

Année universitaire 2020-2021

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

Mention *Premier degré*

Enseigner la liberté de pensée
contre le conformisme par la
littérature et les discussions à
visée philosophique

Présenté par : Meline Julie

Mémoire de M2 encadré par : Tonolo Manuel

Remerciements

La réalisation de ce mémoire a été possible grâce au concours de plusieurs personnes à qui je voudrais témoigner toute ma gratitude.

Je voudrais tout d'abord adresser toute ma reconnaissance à Monsieur Tonolo, directeur de ce mémoire, pour la disponibilité dont il a su faire preuve ainsi que pour ses conseils tout au long de cette année, et en particulier lors des derniers jours de rédaction.

Je tiens également à remercier Madame Touvier, professeur des écoles qui partage la prise en charge de ma classe le lundi et le mardi, pour sa bienveillance et le soutien dont elle a fait preuve, et sans qui, je n'aurais certainement pas mené à bien ce projet.

Je voudrais exprimer ma reconnaissance envers mes proches, en particulier Marie-Christine Meline et Mathieu Perrin, qui ont participé à l'élaboration de cet écrit et qui ont été à mon écoute à chaque instant.

SOMMAIRE

INTRODUCTION

CADRE THEORIQUE

| | |
|--|----|
| 1. Quelques apports théoriques sur les notions en jeu : | 2 |
| 1.1. Liberté de pensée : | 2 |
| 1.2. Le conformisme : | 3 |
| 2. L'EMC, discipline clé pour sensibiliser les élèves à de telles notions..... | 4 |
| 2.1. L'EMC, témoin de l'évolution de la pensée | 4 |
| 2.1.1. De l'héritage des lumières à l'instruction morale et civique | 4 |
| 2.1.2. De l'instruction civique à l'éducation morale et civique : la morale en question .. | 5 |
| 2.1.3. L'EMC actuellement : les instructions officielles : | 6 |
| 2.2. L'EMC permet l'expression du point de vue des élèves : la discussion à visée philosophique et les dilemmes moraux..... | 7 |
| 2.2.1. L'évolution de la parole de l'enfant : | 7 |
| 2.2.2. La discussion à visée philosophique : | 7 |
| 2.2.2.1 <i>Les différents débats</i> | 7 |
| 2.2.2.2 <i>La didactique des débats</i> | 8 |
| 2.2.3. Les dilemmes moraux : | 9 |
| 3. La littérature de jeunesse : | 9 |
| 3.1. La littérature de jeunesse dans les instructions officielles : | 10 |
| 3.2. Les débats littéraires : | 10 |
| 4. Coopération et discussions philosophiques : sur quels enfants : | 11 |

| | | |
|--------|--|----|
| 4.1. | La coopération entre élèves : | 11 |
| 4.2. | Les connaissances sur l'enfant légitiment l'enseignement de la liberté de pensée par la coopération..... | 12 |
| 4.2.1. | Des apports anciens : | 13 |
| 4.2.2. | L'enfant psychologue : | 13 |
| 4.2.3. | L'enfant coopérateur..... | 14 |
| 4.2.4. | Enfance et philosophie : | 14 |
| 5. | Problématisation : | 15 |

METHODOLOGIE

| | | |
|------|--|----|
| 1. | Les participants : | 16 |
| 2. | La mise en œuvre matérielle | 16 |
| 2.1. | Les œuvres utilisées | 16 |
| 2.2. | Le recueil de données et le cahier d'EMC | 17 |
| 3. | Les compétences observées en lien avec l'EMC : | 17 |
| 4. | Le déroulement..... | 18 |
| 4.1. | Les principes sur lesquels repose la séquence : | 18 |
| 4.2. | Le déroulement des débats à visée philosophique et d'appropriation : | 19 |
| 4.3. | Le déroulement de la lecture compréhension | 20 |
| 4.4. | L'articulation de la séquence | 20 |
| 4.5. | L'expérience de Asch (1951) : | 21 |

RESULTATS

| | |
|--|----|
| 1. Séance 1 : une séance préparatoire d'acculturation | 22 |
| 1.1. Déroulement : | 22 |
| 1.2. Résultats des écrits prospectifs : | 22 |
| 2. Séance 2 : Lecture compréhension de l'œuvre | 23 |
| 2.1. Déroulement : | 23 |
| 2.2. Résultats : | 23 |
| 3. Séance 3 : lecture compréhension jusqu'à la fin de l'œuvre | 23 |
| 3.1. Déroulement : | 23 |
| 3.2. Résultats : | 24 |
| 4. Séance 4 : évaluation sur <i>l'agneau qui ne voulait pas être un mouton</i> | 24 |
| 5. Séance 5 : la discussion à visée philosophique sur le rôle du chef | 25 |
| 5.1. Déroulement : | 25 |
| 5.2. Résultats : | 25 |
| 6. Séances 6 et 7 : découverte de Yakouba et débat d'appropriation | 26 |
| 6.1. Séance 6 | 26 |
| 6.2. Séance 7 | 26 |
| 7. Séance 8 : la DVP finale | 27 |
| 7.1. Particularités | 27 |
| 7.2. Déroulement et résultats : | 27 |
| 8. Séance 9 : évaluation, dilemmes moraux | 28 |

DISCUSSION ET CONCLUSION

| | |
|--|----|
| 1. Les pratiques pédagogiques en amont : | 29 |
| 1.1. Le travail préparatoire philosophique : | 29 |

| | | |
|--------|---|----|
| 1.2. | Le travail préparatoire en pédagogie institutionnelle : | 29 |
| 1.3. | Le travail préparatoire en langage oral : oser entrer en communication..... | 30 |
| 2. | Discussions de la première hypothèse : la littérature de jeunesse | 31 |
| 2.1. | Les résultats : | 31 |
| 2.2. | Les écarts entre la préparation et la réalisation | 32 |
| 2.3. | La confrontation des différentes œuvres :..... | 32 |
| 2.4. | Le débat d'appropriation :..... | 33 |
| 3. | Discussion de l'hypothèse autours des DVP :..... | 33 |
| 3.1. | Les résultats : | 33 |
| 3.2. | Les différences entre l'oral et l'écrit concernant les DVP | 34 |
| 4. | La confrontation et l'articulation des deux hypothèses :..... | 35 |
| 4.1. | L'articulation des deux hypothèses..... | 35 |
| 4.2. | La validation des hypothèses | 36 |
| 4.2.1. | Quelques difficultés :..... | 36 |
| 4.2.2. | Les compétences en EMC | 37 |
| 5. | Les limites et perspectives du projet : | 38 |
| 5.1. | L'expérience de Asch | 38 |
| 5.2. | La position professionnelle par rapport à la gestion du double niveau : | 39 |
| 5.3. | Aller au bout de l'expérience : conformisme et rôle parental..... | 40 |
| 6. | Améliorations et pistes envisageables :..... | 40 |
| 6.1. | Permettre l'évaluation des compétences langagières :..... | 41 |
| 6.2. | Mettre en place des dispositifs d'évaluations individuelles des DVP : | 41 |
| 6.3. | Différencier l'évaluation finale des DVP : | 41 |
| 6.4. | Pour conclure : | 42 |

INTRODUCTION :

En octobre 2020, la France a été touchée par différents attentats. Que ce soit celui de la Basilique Notre dame de Nice, ou celui du professeur Samuel Paty, ces tragiques événements pèsent encore lourd dans nos mémoires.

Au lendemain de ces différentes tragédies qui ont touché la France, chacun d'entre nous s'est demandé l'impact qu'auraient ces événements sur nos élèves, premiers témoins de cette montée de l'intolérance. Dans une société où la multiculturalité devrait être une richesse, celle-ci se voit souvent utilisée comme un prétexte à la génération de conflits entre les différentes cultures.

L'école est le témoin direct de cette hétérogénéité culturelle et c'est ainsi qu'au cours de mon expérience professionnelle, j'ai été directement impactée par des conflits entre élèves qui ne se comprenaient pas. Des élèves ont alors pris parti dans ce conflit, suivant aveuglément des groupes de pairs.

La question du conformisme s'est alors naturellement posée dans mon esprit. Si l'on s'intéresse à cette notion, il faut alors se pencher sur la liberté de pensée et ce qu'est réellement celle-ci. Comment aider les élèves à construire leur liberté de pensée pour lutter contre le conformisme ? Par quels moyens pédagogiques ?

L'Enseignement Moral et Civique est la discipline propice à une telle sensibilisation, un de ses enjeux étant de permettre de construire une culture civique par l'apprentissage de la nécessité de réfléchir de manière éclairée et autonome. Il s'agit alors de construire une certaine liberté de pensée chez élèves, afin qu'ils ne se fassent pas influencer de manière aveugle, par une personne ou un groupe.

Pour répondre à ces enjeux, une séquence a été menée avec les élèves. Ce mémoire tâchera de la retranscrire en exposant dans une première partie les apports théoriques, pour poursuivre avec la méthodologie de l'expérience dans une seconde partie. La troisième partie est consacrée aux résultats bruts afin de pouvoir les discuter dans une dernière partie.

CADRE THEORIQUE

1. Quelques apports théoriques sur les notions en jeu :

1.1. Liberté de pensée :

Le sujet choisi repose sur la construction de la liberté de pensée chez les élèves.

Pour la définir, il est intéressant de s'intéresser au point de vue des philosophes. Kant (1790) développe trois maximes de la pensée : « penser par soi-même, penser en se mettant à la place de tout autre, toujours penser en accord avec soi-même ».

La première maxime est donc celle de la réflexion, de la pensée sans préjugés. Kant appelle préjugé, la « tendance à la passivité ». La liberté de pensée serait ainsi liée à une raison active et autonome comme le propose Manon (2007) dans son analyse de l'ouvrage de Kant. Cette maxime serait alors celle de « l'entendement » (Kant, 1790).

La seconde maxime fait référence à la « décentration de sa propre condition » (Kant, 1790) et au fait que l'homme « d'esprit ouvert » ne peut penser tout seul, de manière subjective (Manon, 2007). Tonolo (Viatique, 2021c, p11) explicite ces propos et évoque le fait qu'il s'agit finalement de « penser à partir des autres » et pas en se mettant à la place des autres. Ces deux maximes vont de pairs puisqu'il s'agit de confronter sa raison à celle des autres, ce qui évite de tomber justement dans « le préjugé du conformisme » (Viatique, Tonolo, 2021c p11). Kant (1790) expose alors cette maxime comme celle de « la pensée élargie », l'homme pouvant « réfléchir sur son propre jugement à partir d'un point de vue universel ».

La troisième maxime est pour Kant la plus difficile à mettre en œuvre puisque qu'on ne peut penser en accord avec soi-même « qu'en liant les deux premières maximes et après avoir acquis une maîtrise rendue parfaite par un exercice répété ». Il s'agit alors de la maxime de l'entendement, c'est-à-dire celle s'efforçant d'éviter la contradiction interne (Manon, 2007).

La liberté de pensée est ainsi intimement liée à une capacité de réflexion, qui soit éclairée. Kant (1784), met en garde contre la facilité de l'homme à rentrer dans ce qu'il appelle « une minorité », c'est à dire « l'incapacité à se servir de son intelligence sans être dirigé par autrui ». En ce sens, le conformisme, apparaît lui, comme un frein à cette liberté de pensée, et c'est pourquoi j'ai choisi de traiter de la liberté de pensée par le biais du conformisme.

1.2. Le conformisme :

Le conformisme est un concept phare des sciences sociales. Il s'inscrit dans des travaux de recherche portant sur l'influence sociale. Il a fait l'objet de nombreuses expérimentations scientifiques. Les plus connues sont celles de Shérif (1935) et celle de Asch (1951). Shérif (1935) met en évidence le fait qu'en cas d'incertitude, les individus ont tendance à baser leur réponse sur celle du groupe. Asch (1951) quant à lui, met en exergue le fait que les individus ont tendance à se laisser influencer par la majorité du groupe même si les réponses données par le groupe leur semblent fausses. Les résultats de ces expériences ont amené de nombreux chercheurs à s'intéresser à ce sujet. Nous retrouvons donc de nombreuses définitions du conformisme dans la littérature scientifique.

Selon Fischer, G. N. (2020), le conformisme peut être défini comme la modification de croyances ou de comportements par laquelle un individu répond à divers types de pressions d'un groupe, en cherchant à se mettre en accord avec les normes ambiantes par l'adoption de comportements approuvés socialement. Pour Aebischer et Oberlé (2012), le conformisme est « le fait qu'un individu (ou un sous-groupe) modifie ses comportements, ses attitudes, ses opinions pour les mettre en harmonie avec ce qu'il perçoit être les comportements, les attitudes, les opinions, les normes d'un groupe dans lequel il est inséré et souhaite être accepté. ». Le dictionnaire Larousse (s.d) le définit comme « une tendance à se conformer aux usages, à accepter les manières de penser ou d'agir du plus grand nombre, les normes sociales ».

Malgré quelques différences de formes, la plupart de ces définitions se rejoignent sur le fond. Dans le cadre de mes travaux, nous définirons le conformisme en nous basant sur la définition de Chambon (2017), c'est à dire « un processus d'influence sociale par lequel une personne est amenée à aligner ses propres perceptions, croyances ou conduites sur celles d'un ensemble d'autres personnes ».

Le conformisme s'illustre de bien des manières dans nos sociétés actuelles. En tant qu'être social, nous sommes quotidiennement soumis à des contextes d'influences sociales au sein desquels nous sommes sujets à nous conformer ou non. La liberté de pensée est-elle donc possible malgré la tendance des individus à se conformer ? La réponse à cette question n'est évidemment pas à traiter sur un axe binaire mais la difficulté à y répondre soulève toute son ambiguïté. Il semble donc nécessaire de trouver un axe d'approche pour amener l'élève à prendre

conscience des freins pouvant l'empêcher d'exercer librement sa liberté de pensée. L'EMC semble alors particulièrement pertinente pour sensibiliser les élèves au conformisme par les discussions à visée philosophique et les débats littéraires.

2. L'EMC, discipline clé pour sensibiliser les élèves à de telles notions

Si l'on veut sensibiliser les élèves à des notions telles que la liberté de pensée et le conformisme, il est nécessaire de se pencher sur ce que constitue l'éducation morale et civique, puisqu'il s'agit de la discipline, toute particulièrement qualifiée à la réflexion philosophique. Témoin direct de l'évolution de la pensée, elle dispose de nombreuses méthodes pour éveiller l'esprit des élèves.

2.1. L'EMC, témoin de l'évolution de la pensée

2.1.1. De l'héritage des lumières à l'instruction morale et civique

On ne peut traiter et comprendre l'intérêt de l'enseignement de l'EMC sans se pencher sur son évolution historique et ses héritages. Marchand Philippe (1992) relève l'idée que la nécessité d'intégrer une dimension civique dans les programmes s'affirme avec les lumières. Kant (1784), définit ce siècle comme celui du raisonnement, qui « exige de faire publiquement usage de sa raison en toute chose ».

En 1881 Jules Ferry utilise pour la première fois l'expression Instruction Morale et Civique pour remplacer l'instruction morale et religieuse. En 1882, l'école devient obligatoire et laïque (Marchand Philippe, 1992). L'instruction civique est définie comme une discipline scolaire inscrite dans les programmes.

En 1905, la séparation de l'église et de l'état confirme ce désir de séparation de la morale et de la religion. La morale enseignée à l'école devient une morale laïque, respectueuse de toutes les consciences, qui réunit au lieu de diviser. C'est durant cette période que l'articulation entre éducation civique et morale prend réellement forme. En 1923 les nouveaux programmes de l'enseignement primaire détachent l'instruction civique de l'histoire et de la géographie pour l'accoupler à la morale. Ceux de 1938 introduisent de manière explicite les devoirs de la vie internationale.

En 1941 le gouvernement de Vichy renomme les cours du primaire en « éducation morale et patriotique ». A la libération, l'EMC que nous connaissons change encore d'appellation pour revenir à celle d'instruction civique et morale. Alain Bergouinoux (2008) met en évidence trois grandes thématiques qui sont alors traitées : la morale, les institutions et le travail de l'homme. Si cette discipline disparaît à nouveau des programmes de l'école primaire en 1969, elle réapparaît finalement dans les années 1980.

L'enseignement de notions civiques fait alors partie des programmes mais ce n'est qu'en 2008 que l'instruction civique et morale apparaît en ces termes comme discipline à part entière.

2.1.2. De l'instruction civique à l'éducation morale et civique : la morale en question

Au fil des années, les programmes se sont enrichis d'une nouvelle idée, celle des droits et devoirs des élèves, afin de leur permettre de participer à la vie de l'établissement. Le désir de guider les élèves vers l'autonomie est alors réaffirmé par les programmes (Education. Gouv, MENESR, 2015) à partir de la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République du 8 juillet 2013, qui remplace l'instruction civique de 2008 par l'éducation morale et civique que nous connaissons.

Actuellement, il y donc un enseignement de la morale civique. Cet intitulé soulève de nombreux questionnements et difficultés notamment relevés par Husser (2016) puisque la morale « n'est pas à proprement une discipline et qu'elle relève des aspects transversaux de la formation ». De plus, elle « engage, à côté des savoirs, quelque chose qui ne relève pas du savoir et qui pourtant fait bien aussi l'objet d'une éducation : une disposition à agir et une certaine sensibilité » (Husser, 2016). Dans nos sociétés contemporaines caractérisées par la multiculturalité, la morale ne serait-elle pas une entrave à nos libertés individuelles ? Ne devrait-elle pas être réservée aux familles ? C'est dans ce contexte que la morale civique prend tout son sens puisque l'instruction civique repose sur l'enseignement des règles qui permettent « la coexistence des libertés ». Husser (2016) souligne alors que la morale scolaire repose sur « un éveil des consciences à un idéal de conduite que les élèves doivent s'approprier » pour pouvoir vivre ensemble. Il ne s'agit pas de moraliser et de bafouer les valeurs individuelles, mais plutôt de rassembler autour de valeurs communes. L'éducation morale et civique devient alors un

enseignement complexe, entre responsabilités et désirs individuels. La philosophie tient désormais toute sa place.

2.1.3. L'EMC actuellement : les instructions officielles :

Les programmes d'EMC (Education. Gouv, MENESR, 2018) s'articulent autour de trois finalités qui sont intimement liées entre elles : respecter autrui, acquérir et partager les valeurs de la république, construire une culture civique. La liberté de pensée et le conformisme se trouvent à l'embranchement de ces différentes finalités. Respecter autrui c'est « respecter la liberté de chacun, ses convictions philosophiques ou religieuses et considérer l'autre comme son égal » (MENESR, 2018). Les valeurs de la république sont alors présentes pour permettre à tous les hommes d'exercer leur liberté de pensée et de conscience.

Le Socle Commun de Connaissances et Compétences de Culture (Education. Gouv, MENESR, 2015) pose alors l'école comme étant un des lieux où se joue la construction d'une culture civique. Elle permet alors à l'élève « d'acquérir la capacité à juger par lui-même, en même temps que le sentiment d'appartenance à la société. Ce faisant, elle permet à l'élève de développer dans les situations concrètes de la vie scolaire son aptitude à vivre de manière autonome ». Traiter la liberté de pensée à l'école devient alors un sujet complexe. Par où commencer ? Comment répondre à de tels enjeux ?

Une lecture éthique des programmes, comme le propose Tonolo (Viatique, 2021a) permet de concilier tous les domaines. Un des axes des regroupements proposés définit la liberté de pensée comme une éducation à l'esprit critique et « à une autonomie de pensée qui soit éclairée ». Il s'agit alors d'apprendre à s'informer et de vérifier les faits afin d'exercer son jugement et sa réflexion de manière éclairée. C'est ce que l'on pourrait appeler « le discernement éthique ». La construction de la liberté de pensée avec les élèves pourrait ainsi être menée selon deux axes : le non-conformisme à proprement parler, c'est-à-dire s'autoriser à s'élever contre un groupe, et le « développement du discernement éthique avec la distinction entre savoirs vérifiés et opinions personnelles ».

2.2. L'EMC permet l'expression du point de vue des élèves : les discussions à visée philosophique et les dilemmes moraux.

2.2.1. L'évolution de la parole de l'enfant :

Au fil du temps, les discussions à visée philosophique (DVP) prennent de l'importance dans les programmes. S'ils sont posés de manière officielle dans les programmes de 2015 puis de 2018, cela n'a pas toujours été le cas.

En effet, si aujourd'hui la parole des élèves est devenue primordiale, légitime ainsi que leurs prises de positions, il n'en a pas toujours été ainsi. Leur place a donc évolué en même temps que celle de l'enfant dans nos sociétés. D'après la fiche thématique de l'UNICEF (2010) pendant des années, l'enfant a été exploité, maltraité ou simplement considéré comme un bien parental. Ce n'est qu'au 19^{ème} siècle qu'apparaissent les premières lois en France contre le travail des plus jeunes. Il faut ensuite attendre 1989 avec la convention internationale des droits de l'enfant pour que celui-ci soit réellement considéré comme un être à part entière avec des droits. Les particularités de l'enfant sont posées, on lui reconnaît des droits et des devoirs en fonction de son âge et de sa maturité.

C'est donc en parallèle de l'évolution de la place de l'enfant dans la société qu'a pu se faire l'évolution de la place de l'élève dans les programmes.

Les discussions philosophiques prennent alors tout leur sens et semblent se prêter tout particulièrement à l'enseignement de l'esprit critique et à l'autonomie de pensée.

2.2.2. La discussion à visée philosophique :

2.2.2.1. Les différents débats :

Il existe de nombreuses formes de débats à l'école et ce dans différentes disciplines. C'est ainsi qu'en sciences, les élèves sont amenés à émettre des hypothèses, à les confronter et à les vérifier par les expériences alors qu'en littérature les élèves jonglent entre débats de compréhension, interprétatifs et d'appropriation.

En EMC, le débat délibératif avec les élèves est particulièrement intéressant puisqu'il permet de parvenir à une « décision commune » en considérant réellement la parole des enfants

(Viatique, Tonolo, 2021b). Ils se rendent alors compte de leur pouvoir décisionnaire et s'engagent dans la vie de classe.

Si ces différents débats permettent aux élèves d'aiguiser leur esprit critique et de participer activement à la vie collective, il ne s'agit pas de débats de controverses comme celui à visée philosophique. D'après les ressources en EMC sur les débats (Eduscol, MENESR, 2015a), la « pratique du débat à privilégier en classe est celle du débat argumenté obéissant à des règles garantissant son cadre démocratique et le respect du droit de chacun d'exprimer son opinion ». La question à débattre doit alors « permettre la controverse ».

Si l'on s'intéresse aujourd'hui en particulier à ce type de discussion, c'est parce qu'elle repose sur la justification argumentée de ses opinions. Il s'agit de se justifier, de trouver des exemples, de prendre en considération la parole de l'autre en vue d'une finalité philosophique. Les élèves sont tous rassemblés vers un objectif commun, vers une « vérité commune afin de mieux vivre ensemble ». Ce type de débat est donc à l'intersection des différentes finalités des programmes de l'éducation morale et civique. Il se trouve alors à l'embranchement de la morale et de l'instruction civique, entre remise en question, libre arbitre et expérimentation.

2.2.2.2. *La didactique des débats :*

Si l'on veut mettre en place des discussions à visée philosophique, il est nécessaire de s'interroger sur « ses bonnes pratiques » d'un point de vue pédagogique.

C'est ainsi que pour sensibiliser les élèves au conformisme, et afin d'inclure la totalité des élèves dans une réflexion philosophique, j'ai été amené à m'interroger sur les notions suivantes :

- Le déroulement du débat : les différents temps
- La place de l'écrit (Martine Entraigues et Michèle Héricourt, 2019).
- Les rôles à attribuer (Connac 2010)

En ce qui concerne les deux premiers points, Martine Entraigues et Michèle Héricourt (2019) distinguent trois temps lors d'un débat : « un temps en amont, un temps pendant, et un temps après vers la synthèse ».

C'est ainsi qu'elles évoquent l'importance du travail de préparation lors du premier temps, avec notamment la possibilité de poser sa réflexion de manière personnelle par écrit afin de favoriser

les petits parleurs. Elles proposent également des « temps d'échanges en groupe de 4 ou 5 » qui prendront la forme de petites affiches, supports du prochain débat.

Lors du débat, l'écrit aurait également toute son importance. Elles proposent alors des secrétaires, tout comme Connac (2010) le fait dans sa classification des différents rôles lors du débat (le scribe, le président, l'animateur, le synthétiseur...). Enfin, dans le troisième temps, celui « après le débat, vers la synthèse », les auteurs relèvent l'importance de permettre aux élèves de formaliser par écrit l'évolution de leur pensée de manière individuelle pour ensuite passer à une institutionnalisation collective et coconstruite. La séquence proposée s'appuiera sur ces différents travaux.

2.2.3. Les dilemmes moraux :

Guider les élèves vers une autonomie morale et une responsabilité collective et individuelle est donc un objectif majeur de nos programmes actuels. Si l'on se réfère aux ressources présentes sur le site Eduscol (MENESR, 2015b), inspirés des recherches de Kohlberg (1984), les dilemmes moraux semblent alors tout particulièrement adaptés pour travailler ces compétences puisqu'ils permettent de faire « croître l'autonomie morale des élèves » et de « développer leur capacité à juger par eux-mêmes ». Les élèves sont alors confrontés à deux issues « sans que l'une ou l'autre ne soit bonne ou juste à priori ». Les élèves doivent alors prendre position et justifier leurs choix de manière argumentée. Cette pratique repose donc sur une discussion fondée sur l'empathie, l'écoute mutuelle et l'argumentation. Si cette méthode s'avère particulièrement efficace, c'est parce que le dilemme moral permet d'impliquer directement l'élève par des processus d'identification. L'enfant s'identifie au personnage central de l'histoire et est ainsi impliqué de manière personnelle pour la discussion future.

3. La littérature de jeunesse :

Nous avons vu que plusieurs disciplines permettent de travailler des compétences d'EMC, notamment par le débat. S'il en est une qu'il ne faut pas oublier de traiter, c'est bien le français puisqu'il s'agit d'une discipline transversale, nécessaire à toutes les autres et qui est un prérequis à toute justification argumentée.

3.1. La littérature de jeunesse dans les instructions officielles :

C'est ainsi que d'après les programmes du cycle 2 (Eduscol, MENESR, 2020a), au niveau du langage oral, les élèves doivent « être actifs dans les échanges verbaux, s'exprimer, écouter en cherchant à comprendre les apports des pairs, réagir en formulant un point de vue ou une proposition, en acquiesçant ou en contestant ». En lecture et écriture, « la pratique de ces textes les conduit à élargir le champ de leurs connaissances, à accroître les références et les modèles pour écrire, à multiplier les objets de curiosité ou d'intérêt et à affiner leur pensée ».

Au cycle 3 (Eduscol, MENESR, 2020b), les élèves apprennent à utiliser le langage oral pour « présenter de façon claire et ordonnée des explications, des informations ou un point de vue, interagir de façon efficace et maîtrisée dans un débat avec leurs pairs ».

De plus, d'après SCCCC (Education. Gouv, MENESR, 2015) la lecture littéraire permet notamment de juger des situations et d'interroger les émotions des personnages pour mieux se connaître. Elle permet également de se confronter à d'autres interprétations et de développer ainsi une opinion personnelle.

C'est dans ce contexte, que la littérature devient le support incontournable pour travailler les compétences d'EMC, en particulier avec les différents débats qu'elle permet, notamment le débat d'interprétation et d'appropriation.

3.2. Les débats littéraires :

D'après les travaux de Plu (2017) le débat littéraire « a pour particularité qu'il interroge le récit – ce qu'il dit et comment –, donc l'œuvre littéraire ». La ressource concernant le débat en littérature (Eduscol, MENESR, 2016a), distingue trois « niveaux possibles de débats » :

- Le débat de compréhension : il concerne l'explicite du texte.
- Le débat d'interprétation : il concerne l'implicite. Le lecteur est amené à faire des hypothèses de lecture. Ce document ressource nous précise alors que « la mobilisation de savoirs extérieurs peut s'avérer aussi très éclairante » dans ce niveau de débat puisque « la mise en réseau de plusieurs textes ou œuvres permet, grâce à la comparaison, d'émettre de nouvelles propositions interprétatives ». Les connaissances préalables au lecteur permettent de réaliser plus facilement des inférences. Celui-ci peut « réaliser ces

inférences (au sens large) s'il a, d'une part, les connaissances requises et, d'autre part, une capacité attentionnelle ou mémorielle suffisante pour le faire » (M.Pajean et al, 2012).

- Le débat d'appropriation : il concerne de nouvelles questions soulevées par le texte mais qui ne trouvent pas leur réponse dans celui-ci : qu'aurions nous fait à la place du personnage ?

Après le débat de compréhension qui permet de dégager et de comprendre les éléments explicites du texte, le débat d'interprétation va permettre de relever les différentes interprétations possibles du texte. Les élèves réfléchissent, argumentent et exposent leurs points de vue. Par suite, le débat d'appropriation va permettre aux élèves de se pencher sur les choix des personnages : comment eux se seraient-ils comportés ? Le choix de la littérature de jeunesse s'impose alors car elle permet divers processus d'identification chez le jeune lecteur, permettant ainsi une réelle implication. Le plaisir de lire permet à l'élève de se sentir concerné par la situation des personnages, développe l'imagination et affine la pensée.

La littérature implique donc une réflexion sur soi et sur les autres, conduit à une ouverture à l'altérité et « contribue à la construction de la citoyenneté, en permettant à l'élève d'aborder de façon éclairée les grands débats du monde contemporain ». Elle se retrouve également au service de la philosophie en permettant aux élèves d'entrer dans la réflexivité autrement que par les textes de philosophie complexes. C'est Edwige Chirouter (2010) qui relève l'importance de la pratique de la philosophie par les histoires, en reprenant et en explicitant les travaux de Lipman.

4. Coopération et discussions philosophiques : sur quels enfants :

L'ensemble de ces dispositifs demandent aux élèves d'être capables de coopérer entre eux.

Qu'est-ce que la coopération ? Les élèves ont-ils la maturité suffisante pour coopérer sur des sujets philosophiques ?

4.1. La coopération entre élèves :

Si l'idée de coopération apparaît de manière précoce dès le 16^{ème} siècle avec l'idée que les élèves doivent s'engager, ce n'est qu'au 20^{ème} siècle que la pédagogie coopérative se

démocratise, avec l'apparition de la pédagogie Freinet puis la pédagogie institutionnelle de Fernand Oury (Eduscol, MENESR,2013).

Si l'on s'intéresse aujourd'hui à la pédagogie coopérative, c'est parce qu'elle a démontré son efficacité. Les études de Johnson de 1981 puis 2002 relevées par Reverdy (2016) sur les effets comparés des apprentissages coopératifs, compétitifs et individualistes sur la réussite des élèves placent la coopération comme le modèle le plus efficace, que ce soit sur la réussite, la socialisation, la motivation ou sur le développement personnel des élèves.

Pour mieux comprendre ce qu'est cette coopération, on peut se pencher sur la définition proposée par Gaudet (1998) qui voit la coopération comme « une forme d'organisation de l'apprentissage qui permet à de petits groupes hétérogènes d'élèves d'atteindre des buts d'apprentissages communs en s'appuyant sur une interdépendance qui implique une pleine participation de chacun et chacune à la tâche ». Si l'élève est mis au centre de cette coopération, cela ne veut pas dire que l'enseignant doit rester simplement en retrait et laisser faire sans avoir établi au préalable des règles. C'est ce que relève Reverdy (2016) puisqu'il serait du devoir de l'enseignant de s'assurer que tous les élèves participent de manière active. S'il est « prêt à déléguer son autorité », il doit s'être assuré en amont que les différents rôles sociaux soient acquis et que la parole soit répandue de manière équitable. L'enseignant s'assure du maintien de l'attention des élèves, peut distribuer des rôles, et « définit des objectifs et des buts mutuels ».

Ce travail de coopération peut se faire avec des groupes plus ou moins grands, ce qui aura des résultats variés, mais il y a toujours une importance du choix de la constitution des groupes. Le caractère symétrique (une équivalence de compétences et de rôles) ou asymétrique (un élève expert et un novice) » des relations est alors primordial (Reverdy 2016).

L'intérêt majeur de proposer « cet outil pédagogique dynamique », réside dans le fait qu'il permet aux élèves de les rendre plus autonomes dans les apprentissages. C'est la motivation intrinsèque recherchée par l'enseignant qui est à l'origine de l'efficacité de ce dispositif.

4.2. Les connaissances sur l'enfant légitiment l'enseignement de la liberté de pensée par la coopération.

Le sujet qui nous intéresse repose sur l'enseignement de la liberté de pensée éclairée, non influencée de manière aveugle, et donc sur la capacité des élèves à raisonner et à aborder des

notions portant sur la morale et la philosophie. Nous nous interrogeons également sur son intelligence émotionnelle, sa capacité à prendre en compte des avis divergents ou encore à se mettre à la place de l'autre. Les élèves sont-ils suffisamment matures pour accéder à de telles notions ? Qu'en disent les références sur le développement de l'enfant ?

4.2.1. Des apports anciens :

D'après Chapelle (2001) du 19^{ème} au 20^{ème} siècle, trois théoriciens sur le développement de l'enfant vont considérablement faire évoluer les conceptions à son sujet.

Le premier est Piaget avec sa célèbre théorie de l'apprentissage par palier. L'acquisition des compétences symboliques se retrouve au stade pré opératoire, entre deux et sept ans. L'enfant acquiert progressivement la capacité à mettre en place « des théories de l'esprit », pour arriver au stade « opératoire concret », stade des réelles réflexions où l'enfant devient capable d'envisager d'autres points de vue que les siens. Dans le même temps, deux hommes évoquent la thèse selon laquelle l'homme serait déterminé par « deux grands ensembles de facteurs, biologiques et sociaux » (Chapelle, 2001) et émettent une réserve sur les stades de développement de Piaget :

- Henry Wallon qui « voit l'intérêt de l'environnement social dans l'importance qu'il donne aux émotions », et ne parle plus de stade mais de conduite dominante
- Vygotski, et le socioconstructivisme. Le groupe social auquel l'enfant appartient détermine ainsi son évolution. Il parle alors de zone proximale de développement.

Le modèle de Piaget commence alors à être remis en question sur plusieurs aspects, notamment grâce aux apports de la vidéo. D'après Chapelle (2001), Roger Lécuyer met alors en évidence que dès le plus jeune âge, le bébé détecte les premiers liens de causalité entre un geste et le résultat » en pleurant pour avoir à manger, exerçant ainsi son influence sur les autres.

4.2.2. L'enfant psychologue :

Olivier Houdé (2006) relève différentes avancées, dont celle de Baillargeon qui décrit une « théorie de l'esprit » dès l'âge de 15 mois. L'enfant en bas âge aurait la capacité d'attribuer à autrui des intentions et de se mettre à la place de l'autre, compétences clés dans l'apprentissage par les pairs avec la pratique des débats et la coopération. Les expériences d'imagerie neuronale

d'O. Houdé ont, depuis, confirmé et précisé ces informations puisque l'enfant aurait de plus grandes performances logico-mathématiques dans des expériences qui sollicitent des émotions particulières. Dans cette idée, la fiction (rapport à l'imaginaire) pourrait aider les enfants à résoudre des problèmes et à penser logiquement.

Progressivement, un nouveau terme apparaît : celui de « l'enfant psychologue » puisque dans sa vie sociale, il doit « constamment élaborer des théories sur la façon dont il pense et pensent les autres autour de lui, afin de comprendre et de prédire la dynamique, parfois complexe, des comportements et des émotions » (Houdé, 2006).

4.2.3. L'enfant coopérateur

Les progrès en imagerie précédemment évoqués, tendent également à mettre en évidence des compétences précoces d'apprentissage par les pairs (Houdé, 2006). Le bébé humain serait « fondamentalement préparé à apprendre », et ce par ses interactions avec les autres ce qui justifie un apprentissage par les pairs. Les tableaux synoptiques concernant le développement de l'enfant (Eduscol, MENJVA, s.d) proposent ainsi quelques étapes que je peux résumer et évoquer de la manière suivante. L'enfant prend en compte le point de vue d'autrui dès deux ans. De trois à cinq ans, il apprend à attendre son tour et commence à prendre du plaisir à aider les autres, puis devient attentif à sa performance (5-6 ans). Il sait se contrôler et négocie même avec l'adulte. L'imagination, apparaît aujourd'hui comme une aide au développement cognitif et affectif de l'enfant : elle aide à connaître le réel et permet de penser logiquement sur d'autres possibles.

4.2.4. Enfance et philosophie :

Edwige Chirouter (2010) évoque le fait « qu'il n'y a pas d'âge pour se poser des questions philosophiques et, très tôt, face à l'étonnement devant le monde, les enfants s'interrogent sur la vie, la mort et les relations humaines ». Dans ce contexte, et au vu des connaissances sur l'enfant précédemment évoquées, la capacité des élèves à philosopher semble indéniable.

Michel Tozzi (2008) met en évidence une opposition entre philosophes concernant la capacité des enfants à philosopher : ceux qui le trouvent « spontanément philosophe » et ceux pour lesquelles il y a une « enfance à la philosophie ». Dans tous les cas, il s'agit de considérer l'enfant « comme un interlocuteur valable », et donc, de lui permettre de pratiquer cette discipline. C'est

sur ce dernier point que les recherches font consensus : il est important de pratiquer la philosophie avec les enfants, et ce dès le plus jeune âge. Michel Tozzi (2008) évoque alors deux enjeux concernant l'enseignement de la philosophie : apprendre à penser par soi-même et éduquer à une citoyenneté réflexive par « l'apprentissage du débat » et « l'apprentissage du philosopher ».

Quand on sait que l'enfant a naturellement tendance à « s'ouvrir à notre influence » (Durkheim, 1903) ou qu'il possède une « suggestibilité naturelle », on se rend alors compte de tous les enjeux de l'enseignement de la philosophie à l'école.

5. Problématisation :

Ce mémoire a pour objectif de répondre aux questions suivantes :

- Comment aider les élèves à construire leur liberté de pensée ?
- Comment lutter contre le conformisme et l'influence de masse et par quels moyens pédagogiques ?

Pour répondre à ces questions, je vais accéder ma séquence sur les différentes notions évoquées précédemment. Les différentes questions s'articulent ainsi autour de la problématique suivante : Comment sensibiliser les élèves au conformisme par les débats littéraires et les discussions à visée philosophique ?

Afin de tenter de répondre à cette question, je vais expérimenter en classe les deux hypothèses suivantes :

- H1 : Les débats littéraires permettent de sensibiliser les élèves au conformisme.
- H2 : Les discussions à visée philosophique permettent de sensibiliser les élèves au conformisme.

CADRE METHODOLOGIQUE

1. Les participants :

La séquence expérimentée s'est déroulée sur une classe de CE2-CM1 très hétérogène, que ce soit en termes de niveau ou culturellement parlant. Ma classe est ainsi composée de :

- 8 CM1 : 5 CM1 qui suivent au niveau CM1 voir CM2, et 3 CM1 qui suivent avec les CE2 et qui ont une orientation SEGPA
- 11 CE2, dont 3 CE2 qui ont une AESH, un CE2 qui a un dossier MDPH en cours et deux CE2 qui suivent de manière ponctuelle avec les CM1.

A ces différences de niveau, j'ajouterai une grande richesse culturelle puisque ma classe est composée de nombreux élèves de différentes confessions. Si je le précise aujourd'hui, c'est que cette grande diversité culturelle a été à l'origine d'une grande richesse lors des débats que j'évoquerai dans la suite de ce mémoire

2. La mise en œuvre matérielle

2.1. Les œuvres utilisées

Pour traiter du conformisme avec les élèves, je me suis appuyée sur la liste de référence des ouvrages de la littérature de jeunesse (Eduscol, MENJVA,2007). Les élèves ont donc été amenés à étudier les œuvres suivantes :

- *L'agneau qui ne voulait pas être un mouton* (Didier Jean et Zad, 2003)
- *Yakouba* (Thierry Dedieu, 1994)
- *Le loup et l'agneau*, issu du recueil *Fables Jean de la Fontaine* (Eduscol, MENJ,2020)
- Un extrait des *Moutons de Panurge* de Rabelais, inspiré des ressources Canopé (2017)

Pour plus de précisions concernant ces ouvrages, deux résumés sont proposés (annexe 1 p -2-)

Je tiens à préciser qu'en ce qui concerne le premier ouvrage, je me suis appuyée sur les ressources pédagogiques présentes sur le site Canopé (2017) ainsi que celles présentes sur le site Eduscol (MENESR, 2015c).

D'un point de vue matériel, je ne disposais pas d'un exemplaire pour chaque élève c'est pourquoi j'ai utilisé le TBI pour projeter les images de chacun des albums.

Je distribuais ensuite le texte aux élèves sur une feuille A4, avec une mise en page personnalisée au moyen de quelques illustrations clés du livre, que les élèves collaient sur leur cahier d'EMC nouvellement mis en place. J'avais en ma possession, un exemplaire de chacune de ces œuvres.

2.2. Le recueil de données et le cahier d'EMC

Pour recueillir des données de natures diverses et pour ne rien oublier de tous les échanges (même les informels), j'ai utilisé plusieurs dispositifs :

- Un cahier d'élève pour recenser toutes les traces écrites et n'en perdre aucune, inspiré des travaux de Galichet (2004) concernant l'importance du cahier de philosophie.
- Des enregistrements vidéo (effectués après le consentement des parents) de l'ensemble des débats et retranscrits le jour même en tapuscrit.
- Des évaluations écrites lors de deux séances, la première visant à vérifier des savoirs théoriques et la seconde étant axée sur la réflexion des élèves.
- Les résultats d'une expérience célèbre, celle de Asch (1951) réalisée en classe pour confronter les élèves à leur propre conformisme.

Comme je l'ai évoqué précédemment, chaque élève avait en sa possession son cahier de réflexion philosophique pour cette séquence qui a servi de support pour l'ensemble des débats (de compréhension, philosophiques...). Il a également servi à l'étude des différentes œuvres lors des séances de compréhension en littérature.

3. Les compétences observées en lien avec l'EMC :

Les données qui vont être analysées dans ce mémoire sont pour la plupart des données qualitatives issues d'observations et de discussions. J'ai dans la mesure du possible résumé ces différents résultats sous forme de tableaux qui regroupent les idées principales issues des échanges oraux et parfois écrits.

Afin de pouvoir tester les hypothèses, les critères suivants ont été observés :

- Leur capacité à présenter en public un avis, un thème, un sujet en respectant les règles du débat (notamment lors des DVP).
- Leur capacité à prendre position sur un événement, à argumenter ou à changer d'avis.
- Leur capacité à réinvestir des réflexions interprétatives et philosophiques orales en situation d'écrits.
- Leur capacité à réinvestir des connaissances formalisées par écrit.

Ces critères seront observés via des évaluations écrites (annexe 8 p -7- et annexe 14 p -12-) ainsi que sur leur capacité à prendre part à un débat de manière orale.

Je tiens également à préciser que le niveau d'exigence pour évaluer ces différentes compétences n'a pas été le même, surtout en ce qui concerne la partie orale et argumentation :

- Les petits parleurs (PP dans les annexes) devaient oser prendre la parole et émettre un avis.
- Les CE2 devaient être capables d'émettre un avis et de l'argumenter.
- Les CM1 devaient être capables d'émettre un avis, de l'argumenter et de défendre leur point de vue.

4. Le déroulement

4.1. Les principes sur lesquels repose la séquence :

Pour vérifier ces hypothèses, je vais utiliser les notions suivantes :

- La collaboration avec des groupes de parole et des débats : les DVP et les débats littéraires
- L'institutionnalisation des notions, idées dégagées en classe avec la mise en place d'un cahier d'EMC.
- La littérature de jeunesse
- Les dilemmes moraux, afin de faire l'expérience de certaines situations du conformisme.

Ces différents dispositifs font écho aux travaux de Patrice Bouyssière (2013) qui s'est penché sur les démarches éducatives pour le développement de la liberté de conscience. Ces différentes

méthodes pédagogiques reprennent les différents points vus précédemment puisqu'ils articulent les 4 démarches éducatives suivantes :

- Les démarches centrées sur l'institutionnalisation :
- Les démarches centrées sur la réflexivité (groupes de paroles et de débats).
- Les démarches centrées sur l'expérimentation, afin de « faire l'expérience de, s'essayer soi-même à ». Celui qui apprend est ainsi « censé le faire librement ou après un contrat qu'il a négocié avec le professeur ».
- Les démarches centrées sur la sociabilité

4.2. Le déroulement des débats à visée philosophique et d'appropriation :

Juste avant d'introduire cette nouvelle séquence, les élèves ont vécu une séance préparatoire décrochée qui avait pour objectif de leur permettre de coconstruire les règles du débat et de découvrir les différents rôles en jeu. Lors de cette séance, les élèves ont été amenés à lister de manière individuelle les règles qu'ils pensaient nécessaires pour qu'un échange oral se passe le mieux possible. Le déroulement des débats a été mis en place de la manière suivante :

- Un temps individuel de réflexion en amont sur leur cahier
- Un temps en petits groupes dans une salle de motricité
- Un temps en classe entière d'échange et de mutualisation des réflexions dans cette même salle.

Les élèves ont également pu découvrir les différents rôles :

- Le président : il rappelle les règles de la charte du débat au milieu du cercle. Il se positionne ensuite à ma droite et donne la parole aux autres élèves.
- Les scribes : ils prennent des notes. Ils sont deux et sont positionnés à ma gauche.
- Les débatteurs : qui échangent les uns avec les autres. Le président et les scribes peuvent également participer aux débats.

Il a été accordé aux élèves, que les différents rôles changeraient et seraient évolutifs.

4.3. Le déroulement de la lecture compréhension

Pour chaque phase de « lecture compréhension », je commençais par lire le texte de l'album que j'avais en ma possession en montrant les images (projetées et réelles). Je distribuais ensuite la fiche contenant la partie du texte que j'avais lue, accompagnée d'images et de questions auxquelles les élèves devaient répondre. Ils répondaient de manière individuelle puis nous échangeons de manière collective. Je passais ensuite à la suite du texte.

4.4. L'articulation de la séquence

Cette séquence se déroule donc en période 4, du 04/03 au 26/03. Elle est composée de huit séances qui se sont déroulées sur 4 semaines, ce qui revient à deux séances par semaine, chaque jeudi et vendredi. Cette séquence s'est articulée de la manière suivante :

| | Séances | Objectif |
|---|--|---|
| L' agneau qui ne voulait pas être un mouton | Séance 1 : acculturation, séance préparatoire | Préparer le travail de compréhension par l'acculturation autour des expressions sur le mouton, l'agneau et le loup |
| | Séance 2 : découverte de l'œuvre, compréhension d'une œuvre. | Découvrir la notion de conformisme par la compréhension et l'interprétation d'une œuvre de la littérature de jeunesse |
| | Séance 3 : lecture compréhension jusqu'à la fin | Appréhender d'autres comportements qui permettent de lutter contre le conformisme. |
| | Séance 4 : Evaluation sur « L'agneau qui ne voulait pas être un mouton » | Bilan des connaissances : les expressions sur le mouton, le conformisme, la compréhension du titre, la morale de l'histoire |
| | Séance 5 : DVP sur le rôle du chef | Amener les élèves à avoir une réflexion sur les raisons qui les poussent à suivre une personne reconnue comme le chef |

| | | |
|---------|-------------------------------------|---|
| Yakouba | Séance 6 : découverte de Yakouba | Comprendre un texte de la littérature de jeunesse et se mettre à la place d'un personnage. |
| | Séance 7 : le débat d'appropriation | Avoir une réflexion sur les raisons qui nous poussent à suivre nos propres groupes et envisager les conséquences. |
| | Séance 8 : DVP sur le conformisme | Sensibiliser les élèves sur leurs propres comportements autour du conformisme et relever l'importance de ne pas suivre les autres de manière aveugle. |
| | Séance 9 : évaluation | Bilan de la réflexion par le positionnement de l'élève sur des dilemmes moraux autour du conformisme |

Le travail concernant la littérature de jeunesse commence toujours par le travail de compréhension pour se poursuivre par celui de l'interprétation. La question philosophique n'intervient, elle, qu'après l'achèvement du travail littéraire, mais avec une question en rapport avec le sujet choisi.

4.5. L'expérience de Asch (1951) :

Afin de confronter les élèves à leurs propres comportements vis-à-vis du conformisme, il m'a semblé indispensable de préparer une petite expérience : celle de Asch. Si j'ai choisi celle-ci, c'est parce qu'elle est facilement réalisable en classe et qu'il s'agit de la référence en termes d'expérience sur le conformisme. Dans un souci de rigueur scientifique, j'ai pris la décision de faire subir cette expérience seulement à la moitié de ma classe, après les avoir tirés au sort. Il était alors important pour moi, qu'il y ait un groupe contrôle pour qu'il y ait un minimum de biais possible.

Cette expérience a révélé sans surprise que la plupart des élèves de ma classe (6/10) avait tendance à se conformer à l'avis de la majorité.

LA SEQUENCE, LES RESULTATS

1. Séance 1 : une séance préparatoire d'acculturation

1.1. Déroulement :

Un écrit prospectif concernant la première de couverture de *L'agneau qui ne voulait pas être un mouton* est réalisé en amont, pour être rédigé à nouveau après la séance (évolution des conceptions). Le jour de la séance, après un résumé collectif de la fable *Le loup et l'agneau* (Eduscol, MENJ, 2020) la classe a été séparée en trois groupes de niveau. Chaque groupe devait alors réaliser une affiche différente qui correspondait à une tâche bien spécifique pour la présenter au tableau. Un bilan était ensuite réalisé sur le cahier d'EMC pour reprendre la définition de l'expression « les moutons de panurge » (annexe 2 p -2-). Les élèves étaient ensuite invités à se positionner de nouveau sur l'histoire. Les différents groupes travaillaient sur :

- Les expressions contenant le mot « mouton » (CM1 niveau CE2)
- La lecture d'un passage *Les moutons de panurge* accompagné d'un résumé explicatif de l'origine de cette expression (CE2) (annexe 3 p -3-)
- L'étude, la mise en voix et le résumé du « loup et l'agneau ».

1.2. Résultats des écrits prospectifs :

| Avant le travail d'acculturation | Après le travail d'acculturation |
|---|---|
| -Un agneau qui ne veut pas grandir par peur d'être mangé mais qui va selon les élèves, changer d'avis : 32% des élèves. -Un agneau qui va prendre le rôle du héros et qui va défendre les autres (rôle du chef). -Des moutons et un agneau qui vont se faire manger : 10% des élèves. | Deux nouvelles conceptions sont exposées : -L'agneau ne veut pas être un mouton car ils sont bêtes (56%). Parmi eux, deux utilisent le verbe « suivre ». -L'agneau se défend autrement que par la force et gagne : (annexe 4 p -4-) |

2. Séance 2 : Compréhension de L'agneau qui ne voulait pas être un mouton

2.1. Déroulement :

Cette deuxième séance s'est déroulée en trois temps différents. Un premier temps de lecture compréhension (jusqu'à l'intervention du bélier), un deuxième temps consacré au débat d'interprétation, puis un troisième temps de synthèse et de définition du conformisme. Les élèves ont également posé par écrit leur opinion concernant le comportement des moutons (annexe 5 p -4-). En ce qui concerne le débat, notons qu'un passage à l'écrit a été demandé afin de préparer les élèves.

2.2. Résultats :

| | |
|--|--|
| Le débat : Pourquoi les moutons réagissent de cette façon ? | Si je fais un résumé des échanges, les raisons retrouvées sont les suivantes : la faiblesse, la bêtise (« ils ne réfléchissent pas, ils sont un peu bêtes »), l'habitude (« moi je pense parce qu'ils ont l'habitude de brouter tout le temps, de rester la tête en bas »), la confiance (« ils pensent que le bélier va les protéger »). Lors de cet échange, un élève de CM1 fait la réflexion suivante « ha ! mais c'est comme les moutons de panurge ! ils suivent tous le bélier ! donc personne n'est inquiet ! » |
| La confrontation : comment trouves-tu le comportement des moutons ? ». | Par écrit, deux conceptions se détachent (annexe 5 p -4-) : -Le comportement des moutons n'est pas bien pour 89% des élèves (annexe 4) -Le comportement des moutons est bien 11% : « car le bélier c'est le chef » « car il les protège ». |

3. Séance 3 : lecture compréhension jusqu'à la fin de l'œuvre

3.1. Déroulement :

Après les questions de compréhension, les élèves sont invités à répondre à des questions d'interprétation et de confrontation des différents textes. J'ai choisi de présenter dans les résultats

trois recueils : un recueil d'opinions écrit sur les qualificatifs attribuables aux moutons, et deux échanges, sur le thème de l'interprétation et la comparaison de deux images, puis sur la confrontation des différents textes étudiés.

3.2. Résultats :

| Phase écrite | Débat sur les images | La confrontation des lectures |
|---|--|---|
| Cette phase écrite suivie de la mutualisation met en évidence les qualificatifs suivants : « courageux, rusé, inconscient car il aurait pu mourir, malin, intelligent, provocateur ». | Les élèves constatent un changement dans l'illustration qui montre le changement de comportement des moutons : Ils sont solidaires et deviennent donc plus fort que le loup (annexe 6 p -5-) | En ce qui concerne le troisième échange, les élèves ont pour la majorité su confronter leurs lectures (annexe 7 p -6-). |

4. Séance 4 : évaluation sur l'agneau qui ne voulait pas être un mouton

Cette séance avait pour objectif de faire un bilan sur les connaissances acquises à proprement parler (Q1) ainsi que sur leur capacité à réinvestir les différentes réflexions collectives (Q2-Q3) (voir annexe 8 p -7-). Les résultats sont les suivants :

| | |
|----------------------------|--|
| Q1 : le conformisme | « Suivre, suivre la majorité, accepter de suivre » : 50% |
| Q1 : l'expression | « Suivre les autres » :78%. Parmi ces élèves, 67% ajoutent « sans réfléchir » ou « bêtement ». |
| Q2 : choix du titre | « Car ne veut pas rester la tête baissée » : 39% « Ne veut pas suivre les autres » : 22% Parmi ces deux catégories, 5 ajoutent « sans réfléchir ». |
| Q3 : la morale | « Même petit et faible on peut y arriver » : 5% « La raison du plus intelligent/malin est la meilleure » : 45% « L'union fait la force » : 5% |

| | |
|--|--|
| | <p>« L'opinion du plus grand nombre est la meilleure » : 5%</p> <p>D'autres morales : 5%, dont : « Je pense que la morale de l'histoire est qu'il ne faut jamais garder la tête baissée même si l'adversaire est plus fort que nous, l'esprit d'équipe c'est la meilleure solution ».</p> <p>Pas de morale : 15%</p> |
|--|--|

5. Séance 5 : la discussion à visée philosophique sur le rôle du chef

5.1. Déroulement :

Cette séance avait pour objectif de permettre aux élèves de se questionner sur les raisons pour lesquelles ils peuvent suivre un chef. La veille, afin d'amorcer le futur débat et de me permettre de créer des groupes hétérogènes, je leur ai posé la question suivante : « si le chef était un animal, ce serait quoi ? ». Les animaux représentés sont les suivants : Le renard, le chien, le bélier, le Mégalodon, le lion (67%), le singe. Par la suite, les élèves ont débattu autour de la question du rôle du chef par groupe. Ils devaient se mettre d'accord sur l'animal et justifier leur choix. Pour cela, ils disposaient d'un tableau pré conçu avec les arguments à écrire pour tel ou tel animal, puis une phrase de conclusion avec « l'animal choisi ». Les élèves se rassemblaient ensuite en cercle, présentaient leur petit exposé, pour ensuite débattre ensemble à partir de la question suivante : Pourquoi écoute-on le chef ?

5.2. Résultats :

Temps1 : Les travaux de groupe donnent les résultats suivants, et sont à l'origine du débat présent en annexe 9 p -7- :

- Groupe 1 : s'est mis d'accord sur le mégalodon car c'est l'animal le plus fort
- Groupe 2 : s'est mis d'accord sur le renard car un chef devait avant toute chose être rusé
- Groupe 3 : n'a pas réussi à conclure car les élèves n'arrivaient pas à savoir si un chef devait être plus malin que fort, ou courageux
- Groupe4 : n'a pas réussi à choisir un des animaux initialement choisis et a donc opté pour un nouveau venu : l'éléphant

Temps 2 : La nouvelle question : Pourquoi suit-on un chef ? Ils parviennent aux raisons suivantes : par choix, par peur d'une sanction et par confiance (annexe 10 p -8-).

Temps 3 : Le temps du bilan en classe (annexe 2 p -3-) grâce au rapport du scribe.

6. Séances 6 et 7 : découverte de Yakouba et débat d'appropriation

6.1. Séance 6 :

Présentation de l'œuvre, écrit prospectif et lecture progressive avec distribution du texte. La lecture du livre s'achève au moment de la réflexion de Yakouba « tu as la nuit pour réfléchir ». Les élèves doivent alors se mettre à la place de Yakouba et réfléchir durant la nuit du jeudi pour dire ce qu'ils auraient fait le lendemain. Un petit débat non prévu a eu lieu en amont du positionnement des élèves pour les aider à cerner les différentes difficultés (annexe 11 p -8-)

6.2. Séance 7 :

6.2.1. Le déroulement :

Les élèves sont invités à poser leur réflexion par écrit de la manière suivante « J'aurais tué/ je n'aurais pas tué le lion car ». Un sondage a alors été réalisé. Par la suite, par groupe, les élèves devaient trouver des raisons pour les deux situations. Ils exposaient ensuite leurs avis, puis ils débattaient en classe entière. Un bilan était ensuite réalisé (annexe 2 p -3-) à partir de la trace écrite du scribe (annexe 12 p -9-) ; les élèves avaient alors la possibilité de changer d'avis.

6.2.2. Les résultats, avant/ après le débat d'appropriation

Ce débat d'appropriation a finalement tourné autour de la notion du mérite et du courage. Les élèves ont du respect pour le lion à terre et ils considèrent que ce serait alors « de la triche » de tuer cet animal. Toujours selon eux, l'essentiel pour Yakouba, et pour eux- mêmes, est de se respecter et d'être en accord avec ses valeurs. D'un autre côté, cela est difficile car dans cette histoire, le risque est de se faire bannir par sa famille. La famille étant « plus importante », et le lion « blessé », certains élèves auraient tué le lion pour le donner à leur famille et être reconnu en homme. Mais alors, qu'est-ce qu'être vraiment un Homme ?

| | Avant le débat | Après le débat |
|----------------------------|----------------|----------------|
| J'aurai tué le lion | 47% | 13% |
| Je n'aurai pas tué le lion | 53% | 74% |
| Je ne sais pas | | 13% |

7. Séance 8 : la DVP finale

7.1. Particularités

Cette DVP est la discussion finale de la séquence sur le conformisme. Elle reprend de nombreuses notions déjà évoquées précédemment, et permet d'évaluer leur capacité à réinvestir. Ce débat n'a pas pu avoir lieu dans la salle habituelle au vu de la situation sanitaire dans mon école (une élève positive à la COVID 19). Les groupes de travail n'ont également pas pu avoir lieu. Un président a cependant été nommé pour distribuer la parole et rappeler les règles, mais c'est moi qui ai animé les échanges (annexe 13 p -10-). Par mesure de clarté, je vais cependant synthétiser dans une même partie le déroulement et les résultats qui sont difficilement analysables de manière séparée.

7.2. Déroulement et résultats :

De manière individuelle, les élèves devaient répondre à la question suivante : « est-ce que ça vous est déjà arrivé de vous conformer à une majorité ? ». Un sondage a alors été réalisé, les résultats sont écrits au tableau : 72% des élèves répondent oui et 28% non. Les élèves ont alors expliqué les raisons de leur propre conformisme (ou non) de la manière suivante : « quand on ne sait pas c'est plus simple, quand on fait confiance à une majorité plus qu'à soit même, pour faire plaisir, pour vivre ensemble, par crainte et peur de la sanction pour notre sécurité ».

Les élèves n'évoquent toujours pas le regard des autres, la crainte du jugement ou encore l'acceptation. Pour les confronter, j'ai dû révéler l'expérience qu'ils avaient subie (celle de Asch) et montrer des images de tribus en Amazonie pour leur demander de relever les différences avec notre propre culture. Ces différentes relances ont permis les constats suivants :

- Dans l'expérience de Asch, que les élèves suivaient l'élève le plus fort, et qu'ils n'osaient pas dire quelque chose de différent, par crainte d'être jugés. Certains ont même douté de leur conception initiale et se sont persuadés qu'ils avaient tort.
- Pour les photos, que les élèves suivent une certaine mode, par rapport à une certaine culture et qu'ils auraient ainsi peur de venir habillés autrement au risque de paraître ridicule. Le mot acceptation est alors introduit et explicité

Enfin, une conclusion coconstruite a été rédigée (annexe 2 p -3-). L'élaboration collective est détaillée en annexe 13 p -12-.

8. Séance 9 : évaluation, dilemmes moraux

Lors de cette évaluation (annexe 14 p-12-), j'ai tenté d'analyser leur capacité à réinvestir les différentes réflexions philosophiques dans des dilemmes du quotidien. Les élèves devaient être capables de prendre position sur une situation et d'argumenter leur choix. Je vous invite à consulter la totalité des résultats (annexe 15 p -13-), avec la production de quelques élèves (annexe 16 p -13-).

- Dilemme 1 : 70 % des élèves réinvestissent les mots suivants : (suivre, se faire confiance, se conformer, regard des autres)
- Dilemme 2 : 30% expriment un doute ou l'idée de rejet pour être accepté par le groupe.

LA DISCUSSION :

Pour rappel, nous cherchons à vérifier les hypothèses suivantes :

- Les débats littéraires à partir d'une œuvre de la littérature de jeunesse permettent de sensibiliser au conformisme.
- Les DVP permettent de sensibiliser les élèves au conformisme.

Les différents résultats obtenus sont pour la majorité des résultats qualitatifs qui prennent sens dans un contexte particulier. Ils nécessitent donc d'être confrontés et analysés.

1. Les pratiques pédagogiques en amont :

1.1. Le travail préparatoire philosophique :

Il semble important de préciser qu'un travail « philosophique » avait été préparé avec les élèves en amont, puisque de nombreux débats informels avaient été pratiqués. En effet, cette séquence intervenant en période 4, les élèves ont eu le temps d'acquérir les règles principales de communication et du respect de l'autre. Etant invités à prendre la parole tous les jours à partir de philo fables, de questionnements individuels, ou de sujets d'actualités, les élèves avaient déjà acquis certaines compétences en termes d'expression orale, notamment « oser prendre la parole » et « communiquer en situation d'adresse à un auditoire ».

Je m'attache ainsi depuis le début de l'année, à les faire se questionner sur de nombreux sujets avec deux règles incontournables : s'écouter les uns les autres, et réfléchir, c'est-à-dire justifier ses choix. Ils sont ainsi habitués à dire « je suis d'accord avec... car », ou « je ne suis pas d'accord avec ... car », ce qui est visible en rose dans les annexes (9 p -7-, 13 p -10-, 10 p -8-). Cette préparation philosophique a donc permis de mettre en place très rapidement les débats, ce qui peut également biaiser mes résultats.

1.2. Le travail préparatoire en pédagogie institutionnelle :

Que ce soit pour les débats à visée littéraire ou les DVP, cela demande aux élèves d'être capables de coopérer, ce qui sous-entend d'être capable :

- D'oser entrer en communication

- D'écouter
- De respecter les règles de communication

La mise en place de ces dispositifs, permettent de travailler les compétences citées ci-dessus et donc d'acquérir celles du SCCC (Education. Gouv, MENESR, 2015). Les élèves doivent ainsi être capables « de travailler en équipe, partager des tâches, s'engager dans un dialogue constructif, accepter la contradiction tout en défendant son point de vue ».

Au cours de l'année, ces différentes compétences ont été à maintes reprises travaillées avec les élèves. La grande hétérogénéité de niveau de ma classe était propice à la mise en place de travaux de groupes et c'est pourquoi, une fois par semaine, les élèves étaient amenés à travailler en groupe de 4 ou 5, notamment avec des CM1, que ce soit en sciences (découverte du monde pour les CE2), en français ou en mathématiques. Ils étaient également habitués à échanger par groupe de niveau, ou par groupe de parole en ce qui concerne les débats. Ceci a grandement facilité la tâche de coopération, notamment en séance 5 où les élèves travaillaient par groupe de conceptions divergentes, et en séance 7 par groupe de parole. La connaissance des élèves et ce travail en amont m'a permis d'anticiper certaines difficultés, sans pour autant me permettre d'affirmer que tous les élèves ont participé de la même façon.

De plus, afin de gérer au mieux ce double niveau sur un double cycle, j'ai mis en place avec mes élèves un tutorat avec le « tétra aide » (Bruce Demaugé-Bost, 2005). Si les élèves ne l'ont pas utilisé pour cette séquence, cela leur a cependant permis de réinvestir des compétences acquises lors de son utilisation. Ils ont ainsi su faire preuve de l'autonomie nécessaire au travail en groupe qui a été effectué à de nombreuses reprises (séances 1, 5 et 7).

1.3. Le travail préparatoire en langage oral : oser entrer en communication

A l'exception de trois élèves en difficulté dans ce domaine, l'ensemble du groupe classe a pour habitude de s'écouter et d'entrer en communication au cours de petits exposés mis en place sur le mode du volontariat. Lors de ce type de travail, les élèves s'évaluent les uns les autres avec bienveillance et s'auto-évaluent. Ils doivent être à l'écoute pour répondre aux questions de

l'élève orateur, et doivent formuler des remarques pertinentes, neutres et justes. Ces différentes pratiques favorisent un climat de classe pérenne, propice aux apprentissages.

Les élèves sont donc préparés à entrer en communication et éprouvent beaucoup de plaisir à cette tâche. Cela s'en ressent d'ailleurs dans les tours de paroles analysables, notamment dans la dernière discussion à visée philosophique (annexe 13 p -10-). Au cours de cet échange, mais aussi dans les autres, on peut observer qu'une grande partie des élèves interagissent entre eux en peu de temps, et dans l'ensemble de la séance, tous les élèves ont participé au moins une fois aux échanges.

2. Discussions de la première hypothèse : la littérature de jeunesse

2.1. Les résultats :

La littérature de jeunesse concerne 5 séances sur les 9 proposées dans ce mémoire, ce qui représente plus de la moitié de la séquence. Les résultats obtenus au cours des différentes séances sont en faveur d'une réelle appropriation des notions apportées par ces œuvres puisque :

- L'expression « les moutons de Panurge » est majoritairement acquise (78%)
- Le mot conformisme, même s'il n'est pas encore employé, est associé au verbe « suivre » pour 50% des élèves à l'écrit, mais par la totalité de la classe à l'oral.
- Le fait de suivre les autres « bêtement » est connoté péjorativement par l'ensemble de la classe lors des échanges oraux qui ont lieu pendant les débats littéraires.

Au niveau des débats, concernant la participation des élèves, je peux également affirmer qu'ils ont eu des échanges très fructueux et que les échanges ne concernaient pas seulement deux ou trois élèves, comme vous pouvez le constater en annexe 6 p -5- et en annexe 7 p -6-. Sur ces échanges, qui ont duré entre 2min et 5min, l'ensemble de la classe intervient : collectivement (groupe classe, en bleu dans les annexes 6 et 7) ou individuellement (presque la moitié de la classe en annexe 6, dont un « petit parleur » en vert en annexe 7). Dans ce type de débat, si je reprends les processus d'étayage de J Bruner, soulignés par les travaux du MENESR (Eduscol, 2015d), je pourrais dire que mon rôle a été de signaler les caractéristiques déterminantes en relevant les points intéressants évoqués par chacun pour leur permettre de rebondir (en jaune

annexe 6 p -5-) ainsi que de maintenir leur attention sur la question qui nous intéresse (en jaune annexe 7 p -6-). Notons également que les tours de paroles étaient plutôt centralisés dans ce type de débat, les échanges ayant lieu dans la classe habituelle.

Cependant, si ces résultats sont très encourageants de manière globale, il faut cependant noter les points suivants :

2.2. Les écarts entre la préparation et la réalisation

Avant tout chose, il me semble judicieux de préciser que le travail de compréhension n'a posé aucun problème pour l'ensemble de la classe. Les élèves sont habitués à travailler avec ma collègue de façon quotidienne, notamment avec des livres de la littérature de jeunesse aux illustrations très parlantes. De plus, les livres sélectionnés sont justement des œuvres qui permettent de créer des images mentales chez les élèves : les moutons qui ont la tête baissée, ou les images de la tribu africaine pour Yakouba (annexe 17 p -14-). Ce travail réalisé en amont avec ma collègue a certainement eu un impact sur le déroulement de ces phases de compréhension.

2.3. La confrontation des différentes œuvres :

Le travail autour des œuvres littéraires a été très dense puisque les élèves ont été amenés à étudier deux œuvres intégrales de la littérature de jeunesse ainsi qu'une fable *Le loup et l'agneau* (Eduscol, MENJ, 2020) et un extrait des moutons de Panurge. La richesse de ce travail rend l'analyse des résultats plus complexe car il est alors difficile de savoir quel échange, issu de telle ou telle œuvre, a apporté telle ou telle notion. Laquelle a été la plus efficace ?

En ce sens, j'ai été très surprise par rapport à l'apport de la séance de préparation. Les élèves ont tout de suite compris par ce simple extrait de Rabelais, la majorité des enjeux liés au conformisme. Les résultats sont évocateurs, puisqu'à l'écrit, les élèves se souviennent plus de l'expression que du mot « conformisme ». Ils me rappellent très souvent cet exemple et l'image des moutons qui se jettent bêtement dans la mer est restée pour la plupart gravée dans leur esprit. Cette séance de préparation est finalement devenue une séance clé, qui a même fait l'objet de l'évaluation. De nombreux liens sont d'ailleurs réalisés par les élèves entre ces deux œuvres (celle de Rabelais, et *L'agneau qui ne voulait pas être un mouton*), comme en séance 2, ce qui

n'est pas le cas de Yakouba qui a joué un tout autre rôle que celui de s'appropriier la notion du conformisme.

2.4. Le débat d'appropriation :

En ce qui concerne les débats d'appropriation, les élèves ont globalement réussi à se mettre à la place des personnages. Cependant, la frontière entre débat d'appropriation et débat d'interprétation a été très mince, les élèves alternants « moi j'aurai fait » avec « l'agneau aurait fait » ou « yakouba a agi comme cela car ». Par rapport à ces différents constats, il me semble réellement judicieux de préparer les différents débats littéraires afin de les mener de manière rigoureuse. En ce qui me concerne, il aurait certainement fallu préparer davantage la distinction entre débat d'interprétation et d'appropriation car si les élèves n'étaient pas au clair dans leurs formulations, c'est que je ne l'étais pas également.

De plus, le débat d'appropriation sur Yakouba a eu lieu de la même manière que les DVP, afin de permettre à tous les élèves de s'exprimer et de rentrer dans la tâche, ce qui a également dû accentuer cette difficulté de distinction entre les deux types de débat.

3. Discussion de l'hypothèse autour des DVP :

3.1. Les résultats :

Les DVP se sont finalement déroulées sur deux séances. J'analyserai également le débat d'appropriation en séance 7 qui s'est finalement trouvé à la frontière de la discussion philosophique et qui a été mené de la même manière, comme évoqué ci-dessus. Si les résultats sont moins quantifiables que ceux pour la littérature de jeunesse, ils indiquent tout de même plusieurs choses puisque les élèves sont capables :

- D'être à l'écoute pendant ces échanges, puisqu'ils parviennent à changer d'avis, comme pour la séance 7 avec 47% qui veulent tuer le lion avant le débat puis seulement 13% après le débat. Certains sont même plus en incertitude qu'à l'origine et ne parviennent même plus à prendre réellement parti (13% toujours à cette même séance).
- D'oser entrer en communication puisque sur les deux DVP déroulées, l'ensemble des élèves a su participer aux échanges de manière verbale, même si certains enfants sont plus

actifs que d'autres (16 élèves pour la DVP en annexe 13 p -10-, dont deux petits parleurs en vert).

- D'argumenter et de contre argumenter avec des propos tels que « je suis d'accord car » « je ne suis pas d'accord car » (en rose dans la même annexe).
- De parvenir à une trace écrite collective, une conclusion commune à une question initiale.
- De réinvestir les réflexions issues de la deuxième DVP dans le dilemme 1 : 70% de réinvestissement.

D'après ces résultats, si je m'attache aux caractéristiques d'un débat productif (argumentation, nombre d'interventions, conclusion commune), ainsi que sur l'évaluation du premier dilemme, je peux donc valider mon hypothèse. En effet, la première situation évoquant très clairement le dernier débat, cela prouve que les élèves ont été à l'écoute lors de ces échanges, et qu'ils ont bien compris l'influence du regard des autres sur leur comportement. Si je peux dire que les échanges ont été fructueux, c'est grâce à la dernière DVP qui montre une nette progression des élèves par rapport à la première DVP. Mon rôle a principalement été régulateur, les élèves échangeant beaucoup entre eux sans mon intervention (parfois 5 à 6 élèves, en vert dans l'annexe 13 p -11-), malgré la structure de classe qui n'était pas propice au débat. Mes interventions étaient pour la plupart programmées, pour pousser les élèves dans leurs retranchements par la révélation de l'expérience de Asch ou la projection d'images d'enfants en Amazonie.

Si d'un point de vue collectif, les enjeux du conformisme ont été clairement abordés, il existe néanmoins certaines difficultés qui doivent être discutées, que ce soit la différence des résultats entre l'oral et l'écrit, l'existence de certaines pratiques en amont qui auraient pu influencer les résultats, ou même la différence de niveau entre CM1 et CE2.

3.2. Les différences entre l'oral et l'écrit concernant les DVP

Concernant ma classe, le travail à l'oral a été plus concluant que le travail de réinvestissement à l'écrit (l'évaluation sur les dilemmes moraux). Cela a tout particulièrement été notable durant l'expérience de Asch. Lorsque j'ai évoqué les résultats de l'expérience, et que j'ai questionné les élèves sur les raisons de leur conformisme, ceux d'entre eux qui avaient changé leur réponse pour

celle des autres au cours de l'expérience se sont montrés très lucides quant à leurs comportements. Deux d'entre eux m'ont clairement dit qu'ils avaient décidé de suivre les autres car ils ne se faisaient pas confiance et qu'ils avaient peur d'être différents, notamment devant les CM2 (en gris annexe 13 p -10- et -11-). Or, cette réflexion et ce recul sur son propre comportement ne s'est pas retrouvé lors de l'évaluation sur les dilemmes moraux puisque les deux élèves en question n'ont pas su réexploiter cet échange par écrit. Ils m'ont alors répondu lors du dilemme moral 1 qu'ils ne changeraient pas leur réponse car ils se faisaient confiance, mais sans développer, ou sans reprendre leur propre conformisme. Ont-ils pris en compte leur comportement pour changer leur réponse par écrit, ou n'y ont-ils tout simplement plus pensé ? Ce type de réponse écrite pourrait sous-entendre que les élèves en question ne sont pas capables de réfléchir à la complexité de la situation, alors que finalement, c'est simplement le support qui n'est pas adapté.

Cette différence de richesse s'est retrouvée à plusieurs reprises, mais seulement sur les élèves de CE2. Les élèves de CM1 ont tous su réinvestir les savoirs acquis lors des débats en argumentant leur réponse. Ces difficultés au passage à l'écrit pour de nombreux CE2 peuvent être simplement liées à l'âge, ou à une différence de niveau intrinsèque à l'hétérogénéité de mes élèves. Il est probable que si j'avais réalisé cette séquence sur une autre population, les résultats n'auraient pas été les mêmes puisque ceux sont très largement les CM1 et les CE2 « à l'aise à l'oral » qui font progresser le débat, avec de nombreux liens réalisés. Ceux sont très souvent ces élèves qui m'ont permis de rebondir, comme avec la révélation de l'élève de CM1 qui évoque les moutons de panurge, ou celle de l'élève qui aborde la notion de la mode lors du dernier DVP.

4. La confrontation et l'articulation des deux hypothèses :

4.1. L'articulation des deux hypothèses

L'analyse de ces deux hypothèses ne peut se faire seulement de manière distincte. En effet, le travail mené a été réalisé afin qu'il y ait un rapport entre les deux, notamment entre les œuvres choisies et le déroulement des discussions à visée philosophique. J'ai ainsi été amenée à faire des choix comme celui de l'œuvre que j'allais introduire la première. Même si *L'agneau qui ne voulait pas être un mouton* est plutôt recommandée pour le cycle 3, il m'a semblé plus judicieux

de commencer par celle-ci par rapport aux images mentales que ce livre peut susciter chez les enfants. Pour contrer les potentielles difficultés de compréhension occasionnées chez les élèves de CE2 concernant le jeu de mot du titre, j'ai alors choisi d'acculturer les élèves avec *Les moutons de panurge* afin de permettre une intertextualité simple, qui a facilité le travail de compréhension de l'œuvre.

Une question épineuse s'est ensuite posée : de quelle manière aborder la DVP ? Au cours de la lecture de l'œuvre ou ensuite, de manière à bien séparer les deux ? J'ai bien heureusement opté pour la seconde option. En effet, dans le cas contraire, les élèves auraient probablement eu les mêmes difficultés que lors de la séance 7, à divaguer entre leur propre comportement et celui des personnages de l'œuvre, sans que cela ne soit vraiment précis. Cette anticipation des difficultés a permis aux DVP d'être réellement tournées vers une question philosophique et non plus une question littéraire, bien que parfois, certains enfants ont eu du mal à se détacher de l'œuvre. En ce sens, j'ai peut-être été parfois à l'origine de ces difficultés puisque pour relancer le débat, j'ai parfois été amenée à reparler de l'œuvre. D'un autre côté, certains enfants ont très bien cité les différentes œuvres de manière naturelle au cours des échanges, notamment les CM1. La question suivante apparaît alors : comment améliorer cette gestion du double niveau lors des échanges ?

Enfin, afin de permettre à tous les élèves d'avoir les clés pour interagir lors des débats, il est primordial d'apporter des connaissances en amont, surtout lorsque l'on souhaite aborder des notions aussi complexes que le conformisme. C'est pourquoi l'étude d'une œuvre particulière en premier pour aborder un problème philosophique plus général en second, m'a semblé plus propice à une richesse culturelle lors des échanges oraux (Chirouter, 2010). J'ai ensuite choisi de traiter Yakouba en second car même s'il est recommandé en cycle 2, la notion de conformisme est-elle moins évidente comparée à celle du courage.

4.2. La validation des hypothèses

4.2.1. Quelques difficultés :

La difficulté de l'évaluation des élèves et donc du dispositif mis en place réside principalement :

- Dans cette différence de résultat entre l'oral et l'écrit chez certains élèves, en particulier lors des DVP et dilemmes moraux comme je l'ai précédemment évoqué.
- L'articulation des différents débats : débat d'interprétation qui finit en question plus large philosophique, débat d'appropriation à la frontière entre le débat littéraire et philosophique...
- La volonté de ma part de privilégier la mutualisation collective plutôt que le recueil individuel directement après les DVP.

J'aimerais revenir en particulier sur l'articulation des différents débats et sur mon choix pédagogique. En effet, comme nous l'avons vu précédemment, en raison de la densité de la séquence mise en place, de l'articulation des différents débats et de l'hétérogénéité des élèves, il est très difficile de savoir quel dispositif a réellement permis cette progression. Pour pouvoir valider chacune des hypothèses, je me suis focalisée sur les caractéristiques suivantes :

- La temporalité pour l'hypothèse 1 : l'évaluation sur l'agneau qui ne voulait pas être un mouton intervenant juste après l'étude de l'œuvre et avant la première DVP.
- Le rapport entre la dernière DVP et le dilemme 1.
- Les ressources d'EMC concernant les débats, qui stipulent qu'un des objectifs d'apprentissages civiques principaux concernant les débats est « dans l'idéal, permettre d'apporter une réponse commune à une question initiale ».

Notons également que les résultats exprimés en pourcentage sont à relativiser étant donné la faible quantité de l'échantillon observé.

4.2.2. Les compétences en EMC

Par la validation des hypothèses et la manière dont se sont déroulées les séances, il est possible de confirmer que les élèves ont été sensibilisés sur le conformisme. Cette sensibilisation a alors permis de travailler les différentes finalités de l'EMC :

- Respecter autrui : par le respect de la parole de chacun et des règles lors des différents débats.

- Acquérir et partager les valeurs de la république (liberté, égalité, fraternité, laïcité) : par la prise de conscience de son propre conformisme, qui peut être un frein à sa liberté de pensée.
- Construire une culture civique : par l'apprentissage de la nécessité de réfléchir, et de ne pas suivre de manière aveugle pour devenir un citoyen autonome.

En revanche, si je vais plus loin dans le raisonnement concernant ces différentes finalités, l'objectif réel de la séquence était de permettre une réelle sensibilisation au conformisme afin que les élèves deviennent plus autonomes et sachent réinvestir les réflexions collectives dans des situations du quotidien. Les résultats du dilemme 2 prouvent que cela n'est pas encore possible car seulement 30% des élèves ont su réinvestir les différentes réflexions, dont l'ensemble des CM1 et un seul CE2. Ce dispositif ne devait donc pas être approprié aux élèves de CE2 (âge, maturité, niveau ...). Pour pouvoir les évaluer de manière plus juste, il aurait fallu permettre une autre évaluation individuelle, que ce soit par écrit (moment de recueil après le débat, prise de notes) ou par oral au moyen d'entretiens.

5. Les limites et perspectives du projet :

5.1. L'expérience de Asch

Lors de cette expérience, j'ai donc pris la décision de faire participer seulement une partie de ma classe. Si ce choix a été plus rigoureux d'un point de vue expérimental, il fut moins judicieux d'un point de vue pédagogique. En effet, c'est ainsi que seulement une moitié de la classe a pu avoir la prise de conscience attendue sur leur propre conformisme. Les élèves ont donc été très largement frustrés et n'ont pas compris ce choix de ma part (annexe 13 p -11- élève EF en orange). Cela a été bien plus difficile pour eux de prendre conscience de leur propre comportement sans vivre l'expérience. J'ai alors dû passer beaucoup de temps à expliquer aux autres les modalités de l'expérimentation. Le débat a alors été très riche avec une seule partie de la classe, les autres élèves tentant d'arriver à des conclusions sans voir expérimenté. Fort heureusement, le travail préparatoire philosophique issu de la revue de littérature m'a permis de rebondir rapidement en montrant un autre exemple : celui de la mode vestimentaire.

5.2. La position professionnelle par rapport à la gestion du double niveau :

Comme je l'ai déjà évoqué, la gestion du double niveau m'a posé quelques difficultés, notamment en ce qui concerne mes objectifs. En effet, les CM1 étant très autonomes et assidus, il m'était parfois difficile de savoir où je devais m'arrêter pour ne pas perdre l'ensemble de la classe, comme par exemple lors du débat d'appropriation (en orange dans l'annexe 11 p -8-) dans lequel je ne souhaite pas demander qu'est-ce être un Homme bon, ou que je ne rebondis pas longuement sur la réaction très pertinente de l'élève qui souligne le nouveau conformisme des moutons en suivant un nouveau chef, l'agneau (en orange dans l'annexe 7 p -6-).

C'est ainsi que je n'ai pas pu proposer une évaluation commune en production d'écrit sur le modèle du petit poème de fin de *L'agneau qui ne voulait pas être un mouton* puisqu'en l'état actuel des choses, ils n'auraient pas compris la référence au génocide de la seconde guerre mondiale.

Afin de permettre au groupe classe d'avoir l'acquisition des mêmes connaissances, j'ai également joué sur les différents dispositifs, notamment dans la réalisation des groupes, comme le recommande Reverdy (2016). Créer des groupes hétérogènes m'a permis encore une fois de « compter sur les CM1 » pour porter les CE2. Afin de ne pas léser les CM1 qui sont toujours désireux d'aider les autres, j'ai également choisi de faire à plusieurs reprises des groupes de « niveau », qui se sont avérés plus judicieux pour les petits parleurs. Cet exemple est assez révélateur des enjeux de la différenciation pédagogique. Comment permettre à tous les élèves d'arriver au meilleur d'eux-mêmes ? La priorité demeurant au groupe classe, j'ai dû freiner certaines de mes ambitions.

Toujours en termes de gestes professionnels, il me semble important de spécifier que si la connaissance des élèves peut s'avérer être une force, elle peut également biaiser les résultats, surtout en ce qui concerne les débats littéraires ou philosophiques. En effet, j'ai certainement eu tendance à interpréter de manière positive ou négative les propos des élèves (biais de confirmation des hypothèses) selon mes propres préjugés. Je m'en suis alors rendue compte lors du débat sur le rôle du chef où un élève a dit une phrase que je n'ai pas pris le temps de relever et qui était pourtant très judicieuse. C'est l'usage de la vidéo qui m'a permis de me rendre compte de cet événement et qui m'a donné un autre moyen d'évaluation pour l'élève en question. Le fait

de nommer un président lors des DVP comme le recommande Connac (2010) peut atténuer cet effet. Le président interroge les élèves dans un autre ordre et permet ainsi d'être plus dans l'observation que dans la régulation.

5.3. Aller au bout de l'expérience : conformisme et rôle parental

Si nous revenons à l'introduction de ce mémoire, l'origine du choix de ce sujet a été les tragiques événements survenant en octobre 2020. Je voulais ainsi permettre aux élèves de prendre conscience de l'importance de ne pas suivre un groupe de manière aveugle, et contre ses propres valeurs, d'exercer leur esprit critique et de réfléchir à leurs actes. Si ce constat a été fait et est acquis de manière théorique, j'ai été confrontée à la difficulté d'inclure le groupe famille dans cette majorité. C'était en effet un des enjeux de l'œuvre Yakouba mais qui a été légèrement « passé sous silence », probablement en raison d'un manque d'assurance de ma part.

Traiter de la sphère familiale est une chose complexe car il ne faudrait pas que les élèves remettent tout en question. La coéducation est primordiale dans l'exercice de notre métier, et cela est parfois délicat de trouver les mots justes et appropriés, sans paraître dans le jugement.

6. Améliorations et pistes envisageables :

Dans cette partie, je souhaite évoquer certaines pistes pour améliorer ma séquence en plus de celles envisagées précédemment. Je commencerai donc par dire que permettre à tous les élèves d'apporter une pierre à l'édifice était primordial à mes yeux. Seulement avec le recul, je me rends compte désormais que je suis certainement restée trop focalisée sur l'évaluation des connaissances à acquérir plutôt que sur celle des compétences langagières en jeu lors des différents débats. En ce sens d'après la ressource du MENESR (Eduscol, 2016b) présente sur le site Eduscol, concernant les questions au sujet de la didactique de l'oral, l'enseignement « ne peut se contenter de la satisfaction légitime d'une classe qui est vivante, qui avance dans la discussion, sachant bien que certains élèves ne font que se conformer au « contrat de communication » (écouter, participer) quand d'autres entrent dans l'explication et l'analyse, donc l'apprentissage ».

6.1. Permettre l'évaluation des compétences langagières :

L'évaluation du langage oral est chose complexe puisqu'il ne s'agit pas simplement d'oser entrer en communication. C'est à la fois un moyen et un objet d'apprentissage (Sylvie Plane,2015), seulement, au cours de cette séquence, mais aussi dans ma pratique, le langage oral n'a pas réellement été enseigné à part entière et de manière spécifique ce qui a probablement creusé les écarts entre les petits et grands parleurs. De surcroît, le langage en jeu lors des débats est également spécifique puisque les élèves doivent argumenter.

Si je n'ai pas eu le même niveau d'exigence selon les niveaux, je réalise désormais que le travail fourni pour ce domaine n'était pas suffisamment complet puisque je n'ai pas de résultats précis pour chacun des élèves en termes d'évolution dans l'argumentation. Mes constats concernant le langage oral n'ont pas été formalisés sous forme de grille pour chacun de mes élèves, comme je peux le faire pour l'exposé. Je sais de manière subjective que les élèves ont progressé depuis le début de l'année, mais je ne peux l'affirmer au moyen de résultats. C'est ainsi que si je devais faire ma séquence autrement, j'introduirais en amont, en début d'année, des outils me permettant d'évaluer la qualité de l'argumentation des élèves afin de leur permettre de voir leur progression.

6.2. Mettre en place des dispositifs d'évaluations individuelles des DVP :

Afin de pouvoir valider de manière certaine la seconde hypothèse de ce mémoire, je ferai en sorte d'exploiter de manière plus efficace le cahier d'EMC qui a été mis en place, comme le préconise Galichet (2004). En effet, je prends désormais conscience avec le recul que l'évaluation individuelle n'a pas été suffisante et c'est pourquoi qu'après chaque débat, je tenterai de consacrer plus de temps à ce moment de recueil individuel. Un autre moyen d'évaluation de ces DVP aurait pu être de permettre aux élèves de prendre des notes lors des échanges et de porter un regard sur cette prise de notes (et pas seulement les scribes).

6.3. Différencier l'évaluation finale des DVP :

Le dispositif choisi pour les CE2 n'a pas été des plus pertinents concernant le deuxième dilemme moral. S'il aurait pu fonctionner sur une autre classe, il me semble nécessaire de réfléchir à une autre modalité d'évaluation finale comme par exemple un simple recueil d'avis ou

de ressenti. Ce sont peut-être les dilemmes moraux choisis qui n'étaient pas adaptés au niveau de mes élèves et c'est pourquoi je réfléchirai à une autre mise en place à l'avenir. Dans cet esprit, cette séquence ne propose pas d'évaluation sur le moyen et le long terme. Au vu de l'absence d'évaluation individuelle adaptée, je pense mettre à l'avenir une évaluation distancée pour savoir ce qu'il reste de ces différents apprentissages. Une question du type « Qu'est-il important de retenir par rapport au conformisme » pourrait être envisageable.

6.4. Pour conclure :

Malgré les points que je viens d'évoquer et afin de conclure rapidement, même si les résultats sont discutables en bien des points, les objectifs ont pu être finalement tenus, les élèves ayant tous conscience de la nécessité de réfléchir par soi-même et de ne pas suivre les autres de manière aveugle. Les débats littéraires et les discussions à visée philosophique permettent bien dans ce cas de sensibiliser les élèves au conformisme.

BIBLIOGRAPHIE :

Aebischer, V., & Oberlé, D. *Le Groupe en psychologie sociale*. Dunod, réed. 2012

Asch, S.E. (1951). Effects of group pressure upon the modification and distortion of judgments.
In H. Guetzkow (ed.) *Groups, leadership and men*. Pittsburgh, PA: Carnegie Press

Bergounioux, A. (2008). L'école et les nouveaux défis de l'éducation civique. *Après-demain*, (1), 6-11.

Bouyssières, P. (2013). Le développement de la liberté de conscience, pour une formation à l'esprit laïque. *Empan*, (2), 17-23.

Canopé. (2017). *Contenus associés- fiche activité - l'agneau qui ne voulait pas être un mouton*.

CANOPE. <https://cdn.reseau-canope.fr/archivage/valid/contenus-associes-fiche-activite---l-agneau-qui-ne-voulait-pas-etre-un-mouton-N-14430-20042.pdf>

Chapelle, G. (2001). Psychologie de l'enfant : 150 ans d'histoire : L'enfant: de la psychologie à l'éducation. *Sciences humaines*, 22-27.

Chirouter, E. (2010). Philosopher avec enfants... grâce à la littérature de jeunesse à l'école, en segpa et ailleurs.... *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, (2), 115-122.

Connac, S. (2010). Discussion à visée philosophique. *Banque de séquences didactiques*

Demagré-Bost, B. (2005, 24 septembre). *Le tétra'aide*. <http://bdemauge.free.fr/tetraaide.pdf>

Didier Jean et Zad. (2003). *L'agneau qui ne voulait pas être un mouton*. SYROS.

Durkheim, E. (1903). L'éducation morale, version numérique éditée par J. M. Tremblay. Récupéré du site *Les classiques des sciences sociales de l'université du Québec à Chicoutimi*

Entraigues, M., & Héricourt, M. (2019). Le débat à visée philosophique : quels écrits pour quels apprentissages en cycle 3 ? *Diotime*, n°81

Fischer, G. N. (2020) : *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale-6e éd.* Dunod.

Galichet, F. (2004). Pratiquer la philosophie à l'école. *Nathan, Les pratiques de l'éducation.*

Gaudet, D. (1998). La coopération en classe : guide pratique appliqué à l'enseignement quotidien. *Chenelière.*

Houdé, O. (2006). La psychologie de l'enfant, quarante ans après Piaget. *Grands Dossiers des Sciences Humaine*, 64-67

Husser, A. C. (2016). L'enseignement moral et civique. *Erişim adresi: <https://redisco.hypotheses.org/267>.*

Kant, E. (1790). *Critique de la faculté de juger.* Vrin.

Kant, E. (1853). *Elément métaphysiques de la doctrine du droit, réponse à cette question : qu'est-ce que les lumières.*

[https://fr.wikisource.org/wiki/M%C3%A9taphysique_des_m%C5%93urs_\(trad._Barni\)/Tome_I/PERAD/R%C3%A9ponse](https://fr.wikisource.org/wiki/M%C3%A9taphysique_des_m%C5%93urs_(trad._Barni)/Tome_I/PERAD/R%C3%A9ponse)

Kohlberg, L. (1984). *Essays on moral development. Vol 2. The psychology of moral development.* Harper & Row.

Larousse. (s. d.). *Définitions : conformisme - Dictionnaire de français Larousse.* Larousse.

<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/conformisme/18144>

Manon, S. (2007, 18 septembre). *Kant, l'éthique de la pensée.* PHILOLOG.

<http://www.philolog.fr/kant-lethique-de-la-pensee/> Consulté 04/2021

Marchand, P. (1992). L'instruction civique en France. Quelques éléments d'histoire. *Spirale- Revue de recherches en éducation*, 7(1), 11-41.

MENESR. (2013). Coopérer dans un projet – *La coopération entre élèves : pédagogie coopérative et modalités de mise en œuvre.* Eduscol.

MENESR. (2015, 23 avril). *Socle Commun de Connaissances, de compétences et de Culture.*

Paru au BOn°17 sur Education.gouv. Consulté 03/2021 sur

https://cache.media.education.gouv.fr/file/17/45/6/Socle_commun_de_connaissances,_de_competences_et_de_culture_415456.pdf

MENESR. (2015, juin 25). *Programme d'enseignement moral et civique.* Paru au BO n°6 sur

Education.gouv. Consulté 01/2021 sur

https://www.education.gouv.fr/bo/15/Special6/MENE1511645A.htm?cid_bo=90158

MENESR. (2015a, septembre). *Le débat (réglé ou argumenté).* Eduscol. Consulté 01/2021 sur

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/EMC/01/1/ress_emc_debat_464011.pdf

MENESR. (2015b, septembre). *Les dilemmes moraux une méthode du développement éthique*. Eduscol.

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/EMC/01/3/ress_emc_dilemmes_ethique_464013.pdf

MENESR. (2015c, septembre). *Discussion à visée philosophique à partir de l'album de Didier Jean et Zad*. Eduscol.

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/EMC/24/7/Ress_emc_discussion_racisme_464247.pdf

MENESR. (2015d, septembre). *Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions*. Eduscol.

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/42/3/Ress_c1_langage_oral_cadrag_e_456423.pdf

MENESR. (2016a, mars). *Le débat littéraire interprétatif*. Eduscol. Consulté 03/2021

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Culture_litteraire_/05/9/21-RA16_C3_FRA_5_culture_litt_debat_591059.pdf

MENESR. (2016b, mars). *Questions actuelles pour la didactique de l'oral*. Eduscol. Consulté

04/2021. https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Francais/66/3/RA16_C3_FRA_1_oral_enjeux_nonnon_questions_actuelles_573663.pdf

MENESR. (2018, 26 juillet). - *Programme d'enseignement moral et civique de l'école et du collège (cycles 2, 3 et 4)*. Paru au Bulletin officiel n° 30 du 26-7-2018. Education.gouv.

https://cache.media.education.gouv.fr/file/30/73/4/ensel170_annexe_985734.pdf

MENESR. (2020a, juillet 30). *Programme du cycle 2*. Eduscol.

<https://cache.media.eduscol.education.fr/file/A->

[Scolarité_obligatoire/24/5/Programme2020_cycle_2_comparatif_1313245.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/A-Scolarité_obligatoire/24/5/Programme2020_cycle_2_comparatif_1313245.pdf)

MENESR. (2020b, juillet 30). *Programme du cycle 3*. Eduscol.

<https://cache.media.eduscol.education.fr/file/A->

[Scolarité_obligatoire/37/5/Programme2020_cycle_3_comparatif_1313375.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/A-Scolarité_obligatoire/37/5/Programme2020_cycle_3_comparatif_1313375.pdf)

Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. (2020). *Fables, Jean de la Fontaine*

(Canopé éd.). <https://eduscol.education.fr/1341/un-livre-pour-les-vacances>

MENJVA. (2007). *La littérature à l'école-Liste de référence cycle 3*. Eduscol. Consulté 04/2021

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Litterature/85/0/Cycle_3_Litterature_2007_

[MLFLF_1023850.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Litterature/85/0/Cycle_3_Litterature_2007_MLFLF_1023850.pdf)

MENJVA. (s. d.). *Tableaux synoptiques-développement de l'enfant*. Eduscol. Consulté en janvier

2021, à l'adresse

[https://cache.media.eduscol.education.fr/file/ecole/15/2/Tableaux_synoptiques_developpe](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/ecole/15/2/Tableaux_synoptiques_developpement_enfant_210152.pdf)

[ment_enfant_210152.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/ecole/15/2/Tableaux_synoptiques_developpement_enfant_210152.pdf)

Pajean, M., Rémond, M., & Beltrami, D. (2012). *Evaluer la compréhension des textes narratifs au*

CM. Institut français de l'éducation

Plane, S. (2015, août 31). *Pourquoi l'oral doit-il être enseigné ? Cahiers pédagogiques*.

<https://www.cahiers-pedagogiques.com/pourquoi-l-oral-doit-il-etre-enseigne/>

- Plu, C. (2017). Débattre sur le sens d'une œuvre littéraire, verbaliser son interprétation. *Réseau canopé*.
- Reverdy, C. (2016). La coopération entre élèves : des recherches aux pratiques. *Dossier de veille de l'IFÉ*, (114), 1-32.
- Sherif, M. (1935). A study of some social factors in perception. *Archives of Psychology (Columbia University)*.
- Thierry Dedieu. (1994). *Yakouba*. Editions du Seuil.
- Tonolo, M. (2021a, 24 janvier). *Regroupement des thèmes d'EMC en 4 axes thématiques*. Viatique. <https://viatique.monsite-orange.fr/file/6af41abbe6c68c261e383695bcb8ceec.pdf> (consulté le 01/01/2021).
- Tonolo, M. (2021b, mars 10). *La pratique du débat en classe*. Viatique. <https://viatique.monsite-orange.fr/file/e8bb1ce96f46a523a37679989144acac.pdf> (consulté le 01/01/2021).
- Tonolo, M. (2021c, mai 7, p11). *Apprendre à philosopher en lisant les philosophes*. Viatique. <https://viatique.monsite-orange.fr/file/bf4e0e28f4900163d9b76744d8bc0dd1.pdf> (consulté le 04/2021).
- Tozzi, M. (2008). Faire philosopher les enfants constats, questions vives, enjeux et propositions. *Diogene*, (4), 60-73.
- UNICEF. (2010). *Fiche thématique UNICEF, l'histoire des droits de l'enfant*. Eduscol. https://cache.media.eduscol.education.fr/file/droits_homme/41/6/Fiche_thematique_Unicef_-_L_histoire_des_droits_de_l_enfant_233416.pdf

SOMMAIRE DES ANNEXES :

| | |
|--|--------|
| Annexe 1 : les résumés | - 2 - |
| Annexe 2 : tableau des différents bilans coconstruits | - 2 - |
| Annexe 3 : l'extrait des <i>Moutons de Panurge</i> | - 3 - |
| Annexe 4 : écrits prospectifs après le travail d'acculturation en séance 1 | - 4 - |
| Annexe 5 : les avis sur le comportement des moutons | - 4 - |
| Annexe 6 : Séance 3, le débat interprétatif des images | - 5 - |
| Annexe 7 : séance 3, la confrontation des différents textes en débat | - 6 - |
| Annexe 8 : évaluation <i>L'agneau qui ne voulait pas être un mouton</i> , séance 4 | - 7 - |
| Annexe 9 : la DVP en groupe sur le rôle du chef séance 5 | - 7 - |
| Annexe 10 : court extrait du DVP : Pourquoi on écoute un chef ? (Séance 5) | - 8 - |
| Annexe 11 : le débat en amont du débat d'appropriation sur Yakouba (séance 6) | - 8 - |
| Annexe 12 : la trace écrite sur le cahier à partir du bilan du scribe (séance 7) | - 9 - |
| Annexe 13 : la DVP finale sur le conformisme | - 10 - |
| Annexe 14 : évaluation sur les dilemmes moraux | - 12 - |
| Annexe 15 : les résultats détaillés | - 13 - |
| Annexe 16 : productions d'élèves | - 13 - |
| Annexe 17 : images de l'album Yakouba | - 14 - |

ANNEXES :

Annexe 1 : les résumés

L'agneau qui ne voulait pas être un mouton : Il s'agit d'un album de la littérature de jeunesse qui raconte l'histoire d'un troupeau de moutons qui vit paisiblement ne se souciant que de paître en toute tranquillité. Quand un loup vient un jour s'attaquer aux plus faibles des moutons, personne ne réagit ne se sentant pas concerné. Il faut attendre que le plus fort d'entre eux, le bélier, succombe à une attaque du loup pour que les autres animaux s'affolent. C'est un jeune mouton qui choisit alors de prendre la parole au-devant de tous afin d'élaborer une stratégie collective et de vaincre le Loup.

Yakouba : Lors de cette séquence, les élèves vont également étudier cette œuvre de Thierry Dedieu qui raconte l'histoire d'un enfant qui doit devenir un homme en apportant la preuve de son courage. Il doit ainsi tuer un lion. Seulement quand Yakouba trouve enfin l'animal sauvage, celui-ci n'est pas en état de se battre car il a été blessé la veille lors d'un duel avec un autre lion. L'enfant est alors face à un dilemme d'ordre moral : soit il tue le lion et est reconnu par ses pairs, soit il ne le tue pas, avec toutes les conséquences que cela pourra avoir. Finalement Yakouba ne tue pas le lion, mais il demeure à l'écart des siens, n'étant qu'un simple « gardien du troupeau ».

Annexe 2 : tableau des différents bilans coconstruits

| | |
|----------|---|
| Séance1 | L'expression « mouton de Panurge » désigne un suiveur : une personne qui suit les autres sans se poser de questions, qui suit instinctivement ce que fait le plus grand nombre et se fond dans un mouvement collectif sans réfléchir. |
| Séance2 | Le conformisme c'est suivre une majorité. C'est accepter de suivre la manière de penser du plus grand nombre. |
| Séance 3 | L'agneau refuse de se conformer au groupe et ose prendre la parole pour défendre ses valeurs et protéger le groupe. Tous ensemble ils tendent un piège au loup. Ici, la raison du plus courageux /nombreux/malin est toujours la meilleure. |

| | |
|----------|---|
| Séance 5 | L'important quand on suit quelqu'un est de réfléchir, de se poser des questions. Est-ce que ce que l'on me dit a du sens ? |
| Séance 7 | Yakouba est face à un problème. Soit il tue le lion pour être reconnu par les siens, soit il ne le tue pas, mais il est en accord avec lui-même. Cela n'est pas facile car il risque d'être banni par sa famille. Il a donc réfléchi pour trouver une solution et il décide ne pas suivre ce que dit sa tribu |
| Séance 8 | Il ne faut pas se laisser influencer par la majorité sans réfléchir, de manière aveugle (« je pense, donc je suis »). |

Annexe 3 : l'extrait des *Moutons de Panurge*

Explication de la situation :

Panurge est un des personnages créés par l'imagination de François Rabelais, dans son œuvre *Pantagruel*. C'est un géant qui, au cours d'une traversée maritime, croise, sur un bateau, un marchand de moutons accompagné de tout son troupeau. Le commerçant se moque de Panurge. Pour se venger, ce dernier lui achète un mouton, le plus beau, le plus fort, le plus cher. À peine l'a-t-il payé, que, sans rien dire, il le jette à l'eau devant les autres bêtes.

Les moutons sans réfléchir sautent à leur tour dans la mer les uns après les autres. Le marchand qui tente de les retenir en s'accrochant à leur toison se retrouve lui aussi emporté dans les flots et se noie avec le troupeau.

Extrait du livre :

Soudain, [...], Panurge, sans dire autre chose, jette en pleine mer son mouton criant et bêlant. Tous les autres moutons, criant et bêlant avec la même intonation, commencèrent à se jeter et sauter en mer à sa suite, à la file. C'était à qui sauterait le premier après leur compagnon. Il n'était pas possible de les en empêcher, comme vous connaissez le naturel du mouton, qui est de toujours suivre le premier, en quelque endroit qu'il aille. [...] c'est l'animal le plus sot et inepte (1) du monde

Annexe 4 : écrits prospectifs après le travail d'acculturation en séance 1

« d'un mouton qui va dans la forêt et l'autre le suit car il est bête », « l'agneau ne veut pas être un mouton car les moutons ne réfléchissent pas et suivent sans réfléchir » « ça va parler de quelqu'un qui réfléchit pas » « l'agneau ne veut pas être un mouton car il ne veut pas être mangé par le loup et être bête sans réfléchir, il ne veut pas suivre les autres » « après réflexion je pense que cela va parler d'un agneau qui veut rester seul car les moutons sont toujours en troupeau » « il n'y a que l'agneau qui va réagir » « il ne veut pas suivre les autres sans réfléchir »

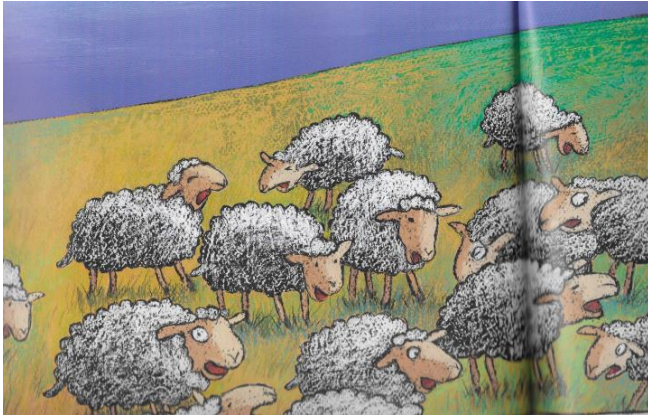
Annexe 5 : les avis sur le comportement des moutons

Je trouve que les moutons se font trop influencer car le bélier est numbriliste car il se dit que lui ne va pas mourir. Moi je m'aurais défendu mais les moutons ont toujours la confiance au bélier alors il continue.

Le comportement des moutons n'est pas bon car il met tout sur les épaules du bélier. Je n'aurais pas fait pareil que je serais aller me caler au lieu de brouter l'herbe et garder la tête baissée.

Le comportement des moutons je le trouve pas mauvais par ce que je trouve que dans une tribu il faut se soutenir. moi à leur place je serais aller devant

Annexe 6 : Séance 3, le débat interprétatif des images



Elève LA : l'herbe/les couleurs

Elève IS: oui c'est plus sombre

Classe entière : ça inspire la peur !

Elève SA : le mouton est tout petit par rapport au loup

Elève HE : ha mais oui, ça y est, j'ai compris !

Elève YE CM1 : Moi aussi, le loup en fait, il est énorme comparé aux moutons

Prof : vous ne m'avez toujours pas dit ce qui est évident sur l'image.

Elève PI : Ha mais oui ! L'agneau il est tout seul avec le loup et les moutons sont ensemble !

Prof : C'est donc quoi la différence majeure ? Ça montre quelque chose ça !

Elève EF CM1 : l'union fait la force !

Prof : Oui mais il y a un mot pour décrire cela

Elève AB CM1 : Moi je sais, c'est l'entraide !

Prof : On peut même en trouver un autre

Jeu du pendu pour trouver le mot

Classe entière : la solidarité !

Prof : Oui c'est quand on est tous ensemble !

Elève TI : quand on se serre les coudes

Elève EF CM1 : dans la classe on est censé être solidaire

Prof : oui tu as raison, je parle souvent de « groupe classe », vous êtes là pour vous entendre

Elève LA : bein non, je suis pas d'accord

Prof : Mais ça ne me suffit pas juste non.

Elève LA : On est pas obligé de s'apprécier, il faut juste rester respectueux, c'est ça l'important.

Annexe 7 : séance 3, la confrontation des différents textes en débat

Elève PP1 : les moutons sont bêtes se jettent tous à l'eau, alors que là non

Prof : oui il y a une réaction des moutons. Ils finissent par réfléchir.

Elève EF CM1 : dans l'agneau qui ne voulait pas être un mouton, les moutons peuvent s'entraider car ils sont nombreux. Dans le loup et l'agneau, l'agneau il est tout seul.

Elève LA : oui mais peut-être que dans les moutons de panurge, les moutons qui sautent dans la mer c'est pour aider celui qui est dans l'eau.

Prof : c'est très intéressant ce que tu dis mais ce n'est pas la finalité de l'histoire. Mais oui, ils auraient pu peut-être réfléchir et s'ils avaient réfléchi

Elève AB CM1 : sinon ils auraient pu se tenir la main et faire un plan.

Moi : c'est possible, mais j'aimerais que l'on revienne au loup et à l'agneau, et que l'on compare les différentes morales. Quelle était la morale ?

Elève ML CM1 : la raison du plus fort est la meilleure.

Prof : Mais ici, est-ce que c'est le cas ?

Groupe classe : Non !

Moi : alors la raison de quoi est toujours la meilleure ?

Groupe classe : du plus malin, du plus intelligent, du plus nombreux, du plus petit.

Elève EF CM1 : heureusement que les moutons ne sont pas bien intelligents parce que sinon ils n'auraient pas suivi l'agneau.

Prof : tu as tout à fait raison ! Comment vous trouveriez l'agneau ? Il peut aussi être trop téméraire !

Annexe 8 : évaluation : *L'agneau qui ne voulait pas être un mouton* , séance 4

Question 1 : Définis, explique ce que veulent dire les notions suivantes :

- Le conformisme
- L'expression « les moutons de Panurge »

Question 2 : à ton avis, pourquoi l'auteur a-t-il choisi d'appeler son livre « l'agneau qui ne voulait pas être un mouton » ?

Question 3 : Quelle est la morale de l'histoire selon toi ?

Annexe 9 : la DVP en groupe sur le rôle du chef séance 5

Groupe 1 : « On a pas réussi à se mettre d'accord. Il est plus fort que le lion. Le chien parce qu'il est doux et intelligent. Donc chef quelque chose de très fort, de très gros ».

Elève AB CM1 : Mais moi je suis pas d'accord parce que dans l'agneau qui ne voulait pas être un mouton, le loup c'est le plus fort et pourtant il perd.

Prof : on en vient donc à ton groupe, nous t'écoutons

Groupe 2 : « Lion fort, rapide et intelligent. Il sait bien chercher ».

Prof : on reste sur des animaux gros. Soit gros et fort, soit petit et malin.

AB : Il est aussi COURAGEUX. Elève IS, elle été pour le renard aussi.

Groupe3 : « Au début il y avait une personne sur girafe, deux personnes sur le lion et un sur l'éléphant. On a enlevé la girafe, puis le lion aussi parce qu'il est aussi cruel même s'il est fort et puissant. Du coup l'éléphant il est puissant, malin et pour nous respectueux ».

Prof : il est gros et réputé pour être intelligent

Groupe 4 : « En fait, au début on a hésité entre le lion, le chien et le renard. On a vite oublié le lion puis on s'est ensuite mis d'accord sur le renard. Car c'est l'animal le plus rusé ».

Annexe 10 : court extrait de la DVP : Pourquoi on écoute un chef ? (Séance 5)

(Le président de la séance interroge les élèves).

Elève PP2 : parce qu'il fait la loi, qu'on l'a choisi, que c'est le plus malin et le plus rusé.

Elève LN : moi je suis d'accord avec ce qu'elle a dit élève PP2 parce qu'on a confiance en lui

Elève PP3 : bein non parce que on peut avoir une sanction, on a pas le choix.

Prof : haaaa, mais donc, vous ne l'avez pas choisi !

Elève ML CM1 : je ne suis pas d'accord avec le groupe 3 pour l'éléphant parce que dans le documentaire sur le chemin de l'école, les enfants ils ont peur des éléphants.

Elève EF du groupe 4 : oui mais peut-être que les éléphants les attaquent parce que du coup ils ont aussi peur et c'est pour protéger les autres.

Annexe 11 : le débat en amont du débat d'appropriation sur Yakouba (séance 6)

Prof : Et ensuite, qu'est-ce qui se passe, que dit le lion à Yakouba ? Si yakouba il tue le lion il se passe quoi ?

Elève PP1 : tu seras reconnu par ses pairs.

Prof : et s'il ne le tue pas ?

Elève FE CM1 : s'il tue pas, il sera lui-même

Elève AB CM1 : ce sera un homme bon.

Prof : Ha ça je ne sais pas ! S'il ne le tue pas, qu'est-ce qui se passe ?

Elève AB CM1 : il sera banni.

Elève EF CM1 : oui mais il sera reconnu par le lion !

Prof : oui peut-être, mais est-ce que Yakouba il vit avec le lion

Groupe classe : bein non.

Prof : alors peut-être qu'il s'en fiche d'être reconnu par un lion ?

Elève ML CM1 : oui mais il sera plus sage du coup.

Prof : oui Yakouba sera peut-être plus mature.

Elève PI : soit il sera enlevé du clan, soit il sera reconnu du lion.

Prof : mais du coup, il sera reconnu que du lion ?

Elève PI : non du lion et de sa femelle.

Elève AB CM1 : par toute la savane ou par toute sa famille.

Annexe 12 : la trace écrite sur le cahier à partir du bilan du scribe (séance 7).

Séance 6: Débat sur Yakouba :
se mettre à la place de Yakouba
d'un personnage

① Le que j'aurais fait avant le shot :

Non je ne l'aurais pas tué car c'est un être vivant et on ne tue pas pour le plaisir et le plaisir

② Arguments pour et contre

| <u>Arguments pour tuer</u> | <u>Arguments contre tuer</u> |
|--|--|
| - Pour être accepté dans le groupe des hommes et sa famille | - Car c'est un être vivant il a une famille sûrement |
| - Car il est déjà blessé donc autant en finir ça lui fera moins mal. | - Si Yakouba avait été à sa place il m'aurait supplié de ne pas mourir |
| - Tu auras beaucoup à manger et de la fourrure pour l'hiver | - Il te devra un service puis il pourra se battre avec eux le lion |
| Il sera le héros du peuple Gardier un homme | Se sera de la tuerie Peuple pour le lion injuste, pas de preuve de courage |

Annexe 13 : la DVP finale sur le conformisme

Prof : Est-ce que vous avez déjà suivi les autres ?

Réponses collectées au Tableau : 13 oui et 4 non

Elève TI : oui moi oui pas souvent mais j'obéis aux règles de la classe.

Prof : Donc tu te conformes aux règles de la classe.

Elève HE : Ha mais moi je veux changer d'avis parce que j'avais pas compris ce qu'il fallait faire.

Prof : Ha donc tu as mis quelque chose pour me faire plaisir. Donc tu as suivi la majorité car tu ne savais pas !

Elève HE : oui voilà

Elève LY : moi je suis jamais les autres car j'en fais qu'à ma tête.

Elève FE (CM1) : Moi si j'ai mis oui comme Elève 1 je suis quand je suis d'accord, mais non parce que dès fois je suis pas d'accord et je reste sur mon avis.

Prof : donc toi tu arrives à le faire quand tu es d'accord.

Elève AB CM1 : moi je suis pas parce que parfois quand les autres ils respectent pas, je me décale. Par contre parfois je me mets en groupe avec les autres même si je ne suis pas d'accord.

Prof : C'est intéressant Elève AB mais est-ce que tu as un exemple ? (*réflexion*)

Elève AB CM1 : Ha oui, j'en ai un ! Par exemple quand mes frères ils veulent jouer au foot, et que moi je veux jouer au Rugby, et bien moi je les suis, même si je ne veux pas.

Prof : donc tu as réfléchi à pourquoi tu as suivi les autres.

Elève SA : Moi je me suis déjà conformé, quand je sais pas, comme IS, et bien je suis la majorité.

Elève IS : Moi c'est pareil, je fais confiance à la majorité.

Prof : attention il faut se méfier de ça, pensez aux moutons !

Groupe Classe : mais oui !

Elève PI : oui sauf qu'il savait ce qu'il faisait le groupe.

Elève LA CM1 : Moi quand je suis d'accord, je suis, sinon non, comme élève AB

Prof : j'aimerais que l'on revienne sur les règles de la classe. Pourquoi vous le faites ?

Elève RU : pour le bien d'autrui

Prof : ça me touche ce que tu dis, oui élève R !

Elève CE : sinon on est puni

Prof : donc peur de la sanction, mais j'espère que tu les suis pour d'autres choses...

Elève HE : pour vivre ensemble

Elève PP1 : oui en communauté !

Elève PI : pour notre sécurité

Elève FE CM1 : pour pas que la classe finisse en arène de catch

Elève ML CM1 : pour se responsabiliser

Prof : donc en fait là, vous êtes tous en train de me dire que vous suivez en ayant réfléchi à pourquoi vous suivez. Vous avez tous réfléchi à pourquoi il y a des règles ?

Explication de l'expérience

Elève SA : moi je m'en suis rendue compte mais j'ai préféré suivre toute la classe plutôt que de dire.

Elève IS : moi aussi.

Prof : c'est une expérience très connue ! L'expérience de Asch.

Elève FE CM1 : mais pourquoi nous on ne l'a pas fait ?

Explication à l'élève FE et aux autres élèves

Elève IS : Elève SA l'a très bien dit : moi je préfère suivre les autres que de me faire confiance quand je ne sais pas.

Elève LA : moi j'ai pas suivi du coup, mais j'ai pas vu que c'était faux.

Elève AB CM1 : dans ma tête je me suis dit que les autres écoutaient le plus fort, les CM2 !

Elève TI (il n'a pas fait l'expérience) : oui ils se sont dit que les CM2 étaient plus fort, plus intelligent

Prof : attention, j'aimerais quand même dire qu'une élève qui me dit « moi j'ai préféré suivre le groupe que de me faire confiance », ça prouve déjà qu'il y a une réflexion derrière !

Elève TI : dans la dictée y'avait une phrase : je pense donc ...

Prof : oui je pense donc je suis.

Elève TI : bein voilà c'est exactement ça là.

Elève EF CM1 : Moi j'ai un exemple, par exemple la mode, il y en a plein qui la suivent et d'autres non.

Prof : je n'en suis pas si sûre, mais c'est parfait en tout cas car je voulais vous montrer quelque chose.

Nouveau débat pour la trace écrite :

Conclusion du cahier : Qu'est-ce que vous devez retenir de tout ça ?

Elève PP2 : ne pas suivre tout le temps les autres.

Prof : non pas exactement.

Elève EF CM1 : jamais suivre les autres. Ne pas se laisser influencer.

Prof : mais de quelle manière ?

Trois CM1 : réfléchir.

Prof : donc ne pas se laisser influencer

Une dizaine d'élève : tout le temps !

Elève PI : non par la majorité !

Prof : donc ne pas se laisser influencer par la majorité sans réfléchir !

Elève TI : on peut écrire je pense donc je suis ?

Prof : oui !

Elève LE : ha mais je croyais ! suis du verbe suivre ! je ne comprenais pas. C'est je suis moi-même en fait.

Annexe 14 : évaluation sur les dilemmes moraux

Compétence générale : argumenter, savoir prendre position

Situation 1 : Tu es nouveau/nouvelle dans une classe. C'est le premier jour. Un exercice est proposé à l'ensemble de la classe sur ardoise. Après réflexion, tu te rends compte que tu es le/la seul (e) à avoir répondu autre chose. Tu as la possibilité de changer ta réponse avant de la montrer au reste du groupe. Que fais-tu ?

- Ce que je fais :
- Pourquoi je le fais :

Situation 2 : Tu es avec tes trois meilleur (e)s camarades. Ces trois dernier(ères) refusent de jouer avec Elise qui n'est pas du tout appréciée par ton groupe. Dans la récréation, Elise s'approche de vous pour ne plus être toute seule et est rejetée par tes ami(e)s. Que fais-tu ?

Annexe 15 : les résultats détaillés

| | Résultats | | |
|------------------|--|---|--|
| Dilemme 1 | Je ne change pas (89%) « Parce que je me fais confiance » « Pour montrer que j'ai mon avis » « Car je préfère être unique et ne pas suivre les autres » « Parce que je dis ce que je ressens » Parce qu'ils ont peut-être faux (3) : un ajoute, je ne me conforme pas. | | Je change (11%) « Je change car je crois que j'ai faux » « Je change ma réponse pour que personne ne se moque de moi, pour que les autres se disent que je suis comme eux et qu'on peut être amis. Je me conforme comme pour la mode. » |
| | Réinvestissement des réflexions (suivre, se faire confiance, se conformer, regard des autres) : 70% | | |
| Dilemme 2 | Je suis mes amis (5%) « Je la rejette pour ne pas être rejeté par mes amis » | Je ne suis pas (70%) Aspect émotionnel très prononcé (pas être méchant) | Entre les deux (25%) (annexe 16) -certains cherchent à savoir pourquoi pour prendre une décision. -d'autres veulent convaincre leurs amis. |

Annexe 16 : productions d'élèves

Dilemme 1 : **Elève ML** : Je change ma réponse pour que personne ne se moque de moi, pour que les autres se disent que je suis comme eux et qu'on peut être amis. Pour que les gens m'aient, pour l'image que j'ai dans la classe. Je vais me conformer (comme pour la mode, on la suit).

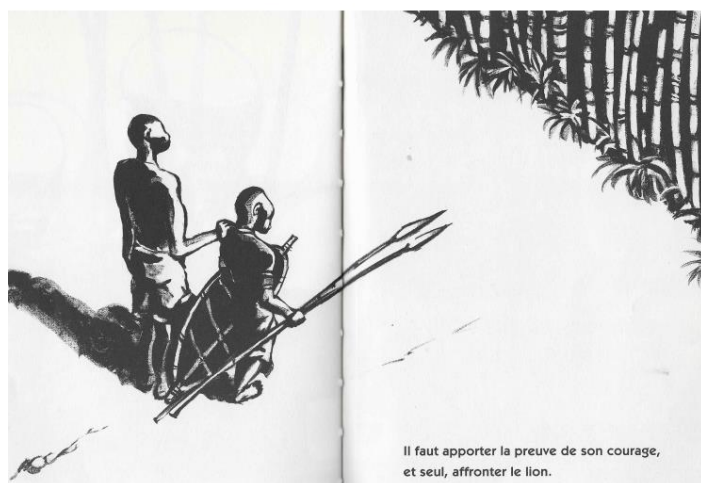
Dilemme 2 :

Elève FE : Je n'arrive pas à prendre une décision parce que ça dépend :

- Argument pour suivre mon groupe : si elle l'a cherché
- Argument contre suivre mon groupe : car j'ai pitié d'elle

Elève EF : Je montre à mes amis qu'elle est gentille et on reste avec elle. Car on pourra faire plus de trucs et que l'union fait la force. Et moi quand je suis chez ma mamie, et qu'il y a mes cousines qui parlent je veux aller avec elles mais j'y vais pas parce que j'ai peur d'avoir la honte

Annexe 17 : images de l'album Yakouba



Année universitaire 2020-2021

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

Titre du mémoire : Enseigner la liberté de pensée contre le conformisme par la littérature et les discussions à visée philosophique.

Auteur : Meline Julie

Résumé : En tant qu'être social, nous sommes quotidiennement soumis à des contextes d'influences au sein desquels nous sommes sujets à nous conformer ou non. Les élèves ayant une tendance naturelle à la suggestibilité, l'objectif de cette étude est de leur permettre de prendre conscience des freins les empêchant de prendre des décisions éclairées et autonomes en les sensibilisant au conformisme. Les débats littéraires et les discussions à visée philosophique étant décrits comme des moyens de faire progresser la réflexion des élèves, la problématique est par conséquent la suivante : est-il possible de sensibiliser les élèves au conformisme par les débats littéraires et à visée philosophique ? Pour parvenir à répondre à cette question, j'ai élaboré une séquence autour de deux œuvres de la littérature de jeunesse. Les moyens pédagogiques mis en œuvre s'appuient notamment sur la coopération, les débats d'interprétation et d'appropriation, la mise en place des discussions à visée philosophique et les dilemmes moraux comme dispositifs d'évaluation. Les résultats collectés aux moyens d'un cahier de philosophie, d'enregistrements vidéo retranscrits en tapuscrits et d'évaluations sommatives ont permis de conclure que les deux dispositifs permettent de sensibiliser les élèves au conformisme, confirmant les travaux de la revue de littérature.

Mots clés : Education Morale et civique, Débats littéraires, Discussion à visée philosophique, Conformisme, cycle 2 et 3, coopération, Dilemmes moraux.

Abstract: As a social being, we are subject daily to contexts of influence in which we are subject to conform or not. Children having a natural tendency to suggestibility, the objective of this study is to enable them to become aware of the barriers preventing them from making informed and autonomous decisions by sensitizing them to conformism.

Since literary and philosophical debates are described as a means of advancing students' thinking, the problem is: is it possible to make school kids aware of conformism through literary and philosophical debates? To answer this question, I developed a sequence around two works of youth literature. The pedagogical means implemented are based in particular on cooperation, debates on interpretation and appropriation, the establishment of philosophical debates and moral dilemmas as a means of evaluation. The results collected through a philosophy book, video recordings transcribed into writings and summary evaluations have led to the conclusion that both devices make school kids aware of conformism, confirming the work of the literature review.

Key words: Moral and Civic Education, Literary Debates, Philosophical Debate, Conformism, Cycle 2 and 3, cooperation, Moral dilemmas.