



HAL
open science

Dépasser les conflits pour amener la coopération en CE2

Florence Renalier

► **To cite this version:**

Florence Renalier. Dépasser les conflits pour amener la coopération en CE2. Education. 2021. dumas-03579025

HAL Id: dumas-03579025

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03579025v1>

Submitted on 17 Feb 2022

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

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

Année universitaire 2020-2021

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

Mention *Premier degré*

Dépasser les conflits pour amener la coopération en CE2

Présenté par Florence RENALIER

Écrit scientifique réflexif encadré par Manuel TONOLO

Remerciements

Je tiens à remercier M. Tonolo pour ses conseils tout au long de l'année, ainsi que tous les étudiants du groupe EMC et de la section 1 pour leurs échanges si riches, bien que malheureusement limités par le contexte.

Je tiens également à remercier ma famille de m'avoir laissé le temps cette année de me replonger dans les études ! Merci à mon mari ainsi qu'aux grands-parents de s'être occupés des enfants, merci à eux d'avoir supporté l'absence de leur maman...

Sommaire

Remerciements.....	ii
Sommaire.....	iii
Introduction.....	1
1. Approche théorique.....	2
A. L'EMC au service de l'amélioration du climat de classe.....	2
a. Histoire de l'EMC et évolution de sa finalité.....	2
b. L'EMC dans les programmes d'aujourd'hui.....	4
c. Apprendre aux élèves à débattre pour ne pas combattre : comment faire ?.....	5
d. Utiliser un album de littérature jeunesse pour initier la réflexion et concevoir la coopération par la pensée.....	7
e. Approches complémentaires pour mettre en pratique la coopération.....	8
B. Les capacités réflexives des enfants, le rôle de l'adulte pour les guider.....	10
a. Théories de la psychologie du développement l'enfant.....	10
b. Animer une discussion à visée philosophique : accompagner la réflexion.....	11
C. Comment amener les élèves à dépasser les conflits pour coopérer : méthodologie et didactique de l'expérimentation.....	12
a. Conditions d'expérimentation.....	12
b. Choix de la démarche et de l'œuvre.....	14
c. Préparation philosophique de la séquence.....	14
d. Préparation littéraire de la séquence.....	14
2. Expérimentation.....	16
A. Progression - programmation dans laquelle s'intègre la séquence.....	16
B. Dispositifs complémentaires.....	17
a. Messages clairs.....	17
b. Conseils de coopération.....	18
c. Séquence sur les émotions en co-animation avec l'infirmière scolaire.....	19
d. Séquence de mathématiques en co-animation avec la maitresse E.....	20
C. Description de la séquence.....	20

a. Rapport entre le sujet et les programmes.....	20
b. Description de la séquence.....	22
c. Analyse des écarts entre la séquence envisagée au départ et le déroulé effectif.....	26
d. Données disponibles pour l'analyse de l'expérimentation.....	27
3. Discussion.....	28
A. Réussites, difficultés, étonnements et questionnements révélés par l'analyse de l'expérimentation.....	28
a. L'analyse littéraire de l'album choisi a-t-elle permis aux élèves de mieux s'impliquer dans les débats ?.....	28
b. La forme et l'organisation des débats étaient-elles adaptées ?.....	29
c. Les scénarios ont-ils permis aux élèves de mieux appréhender les notions ?.....	31
d. Le lien avec la séquence sur les émotions a-t-il permis d'aller plus loin ?.....	32
e. La difficulté du rôle de l'enseignant, un obstacle à la pensée des élèves ?.....	33
f. Quelles connaissances ou compétences les élèves ont-ils réellement développées ? .	36
B. Pistes d'amélioration.....	36
a. Améliorer le climat de classe dès le début de l'année par la coopération.....	36
b. Comment mieux préparer, mettre en place et animer des discussions à visée philosophique ?.....	38
Conclusion.....	41
Bibliographie.....	42
A. Bibliographie scientifique.....	42
B. Albums et textes de littérature jeunesse.....	45
Annexes.....	46
A. Annexe 1 : Livret des élèves.....	46
B. Annexe 2 : Travail d'anticipation.....	49
C. Annexe 4 : Situation 1 (séance 6).....	50
D. Annexe 5 : Situation 2 (séance 7).....	52

Introduction

Conflits en classe, violences dans la société, guerres dans le monde... Qu'est-il possible de mettre en œuvre pour vivre de manière constructive dans un espace en paix ?

Maria Montessori l'affirmait en son temps, « Établir la paix durablement est le travail de l'éducation. La politique ne peut qu'éviter la guerre » (Montessori, 1949). Michel Tozzi précise qu'« il serait irréaliste de nier [les intérêts divergents] entre individus et entre groupes ou de croire qu'on pourrait les abolir, [mais] qu'il s'agit d'en prendre la mesure, et de savoir comment les gérer et les réguler » (Tozzi, 2021). C'est pourquoi dans les programmes de l'Éducation Nationale, et en particulier dans le cadre de l'Enseignement Moral et Civique (EMC), l'on souhaite amener les élèves à construire les notions de droits et devoirs, de protection, de liberté, de justice, de respect et de laïcité. Il y est précisé que les situations de coopération et de mutualisation favorisant les échanges d'arguments et la confrontation d'idées sont à privilégier.

Le travail qui suit, à son échelle, cherche à appréhender l'implémentation, en classe, de situations permettant aux élèves de réfléchir et d'échanger sur les notions de respect d'autrui et de coopération, et autant que possible, de les mettre en œuvre. Dans un premier temps, nous analyserons d'un point de vue théorique, dans la recherche, de quelles manières l'EMC est préconisé de nos jours pour améliorer le climat de classe et les relations entre élèves ; dans un deuxième temps sera présentée l'expérimentation réalisée en classe à partir d'une œuvre de littérature jeunesse ; la troisième partie interprétera les résultats obtenus dans le cadre de cette expérimentation et les remettra en perspectives par rapport à d'autres études, puis réfléchira aux pistes d'améliorations et aux élargissements possibles.

1. Approche théorique

A. L'EMC au service de l'amélioration du climat de classe

a. Histoire de l'EMC et évolution de sa finalité

C'est dans le cadre de l'Enseignement Moral et Civique que nous cherchons à apporter une réponse aux conflits entre élèves qui détériorent le climat de classe, gênent les apprentissages et par suite l'épanouissement et le bon développement des élèves de celle-ci. Dans un premier temps, il paraît important de comprendre l'histoire de ce domaine d'enseignement et l'évolution de sa finalité dans la France républicaine. Nous résumons ci-dessous l'historique de l'éducation à la citoyenneté en France décrit par Galichet (2005), explicité avec les grands événements de l'histoire de France.

Après la Révolution Française, rejetant à la fois la Monarchie et l'Église, les politiques ont conscience de la nécessité d'une éducation morale et sociale pour remplacer l'éducation religieuse. Deux conceptions de l'éducation à la citoyenneté s'affrontent, reflets de l'opposition entre liberté et contrôle autoritaire qui sous-tend les milieux politiques. Portée à des degrés très divers par Talleyrand (modéré) ou Lepeltier de Saint-Fargeau (faisant partie des plus ardents révolutionnaires), la première insiste sur les devoirs, la discipline et la soumission aux lois en recourant à l'apprentissage par cœur de chants ou récits de l'histoire française. Condorcet dénonce cette approche en la comparant à un nouveau catéchisme, républicain, et propose de mettre l'accent sur la liberté qu'apporte l'instruction et sur le développement de l'« esprit public ». C'est finalement vers une éducation doctrinale que déboucheront les temps perturbés qui ont suivi la Révolution, toutefois complétée par des visites voire de menus travaux dans certains lieux de travail (hôpitaux, manufactures, champs) qui permettent de « mettre en lien cet enseignement avec la réalité sociale ».

Au 19^{ème} siècle, sous les Empires successifs et jusqu'à la guerre de 1870 avec la Prusse, l'instruction civique s'efface au profit d'un retour de l'instruction religieuse.

C'est logiquement sous la III^e République, dans l'école primaire gratuite et laïque développée par Jules Ferry dans les années 1880, que revient en force l'instruction civique. Dans la circulaire du 17 novembre 1883 adressée aux instituteurs (Huet, 1997), Jules Ferry leur explique que « l'instruction religieuse appartient aux familles et à l'église, l'instruction

morale à l'école » ; il ajoute que ce qui doit être « communiqu[é] à l'enfant, ce n'est pas [leur] propre sagesse, [mais] la sagesse du genre humain », et préconise d'« apprendre [aux enfants] à bien vivre par la manière même dont [ils vivent] avec eux et devant eux » pour « en faire des honnêtes gens ». Jaurès (1892, cité dans Pithon, 2017) précise qu'ils doivent « s'appuyer sur la réalité sociale nettement reconnue pour montrer aux fils des travailleurs que les nobles vertus [...] sont nécessaires [pour] le renouvellement social rêvé par leurs pères ». Les cours d'instruction morale sont alors essentiellement des « leçons de morale » appuyées sur des exemples concrets.

Galichet (2005, p. 3) synthétise également les études de Mougnotte (1990 p.89, 1991 p.38) sur la didactique de l'instruction civique sous la III^e République. Celles-ci font ressortir trois grands axes dans les manuels de l'époque : un axe *informatif*, qui porte sur les institutions républicaines ; un axe *affectif*, qui vise à provoquer l'émotion au sujet de certains événements de l'histoire de France ; un axe *critique* enfin, qui cherche, dans une certaine limite, à amener les élèves à réfléchir et à développer un certain esprit critique.

L'école laïque de la fin du 19^{ème} siècle avait donc la claire volonté de « rallier les enfants du peuple à la République », de promouvoir « les valeurs du travail, de l'effort, de l'honnêteté, de la famille et du patriotisme » pour l'évolution sociale, mais également de réduire l'influence de l'Église et du clergé (Galichet, 2005, p. 14). Cette école laïque cohabitait avec la filière des petits lycées, établissements privés qui scolarisaient les enfants de centre-ville et dispensaient des cours d'enseignement religieux mais non d'éducation morale ou civique.

Dans les années 1960, et surtout après 1968, la bonne situation économique des Trente Glorieuses et les changements de mœurs conduisent à une perte d'intérêt pour cet enseignement. Il faut attendre les années 1980, avec la montée du chômage et ses conséquences sociales, les craintes relatives aux conceptions anglo-saxonnes de dominance des marchés économiques sur la vie politique, les interrogations sur l'immigration et la confrontation à des cultures non-européennes, pour que l'éducation morale et civique revienne dans les programmes de l'Éducation Nationale.

Les programmes de 1985 et 1991 réintroduisent d'abord l'étude des institutions et l'apprentissage des valeurs républicaines. L'organisation par cycle introduit dans une certaine mesure la notion de respect du rythme de l'enfant, tandis que les enseignants sont incités à favoriser les travaux de groupes ou sorties collectives qui développent la prise de conscience de la vie collective. Mais ce sont les programmes de 2002 qui précisent et infléchissent les

finalités et la mise en œuvre de l'éducation civique : « Devenir élève, c'est participer à la réalisation de projets communs, c'est prendre et progressivement partager des responsabilités au sein du grand groupe » ou « lors de travaux en petits groupes » (Programmes 2002, p.100). L'élève n'est plus seulement considéré comme un réceptacle de l'enseignement, mais est incité à être acteur et à s'engager.

b. L'EMC dans les programmes d'aujourd'hui

L'EMC des programmes de 2020 en cycle 2 (Eduscol, 2020, pp. 48-54) poursuit trois finalités qui sont intimement liées entre elles : respecter autrui, acquérir et partager les valeurs de la République, et construire une culture civique.

Cette culture civique s'articule en quatre domaines :

- la *culture de la sensibilité*, qui vise l'empathie et l'acceptation de la coopération,
- la *culture de la règle et du droit*, qui vise la compréhension des règles, des principes et des valeurs de la République,
- la *culture du jugement*, qui vise la formation de l'esprit critique et la compréhension de la notion d'intérêt général,
- la *culture de l'engagement*, qui vise la responsabilité et l'implication dans la vie collective par la mise en œuvre de la coopération.

On peut comprendre les trois premiers domaines comme les prolongements et modifications des trois axes (affectif, informatif et critique) déjà présents dans les programmes d'instruction civique de la III^e République, mettant ainsi en évidence les processus d'évolution (et non de changement radical) des programmes successifs et de leurs finalités. On notera en particulier l'évolution de l'axe 'affectif' : l'émotion alors était suscitée chez les enfants dans le but de leur faire aimer leur patrie, tandis qu'elle est aujourd'hui explicitée aux élèves dans le but de les aider à développer l'empathie et le respect d'autrui.

Mais au-delà de l'évolution des finalités, c'est aussi, et peut-être surtout, l'évolution des pratiques pédagogiques qui modifie en profondeur son impact sur les futurs citoyens. Comme souligné par Galichet (2005, p. 8) « les textes officiels eux-mêmes reconnaissent l'inefficacité des 'leçons de morales' », et il faut donc dorénavant « constituer l'école, non plus seulement comme un *lieu d'enseignement*, mais comme un *milieu éducatif* permettant aux élèves de découvrir *par l'expérience* les valeurs, les exigences [et les démarches intellectuelles] qui fondent la vie en société [et en démocratie] ».

De nouvelles pratiques pédagogiques sont ainsi petit à petit introduites dans les classes. Pratiques coopératives, lecture de la presse à l'école, débat, tutorat, pédagogie de projet : toutes ces pratiques (détaillées plus loin) se complètent ; elles ne vont cependant pas de soi et nécessitent une formation certaine des enseignants et des futurs enseignants, qui ont eux-mêmes été élèves dans des moments différents de l'histoire de la didactique de l'EMC et n'ont donc pas tous les mêmes automatismes, démarches ou réflexes.

Dans ce travail, nous abordons essentiellement la pratique des débats, bien que nous mentionnerons également les quelques autres dispositifs qui ont pu être au moins en partie appliqués dans la classe.

c. Apprendre aux élèves à débattre pour ne pas combattre : comment faire ?

Les débats menés en classe peuvent porter sur divers types de sujets, et prendre des formes différentes. Relativement au sujet traité au sein de la classe, on pourra par exemple distinguer (Galichet, 2005, p.7) :

- le *débat de régulation*, centré sur la gestion collective de la vie de la classe,
- le *débat d'actualité*, qui peut être amené par la lecture de la presse,
- les *dilemmes moraux*, qui portent sur des questions de morale, et
- le *débat philosophique*, pour faire réfléchir et débattre les élèves sur des questions philosophiques fondamentales.
- On pourrait également ajouter les *débats littéraires*, qui s'appuient sur une œuvre littéraire et peuvent prendre différentes formes selon leur distance au texte analysé : le débat de compréhension amène à reformuler le texte explicitement écrit, à le mettre à la portée de l'ensemble des lecteurs si besoin ; le débat d'interprétation pousse les élèves à réfléchir sur les significations implicites ou symboliques, sur les non-dits du texte ; la discussion à visée littéraire peut permettre de replacer le texte en réseau, sur le fond (thème, valeurs) ou sur la forme (genre littéraire, auteur) ; le débat d'appropriation enfin, permet d'impliquer, de projeter les élèves dans l'histoire, et ainsi de les amener à mieux cerner voire juger les buts de chacun des personnages.

Indépendamment du sujet traité, le débat peut prendre différentes formes, de la plus libre à la plus approfondie (Tonolo, 2021) :

- la *conversation* est une expression simple des opinions, qui n'est pas soumise à des règles particulières,

- le *tour de rôle* permet aux élèves d'apprendre à attendre 'leur tour' pour parler ; il n'y a alors pas nécessairement de confrontation ou de contradiction,
- le *débat* constitue un échange de positions adverses, les règles ne sont pas formelles,
- le *débat réglé* est un débat dans lesquelles les règles formelles (interdiction de juger, de se moquer notamment) permettent l'expression confiante de chacun des participants,
- le *débat argumenté* est un débat réglé qui a pour but d'amener chacun des élèves à argumenter et pousser plus loin son point de vue, mais n'amène pas jusqu'à la confrontation des différents arguments,
- le *débat philosophique* amène la confrontation, sur le fond, d'arguments liés à une finalité philosophique.

L'objectif de ce travail étant d'amener les élèves à réfléchir et à concevoir intellectuellement la coopération, il paraît intéressant de mettre en place des discussions à visée philosophique.

Tozzi (2021) donne des indications pour animer un débat dans la classe, et plus particulièrement une discussion à visée philosophique. La démarche peut commencer dès la maternelle, rythmée par des rituels de début et de fin, voire des rituels de parole et de silence (bâton de parole, bougie allumée ...). Tozzi recommande de placer les élèves en cercle et de mettre en place des responsabilités : le président ouvre et clôt le débat, pose la question, donne la parole en respectant les règles ; le reformulateur résume et reformule les arguments avancés par les autres élèves ; le responsable du bâton de parole (idéalement un micro) fait circuler celui-ci de l'un à l'autre selon les indications du président. En primaire, on peut également introduire un (voire deux) synthétiseur(s), qui prend(preennent) des notes au tableau, utilisées en fin de séance pour faire le compte-rendu du débat, et des observateurs qui rendent compte du bon respect des règles et du bon fonctionnement du débat. Les règles du débat servent essentiellement à mettre en confiance l'ensemble des participants (on ne se moque pas) et à répartir équitablement la parole (on attend d'avoir la parole pour parler, ceux qui ont le moins parlé ont la priorité pour avoir la parole).

Comme mentionné plus haut, de nombreuses entrées permettent de déboucher sur la mise en place de débats. L'analyse littéraire d'un album de littérature jeunesse est celle qui est utilisée dans ce travail.

d. Utiliser un album de littérature jeunesse pour initier la réflexion et concevoir la coopération par la pensée

La littérature jeunesse est toute récente dans l'histoire de la littérature puisqu'il n'y avait pas de textes spécifiquement dédiés aux enfants avant les années 1850 environ (sauf quelques exceptions dédiées à des enfants particuliers), et ce n'est que vers les années 1970 – 1980 que se sont développées les maisons d'éditions spécialisées «jeunesse», témoignant de l'explosion de l'intérêt pour ces livres.

Au sein de la littérature jeunesse, de très nombreux genres coexistent, difficiles à classer. Mais les albums de littérature jeunesse, par la beauté et la richesse de leurs illustrations qui viennent illustrer, expliciter, voire parfois contre-dire une histoire spécifiquement conçue pour les enfants, sont particulièrement appréciés à la fois des enfants et des adultes qui partagent leurs lectures. La plupart des œuvres de littérature jeunesse a pour objectif d'accompagner l'enfant dans le développement de sa personnalité en ciblant essentiellement la morale et l'idéologie, la transmission des savoirs ou le divertissement (Chelebourg et Marcoin, 2007). Toutes participent ainsi à la construction de l'image du monde que se fait l'enfant, lui permettent de soulever des questions ou d'aborder des éléments de réponses, par intégration de ses expériences successives, réelles ou littéraires.

L'approche utilisant la littérature jeunesse comme entrée vers la philosophie a été fortement développée en France par Michel Tozzi et Edwige Chirouter. Suite aux travaux réalisés pendant sa thèse, cette dernière a mis en avant les capacités de réflexion philosophiques des enfants, s'opposant par là à l'enseignement de la philosophie traditionnellement réservé aux élèves de Terminale (Chirouter et Lamarre, NP). Pour elle, « littérature et philosophie sont toutes deux des *discours* qui donnent sens et intelligibilité à notre existence » (Chirouter, 2010), et la littérature établit ainsi « un pont entre l'expérience singulière, qui empêche la prise de recul, et le concept, qui peut à contrario nuire à l'implication personnelle de l'enfant » (Chirouter, 2016, p.17).

Lors des débats menés avec les élèves, Edwige Chirouter (2012) observe « qu'il existe bien un lien inextricable entre littérature et philosophie et ce lien s'observe particulièrement bien dans l'impossibilité de déterminer des frontières strictes entre 'débat interprétatif' et 'débat réflexif' ». Toutefois, Vaillaut et Tonolo (2017) mettent en avant la nécessité de pousser suffisamment l'analyse littéraire avant de pouvoir lancer des discussions à visées philosophiques, de manière à ce que la complexité des notions soit mise en évidence par la

complexité de l'expérience sociale fictive vécue à travers l'album : « Le débat philosophique qui suivra ainsi le débat littéraire permettra d'autant plus d'accéder à une complexité morale réflexive, dialectisée par le débat, que la multiplicité des chemins ouverts par l'œuvre littéraire aura été initialement explorée. »

Utiliser un album de littérature jeunesse paraît donc une approche très intéressante pour déclencher la réflexion des élèves.

e. Approches complémentaires pour mettre en pratique la coopération

Pour ne pas se contenter de concevoir la coopération par la pensée, mais tenter de la faire vivre aux élèves comme y incitent les programmes, différentes pratiques coopératives peuvent être mises en place en classe. La plupart de ces pratiques sont inspirées des pédagogies nouvelles. Charlotte Poussin (2018) explique par exemple la vision de Maria Montessori, pour qui la période 6-12 ans correspond à la naissance de l'être social, le rôle de l'éducation étant alors de permettre le développement de ces compétences sociales : « Quand l'enfant se met debout, c'est pour apprendre à marcher [...]. Quand l'enfant construit la capacité à travailler à plusieurs, cela indique qu'il est prêt à développer ce talent, et nous devons nous assurer qu'il peut le faire dans les meilleures conditions possibles ». Les pratiques coopératives les plus pertinentes pour soutenir l'acquisition de ces compétences ont été en grande partie développées par Célestin Freinet puis Fernand Oury, entre autres. Sylvain Connac (2020) répertorie et adapte toutes les formes de coopération qu'il a pu recenser et mettre en pratique dans des classes coopératives (maternelle, élémentaire et collège), en fournissant aux enseignants des outils pratiques pour les mettre en place. Nous nous basons sur son ouvrage pour décrire 3 grands types de dispositifs : les messages clairs, le conseil de coopération et les dispositifs d'aide.

Les messages clairs

Premièrement décrits par Danielle Jasmin (1993, citée dans Connac, 2020), les messages clairs ont pour but de permettre aux élèves de régler leurs « petits conflits » (Eduscol, 2015) - ou de faire part de leur satisfaction. Ils sont une adaptation aux enfants des techniques de communication non violente (Rosenberg, 1999). Le contenu d'un message clair se divise en 5 parties : l'émetteur du message énonce au récepteur son souhait de lui adresser un message clair. Lorsqu'il a son attention, il décrit les faits, puis l'émotion que ces faits ont engendrée chez lui, puis, le cas échéant, ce qu'il attend en retour. Il s'assure alors de la bonne réception

du message. Si le message clair ne suffit pas à régler une situation-problème, l'émetteur doit pouvoir se tourner vers un adulte, idéalement par l'intermédiaire d'un cahier pour que le problème soit consigné et non oublié, tout en différant sa résolution pour une meilleure prise de recul.

Le message clair est ainsi un outil de gestion des relations entre un nombre restreint d'élèves, en indépendance par rapport à l'adulte.

Le conseil de coopération

Le conseil de coopération s'inspire des pratiques démocratiques pour permettre la régulation de la vie de la classe. Les élèves ont alors une posture active pour les décisions qui concernent la classe : décrire l'avancée des projets, en proposer de nouveaux, modifier certaines règles de vie ou distribuer les rôles ou les responsabilités, régler certains problèmes collectifs ou récurrents, ou au contraire se féliciter des points positifs...

Les élèves et l'enseignant se réunissent de manière régulière, en cercle (ou de manière à pouvoir tous se voir). Un président anime le conseil en déroulant l'ordre du jour pré-établi et en distribuant la parole de manière équitable. Un secrétaire note les remarques au fur et à mesure, qui permettent en fin de séance de dresser un compte rendu. Les règles du conseil sont rappelées en début de séance ; elles ont pour but de mettre chacun en confiance et de permettre une circulation fluide et posée de la parole : « On ne se moque pas, on écoute celui qui parle, on demande la parole, la priorité sera donnée à ceux qui ont le mois parlé, les gêneurs trois fois ne pourront ni parler, ni voter ».

Le conseil de coopération est donc une instance collective, qui rassemble l'ensemble de la classe.

L'aide, l'entraide et le tutorat

L'enseignant n'est pas le seul sachant dans la classe. Ces trois formes d'aide permettent de faire circuler les savoirs entre élèves.

L'aide est généralement demandée par un élève bloqué sur un point, qui a besoin ponctuellement d'être débloqué. Des outils de demande d'aide peuvent être mis en place pour que les élèves puissent se signifier visuellement s'ils ont besoin d'aide, ou au contraire s'ils peuvent se rendre disponible pour fournir de l'aide.

L'entraide correspond à une situation de travail de recherche, voire de début d'entraînement, pendant laquelle les élèves échangent leurs points de vue, argumentent, et avancent ainsi à plusieurs dans la compréhension de la tâche à réaliser. Pour que certains ne soient pas tentés de se reposer systématiquement sur des élèves 'plus forts', il est préférable de « finaliser l'activité réalisée par une production individuelle à effectuer » (Connac, 2020).

Enfin, le tutorat est une forme institutionnalisée de l'aide entre élèves. Le tuteur a reçu une formation pour apporter l'étayage adéquat au(x) tutoré(s). Le tutoré reçoit également une formation aux gestes de demande de l'aide. Le tutorat bénéficie cependant essentiellement au tuteur, à la fois parce qu'il est valorisé par la situation et parce qu'elle lui demande de réinvestir les notions de multiples manières.

B. Les capacités réflexives des enfants, le rôle de l'adulte pour les guider

Utiliser la discussion à visée philosophique déclenchée par un album de littérature jeunesse pour travailler sur la coopération avec les élèves suppose que les enfants sont capables de philosopher. Qu'en est-il de nos connaissances sur les capacités réflexives de l'enfant ?

a. Théories de la psychologie du développement l'enfant

Jean Piaget a été le premier à analyser le développement de l'intelligence chez le jeune humain. La théorie qu'il a alors élaborée décompose ce développement en quatre grandes périodes. Pendant la période sensori-motrice, de 0 à 18 mois, les organes des sens et l'acquisition de la motricité permettraient une première exploration du monde. Le langage et la pensée symbolique se développeraient pendant la période pré-opératoire, de 2 à 6-7 ans, qui permettrait une première décentration : toutes les personnes qui m'entourent ne savent pas forcément la même chose que moi. Entre 6-7 ans et 11-12 ans, période des opérations concrètes, les représentations mentales deviendraient possibles à condition qu'elles soient supportées par des objets ; l'enfant connaît alors une deuxième décentration et arrive à envisager des événements auxquels il n'assiste pas. Enfin, la capacité à l'abstraction se développerait pendant la période des opérations formelles, à partir de 12 ans, permettant alors seulement l'acquisition de compétences hypothéticodéductives et la réflexion morale.

Depuis, de nombreuses découvertes sur les compétences réflexives et émotionnelles des enfants, et même des bébés, ont démontré que l'acquisition de la capacité à se mettre à la place de l'autre et à lui prêter des états mentaux démarrait très tôt (Gentaz, 2019) : dès 4 ans, un enfant est capable d'anticiper qu'un adulte peut ne pas connaître une information que lui

connait, tandis que d'autres études montrent que dès 14-15 mois, les bébés comprennent lorsque quelqu'un a besoin d'aide. Gentaz (2019) précise que le développement des émotions morales (fierté, honte, culpabilité) est suscité par les interactions sociales, qu'elles évoluent tout au long de l'enfance à partir d'environ 2 ans, et qu'elles nécessitent deux pré-requis : la conscience de soi et la conscience des règles.

Après avoir travaillé avec des élèves de cycle 3, Edwige Chirouter a initié des discussions philosophiques avec des maternelles et est arrivée aux mêmes conclusions (Chirouter, 2010 ; Chirouter et Pettier, 2012) : « si le dispositif et l'étayage de l'enseignant le permettent », « les jeunes élèves arrivent à dépasser la simplicité apparente du récit pour amorcer une réflexion [...] complexe, problématisée sur une notion philosophique ».

Les pratiques et les recherches récentes montrent donc que les discussions à visées philosophiques à l'école sont à la portée des élèves... Mais animer un tel débat ne s'improvise pas, et le rôle de l'animateur, même s'il doit être le plus discret possible, est primordial pour le bon déroulé de la réflexion.

b. Animer une discussion à visée philosophique : accompagner la réflexion

Nous l'avons vu précédemment, une discussion à visée philosophique est un débat réglé, argumenté, ayant une finalité philosophique.

Bien qu'adapté selon l'âge des élèves, le rôle de l'animateur du débat est donc toujours d'une part, d'être attentif à la forme externe du débat et à son apprentissage, c'est-à-dire veiller au respect et au maintien du cadre bienveillant, soutenir les élèves dans la réalisation de leurs responsabilités (il peut se placer entre le président et le reformulateur par exemple). Il doit en parallèle expliciter l'apprentissage de la forme interne du débat, c'est-à-dire faire remarquer et expliciter aux élèves les différents éléments qui nourrissent un débat (notion, définition, exemple, contre-exemple, argument...). Il doit enfin, si besoin, aiguiller les élèves sur le fond de la discussion : « accueillir et valoriser une idée, reformuler, synthétiser, rappeler la question, demander une définition, une distinction, une précision, un argument, mettre en exergue des divergences, provoquer une émergence et l'examiner » (Go, 2006) et éventuellement, au moment opportun et dans le prolongement de ce qui est apporté par les élèves, expliciter ou apporter des définitions précises sur les notions abordées par les élèves et touchant au sujet du débat.

Pour guider l'animation des discussions à visée philosophique, Michel Tozzi (philotozzi.com) a identifié trois familles d'exigences intellectuelles qui permettent de donner au débat toute sa contenance philosophique :

- problématiser consiste à se questionner par rapport à ses certitudes, repérer le doute, identifier des contrexemples, remettre en question ce qui a été énoncé ;

- conceptualiser consiste à définir les termes, les notions pour en préciser le sens ou en limiter les possibilités d'interprétation ;

- enfin, argumenter consiste à justifier une affirmation, en présenter les raisons profondes.

Le rôle de l'enseignant n'est alors pas de faire part de son avis, de donner quelque réponse, mais bien de soutenir le développement de la pensée chez les élèves, en veillant à ce que chacune de ces trois intelligences soit utilisée au sein de la discussion.

C. Comment amener les élèves à dépasser les conflits pour coopérer : méthodologie et didactique de l'expérimentation

a. Conditions d'expérimentation

L'effet-maitre étant reconnu comme étant le principal effet sur le climat de la classe (Suchaut, 2012), il est ici nécessaire de décrire un minimum mon parcours antérieur, qui impacte fortement le travail présenté ici. Le concours 2020 a en effet été fortement perturbé par la crise sanitaire. De formation scientifique, et avec une première carrière d'ingénieur de recherche derrière moi, je n'avais pas eu l'occasion jusque-là de développer les compétences pédagogiques et didactiques nécessaires à l'enseignement primaire. La rentrée fut donc un choc violent avec la réalité de ce métier, et il m'aura fallu du temps et énormément d'énergie pour l'appréhender pleinement. Structurer l'enseignement, prévoir les progressions, programmations, séquences et séances, l'urgence était de tout mettre en œuvre pour assurer au mieux l'enseignement auprès des élèves.

La classe dont j'ai la charge à 50 % est l'une des 2 classes de CE2 d'une école classée REP. A la rentrée, les 24 élèves (15 garçons et 9 filles) provenaient ainsi des 4 classes de CE1 dédoublées, et n'avaient donc pas été réunis à plus de 15 dans la même classe depuis la maternelle. De plus, ils revenaient de près de 6 mois d'éloignement de l'école - et pour une bonne moitié de l'instruction tout court-, la plupart n'y étant pas retournés du tout depuis le début du confinement au mois de mars 2020 et n'ayant pas pu être suffisamment

accompagnés dans leurs familles pour pouvoir s'accrocher lors de l'enseignement à distance. Par ailleurs, 2 élèves bénéficient à mi-temps de l'accompagnement partagé d'une AESH, tandis que pour un troisième élève, l'équipe enseignante propose depuis plusieurs années à la famille de monter un dossier qui n'a encore jamais été totalement complété et soumis à la MDPH.

Dès le début d'année scolaire, j'ai été surprise par la grande hétérogénéité du niveau des élèves dans la classe, en termes de comportements comme en termes de compétences cognitives (10 élèves ont de grosses difficultés cognitives, dont 3 ont également de très gros problèmes de comportement, tandis que 5 ou 6 autres maîtrisaient déjà à la rentrée la plupart des notions de mathématiques, et pour certains de français, que nous allions aborder dans l'année). Environ la moitié des élèves ayant des parents allophones, voire ne parlant pas du tout français chez eux, je me heurtais fréquemment (y compris avec les élèves les moins en difficulté) à la barrière du vocabulaire ne serait-ce que pour passer des consignes, n'employant pas toujours les mêmes termes que mes collègues de CE1.

Dès le début de l'année, j'ai pu remarquer que j'arrivais (un peu) mieux à canaliser l'attention et l'implication de la classe en leur proposant des travaux individuels qu'en leur proposant des travaux en petits groupes, pendant lesquels je les perdais totalement.

Dès le début d'année enfin, ma collègue et moi avons également pu constater des tensions entre certains élèves. De nombreux conflits déclenchés par des événements mineurs généraient un très mauvais climat de classe, et mon absence d'expérience et de références relatives à la posture enseignante adéquate ne me donnait pas les moyens d'y remédier efficacement.

Par ailleurs, lors d'une première lecture en littérature (*Il était une fois... des rois*, de Karine Tournade) qui aurait pu déboucher sur des discussions relatives aux conflits (guerre, paix, entre états et entre personnes), j'ai pu constater que je n'arrivais pas à amener les élèves vers une réflexion approfondie de thèmes que je percevais pourtant comme étant au cœur du mauvais climat de classe : eux ne semblaient pas intéressés pour mettre en parallèle le récit et leur propre vécu, encore moins pour débattre et réfléchir aux idées portées par l'album ; de mon côté, je ne savais pas comment animer un tel échange.

Il m'a donc semblé important pour la classe de mettre en place un travail qui permette d'aborder et de faire vivre les notions de tolérance, de respect de l'autre et de coopération.

b. Choix de la démarche et de l'œuvre

Souhaitant tout à la fois amener les élèves aux notions de tolérance et de coopération et leur permettre de progresser dans la compréhension des implicites d'une histoire, textes et images compris, j'ai choisi un album riche en images, qui traite de la tolérance et des différentes formes de coopération (excluante ou incluante) : Sophie la vache musicienne, de Geoffroy de Pennart.

Cet album raconte l'histoire de Sophie, vache musicienne, qui part à la ville pour participer au grand concours de musique. Elle cherche à se faire engager dans un orchestre, mais est exclue de tous les groupes pour des raisons communautaires qui n'ont rien à voir avec la musique. Elle finit par créer son orchestre en recrutant les musiciens sur leurs compétences musicales, et celui-ci gagne le concours.

c. Préparation philosophique de la séquence

Cet album permet d'aborder les notions de tolérance et de coopération.

La tolérance, c'est accepter l'autre même s'il est différent ou s'il pense différemment. Aucun des orchestres n'accepte Sophie pour la seule raison qu'elle ne possède pas la caractéristique commune qui en a rassemblé les musiciens. Ces orchestres-là ont un degré de tolérance très faible. Au contraire, lorsqu'elle forme son propre orchestre, elle s'attache à n'avoir aucun préjugé, et ne juge chaque candidat que sur son talent musical. Le degré de tolérance est beaucoup plus fort. C'est la tolérance qui permet la coopération, l'agir ensemble, et c'est le degré d'acceptation des différences qui détermine le caractère excluante ou incluant de la coopération.

Grâce aux illustrations montrant Sophie de plus en plus énervée et aux termes et ton utilisés par les différents orchestres pour lui répondre, l'album permet également de faire le lien avec les émotions : émotion de surprise, puis de colère ressentie par Sophie, sentiment de supériorité ressenti par les membres des différents orchestres. Il me paraissait intéressant de pousser les élèves à faire le lien avec ces émotions.

d. Préparation littéraire de la séquence

S'inspirant du guide Lectorino et Lectorinette (Goigoux et Cèbe, 2018), la préparation de l'analyse littéraire de l'œuvre visait, de manière complémentaire et parallèle, à poursuivre l'automatisation du décodage (chez les élèves qui en avaient encore besoin) et la fluidité de la

lecture à haute voix, à accroître leur vocabulaire en réception et en production, à développer les compétences narratives en réception (construction d'une image mentale) et en production (apprendre à raconter), et enfin, à améliorer la compréhension de l'implicite par explicitation des inférences.

L'élément clé de cette histoire, courte mais avec un vocabulaire riche, réside dans la compréhension du lien entre les caractéristiques physiques de Sophie, les caractéristiques physiques des différents groupes de musique chez qui elle frappe, et les raisons de ses exclusions successives. L'interprétation et la compréhension des images, leur mise en parallèle avec le texte, sont nécessaires à la compréhension des différents types d'exclusions.

Pour ces raisons, les séances préparées pour l'étude littéraire ont mis en œuvre des travaux de vocabulaire, d'association d'images et de textes, d'anticipation, d'explicitation et de résumé. Le débat littéraire qui a suivi a porté sur les éléments qui relient l'histoire aux notions de tolérance et de coopération visées en EMC : les critères de sélection pour la formation des orchestres existants, les critères de sélection pour la formation de l'orchestre de Sophie, l'objectif sous-tendu par chacun des types de coopération et le lien avec la réussite au concours de musique.

De plus, ayant observé que les élèves de cette classe sont beaucoup plus canalisés lors des temps de travail écrit, j'ai systématiquement, quel que soit le type de débat, prévu de leur permettre de préparer leurs échanges par des temps de réflexions individuelles en amont des échanges collectifs. Le but était alors double : les canaliser et leur permettre d'avoir plus d'arguments lors de la discussion.

2. Expérimentation

A. Progression - programmation dans laquelle s'intègre la séquence

La séquence décrite dans ce travail s'intègre dans une progression menée tout au long de l'année et décrite dans le tableau ci-dessous. N'y sont détaillés que les éléments concernant l'EMC ; les compétences visées en français et en littérature ne sont pas détaillées. Cette progression n'avait pas été préparée dès le début de l'année, mais a été construite en fonction des besoins identifiés au fur et à mesure pour la classe. Les deux dernières séquences sont en cours ou planifiées à ce jour, et leur déroulé sera nécessairement adapté.

Tableau 1: Progression Littérature - EMC

	Thème	Les conflits, vouloir la guerre ou vouloir la paix (3 séances)
	<i>Problématique</i>	Faut-il dominer l'autre ou se réjouir de sa présence pour être heureux ?
P1	<i>Compétences</i>	Respecter autrui : adopter un comportement responsable par rapport à soi et à autrui ; identifier et partager des émotions, des sentiments.
	<i>Album</i>	« Il était une fois ... des rois », Karine Tournade et Loren Bes.
	<i>Modalités</i>	lecture, questionnaire de compréhension, discussions
	Thème	Le rejet, la tolérance (8 séances)
p2	<i>Problématique</i>	Puis-je vivre avec autrui s'il est différent ?
et	<i>Compétences</i>	Culture de la sensibilité : s'estimer, être capable d'écoute et d'empathie.
P3	<i>Album</i>	« Copains comme cochons », Jean-Fraçois Dumont
	<i>Modalités</i>	Lecture, questions de compréhension, rédaction de résumés, débats
	Thème	La coopération (9 séances)
	<i>Problématique</i>	Est-on forcés de rejeter des gens différents de nous ? Pourquoi coopérer lorsqu'on peut réussir tout seul ?
P4	<i>Compétences</i>	Être capable de coopérer ; savoir s'intégrer dans une démarche collaborative et enrichir son travail ou sa réflexion par cette démarche.
	<i>Album</i>	« Sophie la vache musicienne », Geoffroy de Pennart
	<i>Modalités</i>	Lecture, reconstitution de texte, questions de compréhension, débats littéraires, débats philosophiques.

Tableau 2: Progression Littérature – EMC (suite)

	Thème	Les moqueries
P4		
et	<i>Problématique</i>	De quelles manières peut-on réagir lorsque l'on est victime de moquerie ? Qu'est-ce qui nous pousse à nous moquer ?
P5		
	<i>Compétences</i>	Culture de la sensibilité : s'estimer, être capable d'écoute et d'empathie.
en	<i>Album</i>	« Nasreddine », de Odile Weulersse et Rebecca Dautremer
cours	<i>Modalités</i>	lecture et questions de compréhension, lecture interprétée à plusieurs à voix haute, débats littéraires et débats philosophiques
	Thème	Les ordres, le rôle du chef
P5		
	<i>Problématique</i>	À quoi sert un chef ? Y a-t-il toujours besoin d'un chef ?
à	<i>Compétences</i>	Connaitre les valeurs et principes de la République (l'égalité) ; Exprimer son opinion et respecter l'opinion des autres
venir	<i>Album</i>	« Tu te crois le lion ? », Urial et Laetitia le Saux
	<i>Modalités</i>	Lecture, travail de grammaire, questions de compréhension, débats littéraires et débats philosophiques.

B. Dispositifs complémentaires

Avant de décrire en détails la séquence qui fait l'objet de ce travail, menée en période 4, il me paraît utile de décrire brièvement les dispositifs coopératifs que j'ai tenté de mettre en place dans la classe en périodes 2 et 3, ainsi que les séquences menées en parallèle touchant de près ou de loin l'EMC ou l'ambiance de classe.

a. Messages clairs

Dans le but d'apprendre aux élèves à régler leurs « petits conflits » (Eduscol, 2015) sans l'assistance d'un adulte, les messages clairs ont été présentés aux élèves. En trois séances, nous avons d'abord échangé sur les différents types de conflits ou de problèmes affectant la classe - pendant les temps de classe, pendant les récréations, pendant les déplacements, et sur les temps péri-scolaires. Sont apparus des problèmes d'agressivité verbale (visant des camarades ou leur famille), d'agressivité au travers du matériel (faire tomber la trousse...), d'agressivité physique enfin, avec parfois des élèves se bousculant, voire se donnant des coups. Sont apparus également des problèmes relevant des déplacements en groupe dans

l'établissement, ou encore le niveau de bruit dans la classe. Nous avons ensuite réfléchi aux différentes manières de régler ces conflits. Nous avons visionné une vidéo présentant les messages clairs (Balmino, 2015) et en avons analysé la structure et les expressions consacrées, puis nous avons mis en scène par petits groupes une situation commune. La dernière séance a servi d'entraînement avec différentes situations mises en scène par chaque groupe (Connac, 2020). Lorsque possible ensuite tout au long de l'année, les élèves ont été incités à utiliser les messages clairs pour pacifier leurs relations en cas de « petits conflits ».

b. Conseils de coopération

Mi-décembre et début janvier, j'ai voulu tenter de mettre en place un conseil de coopération. J'ai donc préparé une feuille présentant l'ordre du jour général tel que décrit dans Connac (2020), qui, une fois complétée, servirait de compte-rendu et serait archivé dans un classeur dédié. J'ai également préparé des fiches de description des différents rôles à assumer dans le débat, pour que les élèves puissent avoir sous les yeux un rappel de ses missions. Enfin, j'ai préparé des 'petits papiers' pour que les élèves puissent inscrire leurs éventuels problèmes, propositions, félicitations ou remerciements.

Pas très bien organisée pour la préparation de tous ces documents, et peu assurée quant à ce qu'il fallait faire ou ne pas faire lors d'un premier conseil, je n'ai pas réussi à les leur présenter suffisamment en avance pour qu'ils aient le temps de remplir les 'petits papier' et que l'on puisse les lire au premier conseil. J'avais donc moi-même préparé un exemple de chaque sorte avant le conseil.

Pour cette première réunion, j'ai tenté de leur faire déplacer les tables pour les mettre contre les murs, et pouvoir placer toutes les chaises en cercle (plutôt en ellipse) au milieu de la classe... Cela s'est révélé très, très bruyant, et le calme a été très difficile à obtenir par la suite.

En ce qui concerne la répartition des rôles, j'ai suivi les conseils de Sylvain Connac et ai assuré moi-même le rôle de présidente pour expliciter et modéliser ce rôle, ce qui m'a amenée à beaucoup parler et à ne pas pouvoir séparer le rôle de président de mon rôle d'enseignante, garante du cadre et de la sécurité. Les élèves ont toutefois été invités à donner leur 'météo' – mais cela a donné lieu à des comptages interminables-, puis à s'exprimer sur l'utilisation des messages clairs et sur ce qu'ils comprenaient de la situation – la remarque de l'un d'eux, '*C'est un peu la réunion des enfants*', les a d'ailleurs incités à remplacer le nom de 'Conseil

de coopération' par 'Réunion des enfants' qui était plus parlant pour eux. En fin de conseil, les élèves ont voté pour le prochain président et la prochaine secrétaire. Ils ont alors presque tous montré une certaine solidarité avec une élève qui s'était sentie injustement non-interrogée alors qu'elle aurait souhaité donner une réponse un peu plus tôt avant le conseil, et ont majoritairement voté pour elle.

Pour le deuxième conseil, qui s'est tenu en janvier, j'avais amélioré les différents documents ; j'espérais qu'il soit possible que l'un des élèves prenne entièrement le rôle de secrétaire, un autre le rôle de président, et j'ajoutais un responsable du bâton de parole pour tenter d'obtenir moins de bavardages parasites. La configuration de la classe était par ailleurs un peu différente, avec juste deux îlots de tables en centre de classe autour desquels j'avais répartis les chaises en grand cercle.

Cependant, n'ayant pas reprécisé le fonctionnement des 'petits papiers' et n'ayant pas eu suffisamment de temps pour préparer un ordre du jour consistant, les élèves étant par ailleurs très excités depuis la rentrée de janvier, je n'ai pas réussi à obtenir le calme, les postures et l'écoute nécessaire à la tenue d'un conseil, auquel j'ai donc mis fin assez rapidement.

Je n'ai par la suite plus ré-expérimenté ce dispositif.

Devant mes difficultés persistantes à gérer le climat de classe, j'ai tenté de solliciter l'équipe pédagogique autour de moi. J'ai donc accueilli avec enthousiasme la proposition de l'infirmière scolaire de co-préparer et co-animer une séquence sur les émotions et les comportements psycho-sociaux (proposition faite à l'ensemble de l'équipe enseignante), puis celle de la maîtresse E pour co-animer une séquence de mathématiques. L'objectif par rapport à la coopération était alors de modéliser devant les élèves plusieurs formes de coopération entre adultes.

c. Séquence sur les émotions en co-animation avec l'infirmière scolaire

La séquence sur les émotions avait pour objectifs d'apprendre aux élèves à reconnaître et nommer les émotions qu'ils pensent ressentir dans différentes situations, leur faire prendre conscience qu'une même situation peut déclencher différentes émotions chez différentes personnes, que derrière ces émotions, se cache souvent un besoin et qu'il est alors utile de savoir trouver une solution pour répondre à ce besoin, de manière à conserver son émotion si on souhaite la garder, ou au contraire la transformer si elle est négative.

La première séance s'est déroulée en collectif ; l'objectif était d'apprendre à se présenter pour mieux se connaître, apprendre à prendre la parole devant les autres et identifier les émotions déclenchées par cette prise de parole devant un groupe. Pendant cette première séance, le groupe a eu énormément de mal à s'écouter. Certains ont découvert qu'il n'était pas facile de s'exprimer devant un groupe.

Les séances suivantes se sont déroulées en 2 demi-groupes en parallèle, l'un avec l'infirmière, l'autre avec moi, les groupes changeant d'encadrante d'une semaine sur l'autre, pour petit à petit aborder les émotions, les besoins, puis les solutions.

Pendant toute la séquence, l'infirmière comme moi avons eu beaucoup de mal, même en demi-groupe, à intéresser les élèves et à faire en sorte qu'ils s'écoutent.

d. Séquence de mathématiques en co-animation avec la maitresse E

La séquence avec la maitresse E sur les masses en mathématique ne m'a pas vraiment permis de mener avec les élèves un travail sur la coopération. Elle m'a simplement permis de mettre en œuvre moi-même une forme de coopération, de manière à tenter de lever certaines de mes difficultés, que ce soit dans la préparation de séquences comme dans la posture de l'enseignant en classe.

C. Description de la séquence

a. Rapport entre le sujet et les programmes

La séquence de littérature et EMC décrite dans ce travail intègre différents objectifs de connaissances et de compétences des programmes qui concernent à la fois l'apprentissage et la manipulation de la langue française et la construction de la personne et du citoyen.

Dans les **domaines du socle commun** (Eduscol, 2020, pp. 4-8), on peut relever le travail des points suivants :

- Les langages pour penser et communiquer : Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit.

- Les méthodes et outils pour apprendre : savoir utiliser des écrits intermédiaires ; coopérer et réaliser des projets ; coopérer, collaborer pour aboutir à une production ; porter un jugement critique.

- La formation de la personne et du citoyen : par le débat, l'argumentation, l'interrogation raisonnée, l'élève acquiert la capacité d'émettre un point de vue personnel, d'exprimer ses sentiments, ses opinions, d'accéder à une réflexion critique, de formuler et justifier ses jugements.

Concernant l'Enseignement Moral et Civique (Eduscol, 2020, pp. 48-54), on relèvera le travail des compétences suivantes :

- Respecter autrui : accepter et respecter les différences,
- Culture de la sensibilité : S'estimer et être capable d'écoute et d'empathie ; être capable de coopérer ;
- Culture du jugement : Confronter ses jugements à ceux d'autrui dans une discussion ou un débat argumenté et réglé ;
- Culture de l'engagement : Savoir s'intégrer dans une démarche collaborative et enrichir son travail ou sa réflexion grâce à cette démarche.

La séquence a également pris en compte les compétences à travailler pour l'étude de la langue (Eduscol, 2020, pp. 9-22) :

- Dans le domaine du langage oral : écouter pour comprendre des messages oraux ou des textes lus par un adulte (maintenir une attention orientée en fonction d'un but, repérer et mémoriser les informations importantes, mémoriser le vocabulaire), dire pour être entendu et compris (prendre en compte des interlocuteurs, lire à voix haute), participer à des échanges dans des situations diverses (respecter des règles organisant les échanges, organiser son propos, utiliser le vocabulaire mémorisé).
- Dans le domaine de la lecture et de la compréhension de l'écrit : comprendre un texte et contrôler sa compréhension (être capable de faire des inférences, mettre en œuvre une démarche explicite pour découvrir et comprendre un texte, savoir justifier son interprétation).
- Dans le domaine de l'écriture : mettre en œuvre une démarche d'écriture de textes, mobiliser des outils à disposition dans la classe, liés à l'étude de la langue.

b. Description de la séquence

Présentation générale de la séquence initialement prévue

Séance	domaine	Objet ; objectif	Tâches principales
S1	Français	Introduire le vocabulaire (animalier, musical, comportemental) nécessaire à la compréhension du texte.	A partir de la page de couverture et de la 2 ^{ème} de couverture
S2	Français	Comprendre le texte, comprendre les implicites	Lecture du début de l’histoire
S3	Français	Comprendre le texte, comprendre les implicites	Reconstitution puis lecture de la 2 ^{ème} partie de l’histoire
S4	Français	Mettre en avant les différents types de coopération (excluante, incluante)	Lecture de la fin de l’histoire puis Discussion à Visée Littéraire « A votre avis, qu’est ce qui a fait que c’est l’orchestre de Sophie qui a gagné ? »
S5	EMC	Faire le parallèle avec leur vécu, avec les émotions que les différents types de coopération suscitent	Débat d’appropriation « Avez-vous déjà vécu des situations d’exclusion comme Sophie ? »
S6	EMC	Travailler la notion de tolérance	Discussion à Visée Philosophique « Est-on forcé de rejeter des gens différents de nous ? »
S7	EMC	Travailler les notions de coopération, de soutien, d’entraide, de relations	Discussion à Visée Philosophique « Pourquoi coopérer quand on pourrait s’en tirer tout seul ? »
S9	Français - EMC	Évaluation de l’intégration des notions abordées	Écriture en groupes de l’histoire d’une classe en conflit qui finit par coopérer

Matériel

Pour toute la séquence, les élèves avaient à disposition un livret individuel rassemblant certains extraits du texte et des illustrations de l’album, une fiche de vocabulaire à compléter au fur et à mesure, quelques questions de compréhension, ainsi que des lignes d’écriture pour noter leur réflexion personnelle en amont des différents débats, puis la trace écrite des débats.

Déroulé effectif de la séquence

L'album choisi est un album court, mais recelant un vocabulaire précis dans les champs lexicaux de la musique et des animaux, ainsi que des expressions particulières. Il m'a donc semblé important d'introduire avant la lecture de l'album au moins une partie du vocabulaire. En **première séance**, la première page de couverture a donc été analysée pour identifier le titre de l'album, le nom de l'auteur et l'éditeur, mais aussi tenter d'identifier les thèmes de l'histoire (une vache, la musique), puis chercher du vocabulaire relevant de ces champs lexicaux. La deuxième de couverture présente la carte d'identité de l'héroïne de l'histoire, incluant le vocabulaire animalier nécessaire à la compréhension des pages qui suivent. Cette page a donc été utilisée pour expliquer et illustrer ces mots, et compléter la fiche de vocabulaire.

Lors de la **deuxième séance**, plus courte, le début de l'histoire a été lu, et les élèves ont travaillé à résumer la situation initiale en une phrase, permettant de remobiliser la méthodologie de production d'un résumé abordée dans la séquence précédente. Comme lors des deux les séances suivantes, le vocabulaire qui restait inconnu a été expliqué, illustré et ajouté sur la fiche de vocabulaire, et la lecture du texte en relais a permis de travailler la lecture à voix haute et expressive.

La **troisième séance** a été centrée sur le passage où la vache recherche un orchestre. Ayant constaté qu'une partie de la classe n'était pas attentive lors des lectures collectives ou individuelles, je souhaitais que chaque élève soit individuellement impliqué dans son texte, tête et mains. Pour cela, j'ai choisi de ne mettre dans le livret des élèves que la trame de ce passage, c'est-à-dire les images qui montrent qu'elle toque successivement à de nombreuses portes, et le début de la réponse de chacun des orchestres, qui est toujours le même. Après lecture collective de cette trame et explicitation de la situation, je leur ai demandé d'écrire individuellement pourquoi, à leur avis, Sophie ne trouvait pas d'orchestre. J'ai ensuite distribué les textes et les images complémentaires, à remettre dans l'ordre. Il était alors nécessaire pour eux de faire attention aux différents détails qui font que Sophie est successivement rejetée, de faire le lien entre les textes, entre les images, entre textes et images, et ainsi de faire attention aux différents détails qui touchent la notion de tolérance. En fin de séance, une lecture collective à voix haute et expressive a permis d'avoir une lecture unifiée du passage.

En **quatrième séance**, après avoir rappelé la partie de l'histoire déjà connue, la fin de l'histoire a été lue (d'abord individuellement, puis collectivement à voix haute). Un débat d'interprétation a été mis en place pour répondre à la question « A votre avis, pourquoi est-ce que c'est l'orchestre de Sophie qui a gagné le concours ? ». Les élèves ont d'abord répondu à la question individuellement à l'écrit dans leur livret, puis ont échangé sur cette question. Tous les élèves (sauf deux qui n'ont ni écrit ni participé à l'oral) ont réussi à formuler correctement au moins un exemple (*'Ils étaient ensemble parce qu'ils étaient tous des girafes'*), 1 élève a réussi à synthétiser (*'Dans tous les orchestres, ils étaient tous pareils'*), un autre à analyser la motivation des orchestres (*'Ils voulaient pas vraiment faire de la bonne musique, ils voulaient juste être entre eux'*). Certains d'entre eux ont réussi à exprimer que la tolérance et la coopération avaient permis à l'orchestre de Sophie de faire mieux que les autres qui n'avaient pas procédé ainsi (*'Ils ont pas regardé si ils étaient pareils qu'eux, mais ils ont regardé si ils savaient bien jouer de la musique'*).

La **cinquième séance** avait pour objectif d'amener les élèves à s'approprier les notions d'exclusion et de tolérance. Je leur ai demandé de réfléchir, d'abord individuellement, puis en petits groupes à la question « Et moi, est-ce que j'ai déjà été exclu ? Dans quelle situation ? Avec qui ? Qu'est-ce que j'ai ressenti ? Qu'est-ce que ceux qui m'ont exclu ressentaient ? » Les élèves ont raconté différentes situations d'exclusion (en famille, avec des amis, au club de sport...), et ont identifié les émotions ressenties par la personne exclue (généralement tristesse et/ou colère) ainsi par les personnes excluantes (généralement peur et/ou sentiment de supériorité) – cette dernière réflexion, ainsi que les étapes de conceptualisation, ont cependant dû être fortement soutenues par l'enseignante pour aboutir.

La **sixième séance** avait pour objectif de mener à une discussion à visée philosophique pour répondre à la question « Est-on forcé de rejeter les gens lorsqu'ils sont différents de nous ? ». Suite aux difficultés d'abstraction et de généralisation observées dans la cinquième séance, j'ai souhaité introduire la réflexion à travers une situation proche de ce qu'ils pourraient vivre, à laquelle je leur ai demandé de répondre d'abord individuellement avant d'échanger. Cette situation mettait en scène deux enfants, Léo et Léa, jouant ensemble au ballon, et un troisième, qu'ils ne connaissaient pas, demandant à se joindre à eux. Les questions posées devaient les guider pour analyser les deux options possibles : « Pour quelles raisons pourraient-ils accepter ? Pour quelles raisons pourraient-ils refuser ? ». Les échanges entre les élèves ont permis de faire ressortir les différents arguments pour les deux comportements possibles, ainsi que les émotions associées pour les différents personnages. Ils

ont permis de donner des exemples de ce que peuvent apporter le fait de ne pas aller vers l'autre (*'Ils savent pas s'il est gentil, ils ont peur, ils sont plus rassurés si ils lui disent non'*) ou au contraire d'aller vers l'autre (*'C'est mieux de jouer au foot à trois qu'à deux, ils peuvent avoir un nouvel ami, ils peuvent s'amuser encore plus'*). Le temps a ensuite manqué pour généraliser plus encore et aborder réellement la discussion à visée philosophique de manière plus abstraite.

Du fait des échanges (relativement) constructifs observés durant cette séance, le même schéma a été suivi pour la **septième séance**, qui avait pour objectif de faire réfléchir les élèves à la question « Pourquoi coopérer lorsque l'on peut réussir tout seul? ». La petite situation utilisée mettait en scène deux camarades, un garçon (Léo) et une fille (Léa) ayant l'habitude de travailler différemment (Léo travaillant vite mais pas toujours bien, Léa travaillant bien mais plutôt lentement), qui devaient coopérer pour réaliser un exposé. Les questions posées devaient les guider pour réfléchir aux deux états d'esprit possibles : « Pour quelles raisons pourraient-ils trouver [...] intéressant [de faire ce travail de coopération] ? Pour quelles raisons pourraient-ils trouver cela ennuyant ? ». Dans un premier temps, les élèves ont pour la plupart buté sur ce qu'implique la création d'un exposé (abordé en sciences, mais de manière individuelle et sous une forme très guidée : *'Ils pourraient ne pas aimer faire ça parce qu'ils ne travaillent pas à la même vitesse, et donc le premier il va plus rien avoir à faire'*), ainsi que sur les aspects 'amitié / inimitié' (*'Parce qu'ils s'entendent bien / ne s'entendent pas'*), voire sur l'appréciation personnelle de l'activité (*'Parce que c'est nul les exposés'*). Le principe du travail à fournir pour faire un exposé a donc été réexpliqué. La réponse à la deuxième question a quand même permis de faire sortir les verbes '*s'entraider*' et '*se compléter*'.

Pour compléter cette séance n'ayant pas atteint les objectifs escomptés, une **septième séance bis** a été ajoutée, centrée cette fois sur la discussion à visée philosophique envisagée initialement. Les élèves ont été invités à inscrire leur réflexion personnelle pour répondre à la question, puis le débat a été ouvert. Sur cette séance-là, placée en début de matinée au retour des vacances de printemps, les élèves ont eu du mal à comprendre la question, à sortir des éléments déjà avancés, mais surtout à s'écouter et à s'intéresser au sujet du débat.

L'évaluation prévue pour la **neuvième séance** avait pour objectif d'amener les élèves à écrire en petits groupes l'histoire d'une classe de 15 élèves qui ne s'entendaient pas et qui ont commencé à coopérer. Elle n'a pour l'instant pas pu être menée.

c. Analyse des écarts entre la séquence envisagée au départ et le déroulé effectif

Contraintes temporelles

Il est généralement conseillé de démarrer la séquence vers le milieu de la troisième période. Cette année, celle-ci durait uniquement 5 semaines, et la classe devait partir au ski les deux dernières semaines. J'avais donc prévu de reporter l'intégralité de la séquence au retour des vacances de février. La météo a cependant conduit au report des sorties ski d'une semaine, c'est-à-dire en première semaine de la période 4. La séquence a donc seulement débuté la 2^{ème} semaine de cette période.

De plus, une séquence d'EMC était organisée au sein de l'école en parallèle avec l'infirmière scolaire, au sujet des émotions et des comportements psycho-sociaux. Si j'ai pu réaliser deux séances de littérature par semaine dans la première partie, je ne pensais pas opportun d'avoir trois séances d'EMC par semaine. La séquence présentée ici a donc ensuite avancé au rythme d'une séance par semaine.

Enfin, à l'annonce du confinement de la semaine du 5 avril 2021, les séances 6 et 7 décrites ci-dessus ont été avancées pour réaliser le plus possible la séquence au cas où l'on doive poursuivre l'école à la maison après les vacances de printemps. Seule la séance d'évaluation restait ainsi à faire si possible ensuite. La séance 7bis a alors été ajoutée au retour des vacances de printemps pour permettre aux élèves de se rappeler ce qui avait été interrompu trois semaines avant, et tenter de les amener à pousser la réflexion sur la coopération plus loin que nous n'avions réussi à le faire en séance 7.

Gestion de classe et adaptation des modalités de travail

Ayant beaucoup de difficultés à établir un climat de classe serein (bavardages et bruitages incessants, voire provocations et agressivité verbale très fréquentes), et ayant observé que les élèves arrivaient mieux à garder une posture d'élève dans les activités individuelles écrites, j'ai tenté de les canaliser par des temps individuels écrits pour préparer les différents débats ; c'est également pour cette raison que j'avais choisi de leur faire manipuler les textes avec les mains en séance 3. De plus, suite au déroulement du débat d'interprétation littéraire (séance 4) et du débat d'appropriation pendant lesquels l'écoute était limitée, ainsi que la faculté à sortir

des exemples précis, j'ai essayé d'anticiper leur difficulté à problématiser à partir d'une question générale, et j'ai ainsi choisi de placer en amont des débats les scénarios mentionnés dans le déroulé des séances 6 et 7.

Pour essayer d'améliorer la qualité de l'écoute et/ou de l'implication, j'ai testé différentes modalités de travail. La séance pendant laquelle tous les élèves ont été le plus impliqués est la 3^{ème} séance, séance de littérature pendant laquelle il fallait reconstituer la chronologie du passage où la vache se fait successivement rejeter des différents orchestres (en découpant et collant les textes et les images). Par ailleurs, les règles du débat dans les séances 6 et 7 ayant été très difficilement observées, j'ai tenté pour la discussion à visée philosophique de la séance 7bis d'introduire les rôles recommandés par M. Tozzi (philotozzi.com). Un président, deux secrétaires, un reformulateur ont ainsi été désignés et avaient en charge le déroulement du débat, tandis que les autres élèves avaient le rôle de philosophes. Après avoir explicité les différents rôles en classe entière, et pendant que les philosophes réfléchissaient individuellement à l'écrit à la question posée, les élèves ayant des rôles particuliers ont pu relire la description de leur rôle et échanger avec moi pour s'assurer qu'ils avaient bien compris ce qu'ils avaient à faire. Malgré ces nouvelles modalités, et bien que le président – qui fait d'habitude partie des perturbateurs – ait pris son rôle à cœur, la qualité d'écoute est restée très faible et j'ai dû interrompre la séance.

Le peu d'écoute et le manque de travail régnant dans la classe ce jour-là (jour de reprise avec moi après les vacances de printemps) m'ont poussée à modifier la journée du lendemain, en annulant les travaux de groupes de production d'écrit envisagés pour l'évaluation et en les remplaçant par des exercices d'entraînement individuels dans une autre discipline pour canaliser les élèves et les remettre dans une posture d'élèves. À ce jour, l'évaluation n'a donc pas pu être menée.

d. Données disponibles pour l'analyse de l'expérimentation

Pour analyser l'expérimentation et évaluer l'acquisition des compétences visées par les élèves, nous questionnerons par la suite d'une part la forme (la qualité d'écoute, les postures d'élèves et leur implication, les relations entre élèves et le climat de classe), d'autre part le fond (les réflexions écrites et orales émises par les élèves) du déroulement de la séquence.

3. Discussion

A. Réussites, difficultés, étonnements et questionnements révélés par l'analyse de l'expérimentation

a. L'analyse littéraire de l'album choisi a-t-elle permis aux élèves de mieux s'impliquer dans les débats ?

Chirouter (2012) explique que « pour l'enfant, dont la capacité d'abstraction est en cours d'élaboration, les histoires jouent un rôle de médiation nécessaire qui donne forme à des problématiques éthiques ou existentielles. [...] Elles [...] offrent par là un accès royal à des réflexions d'ordre philosophique ». Nous pouvons donc nous demander si, dans notre cas, l'analyse littéraire de l'album 'Sophie la vache musicienne' a permis aux élèves d'accéder à des réflexions d'ordre philosophiques.

En ce qui concerne la partie littéraire de la séquence tout d'abord, je me suis longuement demandé (et me demande encore) si le déroulement de la séance 3 (reconstitution chronologique du récit) ne constituait pas plus une mise en activité des élèves, remplaçant leur entrée en réflexion. Toutefois, l'implication des élèves plus forte sur cette séance que sur toutes les autres, le fait que tous les élèves aient ensuite, d'une manière ou d'une autre, su expliquer ou donner un exemple qui montrait pourquoi c'est l'orchestre de Sophie qui a gagné, me laissent penser que c'était une bonne option pour ces élèves-là.

Concernant les séances d'EMC, nous avons observé 1) une bonne implication de la part de la moitié des élèves environ lors des séances de débat réalisées avant les vacances de printemps, permettant des échanges relativement constructifs abordant les notions de tolérance, puis de coopération à travers des arguments et des exemples, mais sans toutefois réussir à aller au bout de la conceptualisation, 2) une qualité d'écoute et une implication trop faibles après les vacances de printemps pour pouvoir prolonger les réflexions interrompues pendant trois semaines.

Je pense ainsi que l'utilisation de l'album de littérature jeunesse a en effet permis à une (petite) majorité d'élèves de comprendre l'intérêt et de s'impliquer dans les discussions réalisées avant les vacances, mais que l'interruption leur a fait perdre de vue cet intérêt. Au lieu de préparer la séance d'évaluation par un nouveau débat, qui plus est par une discussion à

visée philosophique que nous n'avions finalement pas réellement pratiquée avant, j'aurais peut-être dû utiliser un nouvel outil (un texte court, une fable, un autre album de jeunesse que j'aurais pu lire entièrement voire dont j'aurais pu projeter la lecture vidéo). Cela aurait peut-être permis de relancer l'intérêt sur ces notions, mieux que la mise en place des rôles dans le débat.

Par ailleurs, Chirouter (2012) insiste sur le caractère indissociable des débats interprétatif et réflexif, et l'utilisation naturelle chez les élèves de l'album de départ pour illustrer leurs propos et développer leurs réflexions. Au contraire dans notre cas, les élèves n'ont plus du tout fait référence à l'album de Geoffroy de Pennart lors des différents échanges sur les notions de tolérance et de coopération. Cette différence est, je pense, liée à une mise en œuvre différente : Edwige Chirouter débute chaque séance de DVP par la lecture d'un nouvel album qui enclenche la discussion (Chirouter 2013). Il semble ne pas y avoir d'analyse littéraire aussi détaillée que ce qui a été fait dans notre travail, et la discussion à visée philosophique survient immédiatement après et non à une séance ultérieure.

b. La forme et l'organisation des débats étaient-elles adaptées ?

La disposition spatiale

Michel Tozzi (philotozzi.com) conseille d'effectuer les débats dans un lieu différent de la classe, ou au minimum de disposer les chaises en cercle (ou ellipse) de sorte que tout le monde puisse se voir. Cependant, je ne disposais pas d'une autre salle appropriée, et deux essais de configuration en ellipse, réalisés lors des conseils de coopération et marqués d'une part par un vacarme énorme pour déplacer les chaises, d'autre part par l'excitation générale et des comportements tout à fait inadaptés que je n'ai pas réussi à réguler autrement qu'en coupant court à l'activité, j'ai préféré par la suite garder la configuration de la classe, qui était alors en îlots. Cette configuration n'est pas idéale pour un débat, mais les élèves en avaient pris l'habitude.

Procédures, repères temporels et rituels relatifs à l'activité et à la vie de classe

Les élèves de l'école primaire ont un fort besoin de stabilité, de repères dans l'espace, dans le temps, dans les manières de procéder, de manière générale pour les activités quotidiennes, et d'autant plus lorsque l'on veut mettre en place une activité nouvelle pour laquelle aucun d'eux n'a développé d'habitudes, ici les débats. C'est pour cette raison que Michel Tozzi recommande d'établir des rituels de début et de fin. Il faut donc d'une part en avoir

conscience, d'autre part avoir le recul nécessaire sur l'activité que l'on veut mettre en place pour définir dès le départ des rituels qui seront pertinents, efficaces et stables pour celle-ci.

Les manques d'attention et d'implication dans la classe, en particulier au moment des débats, proviennent je pense en partie de ce manque de repères, manque de certitude sur ce qui va se passer, que je n'ai pas réussi à instaurer suffisamment car je n'avais pas le recul nécessaire. Au contraire, lors des activités individuelles écrites, les élèves semblent (et semblaient dès le début de l'année) avoir des repères et des habitudes (pas toujours les plus efficaces d'ailleurs) qui leur permettent de s'impliquer plus, et ainsi de se mettre plus au travail. La question est donc d'arriver à établir des rituels et/ou des procédures adéquats pour permettre cette implication des élèves. Nous tenterons d'apporter quelques propositions à cet égard dans la 3^e partie.

Les rôles des élèves

Michel Tozzi recommande également à l'enseignant de déléguer à quelques élèves une partie de ses responsabilités pendant le temps du débat, et ainsi de distribuer les rôles : rôle de président, de reformulateur, de secrétaire, d'observateur.

Comme décrit précédemment, j'avais tenté ce dispositif en conseil de coopération en période 2, en désignant un président, un responsable du bâton de parole et un secrétaire, et ces rôles avaient été très difficiles pour les élèves, ajoutant à la confusion qui régnait lors de ces conseils. J'ai donc initialement décidé, pour cette séquence, d'animer entièrement les débats, en distribuant moi-même la parole (d'une part pour ne pas avoir à gérer le déplacement du bâton de parole, qui place tous les élèves en position d'attente, et pour pouvoir solliciter les petits parleurs et gérer la répartition équitable de la parole sans avoir à reprendre la place de celui à qui j'aurais délégué cette responsabilité), et en assumant moi-même les prises de notes au tableau (d'une part pour éviter les notes illisibles que la classe m'aurait demandé de ré-écrire, d'autre part pour donner un modèle explicite de la prise de note au tableau).

Pour la dernière séance, ajoutée au retour des vacances de printemps pendant lesquelles j'ai pu me replonger dans la littérature, j'ai pensé que ces rôles manquaient peut-être, et que c'était peut-être une des causes de l'intérêt limité témoigné par une certaine partie de la classe. J'ai décidé de tenter, pour cette séance-là, de distribuer les rôles. Cependant, bien que les élèves ayant des responsabilités particulières aient pris leurs rôles à cœur, cela n'a pas suffi à motiver et impliquer l'ensemble des 'philosophes'. Le rôle de ceux-ci, et son importance

pour le débat mais surtout pour leur développement, n'ont probablement pas suffisamment été explicités, détaillés ou modélisés pour ces élèves-là.

La répartition de la parole

Lors des deux débats qui ont donné lieu à des échanges relativement constructifs, ce sont en majorité les élèves qui ont l'habitude de prendre la parole qui ont d'eux-mêmes souhaité participer. L'étape de rédaction individuelle des arguments concernant les différents points de vue m'a cependant permis de repérer des élèves, généralement en difficulté d'ailleurs, qui avaient eu des idées légèrement différentes des autres et tout à fait opportunes. Au moment des débats, j'ai donc veillé à les solliciter bien qu'ils n'aient pas signifié qu'ils souhaitaient prendre la parole, et leur contribution a permis de faire avancer le débat. Par exemple, lors du débat sur la coopération, une élève très investie mais qui a beaucoup de mal à comprendre et à appliquer, a pu modifier le cours du débat en introduisant la notion d'aide (*'Ils peuvent s'aider, se donner des idées'*), qui a permis à d'autres camarades de rebondir sur les notions de complémentarité et d'entraide (*'Léo peut écrire comme il écrit plus vite, mais s'il ne sait pas écrire un mot, Léa peut l'aider' ; 'Ils peuvent se compléter'*).

Ces débats ont ainsi permis à certains de ceux qui sont souvent en difficulté de (se) montrer qu'ils sont capables de réfléchir et d'apporter des idées intéressantes à la classe.

c. Les scénarios ont-ils permis aux élèves de mieux appréhender les notions ?

Craignant que les élèves n'arrivent pas à s'impliquer et à échanger à partir d'une question générale, j'ai décidé d'introduire les scénarii 'Léo et Léa' illustrant les notions visées en amont des DVP.

La première situation (séance 6) a bien fonctionné, et les élèves n'ont pas eu de mal à démarrer des échanges entrant bien dans le sujet, et parcourant petit à petit l'ensemble des points que j'avais identifiés (qu'apporte le fait de ne pas aller vers l'autre ? D'aller vers l'autre ? Quelles sont les émotions associées pour les différents personnages?).

La deuxième situation par contre (séance 7), mérite d'être plus amplement commentée. Comme indiqué plus haut, les élèves ont tout d'abord buté sur le mode opératoire de réalisation d'un exposé. J'aurais dû être capable d'anticiper cette difficulté car j'avais peu de temps avant essayé de leur faire faire des exposés en sciences, et devant leur incompréhension, j'avais dû modifier là aussi les modalités de travail pour y aller beaucoup

plus progressivement. Je retiendrai donc à quel point il faut systématiquement tenter de se mettre dans la tête des élèves de la classe (et non d'élèves théoriques d'un niveau donné), se rappeler ce qu'on a fait ensemble et les difficultés que l'on a déjà repérées.

L'autre point intéressant de cette situation concerne la capacité d'identification des élèves et les égalités filles/garçons, voire les idées reçues à leur sujet. J'avais choisi de mettre deux élèves ayant des manières de travailler différentes – et pour faire simple, j'avais choisi 'vite mais pas toujours bien' et 'toujours bien mais pas très vite'. J'avais souhaité mettre un garçon et une fille pour que tous puissent se sentir concernés, et j'avais hésité à mettre tel ou tel profil sur le garçon ou sur la fille. Il se trouve que dans ma classe, plusieurs filles travaillent généralement bien, mais pas très vite, tandis que plusieurs garçons travaillent généralement vite, mais pas toujours bien – même s'il y a également de très nombreux profils encore différents. J'ai donc choisi en fonction de ce qui me semblait représenter le plus, en moyenne, l'état d'esprit des unes et des autres. Lors de la phase de préparation écrite individuelle, puis lors du débat, j'ai pu observer que chacun et chacune s'identifiait au personnage de sexe correspondant, et trouvait que c'était mieux de travailler comme le faisait 'son' personnage : plusieurs garçons ont expliqué qu'ils allaient trouver cela intéressant parce que '*Léo travaille vite*' (sous-entendu, '*donc il va aider Léa*') ou au contraire ennuyant parce que '*Léa travaille lentement*' (sous-entendu, '*donc elle va ralentir Léo*'). Alors qu'au contraire, plusieurs filles ont indiqué qu'ils pourraient trouver cela intéressant parce que '*Léa n'a presque jamais d'erreurs et elle pourrait aider Léo*'. Avec cette situation, les garçons et filles concernés ont donc uniquement perçu comme 'bien' la manière de travailler qui leur est propre (vite ou bien), et n'ont pas réussi à accorder crédit à l'autre aspect du travail. Ceci m'a donc permis de comprendre leurs comportements (notamment ceux des garçons qui cherchent seulement à faire vite, et pas forcément à faire bien). On peut par ailleurs se demander si l'inversion des rôles dans la petite situation inventée aurait réussi à leur faire percevoir et apprécier ces deux aspects du travail.

Malgré ces points particuliers, les deux situations ont donc quand même permis d'aborder au moins en parties les notions visées, alors qu'il m'a été impossible de mobiliser l'attention lors de la discussion à visée philosophique après les vacances de printemps. Elles nous ont donc permis, à ma classe et à moi, avec nos capacités respectives du moment, de réussir un minimum de réflexion collective.

d. Le lien avec la séquence sur les émotions a-t-il permis d'aller plus loin ?

Lors de la séance 5 correspondant au débat d'appropriation ('Et moi, ai-je déjà été exclu d'un groupe ?'), les élèves ont été amenés à décrire des situations vécues proches de celles que nous analysons en parallèle avec l'infirmière scolaire dans la séquence sur les émotions et les comportements psychosociaux. Il m'a donc paru intéressant de faire le lien et de tenter de faire exprimer par les élèves les émotions ressenties par les personnes décrites dans la séance d'appropriation, puis par les personnages des scénarios des séances 6 et 7.

Les élèves ont témoigné d'émotions plutôt négatives liées aux situations d'exclusion, plutôt positives liées aux situations de sociabilisation, et ont eux-mêmes fait les liens entre tout cela. D'une certaine manière, ils ont réussi à comprendre, ou du moins à mettre en mots, le fait que même si l'on est différents ou si l'on ne se connaît pas, on gagne souvent à accepter l'autre et à faire avec l'autre, y compris et surtout en termes émotionnels.

Ce travail a probablement remplacé et/ou masqué les situations dilemmes auxquelles on aurait pu aboutir en poussant la réflexion philosophique plus loin, que ce soit en ce qui concerne la tolérance : '*Dois-je toujours aller vers l'autre ? Ne vaut-il pas mieux, parfois, privilégier la sécurité ?*', ou en ce qui concerne la coopération : '*N'y a-t-il pas des situations dans lesquelles il vaut mieux faire tout seul ?*'. En effet, comme le remarque Paquet (2018) en expliquant l'intérêt et la mise en œuvre des discussions à visée philosophique, « Le danger est de maintenir la dimension philosophique de l'atelier et de ne pas verser dans le psychologisme qui peut guetter [le débat] ». En orientant les échanges vers l'analyse des émotions, j'ai donc probablement fait quitter aux élèves le domaine de la philosophie, et les ai fait rentrer dans le domaine de la psychologie. Cependant, je craignais quelque peu, en revenant aux dilemmes, de leur faire oublier leurs conclusions qui me paraissaient importantes pour la vie de la classe, et de les ramener aux comportements individualistes que je souhaitais les voir dépasser. Quitter la philosophie pour assoir et compléter leurs premières conclusions par un peu de psychologie ne me paraît donc pas, à ce jour, être un si gros problème.

e. La difficulté du rôle de l'enseignant, un obstacle à la pensée des élèves ?

Contrairement aux résultats décrits dans d'autres mémoires de M2 (Bouvet, 2017 ; Corvée, 2019), force est de constater en cette fin d'année que l'ambiance de ma classe n'a pas (encore ?) évolué, que la tenue des débats était laborieuse, avec une capacité générale d'écoute très très faible. Les difficultés de début d'année décrites par ces collègues étaient pourtant similaires : agressivité, manque de respect très fréquents entre élèves, prises de paroles intempestives... Quelles différences peuvent expliquer ces résultats différents ?

Faut-il chercher du côté des élèves, qui ont ici la particularité d'une part d'être en REP, d'autre part de tous revenir d'une longue coupure avec l'école, inédite ? Ou bien faut-il chercher du côté de l'enseignante, qui a démarré l'année sans aucun bagage didactique ou pédagogique ?

Pour analyser plus en détails cette question, il paraît intéressant de se pencher sur les travaux de Bucheton et Soulé (2009) et Bucheton (2017), qui décrivent les postures des élèves et des enseignants, et leurs interactions.

Bucheton et Soulé (2009) décrivent 6 postures d'élèves, qui selon moi peuvent être réparties en 3 catégories. Trois postures empêchent ou limitent les apprentissages : la posture de *refus* ('je ne veux pas'), la posture *dogmatique* ('je sais déjà'), et la posture *ludique-creative* (détournement de la tâche) ; deux postures mettent en activité, sans nécessairement impliquer un apprentissage conscient : la posture *première* ('je fais tout de suite, sans réfléchir') et la posture *scolaire* ('je fais ce qui est attendu') – ces deux postures permettent toutefois un certain entraînement ; enfin, la posture réflexive est celle qui amène l'élève à apprendre et à avoir conscience de ce qu'il apprend et de pourquoi il l'apprend. Elle peut cependant parfois retarder l'entraînement. Bucheton (2017) précise : « [la personne] expérimenté[e] dispose d'un ensemble [...] de postures pour s'ajuster [au contexte]. Ce n'est pas le cas du novice. Les postures sont acquises dans et par l'histoire et l'expérience du sujet. Elles se révèlent, se transforment dans et par l'activité. Inversement, l'activité évolue au cours de la tâche selon le capital de postures dont l'élève dispose. »

Pour participer activement à une DVP (qu'il prenne la parole ou non), l'élève doit nécessairement être dans une posture réflexive : 'je comprends que les paroles qui sont échangées me permettent d'apprendre – à réfléchir, à développer ma pensée, à l'exprimer'. Les autres postures lui permettront éventuellement de donner son avis, mais pas d'être attentif à l'avis des autres, et encore moins d'être conscient de l'intérêt que cet avis a pour lui. Chirouter (2012, p. 36) l'illustre bien : « lors des toutes premières séances en CE2 [...], les élèves ne pensaient pas avec les albums mais sous leur contrôle. Ils avaient une culture de la 'bonne réponse' et lisaient les textes comme des documentaires [...] pour y trouver [...] ce qu'il faut dire au professeur. ».

C'est, entre autres, en cela que la DVP permet si bien d'aider au développement de tous les élèves : elle leur permet d'acquérir et de devenir endurants collectivement dans cette posture réflexive qui est parfois peu sollicitée si longtemps par ailleurs : « C'est donc tout un travail

sur la nature même ce qu'est une œuvre littéraire et en quoi consiste une interprétation qu'il a fallu construire chez ces élèves. [...] Mais un an plus tard, les élèves [...] commencent à acquérir certains habitus]. » (Chirouter, 2012)

Par ailleurs, Bucheton et Soulé (2009) mettent en évidence la corrélation entre les postures d'apprentissages des élèves et les postures d'étayage de l'enseignant. Bucheton (2017) explique que « les enseignants les plus experts [...] ont un jeu très ouvert de postures et une grande capacité à s'ajuster à la diversité des élèves ([...] 5 à 7 postures : contrôle, lâcher-prise, enseignement, accompagnement, sur-étayage, sous-étayage, posture dite du magicien). [Au contraire], les débutants et les enseignants en difficulté (notamment en REP) ont tendance à se cantonner le plus souvent à deux postures principales : le contrôle et l'enseignement. Ils ne font pas confiance aux élèves pour faire des travaux de groupes, par exemple. ». Dans un tel système, les élèves adoptent un nombre limité de postures : « une posture de conformité et une posture première. Ils sont en insécurité, travaillent mais sans comprendre le sens de ce qu'ils font, parfois décrochent [...] ». C'est ainsi que « 70 % des élèves de la classe REP sont enfermés dans [ces] deux postures [...] et de ce fait décrochent assez vite [...]. Ces élèves ont pris l'habitude de ne plus penser [...] et deviennent très dépendants [...] de la correction du maître [...]. Ils conduisent alors l'enseignant à entrer dans leur jeu et à s'y conformer. La dynamique est délétère, peu efficiente du point de vue des apprentissages. » (Bucheton, 2017)

Pour qu'une DVP fonctionne correctement, la posture de l'enseignant doit commencer par une posture de contrôle en tout début de séance pour rappeler le cadre, puis l'abandonner totalement pour les postures de lâcher-prise (les élèves ont la responsabilité de leurs échanges), d'accompagnement (les élèves, notamment ceux qui ont des rôles particuliers peuvent avoir ponctuellement besoin d'être guidés) et d'enseignement (pour faire prendre conscience, ponctuellement, de l'émergence d'une notion ou d'un outil philosophique).

Pour revenir à ce qui s'est passé dans ma classe, il est vrai que je n'ai pas réussi à abandonner la posture de contrôle. Mais est-ce parce que trop d'élèves étaient dans une posture ludique que je n'ai pu le faire, ou inversement ? Bien que j'aie pour ma part tenté de nombreux travaux de groupes qui ont souvent dégénéré, je remarque que la description des classes REP de Bucheton (2017) correspond assez bien à ma classe, et la titulaire m'a confié que de son côté, elle ne faisait quasiment jamais faire des travaux de groupes.

Dans tous les cas, il semble donc bien que la capacité de réflexion des élèves en classe soit limitée lorsque l'enseignant n'arrive pas lui-même à adopter la large gamme de postures mise

en œuvre par les enseignants ‘experts’, et nous chercherons dans la 3^{ème} partie à évoquer des pistes pour favoriser cette variation de posture chez les enseignants débutants ou en difficulté, notamment dans le cadre des discussions à visée philosophique.

f. Quelles connaissances ou compétences les élèves ont-ils réellement développées ?

Avant de proposer quelques pistes pour améliorer ma pratique enseignante et malgré ma déception du peu de résultats de ce travail dans la classe, il est quand même important de faire le point sur les connaissances ou compétences développées ou initiées par les élèves.

Sur le plan notionnel tout d’abord, les élèves ont découvert une œuvre de littérature jeunesse. Même s’ils n’arrivent pas à les mettre en œuvre, ils ont abordé les notions de tolérance, de coopération, et ont également compris la notion d’exclusion. Le lien réalisé avec la séquence sur les émotions leur a de plus permis de mettre des mots sur leurs ressentis dans les différentes situations. Enfin, ils ont appris que certaines questions, philosophiques, n’ont pas de bonne réponse ou ont plusieurs réponses, qui peuvent varier d’une personne à l’autre, et que ce n’est pas un problème mais au contraire une richesse qui contribue au développement de leur pensée.

Sur le plan méthodologique ensuite, les élèves ont appris l’existence des messages clairs, et tentent parfois de les mettre en œuvre. Bien qu’ils n’aient pas réussi à en respecter les règles, ils ont également entraperçu le fonctionnement démocratique d’un conseil ou d’une discussion à visée philosophique. Enfin, ils ont également développé des compétences en littérature et ont appris du vocabulaire, que nous remobiliserons en sciences, en musique, voire à travers l’anglais.

B. Pistes d’amélioration

a. Améliorer le climat de classe dès le début de l’année par la coopération

Comme mis en lumière précédemment, le climat de classe a été le principal obstacle au bon déroulé de la séquence. Il me semble donc primordial d'analyser comment je pourrai à l'avenir, dès le début d'année, orienter les comportements, les postures des élèves pour obtenir un climat de classe serein.

Pour cela, la **construction du règlement** de classe par les élèves me semble essentielle. Il est cependant nécessaire de distinguer d'emblée les lois et les règles. Les lois sont non négociables et apportées par les adultes, car elles conditionnent la sécurité de chacun : chacun a le droit d'être en sécurité dans son corps (on ne tape pas), dans son cœur (on ne se moque pas) et dans ses affaires (on demande l'autorisation si besoin). Les sanctions sont également définies par les adultes et peuvent impliquer par exemple un outil de gestion des comportements (couleurs ou autre, idéalement harmonisé au niveau de l'école).

Comme suggéré dans Connac (2020), il me semble très intéressant de procéder sous la forme d'un *jigsaw* pour définir les règles, qui permettent le bon fonctionnement de la vie de la classe. Dans une classe idéale de 25 élèves, 5 groupes de 5 analysent dans un premier temps 5 thèmes à aborder pour définir ce règlement, par exemple : le bruit et les déplacements, les aliments et les habits, les prises de paroles et la coopération, les autres règles, les responsabilités / métiers dans la classe. Dans chaque groupe, un élève est référent pour chacun des 5 thèmes. Dans un deuxième temps, les référents se regroupent par thème pour faire une synthèse de ce qui a été dit dans les 5 groupes initiaux. Ces synthèses sont ensuite présentées à l'ensemble de la classe pour être améliorées, puis validées par la classe.

Pour que cela fonctionne avec des élèves qui n'ont pas l'habitude d'avoir une posture réflexive, il me paraît nécessaire de les y guider en explicitant cette posture et les questions qu'elle pré-suppose, c'est-à-dire par exemple pour chacun des trois premiers thèmes, en distribuant une feuille à remplir indiquant les trois questions suivantes :

- 'A votre avis, quelle règle faut-il mettre en place au sujet de [thème] pour que tout le monde puisse travailler et apprendre avec plaisir ?',
- 'Pourquoi : quelles seront les conséquences sur le travail de chacun si cette règle est respectée, quelles seront les conséquences si cette règle n'est pas respectée ?',
- 'Quelle réparation pourrait-on demander en cas de non-respect de cette règle ?'.

Le temps de synthèse devra également être guidé par une feuille à remplir permettant d'évaluer les différentes propositions au regard de ce qu'elle apporte, et ainsi de choisir la plus pertinente pour la classe.

La création d'un **conseil coopératif** me paraît également être un outil indispensable pour favoriser la coopération dans la classe. Il est par contre nécessaire de l'introduire de manière beaucoup plus explicite que je n'ai réussi à le faire cette année. Pour cela, lors de la séance suivant la construction du règlement, il me paraît nécessaire d'expliquer aux élèves que l'on souhaite qu'ils participent à certaines décisions concernant la classe comme ils l'ont fait la semaine précédente ; de leur montrer un exemple de conseil tenu, si possible par des enfants à peine moins âgés qu'eux ; de leur demander de découvrir et d'analyser, à travers cette vidéo, quelles règles permettent le bon fonctionnement du conseil, quels rôles les élèves sont amenés à assumer, et d'institutionnaliser ces règles et ces rôles. C'est à cette séance ou à la suivante que peut également être mise en place une boîte pour recueillir les différents messages (propositions, félicitations, problèmes), montrer et faire rédiger des exemples de messages. Comme pour la création du conseil, il est à mon avis nécessaire d'explicitier la posture réflexive de l'élève par des questions écrites qui les pousseront, à force de répétition, à intérioriser la démarche de questionnement que suppose cette posture.

b. Comment mieux préparer, mettre en place et animer des discussions à visée philosophique ?

Améliorer la préparation philosophique et développer des compétences pour animer un débat

Parce que je n'avais pas une vision claire de ce qu'il fallait faire et parce que, étant en complète surcharge cognitive en début d'année, je n'en ai pas suffisamment pris le temps, la préparation philosophique de la séquence n'était pas suffisante. Par l'expérience que les réactions des élèves m'ont apportées, je saurai un peu mieux anticiper le déroulement d'un débat. Je sais ainsi maintenant que pour préparer une telle séquence, il est nécessaire de réfléchir plus en profondeur, d'effectuer des recherches sur les différents aspects philosophiques visés, d'anticiper les différents arguments que peuvent avancer les élèves, de trouver pour chaque cas des exemples ou des contrexemples, d'identifier les différentes définitions à apporter aux élèves et qui devront être incluses dans la trace écrite.

Pour cela, il peut être intéressant de revisiter les apports de François Galichet et de Michel Tozzi, entre autres, de s'appuyer sur les nombreux ouvrages que je n'ai pas eu le temps d'explorer en détails avant la construction de la séquence, par exemple les livres de la collection PhiloZenfants aux Éditions Decitre, les Philo-fables de Miche Piquemal ou encore les Gouters Philo des Éditions Milan. Cela m'aurait permis d'enrichir ma réflexion autour de la notion choisie, de sélectionner un support complémentaire à utiliser au sein de la séquence, ou encore d'apporter une histoire ou un texte supplémentaire aux élèves. Edwige Chirouter propose de donner de nombreux textes à lire ou à entendre pour construire un réseau de références collectives avant la séquence. On aurait pu ici offrir des lectures complémentaires sur les thèmes de la coopération et de la tolérance, par exemple *L'agneau qui ne voulait pas être un mouton* (Didier Jean et Zad), qui illustre les conséquences de l'indifférence au sort de l'autre et au contraire celles de la coopération, *Le grand spectacle* (Claire Franck), qui invite à dépasser les préjugés, ou encore *La légende du colibri* (Denis Korkman), qui invite à ne pas se reposer sur les autres dans la coopération.

De plus, pour m'entraîner à problématiser, argumenter, conceptualiser sur de nombreux sujets, il m'aurait été très utile de prendre part à des débats philosophiques entre adultes, voire d'en animer certains, idéalement avec mes collègues de promotion de l'INSPE. Pour la suite, j'espère proposer cela aux autres membres des équipes pédagogiques des écoles où je serai (j'espère) amenée à travailler.

Mettre en place et faire respecter les règles et les modalités du débat

De même que décrit pour la mise en place du conseil, mettre en place une discussion ou un débat nécessite, en tout cas pour certains élèves il me semble, d'en avoir explicité et modélisé le fonctionnement. Là encore, cela pourrait se faire à travers des vidéos d'élèves en train de débattre, à faire analyser aux élèves de la classe pour en extraire d'une part les objectifs (au moins partiellement : pourquoi faire un débat, qu'est-ce que cela nous apporte ?), d'autre part ce que j'ai appelé plus haut la forme externe, c'est-à-dire les règles du débat (qui sont en gros les mêmes que celles du conseil) et les différents rôles (y compris celui de 'philosophe'). En revanche, il me semble que la forme interne (les notions d'exemples, contrexemples, arguments, définitions) ainsi que le fond (argumenter, conceptualiser, problématiser) ne peuvent être abordés, explicités puis institutionnalisés qu'au fur et à mesure qu'ils apparaissent dans les débats de la classe.

Il est sans doute nécessaire aussi de mettre en place des rituels, des procédures permettant d'une part d'expliciter, d'autre part de rendre automatique la posture réflexive attendue (bâton de parole, disposition dans la classe, utilisation de supports détaillés et cohérents d'une séance à l'autre qui soutiennent la réflexion si besoin, fiche de maître-mots pour les DVP...).

Amener les élèves à s'auto-évaluer pour s'améliorer

Pour compléter les prises de consciences des élèves quant aux compétences développées en participant à un débat, il peut être intéressant de filmer les débats. Outre le fait que se sachant filmés, les élèves au départ contrôleront certainement un peu plus leurs comportements, l'analyse par les élèves eux-mêmes de leurs propres performances leur permettra de s'auto-évaluer pour prendre conscience des progrès réalisés et des améliorations à travailler. Cela a l'avantage d'autoriser la dissociation du travail sur les nombreuses compétences en jeu : respect des règles, tenue des rôles, argumentation, construction collective de la pensée, qualité d'écoute, qualité d'expression peuvent alors être travaillés successivement de manière isolée avec, pour chacun, une grille de critères à évaluer.

Améliorer les traces écrites pour mettre en lumière les acquisitions

Enfin, la conservation des écrits a peut-être également péché dans ma séquence et pourrait être améliorée. N'ayant pas établi de cahier philo dès le début de l'année, j'avais en tête que le livret des élèves conçu pour la séquence puisse le remplacer. Mais comme j'ai souhaité, au cours de la séquence, modifier des séances, ajouter des étapes de réflexion individuelles, notamment les scénarios, j'ai dû ajouter des feuilles supplémentaires qui n'étaient donc pas assemblées avec le reste. A l'usage, cela ne se révèle donc pas très pratique, et l'utilisation d'un cahier de philosophie - scolaire mais, sinon intime, du moins personnel et confidentiel - paraît plus adaptée pour permettre aux élèves de voir évoluer leurs réflexions au fil de l'année. Pour les plus en difficulté par rapport à l'écriture, il est possible de distribuer des questions tapuscrites qu'ils collent avant d'inscrire leur réponse en dessous.

Par ailleurs, il serait intéressant de réaliser des synthèses non pas sur le tableau blanc, que l'on efface, mais sur un affichage que l'on peut ressortir en temps voulu pour garder trace, collectivement, de ce qui a été fait. Les synthèses que j'ai pu construire au fur et à mesure des débats étaient de plus difficiles à organiser. Une synthèse sous forme de carte mentale plutôt que sous forme de liste correspond probablement mieux à l'organisation relative des pensées entre elles et traduirait donc mieux la réflexion.

Conclusion

Perplexe devant l'agressivité et le manque de respect régnant dans la classe en début d'année scolaire, cette expérimentation avait pour objectif de mettre en place une séquence amenant les élèves à réfléchir sur les notions de tolérance et de coopération, et à les mettre en pratique au sein de la classe. L'analyse littéraire de l'album 'Sophie la vache musicienne', de Geoffroy de Pennart, a été utilisée pour entrer dans la réflexion et progressivement amener des débats et discussions à visée philosophique. En parallèles, des pratiques coopératives ont été initiées.

Un débat d'appropriation a permis à la majorité des élèves de comprendre de l'intérieur les situations d'exclusion et la notion de tolérance ; la réflexion sur des scénarios proche de ce que les élèves pourraient vivre leur a permis d'envisager différentes manières de penser la relation à l'autre. De plus, ils ont pu mettre en mots le lien avec les émotions ressenties, travaillées dans une séquence parallèle avec l'infirmière scolaire.

Cependant, la majorité des élèves ont toujours eu du mal, voire n'ont parfois pas réussi à adopter la posture réflexive nécessaire pour avoir une bonne qualité d'écoute et d'expression. Celles-ci sont indispensables pour assurer des discussions philosophiques réellement constructrices du développement d'une pensée collective au sein de la classe. Nous avons tenté de faire le lien entre nos observations, les postures d'élèves et d'enseignants décrits dans la littérature, et l'enseignement explicite recommandé par les formateurs de l'INSPE, pour proposer une adaptation du travail amont de l'enseignant nécessaire au guidage des élèves vers cette attitude.

Bibliographie

A. Bibliographie scientifique

Balmino, J., 2015. Le message clair, Ecole Léon Jouhau (Lyon), *dans le cadre du Prix pour l'Education à la Paix de la fondation Evens*. <https://www.youtube.com/watch?v=a6Ftn6vfb4> (dernier accès le 14/05/2021)

Bouvet, L., 2017, Les discussions à visée philosophique autour des notions de coopération et de solidarité : apprendre à penser et travailler ensemble. Mémoire de M2, ENSPE de l'Académie de Grenoble.

Bucheton, D. et Soulé, Y., 2009. Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Education et didactique*. v. 3-3, p. 29-48. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543>

Bucheton, D., 2017. Gestes professionnels, postures des enseignants : quelle responsabilité dans les processus différenciateurs ? In *Conférence de Consensus - Différenciation pédagogique : Comment adapter l'enseignement pour la réussite de tous les élèves ?* CNESCO 2017. <http://www.cnesco.fr/fr/differentiation-pedagogique/>

Chelebourg, C. et Marcoin, F., 2007. La Littérature de jeunesse, Paris, Armand Colin, 126 p.

Chirouter, E. et Lamarre, J.-M., Non Publié. Y a-t-il un âge pour philosopher ? Controverse sur l'enfant philosophe, IUFM des Pays de la Loire. http://sofphied.asso.free.fr/cariboost1/cariboost_files/lamarre_chirouter.pdf

Chirouter, E., 2010. Philosopher avec la littérature de jeunesse à l'école, en SEGPA et ailleurs... In *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)*, Université de Genève, septembre 2010.

Chirouter, 2012. Philosopher avec les enfants dès l'école élémentaire grâce à la littérature : analyse d'un corpus de trois années d'ateliers de philosophie en cycle. In *L'enseignement de la philosophie et les nouvelles pratiques philosophiques*. Recherche en éducation. v. 13, pp. 32-42.

Chirouter, E. et Pettier, J.-C., 2012. Les activités à visée philosophique en maternelle : histoire française et actualités d'une pratique. *Les cahiers du Cerffe*, v. 32, pp. 55-71.

Chirouter, E., 2013. Penser le monde grâce à la littérature : analyse d'une pratique à visée philosophique à l'école primaire, *Revue des sciences de l'éducation*, v. 39, pp. 91-117. <https://doi.org/10.7202/1024534ar>.

Chirouter, E., 2016. Aborder la philosophie en classe à partir d'album de Jeunesse, Hachette Education.

Connac, S., 2020. La coopération, ça s'apprend : Mon compagnon quotidien pour former les élèves en classe coopérative, Editions ESF Sciences Humaines.

Corvée, C., 2019. Philosopher sur le concept de l'amitié en maternelle. Education, dumas-02519513.

Eduscol, 2015. Les messages clairs : Une technique de prévention et de résolution des petits conflits à l'école, Ressources enseignement moral et civique, http://cache.media.eduscol.education.fr/file/EMC/03/2/Ress_emc_conflits_messages_clairs_509032.pdf

Eduscol, 2020. Programmes du cycle 2 en vigueur à compter de la rentrée de l'année scolaire 2021-2021. Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse.

Ferry, J., 1883. Circulaire du 17 novembre 1883 adressée par M. le ministre de l'instruction publique aux instituteurs, concernant l'enseignement moral et civique.

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

Gentaz, E., 2019. Développement psychologique de l'enfant, MOOC de l'Université de Genève. <https://moocs.unige.ch/liste-de-cours/liste-des-cours-3/developpement-enfant/>

Go, N., 2006. Une méthode naturelle de philosophie ? *Le Nouvel éducateur* (revue de l'ICEM Freinet), v. 175.

Goigoux, R. et Cèbe, S., 2018. Lectorino et Lectorinette : Apprendre à comprendre les textes narratifs, Editions Retz, Collection Ressources Numériques.

Jasmin, D., 1993. Le conseil de coopération, Editions de la Chenelière.

Jaurès, J., 1892, L'instruction morale à l'école. La Dépêche, 3 juin 1892. In Jean Jaurès (Ed.) : *De l'éducation*. Paris : Points, (2012), 151-162.

Montessori, M., 1949, L'éducation et la paix, Desclée de Brouwer (2001 pour l'Édition Française)

Mougniotte, A., 1991, Les débuts de l'instruction civique en France, Presses universitaires de Lyon.

Mougniotte, A., 1990, Un exemple d'émergence d'une discipline scolaire : l'instruction civique, *Bulletin de la Société Binet-Simon*, v. 624.

Paquet, D., 2018, La discussion à visée philosophique dans la médiation culturelle, *Diotime*, v. 75.

Pithon, G., 2017, Quelle éducation morale et civique à l'école ? Pourquoi et comment la mettre en œuvre ? *Éducation et socialisation* v. 46 ; DOI : <https://doi.org/10.4000/edso.2731>

Poussin, C., Roche, H. et Hamidi, N., 2018, Montessori de 6 à 12 ans : Apprends-moi à penser par moi-même, Editions Eyrolles.

Programmes 2002 : Qu'apprend-on à l'école maternelle ? CNDP/XO Editions, Paris, 2002.

Rosenberg, M. B., 1999. Les mots sont des fenêtres, Syros.

Suchaut, B., 2012, L'évaluation des enseignants : contexte, analyse et perspectives d'évolution. In *Conférence sur l'évaluation*, Grenoble, France. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00675958/document>

Tonolo, M., 2021, La pratique du débat en classe, <https://viatique.monsite-orange.fr/page-59c4515704b5d.html> (dernier accès le 14/05/2021)

Tozzi, M., 2021, Prévenir la violence par la discussion à visée philosophique, 56p, URL : https://yapaka.be/sites/yapaka.be/files/publication/ta-95-violence_philo-web.pdf

Vaillaut, E. et Tonolo, M., 2017, Littérature et idéologie : reflet de l'explicite ou réflexion sur l'implicite ? *Diotime*, v. 71.

B. Albums et textes de littérature jeunesse

Copains comme cochons, Jean-François Dumont, Père Castor, Éditions Flammarion, 2018.

Il était une fois ... des rois, Karine Tournade et Loren Bes, Éditions Lire c'est partir, 2014.

La légende du colibri, Denis Kormann, Editions Actes Sud, Collection Encore une fois, 2016.

Le grand spectacle, Claire Franek, Editions du Rouergue, 2016.

L'agneau qui ne voulait pas être un mouton, Didier Jean et Zad, Syros. 2008.

Nasreddine, Odile Weulersse et Rebecca Dautremer, Père Castor, Éditions Flammarion, 2008.

Sophie la vache musicienne, Geoffroy de Pennart, École des Loisirs, Collection Les Lutins., 2019.

Tu te crois le lion ? Urial et Laetitia Le Saux, Didier Jeunesse, 2014.

Annexes

A. Annexe 1 : Livret des élèves



Figure 1: Première et dernière page de couverture du livret des élèves

FICHE D'IDENTITÉ DU LIVRE

Titre : Sophie la vache musicienne

Auteur : Geoffroy de Pennart

Éditeur : L'école des loisirs

Collection : Les lutins

Personnage principal : Sophie

Imagine ce qui se passe dans l'histoire à partir des première et dernière pages de couvertures.

Il était une fois une vache qui s'appelle Sophie est qui adore le piano. Un jour elle rencontra le roi et le roi lui donna un diplôme pour être pianiste et elle commença travailler... à Suivre

Album de travail d'anticipation

Nom : L'ALPHONCE Angélique Alphonse
 Prénoms : LUCAS
 Sexe : Masculin
 Signes particuliers : yeux bleus, cheveux blancs, front marqué, cornes jaunes
 Alimentation : Brebis
 Classe : Mouton
 Groupe : Artisanat (sans groupe des animaux)
 Famille : Mouton (sans famille des moutons)
 Observations : mouton
 Signature de l'élève : Sophie Dupont

Ma chère Sophie
J'ai été très heureuse interpréter de la

Figure 2: Introduction à l'album et travail d'anticipation

Le vocabulaire de la vache

- sa famille
taureau, veau, Mammifère : animal qui allaite ses petits : Bovine = bovin et caprin (chèvre) et ovine (mouton)

- son alimentation
herbe, foin, ruminant


- ses caractéristiques physiques

Le vocabulaire de la musique

- jouer de la musique
*orchestre : ensemble de musiciens
 concert : spectacle de musique*

- aimer la musique
mélomane = qui aime la musique

- Les concours



Sophie la vache musicienne

Les autres mots que j'apprends

- *se faire engager = embaucher*

- *comparant = bien expliquer*

- *supérieur = quelqu'un qui se croit supérieur*

- *fulmineur = être en colère*

- *éblouissant = brillant*

Expressions

brédouiller = trépanner

bistrot = bar

baptême = donner un nom

affirmer = venir en nombre

Figure 3: Fiche de vocabulaire du livret des élèves

Partie 1 : *Sophie est une vache musicienne un jour elle participe à un concours de musique*

Sophie vit à la campagne. Très musicienne, elle adore chanter et charme sa famille et tous ses amis par ses petits concerts.





Un jour, un grand concours de musique est organisé. Tous les orchestres du pays sont conviés à participer.



« J'ai envie de tenter ma chance », déclare Sophie à ses amis.
 « Je parviendrai peut-être à me faire engager dans un orchestre. »
 « Tu veux partir pour la grande ville ? » s'inquiète sa mère.
 « Tu veux nous quitter ! » s'exclame son père.
 « Et nos concerts du soir ? » s'attristent ses amis.

Figure 4: Début de l'histoire et travail de résumé



Figure 5: Travail de reconstitution de l'histoire, puis analyse des critères d'exclusion

et après la lecture, nous réfléchissons ...

Discussion 1 : A votre avis, qu'est-ce qui a fait que c'est l'orchestre de Sophie qui a gagné le concours ?

Discussion 2 : Est-on forcé de rejeter des gens différents de nous ?

Discussion 3 : Pourquoi coopérer quand on pourrait s'en tirer tout seul ?

Figure 6: Espaces lignés (lignes non visibles ici) initialement prévus pour les traces écrites des débats

B. Annexe 2 : Travail d'anticipation

Après lecture de la trame du passage central, avant reconstitution de la chronologie.

A ton avis, pourquoi Sophie n'arrive-t-elle pas à trouver un orchestre ?

la rache
Sophie n'arrive pas à chercher l'orchestre.

Sophie n'arrive pas à trouver un orchestre parce que personne lui ouvre la porte.

Personne fait de la musique

elle fait du piano elle veut devenir un orchestre et elle veut tester sa chance

Parce que il y a plusieurs musiciens
taille de partie et sa taille a elle
c'est la bonne

parce que il y a pas que
de elle x C'est forte et la musique

Sophie n'arrive pas à trouver un orchestre car elle les plusieurs journal.

personne ne fait de la musique

Personne ne veut qu'on les dérange.

Figure 7: Travail d'explication par anticipation

C. Annexe 4 : Situation 1 (séance 6)

EMC - La tolérance

Lis le texte :

Léo et Léa se connaissent bien. Ils jouent au foot en bas de leur immeuble. Un petit garçon arrive. Léo et Léa ne le connaissent pas. Le petit garçon leur demande :
« Est-ce que je peux jouer avec vous ? »

Lis les questions et écrit ton avis :

Pour quelles raisons pourraient-ils refuser ?

Léo et Léa en refusent car il ne connaissent pas le petit garçon.

Pour quelles raisons pourraient-ils accepter ?

Léo et Léa en acceptent car ça peut être amusant.

Pour quelles raisons pourraient-ils refuser ?

Ils pourraient refuser parce que ils ne le connaissent pas.

Pour quelles raisons pourraient-ils accepter ?

Ils pourraient accepter pour être plus et se amuser.

Pour quelles raisons pourraient-ils refuser ?

Parce que il le connaissent pas. *peut*

Pour quelles raisons pourraient-ils accepter ?

Parce que il se pour-ait être au golf. *joie*

Pour quelles raisons pourraient-ils refuser ?

parce que il le connais pas et est pas gentil le jeu est dur car merci

Pour quelles raisons pourraient-ils accepter ?

parce que il est gentil.

Pour quelles raisons pourraient-ils refuser ?

il est possible
Léo et Léa ne le connaissent pas.

Pour quelles raisons pourraient-ils accepter ?

peut être ils peuvent encore jouer
ils veulent être gentil avec lui et être jouer.

Pour quelles raisons pourraient-ils refuser ?

Il pourrait refuser car il ne le connaît pas.

Pour quelles raisons pourraient-ils accepter ?

Il pourrait accepter car il est poli.

<p>Pour quelles raisons pourraient-ils refuser ?</p> <p><i>Pense qu'il le connaissent pas</i></p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>Pour quelles raisons pourraient-ils accepter ?</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p>Pour quelles raisons pourraient-ils refuser ?</p> <p><i>parce qu'il le connaît pas</i></p> <p><i>parce qu'il est</i></p> <p><i>ma che</i></p> <p>.....</p> <p>Pour quelles raisons pourraient-ils accepter ?</p> <p><i>pour devenir amis</i></p> <p><i>pour jouer au foot</i></p> <p><i>à cause qu'il est nouveau</i></p> <p>.....</p>
--	---

Pour quelles raisons pourraient-ils **refuser** ?

Il ne connaissent pas ce garçon

ils ont peur

.....

.....

Pour quelles raisons pourraient-ils **accepter** ?

Peut-être il n'a pas d'amis

il est poli

.....

.....

non
refuser

peur

oui
accepter

joie

Figure 8: Réflexions individuelles avant le débat sur la première petite situation et trace écrite en lien avec les émotions

D. Annexe 5 : Situation 2 (séance 7)

Lis le texte :

Léo et Léa sont dans la même classe.
Léo travaille très vite, il a toujours beaucoup d'idées, mais il se trompe souvent. Léa travaille beaucoup plus lentement, mais elle se trompe rarement. La maitresse leur demande de faire un exposé ensemble.

Lis les questions et écris ton avis :

<p>Pour quelles raisons pourraient-ils <u>trouver cela ennuyant</u> ?</p> <p>je suis ennuyant personne jour avec moi parce que je suis ennuyant personne jour avec moi parce que je suis petit.</p> <p>Pour quelles raisons pourraient-ils <u>trouver cela intéressant</u> ?</p> <p>en pour aider dans ma tête je des idées autre personne pour savoir les aider</p>	<p>Pour quelles raisons pourraient-ils <u>trouver cela ennuyant</u> ?</p> <p>Léa et Léo ne vont pas travailler ensemble car il ne sentent pas.</p> <p>Pour quelles raisons pourraient-ils <u>trouver cela intéressant</u> ?</p> <p>Léa et Léo son intéressé car si leur aid a trouver.</p>
--	--

<p>Pour quelles raisons pourraient-ils <u>trouver cela ennuyant</u> ?</p> <p>par que ils ne font pas la même chose.</p> <p>Pour quelles raisons pourraient-ils <u>trouver cela intéressant</u> ?</p> <p>ils ne se rété a sa mais plus vite.</p>	<p>Pour quelles raisons pourraient-ils <u>trouver cela ennuyant</u> ?</p> <p>L'exposé est pas intéressant.</p> <p>Pour quelles raisons pourraient-ils <u>trouver cela intéressant</u> ?</p> <p>Bonjour.</p>
---	---

<p>Pour quelles raisons pourraient-ils <u>trouver cela ennuyant</u> ?</p> <p>Parce que Léa travaille lentement.</p> <p>Pour quelles raisons pourraient-ils <u>trouver cela intéressant</u> ?</p> <p>Parce que Léo travaille vite.</p>	<p>Pour quelles raisons pourraient-ils <u>trouver cela ennuyant</u> ?</p> <p>Il ne aime pas faire un exposé. Quand il fait les exposés.</p> <p>Pour quelles raisons pourraient-ils <u>trouver cela intéressant</u> ?</p> <p>Quand il s'aime les exposés.</p>
---	--

Pour quelles raisons pourraient-ils trouver cela ennuyant ?

Parce que Léa trouve que ses camarades sont
gênés par elle est trop lente.

Pour quelles raisons pourraient-ils trouver cela intéressant ?

Parce que Léa trouve que c'est intéressant
rapide et à plusieurs fois.

Pour quelles raisons pourraient-ils trouver cela ennuyant ?

Il pourraient trouver cela ennuyant car Léa travaille
plus vite et Léa travaille plus doucement.

Pour quelles raisons pourraient-ils trouver cela intéressant ?

Il pourraient trouver ça intéressant car peut être ça
sont leur matière préférée.

Pour quelles raisons pourraient-ils trouver cela ennuyant ?

Parce que Léa travaille très
vite et il y a travaillé très
doucement.

Pour quelles raisons pourraient-ils trouver cela intéressant ?

Parce que'ils sont des bons
travailleurs parce que se sont
des amis.

Pour quelles raisons pourraient-ils trouver cela ennuyant ?

Ils pourraient trouver cela ennuyant
parce qu'ils ne travaille pas à la
même vitesse.

Pour quelles raisons pourraient-ils trouver cela intéressant ?

Ils pourraient trouver cela intéressant
parce que Léa a presque jamais
d'erreurs et elle pourrait aider Léa.

Pour quelles raisons pourraient-ils trouver cela ennuyant ?

Ils travaillent en différents façons.
Léa travaille avec beaucoup d'erreurs.
Léa travaille lentement, mais elle n'a pas beaucoup
d'erreurs.

Pour quelles raisons pourraient-ils trouver cela intéressant ?

Peut être ils peuvent trouver
une façon de faire ensemble. Ils peuvent aider
Léa. Ils peuvent être des amis.

Pour quelles raisons pourraient-ils trouver cela ennuyant ?

Parce que peut être il veut pas travailler
il veut jouer avec ses stylo ou papeter.

Pour quelles raisons pourraient-ils trouver cela intéressant ?

Pour quelles raisons pourraient-ils trouver cela ennuyant ?

Ils trouvent ça ennuyant car leurs travaille est
très long.

Pour quelles raisons pourraient-ils trouver cela intéressant ?

car c'est un travaille intéressant.

Figure 9: Réflexions individuelles avant débat sur la deuxième petite situation

Année universitaire 2020-2021

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

Titre de l'écrit scientifique réflexif : Dépasser les conflits pour amener la coopération en classe de CE2

Auteur : Florence RENALIER

Résumé :

Cet écrit scientifique réflexif présente l'expérimentation menée dans une classe de CE2 d'un quartier populaire visant la réflexion sur les notions de tolérance et de coopération et leur mise en pratique. L'album de littérature jeunesse 'Sophie la vache musicienne' (Geoffroy de Pennart) a servi d'entrée culturelle. S'en sont suivis des débats et discussions à visée philosophique (DVP). En parallèle, des dispositifs coopératifs ont été initiés au sein de la classe, tels l'utilisation des messages clairs ou les conseils de coopération.

Les différentes séances ont permis à la majorité des élèves de comprendre les situations d'exclusion ainsi que les notions de tolérance et de coopération. Ils ont par contre toujours eu du mal, voire n'ont parfois pas réussi à adopter la posture réflexive nécessaire pour avoir les qualités d'écoute et d'expression indispensables au développement d'une pensée collective au sein de la classe. Nous avons tenté de faire le lien entre nos observations, les postures d'élèves et d'enseignants décrits dans la littérature, et l'enseignement explicite recommandé par les formateurs de l'INSPE, pour proposer une adaptation du travail amont de l'enseignant nécessaire au guidage des élèves vers cette attitude.

Mots clés : enseignement moral et civique, littérature jeunesse, discussions à visée philosophique, tolérance, coopération

Abstract:

This thesis presents the experimentation carried out in a CE2 class of a popular area, aiming the reflection on the concepts of tolerance and cooperation and their implementation. The children's literature album 'Sophie la vache musicienne' (Geoffroy de Pennart) served as a cultural entry. Philosophical debates and discussions followed. At the same time, cooperative practices were initiated within the classroom, such as the use of I-messages or cooperation councils.

The various sessions enabled the majority of students to understand situations of exclusion as well as the concepts of tolerance and cooperation. On the other hand, they have always had difficulty, and sometimes even failed to adopt the reflective posture necessary to have the listening and speaking skills essential for the development of collective thought within the class. We tried to make the link between our observations, the postures of students and teachers described in the literature, and the explicit teaching recommended by the instructors of the INSPE, to propose an adaptation of the upstream work of the teacher needed to guide students towards this attitude.

Keywords: civic and moral education, children's literature, philosophically directed discussion, tolerance, cooperation