressées, à distance donc, aux mêmes classes et aux mêmes élèves que lors des trois premières séances.

3.1.2 Progression des séances adaptées

Avant de mettre en œuvre nos séances à distance nous nous sommes assurées auprès de l'ensemble des familles de nos classes que les élèves n'étaient pas en position de rupture numérique. Ensuite, nous avons opté pour mettre l'accent sur des activités liées aux notions de discrimination et de justice tout en établissant un lien avec le Covid-19 et en tirant profit des outils numériques sans pour autant isoler les élèves qui n'y ont pas accès. Par conséquent, nous avons choisi de nous concentrer uniquement sur les séances 4 et 6 et d'écarter la notion de « respect » plus abstraite et trop complexe à aborder à distance :

- Séance 4 : « Peut-on se tromper lorsque l'on porte un jugement sur quelqu'un ? » afin d'aborder la notion de préjugés entraînant des discriminations,
- Séance 6 : « Que peut-on faire face aux discriminations ? » afin d'aborder les notions de justice et de loi mises en œuvre pour d'empêcher les discriminations.

Afin de nous adapter à cette situation inédite, nous avons opté pour l'envoi par mail à nos élèves de deux études de documents : d'une part, une étude de documents traitant de l'articulation entre « discrimination » et « préjugés », et d'autre part une étude portant sur l'articulation entre « discrimination » et « ce que dit la loi » (*annexe 12*). Du fait de ce contexte particulier, nous avons revu également les méthodes d'évaluation initiales, à savoir une évaluation formative par le biais de la grille d'observation des élèves et une évaluation sommative en séance 7. L'évaluation formative n'aura pas pu être menée sur le long terme

puisque un seul débat a été observé. D'autre part, l'évaluation sommative a été remplacée par l'analyse des réponses de nos élèves sur la base des deux études de documents.

3.2 Résultats des séances adaptées

3.2.1 Ecart entre les séances projetées et l'expérimentation réelle

D'après Manuel Tonolo, il est nécessaire d'analyser une discussion philosophique à posteriori afin d'essayer d'évaluer les raisons de l'écart entre ce qui était prévu initialement dans le cadre de la préparation, et ce qui s'est réellement déroulé. Toutefois, cette situation nous a imposé de travailler sous la forme d'études de documents plutôt que via la pratique de discussions à visée philosophique pour deux de nos séances. Dès lors, nous avons tout de même constaté certains écarts entre ce que nous avons prévu avec nos élèves en distanciel, et ce qui s'est réellement passé. Ces écarts méritent donc eux aussi d'être analysés.

Tout d'abord, nous avons remarqué que peu d'élèves nous ont renvoyé leur travail, malgré plusieurs relances. Cette distance nous amoindrit dans l'assurance de la compréhension par tous les élèves des consignes de l'activité, de l'objectif de travail et ce qui est attendu d'eux. Il paraît donc difficile d'affirmer que l'ensemble de nos élèves a acquis les connaissances et compétences visées. Ainsi, afin d'illustrer ces propos, voici le nombre de retours obtenus :

	Nombre d'élèves devant participer	Nombre de retours étude de documents 1	Nombre de retours étude de documents 2
Classe de CM1	24 CM1	14 retours	10 retours
Classe de CE2-CM1	5 CM1 16 CE2	8 retours	3 retours

Tableau 1 : Nombre de retours des études de documents

Nous constatons d'ailleurs que sur l'ensemble des élèves, le nombre de retours concernant la seconde étude de documents est plus faible que pour la première. Peut-être que le moment de diffusion de ces études de documents a été mal choisi et a découragé certains élèves et certaines familles. En effet, ces activités ont été envoyées les deux semaines précédant les vacances de printemps. Or, de nombreuses familles nous ont confié avoir besoin de « souffler » suite à cette conjoncture inhabituelle et anxiogène. De plus, durant toute la durée de la classe à distance nous avons relevé que les familles se concentraient plutôt sur les activités de français et de mathématiques, jugeant apparemment les autres domaines d'activités davantage dérisoires pour leurs enfants. D'autre part, nous avons constaté, plus

précisément que certains élèves ne semblaient pas avoir compris en intégralité la consigne de la question 5 dans la première étude de documents. Ainsi, alors que la consigne était « *Lis chaque histoire attentivement, entoure en rouge le titre des cas de discrimination puis explique pourquoi selon toi c'est de la discrimination ou pourquoi ça ne l'est pas* », très peu d'élèves entourent le titre en rouge (ils entourent plutôt seulement une phrase du texte). Puis, seulement deux élèves sur vingt-deux définissent correctement que la première histoire n'est pas de la discrimination mais « seulement » de la moquerie. Nous pouvons ainsi nous interroger sur la clarté des consignes et sur la complexité générale de ces études de documents. En effet, de nombreuses étapes sont nécessaires à la réalisation d'une activité de ce type : lire et comprendre la consigne, rechercher, lire, décrypter et comprendre le document en question, établir un lien entre la consigne et ce document, formuler une réponse. Ces études de documents ont donc pu, parfois poser problème ou bien « repousser » certains élèves : lecture, recherche d'informations, documents pouvant sembler complexes (extraits de textes de lois). D'autre part, nous avons remarqué qu'à la question 3 de la première étude de documents, 12 élèves sur les 22 répondants stipulent « non » à la question « *As-tu déjà eu des préjugés sur quelqu'un ?* ». Ce chiffre nous paraissant étonnamment élevé, nous nous interrogeons ici quant à l'impact du contrat didactique. Ainsi, avoir des préjugés sur quelqu'un semblant être quelque chose de péjoratif, les élèves auraient préféré donner « la bonne réponse » et ainsi « satisfaire » l'enseignante. Enfin, nous avons remarqué que certains élèves employaient dans leurs réponses un vocabulaire complexe et ressemblant peu à leur « niveau pré-confinement » (exemples : « sexisme », « homophobie », « misogynie »). Parfois, les phrases réponses de ces mêmes élèves présentaient une grande richesse syntaxique et aucune erreur d'orthographe. Il semble donc intéressant de s'interroger sur la place des familles lors de ces sessions de classe à distance. Ainsi, s'agit-il là d'un simple guidage, d'une volonté de bien faire ou bien simplement de travailler à la place des enfants ?

3.2.2 Résultats obtenus et données qui les explicitent

Afin de répondre à la problématique « est-ce si facile de lutter contre les discriminations ? » et de formuler une réponse à l'hypothèse, à savoir « la pratique des discussions à visée philosophique peut aider à lutter contre les discriminations » nous avons imaginé évaluer l'évolution de l'attitude et des comportements de nos élèves entre eux au sein de nos classes. Or, au vu de la situation, les élèves n'ont eu que peu voire pas d'interactions entre eux et leurs seuls échanges oraux ont eu lieu par le biais de la classe à distance. Quand bien même les élèves semblaient heureux de recevoir des nouvelles les uns des autres et de

consulter les travaux de leurs camarades, nous ne pouvons en aucun cas affirmer que ce sont les discussions à visée philosophique et la démarche menée en Education morale et civique sur le début d'année qui ont permis de maintenir voire même d'améliorer le climat de classe. Ainsi, il nous semble compliqué de pouvoir formuler des propositions face à la problématique et à l'hypothèse issues de nos travaux de recherche. Néanmoins, nous avons pu analyser les résultats des élèves suite à quelques retours des études de documents et cela sur deux aspects différents. Tout d'abord, en ce qui concerne les connaissances purement théoriques des élèves, nous avons remarqué que ceux-ci parviennent, pour la plupart, à exemplifier la notion de préjugés et à en reconnaître des cas (question 1 de la 1^{ère} étude de document). Cependant, il semble plus ardu pour eux de généraliser et de conceptualiser cette même notion, bien que le terme ait été défini collectivement en classe et noté dans le livret philosophique. Ainsi, on peut relever une explication revenant régulièrement dans les écrits des élèves : « *ce sont des préjugés car ils ne se connaissent même pas et se moquent les uns des autres* ». Un élève tente néanmoins de rappeler la définition du terme préjugé : « *idée toute faite et négative des gens différents* ». De manière générale, nous remarquons que les élèves semblent confondre certains termes abordés : « *il y a du racisme, de la discrimination, du sexisme, ce sont des préjugés* ». Ainsi, les élèves, dans certaines de leurs réponses, réunissent différents termes spécifiques en lien avec la thématique mais sans forcément les distinguer les uns des autres. De ce fait, il nous paraît extrêmement judicieux en tant qu'enseignant d'être parfaitement au clair sur certaines notions à aborder et cela afin de pouvoir anticiper les éventuelles difficultés ou erreurs des élèves quant à la conceptualisation de ces mêmes notions. Cette problématique est perçue notamment dans la réponse des élèves à la question 5 de la 1^{ère} étude de document. Ainsi, quasiment la totalité des élèves répond que l'ensemble des cas présentés correspond à une situation de discrimination, quand bien même dans la 1^{ère} situation il s'agit « seulement » de moqueries et non pas d'une entrave à la loi. Néanmoins, il est intéressant de noter que tous les élèves répondants relèvent une anormalité dans les situations proposées. La difficulté à définir et généraliser une notion s'applique également pour le terme « discrimination » qui, pour certains élèves, s'explique par : « *c'est par exemple quand une personne ne veut pas que tu entres parce que tu as un handicap* » ou encore « *c'est distinguer les personnes par rapport à leur sexe* ». Un seul élève établit alors un rapprochement direct entre un fait discriminatoire et la loi. Or, ces représentations parfois erronées ou du moins incomplètes des élèves auraient pu évoluer si la situation avait permis des échanges entre les élèves en classe. Enfin, les réponses des élèves relatives aux questions 2, 3 et 4 de la seconde étude de documents nous permettent de révéler que les élèves ont réussi, semble-t-il, à cerner le rôle de

la loi vis-à-vis de la discrimination. Mais il est tout de même possible de s'interroger sur la valeur à long terme des connaissances théoriques des élèves à ce sujet, qui pour la plupart n'ont fait que recopier les informations extraites des documents afin de répondre à ces trois questions. Sous une perspective différente, l'analyse des réponses des élèves aux études de documents (et notamment aux questions 2, 3 et 4 de la 1^{ère} étude) nous permet d'évaluer la perception personnelle des élèves quant aux notions de préjugé et de discrimination. Ainsi, certains élèves sont parvenus à identifier dans leurs expériences personnelles des cas de préjugés : « *Mon ancienne voisine ramassait des ordures et les mettait chez elle. Préjugé : je me suis dit qu'elle était folle* », « *Quand je croise une personne qui a une maladie mentale, j'ai peur qui me fasse du mal* », « *Dans mon école il y en a qui disent qu'être noir c'est pas bien*¹ ». Néanmoins, ces réponses des élèves figurent à la fois comme exemple de préjugé et comme des cas de discrimination. Il semble donc assez évident que ceux-ci n'aient pas correctement cerné la distinction entre moqueries, préjugés et discrimination. Enfin, quelques élèves expriment leur avis quant à ces formes d'injustices que l'on pourrait sans doute attribuer à des preuves d'une réflexion personnelle à ce sujet : « *ce n'est pas normal il faut vivre tous ensemble* », « *Une personne peut importe sa couleur de peau ou son physique sa religion nous sommes tous pareil*² ».

3.2.3 Réussites des séances adaptées

Fort heureusement, cette nouvelle forme de travail en distanciel nous a permis de dégager quelques points forts. Tout d'abord, nous avons pu tirer profit de « l'ère du numérique ». En effet, grâce à cet outil de communication, nous avons pu maintenir le lien avec l'ensemble des familles et leur proposer des activités à distance variées. Il nous est arrivé d'aider certains élèves en difficulté par téléphone ou via les classes virtuelles ce qui a donc permis de développer une certaine forme de différenciation pédagogique à distance. Cette utilisation du numérique a également donné lieu à une organisation du travail à distance davantage originale. Ainsi, tout en conservant certains rituels rassurants puisque connus des élèves, nous avons essayé d'innover au niveau des activités proposées et des modalités d'apprentissage afin de conserver voire de stimuler la motivation des élèves. Nous avons pu constater, lors de cette situation de travail inédite, que certains élèves alors en difficulté scolaire, ce sont sérieusement impliqués dans leur travail. (L'exemple de N. en classe de CM1 ayant de grosses difficultés tant à l'écrit qu'à l'oral : sa maman envoyait toujours son travail

¹ Orthographe non rectifiée

² Orthographe non rectifiée

de façon régulière). La plus « belle » réussite que nous retenons de cette expérience est la satisfaction générale des parents vis-à-vis de nos efforts. En effet, nous avons toutes deux essayé de maintenir le lien le plus possible avec les familles, et même davantage avec les plus défavorisées, en les contactant régulièrement. Nous nous sommes rendues disponibles, et avons entrepris d'apporter un réel soutien aux élèves et leurs parents. Dès lors, nous avons obtenu de nombreux retours positifs de la part des familles, alors très satisfaites de notre disponibilité et de notre implication.

3.2.4 Difficultés des séances adaptées

Nous avons cependant rencontré des obstacles notables durant cette période de travail à distance et avons constaté que, malheureusement, certaines inégalités entre les élèves se creusaient davantage. En premier lieu, nous avons toutes deux dû faire face à la problématique de « la fracture numérique ». Ainsi, alors même que tous nos élèves disposaient d'une connexion Internet, afin de pouvoir récupérer les activités, des inégalités d'accès demeuraient. Ainsi, quelques-uns usaient d'une connexion Internet faible, d'autres avaient simplement un smartphone permettant l'accès à nos plans de travail envoyés par mail, d'autres encore étaient dans l'incapacité de pouvoir les imprimer. D'autre part, ces inégalités se sont aussi ressenties dans l'aide au travail par les familles. Ainsi, certains parents se sont retrouvés dans l'incapacité d'aider leurs enfants : télétravail, gestion d'enfants de niveaux différents, barrière de la langue pour les élèves allophones notamment... Par conséquent, nous avons constaté une baisse d'implication dans le travail, voire une démotivation de la part de certains élèves qui, pourtant, étaient alors actifs et motivés en classe. Cela s'est d'ailleurs souvent traduit par l'absence de retour des activités proposées aux élèves. Enfin, l'une des difficultés rencontrées durant cette période est propre à l'enseignement de l'Education morale et civique et plus précisément aux activités que nous avons imaginées dans le cadre de notre séquence. Nous avons notamment prévu d'évaluer l'impact des discussions à visée philosophique sur les attitudes des élèves et le climat de classe, or, étant dans l'impossibilité de réaliser ces débats, nous avons dû traiter une partie de notre sujet sous une forme inadaptée aux compétences que nous souhaitions faire acquérir à nos élèves.

3.3 Discussions

Suite à la situation inédite rencontrée durant cette année de stage, il nous a paru intéressant de développer deux aspects relatifs, d'une part, à la continuité pédagogique et, d'autre part, à l'efficacité des discussions à visée philosophique.

3.3.1 La continuité pédagogique dans le cadre d'une situation d'urgence

Cette condition sanitaire nous a imposé une réorganisation totale de notre travail, ce qui nous a demandé une grande capacité d'adaptation, modifiant ainsi notre posture d'enseignante. Dessus, Lemaire et Baillé (1997) expliquent d'ailleurs à ce sujet que « les distances du tableau à la chaise de l'élève » ou bien « de l'enseignant au domicile de l'élève sont autant de distances que l'enseignant essaie de réduire ou, du moins, d'apprivoiser ». Ces mêmes auteurs attestent qu'il est encore plus ardu de préparer une séquence d'apprentissage lorsque les apprenants sont à distance. Ainsi, l'enseignant voit son rôle évoluer vers celui d'un « facilitateur d'apprentissage » alors que les effets de l'enseignement à distance, qu'ils soient positifs ou négatifs, relèvent de la distance enseignant-élève. Les travaux de [WOL 95] repris par les auteurs relèvent quatre différences entre l'enseignement traditionnel en présentiel et l'enseignement à distance : « la distance interpersonnelle accrue, la réduction du nombre et de fréquence des interactions, l'absence de feed-back et une compréhension des messages diminuée du fait de l'absence d'un canal visuel ». Merckle, dans des travaux récemment menés sur un panel d'étudiants en sociologie, présente que seulement 14% d'entre eux s'estiment capables d'étudier à distance en disposant d'outils et de conditions propices au travail à distance. D'après l'auteur, il est « impossible de ne pas affirmer que cet enseignement à distance ne produira pas d'importantes inégalités entre les étudiants » (2020). Merckle affirme que cette nouvelle organisation s'est mise en place de façon précipitée : « Il m'a pourtant très vite semblé qu'on mettait en quelque sorte la charrue avant les bœufs et qu'on essayait de mettre ainsi en œuvre cette « continuité pédagogique », de façon un peu désordonnée, sans se demander ni si c'était souhaitable, ni si c'était possible et à quelles conditions ». L'auteur formule quatre préconisations afin d'assurer une « continuité pédagogique » qui soit profitable à tous : les activités proposées doivent permettre en priorité d'assurer des formes de communication et de socialisation entre les apprenants, l'évaluation ne doit avoir lieu que si elle présente une visée purement pédagogique, les outils proposés aux familles doivent être peu nombreux et totalement gratuits et enfin les élèves doivent pouvoir visionner a posteriori les vidéos de présentation de cours construites par les enseignants. Bonnery (2020) explique que « toutes les conditions ne sont pas réunies pour un réel enseignement à distance ». Ainsi, l'auteur soulève le fait que, à distance, l'étape d'oralisation lors de l'acquisition de nouvelles notions, étape alors jugée la plus difficile pour les élèves, est totalement négligée voire inexistante. Les enfants se retrouvent « seuls face aux injonctions qui arrivent ». L'auteur conclut que cette situation replace le rôle fondamental de l'enseignant en classe, dans l'acquisition de compétences par les élèves.

3.3.2 Une pleine efficacité des discussions à visée philosophique ?

Ayant dans l'optique de pratiquer à nouveau les discussions à visée philosophique en classe nous nous interrogeons sur l'efficacité absolue de cette pratique. Ainsi, d'après Chirouter ces discussions ne doivent pas se limiter à de « simples moments de philosophie déconnectés des autres apprentissages » (2013 p. 5). En effet, d'après l'auteure il s'agit plutôt de « penser comment la philosophie peut insuffler du sens à ce que les élèves doivent apprendre au quotidien et dans toutes les disciplines ». D'autre part, au-delà de la valeur globale à soumettre aux discussions à visée philosophique, il s'agit de mener ces pratiques sur le long terme et non de façon ponctuelle. Ainsi, d'après Cazenave les compétences développées par les élèves par le biais de cet outil ne peuvent « s'acquérir que dans la durée, la continuité des apprentissages et par des exercices réguliers » (2008, p. 48). Stéphanie Fondtdecaba, professeure des écoles en classe multi-niveaux atteste que « la Discussion à Visée Philosophique apporte énormément aux élèves et au groupe sur le long terme ». Elle pratique avec ses élèves selon un rythme d'une séance tous les quinze jours depuis deux ans. Enfin, d'après certains auteurs, utiliser les discussions à visée philosophique et aborder certains dilemmes moraux avec les élèves ne suffit pas à former des individus totalement dotés de principes moraux idéaux. Ainsi, les travaux de Kolberg mettent en exergue le fait que nos actions sont aiguillées certes par notre jugement moral mais que d'autres facteurs interviennent tels que « les pressions sociales, dépendances, peur, etc » (p. 3). Ainsi, on peut se questionner : « est-ce qu'un élève nous donnant la réponse « attendue » lors d'une réflexion philosophique agira selon ce même principe dans une situation de la vie réelle ? » Turiel ajoute à cela que « chaque raisonnement moral s'inscrit non seulement dans le cadre de certaines conventions, mais aussi dans le cadre plus large d'un contexte historique et culturel particulier » (p. 5). Enfin, Kolberg stipule qu'il est « improbable d'admettre que seul l'enseignement moral dans les écoles permet d'avoir du coup des sujets moraux puisque certains individus agissent pour obtenir des « retours d'ascenseurs espérés chez les autres » » (p. 5). Ainsi, mettre en place des discussions philosophique devrait correspondre à une volonté de constater des effets sur le long terme pour les élèves, tout en donnant du sens aux apprentissages, mais en conservant la modestie de savoir que cela ne changera pas drastiquement ni les réflexions ni les attitudes des élèves, futurs citoyens.

Conclusion

Par le biais de cette expérimentation, nous avons tenté de développer auprès de nos élèves un respect de l'altérité dans le but de lutter contre la violence et les discriminations et ainsi, de répondre à la problématique « Est-ce si facile de lutter contre les discriminations ? ». Avons-nous réussi à répondre à cette interrogation ? Avec un seul débat effectué en classe et les aménagements pédagogiques dus à la crise sanitaire causée par le Covid-19, il est difficile de l'affirmer. En revanche, lors de notre unique discussion à visée philosophique sur cette thématique menée auprès de nos élèves, nous avons bien senti l'investissement de certains face à ce sujet qui leur tenait à cœur. Le bouleversement qu'a subi notre séquence suite à la fermeture des écoles ne nous a cependant pas permis de constater une réelle évolution quant à l'attitude de nos élèves et à l'amélioration du climat de nos classes. Les changements opérés au sein de notre séquence mettant en œuvre la continuité pédagogique recommandée par l'Education Nationale, nous ont toutefois permis de vérifier les connaissances acquises de manière institutionnelle. Nous pensons pourtant que ces connaissances théoriques sont insuffisantes et nous interrogeons ainsi sur l'efficacité à long terme de notre séquence : quelle trace restera-t-il dans la mémoire de nos élèves ? D'autre part, cette diminution des échanges entre les élèves ne va-t-elle pas à l'encontre de l'essence même de ce qu'est l'Enseignement moral et civique ?

Dans le cadre de notre future carrière en tant que professeures des écoles, il nous semblerait intéressant de réaliser, avec nos élèves, des discussions à visée philosophique tout au long de l'année scolaire, et même, si la configuration le permet, tout au long de leur scolarité. Ainsi, dans le but d'essayer de développer au mieux le jugement critique de tous les élèves, cette démarche pourrait être mise au cœur d'un projet de classe, voire même intégré au projet d'école afin que les compétences des élèves puissent être développées sur le long terme, et que les connaissances purement théoriques puissent être revues et stabilisées.

Bibliographie analytique

Articles et ouvrages :

Armand, F., Gosselin-Lavoie C. & Combes E. (2016). Littérature jeunesse, éducation inclusive et approches plurielles des langues, Nouvelle Revue Synergies Canada, 9, Université de Montréal. Cet article nous a permis de comprendre le rôle de la LJ à l'école (dans les écoles québécoises dans cet article) afin d'aider les élèves à développer des compétences de « savoir-vivre ensemble » et de raisonnement.

Ben Hamouda. Lilia. (2020). La continuité pédagogique et les mensonges. Repéré à : http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2020/03/27032020Article637208917391281172.aspx?actId=ebwp0YMB8s1_OGEGSsDRkNUcvuQDVN7aFZ1E4yS5hsZMczVe0oRbhgOs8vuvWovn&actCampaignType=CAMPAIGN_MAIL&actSource=501804. Cet article révèle l'avis de Stéphane Bonnery, professeur en sciences de l'éducation à l'université Paris 8 quant à la continuité pédagogique engagée en France dès fin mars 2020.

Brun. M (2012) La DVP ne s'use que si on ne s'en sert pas... Repéré à http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/lenseignant/primaire/elementaire/Pages/2012/133_elem_DVP.aspx

Budex, C. (2019). Pratique de la philosophie et fraternité : un levier pour lutter contre les inégalités, Éducation et socialisation. Cette ressource nous enseigne que la pratique de discussions philosophiques à l'école aide à développer des valeurs d'égalité et de fraternité chez les élèves.

Cazenave, C. (2008). Le débat philosophique à l'école : Un changement de posture pour l'élève, Carrefours de l'éducation, 25, pp. 43-54. Cette auteure nous a beaucoup appris sur la place de l'enseignant et de l'élève dans un débat, et sur le rapport enseignant / élève.

Chirouter, E. (2013). Penser le monde grâce à la littérature : analyse d'une pratique à visée philosophique à l'école primaire, Revue des sciences de l'éducation, Vol. 39, numéro 1. Cet article nous montre l'intérêt de la LJ dans l'accompagnement de jeunes élèves dans l'apprentissage de la philosophie.

Chirouter, E. (2010). Philosopher avec les enfants... grâce à la littérature de jeunesse à l'école, en SEGPA et ailleurs..., La lettre de l'enfance et de l'adolescence, 80-81, pp. 115-122. Cet article nous a fait réaliser que les enfants sont en mesure de philosopher puisqu'ils ont eux aussi des « interrogations métaphysiques », tout comme les adultes. L'auteure démontre l'intérêt de la LJ comme point de départ pour engager les discussions philosophiques avec les enfants.

Condette, J-F. (2010). Histoire de l'éducation civique : de l'instruction religieuse et morale à l'instruction civique : valeurs, pratiques et enjeux (XVIe-fin XXe siècle). L'auteur retrace l'évolution de l'éducation civique à l'école en France.

Dessus, P., Lemaire B. et Baillé J. (1997). Etudes expérimentales sur l'enseignement à distance, Sciences et Techniques Educatives, Hermes, 4, pp. 137-164. Ces auteurs nous ont aidé à comprendre

les enjeux de l'enseignement à distance à travers plusieurs études expérimentales.

Dortier, J.F. (2005) Quand l'enfant acquiert « la théorie de l'esprit ». Sciences Humaines. Cet article nous a permis de cerner la notion de « théorie de l'esprit » récemment médiatisée. Repéré à https://www.scienceshumaines.com/quand-l-enfant-acquiert-la-theorie-de-l-esprit_fr_5223.html

Fassin, D. (2002). L'invention française de la discrimination, revue française de science politique, 52, pp. 403-423. Fassin mène ici une réflexion sur l'évolution des discriminations dans la société française, notamment depuis les années 90.

Galichet, F. (2015). Pratiquer la philosophie à l'école. Repéré à <http://philogalichet.fr/telechargez-gratuitement-pratiquer-la-philosophie-a-lecole/> le 09/12/2019. Ce guide comportant 15 débats pour les enfants nous a été très utile pour construire et structurer les débats de notre expérimentation. De plus, il livre des conseils précieux et quelques outils pour aider à organiser des débats en classe.

Galichet, F. (2005). L'éducation à la citoyenneté dans les programmes d'enseignement français nécessairement laïcs et leur mise en œuvre, Colloque international salésien de Lyon. Galichet nous dévoile l'évolution historique de l'éducation à la citoyenneté depuis la Révolution Française jusqu'à aujourd'hui.

Halpérin, J-L. (2009). Discriminations : pratiques, savoirs, politiques Partie 1, Chapitre 1. Dans cet ouvrage, l'auteur nous livre les différents dispositifs législatifs français permettant de lutter contre les discriminations. Il nous fait part également de l'apparition de la discrimination positive dans le droit français.

Herzberg, N. (2017) Les justiciers plébiscités par les bébés. Le Monde. Cet article dévoile les résultats de plusieurs études récentes quant aux capacités de raisonnement et d'empathie chez les bébés et jeunes enfants. Repéré à : https://www.lemonde.fr/sciences/article/2017/01/30/les-justiciers-plebiscites-par-les-bebes_5071770_1650684.html

Lamarre J-M. & Chirouter E., Y a-t-il un âge pour philosopher ? Controverse sur l'enfant philosophe, IUFM des Pays de la Loire. Article intéressant où la pensée de ces deux auteurs s'oppose sur la capacité des jeunes enfants à philosopher.

Lécuyer, R. (2014). La conquête de la raison. Sciences humaines, 259. Cet article remet en cause les théories piagétienne en démontrant que les bébés et les très jeunes enfants sont des êtres empathiques et capables de raisonner.

Légal, J-B. & Delouée S. (2015). Stéréotypes, préjugés et discrimination, Paris : Dunod. Cet ouvrage, illustré d'exemples concrets, nous a aidé à mieux définir et distinguer les termes « stéréotype », « préjugé » et « discrimination » afin de pouvoir les aborder en classe avec nos élèves lors de notre expérimentation.

Lochak, D. (2004). La notion de discrimination, Revue Confluences Méditerranée, 48, pp. 13-23. Lochak nous livre une définition approfondie de la discrimination, et la met en lien avec la notion d'inégalité.

Mercklé, P. (2020) La continuité pédagogique, vraiment ? Repéré à :

<http://pierremerckle.fr/2020/03/la-continuete-pedagogique-vraiment/> Cet article recense une étude menée durant l'épisode de confinement en France auprès d'étudiants en sociologie avec pour objectif de mesurer l'efficacité de la continuité pédagogique.

Piaget, J. (1923-1930). *Le langage et la pensée chez l'enfant*, Neuchatel : Delachaux et Niestlé. Cet ouvrage de Piaget nous fait part de ses travaux mettant en exergue l'individualisme et l'égoïsme de l'Enfant.

Specogna, A et Saint-Dizier De Almeida, V (2014) *L'animation des Discussions à visée philosophique (DVP) en école primaire : Analyse de neuf DVP*. Ce travail de recherche basé sur l'analyse de plusieurs pratiques enseignantes nous a permis de mieux cerner le rôle de l'enseignant durant la pratique des discussions à visée philosophique.

Tauveron, C. (2002). *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique de la GS au CM.* ? Repéré à https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_2001_num_24_1_2558_t1_0284_0000_1 le 09/12/2019.

Teulon, F., Alavoine C., Bigot G., Bonet D. & Terrany B. (2014). *Renverser les discriminations : la politique américaine de discrimination positive*, IPAG Business School Paris. Cet article nous a aidé à construire notre partie historique. Il montre notamment que la discrimination et le racisme ont un caractère universel : ils ne sont pas présents qu'en France. Ici est abordé l'exemple du racisme aux Etats-Unis.

Tozzi, M. (2017). *Prévenir la violence par la discussion à visée philosophique*, Bruxelles : Editeur responsable : Frédéric Delcor. Tozzi nous recommande fortement de travailler les DVP dès le plus jeune âge, l'objectif étant d'aider les enfants à penser par eux-mêmes et de renforcer la coopération entre eux, et, par conséquent, d'éradiquer toute violence dans le but d'instaurer un climat de classe serein.

Tozzi, M. (2007). *Quelles compétences développent les discussions à visée philosophique (dvp) chez les élèves ?* Diotime, 33.

Repéré à <http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=32829> le 27/04/2020.

Tozzi énumère ici les différents rôles des élèves qui prennent place dans une DVP, ce qui nous a aidé à mieux comprendre la posture de l'enseignant et celle de l'élève dans un débat.

Tozzi « Recherche sur les compétences induites par les DVP chez les enseignants et les élèves de l'école A. Balard ». Cette recherche a enrichi nos réflexions quant aux compétences développées chez les élèves en fonction du rôle qui leur est attribué lors des DVP (cas d'écoles classées REP)

Tozzi, M. (2010). *La construction identitaire de l'élève par le questionnement et la discussion à visée philosophique*. Repéré à <https://journals.openedition.org/trema/2519> le 03/01/2020. Cet article nous montre que la pratique des DVP aide à construire notre propre identité : elle est nécessaire et se fait par la discussion avec autrui, par la parole et par la pensée réflexive. Ainsi, cette ressource nous a aidé à comprendre l'enjeu des DVP dans la construction identitaire de nos élèves.

Vasseur, C. (2005). *L'influence de Lipman en Europe*, Spirale. *Revue de recherches en éducation*, 35,

Philosopher avec des enfants, pp. 27-35. Cet article dévoile l'apparition de la philosophie dans nos écoles européennes, notamment en France, et la raison de cet engouement pour cette nouvelle forme d'apprentissage.

Weil, P. (2004). Histoire et mémoire des discriminations en matière de nationalité Française, Vingtième Siècle. Revue d'histoire, 84, pp. 5-22. L'auteur montre des exemples de discriminations qui ont eu lieu en France. Est alors né de ces groupes discriminés un sentiment de rejet qui reste ancré pendant plusieurs générations.

Documents consultés depuis le site de Manuel Tonolo, professeur agrégé de philosophie, INSPE Chambéry, Université Grenoble-Alpes :

« Aborder l'EMC et les valeurs Républicaines par la discussion à visée philosophique », onglet « JUGEMENT CRITIQUE ET DEBAT », consulté le 15/02/2020. Ce document qui regroupe des conseils essentiels à l'animation de DVP nous a aidé à nous former de façon concrète avant d'initier notre séquence en classe (posture de l'enseignant et de l'élève, règles du débat, analyse a posteriori...)
« Quelle place pour l'écrit dans la discussion philosophique avec les élèves ? Écrire pour mieux débattre », onglet « JUGEMENT CRITIQUE ET DEBAT », consulté le 15/02/2020. Cette ressource nous a également permis de nous former à la pratique des DVP avec nos élèves et à mieux cerner la place de l'écrit dans le débat.

Pédagogie institutionnelle :

Eduscol :

Repéré à :

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/EMC/01/7/ress_emc_discussion_DVP_464017.pdf le 27/04/2020.

Repéré à :

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/ecole/15/2/Tableaux_synoptiques_developpement_enfant_210152.pdf le 28/04/2020.

Repéré à :

https://www4.ac-nancy-metz.fr/ia54-circos/ienbriey/sites/ienbriey/IMG/pdf/cole_maternelle_-_Le_developpement_de_l_enfant_-_Eduscol.pdf le 28/04/2020.

Ferry, J. (1883). La circulaire de 1883 et le programme d'enseignement moral et civique.

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche MENESR (2015).

Repéré

à

[:http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_11/67/3/2015_programmes_cycles234_4_12_ok_508673.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_11/67/3/2015_programmes_cycles234_4_12_ok_508673.pdf)

Table des matières des annexes

Annexe 1 : Couverture de l'album « Le manège de Petit Pierre »

Annexe 2 : 4ème de couverture de l'album « Le manège de Petit Pierre »

Annexe 3 : évaluation sommative (7ème séance)

Annexe 4 : évaluation formative (grille d'observation)

Annexe 5 : livret philosophique individuel

Annexe 6 : hypothèses de lecture individuelles (1ère séance et 2ème séance)

Annexe 7 : représentations de Petit Pierre par les élèves (1ère séance)

Annexe 8 : « panneaux collectifs des différences » (3ème séance)

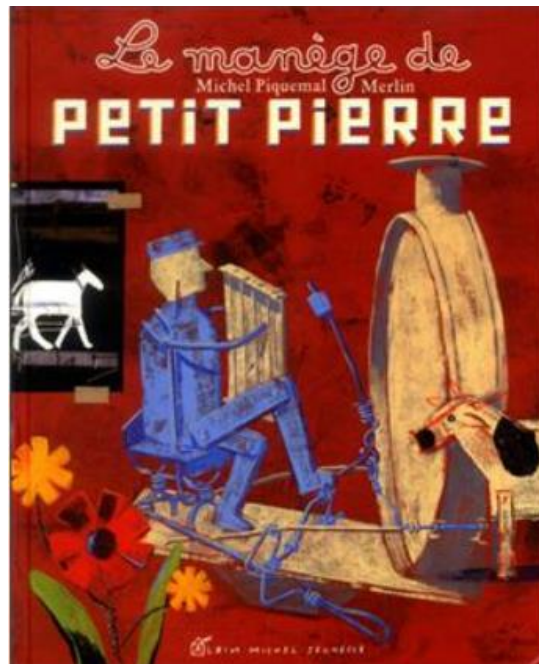
Annexe 9 : « bulle de réflexion » (6ème séance)

Annexe 10 : référent classe « les phrases-outils »

Annexe 11 : grille d'observation complétée suite au 1^{er} débat

Annexe 12 : études de documents (séances 4 et 6 en distanciel)

Annexe 1 : couverture de l'album « Le manège de Petit Pierre » de Michel Piquemal aux éditions Albin Michel Jeunesse



Annexe 2 : 4^{ème} de couverture de l'album « Le manège de Petit Pierre » de Michel Piquemal aux éditions Albin Michel Jeunesse



Annexe 3 : évaluation sommative (7^{ème} séance)

Education Morale et Civique

CM1

1- Nous avons défini en classe 2 grands types de différences entre les êtres humains. Lesquelles ?

.....
.....

2- Donne 4 exemples de différences entre deux êtres humains :

.....
.....

3- L'album « Le manège de Petit Pierre » se termine par la phrase « et si l'on avait écouté certains ». D'après toi, qu'est-ce que cela signifie ?



.....
.....
.....

4- Donne une définition du terme « préjugé » ainsi qu'un exemple :

.....
.....

5- Donne une définition du terme « respect » ainsi qu'un exemple de non-respect :

.....
.....

6- Donne une définition du terme « discrimination ».

.....
.....

7- Qu'est ce qui peut, en France, nous protéger des discriminations ?

.....
.....

Annexe 4 : évaluation formative (grille d'observation)

DISCUSSIONS A VISEE PHILOSOPHIQUE																
	Discussion 1				Discussion 2				Discussion 3				Discussion 4			
	Prend la parole	Parle fort en regardant les autres	Ecoute et regarde les autres	Donne son avis en utilisant les phrases outils	Prend la parole	Parle fort en regardant les autres	Ecoute et regarde les autres	Donne son avis en utilisant les phrases outils	Prend la parole	Parle fort en regardant les autres	Ecoute et regarde les autres	Donne son avis en utilisant les phrases outils	Prend la parole	Parle fort en regardant les autres	Ecoute et regarde les autres	Donne son avis en utilisant les phrases outils
Elève 1																
Elève 2																
Elève 3																
Elève 4																
Elève 5																
Elève 6																
Elève 7																
Elève 8																
Elève 9																
Elève 10																
Elève 11																
Elève 12																
Elève 13																
Elève 14																
Elève 15																
Elève 16																
Elève 17																
Elève 18																
Elève 19																
Etc...																

Annexe 5 : livret philosophique individuel

PRÉNOM :

MON LIVRET PHILO



Grille de discussion philosophique
Parler et écouter

A la fin de chaque débat, après avoir écrit la phrase « sagesse » dans mon livret, je mets une croix dans les cases en fonction de ce que j'ai fait :

CE QUE J'AI FAIT	DÉBAT 1	DÉBAT 2	DÉBAT 3	DÉBAT 4
J'ai pris la parole				
J'ai parlé fort, en regardant mes camarades				
J'ai écouté les autres, en les regardant				
J'ai donné mon avis (« je suis <u>d'accord</u> / <u>pas d'accord</u> avec... parce que... » / « je pense que... »)				

Ma « sagesse » du jour :

(J'écris une question que je me pose, une phrase qui m'a beaucoup plu dans la discussion ou ce que je retiens du débat)

Débat 1 :

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Débat 2 :

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Annexe 6 : hypothèses de lecture individuelles (1^{ère} séance et 2^{ème} séance)

Séance 1 : Hypothèses en réponse à la question : "A votre avis, de quoi parle cet album ?"

Je pense que le livre parle de la musique
parce qu'il y a une grosse caisse ou peut-être d'
inventions parce qu'il y a des inventions

Je pense que l'histoire de Petit Pierre est que
petit pierre se trouve un lieu d'habitation ou
il va commencer à construire son manège et
d'autres inventions.

Le manège de petit pierre peut-être:
une fête foraine avec des
un manège, et pierre ça peut-être
le monsieur qui tient le manège.

Séance 2 : Hypothèses en réponse à la question : "A votre avis, que va-t-il se passer maintenant pour Petit Pierre ?"

Je pense qu'il va faire un mariage. Et avec les argent y va pouvoir acheter plein de chose extraordinaire et les autre de ~~les~~ vont tous se battre pour être la femme son ami.

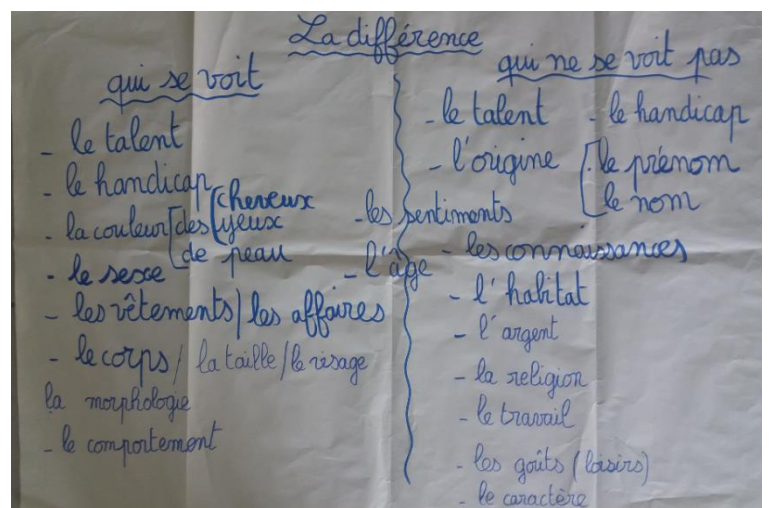
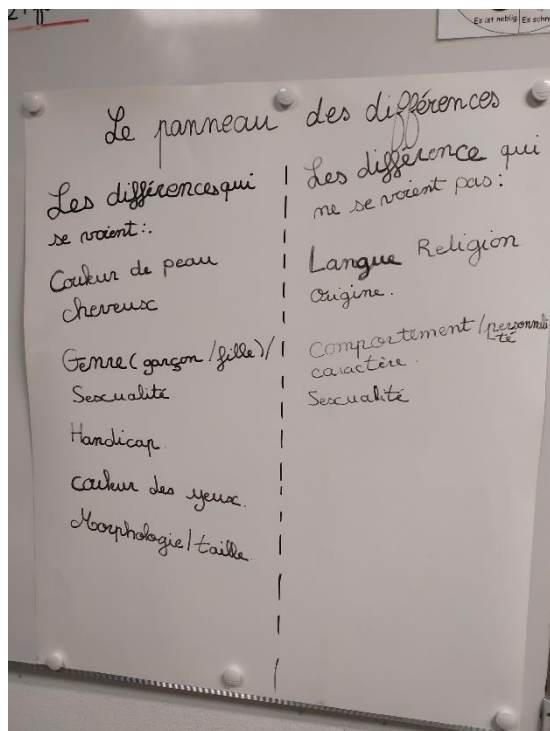
Moi, je pense qu'il va être abandonné

À mon avis il ne trouve un amis qu'il lui ressemble et qui vont travailler ensemble

Annexe 7 : représentations de Petit Pierre par les élèves (1^{ère} séance)



Annexe 8 : « panneaux collectifs des différences » (3^{ème} séance)



Annexe 9 : « Bulle de réflexion » (6^{ème} séance)



Extrait de « Max et Koffi sont copains » D. de Saint Mars et Serge Bloch – Ainsi va la vie

Annexe 10 : référent classe « les phrases-outils »

Les phrases-outils des débats :

- Je pense que... parce que...
- Je suis sûre que.... parce que...
- Je doute que... car...
- D'après moi....car...
- Je suis tout à fait d'accord/d'accord/pas du tout d'accord avec... parce que...



Annexe 11 : grille d'observation des élèves complétée suite au 1^{er} débat

	Débat 1			
	Prend la parole	Parle fort en regardant les autres	Ecoute et regarde les autres	Donne son avis en utilisant les phrases outils
[REDACTED]			-	
[REDACTED]			XX ⊕	
[REDACTED]	XXXY	XX	X -	XXX
[REDACTED]			X	
[REDACTED]			-	
[REDACTED]	X		XX ⊕	X
[REDACTED]	X	X	X ⊕	X
[REDACTED]				
[REDACTED]	XXX	X	X	XX
[REDACTED]	XX			XX
[REDACTED]	X	X		⊖
[REDACTED]			X ⊕	
[REDACTED]	XXX	X	X	XXX
[REDACTED]	/ ABSENTE /			
[REDACTED]	X	X	X	X
[REDACTED]	XX	XX	XX ⊕	XX
[REDACTED]	X	X		X
[REDACTED]	XX	X	X	XX
[REDACTED]	?		?	
[REDACTED]	X	vox.	X	
[REDACTED]	X	X	X ⊕	X

↳ regard vers moi!

Légende :

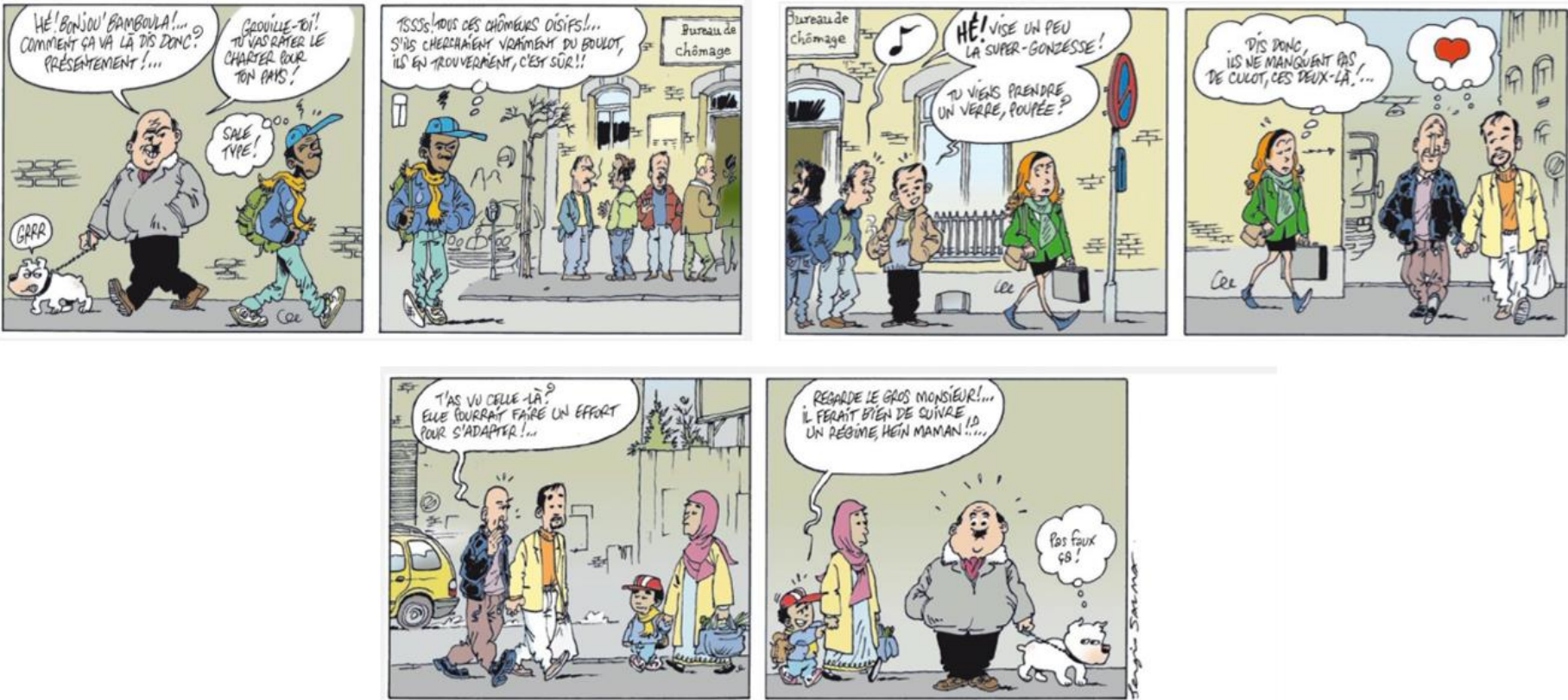
x : effectué une fois (prise de parole, écoute active en regardant l'autre...)

- : lacunes (manque d'attention)

+ : efforts visibles (attention et écoute active)

Annexe 12 : études de documents (Séances 4 et 6 en distanciel)

Document 1 :



Source : «Moi, raciste!?!», Commission européenne, 1998.

Document 2 :

« Garde ton virus, sale Chinoise ! » : avec le coronavirus, le racisme antiasiatique se propage en France

Alors qu'un cinquième cas avéré sur le sol français a été confirmé mercredi, les propos stigmatisants à l'égard des personnes d'origine asiatique ou perçues comme telles connaissent une recrudescence.

Par [Valentin Cebron](#) et [Pauline Petit](#) Publié le 29 janvier 2020 à 18h19 - Mis à jour le 30 janvier 2020 à 17h04

« *Garde ton virus, sale Chinoise ! T'es pas la bienvenue en France* », crie un chauffard en accélérant sur une flaque d'eau pour l'éclabousser. Minh, qui raconte l'épisode intervenu lundi 27 janvier, est d'origine vietnamienne. Depuis l'identification en France de plusieurs cas de patients contaminés par le coronavirus, apparu en décembre 2019 à Wuhan en Chine, les propos racistes à l'encontre des personnes de la communauté asiatique se multiplient. Elles sont les premières victimes de l'inquiétude suscitée par le virus.

La mère de John, d'origine philippine, en a fait les frais. « *Elle faisait ses courses, raconte le jeune homme, lorsqu'elle a entendu une voix dans son dos. Un homme mettait en garde son fils sur le virus et les Chinois, en la désignant.* » La scène s'est déroulée dans un hypermarché à Fontenay-sous-Bois. A Lyon, dans une fromagerie, Elodie a été témoin d'une humiliation : « *Un couple a refusé d'être servi par une dame d'origine asiatique. Elle s'est mise à pleurer.* »

Avec la médiatisation de la crise sanitaire, de nombreuses personnes d'origine asiatique se sentent pointées du doigt. « *A la fac, quand je tousse, on me dit que je vais contaminer tout le monde* », raconte Julie, étudiante à Assas d'origine japonaise.

Marie, d'origine chinoise, raconte : « *Dans le métro, un homme a caché son nez et sa bouche dans son pull devant mes parents.* » Dans cette atmosphère paranoïaque, se faire dévisager parce qu'on est asiatique n'est pas rare. « *Une amie, coréenne n'ose plus sortir car elle a peur de se faire insulter ou expulser du métro* », signale Sujin.

Source : *Le Monde*

Qu'est-ce qu'une discrimination ?

➔ Tous égaux ! La Déclaration des droits de l'homme l'affirme.

Quelles que soient nos origines, notre couleur de peau, notre apparence physique... Mais cela ne veut pas dire « être semblables ». Nous sommes tous différents. Nos différences font de nous des êtres uniques. Dans une classe : Xavier est allergique au fromage, Antoine est couvert de taches de rousseur, les parents de Léa sont divorcés...

Mais ces différences sont parfois la cause de discriminations et elles entraînent des traitements inégaux. Par exemple, Théo, qui est en fauteuil roulant,

“ Les différences entre tous les êtres humains doivent rester une richesse ”

ne peut pas prendre le bus avec le reste de sa classe. Pour ne pas perdre de temps, le chauffeur refuse de le laisser monter car il est handicapé. Pourtant, ce handicap

ne devrait rien changer. Théo devrait pouvoir prendre le bus comme ses autres camarades. Dans ce cas, l'en empêcher est une discrimination.

Pourquoi y a-t-il des discriminations ? La peur de la différence est souvent la principale raison. Nos préjugés peuvent alors limiter la liberté de l'autre.

Infos pratiques

HALDE
11, rue Saint-Georges
75009 Paris
Téléphone : 08 1000 5000
Internet : www.halde.fr
Blog : <http://ouvertatous.skyrock.com>

? De quelle année date la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen ?

1789, pendant la Révolution française.

GRATUIT POUR LES ABONNÉS ! Reçois un mini-journal par e-mail dimanche et lundi : <http://www.minijournal.com>

Préjugé : opinion que l'on a d'une situation ou d'une personne sans la connaître. C'est une idée toute faite.

Source : Mon Quotidien

QUESTIONS

- 1- Lis attentivement les bulles de BD du document 1. Quels sont les types de préjugés qu'ont les différents personnages ? Pourquoi est-ce que ce sont des préjugés ? Donne des exemples qui se trouvent dans la BD pour justifier ta réponse.

- 2- Lis l'article du document 2. Pourquoi certains français discriminent les personnes d'origine asiatique en ce moment ? Trouves-tu cela normal (explique ta réponse) ?

- 3- Lis le document 3. As-tu déjà eu des préjugés sur quelqu'un ? Donne un exemple pour illustrer ta réponse.

- 4- Est-ce que toi ou quelqu'un que tu connais a déjà été victime de discrimination ? Si tu réponds par « oui », explique ton exemple.

5- Cas pratique : Lis chaque histoire attentivement, entoure en rouge le titre des cas de discrimination puis explique ci-dessous pourquoi selon toi c'est de la discrimination ou pourquoi ça ne l'est pas :

Histoire 1 : Pâquerette aime les jeux vidéo

« Pâquerette a mis sa petite jupe et son manteau. Elle se prépare à sortir. Un nouveau magasin de jeux vidéo vient d'ouvrir ses portes. Elle a vu la publicité. Elle décide de s'y rendre pour découvrir les jeux. Quand elle arrive, un groupe de garçons à l'entrée lui lance : " Ici, c'est pas pour les filles !" Puis ils éclatent de rire. Pâquerette entre dans le magasin en colère. »

Explications histoire 1 :

Histoire 2 : L'allergie de Mathieu

« C'est le début de l'année. Mathieu arrive dans sa nouvelle école. Il est allergique au lait de vache. Sa maman a fait une lettre avec la liste des aliments que Mathieu ne peut pas manger. La responsable de la cantine trouve cela très compliqué et lui interdit la cantine. »

Explications histoire 2 :

Histoire 3 : Les enfants des forains

« Chaque année, la fête foraine revient dans la ville : manèges, barbes à papa, autos tamponneuses... Les forains restent 3 semaines et les habitants de la ville en profitent. Lundi matin, 3 élèves arrivent à la porte de la classe avec le directeur de l'école. Leurs parents s'occupent des manèges. La maîtresse se met en colère : " Non, je ne veux pas qu'ils viennent dans ma classe. C'est impossible, ils n'ont pas suivi le programme. Je n'ai pas de place pour eux." Le directeur repart avec les 3 élèves. »

Explications histoire 3 :

Document 1 :

Clique sur le lien suivant et regarde attentivement cette vidéo :

<https://www.1jour1actu.com/info-animee/169837>

Document 2 : Ce que dit la loi

Le Code pénal punit les discriminations

« **Article 225-1.** Constitue une discrimination toute distinction opérée entre les personnes en raison de leur origine, de leur sexe, de leur situation de famille, de leur état de santé, de leur handicap, de leurs mœurs, de leurs opinions politiques, de leurs activités syndicales, de leur appartenance ou de leur non-appartenance, vraies ou supposées à une ethnie, une nation, une race ou une religion déterminée.

Article 225-2. La discrimination définie à l'article 225-1, commise à l'égard d'une personne physique ou morale, est punie (au maximum) de trois ans d'emprisonnement et de 45 000 Euros d'amende. »

Extraits du Code pénal.

Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen de 1948

Tous sont égaux devant la loi et ont droit sans distinction à une égale protection de la loi. Tous ont droit à une protection égale contre toute discrimination qui violerait la présente Déclaration et contre toute provocation à une telle discrimination.

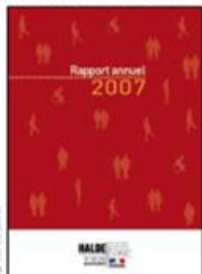
<https://nondiscrimination.toulouse.fr/victime-aide-et-recours/ce-que-dit-la-loi>



30 %

des personnes qui s'adressent à la HALDE pensent être victimes de discriminations en raison de leur origine.

L'activité de la HALDE



Rapport annuel
Chaque année, la HALDE remet un rapport au président de la République dans lequel elle explique ses actions pour l'égalité et contre les discriminations. Elle agit en priorité dans l'emploi, le logement et l'éducation. En 4 ans, elle a reçu près de 20 000 réclamations.

S'organiser pour aider les victimes de discriminations

➔ « Allo ! La HALDE ? »
Quiconque s'estimant victime d'une discrimination peut appeler et se faire aider. Attention, les enfants ne peuvent le faire qu'avec le soutien d'un adulte.

- **Qui répond ?** Une personne recueille les appels des personnes qui pensent être victimes de discriminations.
- **Comment demander de l'aide ?** Il suffit d'envoyer une lettre expliquant l'acte de discrimination et de joindre les documents nécessaires (CV, lettre...). La HALDE examine cette réclamation et informe la personne de ses droits. En moyenne, elle reçoit plus de 500 plaintes par mois. Et ce nombre ne fait qu'augmenter.

- **Qui fait le dossier ?** Pour commencer, il faut avoir des preuves solides... C'est l'une des principales difficultés. Un juriste de la HALDE aide à rassembler les pièces. Si besoin est, une enquête est menée pour



réunir ces preuves. Quelqu'un peut même aller sur place.

- **Comment stopper une discrimination ?** En la dénonçant.

Parfois, une discussion entre la victime et l'auteur de la discrimination aide à trouver une solution. Mais si cela ne marche pas, un procès peut avoir lieu.

- **Pourquoi faire connaître la HALDE ?** Pour que chacun connaisse ses droits et se sente soutenu s'il est victime de discrimination.

HISTORIQUE

Depuis quand la HALDE existe-t-elle ?

La HALDE a été créée par une loi en 2004. Cette **autorité** est **indépendante**. Elle lutte contre les discriminations en France, informe le grand public et aide les victimes à se défendre.

Autorité (ici) : organisation qui a le pouvoir de se faire obéir.

Indépendant (ici) : qui ne dépend de personne, qui prend ses propres décisions.

Source : Mon Quotidien

QUESTIONS

- 1- Regarde la vidéo du document 1 : Qu'est-ce que la discrimination ? (Tu peux donner un exemple).
En France, que fait la loi pour lutter contre la discrimination ?

- 2- Lis l'extrait du code pénal du document 2. Comment est punie une personne qui est l'auteur de discriminations ?

- 3- Dans le document 2, que dit l'article 7 de la Déclaration des Droits de l'Homme ? Explique avec tes propres mots.

- 4- Lis le document 3. Qu'est-ce que la HALDE et à quoi sert-elle ?

Lexique

Code pénal : c'est un livre regroupant toutes les règles juridiques et les lois françaises qui définissent les infractions et donnent les sanctions pour ceux qui les commettent.

Déclaration des droits de l'homme et du Citoyen : C'est un texte international qui énumère tous les droits des êtres humains. Elle a été créée et approuvée par l'ONU (Organisation des Nations Unies) en 1948. Ce texte protège tous les êtres humains de l'injustice, de l'esclavage, de la torture...

HALDE : **Haute Autorité de Lutte contre les Discriminations et pour l'Égalité**. C'est un organisme créé par l'Etat qui aide à lutter contre les discriminations. La HALDE aide les victimes de discriminations à porter plainte et à se défendre, elle sensibilise les gens à la tolérance grâce à des campagnes publicitaires ou d'affichages.



Je retiens...

La discrimination, c'est l'action de distinguer les choses les unes des autres. C'est aussi lorsqu'une personne est moins bien traitée qu'une autre, selon des critères interdits par la loi.

En France, la loi interdit et condamne les discriminations. C'est écrit dans le code pénal. Ainsi, la justice condamne les auteurs de discriminations.

Année universitaire 2019-2020

**Diplôme universitaire *Métiers de l'enseignement, de l'éducation
et de la formation*
Mention Premier degré**

Titre de l'écrit scientifique réflexif : Lutter contre les discriminations par le biais des discussions à visée philosophique

Auteurs : Draps Marjorie et Rota Inès

Résumé :

Les actes de discrimination étant de plus en plus présents dans notre société, nous avons voulu expérimenter les discussions à visées philosophiques avec nos classes respectives de CE2/CM1 et CM1 où régnaient une grande hétérogénéité. Nous avons choisi d'initier nos débats à partir de l'album de littérature jeunesse *Le manège de Petit Pierre* de Michel Piquemal, une biographie traitant de la différence. Un débat de compréhension et d'interprétation fut nécessaire pour s'assurer de la compréhension des élèves, avant d'aborder explicitement la différence, puis, plus largement, les notions de préjugé et de discrimination. Notre expérimentation a cependant connu des changements considérables dus à la crise sanitaire du Covid-19 qui a causé la fermeture des écoles pendant plus de deux mois en France. Ainsi, nous avons dû complètement réadapter notre séquence à la situation, en mettant en place une continuité pédagogique avec nos élèves pour continuer malgré tout notre séquence à distance.

Mots clés : éducation morale et civique, cycle 3, cycle 2, CE2/CM1, CM1, discussion à visée philosophique, différence, respect, préjugé, stéréotype, littérature jeunesse.

Summary :

Discrimination's acts are more and more visible in our current society, that's why we both wanted to experiment philosophical discussions with our CE2/CM1 and CM1's classes where we noticed a huge disparity. We chose to initiate our debates starting from the children's literature's book called *Le manège de Petit Pierre* from Michel Piquemal, a biography dealing with the difference. An understanding and interpretation's debat has been necessary to make sure of pupil's understanding, before specifically dealing with the difference, and, more widely, prejudice and discrimination's ideas. Our experiment has known some significant changes though, due to the sanitar crisis of the Covid-19 which has caused a national school closure in France during more than two months. Thereby, we had to fully readapt our sequence, establishing a pedagogical continuity with our pupils in order to carry on our sequence anyway, despite the situation.

Key words : moral and civic education, 3rd cycle, 2nde cycle, CE2/CM1, CM1, philosophical discussion, difference, respect, prejudice, stereotype, children's literature.