



HAL
open science

Éveiller à la fraternité en cycle 2 par l'intermédiaire de la culture et du débat

Frédéric Stoltz

► **To cite this version:**

Frédéric Stoltz. Éveiller à la fraternité en cycle 2 par l'intermédiaire de la culture et du débat. Education. 2021. dumas-03579598

HAL Id: dumas-03579598

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03579598>

Submitted on 18 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*

**Éveiller à la fraternité en cycle 2 par
l'intermédiaire de la culture et du débat.**

Présenté par Frédéric Stoltz

Écrit scientifique réflexif encadré par monsieur Manuel Tonolo

Sommaire

| | |
|--|----|
| Introduction : | 1 |
| 1 La transmission des valeurs morales et en particulier de la fraternité. | 2 |
| 1.1 Comment définir la fraternité, principe de la République française ? | 2 |
| 1.1.1 Une notion complexe. | 2 |
| 1.1.2 ... et controversée. | 3 |
| 1.2 L'enseignement moral à l'école. | 4 |
| 1.2.1 Historique de la matière. | 4 |
| 1.2.2 Problématique de l'enseignement moral. | 4 |
| 1.3 La didactique de la morale. | 5 |
| 1.3.1 De Jules Ferry à mai 68 | 5 |
| 1.3.2 De nos jours | 6 |
| 1.4 Inventaire de pistes à suivre pour développer la fraternité à l'école. | 8 |
| 1.4.1 Le développement de la fraternité par l'exemple. | 8 |
| 1.4.2 Les pratiques coopératives. | 9 |
| 1.4.3 Le débat. | 9 |
| 1.4.4 La médiation de la culture. | 10 |
| 1.5 Que sont capables d'apprendre des enfants de CE1/CE2 ? | 11 |
| 1.5.1 Leurs capacités cognitives et aptitudes morales. | 11 |
| 1.5.2 Le pari de l'éducabilité philosophique des enfants. | 11 |
| 1.5.3 Le rôle des supports | 12 |
| 1.6 Formulation de la problématique et des hypothèses. | 13 |
| 2 Protocole de recherche. | 15 |
| 2.1 Que peut-on mesurer ? | 15 |
| 2.1.1 En matière de fraternité. | 15 |
| 2.1.2 En matière d'efficacité du dispositif. | 16 |
| 2.2 Dispositif élaboré pour procéder au nourrissage culturel et pratiquer la discussion. | 16 |
| 2.3 Dispositif pour enseigner la fraternité. | 16 |
| 2.4 Lien avec les programmes. | 19 |
| 3 Résultats. | 20 |
| 3.1 Pratique de la discussion à visée philosophique. | 20 |
| 3.2 Acquis notionnels et culturels | 22 |
| 3.3 Evolution des représentations | 23 |
| 4 Discussion. | 24 |
| 4.1 Analyse des résultats au regard des hypothèses. | 24 |
| 4.2 Limites | 27 |
| 4.3 Enseignements | 27 |
| 5 Conclusion | 28 |
| 6 Bibliographie analytique : | 28 |

Introduction :

Professeur des Ecoles Stagiaire, en reconversion après une première partie de carrière effectuée au sein de la marine nationale, j'ai commencé à enseigner avec un regard particulièrement neuf. En effet, ingénieur de formation, j'ai passé le concours en candidat libre sans suivre de M1 MEEF et ne garde qu'un vague souvenir de ma scolarité débutée dans les années 1980. Parmi les matières dont je découvre les modalités d'enseignement, il en est une qui n'existait pas lorsque j'étais écolier : l'enseignement moral et civique.

J'effectue mon stage dans une classe de CE1-CE2 située dans un quartier où se côtoient des enfants d'origines culturelles très variées. En récréation, je constate des regroupements par communautés qui n'hésitent pas à s'opposer violemment lorsque surviennent des conflits impliquant un de leurs membres. Bien qu'étant nés en France pour la majorité, certains enfants pensent ne pas être français et maîtrisent insuffisamment la langue française pour pouvoir suivre en classe. Les relations entre élèves sont souvent conflictuelles rendant l'élaboration d'un plan de classe fonctionnel complexe et les travaux de groupe ardu. Des disputes éclatent fréquemment pendant les activités, en récréation ou lors des trajets, qui se traduisent par de la violence verbale ou physique.

Ces constats m'ont amené à vouloir développer chez ces enfants une fraternité plus large que celle qu'ils vivent au sein de leurs communautés. Toutefois, ayant vécu la fraternité en tant que marin au sein d'équipages, j'ai pu constater qu'elle se développait surtout dans l'épreuve : quand nous partions plusieurs mois loin de nos foyers et que nous devions résoudre ensemble des difficultés. L'équipage ne se soudait pas au port base quand chacun regagnait son foyer le soir et la fraternité existante avait même tendance à se dissiper progressivement lors de périodes d'entretien prolongées. Ce qui m'a conduit au questionnement initial suivant : est-il possible de transmettre sur le temps scolaire une vertu, la fraternité, à des élèves de cycle 2 au même titre que des savoirs et des compétences ? Cette transmission est-elle possible quand elle s'oppose au modèle du repli communautaire véhiculé par certaines familles ?

Après m'être interrogé sur ce que le concept de fraternité recouvre, j'effectuerai une synthèse des différentes pistes susceptibles d'être suivies pour permettre de répondre à mon questionnement initial. A l'aune de cet éclairage, j'affinerai ma problématique et présenterai le dispositif que j'ai mis en place afin de vérifier mes hypothèses ainsi que les enseignements associés.

1 La transmission des valeurs morales et en particulier de la fraternité.

1.1 Comment définir la fraternité, principe de la République française ?

1.1.1 Une notion complexe...

1.1.1.1 *Que doit-on enseigner ?*

Si liberté et égalité apparaissent dans la déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789, la fraternité ne les a rejointes officiellement qu'en 1848 pour n'être pérennisée au sein de la devise de la République française qu'en 1880. La fraternité, reconnue comme principe à valeur constitutionnelle depuis le 6 juillet 2018, est difficile à définir et plusieurs conceptions coexistent. Les programmes scolaires du cycle 2 (MENESR, 2020, p. 44) indiquent que les élèves doivent connaître les valeurs et principes de la République française, mais ne définissent pas précisément ce que l'on que l'on cherche à transmettre quand on veut enseigner la fraternité.

1.1.1.2 *Les certitudes.*

L'analyse de définitions de plusieurs dictionnaires met en évidence l'utilisation de mots associés au *lien* et au *sentiment* pour la caractériser. Selon le dictionnaire consulté, le lien fraternel n'est pas de même nature et on relève, quand il est précisé, soit le terme *amour*, soit *amitié* ou encore *solidarité*. Une chose est certaine, le terme fraternité caractérise une relation idéale, car les exemples de relations fraternelles conflictuelles abondent, attestant que la fraternité n'est pas naturelle chez l'homme et qu'elle nécessite un effort. La fraternité peut être conçue de manière restreinte, au sein de communautés ou d'organisations, ou plus large. Le sentiment associé à la fraternité républicaine comme chrétienne, qui ont toutes deux une vocation large, est de l'ordre de l'amour. Ainsi, si selon les chrétiens, Jésus invite à aimer son ennemi autant que son prochain, une circulaire gouvernementale de 1848 indique que « la fraternité c'est la loi de l'amour » (dans Canivet, 2011, p. 4), quand le Littré définit la fraternité républicaine comme « l'amour universel qui unit tous les membres de la famille humaine ».

1.1.1.3 *La fraternité comme art de vivre ensemble ?*

François Dubet émet l'hypothèse que la fraternité pourrait être comprise comme « l'art de vivre ensemble avec nos différences » (2016, p.5). Cette définition, indépendante de tout sentiment positif à l'égard de son prochain semble incomplète : il s'agit dans ce cas de ne pas lui nuire, voire de le supporter.

1.1.1.4 *La fraternité de combat, à caractère éphémère et restreint.*

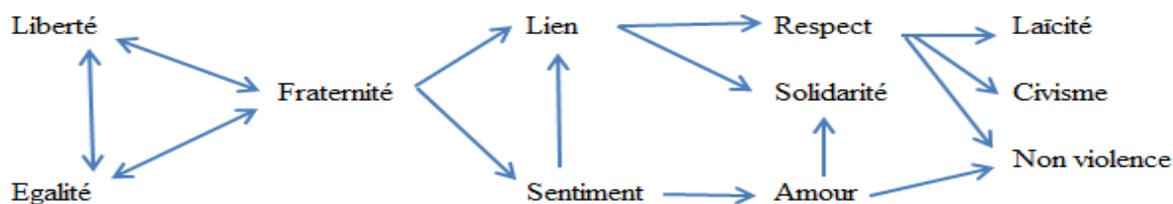
Selon Régis Debray (2010), la fraternité universelle est impossible : il faut une menace pour que les hommes consentent à fournir l'effort nécessaire pour s'unir, la fraternité a alors un caractère temporaire et combatif ; elle cesse une fois le danger passé. Il n'existerait ainsi que

des moments de fraternité. Cette fraternité ne dure pas et, à l'exception des catastrophes naturelles ou industrielles, s'exprime la plupart du temps face à d'autres hommes. C'est la fraternité de combat, celle qui unit les soldats d'une même unité qui se qualifient de frères d'armes.

1.1.1.5 L'idéal de fraternité républicain.

Si on revient aux sources, notamment en consultant le manuel d'instruction civique de 1883 de Paul Bert, la fraternité républicaine ne se résume pas au respect de son semblable, elle « enseigne à rechercher les moyens de faire du bien aux autres ou de leur éviter du mal » (1883, p. 131). Mais cette fraternité républicaine de la fin du XIXème siècle n'avait pas de vocation universelle, le frère était le citoyen français uni par son histoire, l'impôt et la défense de la patrie. La conception actuelle a assurément une vocation plus large que la nation, en témoigne l'article premier de la déclaration universelle des droits de l'homme de 1948, dont la France est à l'origine, qui cite l'esprit de fraternité au même titre que la liberté et l'égalité. Les trois valeurs cardinales de la République sont intimement liées, indissociables, et source de toutes les autres. On observe par exemple en ce moment l'ajout fréquent de la laïcité au triptyque républicain, bien qu'elle découle de ses trois principes, ce que met en évidence le président Macron dans son discours du 29 octobre 2019 : il y a égalité entre les citoyens qui sont libres de croire ou non, et cohabitent harmonieusement parce qu'ils sont fraternels. Pour Jean Caron, « la fraternité peut même apparaître comme la clef de l'unité de la devise » (2016, p. 3). La liberté aurait tendance à exacerber les particularismes quand l'égalité voudrait les supprimer, c'est la fraternité qui permet de trouver le juste équilibre.

Le schéma suivant illustre ma compréhension des relations d'implication et de lien qu'entretient la fraternité avec d'autres concepts.



1.1.2 ... et controversée.

Si le périmètre est complexe à définir, le terme en lui-même est parfois sujet à polémique car jugé porteur d'une connotation religieuse, excluant les femmes ou à l'inverse jugé trop vague et consensuel. Il a ainsi souvent été considéré comme le parent pauvre de la devise républicaine. Certains lui préféreraient donc l'adelphité, terme non genré regroupant fraternité et sororité, ou la solidarité. En effet, la fraternité dans son acception ancienne incluait le principe de solidarité, dont le terme n'a été défini dans le code civil qu'en 1804 et

véritablement popularisé par Léon Bourgeois en 1896 au détriment de la fraternité. Paul Bert l'utilise dans ce sens quand il oppose fraternité et charité, la fraternité étant « un devoir social » de la nation envers un de ses membres et la charité une « vertu individuelle » (1883, p. 129). Mais il existe depuis un certain flou entre les deux notions qui sont tantôt séparées, tantôt imbriquées, la solidarité étant dans ce cas incluse dans la fraternité. Si la solidarité peut être envisagée comme une composante de la fraternité, la réciproque n'est pas valable. Considérer quelqu'un comme un frère est un sentiment positif, or on peut être solidaire par pitié, sans considérer l'autre comme digne d'être son égal. On peut même se voir imposer la solidarité sous la contrainte de l'impôt (sécurité sociale, revenu de solidarité active), quand la fraternité ne peut être imposée. C'est probablement pour cette raison que la solidarité l'avait progressivement remplacée dans le discours politique, avant qu'elle soit réhabilitée au lendemain des attentats de 2015.

1.2 L'enseignement moral à l'école.

1.2.1 Historique de la matière.

L'enseignement moral n'a pas toujours eu sa place à l'école et a sinon été rattaché tantôt à la religion, tantôt au civisme ; enseignement moral et religieux avant la loi Ferry de 1882 instaurant l'obligation scolaire et la laïcité de l'enseignement, enseignement moral et civique ensuite. L'enseignement moral s'est essoufflé après la seconde guerre mondiale avant d'être délaissé après mai 68 et officiellement supprimé en 1977. Il ne réapparaîtra à l'école primaire qu'en 2008.

1.2.2 Problématique de l'enseignement moral.

1.2.2.1 Pourquoi enseigner la morale à l'école ?

Le terme *morale* a une connotation négative dans l'imaginaire collectif, qui rappelle l'image d'Epinal de l'écolier devant copier chaque matin des maximes naïves et souvent empreintes de patriotisme. Il est susceptible de rebuter les enseignants, qui peuvent ne pas se sentir légitimes dans un domaine qui pourrait être du strict ressort des familles, ou craindre d'avoir à enseigner des valeurs qu'ils ne partagent pas. L'opposition concerne également l'âge des enfants, dont les esprits seraient « trop jeunes et trop fragiles pour tenir le choc » (MENESR 2018, p. 9) face au questionnement d'ordre philosophique. Pourtant, la montée des incivilités, des communautarismes et l'apparition d'actes terroristes perpétrés par des citoyens français sur leur propre sol a convaincu la classe politique qu'on ne peut se passer d'un enseignement moral. S'il existe une pluralité de valeurs morales, dont certaines sont également légitimes, d'autres ne sont pas compatibles avec notre modèle de société démocratique. Les valeurs fondamentales sont celles qui permettent la vie en société : le respect des biens, des personnes

et des opinions. L'école étant un lieu où les enfants vont à la rencontre des autres et découvrent la sociabilisation, elle est donc légitime pour enseigner le *vivre ensemble*. Elle l'est d'autant plus, qu'elle est depuis la suppression du service militaire, la seule institution républicaine imposant aux français de se rencontrer, avec toutefois plusieurs limites : un faible brassage de populations du fait de la carte scolaire et la possibilité d'un enseignement privé ou en famille.

1.2.2.2 La morale peut-elle s'enseigner ?

La question de la transmission des valeurs est ancienne et Platon narre dans le *Ménon* un dialogue au cours duquel Socrate s'y intéresse. Tout comme il est difficile de définir la fraternité, Socrate ne parvient pas à définir la vertu en soi, dans son acception grecque d'excellence. Il souligne par contre que beaucoup d'hommes réputés pour leur vertu ne sont pas parvenus à la transmettre à leurs enfants et donc qu'elle ne serait pas enseignable, car un homme vertueux ne pourrait vouloir priver ses enfants de cette qualité. Le dialogue en lui-même est un constat de l'échec de Socrate à enseigner la vertu à Ménon, qui malgré les questionnements de Socrate ne veut pas consentir à fournir l'effort nécessaire pour modifier ses représentations.

1.3 La didactique de la morale.

1.3.1 De Jules Ferry à mai 68

Si les maximes écrites au tableau chaque matin sont restées dans les mémoires, la didactique de la morale pendant la III^{ème} République ne peut entièrement s'y résumer, ce que révèle l'étude de manuels publiés entre 1872 et 1914 réalisée par Alain Mounier (Galichet, 2005), qui mettent en évidence plusieurs approches didactiques.

1.3.1.1 La méthode transmissive.

La pluralité des valeurs morales n'était pas d'actualité aux débuts de la III^{ème} République et il s'agissait plus de transmettre les conventions permettant de se comporter en honnête homme que de s'interroger sur leur pertinence. Les leçons de morale étaient donc à apprendre au même titre que celles des autres matières dans le cadre des leçons de choses. Des maximes de morale étaient écrites au tableau chaque jour, qui servaient de modèle d'écriture et devaient par leur caractère répétitif imprégner les élèves.

1.3.1.2 La conviction par l'émotion.

Un autre axe didactique consistait à faire lire des écrits, des romans scolaires le plus souvent rédigés à cet effet, visant à convaincre le lecteur en l'émouvant. Cependant ces textes manquant de qualités littéraires, frisaient parfois le ridicule et rien ne garantit qu'ils atteignaient l'effet escompté. Michel Jeury, ancien instituteur et co-auteur de *la petite histoire de l'enseignement de la morale à l'école* raconte dans son avant propos comment les mêmes

textes qui l'avaient ému aux larmes dans sa jeunesse laissent les enfants de 1957 complètement de marbre.

1.3.1.3 Le questionnement critique.

Un « axe critique » (Galichet, 2005, p. 3) se dessinerait dans certains manuels, notamment celui de Paul Bert, invitant les élèves à se prononcer sur certaines questions. L'analyse de ce manuel, disponible sur le site de la BNF (Bert, 1883) montre que ce questionnement est très limité et que cet axe était anecdotique. Le manuel comprend essentiellement des textes rédigés sous forme de dialogue, posant les questions et y répondant, visant à transmettre le contenu d'une leçon. Les textes sont suivis de questions de compréhension et de résumés listant les notions découvertes afin de faciliter leur apprentissage. Ce n'est qu'à l'occasion des sujets de rédaction finaux que les élèves sont parfois invités à la réflexion, mais ils sont plus souvent poussés à justifier l'affirmation proposée qu'à donner un avis en réponse à une question ; la réflexion doit leur permettre de comprendre le bien-fondé de la valeur morale, non de la remettre en cause.

1.3.2 De nos jours

Si la didactique de la matière avait peu évolué jusqu'à sa disparition, son retour est marqué par des innovations pédagogiques et une modification des objectifs assignés. Il ne s'agit plus d'imposer ou de convaincre, mais d'enseigner aux enfants à penser par eux-mêmes. C'est par la réflexion que les élèves doivent comprendre la pertinence et la légitimité des valeurs républicaines : « l'enseignement de la morale vise une appropriation libre et éclairée par les élèves des valeurs qui fondent la République et la démocratie » (MENESR, 2013, p. 2). Si les élèves sont amenés à s'interroger sur les émotions, la méthode de transmission des valeurs par l'émotion n'est plus d'actualité, probablement parce qu'elle rappelle trop la propagande et qu'on lui privilégie l'usage de la raison.

1.3.2.1 La méthode des dilemmes moraux

Cette méthode met en œuvre un scénario qui doit permettre à l'enfant de s'identifier à un personnage confronté à une situation nécessitant de prendre une décision parmi deux, sans qu'aucune des options ne soit pleinement satisfaisante. Le scénario est accompagné d'une question demandant ce qu'il faudrait faire du point de vue moral, même si on ne serait peut-être pas capable de le faire en pratique. Cela contraint les élèves à réfléchir et à argumenter pour défendre leur position. Ces études peuvent être effectuées aussi bien à l'écrit qu'à l'occasion d'un débat.

1.3.2.2 La méthode de clarification des valeurs

Fondée par Louis Edward Raths, Merrill Harmin et Sydney B. Simon, la méthode de clarification des valeurs est structurée en 7 étapes, permettant de guider l'élève dans sa

réflexion morale. Elle s'appuie sur une situation problème à laquelle est associé un questionnaire à renseigner de manière individuelle. Ce n'est qu'après la réflexion personnelle que peut intervenir la confrontation des valeurs sous la forme d'un débat. Pour guider l'élève dans son questionnement l'enseignant peut s'appuyer sur une liste de questions l'amenant à réfléchir :

- à son choix : est-il libre, a-t-il réfléchi à toutes les options et à leurs conséquences ?
- à l'appréciation de son choix : est-ce important pour lui, peut-il le défendre en public ?
- au caractère pratique de ce choix : agirait-il vraiment ainsi en pratique, a-t-il déjà été confronté à une situation similaire ?

1.3.2.3 La discussion à visée philosophique.

La discussion à visée philosophique (DVP) a émergé aux USA dans les années 1970 sous l'impulsion de Matthew Lipman, qui a défini le concept de « communauté de recherche » (Galichet, 2004, p. 2), rassemblant enfants et maître en vue de réfléchir via le débat à une question à caractère philosophique. Dans sa méthode, les débats prennent appui sur plusieurs romans accompagnés de guides pédagogiques, chaque roman étant adapté à une tranche d'âge et prenant en compte les capacités des enfants conformément aux stades de développement définis par Piaget. Aussi discutable que soit la qualité littéraire de son œuvre, elle a le mérite de fournir une méthode clé en main aux enseignants, ce qui favorise sa propagation. Les premières expérimentations de pratiques philosophiques à l'école primaire ne sont apparues en France qu'au début des années 2000, avec plusieurs configurations pour les échanges oraux (Tozzi, 2005) :

- débats de groupe avec intervention plus ou moins prononcée du maître pour Alain Delsol, Sylvain Connac, Michel Tozzi ou encore Anne Lalanne et François Galichet ;
- débats de groupe avec placement en retrait du maître pour Jacques Lévine, Agnès Pautard, Dominique Sénore ou encore Jean-François Chazerans ;
- mise en place d'une discussion de type maïeutique ne concernant qu'un ou deux élèves par Oscar Brenifer.

Dans la méthode de DVP proposée par Anne Lalanne c'est l'adulte qui est en charge de faire avancer le débat, tandis que Michel Tozzi attribue des responsabilités aux enfants. Dans ce cas, le débat devient un DVDP : débat à visée démocratique et philosophique. La pratique française des DVP, si elle s'inspire de Lipman, n'utilise pas son matériel et se heurte de ce fait à un problème de formation des enseignants, qui n'ont pour la plupart pas d'expertise dans le domaine de la philosophie.

Concernant la méthode de clarification des valeurs et les DVP, il est précisé que « les enseignants peuvent [les] mobiliser selon [...] les difficultés rencontrées à faire communauté » (MENESR, 2013, p. 39).

1.4 Inventaire de pistes à suivre pour développer la fraternité à l'école.

1.4.1 Le développement de la fraternité par l'exemple.

« Nous devons défendre la démocratie, pas l'appliquer » (Scott, 1995). Si ce principe peut se concevoir au sein des forces armées, sa transposition à l'enseignement pose question : comment faire partager les valeurs de la République sans les appliquer ?

L'école traditionnelle offre en effet peu de libertés aux élèves, qui doivent sans avoir eu le choix, réaliser les tâches demandées par l'enseignant et se discipliner dans leur prise de parole. Les établissements scolaires, homogènes socialement, peuvent être conçus comme inégalitaires : un élève scolarisé dans une école du réseau d'éducation prioritaire n'ayant pas les mêmes conditions d'apprentissage qu'un élève de milieu favorisé. Enfin, la fraternité ne va pas de soi et l'école peut être un lieu de compétition ou de confrontations entre élèves, qui peuvent par exemple y subir moqueries ou diktat de la mode.

Or pour François Dubet, « le mode de transmission des valeurs et des connaissances laisse plus de traces dans l'esprit des élèves que le contenu même de ce qui est transmis » (2016, p. 5). Le comportement de l'enseignant serait donc un moyen de transmission à ne pas négliger. Favoriser le développement de la fraternité à l'école commence donc pour François Dubet par rendre l'école accueillante, avis partagé par Jean Caron pour qui « l'apprentissage de la fraternité commence par le fait de s'être senti accueilli comme un frère » (1999, p. 8) ; l'enseignant doit donc être particulièrement attentif à l'image qu'il renvoie aux élèves, qui doivent être persuadés de sa bienveillance. De son côté, Petitclerc pense qu'il faut réhabiliter « l'affectif dans la relation éducative » (Gauthier, A. & Petitclerc, J., 2016, p. 4) ; l'élève doit se sentir aimé et soutenu par son professeur.

La fraternité n'est pas naturelle et pour Gauthier, c'est l'adulte, « frère au milieu des jeunes » (Gauthier, A. & Petitclerc, J., 2016, p. 8) qui doit montrer le chemin à suivre, en étant présent lors des récréations afin de faire le lien entre les différents groupes, qui peuvent sinon être tentés par le communautarisme. Il ajoute que l'exemple passe également par la relation que l'équipe éducative donne à voir aux élèves, par l'amabilité et la loyauté dont chaque enseignant fait preuve envers les autres.

Les travaux de Rosenkoetter, qui a mené des expériences en lien avec la résistance à la tentation (Maryniak, 1992, p. 52), indiquent que l'exemple de la transgression des règles par l'adulte a beaucoup plus d'influence sur l'enfant que sa conduite vertueuse. S'il semble donc indispensable d'être exemplaire, l'impact formatif de ce comportement pourrait s'avérer

limité si l'enfant est soumis à l'observation des comportements contraires, en particulier en dehors du cadre scolaire.

1.4.2 Les pratiques coopératives.

Les enfants de cycle 2, qui sont pour la plupart encore peu capables d'abstraction, ont besoin d'agir pour apprendre. Les pratiques amenant les élèves à devoir collaborer peuvent donc leur rendre concret le principe de fraternité. Les pédagogies coopératives, qui ont émergé en France sous l'impulsion de pédagogues comme Célestin Freinet, Roger Cousinet ou Fernand Oury répondent aux reproches que l'on peut adresser à l'école traditionnelle en matière de démocratie. En modifiant la place du maître au sein de la classe, elles offrent plus de liberté aux élèves concernant l'organisation de leurs apprentissages. Le maître n'est plus le chef d'orchestre, mais un collaborateur parmi d'autres. Les élèves sont responsabilisés et deviennent acteurs de leurs apprentissages : « c'est l'école passée de la monarchie absolue à la république » (Profit dans Connac, 2017, emplacement 345 de l'édition kindle). L'objectif de ces pédagogies n'est pas simplement la transmission des savoirs scolaires, mais également de savoirs-être.

S'il n'est pas envisageable de passer du jour au lendemain d'une classe traditionnelle à une classe coopérative, des pratiques issues des pédagogies coopératives peuvent tout de même être mises en place dans une classe traditionnelle. Parmi ces pratiques permettant de faire vivre la fraternité, on peut citer :

- le travail de groupe et le tutorat, aide d'un élève par un autre ;
- les jeux coopératifs, sans gagnants ni perdants ;
- les conseils coopératifs, la technique des messages clairs et la médiation pour apprendre à gérer les conflits ;
- la pratique du débat démocratique.

1.4.3 Le débat.

Si la fraternité ne va pas de soi, sa construction nécessite la discussion. Ainsi, pour le bibliste Philippe Abadie, qui évoque le meurtre d'Abel par Caïn, « l'absence de dialogue mène au meurtre ; seule la parole permet de sortir la violence de l'intérieur de soi-même » (Abadie dans Bail, 2020, p. 1). La pratique du débat en elle-même constituerait donc une activité propice au développement du sentiment fraternel entre les élèves, car échanger avec l'autre, c'est déjà le considérer comme « un interlocuteur valable » (Levine, dans Tozzi, 2018, p. 5) et « faire l'expérience du désaccord dans la paix maintenue est une expérience civilisatrice » (Tozzi, 2018, p. 5).

1.4.4 La médiation de la culture.

Pourquoi utiliser la culture pour enseigner la fraternité ? Les textes qui ont traversé les siècles l'ont fait parce qu'ils répondent à des questionnements fondamentaux qui intéressent tous les hommes. Partager une culture commune permettrait aux hommes de prendre conscience de ce qu'ils ont en commun et de mieux se comprendre. Pour Aldo Gennaï (2020), l'étude des textes patrimoniaux à l'école pourrait contribuer à développer le sentiment fraternel, conçu comme conscience d'appartenance à la grande famille humaine. La plupart des textes patrimoniaux étant connus sous une forme ou une autre dans de nombreux pays, cela témoigne d'une fraternité à caractère universel et pas simplement restreinte au cadre national. Afin de mettre en évidence le caractère patrimonial, conçu comme héritage du père, Gennaï suggère de provoquer un dialogue intergénérationnel au sein des familles au sujet des œuvres étudiées, notamment par l'entremise de questionnaires. La fraternité s'éprouverait alors dans la transmission d'une génération à l'autre et dans le partage, dans le cadre de la famille mais également entre pairs lors des débats d'interprétation réalisés en classe.

Jean Caron estime pour sa part que « la culture permet de questionner et de mettre à distance toute une série de comportements « instinctifs » qui rendent impossible de considérer l'autre homme comme frère » (1999, p. 5). Mais pour lui, plus qu'un patrimoine littéraire, c'est l'ensemble des apprentissages scolaires qui constitue « un commun » (1999, p. 6), et en particulier la remise en question de ses préjugés et la découverte des « différents courants de pensée » (1999, p. 7) qui enseignent à estimer et respecter l'autre.

Pour Serge Boimare, les mythes parce qu'ils fournissent de la matière « pour approcher et mettre de l'ordre dans leurs propres préoccupations » (2016, p. 8), permettraient d'enrichir le « monde interne » (Boimare, 2016, p. 8) des enfants, sur lequel ils pourront ensuite « s'appuyer pour apprendre et penser » (Boimare, 2016, p. 8). Il rejoint ainsi le psychologue Bruno Bettelheim pour qui « mythes et contes de fées s'adressent à nous dans un langage symbolique qui traduit un matériel inconscient » (Bettelheim, 1976, p. 60). Ils offrent « des mots et des scénarios » (Boimare, 2016, p. 8) pour clarifier des sentiments qu'ils éprouvent de manière confuse, sans y avoir réfléchi. La médiation par la culture que défend Boimare pourrait donc également favoriser le développement de la fraternité en contribuant à améliorer le climat de classe, rendant ainsi possible la mise en œuvre des pratiques coopératives. Son dispositif, doit selon lui, de par l'intérêt qu'il présente pour les enfants, ramener vers les apprentissages ceux qui en étaient le plus éloigné et qui généraient des perturbations en classe.

1.5 Que sont capables d'apprendre des enfants de CE1/CE2 ?

1.5.1 Leurs capacités cognitives et aptitudes morales.

Il existe plusieurs théories relatives au développement de l'enfant, dont celles dites par stades (Piaget, Freud, Erikson, Wallon, Kohlberg...) qui conçoivent le développement des facultés de manière linéaire et recensent par tranches d'âge les aptitudes des enfants dans le domaine concerné. Ces catégorisations n'interdisent pas à un enfant d'être en avance ou en retard par rapport au modèle, par contre chaque étape doit être franchie et dans le bon ordre. La recherche actuelle met en évidence que les modèles de développement linéaires sont trop simplificateurs : le développement cognitif peut par exemple être chaotique, marqué par de brusques accélérations, ou encore connaître des régressions. Certaines prédictions ou observations de Piaget s'avèrent également erronées : on constate le développement de compétences plus précoces ou des incompétences qui subsistent tardivement (Houdé, 2001). C'est parfois l'expérience menée qui est à remettre en cause et l'ajout d'un enjeu motivant peut alors permettre à l'enfant de la réussir ; l'exemple le plus fréquent est celui d'une expérience où l'on remplace des jetons par des bonbons, que l'enfant peut manger en cas de réussite. Cette complexité n'a toutefois pour l'instant pas permis de voir émerger un modèle de remplacement.

Ainsi, les enfants en âge d'être en CE1 et CE2 en sont sur le plan cognitif au *stade opératoire* de Piaget, donc commencent à être capables de se décentrer, sans pouvoir raisonner de manière abstraite. Pour Kohlberg, qui s'intéresse aux aptitudes morales, ils ont atteint le niveau *pré conventionnel* et jugeraient le bienfondé d'une action uniquement en fonction de sa conséquence. Kohlberg est en accord avec Piaget qui parle de période du *réalisme moral*, ainsi d'après Maryniak la plupart des enfants de moins de neuf ans jugeraient plus condamnable de casser quinze tasses par maladresse, que d'en casser une seule parce qu'ils ont désobéi à leurs parents (Maryniak, 1992).

1.5.2 Le pari de l'éducabilité philosophique des enfants

Si la théorie des stades de Piaget reste une référence, Michel Tozzi cite des voix divergentes, comme celle du canadien Albert Bandura (Tozzi, 2008), père d'une des théories de l'apprentissage social, qui pense que le développement cognitif de l'enfant peut être plus précoce, et que c'est à nouveau l'exemple (Maryniak, 1992, p. 52) plus que la maturation du cerveau qui permet de faire évoluer les conceptions morales. Louis Maryniak cite également deux expériences menées par Jensen et Hafen puis Brody et Henderson (Maryniak, 1992, p. 50 et 54) sur des enfants de 5 à 6 ans, dont les modes opératoires mettent en évidence une évolution rapide et durable de leurs représentations, et donc le passage à un stade de développement moral supérieur. La première expérience utilise des renforcements positifs,

quand la seconde expose les enfants à des justifications d'adultes bien argumentées. Rien n'interdit donc de supposer qu'on peut accélérer le passage à un stade de développement moral supérieur via un enseignement adapté. La mise en place des DVP en France est relativement récente et constitue selon Michel Tozzi un pari, qui postule « l'éducabilité philosophique des enfants » (2018, p. 3). Ce dispositif, apparu dans les programmes en 2015, nécessite une appropriation par les enseignants et une formation pour en respecter l'esprit. Il implique notamment une exigence de conceptualisation de notions et de problématisations de questions (Tozzi, 2018, p.4).

L'éducabilité philosophique des enfants ne fait pas l'unanimité en France et peut parfois rencontrer une forte hostilité, le groupe permanent et spécialisé de philosophie de l'inspection générale de l'Éducation nationale critiquant ouvertement l'apparition du terme *philosophique* dans les programmes du 1^{er} degré (MENESR, 2018). La critique principale, outre le fait de ne pas avoir été consulté, concerne l'usage du mot *philosophie*, la matière étant une affaire de professionnels s'appuyant sur l'étude de textes de référence, des méthodes et une tradition. Sans la participation du professeur, les élèves en resteraient à énoncer des lieux communs et le maître exercerait inmanquablement son influence sur les élèves en matière de morale, sortant ainsi de sa légitimité qui ne concernerait que les savoirs.

Si le sujet reste sensible en France, de nombreuses recherches ont été menées dans d'autres pays afin d'évaluer l'efficacité de la philosophie pour enfants dans les écoles primaires. Ces études mettent généralement en avant des bénéfices concernant le développement du raisonnement, de l'intelligence générale et du jugement normatif (Leleux, 2017), mais leur méthodologie est souvent problématique. Ainsi les chercheurs espagnols Esther Cebas et Felix García Moriyón, qui ont analysé environ une centaine d'études constatent qu'« après avoir lu un article ou une étude, il est souvent presque impossible de tirer la moindre conclusion sur les effets réels de la mise en place du programme » (Esther Cebas et Felix García Moriyón, 2015).

1.5.3 Le rôle des supports

L'utilisation de supports tels que : mythes, textes patrimoniaux, littérature jeunesse, photographies, tableaux, vidéos ou scénarios proches du quotidien des enfants, permettrait de pallier le manque d'expérience et les difficultés d'abstraction des élèves de cycle 2.

La littérature jeunesse, trop récente pour avoir traversé les siècles, doit toutefois être soigneusement sélectionnée pour qu'elle réponde à des questionnements fondamentaux, et que son but ne soit pas simplement d'intéresser ou d'amuser les enfants. Pour Edwige Chirouter l'identification aux personnages permet aux enfants de vivre des expériences et l'imaginaire tient la fonction de laboratoire. La littérature permet également « de placer le

problème à bonne distance : entre la trop grande proximité de l'expérience personnelle, qui empêche le recul et la réflexion, et le trop grand éloignement du concept » (Chirouter, 2016, p. 19). Cela doit permettre aux débats de prendre de la hauteur. L'identification aux personnages de fiction et le partage inévitable de leurs émotions n'est toutefois pas sans rappeler les méthodes d'enseignement moral en vigueur sous la III^{ème} République, mais est-il possible d'intéresser et de motiver sans émouvoir ?

1.6 Formulation de la problématique et des hypothèses.

Afin de pouvoir mesurer l'impact d'un choix en particulier, je ne peux pas poursuivre toutes les pistes relevées. Pour définir un mode opératoire, je vais donc confronter les différentes options au contexte de ma classe et à mes compétences d'enseignant débutant.

a) L'exemple.

Si montrer le mauvais exemple aux élèves serait assurément désastreux, un comportement vertueux de l'enseignant semble insuffisant pour modifier rapidement les comportements et constituer à lui seul un plan d'actions, d'autant plus si un exemple contraire est donné à voir dans le cercle privé.

La transmission par l'exemple du maître est de plus limitée par la réalité du terrain et la gestion de classe qui impose, au moins dans les premiers temps de poser un cadre strict et donc restreindre les libertés des élèves afin de garantir un climat favorable au travail.

Toutefois l'enseignant n'est pas le seul adulte à pouvoir donner l'exemple et il existe des scènes de fraternité authentiques (à la différence des romans scolaires de la III^{ème} République) filmées, qui peuvent par le biais de l'émotion avoir un impact sur certains élèves. De tels exemples de manifestations fraternelles sont nombreux dans le sport, de champions renonçant à leur course pour aider un concurrent à bout de force à franchir la ligne d'arrivée. La littérature jeunesse mobilise d'ailleurs elle aussi l'exemple en fournissant des situations et des comportements inspirants.

Application :

- mise en place d'un système d'évaluation ne plaçant pas les enfants en situation de compétition ;
- bienveillance explicite de l'enseignant envers tous ;
- utilisation de l'exemple en tant qu'inducteur ou support à la réflexion.

b) Les pratiques coopératives.

La mise en place de pratiques coopératives, si elle répond à l'exigence de concret dont ont besoin les jeunes enfants, me semble nécessiter une certaine expérience et ne peut se faire que très progressivement. Relativement complexes, leur maîtrise nécessite un apprentissage et de l'entraînement. Les premiers essais que j'ai réalisés ont rapidement été décevants : les élèves

ne parvenaient pas à régler leurs différends lors des travaux de groupe et certains se plaçaient en retrait, refusant de participer. Les techniques de gestion de conflit, comme par exemple celle des messages clairs, n'ont pas non plus été convaincantes ; certains élèves prenaient acte de la souffrance de leurs camarades, mais n'en étaient visiblement pas émus. Employées dans la durée à l'échelle d'une école, elles pourraient devenir un investissement pertinent, les élèves les plus âgés pouvant transmettre les pratiques aux plus jeunes. Leur impact me semble plus limité à l'échelle de ma seule classe dont je n'ai la charge que deux jours par semaine.

Application : je choisis de ne pas développer notablement les pratiques coopératives le temps de l'expérimentation, qui seront limitées à quelques modestes travaux de groupes et aux débats, au sein desquels je conserverai une bonne part des responsabilités et qui relèveront donc davantage des DVP que des DVDP.

c) La méthode de clarification des valeurs.

Nécessitant une phase de réflexion individuelle par l'intermédiaire de questionnaires, elle serait laborieuse à mettre en œuvre régulièrement compte tenu du nombre élevé d'élèves maîtrisant mal la lecture et la langue française. De même, la méthode des dilemmes moraux me semble délicate à appréhender pour de si jeunes élèves et il me serait difficile d'imaginer des situations impliquant des choix cornéliens proches de leur quotidien. Des choix complexes leur seront tout de même proposés, sans qu'on puisse les qualifier de dilemmes, afin d'évaluer leurs valeurs morales en début et en fin de séquence, conformément aux questions présentées en annexe III.

Application : néant.

d) La médiation culturelle.

Les apports culturels via les lectures patrimoniales et la littérature jeunesse apparaissent comme indispensables pour donner matière à réflexion aux enfants de cycle 2 dont l'expérience de vie est très limitée. J'ai par ailleurs pu constater un vif intérêt des élèves pour l'étude d'œuvres patrimoniales.

Application : intégration au dispositif de la mythologie et d'un réseau d'œuvres de littérature jeunesse en rapport avec la fraternité.

e) La pratique du débat.

Elle me semble plutôt adaptée à ma classe, qui compte beaucoup d'élèves en difficulté dans le domaine de la lecture et de l'écriture et qui pourront ainsi participer aux échanges.

Application : mise en place d'un minimum de trois débats par semaine (sur mes deux jours de présence en classe).

Les choix opérés m'amènent à formuler la problématique suivante :

- est-il possible de développer le sentiment fraternel d'élèves de cycle 2 par l'intermédiaire de la médiation culturelle et du débat ?

Hypothèse 1 : relative à la pratique du débat.

La médiation culturelle s'appuyant sur des lectures patrimoniales et la littérature jeunesse permettra aux élèves de prendre du recul et de se décentrer suffisamment pour pouvoir s'exprimer et échanger de manière constructive dans le cadre de débats.

Hypothèse 2 : relative aux valeurs morales.

L'enseignement de la notion de fraternité s'appuyant sur le débat et la culture dans le cadre d'une séquence d'enseignement moral et civique peut avoir une influence positive sur les valeurs morales des élèves.

Hypothèse 3 : relative aux comportements.

La pratique régulière du débat, couplée à l'évolution des valeurs morales des enfants aura un impact positif sur leurs comportements.

2 Protocole de recherche.

2.1 Que peut-on mesurer ?

2.1.1 En matière de fraternité.

La fraternité se vit et s'exprime par des actions d'entraide et de partage. Son absence est plus manifeste et se traduit par les conflits : violences verbales (insultes, moqueries) et physiques. J'avais mis en place un indicateur recensant le nombre d'actes violents quotidiens en amont de l'élaboration de mon dispositif afin de pouvoir apprécier son évolution. Toutefois, il est rapidement apparu que cette donnée est très variable :

- suivant l'activité, il y a par exemple plus de violence lors de certaines séances d'EPS ;
- suivant l'état de fatigue des élèves ;
- en fonction des conflits du moment entre élèves.

Il est de plus impossible d'avoir la certitude d'être témoin de tout ce qui se déroule et je fausse régulièrement les données par mes interventions et médiations. Sans critère quantifiable, je pourrai toutefois apprécier l'évolution qualitative des relations entre élèves lors des activités réalisées en groupe et en récréation et faire état de mon ressenti, sans aucune prétention scientifique.

Si l'évaluation rigoureuse de l'évolution des comportements pose problème, le recueil des représentations des enfants est quant à lui envisageable. Ainsi, je leur ferai renseigner deux questionnaires (annexe III), un en amont et un en aval de la séquence, en assistant les élèves présentant des difficultés dans les domaines de la lecture et de l'écriture. La majorité des

questions seront différentes afin que les enfants n'essaient pas de se souvenir de ce qu'ils avaient répondu la première fois, mais offriront des situations comparables :

- une situation destinée à mesurer leur empathie dans laquelle ils se retrouvent face à un petit enfant très triste, dont ils peuvent atténuer la peine en renonçant à quelque chose ;
- des situations dans lesquelles ils peuvent aider un ami, un inconnu puis un ennemi ;
- une situation au cours de laquelle ils sont insultés, afin de savoir s'ils réagiraient ou non de manière violente.

2.1.2 En matière d'efficacité du dispositif.

Concernant l'apport de la littérature jeunesse, il va s'agir de vérifier sa pertinence pour améliorer la culture des enfants et sa mobilisation ou non par les élèves lors des débats. J'utiliserai à nouveau des questionnaires en fin d'expérimentation pour évaluer les acquis culturels (annexe II) et recueillir les avis des enfants. Pour mesurer l'évolution de leurs capacités de réflexion et en particulier leur aptitude à se décentrer, je pourrai m'appuyer sur leurs cahiers d'écrivain dans lesquels ils répondent par écrit à la question du débat matinal, ainsi que sur la qualité de leurs participations à l'oral.

2.2 Dispositif élaboré pour procéder au nourrissage culturel et pratiquer la discussion.

Chaque matin, je procéderai à la lecture de l'épisode du jour du feuilleton d'Hermès de Murielle Szac, qui dure entre 5 à 10 minutes. Je ferai au préalable résumer ce qui s'est passé lors des épisodes précédents par un des élèves. Je m'assurerai ensuite de la compréhension en collectif via quelques questions, avant de lancer un débat autour d'une question à portée générale inspirée par l'épisode du jour. Les élèves auront quelques minutes pour réfléchir avant que ne commence le débat, puis je noterai au fur et à mesure les idées qui émergeront au tableau. Enfin, les élèves devront répondre par écrit à la question de la discussion dans leur cahier d'écrivain et auront à leur disposition les notes laissées au tableau.

La liste des questions utilisées est fournie en annexe I. Ce sont des questions ouvertes afin d'amener les élèves à justifier leurs réponses. Leur formulation se veut simple et les thèmes proches de leur quotidien. Il sera bien expliqué aux élèves que ce que l'on attend d'eux est leur avis argumenté sur la question et qu'il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse.

2.3 Dispositif pour enseigner la fraternité.

Il est généralement recommandé d'adopter pour les débats une configuration de classe qui permette aux élèves de se voir, donc en U ou en arc de cercle, et surtout de ne plus être tournés vers le maître qui prend alors place dans le dispositif commun ; cette configuration optimale ne pourra toutefois pas être adoptée pour tous les débats. Il existe dans mon

établissement une salle de classe désaffectée qui permet d'adopter une configuration circulaire, mais elle n'est pas équipée de moyens audiovisuels, parfois nécessaires.

Il est également conseillé d'effectuer les débats en petit comité, le nombre idéal préconisé étant de douze à quinze élèves (Galichet, 2004, p.4). N'ayant pas la possibilité de me séparer de neuf élèves, j'opte pour l'option consistant à réduire le nombre de participants en attribuant des rôles à certains élèves en fonction de leurs compétences pour les maintenir en activité pendant le débat. Les rôles que j'attribuerai sont : deux secrétaires, un dessinateur et un passeur du bâton de parole.

Au vu du manque de répondant des élèves constatés lors des débats précédents, j'opte pour un dispositif au sein duquel l'enseignant n'est pas en retrait, mais essaie de recentrer le débat et de le relancer par des questions lorsqu'il s'essouffle.

La séquence se déroulera sur la période 4 et sera constituée de 7 séances, dont les thèmes, la question centrale du débat, les principales questions annexes et les supports associés seront les suivants.

Séance 1 - Recueil des conceptions initiales et problématisation.

Question centrale : que signifie agir les uns envers les autres dans un esprit de fraternité ?

Questions associées : est-on obligé d'aimer ses frères et sœurs ? → Le terme fraternité est utilisé pour qualifier une relation idéale. Comment faire pour que les hommes agissent ainsi ? Peut-on imposer des comportements ?

Supports :

| |
|---|
| Vidéo d'un athlète en aidant un autre : https://www.youtube.com/watch?v=N7BEHMvJ3jU |
|---|

| |
|--|
| Article 1 de la déclaration universelle des droits de l'homme. |
|--|

Séance 2 - Interrogation sur les différences entre les hommes et le racisme.

Question centrale : sommes nous tous pareils ?

Questions associées : qu'est-ce que le racisme ? De qui suis-je le frère ?

Supports :

| |
|---|
| Littérature jeunesse : <i>le nuage bleu</i> . |
|---|

| |
|---|
| Vidéo 1 jour 1 question : c'est quoi le racisme ? https://www.youtube.com/watch?v=LExBCyXzWIU |
|---|

Séance 3 - Comment se manifeste l'absence de fraternité.

Question centrale : quelles sont les causes des guerres et des disputes ?

Questions associées : que ressent-on face à quelqu'un qui a tout quand on n'a rien ? Pourquoi beaucoup d'enfants aiment jouer à la guerre ? Pourquoi a-t-on une armée ? → *Si vis pacem, para bellum*. Etre fraternel ne signifie pas être faible.

Supports :

Littérature jeunesse : *le nuage bleu* (les différences), *la brouille*, *la goutte de miel* (conte arménien).

Support visuel : planté du drapeau américain à Iwo Jima, mis en parallèle d'un champ de ruine en temps de guerre.

Séance 4 - L'intérêt à être fraternel 1/2 _ la solidarité.

Question centrale : quel intérêt a-t-on à être fraternel ?

Questions associées : que nous apporte la guerre (lien avec la séance précédente) ? Que ressent-on après avoir aidé quelqu'un ? Faut-il que l'on soit menacé pour s'unir ?

Supports :

Littérature jeunesse : *Philo fable _le fagot du vieil homme, l'agneau qui ne voulait pas être un mouton, la brouille.*

Séance 5 - L'intérêt à être fraternel 2/2 _ l'engagement.

Question centrale : comment être généreux ?

Questions associées : que peut-on donner ? Dans quelles quantités ? Faut-il forcément donner des biens matériels ? Jusqu'où peut-on être généreux ?

Supports :

Appel radiophonique de l'abbé Pierre de 1954.

Littérature jeunesse : *le nuage bleu* (son sacrifice).

Séance 6 - Les obstacles à la fraternité

Question centrale : comment être fraternel face aux incivilités ?

Questions associées : que ressent-on face à de tels comportements ? Est-il facile d'être fraternel ? Comment réagir face aux incivilités ? Comment pourrait-on faire évoluer les comportements ?

Supports :

Extrait de JT de TF1 <https://www.lci.fr/social/incivilites-une-singularite-francaise-2099219.html>

Littérature jeunesse : *la brouille* (incivilités à l'origine de la dispute)

Séance 7 - La fraternité au quotidien

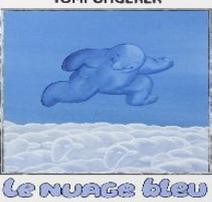
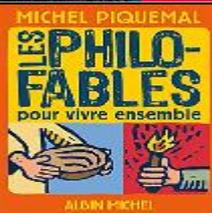
Question centrale : que pouvons-nous faire pour être plus fraternels à l'école ?

Supports :

Vidéo Vinz et Lou : on fait équipe <https://www.vinzetlou.net/fr/ressource/fait-equipe>

L'étude des ouvrages de littérature jeunesse et le débat de compréhension associé n'apparaissent pas dans la séquence présentée, car ils auront été effectués sur des créneaux dédiés à la lecture en amont des séances d'enseignement moral et civique. Conformément à la

méthode d'Edwige Chirouter (2016, p. 51), les ouvrages étudiés seront, lorsque la configuration le permettra, placés de manière apparente lors des débats afin de pouvoir être convoqués par les élèves.

| Réseau de lecture : œuvres et thèmes | |
|---|--|
|  <p>TOMI UNGERER Le nuage bleu</p> | <p><i>Le nuage bleu</i> de Tomi Ungerer</p> <ul style="list-style-type: none"> - Différences entre les hommes. - Origine des conflits. - Engagement. |
|  <p>Claude Boujon LA BROUILLE</p> | <p><i>La brouille</i> de Claude Boujon</p> <ul style="list-style-type: none"> - Origine des conflits. - Fraternité de combat. - Fraternité et solidarité. |
|  <p>Didier JEAN et ZAD L'agneau qui ne voulait pas être un mouton</p> | <p><i>L'agneau qui ne voulait pas être un mouton</i> de Didier Jean et Zad</p> <ul style="list-style-type: none"> - Engagement. - Fraternité et solidarité. - Fraternité de combat. |
|  <p>MICHEL PIQUEMAL LES PHILO-FABLES pour vivre ensemble ALBIN MICHEL</p> | <p><i>Les philo-fables pour vivre ensemble</i> de Michel Piquemal.</p> <p>Fable : le fagot du vieil homme.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fraternité et solidarité. |
|  <p>Murielle SZAC Le feuilletton d'Hermès L'espérance, le respect, le lien fraternel</p> | <p><i>Le feuilletton d'Hermès</i> de Murielle Szac.</p> <p>Parmi les thèmes fournis en annexe I, pourraient être convoqués par les élèves dans le cadre de la séquence sur la fraternité : le vol (ép.01), le conflit (ép.03), le lien fraternel (ép.04), l'engagement (ép.11), le respect des biens (ép.13), le handicap (ép.15), l'amitié (ép.19).</p> |

2.4 Lien avec les programmes

Cette expérimentation s'inscrit pleinement dans le cadre des programmes et met en œuvre les connaissances et compétences suivantes :

- Connaître les valeurs et les symboles de la République française.
- Prendre part à une discussion, un débat ou un dialogue : prendre la parole devant les autres, écouter autrui et accepter le point de vue des autres, formuler un point de vue.
- Développer les aptitudes au discernement et à la réflexion critique.
- S'estimer et être capable d'écoute et d'empathie.
- Accepter le point de vue des autres.
- Respecter autrui, accepter et respecter les différences.

Les séances de médiation culturelle quotidiennes permettent également de travailler la compréhension de lecture et la production d'écrit.

3 Résultats.

3.1 Pratique de la discussion à visée philosophique.

Entre le jeudi 7 janvier et le jeudi 29 avril 2021, les élèves auront participé à 29 débats, auxquels s'ajoutent ceux réalisés depuis novembre 2020.

Malgré cette pratique intensive, je ne constate que peu de progrès lors des échanges entre les premières et les dernières séances. Sans participation de l'enseignant, les discussions s'éteindraient rapidement, faute d'idées et de participants. Ce sont de plus toujours les mêmes élèves qui se montrent intéressés et font avancer les débats. Ainsi sur 24 élèves 14 ne sollicitent quasiment jamais la parole et invoquent les motifs suivants :

| Raisons | Nombre d'élèves |
|-------------------------------------|-----------------|
| N'ont pas d'idées. | 6 |
| Ne parlent pas assez bien français. | 3 |
| Ont peur de se faire moquer d'eux. | 3 |
| N'apprécient pas l'activité. | 2 |

Cette question n'était pas sous forme de QCM et j'ai synthétisé les raisons citées. Par exemple un commentaire comme « c'est nul » a été rattaché à la catégorie *n'apprécient pas l'activité*.

Les éléments de réponse aux questions posées que j'avais recensées lors de mes réflexions et recherches émergent généralement du collectif, parfois grâce à mon questionnement, et certains enfants ont même eu des idées très pertinentes que je n'avais pas envisagées.

Toutefois, les élèves ne parviennent que rarement à interagir les uns avec les autres : la plupart énoncent leurs idées sans revenir sur ce qui vient d'être dit. Lorsque je les sollicite en leur demandant s'ils sont d'accord ou non avec ce qui vient d'être dit, il y a parfois des réponses du type « oui » ou « non » qui fusent, mais aucun élève ne veut prendre la parole pour justifier sa position et les élèves interrogés restent muets.

J'ai testé différentes configurations spatiales pour tenter d'améliorer la situation :

- configuration de classe standard, élèves tournés vers le tableau sur lequel le maître note les différentes idées ;
- création d'un cercle en classe en déplaçant quelques tables et chaises, certains élèves restant derrière une table et d'autres non. Les notes sont alors prises sur papier et ne sont plus visibles par tous ;

- placement des élèves assis en cercle à même le sol dans une salle de danse, sans mobilier ;
- placement des élèves dans une ancienne salle de classe avec disposition des tables de manière rectangulaire, sans, puis avec plan de classe.

Parmi toutes ces configurations, celle où les élèves ne disposent pas de chaises est clairement à écarter, car beaucoup se déconcentrent en adoptant des postures inadaptées, en pratiquant la glissade ou en entrant en interaction avec des camarades. L'ancienne salle de classe permet d'éviter aux élèves de manipuler les objets présents dans leurs trousseaux ou cases, mais impose la définition d'un plan de classe afin d'éviter les placements par affinités et les discussions hors-sujet. Une configuration supplémentaire aurait pu être envisagée dans laquelle les élèves sont tous placés en cercle sur des chaises sans bureau devant eux derrière lequel se réfugier.

L'utilisation d'un bâton de parole n'a pas montré sa pertinence : son aspect ludique plaît aux élèves, mais sa transmission, chronophage dans un groupe conséquent casse la dynamique du débat. De plus, les élèves oublient parfois ce qu'ils voulaient dire le temps que le bâton leur parvienne. Il aurait par contre été certainement utile si je m'étais placé en retrait et n'avais pas continué à distribuer la parole.

Concernant les horaires, si les débats suivant *le feuilleton d'Hermès* se sont déroulés en tout début de journée, horaire durant lequel la vigilance des enfants n'est pas optimale, ceux des créneaux d'éducation morale et civique se sont tenus les jeudis entre 15h10 et 15h55, plus propices à une vigilance soutenue. Je n'ai constaté aucune différence en matière de qualité des échanges, qui dépendaient surtout de l'intérêt porté à la question et de sa proximité avec le vécu des élèves.

Les débats du matin étaient suivis d'une réponse écrite afin de voir ce que les enfants en avaient compris et retenu, en particulier pour ceux qui ne s'expriment pas ou peu. Quatre CE1 : trois élèves très peu francophones et un élève à besoin particulier n'étaient pas en mesure d'effectuer ce travail et je leur ai rapidement donné des exercices différents à effectuer, en lien avec la compréhension de lecture. L'analyse des écrits montre que la plupart des élèves rédigent des réponses pertinentes aux questions, quoique peu justifiées et détaillées, signe que ceux qui ne participent pas sont tout de même attentifs. Certains élèves fournissent parfois des réponses cohérentes, mais restent d'autres fois bloqués sur des exemples sans répondre à la question posée. Enfin, quelques élèves ne répondent jamais à la question posée, ou alors de manière très énigmatique.

| Réponses aux questions des discussions par écrit. | Pourcentage |
|---|-------------|
| Les réponses sont pertinentes. | 70 % |
| Les réponses sont rarement pertinentes. | 10 % |
| Les réponses sont incohérentes. | 20% |

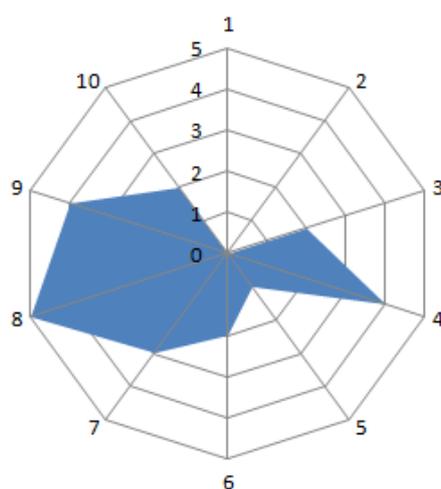
Sur les 22 séances réalisées, aucune amélioration notable de la qualité des écrits n'est perceptible, que ce soit en termes de fond ou de forme.

Le questionnaire distribué aux élèves en fin de période 4 montre qu'une courte majorité d'entre eux apprécie les débats.

| Analyse des questionnaires relatifs aux débats. | Pourcentage |
|---|-------------|
| Apprécient les débats. | 54% |
| Les débats ont été à la source de réflexions ultérieures. | 32% |
| Les débats les ont parfois amenés à changer d'avis. | 18% |
| Se souviennent de certains sujets que l'on a abordés. | 25% |

3.2 Acquis notionnels et culturels

Malgré la complexité de la mythologie, qui comporte un grand nombre de personnages aux noms et aux liens familiaux embrouillés, l'analyse des questionnaires montre que les élèves ont remarquablement bien compris et retenu ce qui leur a été lu, sans qu'aucune trace écrite à apprendre ne leur ait été fournie. Ils sont d'ailleurs 77% à déclarer apprécier la lecture du *feuilleton d'Hermès*. Le questionnaire utilisé pour procéder à cette évaluation se trouve en annexe II.



Répartition des notes sur 10

Parmi les notes les plus basses, quatre élèves sont très faiblement francophones et un est à besoin particulier, qui n'est pas capable de rester concentré très longtemps et donc de suivre une lecture sans images.

Concernant la fraternité, les évaluations ont été réalisées avant la distribution des traces écrites. Tous les CE2 à deux exceptions près ont retenu beaucoup de choses parmi ce que l'on a évoqué et en particulier le triptyque : aider, aimer, respecter, relatif aux caractéristiques du comportement fraternel qui a émergé de la première séance. Par contre, seul un CE1 sur les six présents lors de l'évaluation a été en mesure de restituer quelque chose, mais c'est moins à attribuer au niveau de classe qu'aux caractéristiques de ces élèves (non francophones et à besoin particulier). Sur les trois élèves de la classe n'ayant rien répondu à l'écrit, au moins un était capable de restituer des connaissances à l'oral.

| Analyse des questionnaires | Avant la séquence | Après la séquence |
|---|-------------------|-------------------|
| Sont capables d'expliquer ce qu'est la fraternité | 16,70% | 70% |

3.3 Evolution des représentations

Il n'est pas certain que le comportement que les élèves déclarent qu'ils adopteraient dans un questionnaire soit conforme à celui qu'ils manifesteraient en pratique. Toutefois ces questionnaires indiquent la conception du bien et du mal qui sont les leurs.

| Analyse des questionnaires | Avant la séquence | Après la séquence | Tendance |
|--|-------------------|-------------------|----------|
| Générosité et empathie | 95% | 95% | = |
| Aide d'un ami | 95% | 100% | ↑ |
| Aide d'un inconnu | 95% | 100% | ↑ |
| Aide d'un ennemi | 65% | 85% | ↑ |
| Réaction non-violente face à une agression verbale | 62 % | 62% | = |

Ainsi, beaucoup d'élèves identifient le comportement vertueux et déclarent qu'ils l'adopteraient dans la situation qui leur est présentée. Une évolution du nombre d'élèves qui viendraient au secours d'un ennemi en difficulté entre le questionnaire initial et le final est à souligner. Un élève a même justifié son choix en indiquant que cette action fraternelle permettrait de les réconcilier. Concernant les intentions de réactions violentes, on obtient le même nombre d'élèves avant et après, mais quatre élèves ont changé de position.

4 Discussion

4.1 Analyse des résultats au regard des hypothèses

L'expérimentation menée poursuivait plusieurs objectifs. Dans un premier temps, enseigner aux enfants en quoi consiste la fraternité, valeur cardinale de la République conformément aux programmes. Dans un second temps, il s'agissait d'évaluer la pertinence de la discussion et des apports culturels chez des élèves de cycle 2 pour développer leurs capacités de réflexion et d'expression, afin de faire évoluer positivement leurs représentations et leurs comportements les uns envers les autres vers plus de fraternité.

Trois hypothèses ont été émises auxquelles il convient à présent d'apporter une réponse. Dans la première, je postulais que la médiation culturelle permettrait aux élèves de se décentrer suffisamment pour pouvoir participer à des discussions autour de questions générales. Il s'agissait notamment de parvenir à prendre en compte l'avis des autres et y répondre de manière argumentée et apaisée. Si quelques élèves y parviennent, la majorité n'en est pas encore capable et on ne peut pas considérer que ce dispositif a permis aux enfants d'acquérir une maîtrise satisfaisante de la pratique du débat à la fin de la période d'expérimentation. Il est à noter que certains élèves ont tout de même convoqué spontanément des œuvres pour répondre à une question, comme par exemple *Le nuage bleu* pour identifier les différences entre les hommes comme origine possible des guerres. Mais il a le plus souvent fallu les aiguiller pour qu'ils fassent des liens. Cela peut en partie s'expliquer par l'éloignement entre l'étude littéraire de certaines œuvres et la réalisation de la séquence, rendu nécessaire par ma présence en classe réduite à deux jours par semaine et par le nombre d'œuvres que j'avais choisi d'utiliser.

Concernant la deuxième hypothèse, l'analyse des questionnaires montre que les représentations initiales des élèves étaient globalement conformes au principe de fraternité à l'exception de quelques élèves particulièrement rancuniers pour qui la violence physique est parfois légitime. On constate néanmoins une augmentation générale des intentions de comportements fraternels après la réalisation de la séquence, ce qui laisse à penser que malgré un taux de participation décevant aux échanges, ceux-ci ont tout de même eu une influence bénéfique sur certains élèves.

Enfin, la dernière hypothèse relative à l'évolution des comportements ne peut s'appuyer sur aucune donnée à caractère scientifique, le relevé du nombre d'agressions quotidiennes que j'avais entrepris d'effectuer ayant rapidement montré ses limites, en particulier en matière de complétude. Ce relevé m'a tout de même permis de constater que les violences physiques sont toujours le fait des sept mêmes élèves, ce qui représente près d'un tiers de l'effectif.

Mes observations m'amènent à penser que si la plupart des élèves ont des valeurs conformes au principe de fraternité, elles peinent à se concrétiser en actes pour deux raisons :

- une difficulté à maîtriser leurs émotions, les conduisant à ne pas se comporter comme ils le souhaiteraient ;
- une difficulté à prendre du recul et à identifier les situations nécessitant de s'engager.

En effet, si tous les enfants déclarent qu'ils iraient vers un camarade qui serait isolé en récréation, ils ne s'en rendent généralement pas compte lorsque le cas se présente. Mais lorsque l'adulte le leur fait remarquer, c'est alors bien volontiers qu'ils l'intègrent à un groupe ou qu'ils viennent lui remonter le moral.

Concernant le manque d'intérêt et de participation aux débats, j'identifie plusieurs causes possibles à ce constat et propose des pistes d'améliorations afin d'y remédier.

1/ Un manque d'expérience de l'enseignant.

Malgré une préparation rigoureuse de questions et d'exemples, il est parfois difficile de trouver le bon moyen de relancer un débat qui s'essouffle. Dans des situations de fatigue, j'ai parfois manqué de lucidité et ai oublié des éléments que j'avais pourtant préparés. J'ai également tendance à venir rapidement en aide aux enfants lorsqu'ils bloquent, ce qui ne les incite probablement pas à fournir un effort de réflexion. Ma gestion de classe, encore largement perfectible, ne favorise pas un climat propice à l'établissement d'un débat apaisé. Si je parviens à contenir les bavardages, moyennant des interventions régulières ralentissant le rythme du débat, les enregistrements audio que j'ai réalisés mettent en évidence un bruit ambiant important et continu constitué de manipulations ou de chutes d'objets, de grincements de chaises, de toux... qui ne favorisent pas l'écoute et qu'il conviendrait de limiter.

La consultation en ligne de DVP d'élèves filmés me fait toutefois relativiser ma déception et les échanges tenus sont peut-être proches de ce que l'on est en droit d'attendre d'élèves de cycle 2 qui découvrent les débats. En effet, si la participation des élèves y apparaît plus soutenue, on y observe généralement un certain nombre d'enfants semblant se désintéresser de la séance, ou tenant des propos difficilement compréhensibles.

2/ Un temps consacré à l'explicitation des règles et des enjeux d'un débat insuffisant.

Les élèves de cycle 2 ont une expérience limitée voire nulle des débats. Si je leur en ai expliqué le principe et les règles de fonctionnement en début d'année en m'appuyant sur des vidéos de débats réels d'enfants et d'adultes, ma démarche a probablement été trop transmissive et les élèves ne se sont peut-être pas tous appropriés l'activité.

Pistes d'amélioration :

- consacrer des séances à l'élaboration collective d'une charte régissant les règles de fonctionnement d'un débat ;
- effectuer des gammes pour s'entraîner à défendre un point de vue en argumentant. Cela pourrait prendre la forme d'un jeu de rôle, dans lequel chaque groupe devrait trouver des arguments pour défendre une position qui lui aura été imposée et qui ne sera donc pas personnelle.

3/ Un écart de maturité trop important entre les élèves et une différenciation complexe.

L'activité de débat nécessite un minimum de capacité d'abstraction et de concentration et on observe de fortes disparités entre enfants en la matière. Bien qu'appartenant au même cycle, l'écart de maturité entre certains CE1 et CE2 est parfois considérable et cette activité orale collective n'offre pas de possibilité évidente de différenciation. Si la tenue de DVP est réalisable même en maternelle, l'écart de maturité entre enfants place probablement le niveau des échanges au-delà de la zone proximale de développement de certains élèves.

Pistes d'amélioration :

- limiter la durée des débats en cycle 2 à un maximum de 30 minutes ;
- s'appuyer systématiquement sur un support visuel comme un tableau pour assurer un suivi des propositions ;
- trouver des exemples visuels ;
- on pourrait également consacrer davantage de temps à la réflexion individuelle par écrit avant de débiter le débat, voire à en communiquer le sujet la veille ;
- mettre en place des débats par groupes de niveau.

4/ Un nombre de participants aux débats trop important.

La taille du groupe est clairement un facteur limitant, qui favorise la déconcentration et paralyse les plus timides. J'ai pu constater que certains élèves incapables de s'exprimer en groupe classe devenaient de véritables moulins à parole lors de créneaux d'activités pédagogiques complémentaires, en groupe de quatre. Je n'ai pas tenté de scinder le groupe en deux, car cette activité nécessite du calme et les différents travaux de groupes entrepris avec mes élèves m'ont montré qu'il est difficile de maintenir ceux placés en autonomie silencieux dans la durée, d'autant plus s'ils sentent que l'attention que je leur porte se relâche.

Pistes d'amélioration :

- si la classe est suffisamment disciplinée, effectuer les débats avec la moitié de l'effectif, l'autre étant placée en autonomie ;
- attribuer davantage de rôles annexes aux élèves et introduire la fonction d'évaluateur du débat s'appuyant sur des grilles, afin que les élèves portent notamment leur attention sur la prise en compte des opinions des autres.

5/ Tenir compte de l'état de fatigue ou d'excitation des enfants.

Les débats quotidiens du matin ont parfois bien fonctionné, quand d'autres n'ont pas décollé. Plus que le thème du débat, il m'a parfois semblé que c'était l'état de fatigue ou d'excitation des élèves qui rendait ce type d'activité laborieux.

Piste d'amélioration : être souple dans sa programmation et ne pas hésiter à reporter un débat à un moment plus favorable.

6/ L'impact des mesures sanitaires liées à la crise du COVID19.

Les enfants sont masqués à l'école depuis le retour des vacances de la Toussaint. S'ils étaient déjà peu audibles avant, le masque a aggravé le phénomène et je dois souvent leur demander de répéter plusieurs fois avant de percevoir ce qu'ils essaient de formuler.

La lecture d'autres mémoires mettant en œuvre des DVP en cycle 2 fait ressortir des difficultés similaires à faire entrer tous les enfants dans l'activité. Tout cela concourt à établir que les DVP sont complexes à mettre en œuvre et que leur succès nécessite du temps, aussi bien pour les élèves que les enseignants.

4.2 Limites

Une première limite que j'identifie est la maîtrise imparfaite du débat, qui ne permet donc pas d'évaluer son influence de manière certaine.

La seconde concerne la durée de l'étude. Si je l'avais anticipée en effectuant mes premières DVP dès le mois de novembre et en débutant la lecture du *feuilleton d'Hermès* dès janvier, la fin de la séquence consacrée à la fraternité reste trop proche de la date de remise du mémoire pour observer l'évolution des comportements dans la durée.

D'autres facteurs viennent également limiter la portée scientifique de l'expérimentation :

- la taille de l'échantillon, constitué uniquement de 24 élèves ;
- l'absence de groupe témoin, les jugements moraux des enfants pouvant se développer indépendamment de toute pratique avec l'âge ;
- l'absence de test standardisé ;
- un des objets d'étude, l'évolution de comportements, qui est difficilement mesurable rigoureusement.

4.3 Enseignements

La rédaction de ce mémoire a enrichi ma pratique professionnelle en me permettant d'une part de me former dans le domaine de l'enseignement moral et civique, d'autre part en me faisant accomplir des recherches en réponse à une problématique rencontrée sur le terrain. Cela m'a amené à effectuer un retour réflexif sur ma pédagogie et à en tirer des enseignements pour tenter de l'améliorer. Si l'activité de recherche est passionnante, elle s'avère également extrêmement chronophage, chaque lecture en appelant d'autres et soulevant de nouvelles

questions. La quête de certaines études et données s'est d'ailleurs parfois avérée infructueuse, tout comme la lecture de thèses ou d'ouvrages volumineux qui n'ont pas répondu à mon questionnement. Cette démarche est toutefois source de motivation et garante d'une pratique professionnelle stimulante intellectuellement dans la durée.

5 Conclusion

Si la discussion à visée philosophique peut probablement développer de nombreuses capacités chez les enfants de cycle 2 en leur apprenant à penser et à échanger dans la paix, sa mise en œuvre ne va pas de soi et est manifestement très dépendante de l'expertise de l'enseignant. Elle se heurte également à des problématiques organisationnelles, de taille d'effectif et de différenciation. Ainsi, je constate qu'une grande partie des élèves ne participe quasiment jamais aux échanges. Malgré une mise en œuvre assez décevante, une évolution globale positive des valeurs morales défendues par les élèves est à souligner, ainsi qu'une transmission satisfaisante des savoirs théoriques. La médiation culturelle, par le vif intérêt qu'elle suscite chez les enfants s'est quant à elle avérée très efficace pour transmettre des connaissances et elle permet de nourrir la réflexion d'élèves encore peu capables d'abstraction.

6 Bibliographie analytique :

- Bail, A. (2020) La fraternité dans la Bible. Repéré à <https://www.la-croix.com/fraternite-Bible-2020-10-02-1101117159> le 09/02/2021.
- Bert, P. (1883), L'instruction civique à l'école. Repéré à <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k75550j/f53.item.texteImage.zoom> le 08 février 2021.

Ce manuel d'époque permet de se forger sa propre opinion sur la didactique de l'enseignement moral à la fin du XIX^{ème} siècle, et de comprendre comment la fraternité était conçue lorsqu'elle a été pérennisée en tant que valeur fondamentale de la république.

- Bettelheim, B. (1976) *Psychanalyse des contes de fées*. Essai. Pocket ISBN 2-266-09578-1.

Cet ouvrage, antérieur à ceux de Serge Boimare, explique en quoi les mythes, mais surtout les contes de fées ont une influence bénéfique sur les enfants.

- Boimare, S. (2016). Des mythes pour refonder une culture commune. *Revue Projet*, 352(3), 69-75. <https://doi.org/10.3917/pro.352.0069>

Le dispositif que j'ai mis en place s'inspire principalement des propositions de Serge Boimare.

- Canivet, G (2011), Conférence en l'honneur de Charles Doherty Gonthier repéré à <https://www.conseil-constitutionnel.fr/la-fraternite-dans-le-droit-constitutionnel-francais> le 11 janvier 2021.
- Caron, J. (2016) « Préparer une société fraternelle, une mission pour l'école ? » *Revue Projet* N° 352, n° 3 (13 juin 2016): 6-13.
- Cebas, E et Garica Moriyon, F (2015), « Espagne : ce que nous savons au sujet de la recherche en philosophie pour enfants » repéré à <http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=39684&pos=1> le 13 avril 2021.
Ce document constitue une synthèse des différentes études internationales menées pour évaluer l'efficacité de la philosophie pour enfants.
- Connac, S (2017) *Apprendre avec les pédagogies coopératives 7^{ème} édition version Kindle*. ESF éditeurs.
Cet ouvrage volumineux effectue un recensement exhaustif des différentes pratiques existantes en matière de pédagogies coopératives.
- Chirouter, E. (2016) *Ateliers de philosophie à partir d'albums de jeunesse*. Vanves : Hachette éducation.
De ce livre de référence, je retiens le concept de réseau de lecture.
- Debray, R., Marty, F. & Voyazopoulos, R. (2010). Conférence – rencontre avec Régis Debray, écrivain, philosophe, autour de son livre *Le Moment fraternité*. *Bulletin de psychologie*, 2(2), 143-148. <https://doi.org/10.3917/bupsy.506.0143>
- Dubet, F. (2016). Pour une école où la fraternité se vit. *Revue Projet*, 352(3), 40-48. <https://doi.org/10.3917/pro.352.0040>
- Galichet, F. (2004). *Pratiquer la philosophie à l'école – 15 débats*. Version informatique récupéré à <https://philogalichet.fr/telechargez-gratuitement-pratiquer-la-philosophie-a-lecole/> le 23/12/2020. Nathan.
Ce livre mis en ligne gracieusement par l'auteur donne des conseils pour mettre en œuvre les discussions à visée philosophique en classe, et fournit des démarches pour traiter des sujets de débat. J'ai en particulier utilisé la fiche numéro 4 dans le cadre de ma séquence.
- Galichet, F. (2005). L'éducation à la citoyenneté dans les programmes d'enseignement français nécessairement laïcs et leur mise en œuvre. Repéré à <http://philogalichet.fr/wp-content/uploads/2011/10/L%C3%A9ducation-civique-en-France1.pdf> le 31/12/2020.
Ce document intéresse la didactique de l'enseignement moral et civique en France.

- Gauthier, A. & Petitclerc, J. (2016). « L'adulte est un frère au milieu des jeunes ». *Revue Projet*, 3(3), 50-60. <https://doi.org/10.3917/pro.352.0050>
- Gennai, A. (2020). Patrimoine littéraire et éducation à la fraternité à l'école. *Tréma*, 53. <https://doi.org/10.4000/trema.5736>
Ce chercheur propose une démarche à expérimenter pour éduquer à la fraternité en s'appuyant sur des textes patrimoniaux, en classe et également en famille.
- Houdé, O. (2001). Le temps du développement. *Enfances & Psy*, n°13(1), 21-25. <https://doi.org/10.3917/ep.013.0021>
Ce chercheur remet en cause les théories du développement de l'enfant par stades.
- Leleux, C (2017). Discussions à visée philosophique pour développer le jugement normatif des 5 à 13 ans. Repéré à <http://journals.openedition.org/rfp/4410> le 12 avril 2021.
Cette étude menée sur un échantillon de plus de 600 élèves d'écoles belges cherche à évaluer les bénéfices des DVP en termes de développement du jugement moral et citoyen des enfants.
- Macron, E (2019) Déclaration de M. Emmanuel Macron, président de la République, sur le Centre Européen du Judaïsme, à Paris le 29 octobre 2019 repéré à <https://www.vie-publique.fr/discours/271715-emmanuel-macron-29102019-centre-europeen-du-judaisme> le 10/02/2021.
- Maryniak, L. (1992) Développement moral et apprentissage. In: Spirale. Revue de recherches en éducation, n°7, 1992. Instruction - Education civique. pp. 47-58; doi : <https://doi.org/10.3406/spira.1992.1858>.
Cet article traite du développement moral de l'enfant et présente différents travaux de chercheurs.
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (2013). Rapport pour un enseignement laïque de la morale. Repéré à http://cache.media.education.gouv.fr/file/04_Avril/64/5/Rapport_pour_un_enseignement_laique_de_la_morale_249645.pdf le 31/12/2020.
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (2018). Note d'orientation relative à la «discussion à visée philosophique» repéré à http://www.ac-grenoble.fr/PhiloSophie/wp-content/uploads/2018/04/IGEN-GroupePhilosophie_NoteFev2018_DiscussionVise%CC%81eRe%CC%81flexive.pdf le 10/02/2021.
Cette note montre que le concept de philosophie accessible aux enfants est loin de rencontrer un consensus en France.

- Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (2020). Programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2). Repéré à <https://www.education.gouv.fr/media/70279/download> le 30/12/2020.
- Platon, *Ménon*.
- Scott, T (Réalisateur). (1995). USS Alabama [Film]. Hollywood pictures.
- Tozzi, M. (2005) Les pratiques de discussion à visée philosophique À l'école primaire et au collège : enjeux et spécificités repéré à <https://www.cahiers-pedagogiques.com/Les-pratiques-de-discussion-a-visee-philosophiqueA-l-ecole-primaire-et-au-college-enjeux-et-specificites> le 04/01/2021.
- Tozzi, M. (2008). Faire philosopher les enfants constats, questions vives, enjeux et propositions. *Diogène*, 224(4), 60-73. <https://doi.org/10.3917/dio.224.0060>
- Tozzi, M. (2018). Développer le jugement moral et la citoyenneté des élèves par la discussion à visée démocratique et philosophique (DVDP). *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 62(2), 63-71. <https://doi.org/10.3917/spir.062.0063>

Annexe I

Questions de débat utilisées après la lecture des épisodes du feuilleton d'Hermès du 7 janvier au 2 avril 2021

- Episode 1 : en quoi voler quelque chose qui nous fait envie si on est sûr de ne pas se faire prendre est-il problématique ?
- Episode 2 : Hermès pense qu'une des vaches est le chef du troupeau. Pourquoi faudrait-il qu'il y ait toujours un chef dans un groupe ?
- Episode 3 : Hermès et Apollon décident d'aller voir Zeus pour régler leur dispute. Pourquoi a-t-on parfois besoin d'une autre personne pour nous aider à régler nos disputes ?
- Episode 4 : Apollon n'est pas content de découvrir qu'il a un nouveau frère. Avoir des frères et sœurs est-il une chance ou une malchance ?
- Episode 5 : Hermès après avoir menti à son frère ment également à Zeus pour ne pas être puni. Existe-t-il des situations où il est justifié de mentir ?
- Episode 6 : Apollon découvre un nouveau sentiment : la jalousie. Que ressent-on quand on est jaloux et pourquoi ?
- Episode 7 : Hermès veut apprendre à connaître l'avenir alors qu'il ne sait pas profiter du présent. Pourquoi a-t-on souvent tendance à penser à l'avenir plutôt que de profiter de l'instant présent ? Dans ce débat, les élèves ont eu tendance à répondre à la question du débat suivant.
- Episode 8 : Hermès veut apprendre à connaître l'avenir. De nombreuses personnes vont voir des voyants, tirent les cartes ou consultent leur horoscope : pourquoi peut-on vouloir connaître son avenir ?
- Episode 9 : Que peut nous apporter la connaissance du passé ?
- Episode 10 : Hermès, gourmand, vérifie que personne ne le regarde avant de boire de longues gorgées de nectar aux fontaines. Un proverbe dit que la gourmandise est un défaut, qu'en pensez-vous ?
- Episode 11 : Hermès dit à son père qu'il « aimerait bien servir à quelque chose ». Pourquoi peut-on vouloir se sentir utile ?
- Episode 12 : Zeus refuse de répondre à Hermès concernant l'origine des éruptions volcaniques. Pour quelles raisons les parents n'expliquent-ils pas tout aux enfants ?
- Episode 13 : Les géants se réjouissent de tout détruire sans se soucier du mal qu'ils font aux autres. Pourquoi certaines personnes s'amuse-t-elles à abîmer ce qui ne leur appartient pas ?

- Episode 14 : Ouranos jette de nouveaux ses enfants dans les entrailles de la terre parce qu'il n'est pas capable de se faire obéir d'eux. Pourquoi les enfants font-ils parfois des bêtises ?
- Episode 15 : Héra découvrant que son bébé est difforme s'en débarrasse en le jetant par la fenêtre. Pourquoi les personnes handicapées ont-elle parfois du mal à être acceptées dans notre société ? *Ce débat n'a pas bien fonctionné, il eut probablement fallu le reformuler en s'intéressant aux différences, sans mentionner le terme handicap.*
- Episode 16 : Héphaïstos a été recueilli par Thétis qui lui dit « je m'occuperai de toi jusqu'à ce que tu n'aies plus besoin de moi ». Quand n'a-t-on plus besoin de ses parents ?
- Episode 17 : Après son crime, les Erinyes viennent tourmenter Cronos toutes les nuits. Elles symbolisent les regrets qui empêchent de dormir la nuit. Comment peut-on se sentir moins coupable quand on a fait quelque chose de grave ?
- Episode 18 : Hestia dit à Hermès de ne pas s'approcher de la belle Aphrodite, sous peine de devenir prisonnier. Qu'est-ce que le beau ? Pourquoi trouve-t-on certaines choses belles et d'autres non ? *Pour cette discussion, je me suis appuyé sur des images montrant les évolutions de critères de beauté au fil du temps.*
- Episode 19 : Hermès se lie d'amitié avec sa sœur Artémis après avoir sauvé un faon. Comment peut-on se faire de nouveaux amis ?
- Episode 20 : Artémis refuse de dire son secret à Hermès. Quel genre de secret ne pourrait-on pas confier à ses amis ?
- Episode 21 : Malgré la mise en garde d'Hestia, Hermès veut à tout prix connaître le secret d'Artémis. La curiosité est-elle un défaut ou une qualité ?
- Episode 22 : Par peur qu'un de ses enfants ne prenne sa place, Cronos leur donne des raisons de le faire en les avalants. On dit que la peur n'évite pas le danger, qu'en pensez-vous ? *Reformulé en classe en : la peur est-elle utile ou inutile ?*

Annexe II

Questionnaire relatif aux acquis culturels

Prénom : _____

Entoure la ou les bonnes réponses

Question 1 - Qui est la mère d'Hermès ? Gaïa – Maïa – Héra.

Question 2 - Qui est le père d'Hermès ? Apollon – Cronos – Zeus.

Question 3 – Hermès est souvent représenté avec : un sac à main – un caducée (bâton sur lequel sont enroulés 2 serpents) – un éclair.

Question 4 – Hermès est : le messenger des dieux – le dieu de l'humour – le dieu du mensonge.

Question 5 – Hestia est : une nourrice – la déesse du foyer – une Erinye.

Question 6 – Comment Hermès se réconcilie avec son frère ? Il lui donne : une vache – à boire – un instrument de musique.

Question 7 – Gaïa est la déesse de : la chasse – la famille – la terre.

Question 8 – Aphrodite est née : de la cuisse de Zeus – d'une goutte de sang d'Ouranos – du ventre d'Héra.

Question 9 – Qui a commis premier crime de l'histoire? Ouranos – Zeus – Cronos.

Question 10 – Qui a donné ses sandales ailées à Hermès ? Apollon – Ouranos – Zeus.

Annexe III

Scénarios visant à évaluer les valeurs morales et les acquis après formation.

Des situations sont présentées aux élèves qui doivent imaginer la suite.

Scénarios visant à évaluer l'empathie

Initial : tu viens de trouver une pièce de 1 euro par terre en allant au parc. Une fois au parc, tu vois un petit enfant en larmes. Il te dit qu'il pleure parce qu'il a perdu la pièce de 50 centimes que la petite souris lui a donné. Tu l'aides à la chercher mais vous ne la trouvez pas.

Final : tu es en retard pour aller à une séance de cinéma. En chemin, tu croises un enfant seul, qui pleure parce qu'il ne voit plus ses parents. Si tu t'arrêtes, la séance commencera sans toi.

Scénarios relatifs à l'aide d'un ami

Initial : l'école part faire une randonnée en montagne. Il est midi, tu as très faim et tu n'as qu'un grand sandwich et une banane à manger. Ton meilleur copain a oublié son repas à la maison et n'a rien à manger.

Final : c'est l'hiver, ton meilleur ami a très froid et a oublié son manteau, il grelotte. De ton côté tu as un manteau chaud, un bonnet, une écharpe et des gants.

Scénarios relatifs à l'aide d'un inconnu :

Initial : un nouvel élève vient d'arriver dans ta classe, à la récréation tu vois qu'il est assis tout seul sur un banc.

Final : à la patinoire, tu vois un enfant qui est tombé et qui n'arrive pas à se relever.

Scénarios relatifs à l'aide d'un ennemi :

Initial : il est 08h30, le cartable d'un élève que tu n'aimes vraiment pas vient de se déchirer dans la cour, tous ses livres sont par terre. Tout le monde est rentré en classe et vous n'êtes que 2 dans la cour. Il pleut et ses livres commencent à s'abîmer.

Final : en récréation un élève de ta classe que tu détestes se fait frapper par 3 autres élèves d'une autre classe.

Scénario visant à évaluer l'usage ou non de violence face à une agression verbale :

Initial : en récréation, un enfant que tu viens de bousculer sans le faire exprès insulte tes parents.

Final : tu croises dans la rue un enfant que tu ne connais pas qui te dit de terribles insultes sur ta famille.

Question relative à la fraternité :

Tu connais la devise liberté, égalité, fraternité. Peux-tu expliquer ce qu'est la fraternité ?

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 : éveiller à la fraternité en cycle 2 par l'intermédiaire de la culture et du débat.

Auteur : Frédéric Stoltz

Résumé :

L'expérimentation se déroule dans une classe de CE1/CE2 dans un quartier où se côtoient des enfants d'origines très variées et dont certains maîtrisent peu le français. Les relations entre ces enfants étant conflictuelles, je me suis interrogé sur les moyens à mettre en œuvre pour développer entre eux une fraternité plus large que celle de leurs communautés respectives.

Après une réflexion concernant la notion de fraternité et un passage en revue des méthodes envisageables pour la transmettre, je définis un mode opératoire s'appuyant sur la médiation culturelle et la pratique du débat à visée philosophique. Cette association, qui a pour but de développer les capacités de raisonnement des enfants en leur apprenant à exprimer leurs désaccords de manière pacifique, est susceptible de faire évoluer favorablement leurs valeurs morales et comportements.

La pratique des DVP s'est avérée compliquée à mener et une bonne moitié des élèves n'est pas parvenue à entrer dans l'activité. Toutefois, malgré une participation décevante, le groupe classe parvient à trouver des réponses satisfaisantes et les objectifs d'apprentissage sont globalement atteints. S'il est difficile d'évaluer les progrès en termes de comportements, on relève toutefois une évolution positive des conceptions morales des enfants en fin de séquence.

Mots clés : Éducation morale et civique, fraternité, DVP, médiation culturelle.

Abstract:

The experiment takes place in a neighborhood where children of different origins live together, some of whom speak little French. These children are between 7 and 8 years old, and their relationships are very conflictual. I wondered about the means to develop a brotherhood between them that would be wider than that of their respective communities.

After reflecting on the notion of fraternity and reviewing the possible methods for transmitting it, I defined an operating mode based on cultural mediation and the regular practice of philosophical discussions. This association, by developing children's reasoning and judgment skills, and teaching them to express their disagreements in a peaceful manner, is likely to bring about a positive change in their moral values and behavior.

The practice of philosophical discussions proved to be complicated to conduct because a good half of the students did not manage to enter into the activity. Despite disappointing participation, the class group managed to come up with satisfactory answers and the learning objectives were generally met. Although it is difficult to evaluate progress in terms of behavior, there was a positive evolution in the children's moral abilities at the end of the sequence.

Keywords: philosophical discussions, brotherhood, ethics and civics education, cultural mediation.