

T.E.R :

**Impact de la discussion à visée philosophique sur la
notion du bien et du mal chez des élèves de primaire**

Directeur de recherche : MILLOGO Victor

VALADE Célia

Master 2, 2018-2019

REMERCIEMENTS

Je tiens tout d'abord à remercier mes élèves de CE1 de l'école Paul Bert de Cognac pour leur implication et leur attention dans ce projet, ainsi que le directeur de cette école, Mr Fromentel Alain pour son accueil et pour son aide tout au long de cette année.

Merci également à Mme Pourrageaud Carole, maître-formateur, enseignante au cycle 2 et 3, ainsi que directrice de l'école de Boutiers-Saint-Trojan, de m'avoir fait part de son expérience et prêté des lectures enrichissantes à ce sujet.

Enfin, je remercie Mr Millogo Victor, enseignant-chercheur à l'École Supérieure du Professorat de l'Éducation d'Angoulême et directeur de mon mémoire, pour ses conseils, sa disponibilité et son soutien pédagogique.

Introduction	3
I. Cadre théorique	3
A) La littérature de jeunesse	3
B) Les textes officiels.....	6
C) L'enseignement moral et civique	7
D) Les discussions à visée philosophique	8
E) Le développement de la morale.....	10
F) Les constats	11
II. Le protocole de recherche	12
A) Présentation de la classe	12
B) Matériel et tâches.....	12
C) Procédures	16
D) Collecte des données (indicateurs et codage).....	19
III. Analyse et interprétation des résultats.....	21
A) Analyse du premier temps : l'élaboration des règles.....	21
B) Analyse du contenu des discussions à visée philosophique	21
C) Analyse du comportement pendant les discussions à visée philosophique.....	25
D) L'évaluation.....	26
IV. Retour sur les hypothèses	30
V. Discussions	31
Conclusion.....	33
Références bibliographiques.....	34
Annexes	36
1) Illustrations de <i>Le petite poule rousse</i> de Pierre Delye et Cécile Hudrisier	36
2) Illustrations de <i>Parole de loup</i> de Goeffroy de Pennart	37
3) Illustrations de <i>Sep milliards de visage</i> de Peter Spier.....	40
4) Grille d'observation	44
5) Trace écrite des séances	44
6) Evaluation initiale version élève	45
7) Evaluation initiale version professeur des écoles	48
8) Evaluation finale version élève	51
9) Evaluation finale version professeur des écoles	54
10) Grilles d'observation complétées.....	57
A) Discussion à visée philosophique 1	57
B) Discussion à visée philosophique 2	58
C) Discussion à visée philosophique 3	59
11) Les résultats des évaluations	60
A) Résultats de l'évaluation initiale	60
B) Résultats de l'évaluation finale	61
12) Tableau récapitulatif 1 (score obtenu lors de l'évaluation initiale)	62
13) Tableau récapitulatif 2 (score obtenu lors de l'évaluation initiale)	62
14) Exemples de traces écrites.....	63

Introduction

A travers mes différents stages réalisés dans le cadre de ma licence ainsi que ceux du master, j'ai pu remarquer l'importante place qu'occupait la littérature de jeunesse dans les trois premiers cycles de la scolarité d'un élève. J'ai décidé d'orienter mes recherches dans cette direction. C'est-à-dire me questionner autour de l'importance des histoires de littérature de jeunesse lues en classe et de leur interprétation. L'école est parfois le seul lieu de rencontre avec des œuvres pour certains enfants. Il faut donc à mettre à profit ce contact, qui peut s'avérer d'une grande richesse. En effet, ces œuvres sont souvent utilisées comme support d'entrée à diverses activités, notamment pour les activités appelées « discussion à visée philosophique ». Ces différents termes ont attiré mon attention. Nous allons chercher à lier les répercussions de la littérature de jeunesse - utilisée en enseignement moral et civique lors de discussions à visée philosophie - sur le développement moral de l'élève. La problématique est donc la suivante : **de quelles façons la discussion à visée philosophique impact la notion du bien et du mal chez un élève de primaire ?** Nous allons donc chercher à mesurer une évolution des stades de développement moral grâce aux discussions à visée philosophique menées par l'intermédiaire d'un album de littérature jeunesse chez les enfants. Ainsi, l'objectif est de vérifier si on peut faire évoluer la morale, le jugement du bien et du mal chez l'enfant. Cette évolution peut-elle aller à l'encontre de son âge, de son milieu, socioculturel/socioéconomique, de son sexe, de ses apprentissages.

La première partie laisse place à la théorie. Il est nécessaire de commencer par un cadre théorique autour des notions principales (la littérature de jeunesse, l'enseignement moral et civique, la discussion à visée philosophique, la morale). Une seconde partie sera consacrée à la présentation de la démarche d'investigation. Nous évoquerons la méthode de recherche mise en place, la présentation des lieux et des acteurs de l'enquête. La partie suivante concernera l'analyse de nos résultats où nous ferons des liens entre la mise en place de discussions à visée philosophique grâce à la littérature de jeunesse et une possible évolution des notions du bien et du mal chez ces enfants. Puis avant de conclure, une dernière partie permettra de prendre du recul et d'aborder les différentes limites et critiques du sujet.

I. Cadre théorique

A) La littérature de jeunesse

Pour commencer, il est nécessaire de définir la littérature de jeunesse. Selon A. Mercier-Faivre, c'est ce terme composé est problématique. D'un point de vue sociologique, on peut lui

donner un sens large tel que « ceci comprenant aussi bien les textes écrits pour la jeunesse que ceux qui ne lui étaient pas destinés à l'origine et qui, pour des raisons diverses, lui sont aujourd'hui proposés » (Merci-Faivre, 1999). Toutefois ce point de vue occulte les caractéristiques propres de la littérature de jeunesse. Elle est soumise à trois censures : « l'une qui décide de quoi elle doit parler (et ne pas parler), l'autre, qui surveille ses choix esthétiques, et la troisième, idéologique, toujours bien présente, qui est parfaitement consciente de sa capacité d'influence et des enjeux liés à son contrôle » (Merci-Faivre, 1999). Mais d'autres questions se posent autour du terme « jeunesse ». Il est important de préciser que la littérature de jeunesse, d'un point de vue éditorial, est fabriquée pour un public particulier. Elle résulte d'un ciblage supervisé par des normes commerciales. On peut donc dire que la littérature de jeunesse cible un public particulier et fait partie de la littérature car elle correspond à des normes et attentes précises.

La lecture littéraire se divise en multiples et diverses activités. Tout d'abord une activité cognitive, puisque lire demande des efforts cognitifs d'association (Tauveron, 2002). Cependant celle-ci est sous l'influence du culturel et en dépend. Ce type de lecture demande aussi des efforts intellectifs conséquent. Les élèves sont amenés à endosser différents rôles. Un premier rôle de détective, ils doivent assembler tous les indices. Un second rôle de stratège où il faut anticiper, estimer pour ne pas tomber dans les pièges de l'écrivain. Puis, un dernier rôle très important, celui du « tissage » (Tauveron, 2002). La lecture littéraire demande aussi la mise en acte du symbolique. Cette autre activité est liée à l'expérience personnelle de chaque enfant ainsi qu'aux émotions éprouvées à cet instant. L'élève, lecteur de littérature doit non seulement réagir aux symboles mais parallèlement ajouter un « travail personnel de symbolisation » (Tauveron, 2002). Pour automatiser cette activité symbolique au sein de l'œuvre mais aussi hors de l'œuvre, il est indispensable de transmettre des références culturelles communes. La littérature de jeunesse est un moyen de former « les personnalités, les intelligences, les caractères » (Merci-Faivre, 1999), c'est proposer un véritable apprentissage culturel. Pour assurer cette transmission, les enseignants utilisent la mise en réseau. C'est à dire créer un groupe d'extraits ou de textes complets autour d'une thématique spécifique. Par exemple, on peut créer un réseau littéraire autour des symboles très présents dans notre imaginaire, tels que l'eau, le feu, les couleurs, les saisons... Mais aussi, autour des mythes et légendes ou autour des personnages types (le loup, les sorcières, le héros...). La création d'une mise en réseau sert à identifier des singularités qui permettront ensuite à mieux saisir les sens implicites. Cet accès à l'implicite résulte d'un apprentissage qu'il faut mener régulièrement.

Ces albums de littérature de jeunesse répondent à une structure particulière. Au-delà de diffuser une culture commune, la chronologie de l'histoire est très marquée. Les personnages sont permanents et demande aux lecteurs de connaître les archétypes littéraires. En effet, ce sont ces personnages tels que l'ogre ou la sorcière qui existent que dans la littérature. De plus, ces nombreux stéréotypes littéraires sont mis en avant : le renard est rusé ou encore le loup est méchant. Mais comment choisir un « bon » album ? Tout d'abord, pour des enfants autour de 4ans, il est nécessaire que les situations proposées par l'album renvoient à des expériences vécues ou quotidiennes. Il faut prendre en compte les scénarios langagiers ou comme la lisibilité des illustrations. De plus, la cohérence narrative est importante, nous devons retrouver de la répétition, les personnages et des liens de causalités.

La lecture de texte littéraire a différentes fonctions (Perini et al., 1995). La première est de procurer du plaisir, de la détente ou de l'évasion, tel un loisir. La seconde fonction est celle qui participe au développement personnel, social et affectif de l'enfant par la multitude de terme qu'ils abordent (mort, justice, vie familiale, etc.) ainsi qu'aux personnes en scènes auxquels ils peuvent s'identifier. La troisième fonction touche la langue. Les albums participent à l'enrichissement du vocabulaire, notamment par l'intermédiaire de champs lexicaux ou de récurrences. La quatrième fonction est reliée au domaine de la lecture. Plus on lit, plus on aime lire et plus on sait lire. La cinquième fonction concerne les images, qui sont indissociables du texte. Elles permettent d'apprécier la lecture mais aussi la fabrication d'images mentales. Et pour finir, la sixième fonction met en avant la distinction entre le monde réel et imaginaire. Les enfants apprennent à reconnaître de quel univers il s'agit.

La littérature de jeunesse met donc en exergue plusieurs fonctions. Nous pouvons toutefois rajouter quelques éléments supplémentaires. De manière générale, elle permet de développer l'imagination. C'est à dire la capacité à lier diverses informations venant de diverses origines pour inventer un comportement ou une explication. La lecture ne peut s'envisager sans son articulation avec l'écriture. En effet selon Goigoux (2015), lire revient à traduire. C'est à dire à relier tous les aspects : le code, la compréhension, l'écriture et l'acculturation. La lecture fréquente l'album, quel que soit le genre, enrichie l'écriture. Les élèves écrivent avec plus d'aisance et mobilisent le vocabulaire rencontré. Nous pouvons aussi ajouter les enjeux de compréhension et d'interprétation lors de la lecture de littérature de jeunesse. Différentes questions se posent : la compréhension intervient-elle avant l'interprétation ou est-ce l'interprétation qui intervient avant la compréhension ? ou bien est-

ce ces deux dimensions qui agissent en concomitance ? On peut dire que le lecteur s'éloigne du texte par la compréhension mais qu'il s'en rapproche par l'interprétation (Falardeau, 2003). De manière générale, la tradition pédagogique place l'interprétation à un niveau supérieur par rapport à la compréhension. Cette hiérarchisation tient du fait que l'interprétation demande des compétences plus fines concernant la sélection des informations délivrées par l'histoire. Effectivement, l'interprétation « recourt, entre autres, à la culture du lecteur, à ses connaissances, ses habitus, certaines notions histoire ou encore, en littérature, aux théories littéraires » (Falardeau, 2003). On peut donc imaginer ces procédés comme un mouvement allant de l'extérieur vers l'intérieur du texte. Plus précisément la compréhension, c'est « réorganiser les informations dans une structure globalisante » (Falardeau, 2003). L'objectif est de généraliser l'ensemble des informations essentielles pour en dégager un sens. Tandis que l'interprétation demande au lecteur d'« ausculter le texte de manière attentive pour explorer les procédures récurrentes et déployer un des possibles signifiants » (Falardeau, 2003). L'objectif est de donner une signification au texte. « La lecture devient ainsi actualisation sociale d'un signe créé ; elle n'est plus seulement représentation personnelle, puisqu'elle doit nécessairement passer par la confrontation sociale pour acquérir une certaine légitimité » (Falardeau, 2003). Pour résumer, la compréhension concerne la perception subjective du lecteur alors que l'interprétation concerne le travail sur la signification. Notons toutefois que la compréhension et l'interprétation sont tous les deux conditionnés par la culture littéraire du lecteur et par le discours social environnement.

B) Les textes officiels

Après ces différentes informations apportées autour de la littérature de jeunesse, il est important de mentionner ce qu'en disent les programmes officiels de l'éducation nationale. Ce sont les programmes de 1995 qui font entrer la littérature de jeunesse dans le système scolaire mais seulement au collège dans un premier temps. Puis de grands changements ont eu lieu à partir de 2002, notamment grâce au plan en faveur de la littérature à l'école élémentaire. Une liste des ouvrages conseillés est alors créée et préconisée par les documents d'application.

Le bulletin officiel de la maternelle souligne l'importante place qu'occupe la littérature de jeunesse dans le domaine de l'écrit. Les élèves doivent se familiariser au langage écrit et doivent en comprendre le contenu. L'objectif est d'écouter de l'écrit et de le comprendre.

Le terme « littérature de jeunesse » est très présent dans les domaines du français, de l'enseignement artistique et de l'enseignement morale et civique pour les cycles 2 et 3. En effet, en français au cycle 2, la littérature de jeunesse permet de donner aux élèves de nombreux repères notamment sur les genres. Ces albums peuvent aussi servir de support pour comparer quelques phénomènes linguistiques simples. Pour le cycle 3, la quantité d'album de jeunesse lu dans leur intégralité doit augmenter pour permettre aux élèves de commencer à se construire et se structurer une culture littéraire. Les œuvres choisies doivent être plus longues et doivent être plus exigeante du point de vu de la compréhension et de l'interprétation. Pour l'enseignement artistique, les albums sont exploités pour leurs illustrations aussi bien au cycle 2 que 3. Par ailleurs, il est essentiel de souligner leurs rôles en enseignement moral et civique. Les entrées programmes étant les mêmes pour le cycle 2 et 3, on constate donc leur importance égale dans ces cycles. Les questions autour des préjugés et des stéréotypes sont souvent abordées à partir d'albums.

C) L'enseignement moral et civique

Nous allons plus précisément nous intéresser à l'utilisation d'albums de littérature de jeunesse en tant que support en enseignement moral et civique. Il est important de préciser que cette discipline a subi de nombreuses évolutions. Suite à l'arrêté du 23 mars 1938, on parle de cours de « morale et instruction civique » pour le cours supérieur (de 11 à 13ans) et de cours de « morale et initiation pratique à la vie civique » pour les classes de fin d'études primaires (13 à 14ans). Le gouvernement de Vichy renomme en 1941 ces cours en « éducation morale et patriotique ». En 1944, le gouvernement provisoire de la République Française, dirigé notamment par Charles De Gaulle met en place « l'instruction morale et civique ». Cette instruction sera supprimée en 1969 au primaire mais reviendra en 1985 sous le nom « d'éducation civique ».

Aujourd'hui l'enseignement moral et civique (l'EMC) a pour objectif d'« associer dans un même mouvement la formation du futur citoyen et la formation de sa raison critique. Ainsi l'élève acquiert-il une conscience morale lui permettant de comprendre, respecter et de partager des valeurs humanistes de solidarité, de respect et de responsabilité » (Eduscol). L'enseignement moral et civique propose une morale laïque qui respecte toutes les croyances, le pluralisme des pensées tout en affirmant la liberté de conscience. L'« enseignement moral et civique » a été créé par la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'Ecole de la République en juillet 2013. Ce nouvel enseignement est mis en place à partir de la rentrée de 2015. Tous les élèves de l'école élémentaire, du collège

et du lycée sont concernés. Ils bénéficient donc tous d'une heure par semaine (et une heure par quinzaine dans le secondaire), soit environ 300 heures sur une scolarité, d'enseignement moral et civique.

A travers ces différents constats, il est évident que les albums de littérature de jeunesse constituent un support privilégié pour amener les élèves à réfléchir sur de nombreux thèmes de société, et donc par conséquent, sur les thèmes préconisés par les programmes d'EMC. Cet enseignement s'organise souvent autour d'activités orales. Il est très fréquent de mettre en place des débats philosophiques ou des discussions à visées philosophique (ou encore appelé oral réflexif). A ce stade, on peut donc se demander ce que sont ces discussions à visées philosophique.

D) Les discussions à visée philosophique

En ce qui concerne les programmes de la maternelle, le terme « discussion à visée philosophique » n'est pas mentionné. Néanmoins, l'intention se retrouve, on peut lire : « À travers les situations concrètes de la vie de la classe, une première sensibilité aux expériences morales (sentiment d'empathie, expression du juste et de l'injuste, questionnement des stéréotypes...) se construit. » (Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars, 2015). Les nouveaux programmes de 2015 pour les cycles 2 et 3 évoquent une dimension philosophique à mettre en place en classe dans les domaines du français et de l'enseignement moral et civique. Dans les croisements entre enseignements, on trouve : « Le langage oral trouve à se développer dans les dialogues didactiques, dans l'explicitation des démarches, dans les débats de savoirs ou d'interprétation (à propos de textes, d'images ou d'expériences), dans les comptes rendus, dans les présentations orales, dans les discussions à visée philosophique, en lien avec l'enseignement moral et civique... » (Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre, 2015). On peut donc supposer que les œuvres de littérature de jeunesse sont des supports primordiaux pour mettre en place des discussions à visée philosophique. Ils constituent le point de départ de la réflexion. Ces discussions accorderont une place centrale au langage. Dans les documents d'application des programmes du cycle 3, nous pouvons lire : « L'appropriation des œuvres littéraires appelle à un travail sur le sens. Elle interroge les histoires personnelles, les sensibilités, les connaissances sur le monde, les références culturelles, les expériences des lecteurs. Elle crée l'opportunité d'échanger ses impressions sur les émotions ressenties, d'élaborer des jugements esthétiques, éthiques, philosophiques et de remettre en cause des préjugés » (Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre, 2015). On constate que les textes officiels insistent sur la compréhension du sens. A cela, se joint aussi

un travail sur l'interprétation, où les élèves doivent interagir avec leurs propres idées, sensations et vision des choses, du monde. Les œuvres littéraires, dont les œuvres de littérature de jeunesse seraient un levier pour aborder de nombreux thèmes et pour amener les élèves vers une pensée construite. De plus, on remarque que le terme « philosophique » est clairement mentionné.

La notion de philosophie est habituellement réservée aux classes de terminales, avec des élèves déjà cultivés et matures mais en réalité, il n'y a pas d'âge pour commencer à philosopher. En effet dès trois ans, les enfants manifestent leur curiosité. Ils sont toujours dans l'étonnement et se posent beaucoup de questions sur la vie, la mort, les relations humaines, la morale, les sentiments et même la politique. Ces nombreuses interrogations sont à saisir pour les aider à évoluer et à penser par eux-mêmes. C'est dans ce sens que vont N. Miri et A. Rabany (2003) en expliquant que le débat philosophique est un moyen de « créer un espace, un lieu, un cadre dans lequel les enfants posent leur parole en partage, en échange, auprès des adultes-pairs comme des autres enfants. Face à des interrogations qui les concernent, ils apprennent à formuler, argumenter, écouter, reprendre, renvoyer des certitudes enseignées, ils entrent dans la découverte de questionnement ouverts, évolutifs, sans réponse définitive ».

Ces propos sont en accord avec ceux de Chirouter (2008) qui voit la littérature de jeunesse comme un « formidable tremplin pour la réflexion ». Celui-ci va jusqu'à dire que la littérature et la philosophie sont complémentaires : « la philosophie se propose de rendre invisible le visible, en transformant la réalité en concept, la littérature, elle, permet de rendre visible l'invisible, en incarnant l'idée dans un récit » (Chirouter, 2008).

Néanmoins pour d'autres auteurs, cette question touche aussi des questions liées à la citoyenneté. En plus de répondre aux objectifs de maîtrise de la langue orale, la discussion à visée philosophique met aussi l'accent sur l'éducation morale et à la citoyenneté. En effet, « discuter philosophiquement, c'est apprendre à vivre ensemble, pacifiquement et intelligemment, non seulement dans le respect de l'autre, de sa parole et de ses idées, mais dans la richesse de la différence, car on ne fait pas que « tolérer » l'autre, on a intellectuellement besoin de son altérité pour approfondir sa propre pensée » (Tozzi, 2007). Les discussions à visée philosophique sont bien plus qu'un moment d'échange basé sur de l'oral spontané. Elles peuvent être aussi un moment privilégié pour donner du sens aux savoirs scolaires et être l'occasion de se développer dans sa propre parole mais aussi par la parole des autres.

Ainsi, différents courants apparaissent et dictent les façons d'enseigner la philosophie dès le plus jeune âge. Selon Chirouter (2008), on trouve le courant psychanalytique où l'enfant doit se découvrir comme sujet pensant. Puis, le courant éducation à la citoyenneté, ici, l'accent est mis sur l'aspect démocratique des échanges philosophiques. Et le troisième est le courant philosophique qui insiste sur la conceptualisation, problématisation ou l'argumentation. Ainsi, nous voyons se développer de plus en plus de petits guides ou manuels pour mettre place ces activités de réflexion. Il y a notamment, les Gouter philosophique édités par Milan. L'enfant, l'élève a besoin de construire une pensée réflexive pour aborder la multitude de questions qu'il se pose.

Mais plus concrètement, quel est le rôle de l'enseignant ? Pour ce type d'activité, il est nécessaire de penser à l'organisation sociale des élèves. Ils se mettent en cercle, car il est nécessaire de se voir pour discuter. En ce qui concerne l'organisation matériel, il est important de choisir en amont le support (ici albums de littérature de jeunesse) et le thème déclencheur du débat (la vérité, l'amour, la différence, le bien/le mal, le juste/l'injuste, etc.). L'enseignant doit faire travailler les élèves et non travailler à leur place. Cependant, il doit intervenir sur la forme en rappelant les règles du débat et sur le fond en structurant le contenu pour recentrer la réflexion si nécessaire. De plus, l'enseignant doit questionner ses élèves pour faire émerger certaines problématiques ou enjeux parfois occultés. Le but n'est pas de mener les élèves à un point donné mais plutôt de les accompagner dans leur cheminement de pensées. La reformulation est aussi indispensable pour faire progresser la discussion. Il est important de récapituler les idées, de leurs donner du sens en les exemplifiant par exemple.

Il paraît nécessaire de préciser que tous les débats ne sont pas philosophiques. La discussion à visée philosophique se distingue du débat scientifique ou encore du débat d'interprétation en français même si celle-ci appartient à la catégorie des débats réglés. Ce type de débat ne doit pas donner lieu à des décisions fermes et le consensus entre les élèves n'est pas recherché. Par conséquent, la discussion à visée philosophique n'est pas un apprentissage de la démocratie. La majorité ne doit pas l'emporter sur la minorité. Le débat philosophique doit constituer un espace de réflexion où le recours à l'argumentation est privilégié. Le but est de partir de représentations initiales et d'ensuite les faire évoluer en les confrontant aux valeurs. Le débat est collectif et la parole de chacun doit être respectée.

E) Le développement de la morale

L'idée est de s'intéresser désormais aux impacts de cette pratique chez les élèves : que retiennent-ils ? savent-ils en tirer les bénéfices ? quel rôle joue cette pratique ? La littérature

de jeunesse, utilisée comme support lors de discussion à visée philosophique, semble être un intéressant point d'appui pour construire la pensée des élèves et les amener à développer leur morale.

Piaget aborde cette notion en partant du sens qu'un enfant accorde à la sanction. En effet, il s'intéresse à la façon dont l'enfant acquiert la notion de jugement moral pour déterminer si une action est bonne ou mauvaise. Tout réside dans la compréhension qu'a l'enfant de la sanction. Chaque âge de la vie correspond un stade de développement. Selon la maturité de développement de ce stade, l'enfant en question sera plus ou moins apte à comprendre règles de la société. Ainsi pour Piaget, tout dépend du développement cognitif et logique du sujet en question.

Inspiré par Piaget, Kohlberg évoque aussi un modèle du développement de la morale par stades mais y ajoute le rôle de l'environnement. Il distingue 3 niveaux. Le premier niveau est le niveau pré-conventionnel et concerne les enfants entre 4 et 10 ans. « La personne se conforme aux règles de la société concernant le bien et le mal, mais surtout par rapport aux conséquences physiques ou hédonistes encourues ou attendues : punitions, récompenses, échanges de bons procédés [...] Une action est considérée comme bonne ou mauvaise d'après la punition qui la sanctionne ou la récompense qui lui est attribuée » (Belgacem, 2009). L'enfant agit en prenant en compte les attentes de l'adulte pour donner une valeur plus ou moins bonne à un acte. Le second niveau est le niveau conventionnel et concerne les enfants entre 11 et 14 ans. Ce stade est marqué par un conformisme et par un souci de bien faire. Les enfants agissent selon les attentes de leur famille et de leur milieu. Le troisième et dernier niveau touche les enfants entre 15 et 18 ans. Désormais, les actions sont en adéquation avec les valeurs éthiques universelles. Le comportement n'est plus dicté par l'autre mais par les droits individuels. Par conséquent, « le développement de la moralité est donc à relier aux stades de développement de l'enfant et à la façon dont le milieu familial encourage l'enfant à prendre différents rôles sociaux » (Belgacem, 2009). Selon Kohlberg, l'enfant aura besoin d'un univers chaleureux et de conditions psychoaffectives favorables pour développer sa moralité.

F) Les constats

On constate aujourd'hui que l'évolution de la société a eu des répercussions sur l'enseignement. La transmission des valeurs de la République est devenu un enjeu capital, la mission de l'école. L'enseignement de l'EMC n'est plus vu comme optionnel mais comme une véritable discipline. Elle participe activement à la formation de l'individu en tant que

citoyen. Les enseignements cherchent alors à optimiser ce temps d'apprentissage en mettant place des activités de plus en plus élaborées, telle que la discussion à visée philosophique. De plus, le modèle de l'école maternelle s'est étendu au primaire. La littérature de jeunesse occupe une place toute aussi importante à l'école élémentaire. Tous les albums proposent une situation problème et comportent une morale, plus ou moins masqué par l'humour ou la provocation. Ces œuvres littéraires sont donc indispensables à la construction de l'enfant. Elles permettent la création de références communes mais aussi le développement des sentiments, émotions, sensations et idées sur le bien et le mal. Nous partons donc du principe que la discussion à visée philosophique, à partir d'album, est un moyen efficace pour résoudre des problèmes moraux de manière conforme aux valeurs de la société.

II. Le protocole de recherche

A) Présentation de la classe

L'expérimentation pédagogique a été mise en place durant mon stage en responsabilité en tant que Professeur des Ecoles Stagiaire. Celle-ci s'est déroulée à l'école Paul Bert de Cognac. Cette école se situe en milieu urbain et concentre une majorité d'élève issus de milieu populaire. Elle est composée de 7 classes dont une classe IME et une classe ULIS.

Il s'agit d'une classe de 17 élèves de CE1 dont 9 filles et 8 garçons. Ces élèves sont tous nés en 2011. Dont 3 en fin d'année, qui par conséquent, sont les plus jeunes.

Aucun élève ne bénéficie d'un ou une AVS. Néanmoins, mon statut de professeur des écoles stagiaire me contraint à partager la classe, une semaine sur deux, avec un autre professeur des écoles stagiaire. La classe profite d'un maître « PDMQDC » (plus de maîtres que de classes) le jeudi. Cette enseignante intervient lors des séances de productions d'écrit. Les élèves ont donc 3 référents. Aucun élève n'a eu recours au maintien, cependant, certains présentent des difficultés dans le décodage et l'encodage des mots.

Dans le cadre de ce mémoire et en lien avec le projet d'école, j'ai décidé de mettre en place un projet, lié à l'enseignement moral et civique, sur la notion du bien et du mal.

B) Matériel et tâches

La séquence menée s'est déroulée lors de la troisième et quatrième période de l'année, allant du mois de janvier au début du mois d'avril. Cette étendue s'explique par mon statut qui m'impose une présence à l'école qu'une semaine sur deux. Par conséquent, elle s'étend

sur 12 semaines mais sera mise en place que sur 6 semaines. La séquence sera entrecoupée par deux semaines de vacances en février.

Pour choisir les albums, différentes possibilités s'offraient à nous. Il était possible d'utiliser une œuvre telle quelle. Mais il était aussi possible de modifier le titre pour le rendre neutre ou bien modifier, adapter l'histoire pour une meilleure compréhension.

Le premier album utilisé s'intitule *La petite poule rousse* de Pierre Delye et Cécile Hudrisier. Aucune modification ne sera apportée au texte et les images seront montrées aux élèves, y compris la couverture (*cf. annexe 1*).

Il retrace le parcours d'une petite poule rousse que personne ne veut aider lors de la plantation de graines, mais aussi lorsqu'il faudra moissonner le blé ou encore le porter au moulin pour le moudre. Pourtant, au moment de la dégustation du gâteau fait avec cette farine, tous les animaux rencontrés (le canard, le chat, le cochon) s'invitent chez la petite poule rousse pour en déguster une part. Maligne, la poule les fait entrer chez elle, découpe les parts du gâteau. Les animaux s'interrogent : « mais pourquoi six ? se demandent le canard, le chat et le cochon qui essaient quand même de repérer les plus grosses ». C'est alors que la petite poule rousse leur répond que « chacun aura sa juste part ». Elle décide donc de servir toutes les parts car « chacun à ce qu'il mérite ».

Cet album est très souvent abordé en maternelle en raison de la structure répétitive du récit (tous les animaux répondent à chaque étape « pas moi, ... pas le temps »). Cela permet aux élèves de s'approprier le récit et même d'anticiper les réponses des animaux. Néanmoins, les notions qu'il aborde sont riches et exploitables au cycle 2. Il met en avant l'importance de l'entraide, les valeurs du travail et de l'initiative personnelle, autant de thèmes qui participent à la formation d'un élève citoyen et responsable dans ses tâches quotidiennes.

Le second album utilisé s'intitule *Parole de loup* de Goeffroy de Pennart (*cf. annexe 2*). Il s'agit d'un conte détourné qui fait référence à plusieurs contes : Les trois petits cochons, le Chaperon rouge, Le loup et les sept chevreaux ou encore Le loup et l'agneau. Cette intertextualité est typique chez cet auteur, très connu dans le monde de la littérature de jeunesse.

Le titre « Parole de loup » ainsi que la couverture induisent le thème, par conséquent, le titre proposé aux élèves sera « Les aventures d'Igor le loup » et la page de couverture sera

masquée. Néanmoins, les autres illustrations seront montrées aux élèves puisqu'elles permettront de comprendre beaucoup d'éléments (*cf. annexe 2*).

Cette histoire commence par la découverte du personnage principal : Igor. Celui-ci a été repêché dans une rivière en chemise de nuit, par monsieur Lapin durant la journée. Il se retrouve donc face à monsieur l'agent qui lui demande de raconter sa version des faits en citant « la vérité, tout la vérité, rien que la vérité ». Le loup raconte ses péripéties et rencontres qui s'enchainent avec beaucoup d'humour. Notamment avec des lapsus : « je n'écoute que mon esto... mon cœur, je vole à son secours », « je cours la croq... la sauver d'une noyade » ou encore « je suis littéralement mort de fai... soif ». L'auteur commence par faire référence aux Trois Petits Cochons, puis au Chaperon rouge, le Loup et les Sept Chevreux, Pierre et le Loup, et enfin le Loup et l'Agneau.

La chute de l'histoire se comprend grâce au texte mais surtout grâce aux images. A la fin de l'interrogatoire, monsieur lapin invite l'inspecteur et le loup pour rester manger des crêpes avec lui. La dernière illustration montre l'ensemble des amis du lapin qui arrivent chez lui : « Mais quelle bonne idée vous avez eue, mes amis, entrez donc ! ». Il s'agit en réalité de tous les personnages cités : les Trois Petits Cochons, Mère-Grand, le chaperon rouge, Pierre, les sept chevreux, etc. On comprend alors que la version du loup, sa vérité ne sera pas forcément celle des autres. Cet album met en avance l'importance de dire la vérité lorsqu'on nous le demande, puisque celle-ci fini toujours par être révélée. Les temps de réflexion sur les notions de franchise et d'honnêteté sont incontournables pour des élèves de cycle 2. Il est nécessaire d'aborder ces valeurs humaines pour que les élèves se construisent en tant que personne vraie.

Le troisième album utilisé s'intitule *Sept milliards de visages* de Peter Spier (*cf. annexe 3*). Aucune modification ne sera apportée au titre, néanmoins les images qui seront montrées aux élèves seront sélectionnées car elles sont trop nombreuses pour la durée de la séance (*cf. annexe 3*). Toutefois, cet album est tellement riche par ses illustrations qu'il restera à disposition dans la classe pour que les élèves parcourent et observent les détails de ces gens venant de tous les horizons. De plus, certains passages du texte seront supprimés, encore une fois en raison de la contrainte liée au temps consacré à la séance.

Cet album commence par nous donner quelques informations chiffrées : « sept milliards de personne sur la Terre », « en 2025 nous serons huit milliards et si nous nous donnions tous la main, nous pourrions faire 204 fois le tour de la Terre au niveau de

l'équateur ». L'auteur passe ensuite en revue tous les détails des humains et nous explique que nous sommes tous différents :

- Physiquement : « Chacun de nous a une silhouette différente de celle des autres [...] Et nous n'avons pas la même couleur de peau. Même nos yeux sont différents de forme et de couleur »
- Par notre personnalité : « Beaucoup d'entre nous aiment se réunir tandis que d'autres préfèrent être seuls », « Ce qui fait parfois rire les uns, fait parfois pleurer les autres »
- Par notre alimentation : « Ce que les uns considèrent comme un met délicat d'autres ne voudraient jamais y toucher ni, à plus forte raison en manger ! »
- Par notre mode de vie, notre langue, nos loisirs, nos croyances, etc.

Mais finalement, nous serons tous enfant, adulte, vieillard et mourant. L'auteur fini son écrit pour une interrogation très forte : « Alors n'est-ce pas merveilleux un monde où personne ne ressemble à personne ? ». Cet album fait subtilement comprendre que le racisme pourrait provenir de l'ignorance des gens sur les autres. Il met en avant l'importance de prendre du recul, de s'informer avant de porter un quelconque jugement sur autrui : quelque chose de bon ou beau dans un pays ou une communauté peut être laid ou mal dans un ou une autre. Il amène à comprendre que la différence se respecte et est une force. La tolérance est une valeur indispensable à aborder avec des élèves de cycles 2 pour construire le vivre ensemble.

Tableau 1: récapitulatif du programme

Activités Semaines	Séance N°1 : évaluation initiale	Séance N°2 : discussion 1	Séance N°3 : discussion 2	Séance N°4 discussion 3	Séance N°5 : évaluation finale
Semaine 2 Du 14 au 18/01 (période 3)	Premier questionnaire à remplir				
Semaine 4 Du 28/01 au 01/02 (période 3)		DVP à partir de l'album : <i>La petite poule rousse</i> de Pierre Delye et Cécile Hudrisier			
Semaine 6 Du 11 au 15/02 (période 3)			DVP à partir de l'album : <i>Parole de loup</i> de		

			Goeffroy de Pennart		
VACANCES D'HIVER					
Semaine 3 Du 18/03 au 22/03 (période 4)				DVP à partir de l'album : <i>Sept milliards de visages</i> de Peter Spier	
Semaine 4 Du 25/03 au 29/03 (période 4)					Second questionnaire à remplir

Légende :

Classe entière	Classe en groupe
----------------	------------------

C) Procédures

Commençons par aborder la première séance. Pour introduire le projet aux élèves, j'ai choisi de leur annoncer que nous allons, pendant plusieurs semaines, travailler sur les notions du bien et du mal, tout en restant assez vaste pour ne pas fausser leurs conceptions. Pour cela, j'ai expliqué que nous mettrons en place des discussions à visée philosophique. Les élèves ont d'accord participé pour m'expliquer ce qu'était « une discussion à visée philosophique » puis j'ai repris leur expression pour en faire une synthèse orale. Nous avons donc conclu que la discussion à visée philosophique était un temps oral où nous avons l'opportunité d'aborder divers sujets pour comprendre le sens des choses et du quotidien. Il était aussi important d'insister sur le fait qu'il n'y aurait pas de « bonnes » ou de « mauvaises » réponses.

La classe a établi des règles à respecter pendant ce temps d'échange. Nous en avons fait une affiche pour la classe. Les voici :

- Tout le monde a le droit de parler à condition de lever la main pour demander la parole
- On doit écouter celui qui parle
- Il est interdit de se moquer
- Quand on parle, on doit expliquer ce que l'on dit
- Si j'ai déjà pris la parole et qu'un autre élève n'ayant pas encore participé à la discussion, celui-ci est prioritaire.

Poursuivons avec le détail des séances qui ont suivi l'évaluation initiale que nous aborderons dans un prochain point. Tout d'accord pour favoriser la participation et

l'implication de tous les élèves, les séances seront réalisées en petits groupes. Il y a aura deux groupes de six élèves et un groupe de cinq élèves. Connaissant la classe, ces groupes seront élaborés de façon à ce qu'il puisse n'y avoir aucun leader ou meneur dans la conversation. Les séances se sont donc déroulées le lundi, mardi et jeudi à 15h15. L'objectif était de passer les trois groupes sur la semaine. Elles durent environ 20min mais n'excédaient pas 30min. Ce choix s'explique par ma volonté de mobiliser l'attention des élèves sur une courte durée et donc tirer parti d'une plus grande réflexion de leur part. Pendant qu'un groupe fera la séance avec l'enseignante, les autres seront en autonomie sur un travail qui leur aura été préalablement expliqué. Pour faciliter ce type d'organisation pédagogique, ces élèves ont été habitué à travailler en autonomie pendant un temps court et à la lecture offerte.

Concernant l'organisation spatiale, ces séances se déroulaient au coin lecture de la classe. Les élèves s'installaient en arc de cercle et seront assis en tailleur au sol. L'idée sera de former un cercle de discussion où tout le monde peut s'écouter mais aussi se voir parler. Je me mettais avec eux et faisais partie de ce cercle pour créer un cadre chaleureux et rassurant. Les élèves viendront d'asseoir sans matériel particulier. Toutefois l'enseignante devra se munir d'un album en question ainsi que de la grille d'observation qui sera remplie au fur et à mesure de la discussion.

Tableau 2: Grille d'observation des discussions à visée philosophique

Grille d'observation - Discussion à visée philosophique n°								
	Pose une question	Apporter une nouvelle idée	S' appuie sur la pensée d' un autre élève	Donne un exemple	Contredit l' idée d' un autre élève	Ne lève pas la main	S' agite	Se moque
						Plus largement, ne respecte pas les règles établies de la discussion à visée philosophique.		
Elève 1								
Elève 2								
Elève 3								
Elève 4								
Elève 5								
Elève 6								
Nombre d'interventions totale pendant la discussion								

Les trois séances (vécues par les 3 groupes) se sont toutes déroulées de la même façon. Chaque séance commençait par un retour au calme, puisque la récréation précédait. Il était aussi indispensable de rappeler les règles d'échange lors de chaque début de séance. Les élèves me les rappelaient et/ou pouvaient se référer à l'affiche de la classe réalisée lors de la première séance. En effet, l'enseignant reste la personne qui régule la discussion et se donne la possibilité d'intervenir. Néanmoins, le but reste de donner la possibilité aux élèves d'explorer leurs idées et de les confronter tout en leur montrant qu'il était aussi possible d'apprendre et de comprendre ensemble.

Après ce temps, la lecture de l'album de littérature de jeunesse est faite, en une fois, sans interruption. Si certains élèves le réclame ou si certains mots sont compliqués, ces derniers sont expliqués à la classe. Viens ensuite la discussion à visée philosophique. Pour ne pas impacter le jugement des élèves, l'enseignante prendra le soin de ne pas poser de questions inductrices et de ne pas annoncer le thème. Les élèves prennent la parole à tour de rôle et s'écoutent. Pendant ce temps, la fiche d'observation doit être remplie par l'enseignant(e). Son rôle est aussi de pratiquer l'étayage langagier en pratiquant la reformulation. C'est à dire mettre en avant les éléments qui feront progresser la discussion et la réflexion tout en proposant de nouvelles pistes. A la fin de la séance, l'enseignant(e) fera une synthèse finale orale. Elle permettra de retracer le chemin parcouru par les élèves pendant la discussion et d'aider les élèves à mémoriser. L'enseignant(e) s'efforcera de rester au plus près du vocabulaire employé par les élèves.

Concernant la trace écrite de ces séances, il existe différentes possibilités. Nous choisirons de ne rien imposer aux élèves. C'est à dire de ne pas donner d'écrit obligatoire. Après chaque discussion, les élèves colleront dans leur cahier d'enseignement moral et civique une carte qui récapitulera le titre de l'album lu, le thème abordé et ce qu'il a retenu (*cf. annexe 5*). L'élève pourra, pendant un temps d'autonomie, rédiger quelques lignes sur ce qu'il a retenu de la séance ou encore réaliser un dessin qui illustrera ses idées. Aucune forme n'est attendu, rien n'est obligatoire. On souhaite que la trace soit personnelle et sincère, c'est pour cela que la forme reste libre.

Nous venons de constater que l'enseignant(e) a diverses tâches à assumer pendant la séance mais aussi il est essentiel d'évoquer l'importance de la préparation de la séance. Celle-ci conditionnera la qualité de la discussion à visée philosophique. Par conséquent, il est nécessaire de maîtriser la notion abordée ainsi que ses notions et enjeux sous-jacents.

D) Collecte des données (indicateurs et codage)

Dans le but de mesurer une évolution de la notion du bien et du mal par la discussion à visée philosophique, la collecte des données s'effectuera à deux niveaux différents.

Dans un premier temps, elle s'effectue grâce aux évaluations initiales et finales. Celles-ci ont été construites de façon à poser 12 scénarios différents par évaluation. Parmi ces 12 scénarios, 4 induisent la notion du « mal », 4 induisent la notion du « bien » et les 4 autres restent ouverts et suscitent le débat y compris chez les adultes. De plus, le fond des scénarios proposés en évaluation initiale ont été repris pour l'évaluation finale. Le cadre et les personnages ont changé mais le dilemme est de même nature. Ce choix permettra de rendre plus visible l'évolution des représentations du bien et du mal puisque les élèves seront confrontés aux mêmes types de dilemmes.

Les scénarios sont lus à haute voix ainsi que les propositions pour lever toutes les difficultés de lecture et de compréhension chez les élèves.

Voici quelques scénarios proposés lors de l'évaluation initiale (cf. annexe 6) :

En jouant au ballon dans le jardin de ses grands-parents, Louise accidentellement casse une vitre de la maison. Son grand-père lui demande si c'est elle qui l'a brisée. Louise lui dit la vérité et elle prend le risque de se faire gronder.

A – Pour moi, Louise a raison de dire la vérité à son grand-père.

B – Pour moi, Louise n'a pas raison de se dénoncer.

C – Je n'ai pas de réponse.

Aujourd'hui, il y a un remplaçant pour notre classe. Julie sait qu'il ne va rester qu'une seule journée. Elle en profite pour mettre le bazar en classe.

A – Pour moi, Julie a raison de mettre le bazar dans la classe.

B – Pour moi, Julie n'a pas raison de mettre le bazar dans la classe.

C – Je n'ai pas de réponse.

Laetitia aime beaucoup les animaux. Elle s'est aperçue que le chien du voisin est attaché toute la journée. Laetitia va donc franchir la clôture pour promener le chien.

A – Pour moi, Laetitia a raison de franchir la clôture.

B – Pour moi, Laetitia a raison de franchir la clôture.

C – Je n'ai pas de réponse.

Voici quelques scénarios proposés lors de l'évaluation finale (annexe 8) :

En jouant aux petites voitures dans le salon de ses grands-parents, Maéva a accidentellement cassé un vase de la maison. Son grand-père lui demande si c'est elle qui l'a brisé. Maéva lui dit la vérité et elle prend le risque de se faire gronder.

A – Pour moi, Maéva a raison de dire la vérité à son grand-père.

B – Pour moi, Maéva n'a pas raison de se dénoncer.

C – Je n'ai pas de réponse.

Aujourd'hui, il y a une remplaçante pour notre classe. Clara sait qu'il ne va rester qu'une seule journée. Elle en profite pour changer de place sans son autorisation pour aller se mettre à côté de sa meilleure amie.

A – Pour moi, Clara a raison de changer de place.

B – Pour moi, Clara n'a pas raison de changer de place.

C – Je n'ai pas de réponse.

Paul aime beaucoup les animaux. Il s'est aperçue que le chien du voisin est resté seul, dehors, pendant toutes les vacances. Paul va donc franchir la clôture pour promener le chien.

A – Pour moi, Paul a raison de franchir la clôture.

B – Pour moi, Paul a raison de franchir la clôture.

C – Je n'ai pas de réponse.

Les évaluations initiales et finales, version élèves et versions professeur des écoles sont présentées en annexe (cf. annexes 6 à 9).

Les élèves ont donc le choix entre trois réponses, l'une qui commencera par « pour moi, a raison de », une autre qui commencera par « pour moi, n'a pas raison de » et pour finir une autre réponse neutre. Cette formulation s'explique par le fait qu'il est important que le jugement soit fait du point de vue de l'élève, sans autre considération sociale extérieure. Les élèves cocheront leur réponse.

En ce qui concerne le codage, une valeur est attribuée à chaque proposition du questionnaire. Si l'élève coche la réponse attendue, l'élève comptabilisera 2 points. S'il coche la réponse non attendue, il comptabilisera 1 point. S'il n'a pas de réponse à fournir, il comptabilisera 0 point. A la fin de chaque évaluation, chaque élève aura un score. Le score de l'évaluation initiale sera mis en relation avec le score de l'évaluation finale.

Dans un second temps, la mesure de l'évolution de la notion du bien et du mal par la discussion à visée philosophique s'effectue grâce à la grille d'observation remplie lors de chaque séance (cf. annexe 4). Nous allons analyser de leur mobilisation, leur implication en se concentrant sur la diversité des participations : est-ce que tous ont pris la parole ou est-ce qu'il s'agissait toujours des mêmes élèves ? quel était leur comportement pendant ce temps d'échange ? étaient-ils plutôt discrets ou investis ? Cette analyse plus poussée nous permettra de donner plus de sens à nos résultats.

III. Analyse et interprétation des résultats

A) Analyse du premier temps : l'élaboration des règles

Au début de la période 3, il était important de prendre un temps de classe pour annoncer le projet. C'est-à-dire, expliquer aux élèves que nous allons, pendant plusieurs séances, prendre le temps de discuter après avoir lu une histoire. Il a été volontairement mentionné le nom de « discussion philosophique » par l'enseignante. Aux yeux des élèves, cela a pris beaucoup plus d'importance, comme si la classe de CE1, allait faire des activités de « grands ». La motivation des élèves a été immédiate. Après un temps de réflexion, certains élèves ont voulu essayer d'expliquer en quoi cela allait consister ainsi, le fait de mettre en place des règles est rapidement mis en avant. Avec l'accord de toute la classe, nous avons décidé d'en instaurer 5 et de les afficher lors de chaque temps de discussion. Le fait de lever la main pour demander la parole et ainsi l'avoir a été mentionné en premier. Viens ensuite l'écoute des autres suivit de la dimension du respect avec l'interdiction de se moquer. Avec l'aide de l'enseignante, nous avons aussi établi qu'il était important d'expliquer ce que l'on dit. D'eux-mêmes, les élèves ont souhaité souligner que si un élève qui n'a pas encore participé à la discussion lève la main, il sera prioritaire car c'est un temps d'échange où nous devons avoir tous la parole. Les règles de la discussion à vidéo philosophique se sont rapidement créées.

B) Analyse du contenu des discussions à visée philosophique

On remarque rapidement que de discussion en discussion, les interventions des élèves sont en hausses dans tous les groupes (*cf. figure 1*). Néanmoins, on remarque aussi qu'il s'agit du groupe composé d'élèves considéré comme « petits/moyens parleurs » (groupe 1 en bleu) qui comptabilise le plus grand nombre d'interventions (différences statistiques significatives, $F(2,40) = 4,26$, $p < 0.02$). Comment expliquer ce résultat étonnant ? Cela sera mis en lien ci-après avec les comportements de ces élèves qui allait à l'encontre des règles fixées. Même si ce groupe de grands parleurs (groupe 3 en gris) a comptabilisé moins d'interventions (*cf. figure 1*) les interventions réalisées étaient plus conséquentes (temps de parole plus long). En effet, ce groupe de « grands parleurs » comptabilise au maximum 21 interventions pendant la discussion n°3, tandis que le groupe de « petits parleurs » comptabilise au maximum 28 interventions pendant la discussion n°3. De manière générale, on constate que les élèves sont de plus en plus impliqués et mobilisés par la tâche. On peut constater dans le graphique ci-dessous, que quel que soit le groupe, les interventions ont augmenté : groupe 1 de 22 à 28, groupe 2 de 10 à 20 et le groupe 3 de 12 à 21.

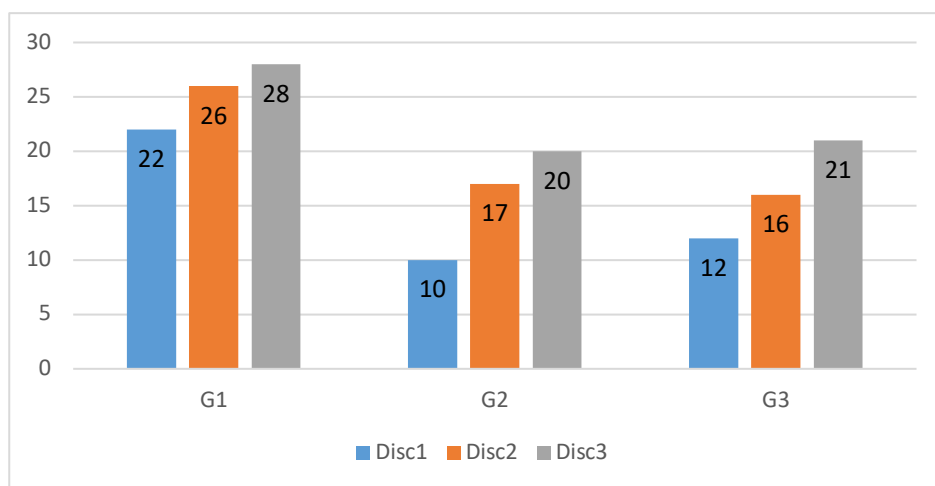


Figure 1 : Nombre d'interventions lors des séances de discussion en fonction des groupes d'élèves

On peut constater que les questions de la part des élèves sont totalement absentes lors de la première discussion (*cf. figure 2*). Cependant, dès la deuxième discussion, les élèves prendront confiance et commenceront à poser quelques questions. Là encore, il s'agit du groupe de « petits/moyens parleurs » qui posera le plus de questions (groupe 1 en bleu).

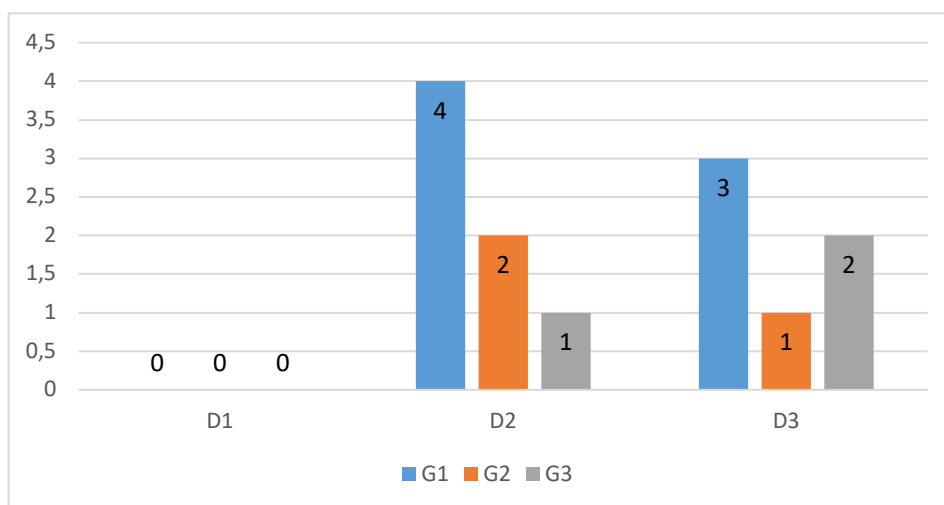


Figure 2 : Nombre moyen de questions posées en fonction des séances par groupe d'élèves

Très peu d'élèves s'appuient sur la pensée d'un camarade (*cf. figure 3*). Ici, au contraire, il s'agira du groupe de « grands parleurs » qui parviendra à se décentrer de ses propres propos pour parvenir à rebondir sur ceux des autres. Il s'agit d'une tâche compliquée et on voit clairement que ce sont les élèves les plus performants qui ont la maturité nécessaire pour se détacher du « moi, je ». Alors qu'il est omniprésent chez les plus petits parleurs.

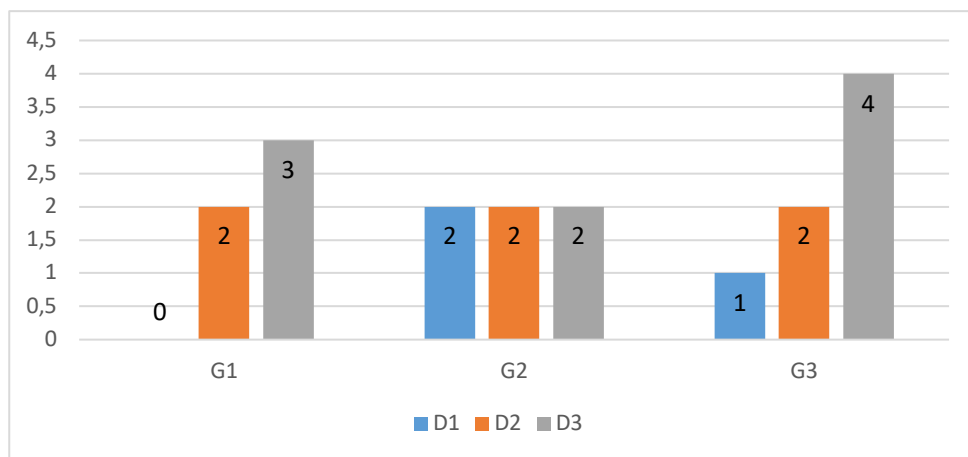


Figure 3 : Nombre moyen d'interventions s'appuyant sur la pensée d'un camarade

Les élèves ne se contredisent pas, ils ont tendance à juxtaposer leurs idées les unes aux autres sans rebondir sur ce qu'il vient d'être dit. Seuls les élèves les plus bavards arrivent parfois à lier leurs idées. Les exemples sont assez similaires d'un groupe à un autre : ils font référence avec beaucoup de facilité à leur histoire, sans généraliser ou recontextualiser. Toutefois, les élèves font régulièrement référence à l'actualité en France, qui est forte ces derniers temps.

Il ressort aussi qu'ils font preuve de beaucoup de compréhension, d'empathie et de relativisme (« ce n'est pas grave »).

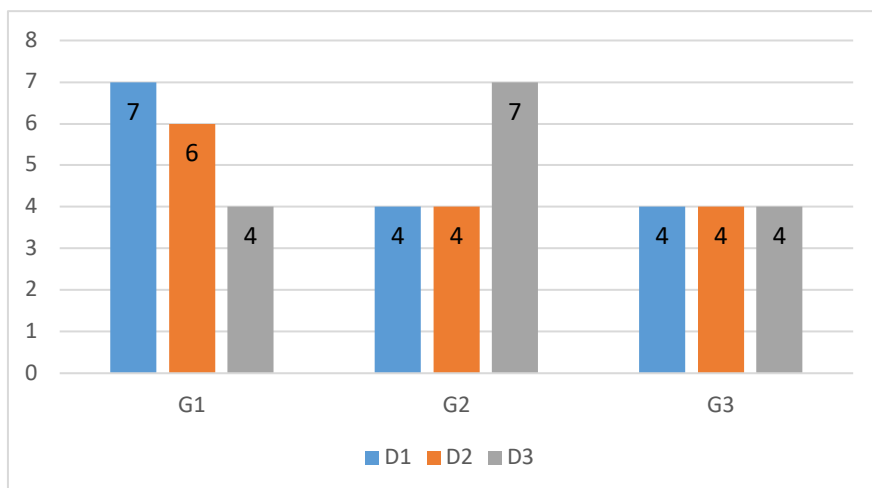


Figure 4 : Nombre moyen d'interventions donnant un exemple

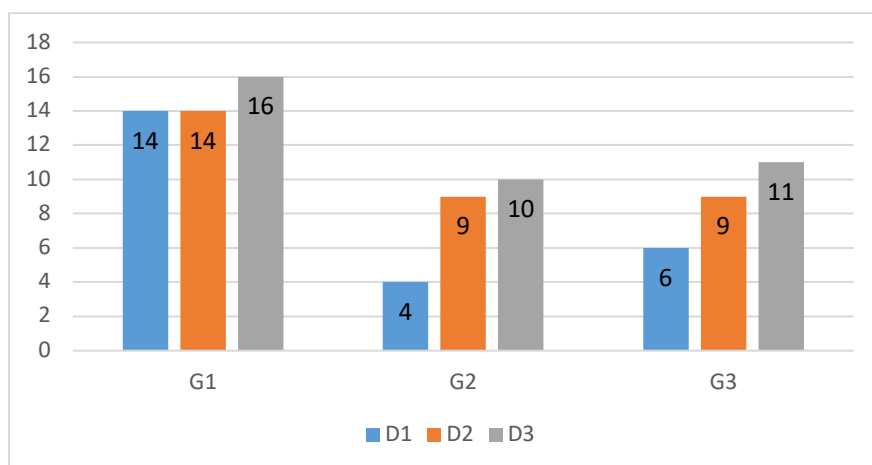


Figure 5 : Nombre moyen d'interventions apportant de nouvelles idées

Maintenant, que penser des élèves inactifs pendant les discussions à visée philosophique ? On remarque que ces élèves inactifs pendant ne le sont pas vraiment, ils écoutent, réfléchissent et mémorisent des informations. Ces élèves qui paraissent passifs ne posent aucun souci de comportement. Une élève est même revenue voir l'enseignante après une discussion, juste avant de partir en récréation pour évoquer le sujet et donner son avis de manière très brève. Cette élève a préféré revenir sur le sujet seulement face à l'enseignante. Elle a donc suivi la discussion et retenue un bon nombre d'informations. On remarque aussi qu'un élève participera pour la première fois lors de la dernière discussion et pour un autre dès la deuxième. On peut donc imaginer que la répétition de ce type d'activité les a sécurisés. Ils connaissent le déroulement, les codes, cela les pousse à prendre confiance en eux et à participer au fur et à mesure des séances. Ils ont, petit à petit, osé et accepté le regard des autres pour s'exprimer devant le groupe.

Qu'en est-il des élèves meneur dans la discussion ? Seulement deux élèves, de deux groupes différents, se sont un peu plus démarqués durant les discussions. Mais ces élèves participaient à bon escient et laissaient leur tour de parole si un élève, jusqu'à lors resté muet demandait à parler. On peut donc dire que dans cette classe et ce sur type d'exercice, aucun élève ne s'est imposé comme leader et aurait monopolisé la parole.

Pour finir, sur le contenu des discussions à visée philosophique, on peut se poser la question des « blancs » : comment les gérer, les appréhender ? Ils sont parfois vus comme gênants, on aurait tendance à vouloir vite les combler. Or, dès la deuxième discussion, les élèves et l'enseignante ont vite compris qu'ils étaient tout aussi importants et nécessaires que les temps de parole. Ils laissent le temps de réfléchir, de mener sa réflexion individuelle avant

de se lancer dans les explications. On a pu observer que ce temps était indispensable pour certains. Attention toutefois à ne pas confondre ce silence avec un silence traduisant un manque de compréhension. Ici, ce n'était pas le cas, les albums étaient choisis de façon à ce qu'il n'y ait aucun obstacle à la compréhension.

C) Analyse du comportement pendant les discussions à visée philosophique

Globalement, le comportement des élèves reste régulier pendant les 3 discussions. Le nombre de débordements varie peu (*cf. figure 6*). Néanmoins, un groupe de distingue des autres : celui jugé « grand parleur ». Ce groupe va aller régulièrement à l'encontre de règles élaborées par la classe et fixées pour les discussions. Cela a donc eu un fort impact sur la qualité de la discussion et sur le nombre d'interventions. En effet, ils étaient considérés comme de « grands parleurs » mais ils comptabilisent le plus petit nombre d'interventions sur les 3 discussions. On a remarqué que ne pas lever la main pour parler perturbe le groupe, rend l'écoute difficile ainsi que l'avancée de la réflexion. On peut imaginer que les élèves ont eu du mal à canaliser leur engouement, leur envie de participer. Par conséquent, il a fallu consacrer du temps pour les reprendre et rappeler les règles, cela les a donc pénalisés sur le temps de parole disponible. Le temps restant pour les interactions a été moindre.

Notons toutefois que les élèves faisaient preuve de respect. On aura compté qu'un seul écart : une moquerie.

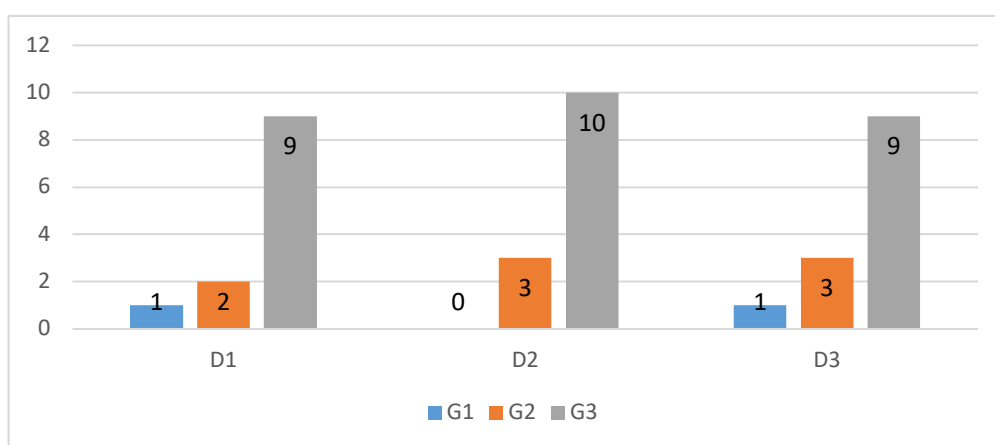


Figure 6 : Nombre moyen de manquements aux règles par discussion en fonction des groupes

Poursuivons en évoquant le comportement de l'enseignante pendant ces discussions. Il faut reconnaître le rôle délicat de l'enseignante pendant ce type d'activité. Son rôle est plus effacé que d'habitude et cette position n'est pas facile à accepter et à tenir lorsque l'on débute et que l'on a tendance à vouloir diriger les interactions pour aller vers un but précis. Ici, le

rôle de l'enseignante est d'accompagner les élèves. C'est à dire faire en sorte que les échanges évoluent, que les questionnements et des arguments des élèves se multiplient. Néanmoins, cela devra se faire sans orienter ou influencer les idées des élèves. Nous devons alors rester concentrés pour suivre les échanges et pour faire en sorte conserver le fil conducteur de la discussion et ainsi maintenir les élèves autour du sujet. Avec cela, l'enseignante ne doit pas oublier de remplir la grille au fur et à mesure des interventions des élèves. Cela demande une grande attention et une certaine organisation (répertorier les élèves sur sa grille en fonction de leur position spatiale par exemple).

D) L'évaluation

Pourvoir constater une évolution (ou non), nous avons fait passer une évaluation initiale avant les discussions à visée philosophique, puis après celles-ci aux élèves.

L'évaluation initiale s'est finalement déroulée pendant les temps d'APC durant la pause méridienne. Ce choix s'explique par deux raisons :

- Le jour où j'avais prévu la séance d'évaluation initiale, les élèves ont finalement eu une sortie au cinéma et sont revenus très agités et pas aptes à se concentrer sur cette tâche.
- Les questions du questionnaire n'étaient pas nombreuses mais la lecture, de chacune des questions, allait prendre du temps.

Les élèves étaient donc en petits groupes, dans un environnement calme pour répondre aux questions. On a pu relire les questions et les propositions à plusieurs reprises sans perdre le groupe classe et sentir l'agacement monter chez les élèves.

Certains élèves ont eu beaucoup de mal à comprendre le fonctionnement et ce type de présentation. C'était inhabituel pour eux de répondre à ce type de questionnaire à choix multiples surtout qu'ils trouvaient assez fréquemment « pas de réponse » ou « plusieurs réponses à cocher ». On peut donc penser que cet obstacle de compréhension a altéré les réponses de certains.

Passons aux tendances qui sont ressortis de cette évaluation initiale (*cf. annexe 11-A*): Le score maximal s'élevait à 24 points, soit avoir donné toutes les réponses attendues. On remarque dans un premier temps que tous les élèves ont plus de 12 points, ils ont donc un score supérieur à la moyenne. 3 élèves se détachent du groupe et ont un score strictement supérieur à 20. On peut donc penser qu'une faible partie des élèves a déjà un raisonnement

morale bien construit. Le reste de la classe a, lui aussi, déjà certaines notions du bien et du mal (cf. annexe 12 tableau récapitulatif 1).

Si nous reprenons en compte la moyenne par catégorie de réponse (scénarios qui induisent une réponse positive en vert/négative en rouge/neutre en orange) :

- la moyenne de la classe s'élève à 6,24 (pour une note maximale de 8) pour les scénarios qui induisent une réponse positive
- la moyenne de la classe s'élève à 6,53 (pour une note maximale de 8) pour les scénarios qui induisent une réponse négative
- la moyenne de la classe s'élève à 4,94 (pour une note maximale de 8) pour les scénarios qui induisent une réponse neutre.

Tableau 3 : scores moyens et écart-types en fonction des différents types d'induction

	Moyenne	Écart-type
Scénario induisant une réponse positive	6.24	1.30
Scénario induisant une réponse négative	6.53	1.37
Scénario induisant une réponse neutre	4.94	1.30

Les analyses de variance indiquent des différences significatives en fonction des trois type d'induction, $F(2,32) = 18.87$, $p < 0.001$. Cette analyse indique l'absence de différences entre l'induction positive et l'induction négative. En revanche, les scores moyens sont significativement plus importants pour l'induction positive comparée à l'induction neutre et pour l'induction négative comparée à l'induction neutre.

Que peut-on comprendre ? Les élèves sont au-dessus de 4 donc font donc partie de la moitié supérieure et ont donc un raisonnement citoyen, moral. Néanmoins, on remarque la moyenne pour les réponses neutres dépasse à peine 4 (4,94). On comprend bien que ces questions qui sont polémiques chez les adultes, interrogent et divisent les élèves aussi.

La passation de l'évaluation finale s'est aussi déroulée pendant les temps d'APC pendant la pause méridienne. Les élèves ont eu moins de difficulté à comprendre le fonctionnement, tous se rappelaient de l'évaluation initiale. La mise au travail a donc cette fois était plus facile. On a moins eu besoin de répéter les questions, elles faisaient plus sens pour les élèves. On a aussi moins eu besoin d'attendre qu'ils réfléchissent pour répondre. Leur raisonnement a été plus rapide.

Passons aux tendances qui sont ressortis de cette évaluation finale (*cf. annexe 11-B*) :
 Le score maximal pouvant toujours s'élever à 24 points, on remarque une nette progression.
 On remarque dans un premier temps que tous les élèves ont plus de 15 points, ils ont donc un score supérieur à la moyenne et supérieure à l'évaluation initiale. Il a progressé de 3 points.
 Trois élèves arrivent à 22 points (*cf. annexe 13 tableau récapitulatif 2*).

Les moyennes ont elles aussi beaucoup progressé :

- la moyenne de la classe s'élève à 7,24 (pour une note maximale de 8) pour les scénarios qui induisent une réponse positive
- la moyenne de la classe s'élève à 7,29 (pour une note maximale de 8) pour les scénarios qui induisent une réponse négative
- la moyenne de la classe s'élève à 5,29 (pour une note maximale de 8) pour les scénarios qui induisent une réponse neutre.

Tableau 4 : scores moyens et écart-types en fonction des différents types d'induction

	Moyenne	Écart-type
Scénario induisant une réponse positive	7,24	0,97
Scénario induisant une réponse négative	7,29	0,92
Scénario induisant une réponse neutre	5,29	1,53

Que peut-on comprendre ? Les deux premières moyennes sont très proches de 8 soit le score maximal pour les réponses attendues (*cf. figure 7*), par conséquent, on peut penser que les élèves savent distinguer les situations courantes qui induisent la notion du mal de celles qui induisent la notion du bien. Néanmoins, la moyenne qui reprend les scénarios qui induisent une réponse neutre ou qui fait débat est plus faible (5,29) même si elle a, elle aussi progressé d'environ 0,3 point. On peut donc penser que les élèves aussi savent que ces questions sont à nuancer et à argumenter. Ils ont donc, comme les adultes, du mal à répondre de manière binaire. (différences statistiques significatives, effet de l'induction $F(2,64) = 26,26$, $p < 0.001$) et effet du moment de l'évaluation $F(1,32) = 5,86$, $p < 0,02$).

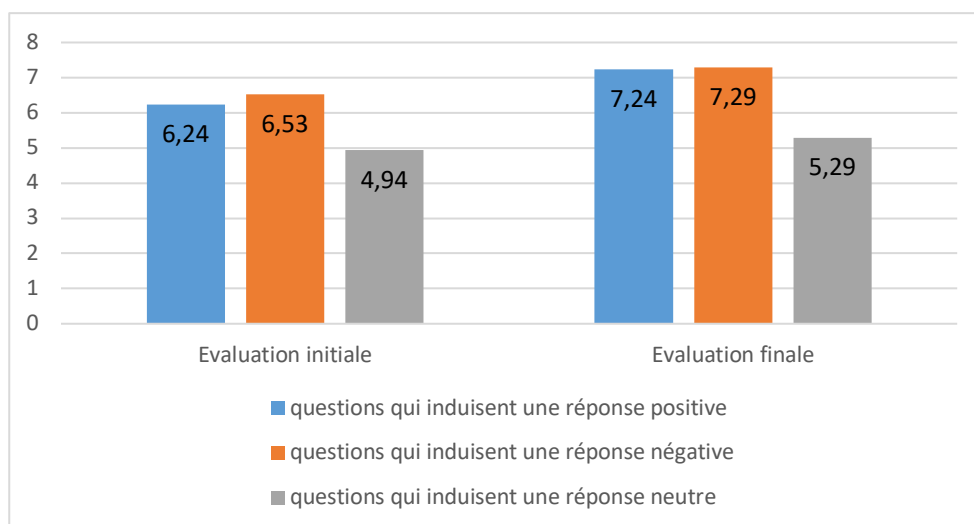


Figure 7 : Évolution des moyennes obtenues lors de l'évaluation initiale et finale en fonction des groupes

Si nous voulions sortir du cadre de la recherche, on pourrait se demander comment évaluer ce type d'exercice en classe puisqu'il est intéressant de le pratiquer à partir du cycle 2. On pourrait tout d'abord évaluer la maîtrise de la langue orale (parler en continu). C'est à dire être attentif à : l'évolution au niveau d'expression (choix du vocabulaire employé), à l'organisation syntaxique des propos des élèves (suppression du « moi, je » par exemple), à l'aspect technique (articulation, débit, volume de la voix, posture, regard, etc) ou encore à la reformulation des propos (pour un meilleur enchaînement par exemple), etc.

Les compétences associées seraient :

- Dire pour être entendu et compris
- Participer à des échanges dans des situations diversifiées

Parallèlement, on pourrait aussi évaluer des compétences en enseignement moral et civique avec comme compétences :

- S'affirmer dans un débat sans imposer son point de vue aux autres et accepter le point de vue des autres
- Se situer et s'exprimer en respectant les codes de la communication orale, règles de l'échange et le statut de l'interlocuteur (travail sur les règles de la communication)
- Identifier et partager des émotions, des sentiments à propos d'objets diversifiés (ici, textes littéraires)

Concernant le support, faire de nouveau le choix d'une grille se présente comme la meilleure option. Cette nouvelle grille sera complétée lors de chaque nouvelle discussion.

Ainsi, les évolutions seront visibles. Une unique évaluation sommative n'aurait pas de sens. Il est préférable de partir du niveau des élèves et évaluer la progression, il faut raisonner individuellement.

IV. Retour sur les hypothèses

Commençons par faire un retour sur le choix du support. Les 3 œuvres choisies (La petite poule rousse, Parole de loup et Sept milliards de visages) sont se montrées comme pertinentes. Elles étaient parfois déjà connues pour certains élèves mais cela ne les a pas empêché de mener la même réflexion que les autres. Ces œuvres avaient un schéma narratif simple, ainsi, tout le monde a peu avoir accès aux sens sous-jacents. L'utilisation d'album a permis de rassurer les élèves : ils connaissaient le support même si participer à une discussion à visée philosophique était nouveau pour eux. Ils ont aussi permis de soutenir les pensées des élèves, de donner les premiers repères du thème à aborder tout en permettant aussi aux élèves de s'y appuyer pour donner des exemples dans un premier temps.

Ces albums de littérature de jeunesse étaient comme un fil conducteur très visible. Les illustrations ont aussi servi pour faire émerger les premières remarques et lancer la discussion (surtout pour l'album « Sept milliards de visages » où les illustrations demandent observation attentive et interprétation).

Cependant, utiliser des albums peut aussi apporter ces points négatifs. Effectivement, les élèves sont longtemps restés dans l'histoire et son contexte. Ils ont eu beaucoup de mal à s'en détacher et à généraliser les faits.

On a proposé aux élèves de réaliser la trace écrite de la discussion sur un temps libre. Elle a eu pour but de laisser une trace de ce qui a été dit et retenu par les élèves. Elle est personnelle et ne sera pas jugée.

On a pu remarquer que les élèves étaient motivés lors du passage à la trace écrite. Elle était assez libre. Ils avait pour simple obligation de mentionner la date et le titre de l'album lu. Ils devaient aussi mentionner le thème abordé mais avec leurs propres mots, sans obligation de faire une phrase. La différence s'est vite montrée : moins on met de contraintes, plus elles vont être facilement réalisables, plus les élèves vont produire en plus grande quantité. Quelques exemples de trace écrite sont présents en annexe (*cf. annexe n°14*).

Au cours des discussions, on a aussi pu remarquer que les élèves allaient, grâce aux interventions des autres, de plus en plus vers le sens profond de l'histoire. Leur

compréhension s'est affinée. Ici, on met donc en avant l'importance d'être en petit groupe pour prendre le temps d'échanger et d'écouter les autres. Néanmoins le danger est que les élèves s'influencent entre eux. C'est souvent ce qu'il s'est passé dans un premier temps.

Proposer des temps de discussion à visée philosophique, nous a permis de mesurer une certaine évolution des notions du bien et du mal, mais a permis aussi aux élèves de travailler le langage oral. Ils ont dû organiser leur pensée, parler distinctement et suffisamment fort. C'est dans le ce sens que les discussions à visée philosophique ont eu différents impacts positifs.

Que pouvons-nous dire du réel impact de la discussion à visée philosophique sur les notions du bien et du mal à partir de littérature de jeunesse ?

En effet, il existe un impact positif sur le développement moral. Les élèves ont appris, grâce à des histoires simples et chargées de sens, à lire les bons et les mauvais comportements. Ils sont parvenus à verbaliser leurs sentiments, impressions, anecdotes autour des sujets abordés (importance du travail pour avoir ce que l'on veut, le mensonge/la vérité, le différence comme richesse du monde).

Au-delà de cet impact, ces discussions amorcées par le littérature de jeunesse ont permis aux élèves d'apprendre à penser et d'apprendre à s'écouter. Deux éléments indispensables dans la société dans laquelle nous vivons qui est de plus en plus exposée aux « fake news » et aux théories du complot. L'école doit accorder de l'importance au développement de l'esprit critique et à l'éducation au discernement.

V. Discussions

Il est évident qu'avec plus de séances, nous aurions obtenu des résultats plus significatifs. Avec plus de séances, les règles de vie/de l'activité élaborées auraient pu être mieux assimilées par tous les élèves. Ainsi, nous aurions perdu moins de temps à les rappeler et donc gagné du temps de parole pour avoir des discussions avec plus de matière. Instaurer plus de séances et cela de manière régulière aurait été bénéfique pour tous les domaines de la vie de l'école. Apprendre à s'écouter sert au quotidien et alimente un climat de classe serein. On pourrait aller plus loin et dire que s'écouter sert aussi dans la vie sociale, le vivre ensemble.

Les discussions à visée philosophique a réellement mis en avant que ces jeunes élèves de CE1 ont encore beaucoup de mal à se décentrer. Les arguments sont construits en fonction

d'eux, on peut parler d'égoïsme. Ils ont encore beaucoup de mal à généraliser, décontextualiser une idée et comprendre qu'elle s'applique dans divers domaines. Ces élèves ont montré aussi leur tendance à juxtaposer leurs idées les unes aux autres. On pourrait donc ouvrir notre recherche se demander comment aider ces élèves à créer du lien, à organiser leur pensée, à s'appuyer sur les idées des autres pour rebondir et ainsi produire des discussions à visée philosophique plus riches.

De plus, on remarque rapidement que les élèves ont tendance à détailler leur vécu familial et intime. Avec le recul, on aurait pu préciser que ce temps d'échange ne doit pas être un moment où on « déballe » sa vie privée.

La discussion à visée philosophie reste un exercice difficile pour des jeunes élèves de CE1 et pas habitués. Cependant, il est certain qu'en commençant cette activité dès le cycle 2, nous aurons des élèves performants à la sortie du cycle 3.

Nous devons aussi noter que le rôle de l'enseignante a du évoluer au cours des séances et il a fallu être plus actif que nous l'avons envisagé. Effectivement, on a réalisé plus d'interventions que prévu. Les élèves ont eu besoin d'être recentrés fréquemment pour ne pas les laisser s'éloigner du sujet. Cependant, le dosage des interventions du professeur était incertain et les interventions peut-être parfois trop explicites. Avec le recul, il aurait certainement fallu anticiper des questions ouvertes à poser en cas de besoin. On peut aussi souligner que le manque d'expérience dans le métier peut être une cause de ce manque de savoir-faire (avec le temps, on apprend de mieux en mieux à se servir ce que disent les élèves et à rebondir sur ce qu'ils disent sans attendre la réponse exacte attendue).

Avoir fait le choix de laisser parler ceux qui le veulent était une bonne stratégie. Tous les élèves ont fini par manifester leur avis : pendant, après la discussion ou par la trace écrite. L'organisation de type « tour de table » est à bannir.

Malgré une coupure dans le rythme des séances et un rythme particulier en raison du statut de professeur des écoles stagiaire, les élèves sont restés motivés, concernés et enjoués par le projet. On peut aussi ajouter que le mot « philosophie » a créé une certaine émulsion. Les élèves étaient très heureux d'intégrer ce « mot compliqué » à leur vocabulaire et à leur emploi du temps. Cela s'est traduit par beaucoup d'enthousiasme venant de leur part.

Les thèmes abordés dans ces moments sont aussi l'occasion de créer une passerelle entre l'école et l'extérieur : à l'école, on se pose des questions que l'on se pose en dehors.

Cela à ajouter une dimension symbolique pour ces jeunes élèves : « on parle de sujet de grands, on fait de la philosophie ».

Conclusion

Mener ce travail de recherche autour des discussions à visée philosophique a été très enrichissant, aussi bien que le plan personnel que professionnel. On a pu comprendre que ce type d'organisation pédagogique, peu commun, peut s'avérer d'une grande richesse. Les élèves y ont beaucoup de choses à apprendre, même si cette façon d'enseigner est moins conventionnelle. Il faut aussi accepter que les élèves n'ont pas toujours besoin de l'enseignant pour apprendre. Leurs interactions se sont montrées suffisantes pour qu'ils parviennent à développer leur pensée. Il faut oser amener ou bien laisser entrer de grandes questions à l'école. De toutes les façons, les élèves sont amenés à se les poser alors autant y consacrer du temps dans un cadre défini. L'école doit être un lieu qui permet à tous les élèves de développer leur pensée. Or, les discussions à visée philosophique à partir de littérature de jeunesse se présentent comme la bonne activité pour proposer aux élèves des temps de réflexion, des temps pour se sentir grandir.

Références bibliographiques

Belgacem D. (2003). Le développement moral. « L'enfant ne naît ni bon ni mauvais, au point de vue intellectuel comme au point de vue moral, mais maître de sa destinée... » (Piaget) ». *Les Cahiers Dynamiques* 2009/3 (n° 45), p. 29-33. DOI : 10.3917/lcd.045.0029

Chirouter E. (2008). La portée philosophique de la littérature de jeunesse, *Parler, lire, écrire dans la classe de littérature : l'activité de l'élève/le travail de l'enseignant/ la place de l'œuvre*, 7ème Rencontres des Chercheurs en Didactique de la Littérature, IUFM de Montpellier. Publié à : <http://perso.ens-lyon.fr/jean-charles.chabanne/didlit/Chirouter.pdf>

Chirouter, E. (2009). Philosopher avec enfants... grâce à la littérature de jeunesse à l'école, en segpa et ailleurs... *La lettre de l'enfance et de l'adolescence* 2010/2 (n° 80-81), p. 115-122. DOI : 10.3917/lett.080.0115

Delye, P., & Hudrisier, C. (2013). *La Petit Poule Rousse*. Paris : Didier Jeunesse.

Falardeau, É. (2003). Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(3), 673–694. DOI : 10.7202/011409ar

Goigoux, R. (2015). Etude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages (LireEcrireCP). Rapport de recherche, Institut français de l'Education, ENS de Lyon. En ligne <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire/rapport/rapport-lire-et-ecrire>

Mercier-Faivre, A. (1999). *Enseigner la littérature de jeunesse ?*. Lyon: IUFM de l'académie de Lyon.

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (2000). *Enseignement moral et civique*. En ligne <http://eduscol.education.fr/pid33120/enseignement-moral-et-civique.html>

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2015) *Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015*. Publié à http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2015) *Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015*. Publié à http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=33400

Miri, N., & Rabany, A. (2003). *Littérature : album et débats d'idées, cycle 3*. Paris : Bordas.

Pennart, G. (2015). *Parole de loup*. Paris : Kaléidoscope.

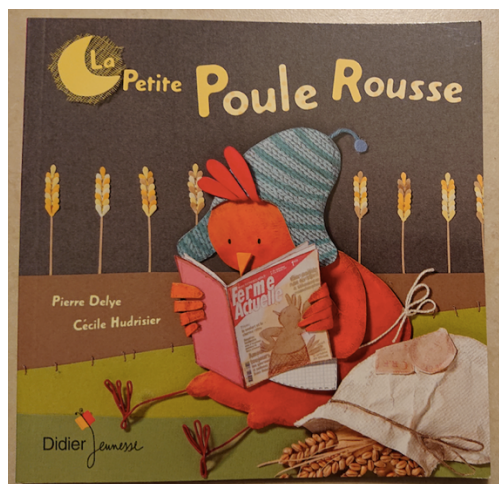
Perini, E., Thiel, K., & Varonier, S. (1995). *Sont-ils sages mes messages ? Regards critiques sur les livres d'enfants*. Genève : Institut d'Etudes Sociales.

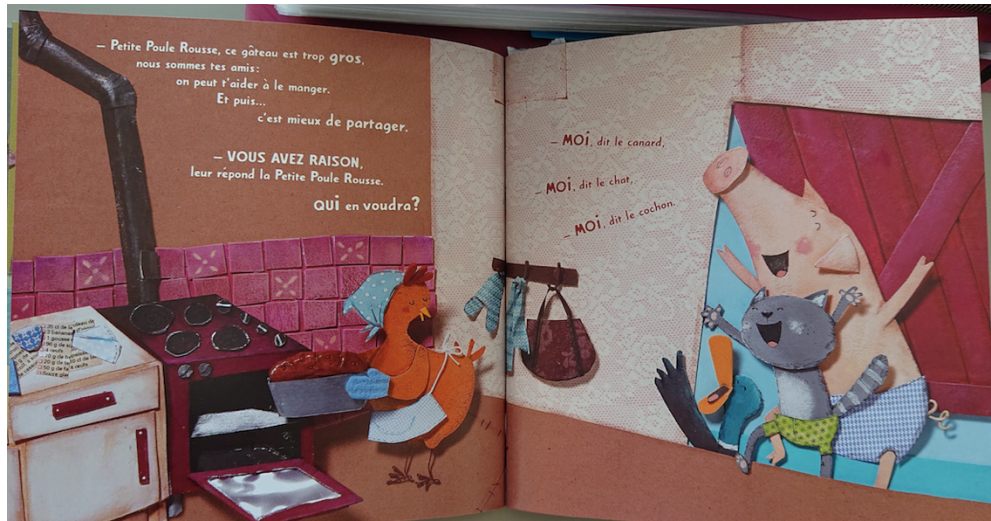
Spier, P., & Poslaniec, C. (2009). *Sept milliards de visages*. Paris : l'école des loisirs.

Tauveron, C. (2002). *Lire la littérature à l'école: Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? de la GS au CM2*. Paris : Hatier.

Annexes

1) Illustrations de *Le petite poule rousse* de Pierre Delye et Cécile Hudrisier





2) Illustrations de *Parole de loup* de Geoffroy de Pennart





« Je vous écoute, dit le policier. Vous avez été repêché dans la rivière vêtu d'une chemise de nuit en pleine journée, et nous avons en outre reçu de nombreuses plaintes à votre sujet. J'attends vos explications. »



« ... ma femme Valentine m'avait dit :
"Igor - Igor, c'est moi -, Igor, je crois que je vais manquer de farine pour la galette, peux-tu passer chez l'épicier ?
Pendant que tu y seras, prends aussi un paquet de biscottes, ça dépanne bien, et de la confiture de griottes." »

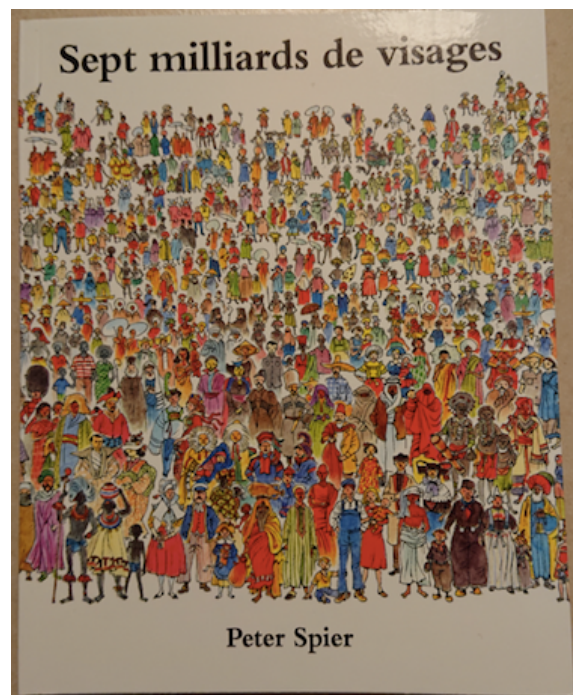


Un jeune cochon livré à lui-même en train, l'inconscient, de faire cuire une galette ! Dans une maison de paille, qui plus est.

Je n'écoute que mon esto... que mon cœur, je vole à son secours et lui explique les dangers qu'il court. Je réussis à le convaincre d'aller chez son frère qui habite juste à côté.



3) Illustrations de *Sept milliards de visage* de Peter Spier





Nous voulons tous paraître à notre avantage.
Cependant, ce qu'on estime beau ou élégant quelque part,
on l'estime laid ou même ridicule ailleurs.



Ce qui fait rire les uns fait parfois pleurer les autres.



Certains, parmi nous, excellent à faire des choses
dont les autres seraient incapables.

Ce que les uns considèrent comme un mets délicat, d'autres ne voudraient jamais y toucher ni, à plus forte raison, en manger!

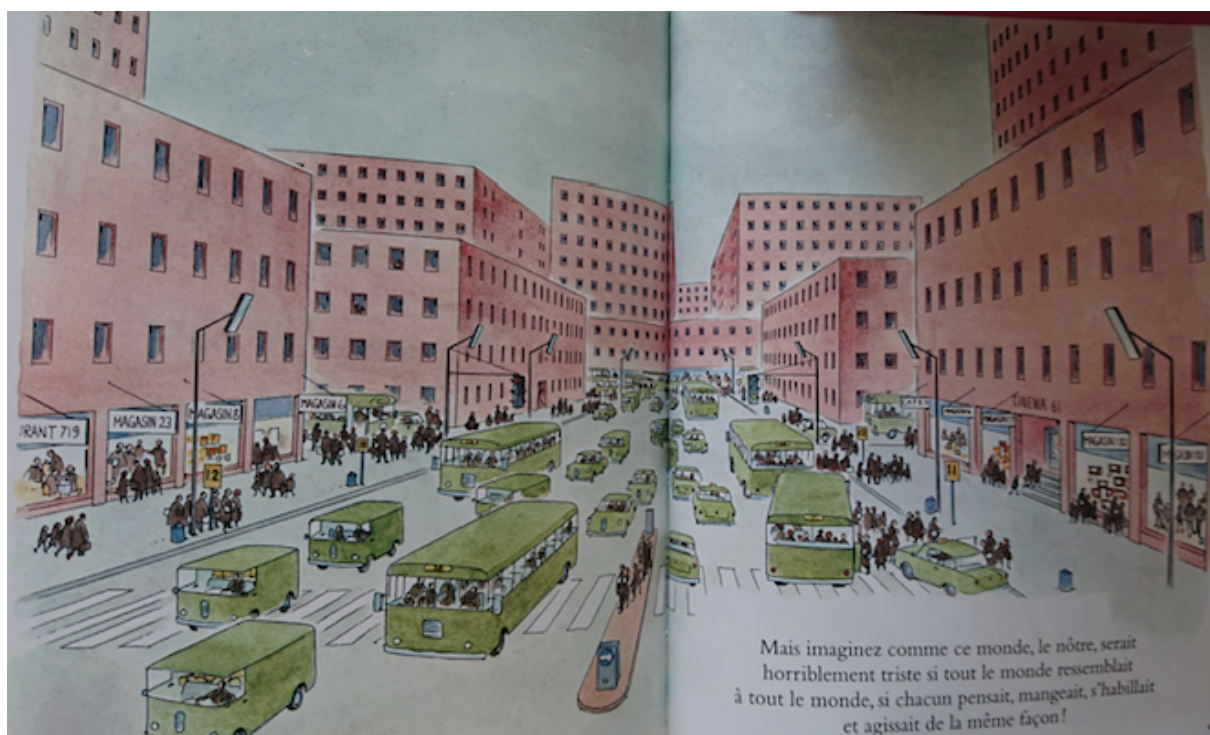


Et des aliments que certains consomment sont interdits aux autres.



Si quelques-uns, parmi nous, sont riches, la plupart ne le sont pas.
Et il y en a énormément qui sont extrêmement pauvres.





4) Grille d'observation

Grille d'observation - Discussion à visée philosophique n°								
	Pose une question	Apporter une nouvelle idée	S' appuie sur la pensée d' un autre élève	Donne un exemple	Contredit l' idée d' un autre élève	Ne lève pas la main	S' agite	Se moque
						Plus largement, ne respecte pas les règles établies de la discussion à visée philosophique.		
Élève 1								
Élève 2								
Élève 3								
Élève 4								
Élève 5								
Élève 6								
Nombre d'interventions totale pendant la discussion								

5) Trace écrite des séances

Date :

Séquence : « la notion du bien et du mal »

Titre de l'album lu :

Thème abordé :

Qu'as-tu retenu ?



6) Evaluation initiale version élève

Je coche la réponse qui me semble la bonne :

- 1) Julie fait ses courses dans une grande surface et met six bouteilles d'eau dans son caddy. Arrivée à la caisse, elle oublie de présenter les bouteilles. Sur le chemin de la sortie, elle se rend compte qu'elle n'a pas payé, elle fait demi-tour pour aller payer.
☐ Pour moi, Julie a raison de faire demi-tour.
☐ Pour moi, Julie n'a pas raison de faire demi-tour pour aller payer.
☐ Je n'ai pas de réponse.

- 2) Laetitia aime beaucoup les animaux. Elle s'est aperçue que le chien du voisin est attaché toute la journée. Laetitia va donc franchir la clôture pour promener le chien.
☐ Pour moi, Laetitia a raison de franchir la clôture.
☐ Pour moi, Laetitia n'a pas raison de franchir la clôture.
☐ Je n'ai pas de réponse.

- 3) Baptiste vient tous les jours à l'école en vélo. Il le laisse contre un mur, dans la cour de récréation. Ce matin, Baptiste a donné un coup de pied à Louis. Pendant la classe, le maître demande à Louis d'aller secouer les brosse dehors. Le voici tout seul, dans la cour, tout près du vélo de Baptiste. Il a l'occasion de se venger en abîmant son vélo.
☐ Pour moi, Louis a raison d'abîmer son vélo.
☐ Pour moi, Louis n'a raison d'abîmer son vélo.
☐ Je n'ai pas de réponse.

- 4) Un groupe de copains se trouve pendant la récréation dans un couloir où est accroché un extincteur. L'un d'entre eux, le meilleur copain de Jules, propose de vider l'extincteur. Jules hésite mais décide de ne pas rejoindre ses copains.
☐ Pour moi, Jules a raison de ne pas participer.
☐ Pour moi, Jules n'a pas raison de ne pas participer.
☐ Je n'ai pas de réponse.

5) Martine se promène dans la rue. Comme tous les enfants de son âge, elle aime jouer avec un ordinateur. Elle rencontre quelqu'un qui lui semble très gentil et lui propose de venir, chez lui, pour jouer à un jeu super sur ordinateur. Martine le suit pour aller jouer.

- ☐ Pour moi, Martine a raison d'accepter son invitation.
- ☐ Pour moi, Martine n'a pas raison d'accepter son invitation.
- ☐ Je n'ai pas de réponse.

6) Pendant la classe de l'après-midi, Valentine a écrit au crayon sur sa table. Voyant cela, la maîtresse est vraiment en colère. A 16h30, la maîtresse lui demande de rester pour discuter un peu avec elle. Là, elle annonce à Valentine que cette affaire restera un secret entre elles. En rentrant à la maison, Valentine raconte à ses parents que sa journée d'école s'est bien passée et qu'elle a été sage.

- ☐ Pour moi, Valentine a raison de raconter que sa journée s'est bien passée à ses parents.
- ☐ Pour moi, Pour moi, Valentine n'a raison de raconter que sa journée s'est bien passée à ses parents.
- ☐ Je n'ai pas de réponse.

7) Aujourd'hui, il y a un remplaçant pour notre classe. Julie sait qu'il ne va rester qu'une seule journée. Elle en profite pour mettre le bazar en classe.

- ☐ Pour moi, Julie a raison de mettre le bazar dans la classe.
- ☐ Pour moi, Julie n'a pas raison de mettre le bazar dans la classe.
- ☐ Je n'ai pas de réponse.

8) Antoine est toujours tout seul à la récréation. Il n'a aucun copain avec qui jouer. Cela le rend malheureux et pour essayer de se faire des amis, il distribue de très belles cartes de jeu. Des élèves viennent donc le voir. Ils prennent ses cartes et jouent avec lui.

- ☐ Pour moi, les élèves ont raison de prendre les cartes et de jouer avec Antoine.
- ☐ Pour moi, les élèves n'auraient pas du prendre les cartes et quand même jouer avec Antoine.
- ☐ Je n'ai pas de réponse.

9) Le chat d'Alice est très malade, il lui faut un médicament spécifique pour le soigner. Elle se rend à la pharmacie mais le pharmacien refuse de donner le médicament car elle n'a pas assez d'argent pour le payer. Alice décide de le voler pour sauver son chat.

- ☐ Pour moi, Alice a raison de voler le médicament.
- ☐ Pour moi, Alice a raison de voler le médicament.
- ☐ Je n'ai pas de réponse.

10) Ce matin, une nouvelle élève est arrivée dans la classe. Elle vient de Roumanie, parle à peine le français, possède un accent bizarre. Elle porte de drôles de vêtements. Ludivine, la fille la plus cool de la classe commencent déjà à se moquer d'elle. Léa fait donc comme Ludivine, elle se moque de cette nouvelle élève.

- ☐ Pour moi, Léa a raison de faire comme Ludivine.
- ☐ Pour moi, Léa n'a pas raison de faire comme Ludivine.
- ☐ Je n'ai pas de réponse.

11) En jouant au ballon dans le jardin de ses grands-parents, Louise accidentellement cassé une vitre de la maison. Son grand-père lui demande si c'est elle qui l'a brisée. Louise lui dit la vérité et elle prend le risque de se faire gronder.

- ☐ Pour moi, Louise a raison de dire la vérité à son grand-père.
- ☐ Pour moi, Louise n'a pas raison de se dénoncer.
- ☐ Je n'ai pas de réponse.

12) Paul est témoin du vol en classe de la trousse de Luc par son meilleur ami Sylvain. La maitresse mène l'enquête... Elle interroge Paul qui a donc vu la scène, mais Paul dit qu'il n'a rien vu.

- ☐ Pour moi, Paul a raison de ne rien dire.
- ☐ Pour moi, Paul n'a pas raison de ne rien dire.
- ☐ Je n'ai pas de réponse.

7) Evaluation initiale version professeur des écoles

Les scénarios qui induisent la notion du bien :

Julie fait ses courses dans une grande surface et met six bouteilles d'eau dans son caddy. Arrivée à la caisse, elle oublie de présenter les bouteilles. Sur le chemin de la sortie, elle se rend compte qu'elle n'a pas payé, elle fait demi-tour pour aller payer.

- ☐ Pour moi, Julie a raison d'aller payer. **(2 points)**
- ☐ Pour moi, Julie n'a pas raison de faire demi-tour pour aller payer. **(1 point)**
- ☐ Je n'ai pas de réponse. **(0 point)**

Un groupe de copains se trouve pendant la récréation dans un couloir où est accroché un extincteur. L'un d'entre eux, le meilleur copain de Jules, propose de vider l'extincteur. Jules hésite mais décide de ne pas rejoindre ses copains.

- ☐ Pour moi, Jules a raison de ne pas participer. **(1 point)**
- ☐ Pour moi, Jules n'a raison de ne pas participer. **(2 points)**
- ☐ Je n'ai pas de réponse. **(0 point)**

Antoine est toujours tout seul à la récréation. Il n'a aucun copain avec qui jouer. Cela le rend malheureux et pour essayer de se faire des amis, il distribue de très belles cartes de jeu. Des élèves viennent donc le voir. Ils prennent ses cartes et jouent avec lui.

- ☐ Pour moi, les élèves ont raison de prendre les cartes et de jouer avec Antoine. **(1 point)**
- ☐ Pour moi, les élèves n'auraient pas du prendre les cartes et quand même jouer avec Antoine. **(2 points)**
- ☐ Je n'ai pas de réponse. **(0 point)**

En jouant au ballon dans le jardin de ses grands-parents, Louise accidentellement cassé une vitre de la maison. Son grand-père lui demande si c'est elle qui l'a brisée. Louise lui dit la vérité et elle prend le risque de se faire gronder.

- ☐ Pour moi, Louise a raison de dire la vérité à son grand-père. **(2 points)**
- ☐ Pour moi, Louise n'a pas raison de se dénoncer. **(1 point)**
- ☐ Je n'ai pas de réponse. **(0 point)**

Les scénarios qui induisent la notion du mal :

Baptiste vient tous les jours à l'école en vélo. Il le laisse contre un mur, dans la cour de récréation. Ce matin, Baptiste a donné un coup de pied à Louis.

Pendant la classe, le maître demande à Louis d'aller secouer les brosse dehors. Le voici tout seul, dans la cour, tout près du vélo de Baptiste. Il a l'occasion de se venger en abîmant son vélo.

- ☐ Pour moi, Louis a raison d'abîmer son vélo. (1 point)
- ☐ Pour moi, Louis n'a raison d'abîmer son vélo. (2 points)
- ☐ Je n'ai pas de réponse. (0 point)

Martine se promène dans la rue. Comme tous les enfants de son âge, elle aime jouer avec un ordinateur. Elle rencontre quelqu'un qui lui semble très gentil et lui propose de venir, chez lui, pour jouer à un jeu super sur ordinateur. Martine le suit pour aller jouer.

- ☐ Pour moi, Martine a raison d'accepter son invitation. (1 point)
- ☐ Pour moi, Martine n'a pas raison d'accepter son invitation. (2 points)
- ☐ Je n'ai pas de réponse. (0 point)

Aujourd'hui, il y a un remplaçant pour notre classe. Julie sait qu'il ne va rester qu'une seule journée. Elle en profite pour mettre le bazar en classe.

- ☐ Pour moi, Julie a raison de mettre le bazar dans la classe. (1 point)
- ☐ Pour moi, Julie n'a pas raison de mettre le bazar dans la classe. (2 points)
- ☐ Je n'ai pas de réponse. (0 point)

Ce matin, une nouvelle élève est arrivée dans la classe. Elle vient de Roumanie, parle à peine le français, possède un accent bizarre. Elle porte de drôles de vêtements. Ludivine, la fille la plus cool de la classe commencent déjà à se moquer d'elle. Léa fait donc comme Ludivine, elle se moque de cette nouvelle élève.

- ☐ Pour moi, Léa a raison de faire comme Ludivine. (1 point)
- ☐ Pour moi, Léa n'a pas raison de faire comme Ludivine. (2 points)
- ☐ Je n'ai pas de réponse. (0 point)

Les scénarios qui laisse le débat ouvert :

Laetitia aime beaucoup les animaux. Elle s'est aperçue que le chien du voisin est attaché toute la journée. Laetitia va donc franchir la clôture pour promener le chien.

- ☐ Pour moi, Laetitia a raison de franchir la clôture. **(1 point)**
- ☐ Pour moi, Laetitia n'a pas raison de franchir la clôture. **(2 points)**
- ☐ Je n'ai pas de réponse. **(0 point)**

Pendant la classe de l'après-midi, Valentine a écrit au crayon sur sa table. Voyant cela, la maîtresse est vraiment en colère. A 16h30, la maîtresse lui demande de rester pour discuter un peu avec elle. Là, elle annonce à Valentine que cette affaire restera un secret entre elles. En rentrant à la maison, Valentine raconte à ses parents que sa journée d'école s'est bien passée et qu'elle a été sage.

- ☐ Pour moi, Valentine a raison de raconter que sa journée s'est bien passée à ses parents. **(2 points)**
- ☐ Pour moi, Valentine n'a pas raison de raconter que sa journée s'est bien passée à ses parents. **(1 point)**
- ☐ Je n'ai pas de réponse. **(0 point)**

Le chat d'Alice est très malade, il lui faut un médicament spécifique pour le soigner. Elle se rend à la pharmacie mais le pharmacien refuse de donner le médicament car elle n'a pas assez d'argent pour le payer. Alice décide de le voler pour sauver son chat.

- ☐ Pour moi, Alice a raison de voler le médicament. **(1 point)**
- ☐ Pour moi, Alice n'a pas raison de voler le médicament. **(2 points)**
- ☐ Je n'ai pas de réponse. **(0 point)**

Paul est témoin du vol en classe de la trousse de Luc par son meilleur ami Sylvain. La maîtresse mène l'enquête... Elle interroge Paul qui a donc vu la scène, mais Paul dit qu'il n'a rien vu.

- ☐ Pour moi, Paul a raison de ne rien dire. **(1 point)**
- ☐ Pour moi, Paul n'a pas raison de ne rien dire. **(2 points)**
- ☐ Je n'ai pas de réponse. **(0 point)**

8) Evaluation finale version élève

Je coche la réponse qui me semble la bonne :

- 1) Maxime fait se rend dans un supermarché pour faire ses courses. La caissière lui prend la monnaie mais sur le chemin, elle se rend compte qu'elle s'est trompée. La caissière lui a rendu 10euros en plus.

- ☐ Pour moi, Maxime a raison de continuer son chemin.
- ☐ Pour moi, Maxime n'a pas raison et devrait faire demi-tour.
- ☐ Je n'ai pas de réponse.

- 2) Ce matin, Marc a donné un coup de pied à Théo. Pendant la récréation, le maître demande à Théo d'aller lui chercher le cahier d'appel. Le voici tout seul dans la classe et à côté des affaires de Marc. Il a l'occasion de se venger en abîmant ses stylos.

- ☐ Pour moi, Théo a raison d'abîmer les stylos de Marc.
- ☐ Pour moi, Théo n'a raison d'abîmer les stylos de Marc.
- ☐ Je n'ai pas de réponse.

- 3) Paul aime beaucoup les animaux. Il s'est aperçu que le chien du voisin est resté seul, dehors, pendant toutes les vacances. Paul va donc franchir la clôture pour promener le chien.

- ☐ Pour moi, Paul a raison de franchir la clôture.
- ☐ Pour moi, Paul a raison de franchir la clôture.
- ☐ Je n'ai pas de réponse.

- 4) Un groupe de copains se trouve pendant la récréation dans un couloir où sont accrochées des affiches. L'un d'entre eux, le meilleur copain de Jean, propose de les déchirer. Jean hésite mais décide de ne pas rejoindre ses copains.

- ☐ Pour moi, Jean a raison de participer.
- ☐ Pour moi, Jean n'a raison de ne pas participer.
- ☐ Je n'ai pas de réponse.

- 5) Jade se promène dans la rue. Comme tous les enfants de son âge, elle aime jouer à la corde à sauter. Elle rencontre quelqu'un qui lui semble très gentil et lui propose de venir, chez lui, pour ensemble dans le jardin. Jade le suit pour aller jouer.

- ☐ Pour moi, Jade a raison d'accepter son invitation.
- ☐ Pour moi, Jade n'a pas raison d'accepter son invitation.
- ☐ Je n'ai pas de réponse.

- 6) Margot est toujours tout seule à la récréation. Elle n'a aucun copain avec qui jouer. Cela la rend malheureuse et pour essayer de se faire des amis, il distribue de très belles cartes à collectionner. Des élèves viennent donc la voir. Ils prennent ses cartes et jouent avec elle.

- ☐ Pour moi, les élèves ont raison de prendre les cartes et de jouer avec Margot.
- ☐ Pour moi, les élèves n'auraient pas du prendre les cartes et quand même jouer avec Margot.
- ☐ Je n'ai pas de réponse.

- 7) Pendant la classe de l'après-midi, Maelle a beaucoup bavardé et n'a pas écouté la leçon. Voyant cela, la maîtresse est vraiment en colère. A 16h30, la maîtresse lui demande de rester pour discuter un peu avec elle. Là, elle annonce à Maelle que cette affaire restera un secret entre elles. En rentrant à la maison, Melle raconte à ses parents que sa journée d'école s'est bien passée et qu'elle a été sage.

- ☐ Pour moi, Maelle a raison de raconter que sa journée s'est bien passée à ses parents.
- ☐ Pour moi, Maelle n'a raison de raconter que sa journée s'est bien passée à ses parents.
- ☐ Je n'ai pas de réponse.

- 8) Le chien de Lucas est très malade depuis plusieurs jours, il lui faut un médicament spécifique pour le soigner. Il se rend chez le vétérinaire mais le vétérinaire refuse de lui donner le médicament car il n'a pas assez d'argent pour le payer. Lucas décide de le voler pour sauver son chien.

- ☐ Pour moi, Lucas a raison de voler le médicament.
- ☐ Pour moi, Lucas a raison de voler le médicament.
- ☐ Je n'ai pas de réponse.

9) Aujourd'hui, il y a une remplaçante pour notre classe. Clara sait qu'il ne va rester qu'une seule journée. Elle en profite pour changer de place sans son autorisation pour aller se mettre à côté de sa meilleure amie.

- ☐ Pour moi, Clara a raison de changer de place.
- ☐ Pour moi, Clara n'a pas raison de changer de place.
- ☐ Je n'ai pas de réponse.

10) Ce matin, un nouvel élève est arrivé dans la classe. Il vient de Hongrie, parle à peine le français, possède un accent bizarre. Il porte de drôles de vêtements. Charlotte, la fille la plus cool de la classe commencent déjà à se moquer de lui. Léo fait donc comme Charlotte, il se moque de ce nouvel élève.

- ☐ Pour moi, Léo a raison de faire comme Charlotte.
- ☐ Pour moi, Léo n'a pas raison de faire comme Charlotte.
- ☐ Je n'ai pas de réponse.

11) Vincent est témoin du vol en classe du goûter d'Antoine par son meilleur ami Cyril. La maitresse mène l'enquête... Elle interroge Vincent qui a donc vu la scène, mais Vincent dit qu'il n'a rien vu.

- ☐ Pour moi, Vincent a raison de ne rien dire.
- ☐ Pour moi, Vincent n'a pas raison de ne rien dire.
- ☐ Je n'ai pas de réponse.

12) En jouant aux petites voitures dans le salon de ses grands-parents, Maéva a accidentellement cassé un vase de la maison. Son grand-père lui demande si c'est elle qui l'a brisé. Maéva lui dit la vérité et elle prend le risque de se faire gronder.

- ☐ Pour moi, Maéva a raison de dire la vérité à son grand-père.
- ☐ Pour moi, Maéva n'a pas raison de se dénoncer.
- ☐ Je n'ai pas de réponse.

9) Evaluation finale version professeur des écoles

Les scénarios qui induisent la notion du bien :

Maxime fait se rend dans un supermarché pour faire ses courses. La caissière lui prend la monnaie mais sur le chemin, elle se rend compte qu'elle s'est trompée. La caissière lui a rendu 10euros en plus. Il fait demi-tour pour rendre l'argent.

- ☐ Pour moi, Maxime a raison de faire demi-tour. **(2 points)**
- ☐ Pour moi, Maxime n'a pas raison de faire demi-tour. **(1 point)**
- ☐ Je n'ai pas de réponse. **(0 point)**

Un groupe de copains se trouve pendant la récréation dans un couloir où sont accrochées des affiches. L'un d'entre eux, le meilleur copain de Jean, propose de les déchirer. Jean hésite mais décide de ne pas faire comme ses copains.

- ☐ Pour moi, Jean a raison de ne pas participer. **(2 points)**
- ☐ Pour moi, Jean n'a pas raison de ne pas participer. **(1 point)**
- ☐ Je n'ai pas de réponse. **(0 point)**

Margot est toujours tout seule à la récréation. Elle n'a aucun copain avec qui jouer. Cela la rend malheureuse et pour essayer de se faire des amis, il distribue de très belles cartes à collectionner. Des élèves viennent donc la voir. Ils prennent ses cartes et jouent avec elle.

- ☐ Pour moi, les élèves ont raison de prendre les cartes et de jouer avec Margot. **(1 point)**
- ☐ Pour moi, les élèves n'auraient pas du prendre les cartes et quand même jouer avec Margot. **(2 points)**
- ☐ Je n'ai pas de réponse. **(0 point)**

En jouant aux petites voitures dans le salon de ses grands-parents, Maéva a accidentellement cassé un vase de la maison. Son grand-père lui demande si c'est elle qui l'a brisé. Maéva lui dit la vérité et elle prend le risque de se faire gronder.

- ☐ Pour moi, Maéva a raison de dire la vérité à son grand-père. **(2 points)**
- ☐ Pour moi, Maéva n'a pas raison de se dénoncer. **(1 point)**
- ☐ Je n'ai pas de réponse. **(0 point)**

Les scénarios qui induisent la notion du mal :

Ce matin, Marc a donné un coup de pied à Théo. Pendant la récréation, le maître demande à Théo d'aller lui chercher le cahier d'appel. Le voici tout seul dans la classe et à côté des affaires de Marc. Il a l'occasion de me venger en abîmant ses stylos.

- ☐ Pour moi, Théo a raison d'abîmer les stylos de Marc. **(1 point)**
- ☐ Pour moi, Théo n'a raison d'abîmer les stylos de Marc. **(2 points)**
- ☐ Je n'ai pas de réponse. **(0 point)**

Jade se promène dans la rue. Comme tous les enfants de son âge, elle aime jouer à la corde à sauter. Elle rencontre quelqu'un qui lui semble très gentil et lui propose de venir, chez lui, pour ensemble dans le jardin. Jade le suit pour aller jouer.

- ☐ Pour moi, Jade a raison d'accepter son invitation. **(1 point)**
- ☐ Pour moi, Jade n'a pas raison d'accepter son invitation. **(2 points)**
- ☐ Je n'ai pas de réponse. **(0 point)**

Aujourd'hui, il y a une remplaçante pour notre classe. Clara sait qu'il ne va rester qu'une seule journée. Elle en profite pour changer de place sans son autorisation pour aller se mettre à côté de sa meilleure amie.

- ☐ Pour moi, Clara a raison de changer de place. **(1 point)**
- ☐ Pour moi, Clara n'a pas raison de changer de place. **(2 points)**
- ☐ Je n'ai pas de réponse. **(0 point)**

Ce matin, un nouvel élève est arrivé dans la classe. Il vient de Hongrie, parle à peine le français, possède un accent bizarre. Il porte de drôles de vêtements. Charlotte, la fille la plus cool de la classe commencent déjà à se moquer de lui. Léo fait donc comme Charlotte, il se moque de ce nouvel élève.

- ☐ Pour moi, Léo a raison de faire comme Charlotte. **(1 point)**
- ☐ Pour moi, Léo n'a pas raison de faire comme Charlotte. **(2 points)**
- ☐ Je n'ai pas de réponse. **(0 point)**

Les scénarios qui laisse le débat ouvert :

Paul aime beaucoup les animaux. Il s'est aperçue que le chien du voisin est resté seul, dehors, pendant toutes les vacances. Paul va donc franchir la clôture pour promener le chien.

- ☐ Pour moi, Paul a raison de franchir la clôture. (1 point)
- ☐ Pour moi, Paul n'a pas raison de franchir la clôture. (2 points)
- ☐ Je n'ai pas de réponse. (0 point)

Pendant la classe de l'après-midi, Maelle a beaucoup bavardé et n'a pas écouté la leçon. Voyant cela, la maîtresse est vraiment en colère. A 16h30, la maîtresse lui demande de rester pour discuter un peu avec elle. Là, elle annonce à Maelle que cette affaire restera un secret entre elles. En rentrant à la maison, Melle raconte à ses parents que sa journée d'école s'est bien passée et qu'elle a été sage.

- ☐ Pour moi, Maelle a raison de raconter que sa journée s'est bien passée à ses parents. (2 points)
- ☐ Pour moi, Maelle n'a raison de raconter que sa journée s'est bien passée à ses parents. (1 point)
- ☐ Je n'ai pas de réponse. (0 point)

Le chien de Lucas est très malade depuis plusieurs jours, il lui faut un médicament spécifique pour le soigner. Il se rend chez le vétérinaire mais le vétérinaire refuse de lui donner le médicament car il n'a pas assez d'argent pour le payer. Lucas décide de le voler pour sauver son chien.

- ☐ Pour moi, Lucas a raison de voler le médicament. (1 point)
- ☐ Pour moi, Lucas n'a pas raison de voler le médicament. (2 points)
- ☐ Je n'ai pas de réponse. (0 point)

Vincent est témoin du vol en classe du goûter d'Antoine par son meilleur ami Cyril. La maîtresse mène l'enquête... Elle interroge Vincent qui a donc vu la scène, mais Vincent dit qu'il n'a rien vu.

- ☐ Pour moi, Vincent a raison de ne rien dire. (1 point)
- ☐ Pour moi, Vincent n'a pas raison de ne rien dire. (2 points)
- ☐ Je n'ai pas de réponse. (0 point)

10) Grilles d'observation complétées

A) Discussion à visée philosophique 1

Observation DVP 1 "La petite poule rousse"									
	Pose une question	Apporte une nouvelle idée	S'appuie sur la pensée d'un autre camarade	Donne un exemple	Contredit l'idée d'un autre élève	Ne lève pas la main	S'agite	Se moque	Total de participation par élève
E1		1		1					2
E2		2		2					4
E3		5		2		1			7
E4	Absent								
E5		2		1	1				4
E6		4		1					5
Total	0	14	0	7	1	1	0	0	
Nombre d'interventions totales pendant la discussion :									22
Nombre de manquements aux règles :									1
E7									0
E8		1	1	1					3
E9		1		1			1		2
E10		1	1	1					3
E11									0
E12		1		1			1		2
Total	0	4	2	4	0	0	2	0	
Nombre d'interventions totales pendant la discussion :									10
Nombre de manquements aux règles :									2
E13		1		1		1	2		2
E14		1		1	1				3
E15		1	1	2		1	2	1	4
E16		3				1	1		3
E17	Absent								
Total	0	6	1	4	1	3	5	1	
Nombre d'interventions totales pendant la discussion :									12
Nombre de manquements aux règles :									9

B) Discussion à visée philosophique 2

Observation DVP 2 "Parole de loup"									
	Pose une question	Apporte une nouvelle idée	S'appuie sur la pensée d'un autre camarade	Donne un exemple	Contredit l'idée d'un autre élève	Ne lève pas la main	S'agite	Se moque	Total de participation par élève
E1									0
E2	1	1							2
E3		5	1	2					8
E4		2	1	1					4
E5	1	2		2					5
E6	2	4		1					7
Total	4	14	2	6	0	0	0	0	
Nombre d'interventions totales pendant la discussion :									26
Nombre de manquements aux règles :									0
E7		3		2					5
E8		2		1		1			3
E9	1	1	1						3
E10		1							1
E11									0
E12	1	2	1	1			2		5
Total	2	9	2	4	0	1	2	0	
Nombre d'interventions totales pendant la discussion :									17
Nombre de manquements aux règles :									3
E13		2		1		3	1		3
E14		2	1			2	1		3
E15		1	1	1					3
E16	1	2				2	1		3
E17		2		2					4
Total	1	9	2	4	0	7	3	0	
Nombre d'interventions totales pendant la discussion :									16
Nombre de manquements aux règles :									10

C) Discussion à visée philosophique 3

Observation DVP 3 "Sept milliards de visages"									
	Pose une question	Apporte une nouvelle idée	S'appuie sur la pensée d'un autre camarade	Donne un exemple	Contredit l'idée d'un autre élève	Ne lève pas la main	S'agite	Se moque	Total de participation par élève
E1		1	1						2
E2	1	2					1		3
E3		4	1	3	1				9
E4	1	3							4
E5		3		1					4
E6	1	3	1		1				6
Total	3	16	3	4	2	0	1	0	
Nombre d'interventions totales pendant la discussion :									28
Nombre de manquements aux règles :									1
E7		3		2		1	1		5
E8		1	1				1		2
E9		1		1					2
E10	1	1		2					4
E11		2	1	2					5
E12		2							2
Total	1	10	2	7	0	1	2	0	
Nombre d'interventions totales pendant la discussion :									20
Nombre de manquements aux règles :									3
E13	1	2	1	1		3	1		5
E14		2					1		2
E15		1	1	2		1	2		4
E16	1	2	2			1			5
E17		4		1					5
Total	2	11	4	4	0	5	4	0	
Nombre d'interventions totales pendant la discussion :									21
Nombre de manquements aux règles :									9

11) Les résultats des évaluations

A) Résultats de l'évaluation initiale

Réponses évaluation initiale																
Questions Elèves	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11	Q12	TOTAL sur 24	Total positif sur 8	Total négatif sur 8	Total neutre sur 8
E1	0	1	2	2	0	0	2	1	1	2	2	2	15	5	6	4
E2	0	2	2	0	0	0	2	1	1	2	2	0	12	3	6	3
E3	2	2	2	2	2	1	2	2	1	2	2	2	22	8	8	6
E4	2	1	2	1	1	2	2	1	0	0	2	1	15	6	5	4
E5	2	2	2	1	0	2	2	1	1	2	2	1	18	6	6	6
E6	0	1	2	1	1	1	2	1	1	2	2	2	16	4	7	5
E7	2	2	2	2	1	1	2	1	1	2	2	2	20	7	7	6
E8	2	1	2	2	1	2	2	1	1	1	2	1	18	7	6	5
E9	2	2	1	2	1	1	2	1	1	1	2	1	17	7	5	5
E10	2	2	2	2	1	1	2	1	1	2	2	1	19	7	7	5
E11	2	2	2	1	2	1	2	1	1	2	2	2	20	6	8	6
E12	2	2	1	1	1	1	2	1	1	2	2	2	18	6	6	6
E13	2	2	2	2	2	1	2	2	1	2	2	2	22	8	8	6
E14	2	2	2	2	1	1	2	1	1	2	1	2	19	6	7	6
E15	2	1	2	1	2	0	2	2	1	2	2	0	17	7	8	2
E16	2	1	1	2	1	2	1	0	0	0	2	0	12	6	3	3
E17	2	1	2	2	2	2	2	1	1	2	2	2	21	7	8	6
Moyenne													17,706	6.23529412	6.52941176	4.941176471

sénarios qui induisent une réponse positive
sénarios qui induisent une réponse négative
sénarios qui induisent une réponse neutre

B) Résultats de l'évaluation finale

Réponses évaluation finale																
Questions Elèves	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11	Q12	TOTAL sur 24	Total positif sur 8	Total négatif sur 8	Total neutre sur 8
E1	2	2	2	2	2	2	0	1	2	2	2	2	21	8	8	5
E2	2	2	2	2	2	2	1	1	2	2	0	1	19	7	8	4
E3	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	0	2	21	7	8	6
E4	2	1	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	22	8	6	8
E5	2	2	2	2	2	2	2	1	1	2	2	2	22	8	7	7
E6	1	1	2	1	1	1	0	1	1	2	2	2	15	5	5	5
E7	2	2	2	2	1	1	0	1	1	2	2	2	18	7	6	5
E8	2	1	0	2	2	2	2	0	2	2	2	2	19	8	7	4
E9	2	2	0	2	2	2	2	2	2	2	0	2	20	8	8	4
E10	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	0	2	21	8	8	5
E11	2	2	1	1	2	2	2	2	1	2	1	2	20	7	7	6
E12	2	2	1	1	1	2	2	2	2	2	1	2	20	7	7	6
E13	2	2	0	2	2	2	2	2	2	2	2	2	22	8	8	6
E14	2	2	1	2	2	1	2	1	2	2	1	2	20	7	8	5
E15	2	2	2	1	2	1	2	2	2	2	2	1	21	5	8	8
E16	2	2	0	2	2	2	0	0	2	1	2	1	16	7	7	2
E17	2	2	2	2	2	2	2	0	2	2	0	2	20	8	8	4
Moyenne													19,82	7,23529412	7,294117647	5,29411765

scénarios qui induisent une réponse positive
 scénarios qui induisent une réponse négative
 scénarios qui induisent une réponse neutre

12) Tableau récapitulatif 1 (score obtenu lors de l'évaluation initiale)

Questions Élèves	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11	Q12	TOTAL sur 24
E1	0	1	2	2	0	0	2	1	1	2	2	2	15
E2	0	2	2	0	0	0	2	1	1	2	2	0	12
E3	2	2	2	2	2	1	2	2	1	2	2	2	22
E4	2	1	2	1	1	2	2	1	0	0	2	1	15
E5	2	2	2	1	0	2	2	1	1	2	2	1	18
E6	0	1	2	1	1	1	2	1	1	2	2	2	16
E7	2	2	2	2	1	1	2	1	1	2	2	2	20
E8	2	1	2	2	1	2	2	1	1	1	2	1	18
E9	2	2	1	2	1	1	2	1	1	1	2	1	17
E10	2	2	2	2	1	1	2	1	1	2	2	1	19
E11	2	2	2	1	2	1	2	1	1	2	2	2	20
E12	2	2	1	1	1	1	2	1	1	2	2	2	18
E13	2	2	2	2	2	1	2	2	1	2	2	2	22
E14	2	2	2	2	1	1	2	1	1	2	1	2	19
E15	2	1	2	1	2	0	2	2	1	2	2	0	17
E16	2	1	1	2	1	2	1	0	0	0	2	0	12
E17	2	1	2	2	2	2	2	1	1	2	2	2	21
Moyenne													17,706

13) Tableau récapitulatif 2 (score obtenu lors de l'évaluation initiale)

Questions Élèves	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11	Q12	TOTAL sur 24
E1	2	2	2	2	2	2	0	1	2	2	2	2	21
E2	2	2	2	2	2	2	1	1	2	2	0	1	19
E3	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	0	2	21
E4	2	1	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	22
E5	2	2	2	2	2	2	2	1	1	2	2	2	22
E6	1	1	2	1	1	1	0	1	1	2	2	2	15
E7	2	2	2	2	1	1	0	1	1	2	2	2	18
E8	2	1	0	2	2	2	2	0	2	2	2	2	19
E9	2	2	0	2	2	2	2	2	2	2	0	2	20
E10	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	0	2	21
E11	2	2	1	1	2	2	2	2	1	2	1	2	20
E12	2	2	1	1	1	2	2	2	2	2	1	2	20
E13	2	2	0	2	2	2	2	2	2	2	2	2	22
E14	2	2	1	2	2	1	2	1	2	2	1	2	20
E15	2	2	2	1	2	1	2	2	2	2	2	1	21
E16	2	2	0	2	2	2	0	0	2	1	2	1	16
E17	2	2	2	2	2	2	2	0	2	2	0	2	20
Moyenne													19,8235

14) Exemples de traces écrites

