



**HAL**  
open science

# Philosopher sur la solidarité grâce à la littérature de jeunesse

Émilie Bernaz

► **To cite this version:**

Émilie Bernaz. Philosopher sur la solidarité grâce à la littérature de jeunesse. Education. 2022.  
dumas-04207392

**HAL Id: dumas-04207392**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04207392>**

Submitted on 14 Sep 2023

**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.



Institut national  
supérieur du professorat  
et de l'éducation  
Académie de Grenoble



**Année universitaire 2021-2022**

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

*Mention Premier degré*

**Philosopher sur la solidarité grâce à la littérature de jeunesse.**

**Présenté par Emilie BERNAZ**

Première partie rédigée en collaboration avec Eponine CUSIN en M1

**Mémoire de M2 encadré par Mme Sylvie FARRE**

## **Remerciements**

Je remercie sincèrement tous les élèves de CP pour leur enthousiasme, leur bonne humeur et leur curiosité tout au long de la séquence.

Mes remerciements vont également à leur professeure, Madame Royer, qui m'a accueillie avec beaucoup de professionnalisme et qui m'aidait dans l'élaboration de nos séances avec Eponine. Nous n'aurions pas pu faire ce travail sans ses précieux conseils.

Je tiens à exprimer ma reconnaissance envers Madame Farré. Merci pour le temps qu'elle a consacré dans le suivi de ce mémoire, merci pour sa bienveillance quotidienne et pour ses conseils avisés.

Merci également à mes amies de l'INSPE Océane Calatraba, Kimberley Chatenet et Anna Castellini pour leurs encouragements et leur soutien moral tout au long de l'année. Evidemment, je tiens à remercier Eponine Cusin, mon binôme de mémoire, ma collègue de stage, mon amie.

Enfin, merci à Emy pour sa patience.

<b>Introduction</b>	<b>1</b>
<b>1. Cadre théorique</b>	<b>2</b>
1.1 La solidarité	2
1.1.1 Vivre ensemble et faire ensemble	2
1.1.1.1 Qu'est-ce que la solidarité ?	2
1.1.1.2 La solidarité à l'école	3
1.1.1.3 Les apprentissages coopératifs	5
1.1.2 La solidarité nécessite de la tolérance	6
1.1.2.1 L'altérité	6
1.1.2.2 La tolérance : un objectif majeur de l'éducation nationale	7
1.2 La littérature de jeunesse	8
1.2.2 La littérature de jeunesse dans les textes officiels	9
1.2.3 L'enfant lecteur	10
1.2.4 Quelques mots sur l'album	11
1.3 Le débat philosophique	12
1.3.1 Qu'est-ce que philosopher ?	12
1.3.2 Philosopher avec les enfants	13
1.3.3 Le débat philosophique, une approche adaptée aux enfants qui s'invite à l'école	14
1.3.4 Philosopher grâce à la littérature de jeunesse	14
1.3.5 Philosopher pour faciliter le vivre ensemble	15
1.4 Problématique et formulation des hypothèses	16
<b>2. Méthodologie</b>	<b>17</b>
2.1 Participants	17
2.2 Matériel et procédures	17
2.3 Descriptions des séances	18
2.4 Recueil des données	21
2.4.1 Questionnaire	21
2.4.2 Observations	21
2.4.3 Traces écrites	22
<b>3. Résultats</b>	<b>23</b>
3.1 Phase pré-test : les conceptions initiales	23
3.2 Échanges entre les pairs : séances de littératures	25
3.3 Échanges entre les pairs : débats philosophiques	26
3.4 Représentation de la solidarité via les albums	27
3.5 Analyse du projet coopératif	28
3.6 Phase post-test : les conceptions finales	29
<b>4. Discussion</b>	<b>31</b>

4.1 Re-contextualisation	31
4.2 Analyse des résultats et mise en lien avec les recherches antérieures	31
4.3 Limites, perspectives et enrichissement professionnel	35
4.3.1 Limites et perspectives de la recherche	35
4.3.2 Enrichissement professionnel	36
<b>Conclusion</b>	<b>37</b>
<b>Bibliographie</b>	<b>38</b>
<b>Annexes</b>	<b>41</b>

## **Introduction**

Dans le cadre de notre stage filé du second semestre de M1, Eponine et moi avons choisi de réaliser un mémoire sur « *La littérature de jeunesse comme médium privilégié pour mieux se connaître soi-même et aller à la rencontre des autres* ». Nous avons fait le vœu d'être dans une classe de CP et de ce fait nous avons fait notre stage à Echirolles (REP+) dans un CP dédoublé de onze élèves. Nous avons pensé que le CP était le niveau idéal pour cette thématique puisque la première année du cycle 2 est une période charnière dans le développement de l'enfant (passage parfois délicat entre l'école maternelle et l'école élémentaire, apprentissages fondamentaux et décentrement progressif). Les élèves apprennent à lire, à écrire, à compter mais ils apprennent surtout à devenir de plus en plus autonomes et à vivre ensemble dans une collectivité.

Apprendre à se connaître, tout comme aller à la rencontre des autres, s'avère primordial dans la vie sociale de l'enfant. Comment y parvenir ? Nous avons pensé que la mise en place de débats philosophiques en classe serait bénéfique pour arriver à ce but. Et tout particulièrement dans les écoles REP+, où les familles ne parlent pas forcément français, où l'accès à l'éducation est parfois compliqué et où les enfants ont sûrement besoin d'exprimer ce qu'ils ressentent. En effet, les débats philosophiques permettent de s'autoriser à penser, de réfléchir, de défendre son point de vue et d'écouter celui de nos camarades.

À six ans, l'univers des albums de jeunesse est encore très important dans l'imaginaire de l'enfant. De ce fait, nous avons pensé qu'il serait préférable d'aborder un sujet complexe par le biais d'un album jeunesse dont c'est la problématique (par exemple : *C'est quoi être différent ?*).

Nous avons choisi les deux albums de jeunesse suivants : *L'agneau qui ne voulait pas être un mouton* et *Seul(s) au monde ?*, notamment pour la pertinence de la morale qu'on peut en tirer et sur la multitude de débats possibles.

Dans une première partie, nous définirons la solidarité puis nous établirons les liens avec la littérature de jeunesse et les débats philosophiques. Dans une deuxième partie, nous nous intéresserons à l'expérimentation mise en place dans la classe de CP. Nous analyserons, pour terminer, en quoi l'étude proposée permet le développement de la solidarité au sein d'une classe.

# 1. Cadre théorique

## 1.1 La solidarité

### 1.1.1 Vivre ensemble et faire ensemble

#### 1.1.1.1 *Qu'est-ce que la solidarité ?*

Selon le dictionnaire Larousse, au sens littéraire, la solidarité est un « rapport d'interdépendance entre les choses ». Marie-Claude Blais (2008) distingue trois conceptions selon lesquelles nous pouvons définir la solidarité. La conception sentimentale se définit par l'amour de ses semblables. La conception factuelle considère la société comme un corps fait d'organes interdépendants (les humains) et l'approche normative la définit comme une valeur morale. Dans son article, Blais (2008) retrace la genèse de la solidarité. Elle constate qu'elle se développe parallèlement à la fois dans la tradition judéo-chrétienne qui tente de rassembler à travers des valeurs morales religieuses mais aussi en réaction à la révolution industrielle qui renforce la division des classes et l'atomisme social. Ainsi, la conception politique de la solidarité est pensée par Emile Durkheim (1893). Le fondateur de la sociologie souligne qu'il existe une évolution du concept de solidarité au cours du temps. En effet, la solidarité n'est pas la même en fonction du type de lien social qu'entretiennent les individus. Selon Durkheim (1893), ce type de lien dépend de l'organisation de notre société. Dans une société traditionnelle, il existe une solidarité mécanique du fait que la société est formée par des similitudes. C'est le cas des sociétés pré-industrialisées, le groupe est prédominant sur l'individualité. Il existe peu d'interdépendance entre les acteurs en comparaison avec le lien social entre les individus d'une société moderne où c'est la solidarité organique qui régit la société. La solidarité organique est caractéristique d'une société de spécialisation, d'une forte division du travail et d'un haut niveau d'individualité. Les individus ont un rôle précis ce qui amène beaucoup d'interdépendance. Cécile Van de Velde (2013) définit la notion de solidarité comme dépendante de la notion de lien social. En France, la déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789 pose les principes de la liberté et de l'égalité des hommes. Puis, en 1948, la déclaration universelle des droits de l'Homme inclut à la fois les femmes mais aussi le principe de fraternité « Tous les êtres humains naissent libres et égaux en dignité et en droits. Ils sont doués de raison et de

conscience et doivent agir les uns envers les autres dans un esprit de fraternité.<sup>1</sup>» Selon Larousse, la fraternité se définit par le « Lien de solidarité qui devrait unir tous les membres de la famille humaine ; sentiment de ce lien. Lien qui existe entre les personnes appartenant à la même organisation, qui participent au même idéal.<sup>2</sup>» Le mot fraternité, qui fait partie de notre devise, orne les frontons de nos mairies et de nos écoles. Ce principe est dépendant de la solidarité qui fait partie des valeurs de notre république.

### *1.1.1.2 La solidarité à l'école*

Selon Blais (2008), l'éducation du « sens social » est nécessaire pour que les générations saisissent l'importance du collectif lorsque l'on vit en société. En effet, le rôle de l'école n'est pas seulement l'instruction mais également l'éducation. Selon Maroussia Raveaud (2006, p. 1 à 11), l'école forme des futurs citoyens afin qu'ils soient capables de vivre dans une société, « à vivre en société, à vivre dans sa société ». Au moment de la naissance de l'école républicaine fin XIXème siècle, la formation du citoyen est un des rôles central de l'école. À l'école primaire, c'est la loi du 18 mars 1882 qui introduit « L'instruction morale et civique ». En 1985, Jean-Pierre Chevènement revalorise l'éducation civique dans la scolarité comme une discipline à part entière. De gouvernement en gouvernement, cette discipline ne cesse d'être valorisée. En 2008, la formation du citoyen s'inscrit dans l'instruction civique et morale. Depuis 2015 nous parlons « d'éducation morale et civique ». Mais alors qu'est ce que veut dire concrètement éduquer à la citoyenneté ? Selon Claudine Leleux et Chloé Rocourt de Boeck (2015), l'éducation à la citoyenneté nécessite de développer trois compétences : l'autonomie individuelle, la coopération sociale et la participation publique. Ces compétences doivent être interdépendantes et elles s'articulent autour de trois axes : le savoir (dimension cognitive), le savoir faire (dimension conative) et le savoir être (dimension affective). C'est donc dans ce contexte que la notion de coopération s'invite à l'école. La coopération sociale est définie par ce qui nous permet d'opérer avec les autres.

La France commence l'apprentissage de la citoyenneté dès l'âge de six ans et dure pendant douze années de scolarité. L'école primaire octroie 36 heures par an pour cet apprentissage. La solidarité s'invite donc dans les programmes de l'éducation nationale.<sup>3</sup> L'éducation

---

<sup>1</sup><http://www.textes.justice.gouv.fr/textes-fondamentaux-10086/droits-de-lhomme-et-libertes-fundamentales-10087/declaration-universelle-des-droits-de-lhomme-de-1948-11038.html>

<sup>2</sup> <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/fraternite%C3%A9/35113>

<sup>3</sup>

[https://cache.media.eduscol.education.fr/file/A-Scolarite\\_obligatoire/24/5/Programme2020\\_cycle\\_2\\_comparatif\\_1313245.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/A-Scolarite_obligatoire/24/5/Programme2020_cycle_2_comparatif_1313245.pdf)

morale et civique (EMC) du cycle 2 au cycle 4 suit trois finalités. Dans la première finalité, « respecter autrui », il est précisé que cela consiste à « développer avec lui des relations de fraternité ». Dans la deuxième finalité, « acquérir et partager les valeurs de la république » les élèves doivent construire des valeurs et des principes de la république tels que : liberté, égalité, fraternité puis « s'en déduisent la solidarité, l'égalité [...] L'enseignement moral et civique porte sur ces principes et valeurs, qui sont nécessaires à la vie commune dans une société démocratique et constituent un bien commun s'actualisant au fil des débats dont se nourrit la République.» Pour finir, dans la troisième finalité, construire une culture civique : « La conception républicaine de la citoyenneté insiste à la fois sur l'autonomie du citoyen et sur son appartenance à la communauté politique formée autour des valeurs et principes de la République. [...] permet à l'élève de se développer dans les situations concrètes de la vie scolaire [...] à participer activement à l'amélioration de la vie commune et à préparer son engagement en tant que citoyen ». À travers ces finalités officielles de l'EMC, nous constatons à quel point les valeurs sont centrales dont la solidarité et la formation du citoyen pour vivre ensemble, en société. Les programmes de 2020 concernant l'EMC ciblent des compétences que les élèves doivent travailler du cycle 2 au cycle 4. Les compétences s'articulent autour de quatre formes de cultures. Parmi ces compétences il y a : « Être capable de coopérer », « respecter les règles communes, comprendre les principes et les valeurs de la République Française et des sociétés démocratiques », « différencier son intérêt particulier de l'intérêt général », « avoir le sens de l'intérêt général », « prendre en charge des aspects de la vie collective » et « Savoir s'intégrer dans une démarche collaborative et enrichir son travail ou sa réflexion grâce à cette démarche.<sup>4</sup>» L'école a pour mission de créer pour tous les élèves une culture commune. Cette culture est faite de connaissances mais aussi de valeurs. En lisant ces compétences, nous ne pouvons pas passer à côté de l'importance primordiale de la solidarité et de la coopération. L'école veut bel et bien former des futurs citoyens solidaires afin qu'ils puissent vivre ensemble. Les apprentissages coopératifs sont un des outils pour développer l'esprit de solidarité chez les élèves.

### *1.1.1.3 Les apprentissages coopératifs*

Les apprentissages coopératifs voient le jour aux Etats-Unis dans les années 60 afin de favoriser l'égalité des chances et réduire les discriminations. En Europe occidentale,

---

<sup>4</sup>[https://cache.media.eduscol.education.fr/file/A-Scolarite\\_obligatoire/24/5/Programme2020\\_cycle\\_2\\_comparatif\\_1313245.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/A-Scolarite_obligatoire/24/5/Programme2020_cycle_2_comparatif_1313245.pdf)

l'apprentissage coopératif prend sa source dans le principe de solidarité des mouvements ouvriers. La psychologie sociale permet à plusieurs chercheurs comme les frères Johnson ou les époux Sherif de travailler sur les notions de coopération et de compétition au sein des groupes et des relations sociales.

Alain Baudrit (2005, p. 121) propose une définition de l'apprentissage coopératif qui est une méthode pédagogique qui consiste à « faire travailler des élèves ensemble, au sein de petits groupes, lors d'activités scolaires ». Dans « apprentissage coopératif et entraide à l'école », il questionne la coopération à l'école et analyse les différents facteurs facilitant ou entravant la coopération. Selon Claudine Leleux et Chloé Rocourt de Boeck (2015), l'apprentissage coopératif permet de développer et d'acquérir des compétences coopératives qui permettraient aux élèves de s'épanouir. Ce type d'apprentissage est justifié éthiquement car il serait favorable à l'égalité et la solidarité et s'avère être efficace socialement et économiquement.

Cependant, l'apprentissage coopératif doit respecter certaines conditions afin d'être bénéfique. Selon Baudrit (2005), les groupes d'apprentissage coopératif doivent être hétérogènes et respecter le principe de l'interdépendance. Johnson précise que cette pédagogie consiste à distribuer des tâches aux différents membres du groupe pour les inciter à coordonner leurs activités et qui a pour finalité une production collective grâce à l'apport des membres du groupe. Cette démarche permet de créer des rapports de réciprocité entre les membres du groupe. L'objectif commun pousse les élèves à travailler ensemble et à s'entraider, demander de l'aide et recevoir de l'aide (Gillies & Ashman, 1996).

La pédagogie de la coopération est un ensemble de dispositifs qui vise à imposer aux élèves une « coopération concertée » à travers des travaux en groupe. Le bénéfice de l'apprentissage coopératif dépend de la qualité des interactions, de la durée et de la répétition de ces apprentissages, des pré-requis des élèves nécessaires à l'apprentissage et en fonction de la présence d'une auto-évaluation des élèves.

Une étude d'Orlick (1981) constate que les enfants qui ont l'habitude de jouer ensemble et de pratiquer des jeux où ils doivent coopérer sont enclins à partager leurs jouets avec leur pairs. À contrario, ceux qui n'ont pas l'habitude des jeux coopératifs sont beaucoup moins enclins à faire preuve de générosité et de partage. Ce phénomène nous prouve donc que la coopération en elle-même permet aux enfants d'être plus tournés vers les autres. Meloth et Deering (1994) ont observé que les élèves faisant partie de groupes coopératifs qui communiquent et qui s'entraident ont mieux compris les apprentissages, ce qui démontre l'intérêt de ce type d'apprentissage.

#### *1.1.1.4 Les limites des apprentissages coopératifs*

Plusieurs études affirment donc que l'apprentissage coopératif est une méthode qui permet de stimuler l'entraide, le sens des autres ou encore le soutien entre les élèves. (Johnson 2000, Ashman, 1996). Cependant, il ne faut surtout pas introduire une quelconque compétition dans l'équation auquel cas les membres du groupe se focalisent sur leur futures récompenses et prennent moins de temps pour aider leurs camarades. (Johnson & Johnson, 1974 et Sharan, 1980). De plus, l'apprentissage coopératif ne va pas de soi pour tous les enfants. Les élèves ont des procédures d'entraide très inégales. Gillies & Ashman (1996-98) font l'hypothèse que l'apprentissage coopératif nécessite une initiation pour maximiser les procédures d'entraide des élèves.

Nous avons donc vu que la solidarité est une valeur sur laquelle repose l'école et que la coopération est un moyen de faire travailler les élèves sur ce concept. Cependant, pour que les élèves coopèrent, il est nécessaire qu'ils soient dans un contexte de tolérance envers les autres, envers ce qui est autre. La tolérance nécessite qu'ils passent outre les différences de chacun et de chacune.

### **1.1.2 La solidarité nécessite de la tolérance**

#### *1.1.2.1 L'altérité*

La grande difficulté pour vivre ensemble et faire ensemble est notre rapport à l'autre. Mais qu'est-ce qu'est l'autre ? La notion d'autre vient du latin « alter ». L'altérité est en opposition avec l'identité (Jodelet, 2008).

Selon un bon nombre de chercheurs (Spitz, 1957 cité par Aliyah Morgenstern, Mireille Brigaudiot), l'enfant construit son identité, se construit lui-même en se différenciant de l'autre à travers donc un processus de différenciation. L'humain dans sa construction est confronté au « paradoxe de l'autre » (Colin, 2001). L'autre est à la fois identique et différent. La reconnaissance de l'autre comme identique est complexe. Admettre l'autre comme humain alors qu'il est différent n'est pas évident. Admettre l'autre qui est différent de nous comme identique n'en est pas moins évident non plus. Patrick Collin souligne que l'identité et l'altérité sont interdépendantes et en relation constante. De plus, Denise Jodelet (2008) distingue « l'altérité du dehors » qui désigne l'autre « lointain » et « l'altérité du dedans » qui réfère à une différence au sein d'un même ensemble social ou culturel. La deuxième dimension de l'altérité peut être source de malaise, d'exclusion en se fondant sur nos représentations. C'est ce qu'elle appelle la mise en altérité, c'est-à-dire que la différence

devient l'extériorité. L'autre suppose la différence et il est parfois considéré comme un danger pour notre intégrité. La mise en altérité peut mener à une altérité radicale qui se matérialise par du racisme, du sexisme, du validisme et autres formes de discriminations. Les sociologues parlent d'une société « fragmentée » à cause de nos représentations et de nos pratiques par rapport à l'autre.

Notre besoin de nous différencier serait plus important que notre besoin de ressembler (Abrams & Hogg, 1990 cités par Jodelet). Les formes de sociabilité dans l'altérité sont diverses. Notre rapport à l'autre, à la différence, est complexe et peut être source de violence.

Les conflits qui peuvent donc être engendrés par le rejet de la différence érode la solidarité et la cohésion du groupe. C'est pourquoi l'école a également pour mission de transmettre des valeurs telles que la tolérance, l'acceptation des différences, la lutte contre les discriminations afin que les élèves puissent vivre ensemble et faire ensemble à l'école. Les élèves seront des futurs citoyens tous différents.

#### *1.1.2.2 La tolérance : un objectif majeur de l'éducation nationale*

Dans les programmes du cycle 1, 2 et 3 de l'éducation nationale, en plus de constater que le « faire ensemble » est fortement encouragé, les notions associées au « vivre ensemble » sont très présentes. En EMC, les objets d'enseignements des programmes sont par exemple : « Le respect des autres dans leur diversité, la conscience de la diversité des croyances et des convictions, les atteintes à la personne d'autrui (racisme, antisémitisme, sexisme, xénophobie, homophobie, handicap, harcèlement, etc.) » Les compétences travaillées sont : « Accepter et respecter les différences, adopter un comportement responsable par rapport à soi et à autrui, savoir écouter autrui, s'estimer et être capable d'écoute et d'empathie, accepter le point de vue des autres.<sup>5</sup> » Les préjugés et les stéréotypes sont aussi des objets d'enseignement de cette discipline. Ces compétences ne se limitent pas aux frontières de l'EMC, en effet le domaine 3 du socle commun de connaissances, de compétences et de culture s'intitule : la formation du citoyen.

L'altérité est intrinsèquement liée au concept de fraternité. La prévention des discriminations est également un objectif majeur de l'éducation à l'école. L'enfant doit

---

5

[https://cache.media.eduscol.education.fr/file/A-Scolarité\\_obligatoire/24/5/Programme2020\\_cycle\\_2\\_comparatif\\_1313245.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/A-Scolarité_obligatoire/24/5/Programme2020_cycle_2_comparatif_1313245.pdf)

comprendre qu'être respecté est un droit et respecter les autres est un devoir, le respect va au-delà des différences.

La littérature de jeunesse est un médiateur adapté pour aborder le thème de la différence et la tolérance à l'école et permet l'appropriation des valeurs autour de l'altérité très tôt dans la scolarité. La littérature de jeunesse permet aux enfants de discuter de ces thèmes sérieux et qui peuvent être source d'émotions fortes pour certains élèves en prenant le recul nécessaire pour avoir une posture réflexive et non seulement émotive.

## **1.2 La littérature de jeunesse**

### **1.2.1 La littérature de jeunesse aujourd'hui**

La littérature de jeunesse évolue avec son temps, elle se modernise tout en restant fidèle à son intention première, c'est-à-dire raconter des histoires pour les enfants (qu'elles prennent la forme de contes, de fables, de romans, d'albums ou plus récemment de bandes dessinées). Aujourd'hui d'ailleurs, ce serait réductible de se contenter de cette définition puisque la littérature jeunesse s'est associée avec le cinéma, la télévision ou même les documentaires. Cependant, cette littérature est encore trop négligée puisque certains en parlent comme une « sous-littérature » ou encore telle une simple composante. On assiste toujours à un manque de reconnaissance de la part des médias ou des critiques littéraires. Selon Isabelle Nières-Chevrel (2002), l'évaluation globale de la littérature de jeunesse s'intéresserait uniquement au plaisir des enfants, il n'y aurait pas d'autre valeur littéraire. Pourtant, à travers son article *Faire une place à la littérature de jeunesse*, elle nous prouve maintes et maintes fois le rôle essentiel de la littérature de jeunesse. Cette culture nationale engendrée très tôt pendant des lectures offertes apporte rapidement ce qu'elle nomme un « réservoir d'allusions, de citations » (p. 100) à l'enfant. Elle parle de références partagées, de ce que tout le monde connaît. N'oublions pas que la littérature de jeunesse ne concerne pas uniquement ce qui peut être lu par l'enfant lui-même, elle désigne avant tout ce qu'un adulte peut lire à un enfant (une histoire avant d'aller dormir par exemple). Les premiers temps, les jeunes enfants connaissent les histoires populaires grâce à une transmission orale (*Le Petit Chaperon Rouge, Pierre et le Loup*). Michel Butor (1968) se remémore la « constellation des livres de son enfance » (Butor, p. 260). Nières-Chevrel insiste sur la double écriture de plus en plus omniprésente dans les livres pour les enfants, c'est-à-dire une écriture adressée autant aux enfants qu'aux adultes. Elle nomme ce phénomène « livres-d'enfants-pour-grandes-personnes » (Nières-Chevrel, p. 112).

Selon Nières-Chevrel, la marginalité souvent présente dans les livres jeunesse est appréciée et sollicitée chez les adultes. La littérature de jeunesse a le pouvoir de plonger le lecteur (petit ou grand) dans un imaginaire sans faille, dans un monde parallèle où tout est possible. D'ailleurs, certains auteurs ont amplement révolutionné ce type de littérature durant le demi-siècle dernier (notamment Jacques Prévert, Raymond Queneau ou Roald Dahl).

### **1.2.2 La littérature de jeunesse dans les textes officiels**

Selon les documents d'accompagnement issus d'Eduscol, au cycle 1, la littérature orale et écrite doit « permettre à chaque enfant de se constituer une bibliothèque mentale à travers la mémorisation des textes » (p. 3). Cela peut passer par plusieurs choses, notamment des personnages récurrents (le loup, la sorcière, la princesse) et des situations généralement manichéennes (un méchant veut du mal au gentil). On va éduquer les enfants de maternelle aux émotions comme la colère, la peur, la joie. Au fur et à mesure des lectures, les enfants repèrent des situations quotidiennes, des scénarios d'expériences (aller à l'école, faire des courses) voire même des morales civiques (être poli, être gentil avec ses camarades de classe, être bienveillant avec les autres). De ce fait, les enfants « apprennent à comprendre les comportements humains et à éprouver de l'empathie pour autrui » (p. 2). Dans la lecture répertoire, la notion de partage et de communauté est primordiale puisqu'elle permet de rassurer l'enfant sur ses propres peurs, sur ses propres émotions et sur sa propre existence.

Selon cette même source issue d'Eduscol, on précise le rôle essentiel de l'initiation aux codes de l'album. En effet, via la littérature jeunesse, les enfants apprennent à comprendre, ils s'intéressent au rapport texte/image, peuvent choisir un album selon sa couverture ou selon le nombre de mots, sont capables de comprendre comment se lit un texte (de gauche à droite puis lorsqu'on est à la fin de la ligne il faut faire un retour à la ligne). Ce sont les prémisses du rôle du lecteur de l'enfant, une fois qu'il aura acquis ces codes-ci il sera apte à lire et comprendre par lui-même comment s'utilise un livre.

### **1.2.3 L'enfant lecteur**

Les livres, ça sert à quoi ? Pourquoi la littérature jeunesse s'adresse-t-elle aux plus jeunes ? Dans son livre *Tout-petits déjà lecteurs* (2003), Colette Barbé-Julien évoque les trois aspects majeurs de la littérature de jeunesse : l'information (les ouvrages pédagogiques), la morale sociale (c'est-à-dire les questions de l'existence, les livres à message) et le divertissement (la littérature d'évasion, l'imaginaire). En effet, « les livres vont l'aider [l'enfant] à connaître autre chose que son petit univers » (p. 45). Que ce soit un adulte qui lise une histoire à un

enfant ou l'enfant lui-même qui lise un texte, l'enfant va développer ce qu'on peut appeler une « banque sonore » (p. 48) de vocabulaire et de syntaxe. Par ailleurs, Alain Bentolila (2005) parle de « dictionnaire mental » (p. 4) qui contribue à enrichir la mémoire auditive de l'enfant. Dès lors, on peut supposer qu'un enfant doté d'une grande richesse de vocabulaire oral réussira mieux le décodage et l'apprentissage de la lecture au CP.

Barbé-Julien insiste également sur l'importance des mots comme « outils d'organisation de la pensée » (p. 46) puisqu'en effet les premiers albums pour jeunes enfants évoquent des situations quotidiennes (aller à l'école, manger à midi, prendre sa douche, aller faire des courses). Les enfants apprennent très tôt à se situer dans une journée, à repérer les enchaînements de causes à effets (par exemple : je suis tombé, je me suis fait mal donc il faut que je me soigne). De la même manière, l'album a sa chronologie, son début et sa fin. Même des situations fantastiques peuvent aborder des rituels de la vie quotidienne. Ces événements fréquents dans les albums jeunesse poussent l'enfant à faire ses premiers petits raisonnements et sa propre logique des choses.

Il y a une dualité intéressante entre texte et image. Selon Henri Cueco (1988), « L'image est toujours sujette à interprétation, à ouverture du sens soit par sa nature, soit par les ambiguïtés qu'elle charrie. Souvent le texte qui l'accompagne intervient comme correcteur de sens, voire pour en limiter ses effets » (Cueco, cité dans Barbé-Julien, p. 44). D'ailleurs, on remarque souvent que les enfants non-lecteurs (en maternelle notamment) prennent des albums et inventent des histoires avec les images qu'ils voient sans avoir recours au texte.

#### **1.2.4 Quelques mots sur l'album**

Sophie Van der Linden (2006) parle de l'aspect paradoxal de l'album. Il est « destiné aux plus jeunes d'entre nous, *a priori* aux moins expérimentés en matière de lecture, il s'affirme comme une forme d'expression à part entière et n'en appelle pas moins des compétences de lecture affirmées et diversifiées » (p. 7). Cependant, n'oublions pas que l'album est également destiné aux cycles 2 et 3. Lire un album, qu'est-ce que cela signifie ? C'est savoir apprécier un format (grand livre rectangulaire, livre de poche), une texture (album souple ou cartonné), c'est comprendre un lien texte et image (parfois peu de texte pour beaucoup d'images), c'est décider d'un ordre de lecture. En soi, lire un album requiert une formation de lecteur. L'album peut d'ailleurs prendre des formes diverses et variées : livres illustrés, bandes dessinées, livres animés, livres d'objets, livres d'activités, imagiers et encore d'autres possibilités.

La spécificité de l'album est sa relation importante entre texte et image. Comme le dit Van der Linden, « L'écriture est née de l'image, c'est pourquoi elle a vocation de s'y associer du nouveau » (p. 89). Auparavant, c'était le texte qui prenait la plus grande place dans le livre car on considérait que c'était l'essence même, mais aujourd'hui le rapport de force s'est inversé. Ce sont désormais les dessins qui prennent généralement toute la place, et le texte est devenu comme « une légende pour préciser le sujet » (Barbé-Julien, p. 68). D'ailleurs, pour qualifier l'album, on parle parfois de « livres d'images pour enfants » ce qui est en somme très réducteur.

La couverture d'un album joue aussi son rôle. C'est le premier regard, le premier contact avec un livre. Alors qu'un adulte s'intéresse à la quatrième de couverture pour lire le résumé, l'enfant va plutôt se fier à la première de couverture (en effet, il est peut-être plus sensible à l'esthétique du dessin).

Pour conclure, l'album a une forme libre et originale qui « échappe à toute tentative de fixation de ses règles de fonctionnement » (Van der Linden, p. 157). Il a pour but d'accompagner l'enfant dans son évolution intellectuelle et morale. Selon Barbé-Julien, le livre n'est d'ailleurs qu'un objet et c'est « la relation à l'adulte qui lui donne de la valeur aux yeux de l'enfant » (p. 128). La plupart du temps, l'album est facteur d'une situation de partage entre adulte et enfant.

Comment articuler solidarité et littérature de jeunesse ? Comment permettre aux enfants de réagir, s'exprimer et réfléchir sur des notions comme l'entraide, l'intégration parmi des pairs ou la moquerie lorsqu'ils ont étudié un album ? Les débats philosophiques peuvent être la clé.

### **1.3 Le débat philosophique**

#### **1.3.1 Qu'est-ce que philosopher ?**

Si l'on pouvait répondre à cette question facilement et en quelques lignes, nous ne définirions qu'une partie de ce que représente philosopher. En effet, il n'y a pas qu'une seule définition de ce qu'est la philosophie et de ce que l'action de philosopher implique. Selon Michel Tozzi (2011), « philosopher, c'est donc conceptualiser, c'est-à-dire faire émerger ou construire le sens des notions [...] qui, d'idées vagues, deviennent des concepts définis qui sont à la fois l'objet et les outils de la pensée » (p. 71). Nicolas Go (2003) parle d'une mise en chemin, d'une mise en mouvement. Il illustre l'idée d'un « mouvement perpétuel » (p. 72) de la pensée puisqu'on ne doit jamais se satisfaire ou se contenter de nos acquis. Nicolas

Go affirme que « penser le sens continu consiste à perpétuellement le repenser » (p. 72). Un exercice quotidien de la raison, voilà ce que c'est de philosopher. Dans son essai philo pédagogique, Vincent Trovato (2005) prétend que philosopher correspond à « réfléchir collectivement sur ce que chacun désire et ce que chacun ignore » (p. 30) mais c'est également « arracher l'opinion à elle-même en la problématisant, en la mettant à l'épreuve » (p. 98).

Tentons à notre échelle de donner une définition qui se veut aussi exhaustive que possible. Qu'est-ce que philosopher ? Philosopher, c'est avant tout travailler sur ses propres préjugés dans le but d'éventuellement s'en défaire. Il faut faire mûrir sa pensée, la confronter à ses pairs et s'élever au-dessus du sens commun. Pour être un bon philosophe, il est nécessaire de « travailler l'idée, la pétrir comme de la glaise, la sortir de son statut d'évidence pétrifiée, ébranler un instant ses fondements » (Trovato, 2005, p. 98). La remise en question perpétuelle est la clé. Philosopher, c'est surtout penser par soi-même sans être influencé par les autres tout en sachant que notre avis, à défaut d'être accepté par les autres, sera pris en compte. Selon Reverdy, dans son livre *Devenir philosophe*, c'est une « tournure d'esprit, une façon de penser et de débusquer des questions cachées derrière des évidences ».

Le monde qui nous entoure regorge encore de mystères, il ne faut pas s'imaginer qu'au XXIème siècle tout a été élucidé. À notre échelle, en tant qu'apprentis philosophes, nous sommes parfaitement capables de nous interroger sur le sens de la vie et la valeur de notre existence. Or, comment pouvons-nous transmettre cela à la génération de demain ? Comment aborder la philosophie avec des enfants de nos jours ?

### **1.3.2 Philosopher avec les enfants**

« Pourquoi ci ? Pourquoi ça ? » Les enfants s'interrogent sur la vie très tôt. « L'enfant en tant qu'être humain est porteur d'un questionnement existentiel » (Trovato, p. 7) et il s'avère que son étonnement naturel est à l'origine même de la philosophie. Or ce n'est pas pour autant que les enfants sont naturellement philosophes. La philosophie s'apprend. Pierre Bourdieu (1970) prétend même qu'il n'y a pas de nature plus ou moins bienveillante ; tout s'apprend et ce par un « long processus d'incorporation de nos multiples influences familiales, sociales et culturelles » (Chirouter, p. 15). Cependant, Johanna Hawken (2019) décèle une « intense affinité entre l'univers de l'enfant et l'univers du philosophe » (p. 9), comme s'il y avait un lien entre la remise en question perpétuelle des philosophes et les questions parfois naïves et remplies de curiosité des enfants. Alors, comment pouvons-nous enseigner la philosophie (signifiant littéralement *l'amour de la sagesse*) aux enfants ? Hawken précise que « la

philosophie pour enfants ne se conçoit plus comme l'étude d'une discipline théorique applicable à l'expérience pratique mais comme l'expérience d'une pratique conceptuelle » (p. 92). En effet, on ne déverse pas dans leur esprit une culture philosophique ; on leur prouve qu'ils sont capables de « questionner, construire une idée, expliquer, illustrer, conceptualiser, argumenter, problématiser, douter, déduire » (p. 92). Il faut avant tout faire comprendre aux enfants que la philosophie n'est pas un savoir à proprement parler comme le français ou les mathématiques (dans le sens où il s'agit d'un savoir stable, durable). Les enfants doivent accepter l'idée que le monde n'est pas donné, ils auront à « examiner la pertinence de ce qui leur est transmis » (Pettier & Lefranc, 2006, p. 25) pour éventuellement se donner les moyens de le changer. N'oublions pas que la pratique de la philosophie avec les enfants a été développée et diffusée au XXème siècle grâce au professeur américain Matthew Lipman. On parle même de « philosopher hors des murs » de l'école, il faut laisser circuler la philosophie dans le monde extérieur et (si possible) encourager les enfants à pratiquer les cafés philosophiques en famille, entre amis.

L'enfant est élevé au statut d'« interlocuteur valable » (p. 101, Hawken, concept créé par F. Dolto), au statut de penseur légitime (ce qui est assez paradoxal puisque nous connaissons l'étymologie latine *infans* qui est « [celui] qui ne parle pas »).

### **1.3.3 Le débat philosophique, une approche adaptée aux enfants qui s'invite à l'école**

Dans une classe, pour permettre aux enfants de philosopher, on passe souvent par le débat philosophique ou le café philo. En effet, ces activités à « visée philosophique » (Pettier & Lefranc, 2006, p. 9) permettent cinq choses absolument primordiales au sein de la vie de la classe : l'écoute, la discussion, l'entraide, le respect des autres et l'argumentation. Ces débats en classe sont des outils démocratiques et coopératifs.

Reverdy (2019) affirme que « le bien-être de l'enfant facilite l'apprentissage et favorise son épanouissement social, lui permettant de se construire comme un être moral et responsable » (p. 27). Selon les documents d'accompagnement issus d'Eduscol, la philosophie permet de travailler beaucoup de compétences d'EMC et de français. Le débat philosophique peut donc servir pour atteindre des objectifs pluridisciplinaires. Il est d'ailleurs conseillé de l'inclure dans l'emploi du temps pour être certain d'y consacrer le temps et l'énergie nécessaire.

En s'inspirant de la pédagogie Freinet, Reverdy (2019) évoque l'objectif de « créer un espace ludique de libre parole » (p. 20) où la pensée de chacun se construit, afin de produire une réflexion commune dans un but de valorisation individuelle.

Pour des enfants à l'école élémentaire, il n'est pas rare de confondre affectif et rationnel. On entend souvent des phrases du genre « c'est maman qui l'a dit donc c'est vrai » ou « papa a dit ça donc il a raison ». Les plus jeunes ont une pensée magique et animiste. Les débats philosophiques servent justement à se décentrer des conceptions parfois naïves des enfants, et ils servent aussi ces derniers à grandir et élever leurs raisonnements.

#### **1.3.4 Philosopher grâce à la littérature de jeunesse**

Selon Chirouter (2007), la littérature permet la décentration de l'enfant puisqu'elle établit un pont entre expérience singulière et concept. En effet, Jean-Charles Pettier et Véronique Lefranc (2006) mettent le point sur une difficulté commune : celle de réfléchir lorsqu'on est pris par notre affect qui empêche de prendre de la distance. Or justement, la « littérature pour l'enfant présente, elle, l'avantage d'introduire cette distance » (p. 29). On peut dire que la littérature a le pouvoir de rendre visible l'invisible en représentant, en illustrant cette idée entre les pages du livre. Chirouter précise même que les références littéraires « placent en quelque sorte le problème à *bonne distance* : entre la trop grande proximité de l'expérience personnelle [...] et le trop grand éloignement du concept » (p. 17). Ainsi, l'enfant est parfaitement capable de s'identifier sans pour autant en être affecté émotivement.

La littérature jeunesse est un « formidable tremplin pour accompagner de jeunes élèves dans l'apprentissage du philosophe » (p. 21). Elle participe à la construction de soi, elle permet de mieux comprendre le monde qui nous entoure, de prendre du recul, de se forger un avis (de savoir le défendre et l'argumenter) et de le confronter avec nos camarades de classe. La littérature engendre un espace autonome de la pensée, elle nous révèle une certaine forme de vérité du réel, elle « démultiplie les possibilités d'expériences » (p. 18). Heidegger (1927) parle même d'« herméneutique » (Heidegger, cité dans Chirouter, p. 18) dans le sens où la littérature contiendrait implicitement et presque obligatoirement une signification philosophique.

La littérature dite « enfantine » est particulièrement riche en France, et d'ailleurs il est utile voire indispensable d'avoir un support pour commencer à philosopher avec les enfants puisque la littérature donne cette dimension concrète qui manque à la philosophie. Après tout, « lire, pour un adulte comme pour un enfant, c'est rencontrer un texte qui l'aide à

ordonner ses pensées, à formuler ou à prendre conscience de ses peurs, qui lui permet d'y répondre et d'y remédier » (Chirouter, p. 25).

### **1.3.5 Philosophe pour faciliter le vivre ensemble**

Reverdy (2019) regroupe trois principes fondamentaux dans ce qu'elle a baptisé la « loi de vie ». Les trois principes sont les suivants : « respect des différences, la bienveillance mutuelle et l'égalité face à la loi » (p. 26). Cette « loi se décline en cinq règles :

- J'ai le droit d'entendre tout le monde et d'être entendu par tous ;
- J'ai le droit de ne pas être d'accord avec le sujet et de partager mon désaccord en argumentant ;
- J'ai le droit de comprendre et d'aider à comprendre ;
- J'ai le droit de ne pas savoir, de me tromper car cela fait partie du processus d'apprentissage ;
- J'ai le droit de m'installer où je le veux comme je le veux.» (p. 26-27)

Elle précise également que le débat philosophique permet de faire ressentir aux élèves une certaine complémentarité au sein de la classe (due à la coopération, à la réflexion en groupe). Comme le précisent Pettier et Lefranc (2006), l'enfant doit comprendre qu'il est à la fois « comme les autres (il peut aller partager des analyses avec eux et a la possibilité de communiquer) et « particulier », original (il est susceptible d'enrichir le groupe, ou la société) » (p. 27). En ce qui concerne ladite particularité d'un élève, Reverdy quant à elle évoque la « compétence de prédilection » (p. 28), dans le sens où chaque enfant découvrira petit à petit ce dans quoi il excelle peut-être un peu plus que les autres (par l'exemple à l'oral, ou dans les conseils donnés). De ce fait, les jeunes enfants sont donc initiés à la vie démocratique, ils se transforment en citoyens actifs et à l'écoute des autres. Leur avis est considéré et valorisé dans la classe, ainsi les élèves sont mis en confiance et tout naturellement ils seront davantage bienveillants, attentionnés et à l'écoute de leurs camarades si besoin. La communication est (et restera) le meilleur moyen de faciliter les liens dans une classe à l'école, et le débat philosophique est une bonne passerelle.

### **1.4 Problématique et formulation des hypothèses**

Le concept de solidarité s'inscrit à la fois dans notre société, dans notre république et donc dans l'école de la république. La solidarité à travers la coopération permet de renforcer la cohésion sociale, cependant elle nécessite la tolérance des différences. La littérature de

jeunesse est un outil adapté pour aborder ces thématiques et permet aux élèves d'être sensibilisé à ces problématiques très tôt dans la scolarité. La littérature de jeunesse peut également servir de support pour philosopher et donc initier les élèves aux débats philosophiques. Ces discussions leur permettent de prendre du recul sur les albums de jeunesse et d'adopter une posture réflexive sur ce qu'ils croient savoir, ce qu'ils pensent, ce qui les entoure et ce qu'ils sont.

De ce fait, nous pouvons nous poser la question suivante : dans quelle mesure les albums de jeunesse sur la solidarité et les débats philosophiques qui s'ensuivent peuvent développer l'esprit de solidarité des élèves ?

Cette interrogation nous amène à émettre les hypothèses suivantes :

- Les albums de littérature de jeunesse permettent aux enfants de convoquer leurs vécus pour affirmer leurs points de vue.
- Les débats philosophiques fondés sur des sujets de société incitent les élèves à donner leur point de vue, l'argumenter et écouter ceux des autres afin de développer la tolérance et la solidarité.
- Les lectures et les débats philosophiques aident à développer l'esprit de solidarité.

## **2. Méthodologie**

### **2.1 Participants**

Le panel de l'étude se destine à onze élèves de CP (école REP+), à savoir six filles et cinq garçons âgés de six à sept ans.

Parmi les garçons, deux d'entre eux ont parfois dû quitter la classe en pleine séance (aide personnalisée avec une professeure UPE2A dans une autre salle), ainsi leur cahier du petit philosophe n'est pas aussi complet que les autres. Certains enfants de cette classe ont beaucoup de mal à écrire (quelques élèves confondent des lettres, se trompent de sens notamment, sont encore incapables de passer de l'oral à l'écrit de manière autonome). Pour les aider à poser leurs idées sur du papier, la dictée à l'adulte a été la solution. Un élève avait un mutisme total à la rentrée en septembre et il n'est pas allé en maternelle. Trois enfants ont des parents allophones.

### **2.2 Matériel et procédures**

Pour réaliser cette séquence, nous avons utilisé un questionnaire pré-test pour recueillir les conceptions initiales des élèves sur la solidarité, l'entraide et la coopération.

Voici un bref bilan de la constitution de notre séquence menée en EMC. Nos quatre premières séances s'élaborent ainsi :

1. Un temps de lecture guidée (à savoir *L'agneau qui ne voulait pas être un mouton et Seul(s) au monde ?*) où la discussion est ouverte entre adultes et enfants. L'objectif est de conduire les élèves vers une réflexion personnelle.
2. L'élaboration commune d'une question philosophique à partir du livre lu selon les suppositions des élèves.
3. Discussion en petits groupes (3 groupes avec 3-4 enfants et une adulte) puis débat philosophique en classe entière OU directement débat philosophique en classe entière.
4. Trace écrite sur le cahier du petit philosophe en autonomie (écriture et/ou dessin).

Suite à cela, nous avons cherché un moyen de leur faire travailler la coopération et l'esprit d'équipe. Nous avons mis en place une création collective d'un livre en s'inspirant de *Seul(s) au monde ?* de Clémentine du Pontavice. Nos séances qui suivent s'organisent en trois phases :

1. Rappel rapide de la dernière séance.
2. Art plastique en petits groupes : expérimentation.
3. Création des personnages, de l'histoire puis présentation/lecture en classe entière.

En ce qui concerne le petit cahier du philosophe, notre tutrice de stage nous a fourni des petits carnets rouges coupés en deux (afin d'obtenir un format idéal pour cet âge). Pour la création des livres, nous avons pu nous servir de la peinture de la classe, de feuilles canson, de la grande table du fond pour exposer les œuvres des enfants et pour les ateliers d'art plastique.

Notre séquence comporte huit séances. Pour ce qui est des études d'album suivies de débats philosophiques, nous menions ces séances le jeudi et vendredi matin après la récréation (vers 10h45). Quant aux séances d'art plastique et de création du livre, les séances se déroulaient plutôt le jeudi et vendredi après-midi directement après manger.

Voici ci-dessous un chronogramme qui représente l'organisation de la séquence pendant le semestre :

Séances	semaine 9	semaine 10		semaine 11		semaine 13		semaine 17	semaine 18
	04/03	11/03	12/03	18/03	19/03	01/04	02/04	29/04	07/05
<b>Séance 0</b> : initiation au débat philosophique									
<b>Séance 1 &amp; 2</b> : La littérature au service de la philosophie / Les moutons plus forts que le loup ?									
<b>Séance 3 &amp; 4</b> : La différence / Tous humains, tous différents									
<b>Séance 5 &amp; 6</b> : Créer son personnage / Il était une fois									
<b>Séance 7</b> : Il était une fin									
<b>Séance 8</b> : Présentation									

## 2.3 Descriptions des séances

### 2.3.1 Séance 1 et 2 : La littérature de jeunesse au service de la philosophie / Les moutons plus forts que le loup ?

Dans cette première séance, nous voulions leur montrer qu'il est possible de philosopher à partir d'un album de jeunesse. Aucun des élèves de la classe ne savait ce que signifiait débattre ou philosopher. Nous avons choisi *L'agneau qui voulait pas être un mouton* car l'imaginaire du loup et des moutons est encore très ancré et familier à cet âge-là. Nous espérons qu'avec cet album les enfants identifient plus facilement la notion d'entraide. L'objectif principal était de leur montrer que tout le monde peut se poser des questions, avoir des idées ou des suppositions, participer à l'oral pour donner son avis : donc philosopher. Selon le programme (d'après le BOEN n° 31 du 30 juillet 2020), les attendus de fin de cycle 2 sont les suivants : accepter et respecter les différences, adopter un comportement responsable par rapport à soi et à autrui et savoir écouter autrui. Nous avons préparé à l'avance un tableau de règles du débat, nous avons créé des rituels afin de les

habituer très vite à ce temps philosophique, notamment les phrases en début de débat comme « *Le débat philosophique est ouvert. La question du jour est : [...]* » et des rôles : le maître du temps, le maître de la parole et les rapporteurs. La question était « Comment se comporter avec les plus faibles que soi ? ».

Pour la deuxième séance, nous avons terminé la lecture débutée en séance 1. La problématique du jour était « Pourquoi quand on s'entraide on devient plus fort ? ». Cette question, bien que complexe, avait pour objectif de les inciter à s'interroger sur les valeurs véhiculées dans l'album. Dans *L'agneau qui ne voulait pas être un mouton*, un loup mange un mouton par nuit jusqu'à ce que le plus jeune agneau décide de se rebeller. Il établit un plan avec les autres moutons et tous ensemble ils réussissent à vaincre le loup.

### **2.3.2 Séance 3 et 4 : La différence / Tous humains, tous différents**

Lors de cette séance, nous avons commencé la lecture de *Seul(s) au monde ?* de Clémentine du Pontavice. Nous avons arrêté la lecture après la présentation de tous les personnages avant qu'ils ne s'unissent pour dire « stop » aux moqueries. Nous nous sommes ensuite posé la question « c'est quoi être différent ? ».

Durant la séance 4, nous avons fini la lecture de l'album. Les personnages s'unissent pour faire face aux moqueries et ensemble ils sont plus forts. Puis, nous nous sommes posé la question « Comment résister face aux moqueries ? ».

### **2.3.3 Séance 5 : Créer son personnage**

Les élèves étaient séparés en deux groupes. Cette séance marque le début du projet coopératif, à savoir la création de leur livre (groupe bleu et groupe vert). C'est une séance d'art plastique. Les élèves doivent créer leur personnage (en s'inspirant des illustrations de Clémentine du Pontavice) avec leur empreinte de doigt (l'enseignante a travaillé sur la notion d'empreinte au préalable, notamment les empreintes des animaux sauvages en SVT). Cette séance comporte une phase d'expérimentation pendant laquelle les élèves peuvent s'entraîner à faire leur empreinte de doigt avec de la peinture sur une feuille. Puis ils doivent choisir l'empreinte qui deviendra leur personnage. Ils doivent imaginer pourquoi leur personnage est différent, quelle est sa particularité pour laquelle les autres se moquent de lui. Pour finir, ils reproduisent au propre sur une feuille A6 cartonnée leur personnage et écrivent au brouillon (ou en dictée à l'adulte) une phrase correspondant à leur création.

### **2.3.4 Séance 6 et 7 : Il était une fois / Il était une fin**

En amont de cette séance, nous avons récolté les textes des élèves que nous avons réécrits sur l'ordinateur et imprimés. La classe était une nouvelle fois séparée en deux groupes, nous avons organisé un débat pendant lequel nous prenions des notes en dictée à l'adulte des élèves afin d'élaborer un scénario. Nous avons demandé aux élèves d'imaginer comment leurs personnages pouvaient se rencontrer et ce qu'il se passait ensuite.

Lors de la séance suivante, les élèves doivent finir d'imaginer leur scénario et inventer la fin de leur histoire. Une fois qu'ils ont fini d'élaborer leur scénario, ils doivent créer les nouvelles pages du livre afin de mettre en scène les moments inventés (illustration).

### **2.3.5 Séance 8 : Présentation**

Cette huitième séance clôture le projet coopératif. Il y a deux groupes de 5 à 6 élèves, soit deux histoires. On distribue les livres imprimés aux élèves (un pour chaque enfant). Dans chaque groupe, les élèves choisissent ensemble un titre pour leur livre. Une adulte trace au préalable une ligne sur la couverture du livre imprimé et les enfants n'ont plus qu'à se munir de leur plus belle plume pour ajouter le titre à la main. Afin de proposer une belle présentation au reste de la classe, chaque groupe s'entraîne à lire la partie qui lui est attribuée. Une fois l'entraînement effectué, le groupe bleu comme le groupe vert peut présenter sa création à la classe : les enfants du groupe lisent tour à tour une page, montrent les images, peuvent s'ils le souhaitent expliquer leurs choix de scénarios. On peut conclure cette séance par un petit bilan afin de connaître leur ressenti final sur cette production coopérative. Par la suite, si les élèves se préparent bien, ils iront lire leur histoire aux autres classes de l'école.

## **2.4 Recueil des données**

### **2.4.1 Questionnaire**

Le questionnaire nous permet de faire un pré-test et un post-test. Il mesure les conceptions initiales des élèves sur la solidarité, la coopération et la différence. Il évalue les conceptions finales des élèves après notre séquence d'EMC. Nous pourrions alors constater l'évolution de leurs représentations sur ces thématiques. Les données de ce questionnaire nous permettront de répondre à notre problématique. Nous verrons ainsi si le travail que nous avons réalisé sur les albums de jeunesse sélectionnés et les débats philosophiques qui s'ensuivent leur ont permis de faire évoluer leurs conceptions autour de la solidarité. Huit élèves ont répondu au questionnaire pré-test le 04/03/2021. (trois élèves étant absents). Puis

huit élèves ont répondu au questionnaire post-test le 06/05/2021. Il s'est donc écoulé 9 semaines entre les deux questionnaires. Nous avons reproduit les mêmes conditions pour faire passer ces deux questionnaires : face à face avec un élève au fond de la classe, nous lisions les questions et les réponses possibles (si questions fermées) aux élèves et ils répondaient sous forme de dictée à l'adulte.

Le questionnaire (Cf. annexe 2) est composé de questions leur demandant s'ils savent définir des mots comme la solidarité, la coopération ou l'entraide. Il est composé de questions sur leurs préférences dans l'organisation de leur travail et de leur vie sociale. Une question demande de reconnaître une situation d'entraide dans des petits scénarios, une autre demande de citer trois mots qui leur font penser à de l'entraide. Pour finir, nous leur proposons de faire une description d'image, dessiner et entourer des images qui, selon eux, mettent en scène une situation d'entraide.

#### **2.4.2 Observations**

En plus du questionnaire, nous avons réalisé des observations. Nous avons enregistré vocalement des moments de lecture des albums et les débats philosophiques en classe entière. Ces enregistrements nous permettront de remplir une grille d'observation relative aux moments de lecture des albums de jeunesse afin de relever le nombre de prises de parole.

Lors des débats philosophiques, nous avons pris l'habitude de remplir une grille d'observation (Cf. annexe 3) qui permettait de quantifier et qualifier la participation des élèves. Par exemple, nous relevons le nombre de prises de parole, si ces dernières s'inscrivent dans un échange ou non, si les élèves apportent une argumentation ou non. Les enregistrements des débats philosophiques en classe entière nous permettront d'affiner notre analyse.

De plus, nous avons fait des observations de moments de vie de classe. Nous avons observé l'organisation de la classe, le comportement et les échanges des élèves, leur conseil démocratique. Nous avons également observé les moments de décision collective concernant leur projet coopératif.

Nous n'avons pas pu enregistrer tous les échanges car nous avons dû accueillir des élèves d'une autre classe en raison de l'absence d'une enseignante.

### 2.4.3 Traces écrites

Lors de certains débats philosophiques, les élèves commencent par avoir une discussion sur la question du jour en petit groupe de trois à quatre élèves pour les mettre à l'aise. Nous prenons des notes par le biais d'une dictée à l'adulte lors de ces discussions. Ces traces écrites sont un support pour le débat en classe entière.

Après chaque débat, les élèves doivent remplir leur cahier du petit philosophe. Ils peuvent choisir de dessiner ou d'écrire une phrase en rapport avec la lecture du jour et/ou la question philosophique du jour. Ce cahier leur permet de s'exprimer librement. Nous passons auprès d'eux pour les aider à écrire certains mots ou pour les solliciter afin qu'ils osent se lancer. Ces traces écrites nous permettent de voir la différence entre les élèves et de constater une évolution au fil des séances.

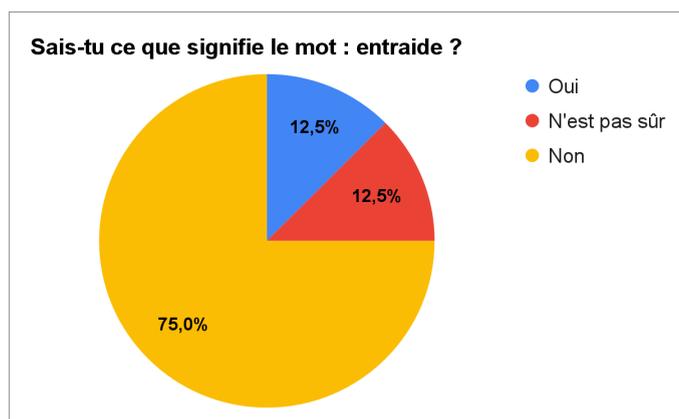
Après les séances de débat et la lecture des deux albums, nous avons commencé les séances consacrées au projet coopératif. Les élèves sont séparés en deux groupes et ils doivent écrire et illustrer un livre. Les illustrations et le texte de leur livre représentent également une trace écrite que l'on pourra exploiter pour analyser leur progrès, leur coopération et ce qu'ils ont compris des concepts de solidarité et de tolérance.

## 3. Résultats

### 3.1 Phase pré-test : les conceptions initiales

Les différentes réponses données par les élèves ont été regroupées afin de permettre l'exploitation des résultats. Ces derniers seront donnés en pourcentage pour un résultat plus significatif. Sur les onze élèves de la classe, seulement huit élèves ont participé aux questionnaires. Ce n'est donc pas un échantillon au vu du nombre mais plutôt une proportion d'élèves.

Figure 1 : Etat des connaissances de la notion d'entraide



Les premières questions portaient sur la signification des mots : « entraide, solidarité et coopération ».

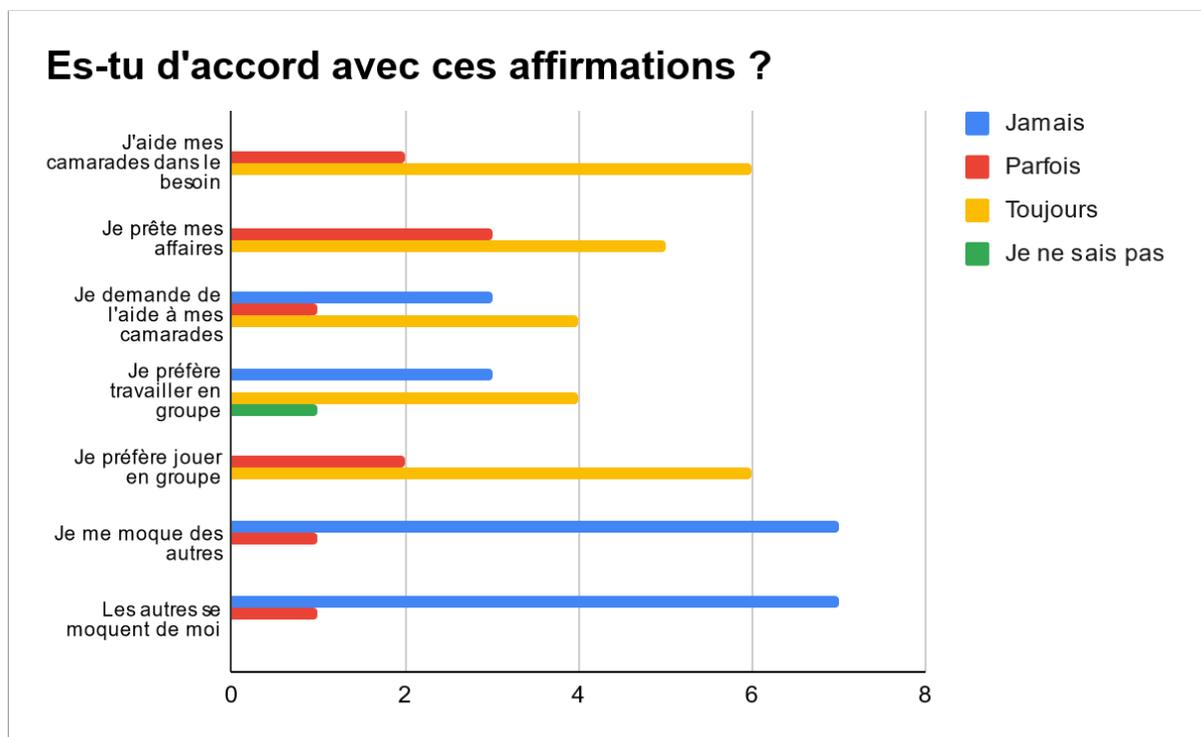
Ce graphique prouve qu'une imposante majorité des élèves ne sait pas ce que signifie l'entraide. 12,5% d'entre eux ne sont pas sûrs, ou ne savent pas

réellement l'expliquer. Cependant, nous pouvons constater que les 12,5% restants connaissent le mot et peuvent nous donner un exemple concret d'une situation d'entraide.

En ce qui concerne la connaissance des mots « solidarité » et « coopération », la totalité des participants affirme ne pas savoir de quoi il s'agit.

Les questions qui suivent nous permettaient de faire progressivement comprendre aux élèves quelles étaient les situations d'entraide, de solidarité et de coopération ou non dans leur vie quotidienne. Pour se faire, ils devaient nous dire s'ils étaient d'accord avec les affirmations données. Ils avaient l'opportunité de nuancer leurs propos avec les possibilités suivantes : jamais, parfois, toujours ou je ne sais pas.

Figure 2 : La solidarité chez les élèves de notre étude

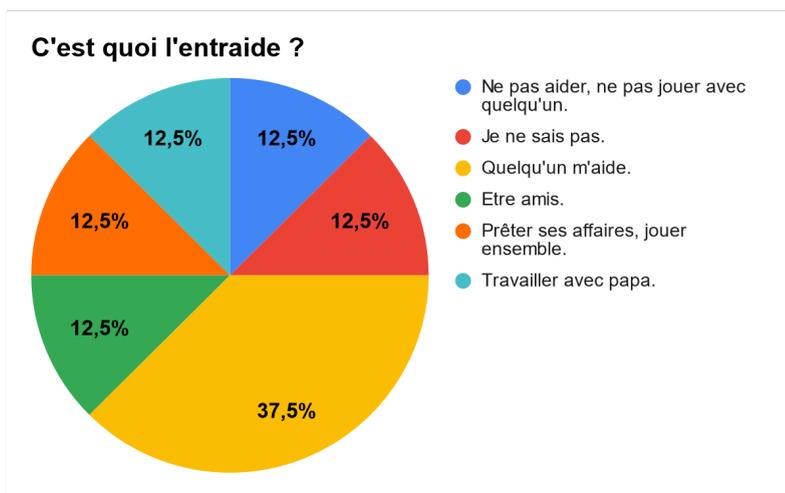


Nous constatons que six élèves sur huit aident toujours leurs camarades quand ils en ont besoin (que ce soit dans le cadre scolaire ou à l'extérieur de l'école) et qu'ils préfèrent jouer en groupe plutôt que seuls. Quatre élèves sur l'ensemble de la classe admettent demander régulièrement de l'aide à leurs pairs quand ils n'arrivent pas à faire un exercice et quatre élèves disent préférer travailler en groupe.

La grande majorité des élèves assure ne jamais se moquer des autres et qu'en retour personne ne se moque d'eux. Il est vrai que durant les conseils de classe récurrents il y avait très peu de plaintes quant à d'éventuelles critiques entre eux.

Il est important de rappeler la chose suivante : les élèves de la classe ne nous connaissaient pas encore très bien, il est fort envisageable qu'ils aient donné des réponses dites « politiquement correctes » dans le sens où ils ont voulu répondre ce qu'ils pensaient attendu. Une des dernières questions de notre questionnaire pré-test a été l'énoncé suivant : « *dis-moi 3 mots qui te font penser à l'entraide* ». Au vu des réponses de la figure n°1, nous ne savions pas si les résultats allaient être pertinents. Pourtant, au fil des questions données au cours du questionnaire, les enfants semblent s'être fait une idée de l'entraide.

Figure 3 : Définition de l'entraide en pré-test



Voici leurs réponses :

37,5% des élèves disent que l'entraide se réfère à être aidé par autrui. 12,5% d'entre eux définissent l'entraide par son contraire ; c'est-à-dire ne pas aider ou ne pas jouer avec quelqu'un. 12,5% pensent que l'entraide est synonyme d'amitié (des noms de

camarades étaient cités) tandis que 12,5% estiment que l'entraide rime avec « prêter ses affaires, jouer ensemble ». Pour un des élèves, l'entraide se définissait par travailler avec son père (car c'était un moment si rare considéré comme unique). Notons pour finir qu'aucun enfant n'a su répondre correctement à la consigne, c'est-à-dire que personne n'a su donner trois réponses. Nous pouvons en conclure que, pour la plupart des élèves, l'entraide se définit comme quelque chose de positif et bienveillant. Leurs connaissances sur le sujet sont encore très fragiles et aléatoires.

### 3.2 Échanges entre les pairs : séances de littératures

Lors de la lecture de *L'agneau qui ne voulait pas être un mouton* et *Seul(s) au monde ?*, les propos d'élèves ont été relevés (par le biais d'enregistrements et vidéos) lorsqu'ils évoquent l'entraide et la solidarité au sein des albums étudiés. En effet, rappelons que durant la lecture guidée, les élèves sont appelés à participer et donner leurs avis au fil des pages. Nous nous arrêtons au cours de l'histoire et nous leur demandons de reformuler, ou d'expliquer ce qu'ils comprenaient de telle ou telle situation. Le tableau nous permet d'observer les

évolutions du lexique employé par les élèves (pendant les quatre séances de lecture). Nous avons relevé les remarques que nous jugions les plus intéressantes.

L'extrait du tableau ci-dessous s'intéresse aux mots employés par les élèves pour évoquer la différence au cours des lectures.

Tableau 1 : Recueil des réponses des élèves pour évoquer la différence dans les albums

Séance 1	Séance 3	Séance 4
Il y a un qu'est pas comme les autres. (L)	Parce qu'elle n'est pas de la même couleur. (A)	Chacun est comme il est. (A)
Si il est différent ben c'est pas grave et je voudrais pas qu'il se fasse manger. (A)	Parce qu'ils sont pas les mêmes, et je crois ils sont pas pareils. (L)	Il dit que tout le monde avait ses particularités et beh et après ils le félicitent car il a parlé. (Ta)
Parce que il était pas comme eux. (L)	C'est quand quelqu'un il aime le rose et qu'un qui aime le bleu. (L)	Moi je ne me suis jamais sentie différente. (Ta)

Lors de la séance 1, nous avons lu la première partie de *L'agneau qui ne voulait pas être un mouton*. Nous constatons que les tournures de phrases ne sont pas toujours correctes, que le vocabulaire est plutôt faible et que les élèves sont essentiellement dans le descriptif. À la question posée par l'adulte « pourquoi ce mouton est désigné comme le plus faible ? », les élèves répondent qu'il est « pas comme les autres » et « différent ».

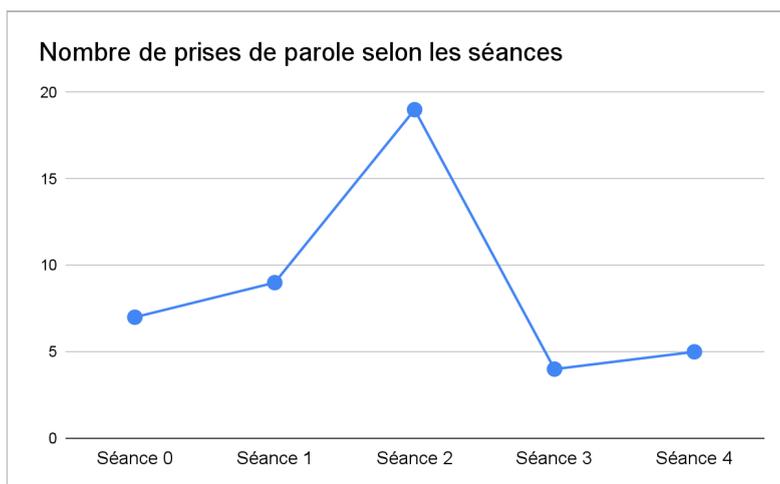
C'est en séance 3 que les élèves commencent à donner des exemples de différences. Dans *Seul(s) au monde ?*, les petits personnages ont des couleurs différentes (jaune, rouge, bleu et rose), ils ont deux papas ou des tâches sur la peau, ils parlent vite ou ils ont les oreilles décollées. Les élèves commencent progressivement à sortir de l'histoire et à faire référence à des situations vécues, notamment l'élève L qui affirme que la différence « *C'est quand quelqu'un il aime le rose et qu'un qui aime le bleu* ».

En séance 4, on constate que l'élève Ta parvient à résumer correctement la fin de l'histoire et qu'elle parvient à établir une corrélation entre l'album et sa propre expérience « *Moi je ne me suis jamais sentie différente* ». Cependant, elle ne se justifie pas.

### 3.3 Échanges entre les pairs : débats philosophiques

Pendant les cinq premières séances, nous avons l'habitude de prendre le temps de noter dans une grille (Cf annexe 3) les interventions orales de chaque élève. Voici ci-dessous un graphique en courbe du nombre de prises de parole selon les séances.

Figure 4 : Prises de parole pendant les débats philosophiques



À première vue, nous constatons un pic important lors de la séance 2. La problématique du jour était « Pourquoi quand on s’entraide on devient plus fort ? ». Lors de la séance 0, il y a eu sept participations orales et durant la dernière séance, il y a eu seulement cinq prises de parole.

Notons que ceux qui prennent la

parole peuvent être simplement des élèves qui lèvent la main pour approuver une idée, de ce fait il n’y a pas forcément de phrases derrière. Il pouvait simplement s’agir d’un « oui je suis d’accord » ou d’un « non, je ne pense pas » sans explication qui s’ensuit. Chaque élève a participé au moins une fois, même si ce n’était parfois qu’un positionnement ou une réponse brève, il s’agit tout de même d’une prise de position dans le débat.

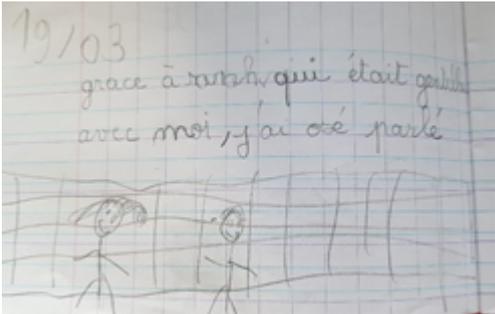
### 3.4 Représentation de la solidarité via les albums

Après chaque lecture et chaque débat philosophique d’une même séance, ils avaient un petit temps libre pour ouvrir les pages de leur cahier du de la petit.e philosophe afin d’écrire ou dessiner ce qu’ils avaient retenu de la séance. Nous passons auprès des élèves pour les aider dans la rédaction ou essayer d’en débloquent certains qui n’avaient pas d’inspiration. Presque la totalité des élèves réalisait des traces écrites en rapport avec le thème.

Voici des extraits de trace écrite des élèves. Une transcription a été rajoutée en dessous de l’image afin de déchiffrer plus facilement le texte produit.

Tableau 2 : Traces écrites des élèves et illustrations

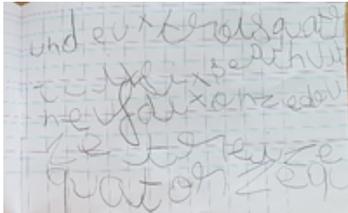
<p><b>Comment protéger les plus faibles ? (11.03.21)</b></p>	 <p>Le loup ne va pas manger les moutons. (K)</p>
--	---

<p><b>Comment réagir face à la moquerie ? (19.03.21)</b></p>	 <p>Grâce à Sa qui était gentille avec moi, j'ai osé parlé. (R)</p>
--	---

Nous constatons une amélioration des productions entre une des premières séances et la dernière séance. En effet, si le premier élève se contente de retranscrire le résumé de l'histoire du jour à sa manière, le second parvient à faire un lien entre l'histoire lue et sa vie personnelle (il s'agissait d'un enfant allophone en début d'année qui a su débloquent sa parole grâce à une de ses camarades).

Nous avons aussi remarqué une évolution entre les premiers écrits qu'ils ont réalisés lors de la séance 1 et leurs écrits de la dernière séance. C'est le cas de l'exemple qui s'ensuit.

Tableau 3 : Etude de cas de l'élève Fi

	Trace écrite du débat : <b>Comment protéger les plus faibles ? (11.03.21)</b>	Trace écrite du débat : <b>Comment réagir face à la moquerie ? (19.03.21)</b>
Traces écrites d'un élève (Fi)		

Nous constatons que l'élève que nous nommerons Fi a fait des progrès entre la séance du 11 mars et celle du 19 mars. En effet, lors de la séance 1, Fi a écrit des nombres en lettres (il a recopié son sous-main). Il ne voulait pas dessiner quelque chose en lien car il « n'avait pas d'idées ». Et pour la séance du 19 mars, Fi a dessiné des enfants différents par leurs couleurs, par leurs tailles, par leurs particularités physiques. Il s'est inspiré de la lecture qui précédait (*Seuls au monde ?*) et il a représenté des enfants qui s'entraident pour surmonter la moquerie.

### 3.5 Analyse du projet coopératif

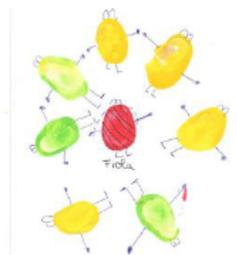
Chaque groupe (vert ou bleu) a créé collectivement son histoire traitant de solidarité. En annexes (Cf annexe 6) nous pouvons retrouver quelques extraits illustrés des deux petits livres. Le livre inventé par le groupe vert s'intitule *Pourquoi tout le monde se moque ?* Quant au livre imaginé par le groupe bleu, il a pour titre *Tout le monde devient amis*. Nous pourrions proposer la légende suivante afin de cibler les thèmes principaux évoqués dans les extraits (sur la solidarité et la différence).

Tableau 4 : Légende colorée associée au lexique

Lexique	Couleurs attribuées en annexes
L'amitié	En bleu
Les émotions	En rose
Faire face à la moquerie	En vert
La différence physique	En orange
Les différences de comportements	En jaune
La solitude	En violet

Voici un extrait du livre du groupe bleu *Tout le monde devient amis* (le texte correspondant à l'illustration ci-contre).

“Fiola pleure parce que les autres rigolent d'elle. Elle est rouge et a des rayures noires.”

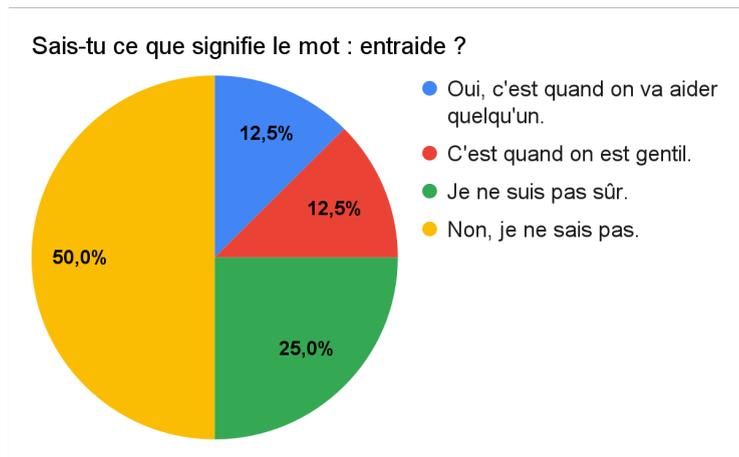


En ce qui concernait l'élaboration des phrases, il y avait plusieurs cas de figures. Certains élèves pouvaient nous dicter leur phrase (dictée à l'adulte), d'autres écrivaient d'abord leurs idées. Puis nous les aidions à arranger leurs tournures de phrases. Les élèves les plus à l'aise écrivaient leurs phrases individuellement et venaient nous voir pour vérifier l'orthographe.

### 3.6 Phase post-test : les conceptions finales

Afin de recueillir les conceptions finales des élèves, nous leur avons soumis le même questionnaire qu'en phase pré-test. Nous avons seulement pris la liberté de le raccourcir car nous l'avons jugé trop long. Sur onze élèves dans la classe, huit ont répondu au questionnaire.

Figure 5 : Etat des connaissances de l'entraide après la séquence

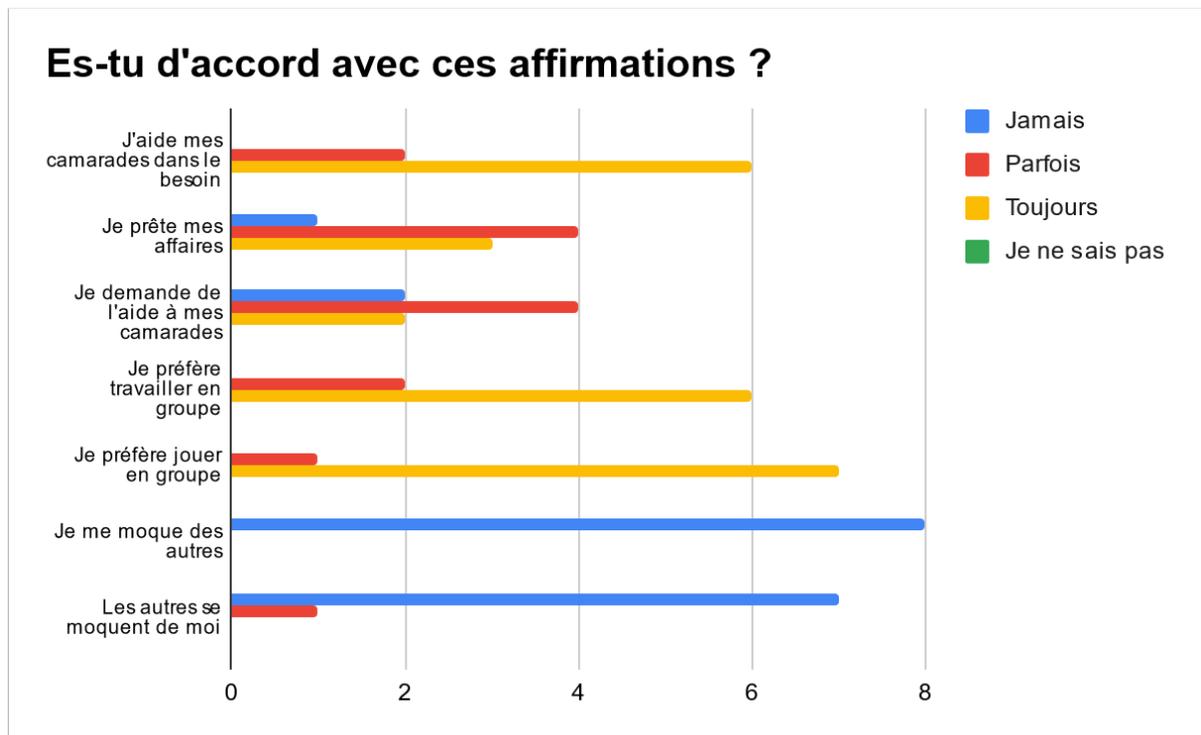


Nous constatons grâce à ce graphique une nette évolution de la connaissance du mot « entraide ». En effet, il n'y a plus que 50% de l'effectif de la classe qui ne sait pas ce que cela signifie. Notons tout de même une certaine nuance : il est fort possible que les élèves connaissent ce mot mais ne soient pas en mesure de l'expliquer. 25%

ne sont pas encore sûrs, tandis que 12,5% donnent la définition « c'est quand on est gentil ». Les 12,5% restants expliquent que l'entraide se traduit par le fait de venir en aide à quelqu'un.

En ce qui concerne les notions de « solidarité » et de « coopération », il n'y a pas de progrès significatifs. La majorité d'entre eux ne sait toujours pas de quoi il s'agit. Cependant, bien que l'élève A ne soit pas sûre de ce qu'elle affirme, elle dit : « La solidarité, c'est un lien fort. Solidarité ça ressemble au mot solide, on apprend à se défendre ».

Figure 6 : La solidarité chez les élèves après la séquence



Nous pouvons remarquer qu'aucun participant ne se moque des autres. La majorité d'entre eux préfère travailler et jouer en groupe. Il n'y a plus de réponse « je ne sais pas », les élèves sont capables de dire s'ils sont d'accord ou non avec les affirmations et peuvent nous donner des exemples précis. Par exemple, l'élève A nous raconte qu'elle apprécie beaucoup jouer à la corde à sauter avec toute la classe à la récréation (deux élèves tiennent et font tourner la corde pendant qu'un enfant saute). Elle ajoute « et c'est encore mieux quand il y a des enfants des autres classes ». La solidarité, déjà fortement présente dans la classe, semble s'être décuplée.

Enfin, la troisième question que nous analyserons est la suivante : « *Dis-moi 3 mots qui te font penser à l'entraide* ». Voici les réponses des huit élèves sous forme de tableau :

Tableau 5 : Trois mots qui font penser à l'entraide selon les élèves

Quelqu'un qui joue avec quelqu'un / Quelqu'un qui fait du vélo avec moi / Quelqu'un qui joue au foot avec moi (R)
<b>Aider</b> à fermer la fenêtre / <b>Aider</b> à mettre sa veste / <b>Aider</b> à mettre ses chaussures (M)
<b>Partager</b> son goûter / Jouer avec ses poupées (K)
<b>Prêter</b> des ciseaux / Mon frère m' <b>aide</b> à faire mes devoirs (I)
Amis / <b>Aider</b> / Entre filles et garçons (A)
Quelqu'un m' <b>aide</b> / Faire <b>ensemble</b> / Faire avec sa famille (Lé)
<b>Donner</b> une fleur / Si quelqu'un pleure, on peut lui faire un câlin / Jouer <b>ensemble</b> (Li)
<b>Aider</b> les gens / Apprendre à écrire / Apprendre à lire (S)

La première constatation évidente est la suivante : cette fois-ci, les élèves respectent davantage la consigne et donnent deux ou trois propositions. Nous retrouvons souvent les mots clés suivants : « aider », « partager », « ensemble », « donner » ou « prêter ».

L'élève S a répondu « apprendre à écrire, à lire ». Nous lui avons demandé pourquoi et il a répondu « la maîtresse, quand elle m'aide à écrire et à lire, c'est de l'entraide ». Nous remarquons ici qu'il confond aide et entraide.

## **4. Discussion**

### **4.1 Re-contextualisation**

Le travail proposé à travers ce mémoire doit amener les élèves à repenser la solidarité par le biais de la littérature de jeunesse et les débats philosophiques en classe. L'étude concerne onze élèves âgés de six à sept ans d'une classe de CP en REP+.

Ce travail a duré six semaines pendant lesquelles les élèves ont étudié les deux albums. La séance débutait avec une lecture proposée à la classe, puis des échanges structurés entre élèves et adultes s'ensuivaient. Ensuite, dans la seconde partie de la séance, nous avions pour habitude de trouver une question tous ensemble qui débouchait sur un débat philosophique (d'abord en petits groupes puis en classe entière). Deux thèmes ont été abordés. Le premier album permettait aux élèves de se rendre compte du pouvoir de la solidarité. En effet, des moutons « faibles » s'associent pour lutter contre le méchant loup qui est « plus fort ». Le second album rendait compte des différences d'autrui. La morale tirée est la suivante : tout le monde a ses particularités, et c'est en osant en parler qu'on lutte contre les moqueries. Le dialogue et la communication sont les meilleures armes. Les élèves ont pu réaliser que la méchanceté et les moqueries naissent à cause de l'ignorance des autres.

### **4.2 Analyse des résultats et mise en lien avec les recherches antérieures**

*Hypothèse 1 : Les albums de littérature de jeunesse permettent aux enfants de convoquer leurs vécus pour affirmer leur point de vue.*

Dans l'état de l'art, nous avons vu que la littérature avait le pouvoir de rendre visible l'invisible et qu'elle permettait cette décentralisation nécessaire de l'enfant par le biais d'un pont entre expérience singulière et concept. En effet, il y a la distance essentielle pour que l'enfant ne se sente pas trop submergé par ses affects mais qu'il puisse tout de même s'identifier aux personnages. Lors de la lecture guidée des deux albums, nous avons pu constater que les élèves emploient fréquemment le pronom personnel « je » pour exprimer comment ils auraient agi à la place des personnages. Par exemple, « Moi si j'étais un mouton, on s'entraiderait pour que le loup... pour pas qu'il nous mange » (L). Nous pourrions également nous pencher sur l'intervention de l'élève M « Ils vont dire : viens papa pour me protéger ». Sachant que cet élève n'a pas l'occasion de voir son père souvent, vu que celui-ci n'habite pas en France, et que la situation financière de sa famille est

compliquée, nous décelons d'intenses sous-entendus dans son intervention (l'élève se sentirait davantage protégé s'il savait son père à ses côtés).

Dans son carnet du petit philosophe, l'élève R écrit « Grâce à Sa qui était gentille avec moi, j'ai osé parler » à la suite du débat « Comment réagir face à la moquerie ? » du 19.03. Cette phrase est lourde de sens, son enseignante nous a expliqué que cet élève avait fait preuve d'un mutisme total en début d'année. En effet, lorsqu'il est arrivé dans cette classe de CP, il ne parlait pas français et nous pouvons supposer que la barrière de la langue a été un des facteurs de ce refus à communiquer. L'élève Sa a été bienveillante avec lui dès le premier jour, et ce même si R ne parlait pas. Il a fallu qu'elle l'invite à sa fête d'anniversaire pour que la parole de son nouvel ami se libère.

Des évolutions sont à noter dans le comportement des élèves au fil des séances et dans leur manière très personnelle de se confier sur eux-mêmes. En effet, reprenons l'étude de cas de l'élève Fi. Nous pouvons faire deux hypothèses quant à ce changement : soit Fi a tout simplement préféré le thème du jour (réagir à la moquerie plutôt que de protéger les plus faibles), soit Fi a pris confiance en lui et accepte désormais de participer.

Enfin, précisons que le projet coopératif (qui consistait à imaginer une histoire traitant de la solidarité à l'école collectivement) les deux groupes d'élèves ont créé des livres se déroulant dans une cour de récréation. Ils ont proposé des saynètes proches de leur propre vécu, à savoir : des amitiés naissantes, des moqueries, des rivalités entre les groupes d'enfants, des jeux dans la cour de récréation... Ils ont pu confronter leur vécu tous ensemble.

*Hypothèse 2 : Les débats philosophiques fondés sur des sujets de société incitent les élèves à donner leur point de vue, l'argumenter et écouter ceux des autres afin de développer la tolérance et la solidarité.*

Comme nous l'avons vu dans l'état de l'art, les activités à « visée philosophique » permettent cinq choses absolument primordiales au sein de la vie de la classe : l'écoute, la discussion, l'entraide, le respect des autres et l'argumentation. Lors de nos séances philosophiques, nous avons constaté qu'une atmosphère bienveillante régnait dans la classe. En effet, les élèves ne se coupaient pas la parole et ne dénigraient jamais les avis de leurs camarades. Ils respectaient les règles d'écoute du débat et assuraient correctement leur rôle (gardien du silence, gardien du temps et secrétaire). De séance en séance, les élèves prenaient confiance (en nous et en eux-mêmes) et ils s'affirmaient davantage. Cependant, parler d'argumentation serait un peu présomptueux puisqu'à six et sept ans les enfants ne sont pas encore capables d'expliquer avec des arguments convaincants leurs points de vue.

Nous constatons grâce à notre courbe du nombre de prises de parole selon les séances qu'il y a eu une augmentation strictement croissante entre la séance 0 et la séance 2. En séance 2, la problématique du jour était « Pourquoi quand on s'entraide on devient plus fort ? » et dix-neuf élèves sur vingt ont participé au moins une fois lors du débat. Nous pouvons supposer que cette interrogation a suscité l'intérêt général de la classe. Il n'est pas impossible de deviner que les élèves les plus réservés ont sûrement été entraînés par l'entrain de leurs pairs. En séance 3, nous remarquons une chute inquiétante avec seulement quatre participations. La question du jour étant « C'est quoi la différence ? », nous pouvons en déduire qu'il n'est pas toujours simple d'aborder sa différence devant les autres. Une des élèves ayant pris la parole, l'élève Sa, a avoué « Je ne sais pas comment expliquer... Si je ne suis pas pareille qu'eux, c'est peut-être parce que je viens d'un autre pays et après si on se moque ça me fait pleurer ». Sa remarque reflète un souvenir personnel douloureux, c'est sûrement là que nous touchons aux limites des débats philosophiques. Ils doivent permettre aux élèves de s'exprimer, d'oser communiquer leurs points de vue, mais en aucun cas cette discussion collective ne doit blesser ou peiner un enfant. Peut-être que cette question, si intéressante soit-elle, n'était pas adaptée pour une classe de CP.

Les règles posées dès le début et réexpliquées à chaque fois permettent également ce climat prospère où chacun est l'égal de l'autre. Nous rappelions qu'il n'y avait pas de jugement de valeur, que chacun avait le droit d'avoir son avis singulier et qu'aucune moquerie ne serait tolérée. De cette manière, les élèves osent peut-être plus se confier à la classe s'ils se sentent écoutés et respectés.

Pour finir, évoquons rapidement les résultats du questionnaire. Lors du pré-test, quatre élèves assurent ne pas vouloir écouter quelqu'un avec qui ils ne partagent pas l'opinion. Lors du post-test, deux d'entre eux ont changé d'avis. Cela prouve une évolution positive de l'attention portée aux autres.

*Hypothèse 3 : Les lectures et les débats philosophiques aident à développer l'esprit de solidarité.*

Bien que cette expérimentation se soit faite dans une classe déjà bienveillante et solidaire, les résultats collectés prouvent que, suite à la lecture des deux albums, les élèves ont commencé à réfléchir à la solidarité et à s'y tenir en classe. Si travailler ou jouer ensemble semble être devenu une préférence, aider ses pairs et ne pas se moquer des autres l'est aussi. Au début de notre stage, l'élève Sé restait souvent seul dans la cour de récréation. Vers la fin du stage, il était plus souvent invité à des jeux d'équipe.

Alors, comment cet esprit de solidarité est-il arrivé ? Nous pouvons, au regard de nos observations, constater que les albums ont été pour nous l'occasion d'observer les prémisses de solidarité chez les élèves. Par exemple, lors de la première lecture de *L'agneau qui ne voulait pas être un mouton*, nous avons été témoins d'un échange intéressant :

*Ep : Vous ressentez quoi quand vous apprenez que le loup les a mangés [quelques moutons] ?*

*Sa : Moi je suis triste.*

*L : Pareil [...]*

*R : Moi je pas triste parce que je rapide.*

*H : Toi tu es rapide ?*

*Sa : Oui mais pas les moutons !*

*H : C'est intéressant ce que dit R. Il dit moi je suis rapide donc je pourrais partir s'il y a le loup.*

*Sa : Oui mais pas eux. Oui mais si les moutons ils sont pas rapides et toi t'es rapide, tu pourras courir mais eux non.*

Sachant que Ep et H sont des adultes, nous remarquons aisément la différence de comportement solidaire entre l'élève R et l'élève Sa.

Durant l'élaboration du projet coopératif, les élèves savaient se répartir le travail et composer leur histoire tous ensemble en acceptant la participation de chacun. Par exemple, dans le groupe vert, l'élève M tenait particulièrement à introduire un serpent dans l'histoire et même s'il n'y avait pas forcément de lien avec la consigne, son groupe a accepté cette idée. La solidarité, c'est aussi l'acceptation des choix des autres. Les deux groupes ont créé des personnages moqués et isolés qui se rencontrent et deviennent solidaires. Notons par ailleurs qu'il n'est pas certain que les élèves de cette classe aient établi une nette différence entre l'amitié et la solidarité. Il semble même qu'ils croient qu'il s'agit sensiblement du même concept (étant donné la trame des histoires créées, toujours orientées vers l'amitié). Ne pouvons-nous être solidaires avec un individu qui n'est pas notre ami ? Ce serait intéressant de le développer avec eux.

Grâce à la troisième question du questionnaire, nous remarquons que le vocabulaire des élèves s'est élargi, leurs exemples sont variés et prouvent que les notions sont claires dans leurs esprits. Cependant, au vu des résultats post-test, nous ne pouvons pas prétendre que les élèves savent définir les mots-clés « entraide », « solidarité » et « coopération ». Néanmoins, est-ce parce qu'une personne ne sait pas expliquer le mot « solidarité » qu'elle n'est pas capable d'en faire preuve au quotidien ?

## **4.3 Limites, perspectives et enrichissement professionnel**

### **4.3.1 Limites et perspectives de la recherche**

Suite à cette recherche, nous pouvons exprimer plusieurs critiques. Tout d'abord, l'échantillon de l'étude est trop faible. Puisqu'il s'agissait d'une classe de CP dédoublée, il n'y avait qu'une dizaine d'enfants et seulement huit ont participé aux questionnaires pré et post test. D'ailleurs, il faudrait parler de proportions et non de pourcentages étant donné qu'il n'y a pas assez d'échantillons. Il aurait été intéressant de proposer cette recherche à un plus grand nombre d'élèves afin de confronter davantage nos hypothèses. D'un autre côté, il était certainement plus facile pour les élèves réservés de participer devant un petit nombre d'auditeurs. De plus, peut-être qu'il aurait été plus pertinent de proposer ces séances à des élèves plus grands, par exemple des CE1 ou des CE2, car les débats philosophiques auraient été différents. En effet, au vu d'une expérience de la vie plus longue, nous pouvons supposer que des élèves en fin de cycle 2 auraient plus d'idées à donner sur chaque thème.

Notons par ailleurs qu'il ne s'agissait pas de notre propre classe. Par conséquent, il a fallu instaurer un climat de confiance en très peu de temps. Lors du pré-test, les enfants n'étaient pas à l'aise avec nous. Nous n'avions que huit semaines de stage, dont les deux premières semaines consacrées à une simple observation. A mon sens, l'expérimentation a été trop courte. Peut-être que si nous avions eu plus de temps avec cette classe nous aurions pu aboutir à de meilleurs résultats (une meilleure compréhension des notions, des exemples plus précis notamment).

De plus, les élèves n'avaient jamais fait de débats philosophiques avant notre intervention. Les premières séances consistaient surtout à leur présenter le bon déroulement d'un débat, nous leur avons expliqué les règles sur un panneau d'affichage avec les différents rôles convoités (le gardien du temps et le gardien de la parole notamment). Même si les élèves prenaient confiance au fur et à mesure des semaines, ils avaient néanmoins du mal à intervenir pour débattre.

Enfin, nos questionnaires pré et post test n'étaient pas adaptés et beaucoup trop longs. Nous nous en sommes rendu compte lors du pré-test, les élèves s'impatientaient et nos questions étaient trop répétitives. Pour le post-test, nous avons supprimé les questions qui nous paraissaient inutiles (dans les annexes, nous n'avons gardé que les questions intéressantes). Par exemple, nous avons supprimé les questions suivantes : des vrai/faux sur des situations d'entraide ou le fait d'entourer des images qui représentent l'entraide.

### **4.3.2 Enrichissement professionnel**

Le sujet de cette recherche et tout ce qui en découle est fondamental pour moi. J'estime que nous n'enseignons peut-être pas suffisamment des valeurs essentielles comme l'entraide et la solidarité au sein de l'école. Dans une société qui devient de plus en plus individualiste, je trouve qu'il est nécessaire de transmettre aux élèves (et ce, dès le plus jeune âge) ces notions solidaires et de les confronter très tôt à des situations comme nous avons vu dans les albums telles que la moquerie, la faiblesse et la différence. L'école est un milieu social parfois impitoyable donc il faut donner les armes aux enfants de s'en sortir : la communication.

J'estime par ailleurs que chaque classe, et peu importe le niveau, devrait s'accorder un temps de débat (philosophique ou non) dans la semaine. Les élèves, qui sont encore des enfants, ont besoin de s'exprimer sur des thèmes qui les touchent, qui les concernent. Les conseils de classe peuvent être une solution, mais le débat va plus loin car il sollicite l'argumentation pour aboutir à la persuasion. A partir du cycle 3, je pense que les débats peuvent être plus poussés (notamment s'ils concernent des thèmes tels que l'inégalité ou la violence).

Quant à la littérature de jeunesse, si elle est omniprésente au cycle 1, j'ai l'impression qu'elle a tendance à être délaissée pour les autres cycles. Cependant, sa grande richesse est en mesure d'apporter énormément de choses aux élèves et une multitude de travaux peut en découler. En ce qui me concerne, j'ai beaucoup appris sur toutes ces notions qui me tiennent personnellement à cœur et j'espère promouvoir cet esprit empathique dans toutes mes futures classes.

Les nombreuses lectures faites pour la rédaction de l'état de l'art se sont avérées très enrichissantes et m'ont permis d'accroître mes connaissances personnelles. J'estime que c'est le rôle de l'enseignant de s'informer régulièrement afin de transmettre ensuite ses connaissances en classe.

### **Conclusion**

L'étude des albums de jeunesse associée à des échanges entre pairs et des débats philosophiques a permis aux élèves de repérer différentes situations de solidarité et d'en remarquer les effets importants. Les résultats obtenus prouvent que la séquence proposée a eu un effet bénéfique sur l'attitude des élèves et leur a permis de libérer leur parole. Il est primordial dans notre société actuelle d'être à l'écoute et de garder un comportement empathique envers les autres. La majorité des élèves de cette étude vivait des situations

familiales compliquées, et grâce à nos discussions au sein des lectures ou des débats nous avons pu en conclure qu'il fallait être solidaires entre nous pour être plus forts (exactement comme les moutons qui s'assemblent pour vaincre le loup). C'est rassurant d'avoir connaissance de ce côté réversible de l'entraide, cela met en confiance les membres d'un groupe (en l'occurrence ici, cette classe de CP). Une fois que cette mise en confiance est instaurée, les élèves peuvent donner un point de vue sincère sur des sujets de société, l'argumenter et écouter celui des autres. De la même façon, il est plus simple de se confier sur son vécu lorsqu'on a étudié un album de jeunesse. Etant donné qu'on a vu une situation, celle-ci est susceptible de faire écho à des émotions déjà ressenties (la peur, la peine, la colère, la joie).

## Bibliographie

*1... 2... 3... Pensez ! Philosophons les enfants ! 10 règles d'or et outils pédagogiques ! -*

Broché—Johanna Hawken, Maral Kerovpyan, Edwige Chirouter—Achat Livre | fnac. (s. d.).

Consulté 31 mars 2021, à l'adresse

<https://livre.fnac.com/a12926832/Johanna-Hawken-1-2-3-Pensez-Philosophons-les-enfants>

Barbé-Julien, C. (2003). *Tout-petits, déjà lecteurs*. Editions du Sorbier.

Baudrit, A. (2005). Apprentissage coopératif et entraide à l'école. *Revue française de pédagogie*,

153(1), 121-149. <https://doi.org/10.3406/rfp.2005.3400>

Blais, M.-C. (2008). La solidarité. *Le Telemaque*, n° 33(1), 9-24.

Bozec, G. (s. d.). *L'éducation à la citoyenneté à l'école*. 64.

Byram, M., & Zarate, G. (1996). *Les jeunes confrontés à la différence : Des propositions de*

*formation*. Council of Europe.

Colin, P. (2001). Identité et altérité. *Cahiers de Gestalt-thérapie*, n° 9(1), 52-62.

*De l'enfant au citoyen—Maroussia Raveaud—Puf—Grand format—Le Hall du Livre NANCY*. (s. d.).

Consulté 31 mars 2021, à l'adresse

<https://halldulivre.com/livre/9782130550778-de-l-enfant-au-citoyen-maroussia-raveaud/>

*Déclaration universelle des droits de l'Homme de 1948*. (s. d.). [justice.gouv.fr](http://www.justice.gouv.fr). Consulté 31 mars

2021, à l'adresse

<http://www.textes.justice.gouv.fr/textes-fondamentaux-10086/droits-de-lhomme-et-libertes-fondamentales-10087/declaration-universelle-des-droits-de-lhomme-de-1948-11038.html>

Delporte, M., Graff, O., & Wassenberg, C. (2016). *Lecture & Alterite Reseaux Litteraires*. Réseau

Canope.

Deshais, D., & Vincent, D. (2004). *Discours et constructions identitaires*. Presses Université Laval.

*Devenir philosophe Atelier pour les enfants et préadolescent—Broché—Marie Reverdy—Achat Livre |*

*fnac*. (s. d.). Consulté 31 mars 2021, à l'adresse

<https://livre.fnac.com/a11774364/Marie-Reverdy-Devenir-philosophe>

*Diotime—Qu'est-ce que philosopher ? Ou les commencements en philosophie*. (s. d.). Consulté 31

mars 2021, à l'adresse

<http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=32692>

*Dossier\_synthese\_Citoyennete.pdf*. (s. d.). Consulté 31 mars 2021, à l'adresse

- [http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/09/Dossier\\_synthese\\_Citoyennete.pdf](http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/09/Dossier_synthese_Citoyennete.pdf)
- Dreyfus-Brisac, E.-P. (1896). Solidarité, par Léon Bourgeois, Paris, Armand Colin, 1896. *Revue internationale de l'enseignement*, 32(2), 470-470.
- Fouillée, A. (1838-1912) A. du texte. (1885). *La science sociale contemporaine (2e édition) / Alfred Fouillée*. <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k242911>
- Go, N. (2003). La sagesse du philosophe. *Le Philosophoire*, n° 20(2), 67-81.
- Jodelet, Denise. (2008). *Formes et figures de l'altérité* (p. 10.1522/030135397). J.-M. Tremblay. <https://doi.org/10.1522/030135397>
- La littérature jeunesse, un genre à part entière*. (s. d.). Consulté 31 mars 2021, à l'adresse <https://www.culture.gouv.fr/Actualites/La-litterature-jeunesse-un-genre-a-part-entiere>
- Larousse, É. (s. d.-a). *Définitions : Fraternité - Dictionnaire de français Larousse*. Consulté 31 mars 2021, à l'adresse <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/fraternit%C3%A9/35113>
- Larousse, É. (s. d.-b). *Définitions : Solidarité - Dictionnaire de français Larousse*. Consulté 31 mars 2021, à l'adresse <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/solidarit%C3%A9/73312>
- Le vocabulaire, pour dire et lire Alain Bentolila*. (s. d.). 8.
- Le vocabulaire, pour dire et lire Alain Bentolila.pdf*. (s. d.). Consulté 22 avril 2021, à l'adresse [https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier\\_vocabulaire/13/6/Alain\\_Bentolila\\_111202\\_avec\\_couv\\_201136.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/13/6/Alain_Bentolila_111202_avec_couv_201136.pdf)
- Leleux, C., & Rocourt, C. (2015). *Former à la coopération et à la participation de 5 à 14 ans* (1er édition). De Boeck Education.
- Linden, S. V. der. (2006). *Lire l'album* (Edition 2006). L'Atelier du Poisson Soluble.
- Martin, S. (s. d.). Michel Butor : Lectures de l'enfance [Billet]. *La littérature à l'école*. Consulté 31 mars 2021, à l'adresse <https://littecol.hypotheses.org/38>
- Morgenstern, A., & Brigaudiot, M. (s. d.). *L'altérité dans l'identité : Quand l'enfant parle de lui à la deuxième personne*. 13.
- Nières-Chevrel, I. (2002). Faire une place à la littérature de jeunesse. *Revue d'histoire littéraire de la France*, Vol. 102(1), 97-114.
- Pariat, M. (2016). La coopération, une valse à trois temps ? *Pensee plurielle*, n° 41(1), 29-39.
- Pettier, J.-C., & Lefranc, V. (2006). *Philosopher à l'école*. Delagrave.
- Repenser la coopération*. | *Cairn.info*. (s. d.). Consulté 31 mars 2021, à l'adresse

- [https://www.cairn.info/revue-travailler-2001-1-page-119.htm?try\\_download=1](https://www.cairn.info/revue-travailler-2001-1-page-119.htm?try_download=1)  
*Ress\_c1\_langage\_litterature\_cadrage\_774763.pdf*. (s. d.). Consulté 31 mars 2021, à l'adresse  
[https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/76/3/Ress\\_c1\\_langage\\_litterature\\_cadrage\\_774763.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/76/3/Ress_c1_langage_litterature_cadrage_774763.pdf)
- Richard, G. (1894). De la division du travail social, par Émile Durkheim. Paris, 1893, Félix Alcan, éditeur. *Revue internationale de l'enseignement*, 28(2), 188-191.
- Saadé, C. (2005). À LA MESURE DE NOTRE HÉRITAGE. 136, 3.
- Thomé, C. (2016). Cécile Van de Velde, Sociologie des âges de la vie. *Lectures*.  
<http://journals.openedition.org/lectures/19922>
- Tozzi, M. (2002). *Penser par soi-même : Initiation à la philosophie*. Chronique sociale.
- Université de La Réunion. (2018, octobre 10). *Conférence de Edwige CHIROUTER : Débat philosophique*. <https://www.youtube.com/watch?v=PCtiM34wJJE>

## **Annexes**

Annexe 1 : Séquence mise en place

Annexe 2 : Questionnaire pré et post-test (simplifié)

Annexe 3 : Grille d'observation des débats philosophiques

Annexe 4 : Une retranscription d'une lecture guidée

Annexe 5 : Une retranscription d'un débat philosophique

Annexe 6 : Quelques extraits du livre créé par le groupe bleu (textes et illustrations)

## Annexe 1 : Séquence mise en place

### Séquence Mémoire : Philosopher sur la solidarité grâce à la littérature de jeunesse

#### Titre de séquence : Solidaires pour une solid'Terre

Dans quelle mesure les albums de jeunesse sur la solidarité et les débats philosophiques qui s'ensuivent peuvent développer l'esprit de solidarité des élèves ?

#### Objectifs généraux :

Comprendre ce que signifie « entraide » et « solidarité ».

Respecter les autres (respecter la parole de l'autre, ses convictions, son avis et ses différences).

Se construire un point de vue et être capable de reconnaître celui de l'autre dans le cadre d'un débat.

Réaliser un projet collectif coopératif.

#### Compétences visées (d'après le BOEN n° 31 du 30 juillet 2020)

##### EMC : Culture du jugement

=> Confronter ses jugements à ceux d'autrui dans une discussion ou un débat argumenté et réglé.

##### Culture de l'engagement

=> Prendre en charge des aspects de la vie collective et de l'environnement et développer une conscience civique.

=> Savoir s'intégrer dans une démarche collaborative et enrichir son travail ou sa réflexion grâce à cette démarche

##### Culture de la sensibilité

=> S'estimer et être capable d'écoute et d'empathie => Exprimer son opinion et respecter celle des autres

#### Français :

##### Comprendre et s'exprimer à l'oral (1.2.3)

=> Dire pour être entendu et compris

=> Participer à des échanges dans des situations diverses

##### Ecrire (1)

=> Ecrire des textes en commençant à s'approprier une démarche

=> Réviser et améliorer l'écrit qu'on a produit

#### Art :

##### Expérimenter, produire, créer

=> S'exprimer, analyser sa pratique, celle de ses pairs, établir une relation avec celle des artistes, s'ouvrir à l'altérité

*Mettre en oeuvre un projet artistique*

Séances	Objectifs	Déroulement	Organisation
<b>Préséance</b> Recueil des représentations initiales des élèves sur l'entraide et la solidarité	<i>Objectif pour l'enseignant :</i> connaître les prérequis des élèves sur le sujet  <i>Pour les élèves :</i> se questionner sur les notions d'entraide et de solidarité, découvrir le débat philosophique	Observation de l'attitude des élèves en classe envers les uns et les autres. Questionnaire pré-test : prendre les élèves un par un. Présentation du projet coopératif en fin de séquence, explication des règles d'un débat philosophique. Premier débat : « C'est quoi l'amitié ? » Création de leur cahier du petit philosophe.	Test en individuel avec un adulte
<b>Séance 1</b> La littérature de jeunesse au service de la philosophie	Comprendre le sens d'un album Débattre en respectant les règles du débat	<b>Phase 1 :</b> lecture guidée de la première partie de « L'agneau qui ne voulait pas être un mouton ». <b>Phase 2 :</b> entraînement au débat en petit groupe avec un adulte <b>Phase 3 :</b> débat en classe entière sur « Comment faut-il se comporter avec les plus faibles ? » <b>Phase 4 :</b> rituel de fin de séance. Les élèves dessinent ou notent quelque chose dans leur cahier du petit philosophe.	Collectif pour les trois premières phases  Individuel pour la trace écrite
<b>Séance 2</b> Les moutons plus forts que le loup ?	Réfléchir au sens d'un livre Philosopher par rapport à une situation littéraire (album de jeunesse)	<b>Phase 1 :</b> réactivation, lancement avec un rappel de la séance précédente. <b>Phase 2 :</b> lecture de la fin de l'album <b>Phase 3 :</b> mise en situation et réflexion au sein d'un groupe de pairs. <b>Phase 4 :</b> débat en classe entière sur « Pourquoi quand on s'unit on devient plus fort ? » <b>Phase 5 :</b> trace écrite	Collectif pour les quatre premières phases  Individuel pour la trace écrite
<b>Séance 3</b> La différence	Participer à des échanges oraux Remarquer la différence des personnages dans l'album	<b>Phase 1 :</b> réactivation, lancement avec un rappel de la séance précédente. <b>Phase 2 :</b> lecture de la première partie de l'album « Seul(s) au monde ? » <b>Phase 3 :</b> mise en situation et réflexion au sein d'un groupe de pairs. <b>Phase 4 :</b> débat en classe entière sur « C'est quoi pour vous la différence ? »	Collectif pour les quatre premières phases  Individuel pour la trace écrite

		<b>Phase 5</b> : trace écrite	
<b>Séance 4</b> Tous humains, tous différents	Partir de la situation de l'album pour réfléchir sur la différence	<b>Phase 1</b> : réactivation, lancement. <b>Phase 2</b> : lecture de la fin de « Seul(s) au monde ? » <b>Phase 3</b> : débat en classe entière sur « Sommes-nous tous différents ? » <b>Phase 4</b> : trace écrite	Collectif pour les quatre premières phases  Individuel pour la trace écrite
<b>Séance 5</b> Créer son personnage	A l'aide des lectures, créer une situation qui nécessite de la solidarité	<b>Phase 1</b> : réactivation, lancement <b>Phase 2</b> : phase d'expérimentation où les élèves testent leurs empreintes avec de la peinture pour créer leur personnage. <b>Phase 3</b> : mise en situation où les élèves doivent imaginer une scène avec le personnage créé et d'autres protagonistes. <b>Phase 4</b> : production d'écrit au brouillon (prénom, particularité des personnages)	Individuel
<b>Séance 6</b> Il était une fois	Imaginer une histoire qui relie tous les personnages du groupe Écouter l'avis des autres, partager ses idées	<b>Phase 1</b> : réactivation, lancement <b>Phase 2</b> : mise en situation de coopération où sont créés les groupes vert et bleu. Présentation de son personnage aux autres élèves du groupe et tentative de mêler tous ces individus dans une histoire parlant de différence et de solidarité. <b>Phase 3</b> : entraînement de production écrite	Collectif
<b>Séance 7</b> Il était une fin	Suivre une logique dans l'histoire inventée Associer à chaque passage un dessin correspondant	<b>Phase 1</b> : réactivation, lancement <b>Phase 2</b> : mise en situation, production écrite. Terminer leurs histoires puis reproduire chaque scène en peinture et à l'écrit.	Collectif
<b>Séance 8</b> Présentation	Etre capable de lire sa production et la présenter à la classe	<b>Phase 1</b> : distribution des livres pour chaque élève <b>Phase 2</b> : entraînement à la lecture, répartition des rôles <b>Phase 3</b> : présentation du livre à l'autre groupe de la classe, lecture partagée entre tous les élèves Questionnaire post-test	Collectif

## Annexe 2 : Questionnaire pré et post-test (simplifié)

*Questionnaire sur la solidarité et la différence destiné à 11 élèves de CP.*

*Les questions seront lues par une adulte lors d'un entretien individuel. L'adulte cochera les cases ou écrira pour les élèves afin de ne pas mettre en difficulté certains élèves moins à l'aise avec l'écrit. L'adulte demandera aux élèves de justifier toutes les réponses.*

*Elaboré par Emilie Bernaz et Eponine Cusin*

### 1.

#### **Signification des mots. si oui qu'est ce que ça veut dire ?**

*Une seule réponse possible par ligne.*

	oui	non	Je ne suis pas sûr
Est-ce que tu sais ce que veut dire le mot : entraide ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Est-ce que tu sais ce que veut dire le mot : solidarité ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Est-ce que tu sais ce que veut dire le mot : coopération ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### 2.

#### **Réponds à ces affirmations par « Jamais - Parfois - Toujours - Je ne sais pas » et justifie.**

*Une seule réponse possible par ligne.*

J'aide mes camarades lorsqu'ils me demandent de l'aide

Je prête mes affaires

Je demande de l'aide à mes camarades si je n'arrive pas un exercice

Je préfère travailler en groupe

Je préfère jouer en groupe

Je me moque des autres

Les autres se moquent de moi

### 3.

#### **Dis-moi 3 mots qui te font penser à l'entraide.**

*Une adulte écrit pour eux.*

### Annexe 3 : Grille d'observation des débats philosophiques

Cette grille sera remplie avec une information quantitative qui déterminera combien de fois les élèves ont fait l'action plus une information qualitative qui précisera ce qu'il a été dit.

Date :      Question du débat philosophique :      Durée :      Observateur :

/ Prénoms	Elève
Nombre de prise de parole	
Renchérit sur une idée / Réagit à l'idée d'un pair	
Reformule	
Essaie de convaincre	
Apporte des informations	
Explique, argumente son idée	
Contre argumente	
Propose une solution	
Demande des informations au PE	
Demande des informations à un pair	
Change son avis après avoir écouté l'argument d'un pair	
Reprend le point de vue de quelqu'un	
Critique l'avis de quelqu'un	
Critique quelqu'un	
Ne Respecte pas son rôle attribué (préciser le rôle)	
Ne Respecte pas les règles du débat	
Interrompt ou dérange..	
Remarques globale sur l'engagement des élèves dans la discussion	

*Inspirée de : BARROIS Ludovic EMF LA PRATIQUE DU DÉBAT, EN ÉDUCATION CIVIQUE, AU CYCLE 3, Grille d'observation d'un débat en classe.*

## Annexe 4 : Une retranscription d'une lecture guidée

### Seul au monde, Partie 2.

Extrait de la retranscription de l'enregistrement de la lecture de la fin de "Seul au monde". L'enregistrement a eu lieu le vendredi 19.03.21 et a duré 20 minutes.

[Les propos d'Eponine, l'enseignante H et moi-même sont en gras pour gagner en lisibilité. Les initiales des élèves permettent leur authentification.]

Les propos des élèves concernant la solidarité sont surlignés en bleu.

Les propos concernant la différence sont en rose.

**Em** : On va terminer l'histoire. [...] Alors, est-ce que quelqu'un peut me rappeler ce qu'on a fait hier par rapport à l'histoire ? Euh S.

Sa : On a lu l'histoire.

**Em** : On a lu l'histoire et ça parlait de quoi ? Est-ce que vous vous rappelez des trois personnages ? Il y avait trois personnages avec 3 particularités... Ta ?

Ta : Euh, Emilie elle était bleue.

**Em** : Elle était bleue d'accord, il y avait qui d'autre ensuite ? Hum, vous vous en rappelez ?

Ta : Un rouge, euh je me souviens plus son nom...

**Em** : Il y avait un garçon rouge qui s'appelait Elzéar [...] et il y avait une fille... une fille comment ?

Sa : Rose.

**Em** : Une fille rose qui s'appelle ? Fré.. ?

Sa : Freya !

**Em** : Et est-ce que vous vous rappelez de la particularité de tous les enfants ? Emilie, elle était bleue, Elzéar qu'est-ce qu'il avait ? Il était rouge ? Lé ?

Lé : En fait Elzéar eux ils l'ont vu il dansait il jouait...

**Em** : Il dansait oui, c'est un garçon qui aime bien battre des bras. Et Freya ? Est-ce que vous vous en rappelez de Freya ?

(inaudible)

Lé : Elle avait deux papas.

**Ep** : Oui c'est ça, elle avait deux papas. C'était une famille un peu inhabituelle.

**Em** : Et donc, on en était arrivé au fait que Emilie apercevait Freya dans un coin et allait lui parler.

**Ep** : Vous vous rappelez, les autres ils se moquaient tous des trois personnages.

**Em** : Donc on va voir ce qu'il se passe (inaudible). Alors.

**Ep** : [lecture]

**Em** : Alors, qui peut expliquer pourquoi ? Li.

Li : Moi je sais pas pourquoi elles sont copines mais j'aime bien.

**Ep** : Mais est-ce que tu penses qu'elles sont pareilles ?

Li : Non !

**Em** : Elles ne sont pas pareilles et pourtant est-ce qu'elles sont amies quand même ?

Ensemble : Oui !

**Epo** : [lecture] Pourquoi il a tous ces surnoms méchants Hercule ? Sa ?

Sa : Bah, il a des points sur lui.

**Ep** : Et est-ce que c'est gentil de le surnommer comme ça ?

Tout le monde : Non.

**Epo** : [lecture] Pourquoi on ne l'embête plus vous pensez ? Ta ?

Ta : Parce qu'ils avaient entendu que c'étaient pas des tâches noires qu'il avait, c'était des boutons.

**Epo** : Est-ce que vous pensez qu'il a bien fait de dire STOP Hercule pour qu'on arrête de se moquer de lui ?

Ensemble : Oui !

**Ep** : [lecture]

**Em** : A votre avis, qu'est-ce qu'il va pouvoir se passer là ?

A : Ils peuvent être amis.

**Em** : Eh bah donc il y a Elzéar qui virevolte avec Hercule, qui jouent donc... ils ne jouent pas ensemble mais ils jouent séparément sans se déranger. Li, t'en penses quoi ?

Li : Ils vont devenir amis.

**Ep** : Et les jaunes ?

H : Ils n'ont pas l'air gentils ces jaunes.

**Ep** : [lecture] Qu'est-ce qui se passe là ? Lé ?

Lé : Ils le défendent.

**Ep : Et alors, qu'est-ce que vous pensez que les jaunes vont répondre à la question pourquoi cela vous dérange tant ? [inaudible]**

Sa : Moi je crois que c'est parce que... (inaudible)

**Ep : [lecture] Est-ce que vous êtes d'accord avec eux ?**

Ensemble : Oui.

**Ep : Vous aussi ça vous ferait peur de voir Elzéar battre des bras ? Est-ce que vous pensez que c'est pas normal ?**

Ensemble : Non.

**H : (inaudible) Vous, ça ne vous fait pas peur ?**

Ensemble : Non.

**H : Pourquoi ?**

A : Car chacun est comme il est.

**Ep : [lecture] Onyx c'est un jaune, et qu'est-ce qu'il confie aux autres ?**

Ensemble : Euh...

**H : Qu'est-ce qu'il dit le jaune ?**

**Ep : [relecture du même passage ...]**

**Ep : Alors qu'est-ce qu'il avoue ?**

A : Quand on est timide on n'arrive pas à parler.

**H : C'est ça, certains enfants n'arrivent pas à parler alors ils bégaiant, ça a du mal à sortir de leur bouche.**

**Ep : Onyx est jaune et il avoue que lui aussi il a une petite particularité qui le rend différent.**

**Em : Donc ça veut dire quoi ça ? Peut-être que les jaunes ils sont quoi eux ?**

**H : Peut-être qu'ils sont tous pareils les jaunes ils se mettent tous ensemble et Onyx avoue que moi aussi j'ai une petite chose qui n'est pas tout à fait comme tout le monde, ça ne se voit pas beaucoup mais si j'ose le dire vous le savez.**

**Ep : Chacun a ses particularités, ses complexes, ses difficultés [lecture] c'est quoi sa particularité à Ulysse ?**

Lé : En fait ça veut dire que si on se dispute avec lui, il n'arrivera pas à se contrôler et à dire stop.

**Em : Très bien.**

**Ep : Est-ce que ça vous arrive aussi d'avoir des grosses colères qui rendent compliquées les amitiés ?**

Ensemble : Oui, des fois.

**Ep : [lecture] Est-ce que vous pensez qu'Elzéar a bien fait de parler ?**

Ensemble : Oui.

**H : Et qu'est-ce qu'il a dit Elzéar ? A tout le monde, aux autres ?**

Ta : Il a dit que tout le monde avait des particularités et ben et après et lui il le félicite car il a parlé.

**Ep : Il faut être courageux pour parler.**

**H : Avec tous ces jaunes qui se mettent ensemble pour se moquer.**

**Ep : [lecture] Alors regardez là on a tous les personnages, est-ce que vous vous rappelez de tous les personnages ?**

Ensemble : euh oui, non.

[Description, rappel de tous les personnages]

**Ep : Et toi, est-ce que parfois tu te sens seul ou différent ? ça vous est déjà arrivé ?**

A : Ouais moi une fois [inaudible]

**H : Vous avez envie d'en parler ?**

Plusieurs voix : Non, pas envie.

Ta : Moi, je ne me suis jamais sentie différente.

(bruits)

**Ep : Alors, est-ce que vous vous rappelez ce qu'est une morale ? On avait dit pour le premier livre la morale d'une histoire.**

Sa : J'ai envie de lire ce livre !

**Ep : La morale de l'histoire c'est ce qu'on a appris de l'histoire, le sens de l'histoire.**

**Em : C'est une leçon qui peut en tirer.**

**Ep : Est-ce que vous sauriez dire qu'elle est la morale ?**

**H : Qu'est-ce que ça nous apprend ce livre ?**

Sa : Ca nous apprend à être ensemble.

**Ep : Malgré... malgré quoi ? même si on est... ?**

Sa : Différent ?

**H : Bah oui !**

[silence]

**Em : Alors du coup, est-ce que vous avez une idée sur une question philosophique qu'on pourrait se poser aujourd'hui ? Hier la question philo c'était quoi ? [silence] Personne ne s'en rappelle ?**

Ensemble : Non.

**Em : Hier on s'est posé la question sur ce que c'était d'être différent. Donc aujourd'hui qu'est-ce qu'on pourrait voir ? Qu'est-ce qu'on a vu dans cette deuxième partie du livre ?**

**H : On a vu plein d'enfants différents.**

**Em : Du coup, est-ce qu'on peut dire que Emilie et tous les autres ont résisté face à la moquerie ? Est-ce vous comprenez ça ? Qu'ils auraient juste pu être seuls et isolés dans leur coin mais qu'ils ont préféré parler et dire les choses pour que finalement ça aille mieux. Vous comprenez ?**

? : Non.

**Ep : Vous, si on se moque de vous, vous allez réagir comment ?**

Ta : Moi je me mets dans un coin toute seule.

**Ep : Tu vas en parler à personne ?**

S : Moi aussi.

? : Moi aussi.

**H : Et est-ce que vous allez être heureux si vous vous mettez dans votre coin ?**

Ensemble : Non.

**H : C'est vrai que parfois ce n'est pas facile.**

A : Moi j'appelle la maîtresse et je lui dis.

**H : Oui prévenir un adulte capable de vous protéger, oui à l'école ou à la maison. Papa et maman c'est leur métier de vous protéger, de s'occuper de vous.**

**Em : Du coup, la question philosophique du jour pourrait être comment faire, comment réagir face aux moqueries ? c'est une question qui vous plait, qui vous intéresse, qui vous va ?**

Ensemble : Oui.

## **Annexes 5 : Une retranscription d'un débat philosophique**

**Débat philosophique : C'est quoi la différence ?**

**Extrait de la retranscription de l'enregistrement du débat : C'est quoi la différence ?**

*L'enregistrement a eu lieu le jeudi 18.03.21 et a duré 15 minutes.*

*[Les propos d'Eponine, l'enseignante H et moi-même sont en gras pour gagner en lisibilité. Les initiales des élèves permettent leur authentification.]*

*Les propos des élèves concernant la solidarité sont surlignés en bleu.*

*Les propos concernant la différence sont en rose.*

*Les propos surlignés en vert reflètent une implication positive dans le débat (Cf. grille d'observation des débats)*

*Les propos surlignés en rouge reflètent une implication négative dans le débat (Cf. grille d'observation des débats)*

**Ep : Alors, qui veut rappeler les règles du débat philosophique ? Ke ?**

Ke : On écoute les autres.

**H : On écoute les autres, oui. [...]**

**Ep : Quoi d'autre ? Ta ?**

Ta : Toutes les idées sont intéressantes.

Say : On attend d'être interrogé.

Ke : On lève le doigt pour demander la parole.

**Ep : Qui veut tirer au sort les gardiens de la parole et du temps ?**

[inaudible]

**Ep : Sa sera la gardienne de la parole et Fi sera gardien du temps. Parfait. Sa, tu interrogues les autres et Fi tu regardes si le sablier de 10 min.**

Sa et Fi : D'accord.

**Ep : Tu te rappelles ce que tu dois dire quand tu es gardien du temps ? Tu dois retourner le sablier et il faut que tu dises "Le débat est ouvert, la question du jour est et quand ce sera fini tu diras le débat est fermé".**

Fi : Le débat est ouvert. (bruits) La question du jour est "c'est quoi être différent ?".

**Ep : Est-ce que tu veux dire de mémoire ce que notre groupe avait dit ?**

? : On avait dit que notre couleur de peau était différente, après la taille... [inaudible]

Fi : On peut être grands ou petits, filles ou garçons. (inaudible)

**H : Dans notre groupe, on a parlé des différences entre les filles et les garçons. Tous les enfants du groupe ont dit que s'ils étaient un garçon ils voulaient bien jouer avec une fille, et que s'ils étaient une fille ils voulaient bien jouer avec un garçon. Ils avaient tous une expérience de quand ils se faisaient repousser, après ils étaient tristes. Tout le monde était d'accord pour dire ça.**

Ta : Moi je suis d'accord.

**Ep : Pourquoi ?**

Ta : (bruits) Je ne sais pas comment expliquer... Si je ne suis pas pareille qu'eux c'est peut-être parce que je viens d'un autre pays et après si on se moque ça me fait pleurer.

Ep : Et il y a que quand on vient d'un autre pays qu'on est différent ?

Ta : Bah non.

H : Cela peut être une raison. Est-ce que quelqu'un d'autre veut dire quelque chose ? Moi je me souviens que quand j'étais petite ça me faisait pleurer aussi, et puis après quand j'ai grandi bah je me suis dit tant pis pour eux. Et j'ai décidé de ne plus pleurer. Mais parfois c'est pas facile, même quand on est grand. On aimerait bien que tout le monde soit d'accord avec nous, mais ce n'est pas toujours le cas il y en a qui se moquent.

Em : Alors, est-ce que les enfants de mon groupe veulent dire un peu ce qu'on avait dit ensemble ? [...] alors nous on a dit que le fait d'être une fille ou un garçon ne changeait rien pour être amis avec les autres enfants de la classe. On a dit que parfois les différences des autres pouvaient nous influencer, car on voulait faire comme eux. K d'ailleurs nous a donné l'exemple que si une amie aimait la danse, peut-être qu'elle allait finir par aimer ça aussi. Parfois les différences deviennent donc des points communs.

Ep : K, c'était pour être pareille que ta copine que tu as commencé à aimer la danse ?

K : J'aime trop la danse.

Ep : Mais tu voulais aimer la même chose que l'autre pour ne pas être différent ?

H : Ou alors c'est parce que grâce à ta copine tu as découvert la danse ? C'est ça ?

[silence]

Ep : C'est bon ? Alors nous on avait dit autre chose, vous vous en rappelez ceux de mon groupe ? Vous aviez dit plein de choses.

[silence]

Ep : Li, t'avais dit quelque chose qu'on pouvait avoir une différence, qu'il ne fallait pas se moquer si on réussissait pas quelque chose, tu te rappelles ?

Li : Ah oui! C'est quand en fait si on arrive pas un truc à faire, c'est qu'en fait on est pas différent comme les autres et c'est pas pour se moquer des autres.

[bruits]

H : Comme différence, il y a des enfants qui travaillent vite et d'autres qui travaillent moins vite hein ?

Ep : Est-ce que vous voulez réagir sur ça ?

[silence]

Ep : Et on avait dit aussi dans notre groupe qu'on pouvait être différent aussi selon comment on s'habillait, si on avait des lunettes ou non par exemple.

[silence]

H : Vous avez déjà entendu des enfants qui se moquent parce qu'un autre enfant a des lunettes ?

(silence)

Ep : Et vous avez déjà entendu des enfants se moquer d'autres enfants car ils n'étaient pas habillés de la même façon que vous, que les autres ?

S : Non en fait moi, pour une fois [inaudible]

Ep : On peut s'habiller originellement oui. Vous voulez rajouter quelque chose ? c'est bientôt fini.

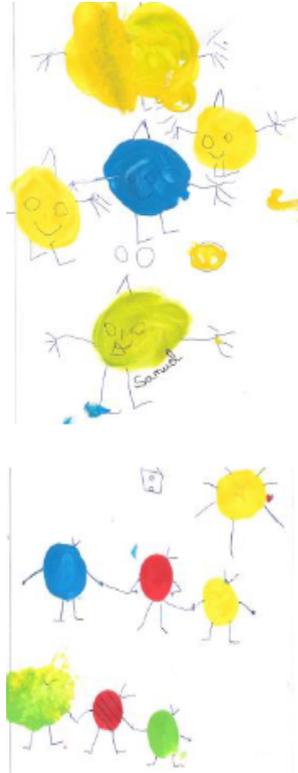
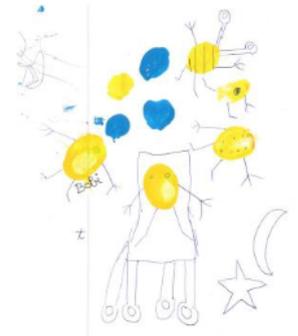
? : quand quelqu'un est différent de les autres, c'est quand il aime l'orange et que l'autre dit que l'orange c'est pas bien. Après lui il choisi la couleur et que lui il change de couleur il prend le bleu et après l'autre et après l'orange [inaudible]. Dire aux autres que ses couleurs c'est pas bien. [...]

Ep : Donc il y a des différences dans les préférences de couleurs. Il ne faut pas changer les couleurs qu'on aime pour les autres. On a le droit d'aimer ce qu'on aime.

Fi : Le débat philosophique est terminé.

## Annexe 6 : Quelques extraits du livre créé par le groupe bleu (textes et illustrations)

Livre du groupe bleu : *Tout le monde devient amis.*

Tout le monde devient amis.	Extraits écrits du livre	Illustrations
<p><b>La solidarité</b></p>	<p>« Bobi est jaune, pourtant il aime bien Alya qui est verte. »</p> <p>« Bobi et Alya deviennent finalement amis. »</p> <p>« Auguste est ami avec Léa. »</p> <p>« - Moi, je sais ce que c'est d'être bleu et jaune puisque je suis un peu des deux. Donc vous pouvez être copains ! Grâce à Samuel, les bleus et jaunes deviennent amis. » (Cf. illustration)</p> <p>« Léa est amie avec Auguste. Elle l'appelle dans la cour de récréation pour qu'il vienne la défendre. »</p> <p>« Auguste arrive avec ses amis bleus et dit bien fort : STOP ! »</p> <p>« Auguste leur dit : - Ce n'est pas bien de se moquer, ça fait de la peine. Les jaunes et les verts réfléchissent et s'excusent. »</p> <p>« Léa remarque que Fiola est seule. Elle va la voir et lui remonte le moral. [...] Léa et Fiola deviennent amies. »</p> <p>« Finalement, tout le monde s'apprécie et se donne la main. » (Cf. illustration)</p>	
<p><b>La différence</b></p>	<p>« Les autres enfants se moquent de Bobi car il a dépassé la marge. » (Cf. illustration)</p> <p>« Pourquoi tout le monde se moque de ceux qui n'ont pas la même couleur ? »</p> <p>« Alya est verte. Auguste est bleu. Léa est rouge. On se moque d'eux. »</p> <p>« Il a peur que sa bande de jaunes l'abandonne. »</p> <p>« Bobi trouve qu'Auguste qui est bleu n'est pas beau, alors il ne l'aime pas. »</p> <p>« Samuel explique qu'il est mélangé. En effet, son</p>	

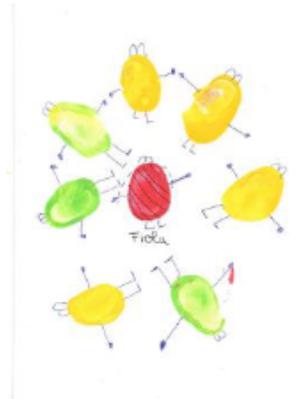
papa est bleu et sa maman est jaune. Les autres se moquent mais Samuel dit :

- Moi, je sais ce que c'est d'être bleu et jaune puisque je suis un peu des deux. Donc vous pouvez être copains ! »

« Fiola pleure parce que les autres rigolent d'elle. Elle est rouge et a des rayures noires. » (Cf. illustration)

« Léa marche de travers et ça fait rire les jaunes et les verts. Léa est triste car elle entend les moqueries. »

« Comment faire pour que les rouges deviennent amis avec les autres ? »



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

**Titre du mémoire : Philosopher sur la solidarité grâce à la littérature de jeunesse**

**Auteure : Emilie BERNAZ**

**Résumé :** Dans une société de plus en plus individualiste où l'on ne cherche que son propre intérêt, il est important d'instaurer un climat solidaire et bienveillant en classe, et ce dès le cycle 1. Il ne faut pas se restreindre à son cercle privé mais plutôt ouvrir ses portes à autrui. Dans le prolongement de nos recherches sur l'entraide mais également sur le rôle de la littérature de jeunesse et sur l'intérêt de faire des échanges argumentés, nous avons mis en pratique une expérimentation auprès d'une classe de CP à effectif dédoublé. A travers ce travail, nous avons cherché à comprendre comment développer cette solidarité au sein d'un groupe d'enfants. Pour cela, nous nous sommes appuyées sur les albums de jeunesse et les débats philosophiques en guise de passerelles. Cette étude a permis aux élèves de travailler autour d'un projet coopératif inspiré des supports donnés et d'enrichir leur conception de la solidarité en classe. L'analyse des résultats montre que le travail effectué a été bénéfique sur le vivre ensemble. En effet, nous avons constaté une nette évolution des comportements individuels qui se sont transformés en démarche collective. Ce cheminement réunissant élèves et professeurs a été favorable à une nouvelle approche éducative.

**Mots clés :** solidarité - entraide - coopération - école élémentaire (CP) - littérature de jeunesse - débat philosophique

**Summary :** In an increasingly individualistic society where people are only focused on their own interests, it is important to create a supportive and caring classroom environment, starting in Cycle 1. To do so, it is necessary not to restrict oneself to one's private circle but rather to open one's doors to others. As an extension of our research on mutual aid, but also on the role of children's literature and on the interest of making reasoned exchanges, we have put into practice an experiment with a class of first graders with a doubled number of students. Through this work, we tried to understand how to develop this solidarity within a group of children. To do this, we used children's albums and philosophical debates as bridges. This study allowed the students to work on a cooperative project inspired by the given materials and to enrich their conception of solidarity in class. The analysis of the results shows that the work carried out improved their abilities to live together. Indeed, we noted a clear evolution of individual behaviors that were transformed into a collective approach. This process, which brought together students and teachers, was conducive to a new educational approach.

**Key words :** solidarity - mutual aid - cooperation - primary schools - children's literature - philosophical debate