

The background features several stylized hands in various colors (orange, red, brown) reaching towards the center. A teal sun is in the top right, and a teal dotted line is at the top. The title is written in a dark blue, cursive font.

Le Petit Théâtre Citoyen

The logo consists of a white square with a thin black border, containing the word 'adosen' in a lowercase, sans-serif font. It is mounted on a thin wooden stick.

adosen



Manuel pour
prévenir le harcèlement



Manuel pour prévenir le harcèlement

adosen

Le Petit Théâtre Citoyen



Autrice • **Justine Broussais**, doctorante en sciences de l'Éducation et chargée de projets à ADOSEN.

Direction éditoriale • **Sofia El Yousfi**, déléguée générale à ADOSEN.

Illustrations • **Etienne Decré**

Avec le soutien de la Direction
Générale de la Cohésion Sociale



Direction générale
de la cohésion sociale

Sommaire

<i>Avant-Propos</i>	p. 5
1. A qui ?	p. 5
2. Pour qui ?	p. 5
3. Comment ?	p. 6
4. Pourquoi ?	p. 8

Partie 1

<i>Visée et méthodologie de la démarche réflexive pour la prévention du harcèlement</i>	p. 10
Les effets et la visée de la démarche	p. 11
1. La prévention du harcèlement par la prévention réflexive	p. 12
2. Le passage délicat de la discussion au dialogue	p. 13
3. Les retours des tests	p. 13
4. Focus sur un test	p. 16
L'animation	p. 17
1. Préparer son animation	p. 17
L'espace	p. 17
Le temps : la fréquence	p. 17
La lecture des contes	p. 18
2. Posture d'animation en prévention réflexive	p. 19
Comment accompagner la réflexion sans l'orienter ?	p. 19
Quelques écueils à éviter	p. 21
Les 6 règles d'or pour mettre en place un dialogue réflexif	p. 21

Partie 2

<i>Les dialogues réflexifs</i>	p. 23
Résumés des 7 contes	p. 24
Les plans de questionnements	p. 28
La confiance en soi	p. 30
L'empathie	p. 32
Le partage	p. 34
L'invisibilité	p. 36
Le rire	p. 38
Les règles	p. 40
La responsabilité	p. 42
Fiche dialogue	p. 44
Les règles d'un dialogue réflexif	p. 46
Les questions de relances	p. 48
Carte mentale	p. 51

Partie 3

<i>Les activités</i>	p. 52
Timidité : comparaison et métaphore	p. 53
Le jeu des contraires	p. 55
Décrire une image, l'empathie	p. 57
Dialogue mouvant : harcèlement et apparence	p. 60
Coopérer et créer : écrire une histoire et réaliser un Kamishibai	p. 62
Réfléchir à partir de la définition de victime	p. 65
Qui a peur du grand méchant loup ? C'est pas nous !	p. 67
L'escalier des mots	p. 69
Définitions, bêtise ou méchanceté ?	p. 71
<i>Bibliographie</i>	p. 74
Bibliographie Littérature jeunesse	p. 74
Bibliographie sur les thématiques du harcèlement	p. 77
<i>Annexes</i>	p. 81

Avant-Propos

Afin de vous présenter notre nouvel outil de prévention contre le harcèlement scolaire, nous répondrons à quatre interrogations centrales :

1. A qui s'adresse cet outil ?
2. Pour qui cet outil a-t-il été créé ?
3. Comment se servir de cet outil ?
4. Pourquoi un kamishibaï, quelle est la visée de la lecture ?

1. A qui ?

Si vous êtes **animateurs, éducateurs, enseignants, en milieu scolaire et périscolaire**, ce manuel vous sera utile pour permettre aux enfants de **6 à 11 ans** que vous encadrez de réfléchir à comment vivre en collectivité et éviter des comportements de violence et de harcèlement. Ce guide s'adresse donc à différents professionnels qui travaillent avec des groupes d'enfants dans différents types de structures.



C'est pour ces raisons que tout au long de ce guide nous désignerons la personne responsable d'animer ces séances comme "l'animateur". Par facilité, nous avons nommé les participants "enfants" ou "élèves", même si l'utilisation de cet outil ne se restreint pas au cadre scolaire.

2. Pour qui ?

Cet outil a été pensé pour accompagner les enfants dans le développement de leurs réflexions et dans la construction de leur socialisation, en leur donnant une méthode de recherche collective afin qu'ils puissent éprouver l'expérience de faire partie d'une communauté.

Il s'agit également de leur permettre de développer des habiletés d'écoute, d'expression respectueuse et nuancée par la multiplication des points de vue, de prises de décisions collectives tout en s'exprimant sur des sujets liés aux ressorts du harcèlement ou de la socialisation.

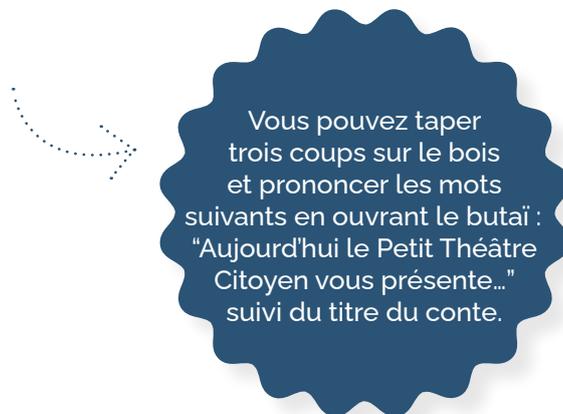
3. Comment ?

La lecture du kamishibai et sa conception

Le terme kamishibai est japonais, il désigne la série de planches de dessins qui constitue un conte. Les planches sont glissées l'une après l'autre dans un support en bois appelé, en japonais, butai (théâtre de bois). Le recto des planches est une illustration destinée à être vue par les enfants. Le verso contient le texte correspondant à l'illustration visible par les spectateurs, pour lecture par l'animateur. Pour le guider, l'animateur a également la reproduction en miniature de l'illustration correspondant à ce qu'il est en train de lire. Le nombre de planches du Petit Théâtre Citoyen varie de 7 à 10 planches selon les contes.

Le butai a pour but de créer une dynamique de groupe : il est conseillé de placer le théâtre à environ 2 mètres de son auditoire. Nous vous conseillons également de vous entraîner avant la lecture en classe.

La séance débute avec les enfants en demi-cercle face au butai, fermé. Vous êtes du côté conteur, de façon à voir le texte. Nous vous recommandons un petit rituel avant l'ouverture des 3 fenêtres, comme les trois coups au théâtre.



Le texte de l'image figure au dos non pas de l'illustration mais de celle qui la précède car les images sont toutes placées par ordre de numérotation dans le théâtre. Vous verrez que, pour un conte contenant 10 planches, lorsque l'illustration 1 apparaît aux enfants, le texte qui lui correspond est au dos la planche d'illustration 10. Lorsque vous aurez fini la lecture de la première planche, vous retirerez l'illustration face aux enfants (l'illustration 1) pour la glisser juste devant vous afin de pouvoir lire le texte inscrit dessus. Les enfants auront alors sous leurs yeux l'illustration 2 et vous aurez le texte au verso de la planche d'illustration 1. Toutes les planches sont numérotées et la première planche est dénommée P.T. ou planche-titre. Nous vous conseillons de vérifier l'ordre de vos planches avant la lecture.

En résumé voici nos conseils pratiques en 5 étapes :

1. Classez les planches dans l'ordre (numérotations au recto en bas à gauche des dessins 1/7, 2/7...).
2. Glissez toutes les planches dans le théâtre.
3. Vérifiez le bon enchaînement.
4. Démarrez l'histoire, tirez la planche qui est en face du public avec la main droite, tout en lisant le texte de la planche qui est devant vous et en suivant les indications de lecture sur le verso (certaines histoires commencent dès la planche de couverture).
5. Chaque planche est retirée puis replacée dans le butaï en dernière position. Elle indique le texte et les recommandations de lecture de la planche suivante.

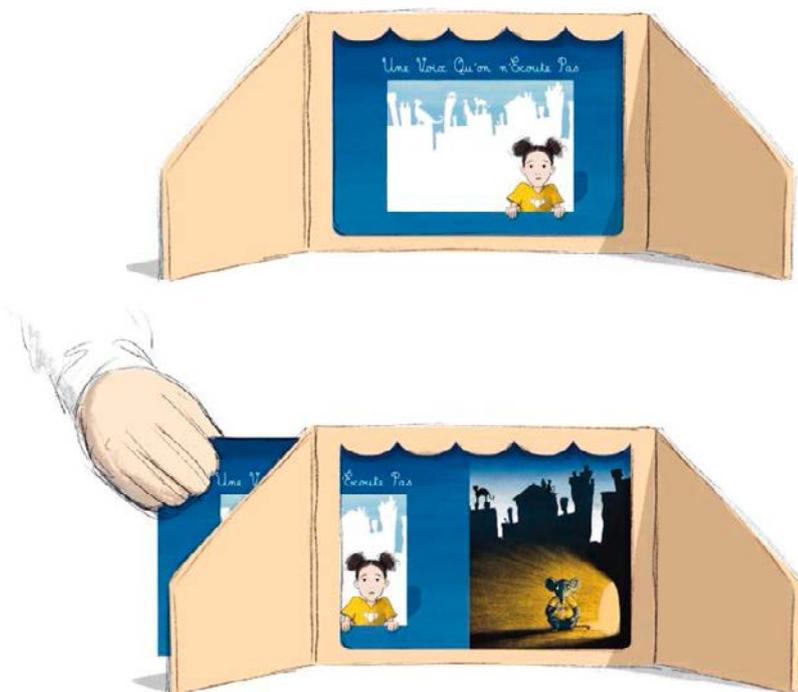


Illustration 1

Texte de l'illustration 2 et 3



Planche 1/7 recto

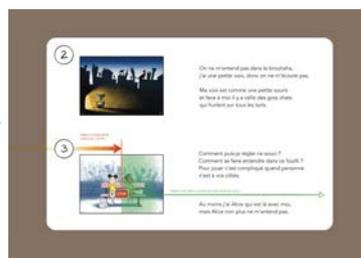


Planche 1/7 verso

4. Pourquoi ?

Cet outil vous permet donc d'introduire une séance avec vos élèves par un conte sous forme de kamishibai. La durée du conte est très courte entre 5 et 10 minutes, pour que le temps du dialogue en lien avec le conte soit privilégié.

La durée du dialogue peut varier, de 20 à 45 minutes selon l'âge des enfants, en prenant en compte à la fois la rigueur intellectuelle de l'exercice (argumentation des propos, etc) et la concentration des enfants selon le contexte dans lequel ils se trouvent.

Vous pourrez par la suite prolonger la réflexion par d'autres séances, grâce aux fiches d'activités. Les fiches d'activités ne sont pas conçues de manière progressive, elles peuvent donc être travaillées dans l'ordre que vous souhaitez.

Le conte est lu dans son intégralité lors de la première séance et **doit toujours être suivi par un dialogue**. Nous vous conseillons de **ne pas donner de thème** aux enfants, mais de **laisser celui-ci émerger** à partir des **contes** et de **l'intérêt des enfants**, car c'est en prenant la direction qui les intéresse que les enfants entrent dans un processus de questionnement. Nous avons pu observer d'après nos tests en écoles et en médiathèques que **les enfants travaillent effectivement les concepts liés au harcèlement** et pour les plus âgées d'entre eux, le verbalisent et y font souvent référence. En effet **les activités** qui suivent dans les séances post dialogues travaillent le lien aux autres, la confiance en soi, les difficultés et bénéfices d'évoluer dans un groupe social : elles **tournent donc toutes autour des enjeux du harcèlement sans le nommer frontalement**. La démarche réflexive se sert de l'expérience puis facilite sa mise à distance par le concept. Avec des concepts par exemple liés à la confiance en soi ou aux règles pour vivre ensemble, cela **permet aux enfants de s'emparer de ces sujets**. Ce sont eux qui déclenchent la parole, limitant ainsi les risques de lassitude, de sensation intrusive, de réaction défensive, ou de culpabilité. **La méthode est donc pensée pour que ce soit eux qui réfléchissent et mobilisent des compétences d'écoute, de coopération et de compréhension de soi et de l'autre et non vous qui leur parlez de harcèlement.**



Le Petit Théâtre Citoyen, s'inspire du dispositif pédagogique de la Communauté de Recherche Philosophique pensé par Lipman et Sharp, qui se compose de trois grandes étapes : la lecture partagée à voix haute d'un extrait de roman philosophique, suivi de la cueillette de questions et du choix d'une question, puis de la délibération collective.

Nos contes et la pédagogie qui s'y rapporte sont inspirés de

la philosophie pour enfant telle que Matthew Lipman et Ann Margaret Sharp l'ont pensée et nous avons relevé certains critères que nous avons œuvré à reproduire dans nos histoires, tels que :

- **Les personnages principaux sont des enfants.**
- Les événements que les personnages vivent sont écrits pour **faire écho à l'expérience des enfants.**
- Durant les histoires, les enfants ont **des moments de dialogue** entre eux et ils se questionnent.
- L'histoire **ne se termine pas par une morale** ou une leçon à comprendre.

Nous avons donc, par nos contes, souhaité **déclencher un dialogue entre les enfants**, qui leur laisse **la possibilité de s'interroger** et qui leur permettent d'**exposer leurs arguments** et de **délibérer entre eux**, de ce qu'ils pensent être plus juste ou moins juste afin de **travailler leur réflexion, l'altruisme**, leur **sens éthique** et leur **créativité**.



Partie 1

Visée et méthodologie de la démarche réflexive pour la prévention du harcèlement



Les effets et la visée de la démarche	p. 11
1. La prévention du harcèlement par la prévention réflexive	p. 12
2. Le passage délicat de la discussion au dialogue	p. 13
3. Les retours des tests	p. 13
4. Focus sur un test	p. 16
L'animation	p. 17
1. Préparer son animation	p. 17
L'espace	p. 17
Le temps : la fréquence	p. 17
La lecture des contes	p. 18
2. Posture d'animation en prévention réflexive	p. 19
Comment accompagner la réflexion sans l'orienter ?	p. 19
Quelques écueils à éviter	p. 21
Les 6 règles d'or pour mettre en place un dialogue réflexif	p. 21



Les effets et la visée de la démarche

Introduction

Cet outil est une proposition concrète pour répondre aux demandes des professionnels qui travaillent aux côtés des enfants de cycle 2 et début de cycle 3 et qui souhaitent travailler la socialisation de leurs élèves. Il a été **développé à partir de notre pédagogie de prévention réflexive** qui permet d'apporter aux professionnels une méthode pour **développer les compétences psychosociales**.



Il est également en lien avec les objectifs du plan d'action de prévention PHARE, afin de prévenir les risques psychosociaux et physiques qui résultent de toutes les formes de harcèlement entre élèves.

La lecture du kamishibai

Cette technique permet de **susciter l'intérêt des plus jeunes** et fait appel à la fois à la **symbolique de l'image**, au **créatif**, au **collectif** et au **sensoriel**. Ce temps de conte est volontairement court car il ne constitue que **le support du dialogue et des activités** et ne doit pas empiéter sur le temps du dialogue des enfants entre eux.

Les contes ont tous été conçus pour permettre de travailler avec les enfants **en amont d'une potentielle situation de crise**. Ils sont **liés** à leurs **expériences** et leurs **représentations**, avec des personnages qui interagissent à leur hauteur et en introduisant **des dialogues et des situations qui interrogent**.

Cette approche **facilite l'appropriation de l'histoire par les enfants**, leur **envie de réfléchir** avec leurs propres **questionnements** et **introduit l'activité de dialogue** en laissant la place à leurs préoccupations et leurs réflexions autour de ce qui les a interpellés dans l'histoire.

Suite aux contes l'animateur fait un retour libre, sur la compréhension et l'appréciation de l'histoire puis enchaîne avec un dialogue. Il peut par la suite mettre en œuvre les activités avec les enfants, pour engager la réflexion collective, la créativité et parfois le corps.

Le défilement des images dans le théâtre peut paraître anecdotique, cependant il ne doit pas être négligé car il a une incidence sur l'impact de la narration, sur l'intérêt et la concentration des enfants.

Les illustrations doivent être tirées en général doucement, sauf indication contraire pour un effet d'apparition spécial de l'image. Pour cela veillez à respecter les indications comme : "Tirez l'image d'un coup" et "Tirez l'image jusqu'au trait", afin qu'il y ait une réelle synergie entre le texte et l'image.

Terminez sur la dernière image, généralement cette dernière illustration interpelle les enfants avec une question à leur attention.

1. La prévention du harcèlement par la prévention réflexive

Dans ce paragraphe, nous allons rendre explicite la relation entre vos **sous-objectifs**, votre **objectif global** et la **pédagogie** proposée, pour travailler avec les enfants **les compétences** pour **favoriser les habiletés sociales** et **éviter des comportements dangereux**. Concernant les sous-objectifs il s'agit de **sensibiliser** vos élèves **aux émotions**, de travailler sur **l'empathie**, les rendre **plus conscients du pouvoir des mots** etc, votre objectif plus global est celui de **lutter contre le harcèlement** et la méthode proposée ici est celle du **dialogue réflexif** qui **demande** de ne **pas orienter le sujet** discuté.

Nous allons vous présenter **comment les enfants s'approprient** effectivement **nos contes** et **les thématiques** qui en découlent pour **travailler les compétences qui répondent à vos objectifs**. Nous vous présenterons **plusieurs exemples** à partir de thématiques des contes du petit théâtre citoyen et nous ferons le **focus sur un conte** en particulier pour vous apporter un retour de pratique **provenant du terrain**.

Prenons par exemple **la thématique du rire** qui est présente dans **le conte "Drôles de journées"**. Lorsque l'on pose la thématique du rire comme porte d'entrée pour parler des questions de harcèlement, il y a effectivement de fortes chances que les enfants ne parviennent pas à faire le lien entre les deux sujets.

Nous pourrions alors avoir la tentation de guider les enfants vers le sujet du harcèlement par des questions qui orientent le dialogue, comme : " Est-ce que quand beaucoup d'enfants rient de la même personne, cette personne peut se sentir harcelée ?".

Or, cette façon de guider le dialogue pourrait constituer un point de tension entre **vos objectifs** clairement définis et **l'efficacité de la pédagogie**. En effet, c'est en considérant la **liberté des réflexions des élèves qui est fondamentale au sein des dialogues** que nous proposons non **pas d'orienter le contenu** mais de guider **la teneur réflexive et collective** de la recherche.

2. Le passage délicat de la discussion au dialogue

Le cas du passage de l'expérience à la généralisation

Nous avons pu observer que la première difficulté rencontrée lors de l'animation des dialogues était le passage de l'exemple à l'acte généralisant pour passer de l'expérience individuelle au concept. Dit encore autrement il est parfois difficile pour l'animateur d'aider les enfants à passer de l'opinion à l'argumentation. Comment alors clôturer le moment des exemples ?

Il est nécessaire que le dialogue prenne ancrage dans le terreau de l'expérience. Il est cependant important d'intervenir pour que les exemples évoluent vers un raisonnement plus poussé afin que :

- Le dialogue ne se transforme pas en un partage d'expériences de type groupe de parole où l'on ne tire pas de concepts généraux qui peuvent être interrogés, comparés, mesurés etc.
- Ces échanges ne conduisent pas les enfants à se livrer sur leur vie personnelle. Le risque est alors que l'animateur tombe dans l'écueil d'expliquer tel ou tel danger; de dicter les "bons" comportements sous forme de conseils.

3. Les retours des tests

L'objectif principal de l'outil "Le Petit théâtre Citoyen" est la prévention du harcèlement. Cet objectif est atteint à travers le travail sur l'empathie, les émotions, la prise de conscience du pouvoir des mots, etc, qui peuvent être assimilés à des sous-objectifs. Comment la pédagogie de la prévention réflexive qui ne traite pas des sujets de manière frontale et qui n'a pas pour vocation de ne pas moraliser, orienter ou prescrire les bons comportements peut-elle y répondre ?

Nous vous proposons de l'explicitier ici, à travers des exemples issus de nos tests de l'outil en classes de maternelle et d'élémentaire. **Un focus sur un conte** en particulier sera également fait pour vous apporter un retour de pratique **provenant du terrain**.

Retour de test

La prévention du harcèlement
à travers la thématique :

Les règles

A travers cette histoire les enfants sont invités à se poser des questions sur la nécessité des règles : Pourquoi doit-on avoir des règles en groupe ? Comment fait-on pour qu'elles soient justes pour tout le monde ? Il y a aussi le thème de l'inclusion et comment intégrer les personnes avec des problématiques diverses ?

Durant les tests les enfants de CE2 ont été invités comme 1^{er} exercice à établir eux-mêmes les règles du dialogue et à s'engager à les respecter, puis à discuter sur la nécessité d'avoir des règles pour vivre ensemble. La capacité développée ici à envisager et mettre en place des règles de vie de groupe justes pour toutes et tous est un facteur majeur de la prévention du harcèlement.

*
en lien avec
le conte
*"Pierre, feuille...
balance !"*

Retour de test

La prévention du harcèlement
à travers la thématique :

La confiance en soi

L'histoire aborde cette fois l'importance du rapport à soi dans sa vie avec les autres. La vision parfois déformée que l'on porte sur nous-même. La jeune fille en parle à son amie et un dialogue s'engage sur le fait de se sentir nulle.

Durant les tests les enfants de CM2 se sont questionnés sur la différence entre honte et sentiment de perte de confiance. La capacité de prise de conscience du regard porté sur soi et sur l'autre et de son impact sur la personne est un facteur majeur de la prévention du harcèlement.

*
en lien avec
le conte
*"Laura se
trouve nulle"*

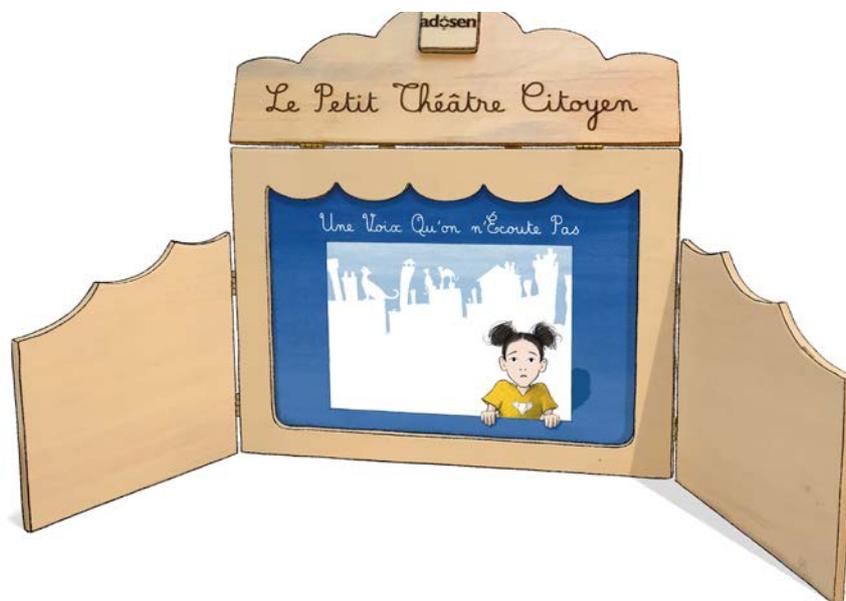
Retour de test

la prévention du harcèlement
à travers la thématique :

La responsabilité

Le devoir de responsabilité peut sembler difficile à appréhender car trop abstrait pour les enfants, cependant l'histoire tente de mettre en scène ce concept au plus près de leur expérience pour en éclaircir le sens. Ainsi il est intéressant de questionner le tiraillement entre ses devoirs (ici prendre soin de sa petite sœur) et ses désirs (ici jouer à la console).

Durant les tests les enfants de CP ont défini la responsabilité dans leur expérience comme le fait de devoir aider. Durant le test les enfants ont tenté de concilier le désir de jouer avec celui de veiller sur la petite sœur avec plein d'idées créatives. Les compétences de résolution de situations problématiques en faisant appel à sa créativité est un facteur majeur dans la prévention du harcèlement.





4. Focus sur un test

Le conte "La journée d'invisibilité" est une expérience de pensée : si on devient invisible nos actes ont-ils autant d'importance ?

C'est l'importance que revêt le **regard des autres** dans nos comportements, qu'ils soient "bons" ou "mauvais", qui est questionnée ici. Cette histoire a été testée auprès de **classes de maternelles**, qui ont abordé dans **leurs échanges** différents thèmes sur **l'entraide, la moquerie, la distinction entre les bêtises et la méchanceté**. Ils se sont **particulièrement interrogés sur l'insulte** : pourquoi dit-on des insultes ? Qu'est-ce que je ressens quand je les dis et comment l'autre les reçoit ?

Au cours du test, l'un des enfants est **interpellé**, car pour lui, le personnage présent dans l'image où ce dernier défait les lacets d'un autre enfant a un **visage** qu'il qualifie de **"méchant"**. **Nous pouvons** parfois être **déstabilisés** face à l'interprétation des images, car le visage de cet enfant n'a pas été illustré avec l'intention d'une apparence méchante. **Il y a un ici un terreau intéressant à creuser avec les enfants dans le cadre du harcèlement, car les interprétations des gestes et expressions de chacun ne sont pas vécues de la même manière par toutes et tous et peuvent créer des situations vécues comme violentes.**

Nous vous proposons dans une situation comme celle-ci, de **rebondir par exemple sur le concept de "visage méchant"** et de revenir ensuite vers le support, pour se demander si c'est bien ce que l'image montre. Voici comment notre proposition s'est concrétisé pendant le test et les effets que cela a produit :

Nous avons demandé aux enfants de **mimer un visage méchant**. Beaucoup d'enfants ont froncé les sourcils. Nous avons alors posé la question : **est-ce qu'être en colère et être méchant c'est la même chose ?** Question à laquelle ils ont répondu par la négative ce qui a permis de faire une **distinction entre colère et méchanceté**. Dans ce cas nous invitons les enfants à expliquer

pourquoi ils pensent que colère et méchanceté ne sont **pas "pareils"**. Nous sommes ensuite revenus à l'image et les enfants ont dialogué à partir de ces questions :

- Est-ce que l'enfant fronce les sourcils ?
- Est-ce que sourire peut-être le signe d'un visage méchant ?
- Est-ce qu'avoir le sourire quand on fait une bêtise c'est avoir un visage méchant ? Est-ce qu'on peut-être méchant sans avoir un visage méchant ?

Le dialogue s'est conclu sur la notion d'insulte.

Par ces exemples et celui du conte sur l'invisibilité en particulier, nous voulons montrer **la possibilité de prévenir le harcèlement sans parler de harcèlement à proprement dit**. Cet outil vous propose des pratiques et des réflexions pour travailler le collectif, le raisonnement logique et l'empathie de vos élèves afin de prévenir le harcèlement et non faire une leçon sur ce qu'est le harcèlement.

Les conditions pour que le dialogue soit propice à une rencontre authentique est que l'attention de **l'animateur ne soit pas portée vers la thématique mais sur le développement de la prudence intellectuelle des élèves**. Nous entendons une rencontre authentique au sens d'une rencontre qui déstabilise et permet de s'interroger sur ses propres idées. Une rencontre qui n'est pas simplement deux personnes qui se croisent mais où quelque-chose se produit et permet le changement.

Les activités proposées dans le guide et qui font suite au dialogue permettront ensuite d'enrichir les prochains dialogues (basés sur les autres contes) en travaillant sur les habiletés de pensées et les thématiques de façon plus formelle. C'est pour cela que nous vous engageons à pratiquer à la fois les dialogues et les activités, de manière complémentaire afin de permettre le processus d'élaboration des compétences psychosociales.

L'animation

1. Préparer son animation

L'espace

Quel espace et disposition pour ces séances d'animation ?

Pour la lecture des kamishibai, il faudra prévoir un espace où tous les enfants puissent voir les images, idéalement en demi-cercle devant le théâtre de bois.



Pour les dialogues, nous vous invitons à demander aux enfants de s'asseoir en cercle par terre ou sur des chaises en vous incluant dans le cercle. Cette disposition facilite la création d'un espace de confiance et d'accueil qui diffère des moments d'enseignement où les enfants font face à l'enseignant. Elle permet de libérer la parole des élèves et de favoriser les échanges entre eux, en donnant la possibilité à tous et toutes de se regarder et de voir celui ou celle qui a la parole.

Concernant les activités, nous vous conseillons de privilégier un espace confortable et également circulaire pour inviter les enfants à dialoguer. Nous attirons votre attention sur le fait que, pour certaines activités, il est nécessaire de changer la disposition spatiale en cours de séance. Il s'agit souvent d'un moment de réflexion collectif suivi d'un travail de groupe sur table.

Le temps : la fréquence



La lecture des contes ne nécessite pas beaucoup de temps. Ces derniers ont été pensés pour inciter au questionnement et à la réflexion et ne constituent donc pas l'essentiel des séances. Il s'agit d'environ 5 à 8 minutes de lecture.

Les dialogues peuvent varier selon la durée de concentration des enfants entre 20 minutes et 45 minutes.

Les activités proposées peuvent être écourtées ou morcelées de la même manière, selon la capacité de concentration des enfants.

N'hésitez pas à ritualiser ces moments de dialogues et investir les moments même courts qui vous semblent propices aux échanges.



Les études qui se sont intéressées aux progrès des enfants suscités par ces dispositifs ont montré l'importance de renouveler ces échanges régulièrement (idéalement une fois par semaine) et sur la durée.

Vous pouvez vous emparer de la méthode pour imaginer d'autres séances, à partir des fiches dialogues qui correspondent aux contes. Vous pouvez utiliser d'autres supports où prendre une seule illustration tirée d'un conte kamishibaï comme support pour déclencher une discussion par exemple.

La lecture des contes

L'utilisation du kamishibaï est simple, mais doit respecter quelques principes fondamentaux.

Le kamishibaï n'est pas un album, c'est ce qui en constitue l'intérêt. Le glissement des images l'une par rapport à la suivante n'est ni mécanique, ni numérique : c'est une volonté et ce geste est une prise de position artistique. Le glissement et le chevauchement des images offrent la possibilité de créer ou de s'amuser avec le suspense, les rebondissements. Vous pouvez faire bouger les planches de haut en bas pour créer un tremblement ou faire bouger les personnages. Vous pouvez également à partir de deux images en créer une troisième en les faisant se chevaucher plus longtemps.



Contrairement à l'album de jeunesse, où il s'agit seulement de tourner les pages, le kamishibaï vous invite à la mise en scène. En effet, la lecture du kamishibaï appelle un jeu théâtral pour l'animer. Il existe plusieurs méthodes pour jouer ce théâtre de papier, vous pouvez rester fidèle au texte écrit derrière chaque image, comme un comédien qui interprète son texte en lui donnant vie sans s'en éloigner. Vous pouvez aussi prendre des libertés en ajoutant des onomatopées, des petites questions ou des phrases d'accroche afin d'amener vos petits spectateurs à plonger dans le conte ou à participer pendant la lecture.

2. Posture d'animation en prévention réflexive

Il n'est pas nécessaire d'être professeur ou spécialiste du sujet du harcèlement pour animer le Petit Théâtre Citoyen. Nous vous proposons une démarche pédagogique dans laquelle l'animateur doit **sortir d'une posture "d'enseignant"**, car il s'agit avant tout d'**accompagner les enfants à se questionner et analyser leurs propres réflexions en groupe**.

La posture est donc plus celle d'un **médiateur intellectuel**, avec un **double rôle** : celui de poser un **cadre socio-affectif bienveillant** (facilitation de la prise de parole, respect et écoute de la parole de l'autre); et celui de **garant de la rigueur intellectuelle** pour permettre **le développement de la capacité à réfléchir pour et par soi-même**.

Prenez le temps de laisser la place aux différentes réflexions et directions de pensées des élèves. Accueillez les balbutiements des raisonnements des enfants et accompagnez-les vers des pensées et des raisonnements plus critiques, plus nuancés et argumentés.

Comment accompagner la réflexion sans l'orienter ?

Pour viser la construction d'un raisonnement collectif de la part des participants au cours d'un dialogue réflexif, il faut prendre en compte sa propre attitude dans l'animation et conscientiser des postures d'enseignement que l'on a acquises et qui peuvent potentiellement entrer en contradiction avec l'objectif de ces dialogues.



Nous vous présentons ici des manières d'animer à partir des travaux de Dominique Bucheton qui a identifié des postures d'étayage, c'est-à-dire des postures d'accompagnement des élèves dans les apprentissages afin que les animateurs puissent aider à "faire penser", "faire faire" et "faire comprendre".

Cette synthèse permet de comprendre les différentes postures de l'animateur dans le contexte d'un dialogue réflexif. Il permet à l'animateur de se questionner sur le degré d'étayage, selon les moments de son animation, et de bien marquer la différence avec la posture d'enseignant.

La posture la plus connue est celle d'enseignement. Dans cette posture, l'enseignant donne forme et structure le savoir de manière progressif.

Celle-ci relève du champ professionnel des enseignants et il ne nous appartient pas d'en faire l'exposé ici. De plus, c'est la posture dont il faudra s'éloigner pour mener les dialogues avec les enfants.

Pour vous aider à adopter la posture adéquate, voici un détail des rôles que peut prendre l'animateur. Vous pourrez jongler avec ces différents rôles pendant la séance.

- * **Rôle d'autorégulation** : choisir et peser les moments où l'animateur prend la parole. Poser des questions qui ne soient pas des questions arbitraires mais en lien avec l'idée soulevée. Dans le but de faire émerger une contradiction, un paradoxe, un sophisme, aider à formuler une intuition.

- * **Rôle de garant du cadre** : expliciter les règles et veiller au respect de ces règles. Placer un cadre rassurant pour recueillir la parole de chaque enfant et s'assurer de son bien-être pendant le dialogue.

- * **Rôle de régulateur du dialogue** : l'animateur essaye de ne pas couper les échanges entre les participants, il intervient au moment propice pour donner de la place à un enfant qui a envie mais n'ose pas prendre la parole, pour rappeler les règles dans un moment où elles ne sont pas respectées. Attention à ne pas stimuler seulement les élèves qui prennent le plus facilement la parole.

- * **Rôle de reformulateur** : lorsqu'une idée semble confuse, vous pouvez dans un premier temps demander à l'enfant s'il peut expliquer ce qu'il a dit pour que tout le monde comprenne, vous pouvez également pour faire avancer le groupe dans l'écoute active demander si quelqu'un peut reformuler ce qui vient d'être dit et enfin vous pouvez également reformuler vous-même en énonçant clairement : "si je reformule ton idée c'est...", en demandant si la reformulation n'a pas trahi l'idée : "c'est bien cela que tu as voulu dire ?"

- * **Rôle de maître du temps** : faire attention au temps et se donner la possibilité de ralentir ou au contraire d'accélérer voir de couper certains moments. Si les enfants sont en train de faire une liste d'exemples et que vous voyez que le temps file vous pouvez dire : "on prend encore un exemple après celui-ci et après on passe à la suite."

- * **Rôle de facilitateur** : faciliter la compréhension de tous en faisant des synthèses après plusieurs idées qui se sont enchaînées par exemple, ou après un monologue.

- * **Rôle de l'empêcheur de tourner en rond** : proposer de définir des notions ou des concepts, questionner les enfants sur les implications d'une idée formulée par l'enfant... Il y a de multiples façons d'empêcher que le dialogue tourne en rond : l'essentiel est d'accompagner la réflexion des participants sans la contraindre ou l'orienter dans une direction précise que vous avez choisie mais en essayant de complexifier les mécanismes de réflexions des enfants en leur proposant différents outils logiques, réflexifs ou créatifs.

Quelques écueils à éviter

Nous attirons tout d'abord votre vigilance sur **le contre-étayage** ou sur-étayage au sein des dialogues, c'est-à-dire le fait de se substituer à l'enfant, en faisant à sa place l'action. Face à peu de réaction de la part des enfants on peut avoir la tentation de vouloir avancer et répondre soi-même à ses propres interrogations et poser des questions sans attendre de réponses.

À l'inverse, **le sous-étayage** peut perdre les enfants. Sans consignes explicites les enfants n'arrivent pas à comprendre l'exercice demandé.

Une posture qui peut sembler s'apparenter à celle du sous-étayage, est celle du **lâcher-prise**. Toutefois, cette posture diffère en donnant consciemment aux élèves la responsabilité de leur travail et les autorise à choisir leurs propres chemins de réflexion.

Le lâcher-prise, dans ce contexte, c'est se libérer de l'envie de maîtriser le dialogue. Ce n'est pas une attitude de laisser aller, mais une volonté de ne pas s'accrocher à une direction précise que l'on avait prévue. Si cette attitude semble difficile à tenir, il faut expliciter les conditions de cette posture : elle n'est possible que dans le cadre de règles et d'objectifs définis préalablement.

Maintenant que vous avez saisi la posture de médiation intellectuelle, voici les règles d'or pour instaurer le dialogue réflexif.



Les 6 règles d'or pour mettre en place un dialogue réflexif

Ces règles d'or sont fondamentales pour **les dialogues réflexifs** que vous devrez animer après la lecture des kamishibaï mais elles peuvent également être **utiles pendant les activités**.



Poser un cadre de respect, d'écoute, de prise de parole authentique et d'accueil des idées. L'**animateur** est le **garant des règles** du dialogue tout au long de celui-ci.



Mettre en confiance les enfants. **Encourager la participation sans la forcer**. Soyez patient, vous pourrez réussir à faire participer un enfant timide d'une autre façon (par le dessin par exemple) ou plus tard (en donnant un mot de la fin, en faisant une reformulation, en donnant un exemple).

3

Est-ce bien un hors sujet ? Soyez sincèrement curieux de la parole de chaque enfant et si la phrase ou l'idée ne vous paraît pas compréhensible, n'hésitez pas à questionner l'enfant afin qu'il puisse formuler son idée ou demander aux autres d'expliquer s'ils pensent avoir compris. Bien **souvent ce que l'on prend pour un hors sujet est une idée au contraire à expliciter et creuser.**

4

Viser l'évolution de la réflexion, le raisonnement de vos élèves plutôt que la bonne réponse. En ce sens que **l'animateur n'attend pas la bonne réponse** mais un propos qui démontre une complexité de **raisonnement accrue** (une nuance apportée sur un jugement très tranché au début du dialogue par exemple).

5

Le rôle de l'animateur consiste à guider le groupe dans sa tentative de bâtir un objet de réflexion, avec la difficulté d'orienter le moins possible la discussion. Pour se faire il peut aider à reformuler, relancer, synthétiser, relier les propos des enfants entre eux.

6

Un dialogue réflexif ne doit pas aboutir à un cercle de parole à **visée thérapeutique.** Les dialogues et activités n'ont pas pour objectif de traiter des situations individuelles ou de glisser vers une réflexion thérapeutique. Vous pouvez toutefois être confronté pendant les dialogues à la volonté des enfants de témoigner de sujets personnels et intimes. Si des propos ou histoires personnels émergent, tels que "Mon papa, il est méchant.", la bonne attitude à avoir est celle de pousser à la généralisation. Cependant, cet exercice peut être difficile pour les plus jeunes enfants. Dans ce cas, l'animateur peut dans un premier temps inviter l'enfant à reprendre son exemple en le dépersonnalisant ("il est arrivé à un ami que son papa soit méchant"). Il s'agit d'éloigner l'enfant de son expérience pour le protéger et qu'il arrive à passer outre son sentiment propre pour passer plus facilement à la pensée généralisatrice. On peut également proposer de reformuler la phrase sous la forme hypothétique, par exemple: "Si un papa méchant qu'est-ce que cela peut avoir comme conséquence sur son entourage ?" Dans ce cas, on essaiera aussi de questionner la définition de méchant.

Dans un deuxième temps l'animateur peut rediscuter de cette question ou remarque après la séance avec l'élève pour s'assurer de sa sécurité.

¹Bucheton, D. B. (2020). Les gestes professionnels dans la classe : Éthiques et pratiques pour les temps qui viennent. ESF.



Partie 2

Les dialogues réflexifs



Résumés des 7 contes	p. 24
Les plans de questionnements	p. 28
La confiance en soi	p. 30
L'empathie	p. 32
Le partage	p. 34
L'invisibilité	p. 36
Le rire	p. 38
Les règles	p. 40
La responsabilité	p. 42
Fiche dialogue	p. 44
Les règles d'un dialogue réflexif	p. 46
Les questions de relances	p. 48
Carte mentale	p. 51



Résumés des 7 contes

Résumés et interprétations



Laura se trouve nulle

Ce conte présente deux fillettes. La narratrice accueille son amie Laura chez elle. A cette occasion Laura se confie à son amie sur sa plus grande crainte, celle de la remise des notes par l'institutrice. La narratrice apprend que son amie n'a pas confiance en elle et qu'elle a peur de ce que les autres pourraient penser d'elle. Elle essaye de la faire relativiser puis de réfléchir à certaines qualités peut-être ignorées par Laura.

Le conte aborde les thèmes de la confiance en soi, du regard des autres, du regard d'un ou une amie et du talent.

*



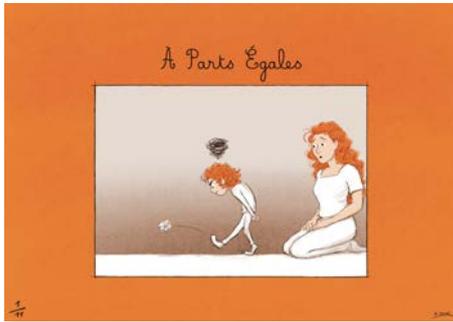
Un sentiment d'étrangeté

Ce conte dépeint des élèves en situation de voyage scolaire, dans un pays étranger (on ignore lequel) et fait référence au sentiment d'étrangeté face à l'inconnu. Le sentiment est renforcé par la vision de l'enfant qui est dans le bus et observe interloqué le paysage et les personnes à travers une vitre.

Les enfants sont surpris d'une scène : pensant voir deux personnes se disputer, ils les voient finalement heureux de se retrouver. La question se pose alors sur la fascination pour les disputes et autres bagarres ainsi que sur la difficulté d'interpréter les intentions des gens, a fortiori à travers une vitre. La vitre de la fenêtre peut faire écho aux écrans de façon implicite.

*





A parts égales

Ce conte met en scène un enfant gourmand qui est heureux d'avoir un goûter bien garni mais dont la joie diminue quand il sait qu'il va avoir à le partager.

L'histoire met en avant les sentiments contradictoires en jeu dans la notion de partage et les enjeux sociaux au sein de ce concept. La maman apporte son aide en faisant réfléchir l'enfant. Comment partage-t-on de façon équitable, pourquoi et avec qui ?

*

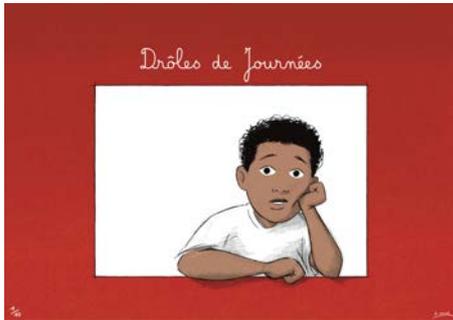


La journée d'invisibilité

Dans ce conte les enfants sont en classe. Ils ont travaillé en groupes sur des histoires fantastiques à écrire et une fillette vient raconter l'histoire écrite par son groupe. Il s'agit d'un conte initiatique où les enfants pour atteindre l'âge adulte doivent assister à une cérémonie. Lors de celle-ci, un homme leur révèle qu'ils vont recevoir en ce jour un cadeau, celui de devenir invisible pendant une journée. Dans l'histoire racontée par la fillette, des échanges se déroulent entre amis, pour savoir ce qu'ils vont pouvoir faire une fois invisibles.

Des enjeux de représentations de soi face au regard d'autrui et des questions morales en découlent. L'histoire se termine en interpellant les élèves sur ce qu'ils voudraient faire dans cette situation.

*

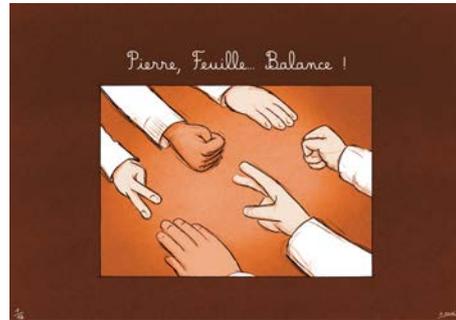


Drôles de journées

Dans ce conte il est question du rire contextualisé et vécu dans deux situations différentes et avec des conséquences émotionnelles et sociales distinctes. La première scène évoque la moquerie et la difficulté à s'affirmer avec un point de vue différent de celui du groupe, tant à travers l'enfant qui est moqué car il exprime sa singularité par le costume qu'il porte, qu'à travers celui dont on entend les pensées et qui est témoin de la scène mais n'ose pas, face aux autres, dire qu'il aime bien.

La seconde situation se déroule à la maison et concerne l'enfant et sa mère. Le rire dans ce cas, est une réaction non-contrôlée à laquelle les enfants sont encouragés à réfléchir.

*



Pierre, feuille... Balance !

Dans ce conte, nous voyons deux enfants pendant la récréation qui essaient de trouver un jeu et finalement préfèrent en inventer un. Ils sont rejoints par d'autres camarades et l'essentiel de l'intrigue consiste dans la recherche de ces enfants pour établir les règles du jeu.

Les échanges soulèvent la problématique d'une situation d'injustice, en l'occurrence liée au handicap. Les enfants vont être amenés à se questionner sur des règles afin de se mettre d'accord entre eux et veiller à l'équité de ces règles pour tous.

*



Petit et grand à la fois

Le conte met en scène un petit garçon à qui on demande d'être responsable. Il se questionne sur son rôle de grand frère et de la responsabilité qui lui incombe. Il y a une tension en lui entre faire attention à sa petite sœur et donc être responsable, et s'amuser en jouant aux jeux vidéos. Parallèlement, il se rend compte qu'on lui demande aussi d'être responsable avec le nouveau de la classe.

Cette histoire questionne donc le rapport aux autres, pourquoi et comment prendre soin des autres, même en tant qu'enfant.

*



Introduction

Les plans de questionnements

▾ A destination des animateurs

Dans les pages qui suivent vous retrouverez des plans de questionnement. Ces plans vous aideront à la fois dans votre posture d'animateur des dialogues, pour mener les activités, et à réfléchir par vous-même à ces sujets. Ces questionnements sont liés aux thématiques présentes dans les contes. La majorité des thématiques sont les mêmes de la maternelle à l'élémentaire et seule l'histoire change, mais parfois nous avons axé une thématique en maternelle et elle n'apparaît pas de manière aussi centrale dans les contes pour les élémentaires.

* Les 7 contes pour les élémentaires sont :

- "Laura se trouve nulle",
- "Un sentiment d'étrangeté",
- "À parts égales",
- "Drôles de journées",
- "La journée d'invisibilité",
- "Pierre, feuille,... Balance !",
- "Petit et grand à la fois".

* Les 5 contes pour les maternelles sont :

- "Le jeu d'invisibilité",
- "Un truc en plus",
- "Le partage, un jeu d'enfants ?",
- "Une voix qu'on écoute pas",
- "Bizarre, bizarre".

Ce ne sont pas des QCM et malheureusement vous ne trouverez pas de réponses à vos questions à la suite du document. Ils contribuent à adopter une démarche réflexive et à comprendre les objectifs des dialogues afin que vous puissiez expérimenter la dynamique que vous allez proposer aux enfants. Il ne s'agira pas par la suite de répliquer le chemin de réflexion que vous avez pris. Vos réponses ne doivent pas conditionner le dialogue avec les enfants mais peuvent vous aider à saisir la mécanique de questionnement dans laquelle vous allez plonger vos élèves. Cela peut par exemple accroître votre vigilance lors d'une prise de parole à première vue hors sujet pour creuser les liens que fait l'enfant sur un sujet.

Comment utiliser ces plans de questionnement ?

Nous avons conçu ces plans de questionnements pour que vous puissiez vous emparer de la démarche et que vous soyez à l'aise pendant les dialogues. Ils ne sont pas exhaustifs et vous pouvez très bien y ajouter et répondre aux questions que vous vous poserez pendant la lecture.

Vous pouvez vous familiariser avec un conte et les thématiques qu'il soulève en amont de la séance prévue avec les enfants. Vous pouvez également vous en servir pour réfléchir avec vos collègues ou avec les parents d'élèves au moment que vous jugerez opportun. L'idée est que vous puissiez prendre le temps de réfléchir et répondre aux questions, pour vous-même, avant la séance avec les enfants.

Que ce soit seul ou en groupe, il est possible que les questions vous poussent à redéfinir un concept que vous aviez figé dans un sens précis, à nuancer, voire à changer d'idée. Ceci dit, prenez le temps de réfléchir à la progression de votre réflexion en prenant en compte l'intégralité de votre cheminement. Il ne s'agit pas de passer d'une idée à une autre par simple confort mais, s'il y a modification ou transformation, d'en saisir l'intérêt, l'apport et de voir le chemin qui vous y a mené : cela vous sera favorable dans les dialogues avec les enfants.

Plan de questionnement n°1

*
en lien avec
le conte
"Laura se
trouve nulle"

La confiance en soi

OBJECTIF Aborder la question de la confiance en soi dans le rapport aux autres et à soi-même.

Notre pédagogie ne propose pas de punir ou remédier à des situations de harcèlement avéré mais de développer en amont des savoirs êtres et une gymnastique intellectuelle pour raisonner et apprendre à étudier ses paroles et actions.

L'accent n'est donc pas mis sur le couple victime-bourreau avec une volonté de civiliser les bourreaux mais plutôt de proposer des outils pour construire le rapport aux autres, en amont. Or, le soin que l'on doit porter aux autres, nous devons aussi nous le porter à nous-mêmes. La conscience de soi est fondamentale dans la dynamique du harcèlement ou de l'intégration au groupe.

*Si cette question vous intéresse, nous vous recommandons le livre du philosophe Charles Pépin, *La confiance en soi - Une philosophie dans l'édition Pocket*.*

Vous pouvez également retrouver la chaîne de podcasts du philosophe "Charles Pépin : une philosophie pratique" sur Spotify.

Pistes des thématiques potentielles :

1. La confiance
2. Rapport à soi et aux autres dans le concept de confiance en soi
3. Confiance en ses capacités



Plan de questionnement n°1

Nous vous proposons ce plan de questionnement dont les thématiques et questions ont été pensées directement en lien avec le conte "Laura se trouve nulle".

La confiance

- La confiance est-elle nécessaire pour vivre en société ?
- A quoi sert la confiance dans les rapports sociaux ?
- La confiance est-elle dangereuse ?
- La confiance est-elle de l'ordre du rationnel ou de la croyance ?

Rapport à soi et aux autres dans le concept de confiance en soi

- Quelle définition donnez-vous de la confiance en soi ?
- Faut-il avoir confiance en soi pour faire confiance aux autres ?
- Faut-il des preuves pour avoir confiance en soi ?
- Qu'est-ce qui donne confiance en soi ?
- Comment perd-on confiance en soi ?
- La confiance en soi dépend-t-elle seulement de nous-mêmes ?
- Est-ce différent de faire confiance à quelqu'un et d'avoir confiance en soi ?
- Selon vous, quel impact le regard des autres a-t-il sur la confiance en soi ?

La confiance en ses capacités

- Quel(s) lien(s) faites-vous entre confiance en soi et capacité ?
- La confiance en soi permet-elle la liberté ?
- Quelles conditions doivent être réunies pour qu'une personne se sente capable de réussir une action ?
- Quelle distinction faites-vous entre décider et choisir ?
- Si nous avons confiance en nous-mêmes, sommes-nous plus aptes à choisir ou à décider ?

Plan de questionnement n°2

L'empathie

*
en lien avec
les contes
"Un sentiment
d'étrangeté" et
"Un truc en
plus"

OBJECTIF Appréhender et interpréter les événements face à une situation inconnue, réfléchir sur le concept d'empathie.

Dans le conte "Un sentiment d'étrangeté", l'accent est mis sur l'altérité, le rapport à l'inconnu et à l'interprétation erronée que l'on peut en avoir. La vitre fait aussi office d'allégorie, celle de l'écran par lequel notre jugement peut être trompé (les fake news ou les images trompeuses d'Instagram).



Si cette thématique de l'écran vous intéresse en lien avec la solitude et la question ontologique (sa nature réelle et le sens qu'on lui donne), nous vous conseillons la pièce de théâtre *Notre peur de n'être* de Fabrice Murgia. Vous trouverez à l'adresse suivante un dossier pédagogique avec les questions philosophiques que soulève la pièce. *Notre peur de n'être - Pièce (dé)montée - Les dossiers pédagogiques "Théâtre" et "Arts du cirque" du Réseau Canopé, ac-paris.fr.*

Outre la question existentielle, c'est le rapport à l'autre ou l'absence du rapport à l'autre qui sont questionnés dans le conte "Un sentiment d'étrangeté". Ce rapport à l'autre à travers l'écran peut faire le lien avec la question du cyberharcèlement. Nous pouvons nous questionner sur l'importance d'un rapport direct à l'autre dans la construction sociale.

Pistes des thématiques potentielles :

1. Comprendre les personnes
2. Les sensations
3. L'entraide et la solidarité

Plan de questionnaire n°2

Nous vous proposons ce plan de questionnaire dont les thématiques et questions ont été pensées directement en lien avec les contes "Un sentiment d'étrangeté" et "Un truc en plus".

Comprendre les personnes

- Faut-il nécessairement se mettre à la place de l'autre pour pouvoir le comprendre ?
- Quelle(s) distinction(s) faites-vous entre la compréhension de l'autre et l'empathie envers l'autre ?
- Est-ce qu'il y a des situations où l'on n'arrive pas à comprendre quelqu'un même si on essaye ? Avez-vous des exemples ?
- Est-ce que c'est facile ou difficile de se mettre à la place des autres ? Pourquoi à votre avis ?
- Comment peut-on se mettre à la place de quelqu'un ?
- A quoi ressemblerait un monde où chaque personne est complètement empathique envers tous et toutes ? Quels avantages ? Quels désavantages ?

Les sensations

- C'est quoi une sensation ?
- Est-ce qu'il y a des bonnes et des mauvaises sensations ? Qu'en est-il des émotions ?
- Selon vous, y a-t-il une différence entre sensation et émotion ?
- De mêmes émotions génèrent-elles les mêmes sensations chez toutes les personnes ? Le devraient-elles ?
- Est-ce qu'une même émotion peut générer des sensations différentes ?
- Les émotions nous trahissent-elles ?
- Est-ce que des sensations qui sont agréables pour moi peuvent être désagréables pour d'autres ? Un exemple ?
- Comment sait-on qu'on ne ressent pas la même chose que l'autre ?

L'entraide et la solidarité

- Comment puis-je savoir quand quelqu'un a besoin d'aide ?
- Pourquoi est-ce qu'on aide les autres ?
- Aider une personne lui enlève-t-il son autonomie ou au contraire est-ce que cela l'accroît ?
- Comment se sent-on quand on aide quelqu'un :
- Quand on en n'a pas envie ?
- Quand c'est obligatoire ?
- Quand on se sent obligé ?
- Pour chacune des situations, s'agit-il de sensations agréables ? Désagréables ?
- Comment on se sent quand quelqu'un nous aide :
 - Quand on ne l'a pas demandé ?
 - Quand on ne l'a pas souhaité ?
 - Quand on n'en a pas besoin ?
- Pour chacune des situations, s'agit-il de sensations agréables ? Désagréables ?
 - Dans quels cas peut-il être important d'aider ?
 - Dans quels cas est-on en devoir d'aider ?
 - Les enfants ont-ils plus besoin d'aide que les adultes ? Pourquoi ?
 - Que peut-on faire quand quelqu'un ne va pas bien ?

Plan de questionnement n°3

Le partage

*
en lien avec
les contes
"À parts égales"
et "Le partage
un jeu d'enfant"

OBJECTIF Se questionner sur le concept de partage et des liens avec l'éthique, ce qui semble juste ou injuste et comment décider. Il s'agit de se questionner sur la notion de choix.



La thématique soulevée par le conte pour les maternelles et le conte pour les élémentaires est le partage. L'enjeu de cette thématique est de travailler les questions de justice, d'égalité et d'équité qui traversent les relations sociales.



Dans Ethique à Nicomaque Aristote propose une démonstration de distinction conceptuelle entre équité et justice : "Nous avons ensuite à traiter de l'équité et de l'équitable, et montrer leurs relations respectives avec la justice et avec le juste. En effet, à y regarder avec attention, il apparaît que la justice et l'équité ne sont ni absolument identiques, ni génériquement différentes : tantôt nous louons ce qui est équitable et l'homme équitable lui-même, au point que, par manière d'approbation, nous transférons le terme équitable aux actions autres que les actions justes, et en faisons un équivalent de bon, en signifiant par plus équitable qu'une chose est simplement meilleure; tantôt, par contre, en poursuivant le raisonnement, il nous paraît étrange que l'équitable, s'il est une chose qui s'écarte du juste, reçoive notre approbation. S'ils sont différents, en effet, ou bien le juste, ou bien l'équitable n'est pas bon; ou si tous deux sont bons, c'est qu'ils sont identiques."

Ceci est un exemple de raisonnement logique, qui propose de comparer deux concepts afin d'en extraire à la fois leur point commun et leur différence. Grâce à cette comparaison, le problème philosophique entre équité et justice est révélé.

Pistes des thématiques potentielles :

1. Le partage
2. Justice / injustice
3. Choisir / décider

Plan de questionnaire n°3

Nous vous proposons ce plan de questionnaire dont les thématiques et questions ont été pensées directement en lien avec les contes, "À parts égales" et "Le partage un jeu d'enfant ?"

Le partage

- Est-ce que partager ça veut dire qu'on en a moins pour nous ?
- Est-ce qu'il y a des choses qu'on ne peut pas partager ?
- Comment fait-on pour partager ?
- Est-ce que c'est facile de partager ?
- Est-ce que c'est désagréable ?
- Est-ce que c'est possible de partager son amour entre plusieurs personnes ?
- Est-ce que partager un gâteau c'est la même chose que partager une idée ?
- Tous les enfants ont-ils le même nombre de jouets ? Est-ce que c'est normal ? Est-ce que c'est juste ? Pourquoi ?

Choisir / décider

- Est-ce que l'on sait toujours comment faire les bons choix ?
- Peut-on toujours être impartial ?
- Doit-on toujours l'être ?
- Est-ce que c'est plutôt facile ou compliqué de décider ce qui est bien pour les autres ?

Justice / injustice

- Est-ce que vous avez des exemples de situations injustes ?
- Comment fait-on pour savoir si ce que l'on fait est juste ou injuste ?
- Qu'est-ce qu'on ressent quand on vit une situation injuste ?
- Si le fait de faire un don est "juste" (dans le sens justice), quels critères nommeriez-vous pour considérer un don comme "juste" ?
- Quels critères pouvez-vous nommer pour un don qui vous semble injuste ?
- Selon vous, est ce que faire un don est juste ?
- Pour vous, Robin des bois est-il juste en volant aux plus riches pour donner aux plus pauvres ?
- Est-ce qu'on peut être injuste avec quelqu'un qu'on aime bien ?

Plan de questionnement n°4

L'invisibilité

*
en lien avec
les contes
"La journée
d'invisibilité"
et "Le jeu
d'invisibilité"

OBJECTIF Se questionner à partir d'une expérience de pensée : devenir invisible. A partir de cette expérience de pensée il s'agit de questionner le rapport à la moralité, au regard des autres et aux conséquences de nos actes.



Les contes sur l'invisibilité sont inspirés d'un mythe Platonicien, le Gygès. Cette allégorie permet d'interroger l'intention de l'homme honnête, l'idée et l'action justes. Ce mythe se trouve dans La République de Platon, qui est axée sur la vertu individuelle de justice et la justice au sein de la Cité.

"Ceux qui pratiquent la justice agissent par impuissance de commettre l'injustice" (Extrait de Platon, La République, livre II).



Vous pouvez retrouver des liens avec l'anneau de Gygès dans la pop culture avec la cape d'invisibilité de Harry Potter et l'anneau de Sauron dans le Seigneur des anneaux.

Pistes des thématiques potentielles :

1. Libre de faire ce que l'on veut
2. Visible / invisible
3. Les conséquences de nos actes

Plan de questionnaire n°4

Nous vous proposons ce plan de questionnaire dont les thématiques et questions ont été pensées directement en lien avec les contes, "La journée d'invisibilité" et "Le jeu d'invisibilité".

Libre de faire ce que l'on veut

- Quels critères sont, pour vous, essentiels pour définir une personne libre ?
- Si vous deviez dessiner la liberté, que dessineriez-vous ?
- Selon vous, la liberté est un concept plutôt négatif ou positif ? Pourquoi ?
- Quelles relations le choix et la volonté entretiennent-ils avec le concept de liberté selon vous ?
- Le concept de responsabilité a-t-il un lien avec celui de liberté ?
- Le concept de contrainte est-il contraire à la liberté ?
- Pourquoi d'après-vous pourrait-on se sentir plus libre quand on est invisible ?
- Est-ce que l'on pourrait se sentir moins libre parce qu'on est invisible ?

Visible / invisible

- Est-ce que cela vous est déjà arrivé de vous sentir invisible ? Pour quelles raisons ?
- Est-il plus facile d'être qui l'on veut quand on est visible ou quand on est invisible ?
- Est-ce que le regard d'autrui détermine notre volonté d'agir ou de ne pas agir ?
- Est-ce que le regard d'autrui détermine la valeur de nos actions ?
- La beauté ou la laideur d'une personne ont-elle de l'importance ?
- Est-ce que c'est le regard d'autrui qui détermine le fait de se sentir beau ou belle ?

Les conséquences de nos actes

- Les jugements extérieurs (les autres) sur mes actes sont-ils plus ou moins importants que mes propres jugements ?
- Les jugements intérieurs et les jugements extérieurs ont-ils les mêmes effets sur moi ?
- Qu'est-ce qui qualifie en bien ou en mal les conséquences de nos actes ?
- Sommes-nous toujours responsables de nos actes ?

Plan de questionnement n°5

Le rire

*
en lien avec
les contes
"Bizarre
bizarre" et
"Drôles de
journées"

OBJECTIF Se questionner sur le rire dans sa dimension corporelle, sa dimension sociale à la fois comme vecteur du collectif et de l'exclusion.



Le rire est une thématique très pertinente pour aborder le harcèlement et pourtant il ne va pas de soi. La compréhension de soi et des autres est néanmoins centrale quand on se questionne sur le rire. Il interroge sur son rôle : il peut donner lieu à un début de complicité entre deux personnes ou déshumaniser et créer un fossé entre la personne moquée et le reste d'un groupe.

Vous trouverez un très beau texte du philosophe Bergson sur le sujet, dont voici un extrait, qui permet d'ouvrir le questionnement :

"Que signifie le rire ? Qu'y a-t-il au fond du risible ? Que trouverait-on de commun entre une grimace de pitre, un jeu de mots, un quiproquo de vaudeville, une scène de fine comédie ? Quelle distillation nous donnera l'essence, toujours la même, à laquelle tant de produits divers empruntent ou leur indiscrete odeur ou leur parfum délicat ? Les plus grands penseurs, depuis Aristote, se sont attaqués à ce petit problème, qui toujours se dérobe sous l'effort, glisse, s'échappe, se redresse, impertinent défi jeté à la spéculation philosophique." Chapitre 1, Le rire Henri Bergson.

Pistes des thématiques potentielles :

1. Le rire et l'apparence
2. Les sensations plaisantes ou désagréables
3. Se moquer ou rire

Plan de questionnement n°5

Nous vous proposons ce plan de questionnement dont les thématiques et questions ont été pensées directement en lien avec les contes "Bizarre bizarre" et "Drôles de journées".

Le rire et l'apparence

- Est-ce que tout le monde peut rire ?
- Est-ce que les animaux rigolent ?
- Est-ce qu'on est beau et belle quand on rigole ?
- Peut-on faire semblant de rire ?

Les sensations plaisantes ou désagréables

- Est-ce que quand une personne rit ça veut dire qu'elle est heureuse ?
- Peut-on rire et être malheureux ?
- Est-ce que rire c'est agréable ? Quelles sensations ressent-on ?
- Pouvez-vous décrire ce qu'il se passe dans votre corps quand vous riez ?

Se moquer ou rire

- Le rire a-t-il une utilité ?
- Y a-t-il une différence entre plaisanterie et moquerie ?
- C'est quoi la différence entre rire et se moquer ?
- Pourquoi peut-on avoir envie de se moquer ?
- Quelles conséquences les moqueries peuvent-elles avoir ?

Plan de questionnement n°6

Les règles

*
en lien avec
le conte
"Pierre,
feuille,...
Balance !"

OBJECTIF Questionner le rapport aux règles, à la justice et à l'équité.

Cette thématique sur les règles de vie en communauté résonne particulièrement avec la pédagogie du dialogue réflexif.

Le dialogue réflexif puise son inspiration du dialogue philosophique créé par M. Lipman et A-M. Sharp. M. Lipman s'inspire du philosophe américain pragmatiste John Dewey pour construire le concept de communauté de recherche philosophique. Or cette idée de communauté est fondée sur le modèle démocratique et doit dépasser le dualisme action/pensé ou fait/idée, pour être l'actualisation de la démocratie.

"Considérée comme une idée, la démocratie n'est pas une alternative à d'autres principes de vie en association. Elle est l'idée de la communauté elle-même. (...) La conscience claire de la vie commune, dans toutes ses implications, constitue l'idée de la démocratie." J. Dewey, Le public et ses problèmes, Paris, 2010, p.243.

"Être raisonnable signifie être capable d'utiliser les procédures rationnelles de manière judicieuse. (...) Toutefois, être raisonnable ne veut pas dire simplement de quelle manière agit, mais sur quoi se fonde l'action : cela suppose donc être capable d'entendre les raisons et de les accepter (cf. Rôle de la communauté de recherche,1). Voilà le délicat et salutaire programme d'une éducation véritable à la démocratie." Marcel Voisin, président de PhARE (Analyse et recherche en philosophie pour enfant). Tiré de l'avant-propos À l'école de la pensée, enseigner une pensée holistique de Matthew Lipman.

Pistes des thématiques potentielles :

1. Le jeu et la règle
2. Créativité, règles du jeu et liberté
3. Justice, équité
4. Handicap et vie sociale

Plan de questionnement n°6

Nous vous proposons ce plan de questionnement dont les thématiques et questions ont été pensées directement en lien avec le conte "Pierre, feuille... Balance !".

Le jeu et la règle

- A quoi servent les règles lors d'un jeu ?
- Doit-on avoir des règles pour s'amuser ?
- Peut-on s'amuser sans contrainte ?
- Quelles relations faites-vous entre les règles et la contrainte ?
- La contrainte prive-t-elle de liberté ?

Créativité, règles du jeu et liberté

- Créer ses propres règles est-ce une façon de s'affranchir ?
- Les règles limitent-elles notre imaginaire et notre créativité ?
- A-t-on besoin de règles pour créer ?
- Que pensez-vous de la citation de Nietzsche : "La liberté c'est de savoir danser avec ses chaînes."¹ ?

Justice, équité

- Que symbolise l'allégorie de la justice selon vous ?
- Si vous deviez créer votre propre image en dessinant la justice, que serait-elle ?
- Quelles sont les critères qui prouvent qu'une personne est juste ?
- La justice est-elle tributaire des valeurs et normes d'une société ?
- La justice permet-elle d'améliorer la vie en société ?
- Peut-on vivre en société sans justice ?
- Quelle(s) distinction(s) faites-vous entre justice et équité ?
- Peut-on être juste mais non équitable ou équitable mais injuste ?

Handicap et vie sociale

- Que représente l'équité dans la vie en société pour une personne en situation de handicap ?
- Le handicap est-il un frein à la liberté ?
- Le handicap est-il une identité ?
- Connaissez vous l'étymologie du mot handicap ?

"Le mot "handicap" vient du terme anglais "hand in cap" (la main dans le chapeau), en référence à un jeu pratiqué au XVI^{ème} siècle en Grande-Bretagne, et qui consiste à échanger des biens à l'aveugle, un arbitre assurant l'égalité des chances entre les joueurs. Il s'est appliqué au monde de l'hippisme pour désigner la volonté d'imposer des difficultés supplémentaires aux meilleurs jockeys afin de rétablir l'équilibre des chances entre les concurrents. Cet anglicisme a engendré le substantif "handicapé" qui apparaît officiellement dans les textes de loi français en 1957."²

- Quel lien faites-vous entre équité et handicap ?
- L'inclusion scolaire des enfants en situation de handicap répond-t-elle à un besoin sociétal ?
- Qu'est-ce que le handicap peut questionner dans nos rapports aux autres ?
- Avez-vous des exemples ?
- La reconnaissance des différences est-elle contradictoire avec l'intégration ?

¹Friedrich Nietzsche, Humain, trop humain.

²Philosophie et handicap, quelle identité pour la personne invalidée ? - Nonfiction.fr le portail des livres et des idées.

Plan de questionnement n°7

La responsabilité

*
en lien avec
le conte
"Petit et grand
à la fois"



OBJECTIF Aborder la question de la responsabilité vis-à-vis d'autrui ou d'une cause.

C'est une thématique qui touche à l'individuel et au collectif et qui peut également poser la question de la responsabilité vis-à-vis de soi. Elle est centrale dans la question du harcèlement, car elle pose la question de l'engagement vis-à-vis d'autrui, et de l'action ou de l'inaction face à l'injustice.

En philosophie Hannah Arendt a conceptualisé ce qu'elle appelait "la banalité du mal", non par pessimisme, mais pour définir une conception du mal comme absence de réflexion. Cette pensée, très ancrée historiquement, peut néanmoins nous servir à éclairer le devoir moral des personnes devant une situation d'injustice, même si cette injustice ne relève pas de crime contre l'humanité.



A cet égard, les livres d'Hannah Arendt, "Responsabilité et jugement" et "Totalitarisme et banalité du mal" peuvent vous intéresser.

Nous proposons également comme source d'inspiration le clip de l'artiste Grand Corps Malade, au feu rouge, et qui peut être mis en perspective avec la pensée du philosophe Levinas qui nous invite à concevoir notre relation à autrui comme relevant essentiellement de la responsabilité, une responsabilité qui ne relève paradoxalement pas de la liberté, puisque pour Levinas nous sommes comme "pris en otage" par la vulnérabilité du visage d'autrui.



CLIP : [Grand Corps Malade, au feu rouge](#)

Pistes des thématiques potentielles :

1. Responsabilité et engagement
2. Responsabilité et culpabilité
3. Responsabilité et vulnérabilité

Plan de questionnement n°7

Nous vous proposons ce plan de questionnement dont les thématiques et questions ont été pensées directement en lien avec le conte "Petit et grand à la fois".

Responsabilité et engagement

- Quels sont les critères qui caractérisent ma responsabilité vis-à-vis d'autrui ?
- Que veut dire d'après vous l'expression "être quelqu'un de responsable" ?
- Quels qualificatifs donneriez-vous pour dire d'une personne qu'elle est responsable ?
- Quels qualificatifs donneriez-vous pour dire d'une personne qu'elle est irresponsable ?
- Y a t-il selon vous une distinction entre engagement et responsabilité ?
- Le désengagement envers une cause ou envers autrui est-il irresponsable ?
- Peut-on se sentir responsable de quelqu'un et pourtant ne pas lui venir en aide ?

Responsabilité et culpabilité

- D'après vous la culpabilité permet-elle d'être plus responsable ?
- Le fait d'atténuer ma culpabilité, atténue-t-elle ma responsabilité ?
- Peut-on avoir de bonnes raisons de ne pas agir contre l'injustice ou la violence ?
Si oui dans quels cas ?

Responsabilité et vulnérabilité

- Peut-on être responsable, mais pas coupable sur le plan moral ?
- Peut-on être responsable de quelqu'un de plus fort que soi ?
- La vulnérabilité nous oblige-t-elle à la responsabilité ?
- La responsabilité entraîne-t-elle un devoir d'exemplarité ?
- Comment la responsabilité peut-elle être utile dans la tâche d'éduquer ?

Fiche dialogue

Voici les 5 différentes étapes du dialogue :

Introduire et placer le cadre de l'activité :

Pour commencer ce temps de dialogue, expliquez aux élèves la teneur de l'activité, son cadre et ses règles : "Maintenant on va prendre un moment pour discuter des questions autour du conte que je viens de vous lire et vous allez y réfléchir tous ensemble. Chacun donne ses idées, pose des questions et écoute les autres. On ne cherche pas à avoir raison ou à être désagréable avec les autres. Il faut être respectueux et écouter chacun."

La disposition spatiale est importante pour instaurer le cadre des échanges entre les enfants. Nous recommandons donc de placer les élèves en cercle et de vous placer dans le cercle avec eux.

Donner les règles du dialogue :

Vous trouverez les règles d'or du dialogue pour l'animateur page 21. Afin que les enfants se les approprient, nous vous conseillons de procéder en **3 étapes** : tout d'abord, énoncez les règles en les mimant, et demandez aux enfants d'imiter vos gestes. Ensuite, énoncez à nouveau les règles, les enfants font alors les gestes par eux-mêmes. Enfin, les élèves sont invités à dire les règles en cœur, tout en faisant les gestes en même temps.

• PHASE 1 Après la lecture du conte :

Posez-leur la question de leur compréhension de ce conte, ce qu'ils en retiennent ou ce qui les a étonnés. Est-ce qu'il y a des mots difficiles qu'ils n'ont pas compris ? L'intérêt de ce moment n'est pas que vous leur explicitiez le sens du conte, mais qu'ils puissent partager leurs premières impressions et qu'ils échangent sur leurs différentes compréhensions du conte. C'est une phase d'appropriation et de clarification si le vocabulaire n'est pas connu.

• PHASE 2 La cueillette aux questions :

Une fois que les enfants ont pu donner leurs impressions, demandez-leur de se mettre en binôme et de trouver une question. Vous pouvez les aider en écrivant au tableau des amorces de questions :

- Pourquoi... ?
- Est-ce que... ?
- Qu'est-ce qui... ?

Ils vont recourir à leur imagination pour pouvoir élargir leur questionnement et vous devrez certainement les aider à généraliser en reformulant.

Par exemple à partir de la question : "Pourquoi Lisa veut-elle garder tout pour elle ?", vous pouvez reformuler : "Pourquoi préfère-t-on garder pour soi plutôt que de partager ?". Vous veillerez à demander ensuite si la question ainsi reformulée leur convient.

Pour ce moment il faut donc aider les enfants à passer de la question de compréhension de texte, c'est à dire du particulier, au questionnement philosophique tiré de cette situation donc au général.

Si, après tentative, les enfants n'arrivent pas à formuler une question ou une phrase que vous transformez par une question vous pouvez en proposer trois pour lesquels vous les ferez voter.

• PHASE 3 Le vote :

Écrivez les questions au tableau.

Pour choisir la question dont ils vont discuter en groupe, proposez leur de voter les yeux fermés. La question qui suscite le plus d'intérêt parmi eux est retenue et ouvre le dialogue.

Pour chaque dialogue en lien avec les contes, nous vous proposons une carte mentale pour vous accompagner dans la prise de notes durant l'atelier. Prendre des notes peut vous servir à concentrer votre attention, vous aider à rebondir pour questionner les enfants et plus tard à voir quels concepts, chemins où questions ils ont abordés et quel exercice vous avez envie de leur proposer en conséquence.

Vous trouverez les cartes mentales à la page 51.

• PHASE 4 Le dialogue :

Une fois la question posée, le but est de permettre à chacun d'apporter ses propres réflexions en argumentant à partir de ses expériences afin d'alimenter les échanges. Le dialogue sera donc à la fois le résultat d'une diversité de points de vue argumentés, mais également une réflexion collective. Plusieurs thèmes pourront être abordés pendant le dialogue selon les besoins et intérêts des participants.

Votre rôle est d'aider le dialogue en facilitant si besoin les interactions ou en questionnant pour qu'ils puissent construire un raisonnement logique en commun.

Pour cela voici quelques exemples d'opérations mentales :

- Comparer et confronter différentes alternatives.
- Proposer des exemples et contre-exemples.
- Identifier les différentes significations d'un concept en fonction du contexte.
- Arriver à distinguer un concept d'un autre qui semble proche.

Vous trouverez différents exemples de relances à la page 48, cette fiche peut vous servir durant l'animation du dialogue.

La réussite d'un dialogue n'est pas conditionnée à l'ensemble de ces opérations, ce sont des exemples. Néanmoins, arriver à mettre en place un dialogue qui permette le développement des habiletés de pensées, du jugement et de l'esprit critique demandera de la pratique, autant pour l'animateur que pour les participants.

• PHASE 5 Conclusion :

Vous pouvez utiliser plusieurs manières de conclure mais il est important de ne pas conclure en voulant que les enfants "retiennent la leçon" ou faire une synthèse pour qu'ils repartent avec l'idée que le sujet a été exploré et qu'il est maintenant clos. La conclusion doit être un tremplin pour que les questions et les réflexions continuent de cheminer.

Vous pouvez donc conclure, par exemple, de la manière suivante :

"Nous devons arrêter la discussion car il est l'heure et maintenant chacun va dire le mot qui lui semble important après ce conte et cette discussion. Vous avez le droit de redire un mot qui a déjà été dit."

Les règles d'un dialogue réflexif



Maternelle → CP

Introduction : il n'y a pas une seule réponse possible. Tout le monde est invité à parler mais on a aussi le droit de se taire.

1. **Je lève la main** pour demander la parole, vous pouvez également avoir recours à un bâton de parole (lever la main).
2. Je réponds avec **gentillesse** et je ne dis pas de **grossièreté ni de méchanceté**.
3. **J'écoute** quand **mon camarade** dit quelque chose (la main en coupe sur l'oreille).
4. **J'explique mon idée** (faite le moulin avec les mains).



CE1 → CM2

Introduction : on peut dire ce que l'on pense, on va expliquer pourquoi on pense ça et si on peut le démontrer. Il n'y a pas une seule réponse possible. On a le droit de ne pas être d'accord, mais on sépare les personnes des idées ("je ne suis pas d'accord avec l'idée de Nicolas"). Vous êtes tous invités à prendre la parole mais vous avez le droit aussi de vous taire.

1. **Je lève la main** pour demander la parole, vous pouvez également avoir recours à un bâton de parole.
2. **J'écoute** quand **mon camarade** dit quelque chose.
3. **Nos échanges** doivent être **respectueux** et **je dois être attentif à ne pas blesser les autres**.
4. **Je regarde** le camarade auquel je réponds.
5. **J'explique** mon idée en **donnant un argument**.



Adulte

Introduction : l'activité consiste à prendre un moment pour poser des questions qui vous intéressent et y réfléchir ensemble. Le but est que chacun puisse s'exprimer, écouter les autres et s'engager dans un dialogue. Il ne s'agit donc pas d'avoir raison ou de convaincre, mais plutôt de construire ensemble des réponses.

Dans ce cadre, l'animateur ne donne pas son point de vue, il donne la parole aux participants et prend la responsabilité du cadre : bienveillance, écoute et respect, mais aussi collaboration et rigueur intellectuelle.

1. Ce n'est **pas un débat** où l'on essaye à **tout prix de convaincre**, mais **un dialogue**, et l'on peut tout à fait **changer d'avis**.
2. **On lève la main** pour prendre la parole et **l'animateur vous donnera la parole**.
3. Il n'y a **pas d'attente** sur le **contenu** de ce que vous dites et donc **il n'y a pas qu'une réponse possible**. L'animateur n'est pas là pour **valider ou invalider** les propos des participants, mais **pour réguler la parole et favoriser la recherche et l'évaluations de plusieurs hypothèses**.
4. On peut dire ce que l'on pense mais dans un **cadre bienveillant**, en **se respectant** et **sans heurter les autres**.
5. **On a le droit de ne pas être d'accord** (on sépare les personnes des idées).
6. Tout le monde est **invité à prendre la parole** mais on **peut aussi se taire**.



Les questions de relances

Afin d'approfondir les concepts que les enfants explorent durant le dialogue, vous pouvez recourir à ce type de questionnement en vous appuyant sur cette liste non exhaustive. Des concepts comme l'amitié, le respect ou la différence peuvent être explorés, creusés, définis, questionnés de multiples façons. Il s'agit en tant qu'animateur de questionner les participants au moment opportun, pour explorer différents axes possibles et les aider à affiner la réflexion collective à travers l'examen de ces différentes pistes.

Comment accompagner les enfants pendant la phase de questionnement ?

Aidez les enfants en reformulant pour généraliser leurs questions sans les trahir. Il faudra peut-être problématiser les questions des élèves avec eux, une fois celles-ci choisies : toute question ne fait pas problème. Par exemple, la question "Pourquoi Maxime n'a pas la même tête que moi ?" a peu de chance de nourrir un dialogue riche avec différents arguments. C'est l'usage du prénom qui empêche de généraliser et qui risque de stigmatiser une personne dans la classe. On peut tout de même prendre cette question et la reformuler en : "Chaque personne a-t-elle un visage qui lui est propre ?".

Demandez-vous si les questions que vous avez formulées font avancer ou non la recherche collective :

- Sont-elles biaisées ? Est-ce que ce sont des questions avec plusieurs réponses possibles, ou les avez-vous posées dans l'attente que les participants fournissent la réponse à laquelle vous aviez pensé ? Celle qui vous arrange pour prendre une direction dans le dialogue qui vous intéresse ?
- Le doute est-il encouragé pour ouvrir le questionnement ? Comment ?
- La prise en compte de différents axes de réflexion est-elle encouragée ?



Vous pouvez aider les élèves à adopter cette posture de questionnement en les encourageant à poser des questions au groupe et **en posant des questions de relances afin de dynamiser les échanges.**

Les questions suivantes vous aideront à diversifier vos relances.

* Pour aider à définir, cerner une idée :

Durant le dialogue, assurez-vous que les enfants ont la même définition lorsqu'ils nomment un concept.

Par exemple, l'affirmation : "Matheo aime bien m'embêter dans la cour !", peut être suivie de la question de relance : "Ça veut dire quoi embêter ?", puis "Est-ce que tout le monde est d'accord avec cette définition ?", ou encore :

- "A quoi voyez vous que... ?"
- "Comment fait-on pour... ?"
- "Qu'est-ce que... ?"
- "Quelle différence y a-t-il entre... et (embêter) ?"
- "Quelle ressemblance y a-t-il entre... et (embêter) ?"
- "C'est quoi le contraire de embêter ?"
- "Peux-tu donner un exemple ?"
- "C'est plus ou moins que (énervé) ?"
- "Qui a une hypothèse à proposer ?"

* Pour réfléchir à partir de critères :

- "D'après vous, quels sont les critères indispensables pour (un dialogue respectueux) ?"
- "Pour (vivre avec d'autres personnes), pensez-vous que (l'entraide) est nécessaire ?"
- "Est-ce que ce (critère) s'applique dans tous les cas ? Ou juste dans certains cas ?"
- "Est-ce que dans un autre (contexte/lieu) cela se passerait de la même façon... ?"
- "Est-ce que c'est justifiable dans cette situation seulement ou est-ce que ça l'est dans toutes les situations ?"

* Pour impliquer les autres enfants dans la discussion et s'assurer de la clarté pour tous :

- "Tu trouves donc que..., ton voisin pense-t-il, la même chose ?"
- "Par rapport à ce que vient de dire X quelqu'un veut-il réagir/ajouter quelque chose ?"
- "Est-ce que ce que vient de dire X est contraire à ce que vient de dire Y ?"
- "Tout le monde a compris ?"
- "Est-ce que tu veux reformuler ce que tu viens de dire pour que tout le monde comprenne ?"
- "Est-ce que quelqu'un peut reformuler ce que X a dit ?"
- "Concernant ce que vient de dire X quelqu'un veut-il rebondir ?"

* Pour faciliter la parole ou creuser une idée :

- "Si je comprends bien, tu affirmes que..."
- "Tu sembles vouloir dire que..."
- "Sur ce que tu viens de dire, il y a des points qui te paraissent plus importants ?"
- "Quelles seraient les causes (ou les conséquences) d'après toi ?"
- "Quand est-ce que ça devient un problème selon toi ?"

* Pour que tout le monde ait le même niveau de compréhension ou afin de travailler l'esprit de synthèse :

- "Si je fais une synthèse de ce que tu viens d'expliquer..., est-ce que c'était bien tes idées ?"
- "Est-ce que tu peux synthétiser en une phrase ou deux ce que tu viens de dire ?"
- "Est-ce que quelqu'un peut résumer ce qui vient d'être dit ?"

Voici des questions orientées à partir de notre thématique et qui reprennent les principaux champs philosophiques.

Nous avons laissé de côté l'ontologie et la métaphysique (qui se rapporte à l'être des choses, à leur existence) dans nos propositions, pour une question d'accessibilité, de tranche d'âge visée et de thématique.

* **Questions éthiques (se rapportant aux concepts du bien et du mal) :**

- "Ça veut dire quoi être gentil selon toi ?"
- "Pour toi, qu'est-ce qu'une bonne personne fait ?"
- "Est-ce que la méchanceté ou la bonté d'une personne peut varier selon les jours ?"
- "Quelqu'un de méchant est-il bête ?"
- "Quelqu'un d'intelligent est-il gentil ?"
- "Quelqu'un de bon peut-il devenir méchant ?"
- "Quelqu'un de méchant peut-il devenir bon ? »
- "Penses-tu qu'il y ait des raisons d'être méchant ?"
- "A ton avis la bonté et la méchanceté dépendent du caractère d'une personne, ou sont-elles liées à son environnement ou sa vie ?"

* **Questions esthétiques (se rapportant à la relation entre les sens et l'intellect et plus traditionnellement à la question du beau) :**

- "Y-a-t-il un lien entre beau et bien selon toi ?"
- "La beauté est-elle seulement une affaire de goût ?"
- "Pour toi, ça veut dire quoi être beau ?"
- "Cite des choses qui sont belles."
- "La beauté a-t-elle de l'importance dans un domaine spécifique ?"
- "Peux-tu citer un domaine dans lequel la beauté n'a pas d'importance ?"
- "Peux-tu citer un domaine dans lequel tu penses que la beauté ne devrait pas avoir d'importance ?"
- "La beauté dépend-t-elle uniquement de l'aspect extérieur des choses ?"
- "Existe-t-il plusieurs sortes de beauté ?"

* **Questions épistémologiques (se rapportant à la connaissance et au savoir) :**

- "Qu'est-ce qui te fait penser que... ?"
- "Comment en es-tu sûr ? »
- "Comment fais-tu pour t'assurer de la vérité de ce que tu dis ?"
- "Comment peux-tu connaître une personne ?"
- "Comment sais-tu qu'une personne te dit la vérité ?"
- "Comment puis-je mieux connaître...?"
- "Comment fait-on pour savoir que...?"
- "Quels liens y a-t-il entre mes pensées et les choses réelles ?"
- "Comment fait-on pour faire la différence entre les préjugés sur une personne et ce qu'elle est réellement ?"

Voici différents exemples pour questionner et engager les élèves dans une réflexion et/ou une plus grande coopération.

Peu d'enfants participent :

- "Et vous vous en pensez quoi ?" (rebond vers le groupe)
- "Est-ce que quelqu'un n'est pas d'accord ? Levez la main si vous n'êtes pas d'accord ? Expliquez pourquoi."

A noter : il est préférable de demander qui n'est pas d'accord plutôt que l'inverse car les enfants ont l'impression qu'on exige d'eux d'être tous d'accord et il est plus confortable de répondre juste oui.

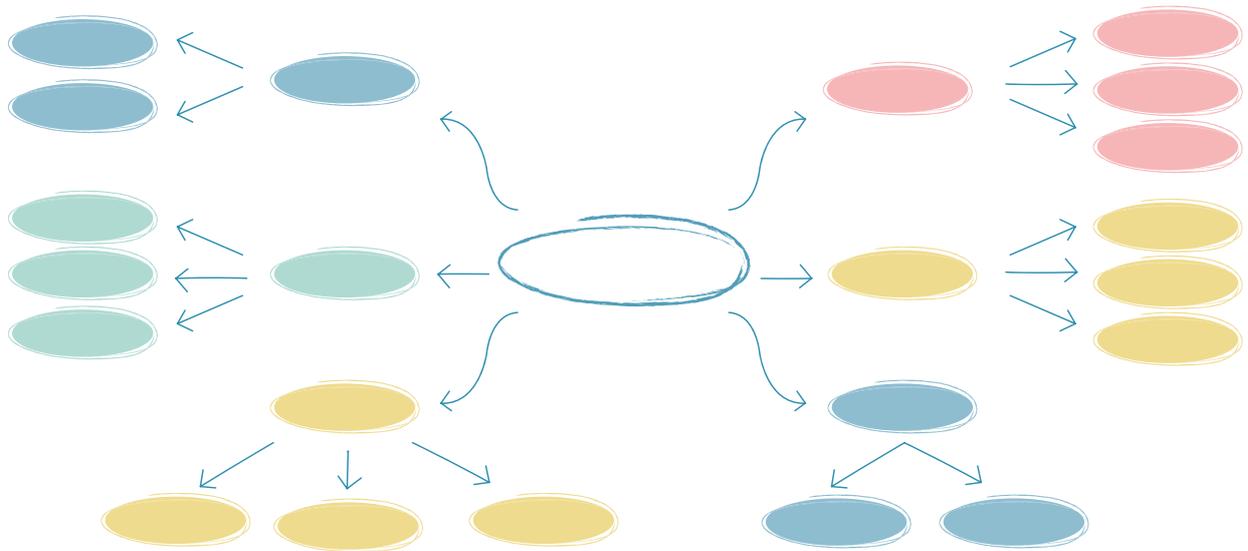
La réponse d'un enfant est confuse :

- "Est-ce que tout le monde a compris ?"
- "Peux-tu nous reformuler ton idée pour que tout le monde comprenne ?"
- "Qui a compris? Peux-tu expliquer l'idée de ton ou ta camarade ?"
- "Si je reformule ce que tu viens de dire, (...) est-ce que c'est bien cela ?"
- "As-tu un exemple ?"
- "Quelle définition donnes-tu du mot... ?"

Carte mentale

Pour faciliter l'appropriation de la technique du dialogue, l'animateur possède pendant le dialogue une carte mentale qu'il pourra remplir afin de l'aider à suivre la discussion et les moments qu'il juge clefs pour questionner un élève ou le groupe.

Cette fiche peut lui permettre par la suite de choisir de faire une activité afin de creuser une notion évoquée ou bien de porter à la réflexion des élèves une notion qu'ils n'ont pas traitée durant les échanges.





Partie 3

Les activités



Timidité : comparaison et métaphore	p. 53
Le jeu des contraires	p. 55
Décrire une image, l'empathie	p. 57
Dialogue mouvant : harcèlement et apparence	p. 60
Coopérer et créer : écrire une histoire et réaliser un Kamishibai	p. 62
Réfléchir à partir de la définition de victime	p. 65
Qui a peur du grand méchant loup ? C'est pas nous !	p. 67
L'escalier des mots	p. 69
Définitions, bêtise ou méchanceté ?	p. 71





CP → CE2

Timidité : comparaison et métaphore



↳ A destination de l'animateur

Le but de cet exercice est à la fois **de verbaliser** à propos des sensations corporelles que l'on ressent en lien avec soi et les autres mais aussi de se familiariser avec la **comparaison ou la métaphore** pour enrichir les dialogues.

Cependant, il ne faut pas que cet exercice devienne un apprentissage de la métaphore et de la comparaison en cherchant par exemple à identifier l'un ou l'autre. Cela freinerait les élèves en difficulté au lieu d'inclure l'ensemble du groupe. **Le but est d'aider à ouvrir un espace de questionnement et de dialogue avec les enfants entre eux, il faut donc éviter de fermer ces échanges sur la validation ou l'invalidation de leurs idées.**





• PHASE 1 En classe entière face au tableau

Voici une liste à écrire au tableau et à lire aux élèves, si vos élèves sont à l'aise avec la lecture vous pouvez leur demander de lire à tour de rôle.

Consigne : Dans cette liste quelles sont les comparaisons que vous choisirez pour décrire les émotions que l'on ressent lorsqu'on est timide :

- Telle une petite souris je me sens rapetissé quand je dois lire devant les autres.
- J'aime bien chanter mais quand je dois le faire devant une assemblée, ma voix se casse comme du verre.
- Je souhaiterais à certains moments que le sol se change en sable et que je puisse m'enfoncer dedans.
- Quand on me regarde avec insistance, j'ai tendance à devenir une tomate que l'on a laissé trop longtemps au soleil.
- Quand je dois me présenter à de nouvelles personnes, mes mains deviennent aussi humide et glissante que le savon laissé à côté du lavabo.
- Lorsque j'ai peur qu'on se moque de moi mes poings se serrent comme de petites pierres.

• PHASE 2 Échanges en classe entière

Il est important à ce moment de donner **des règles de discussion** pour que les échanges soient à la fois respectueux et profitables, vous pouvez consulter les règles page 46.

Les enfants sont invités à choisir une phrase et à expliquer pourquoi cette phrase correspond particulièrement à la timidité selon eux, comment ils imaginent la timidité. Il ne s'agit pas nécessairement de faire leur choix en lien avec leur ressenti, mais plutôt comment ils imaginent ou perçoivent la timidité. Ils peuvent à cette occasion donner des exemples **mais attention aux exemples trop personnels** (voir page 13).

• PHASE 3 En groupe de 4, partie dessin



Faites des groupes de 4 selon la phrase choisie et proposez aux enfants de dessiner la comparaison choisie. Il est possible de représenter plusieurs phrases au sein d'un groupe mais **attention au temps!** Encouragez les échanges et la coopération pendant la phase de création.

Vous pouvez par exemple demander aux élèves qui ont choisi plusieurs phrases de voter pour n'en prendre que deux. Ceux qui en ont deux peuvent essayer de d'intégrer les deux phrases dans une même scène dessinée. Pour les accompagner durant la phase de dessin vous pouvez passer dans les groupes et leur poser des questions sur les situations.

Pourquoi le personnage ressent cela ? Qu'est-ce qui provoque cela chez lui ? Comment peut-on représenter quelqu'un qui n'est pas à l'aise ? A quoi peut-on le voir dans la vie ? Ils peuvent dessiner ce que l'on voit ou dessiner ce que l'on ressent de l'intérieur.

• PHASE 4 En classe entière

Cette phase est importante **elle permet le dialogue par l'intermédiaire des dessins produits.**

Chaque groupe présentera son dessin au reste de la classe. Demandez au groupe d'expliquer le dessin et comment on peut comprendre la timidité dans ce qui est représenté. Encouragez les autres élèves à poser des questions sur les dessins de leurs camarades.

• PHASE 5 Conclusion

En conclusion il est important de ne pas faire une leçon et de leur demander ce qu'ils retiennent de l'activité mais de les amener à un autre niveau de la réflexion afin qu'ils repartent avec de nouveaux questionnements qui se prolongeront nous l'espérons en dehors de la salle de classe.



Scotcher tous les dessins pour faire une frise que vous pouvez accrocher dans la classe.

Demander aux élèves comment les personnages de la frise pourraient faire pour être moins timides ? Ou ce qu'ils pourraient faire quand ils ressentent des difficultés pour s'exprimer devant les autres. Écrire d'autres questions.



CE1 → CM2

Le jeu des contraires

↳ A destination de l'animateur

Durant un dialogue réflexif et dans leurs échanges au quotidien, les enfants ont des idées qui parfois s'opposent. Cela permet au dialogue de s'enrichir, grâce à la contradiction ou parce que les opposés se complètent (par exemple, le jour s'oppose à la nuit, ou la joie à la tristesse). Les oppositions permettent de donner de la matière à la réflexion et sont une prémisse pour penser de manière plus nuancée : elles sont une étape importante dans la compréhension et la catégorisation du monde. Durant un dialogue il nous arrive d'opposer deux termes, pour finalement dépasser cette opposition : "penser" et "agir" peuvent sembler opposés... ou indissociables dans certains contextes. Faire jouer les contraires c'est donc également comprendre la notion de contraire comme potentielle complémentarité et sortir peu à peu d'une réflexion binaire.



Vous pouvez retrouver un livre d'Oscar Brenninger sur ce sujet à destination des enfants : *Le livre des grands contraires philosophiques*.

* **Au préalable** : imprimez la feuille en annexe des mots à relier, pour 5 groupes de 4 enfants.

Voici les mots que nous avons rangés par couple de contraires, vous trouverez en annexe cette liste mélangée de façon aléatoire.

Un objet - Une personne	Fort - Faible
Le vivant - Une chose	Objectif - Subjectif
L'individuel - Le collectif	La violence - L'apaisement
L'ordinaire - L'extraordinaire	Penser - Agir
Une rumeur - Une certitude	Actif - Passif
L'autre - Moi	Objectif - Agir



• PHASE 1 En classe entière

Lisez à la classe l'ensemble des mots de la liste pour expliquer les mots que les enfants ne connaissent pas. Si certains enfants ne connaissent pas un mot, d'autres peuvent déjà les connaître, assurez-vous donc avant d'expliquer le sens d'un mot qu'aucun enfant ne puisse le faire à votre place. Selon le groupe il faudra peut-être également expliquer ce qu'est un contraire. Vous pouvez donner des exemples simples comme le chaud et le froid ou encore le haut et le bas.

• PHASE 2 En groupe

Faites des groupes de 4, donner une liste à relier par table et demandez aux enfants de relier les couples contraires. Pendant les premières minutes de réflexion des élèves en petits groupes, écrivez la liste au tableau. Une fois que la liste est écrite, vous pouvez passer dans les groupes pour accompagner la réflexion des enfants.

Il est important à ce moment de donner des règles de discussion pour que les échanges soient à la fois respectueux et profitables, vous pouvez consulter les règles pages 46.

La phase suivante (phase 3) permettra de combler les lacunes si besoin en classe entière. Cette deuxième phase en petit groupe peut également entraîner des discussions, donc n'hésitez pas à alimenter les questionnements et réflexions des enfants.

• PHASE 3 En classe entière

Une fois que les enfants ont pu échanger et réfléchir en petits groupes, demandez-leur de relier les mots au tableau en classe entière en invitant les élèves volontaires à relier les mots.

La seule vigilance en tant qu'animateur est votre souci de faire réfléchir les enfants sans essayer de transmettre une morale cachée.

Voici une liste de questions que vous pouvez reprendre telle quelle ou prendre comme inspiration.

- Quelles sont les différences entre un objet et une personne ?
- Quelle conséquence cela peut avoir sur comment on se comporte avec l'un ou l'autre ?
- Pouvez-vous citer des choses qui ne sont pas vivantes ? Quelles sont les critères propres aux choses vivantes ?
- Se comporte-t-on de la même façon quand on est tout seul et quand on est en groupe ?
- C'est plus facile de vivre seul ou à plusieurs à votre avis ? Pourquoi ?
- Comment reconnaît-on quelque chose d'extraordinaire ? Pour vous l'ordinaire est-il mieux que l'extraordinaire ?
- Comment fait-on la différence entre une rumeur et une certitude ? D'après vous, à quoi servent les rumeurs ? D'après vous, à quoi servent les certitudes ?
- Quelle différence y a-t-il entre moi et les autres ? Qu'est-ce qui n'appartient qu'à moi ?
- Qu'est-ce qui nous rassemble ? Quelles sont les choses que nous avons tous en commun ?
- La force est-elle une qualité ? Peut-on être fort et faible à la fois ? Si oui comment ?
- Citez des exemples de phrases subjectives et des phrases objectives.
- La violence peut-elle être apaisante ? L'apaisement succède-t-il à la violence ?
- C'est mieux d'agir ou de penser ? Peut-on agir sans penser ?
- Dans quel cas est-on obligé de ne pas rester passif selon vous ? Peut-on être passif et faire le bien ? Si oui comment ?

Encourager les enfants s'ils souhaitent également poser leurs propres questions. Questionnez ensuite les enfants sur la relation entre couples de contraires.

• PHASE 4 Conclusion

Pour conclure cette activité, demandez aux enfants de choisir un couple de contraire et de le dessiner.



CP → CM2

Décrire une image, l'empathie



↳ A destination de l'animateur

Pour cette activité il faut idéalement faire de la place, ou trouver un lieu sans tables ni chaises afin d'avoir l'espace nécessaire pour disposer les images au sol de façon espacée.

* **Au préalable** : imprimez les images en annexe, vous pouvez en ajouter ou en retirer à votre guise.

N'hésitez pas à prendre en notes au tableau ou sur une feuille les mots-clés tout au long de l'activité, cela peut être utile dans le temps de conclusion.





• PHASE 1

Dans un premier temps vous disposerez les images au sol de façon aléatoire. Invitez ensuite les enfants à se déplacer dans l'espace et à observer les images. Il s'agit ici d'un temps individuel de prise de connaissance. Il s'agit d'un temps de parole libre où les enfants peuvent échanger sur leurs avis, en veillant toutefois à ne pas plonger la salle dans la cacophonie.

Il est important à ce moment de donner des règles de discussion pour que les échanges soient à la fois respectueux et profitables, Vous pouvez consulter les règles pages 46.

Puis demandez aux élèves s'il y a des choses dans les images qui les font rire ? Des choses qu'ils trouvent tristes ? Qu'ils trouvent étonnantes ? Qu'ils aiment ou qu'ils n'aiment pas ? Invitez ensuite les enfants à choisir une image en se plaçant à côté de celle qui leur fait le plus penser à une situation où l'on se sent bien. Plusieurs enfants peuvent se retrouver à côté de la même image. Demandez-leur de faire une description des images sans donner d'interprétation : il faut qu'ils expliquent ce que l'on voit sur l'image. Vous interrogerez ensuite l'interprétation qu'ils ont des images.

Voici les questions à poser image par image :

- Que veut dire cette image d'après vous ?
- Essayez d'expliquer la réaction que provoque cette image. Est-ce que vous la trouvez drôle, belle, heureuse, gentille ?
- Essayez de donner les raisons pour lesquelles vous l'avez choisie, en formulant des phrases de cette façon : Je trouve que l'image est joyeuse parce que... Je trouve que l'image n'est pas drôle parce que...
- Citez la ou les raisons qui selon eux font que la ou les personnes se sentent bien dans l'image.
- A présent les enfants peuvent répondre à la question : "Est-ce que si j'étais à la place des personnes dans les images je trouverais ça bien pour moi ?"
- Demandez aux membres du groupe s'ils partagent le même sentiment.

• PHASE 2

Pour la deuxième grande phase de l'activité vous répétez les mêmes consignes, les enfants sont invités à se déplacer de nouveau dans la pièce.

L'animateur invite cette fois les enfants à choisir une image en se plaçant à côté de celle qui leur fait le plus penser à une situation où l'on ne se sent pas bien. Demandez-leur de faire une description des images sans donner d'interprétation : il faut qu'ils expliquent ce que l'on voit sur l'image.

Vous interrogerez ensuite l'interprétation qu'ils ont des images.

Image par image :

- Que veut dire cette image d'après vous ?
- Essayez d'expliquer la réaction que provoque cette image. Est-ce que vous la trouvez dure, triste, douloureuse, méchante, moche etc ?
- Essayez de donner les raisons pour lesquelles vous l'avez choisie, en formulant des phrases de cette façon : Je trouve que l'image est triste parce que... Je trouve que l'image n'est pas belle parce que...
- Citez la ou les raisons qui font que la ou les personnes se sentent mal selon eux dans l'image.

A présent les enfants peuvent répondre à la question : "Est-ce que si j'étais à la place des personnes dans les images je trouverais ça mauvais pour moi ?" Demandez aux membres du groupe s'ils partagent le même sentiment, et comment la situation peut devenir bien pour eux.

• PHASE 4 Conclusion

Vous pouvez, pour conclure, proposer de choisir une image qui fait l'unanimité dans la classe (ou à défaut qui met d'accord le plus grand nombre).

Vous pouvez coller l'image au centre d'une feuille blanche et les enfants pourront copier les mots-clés qui définissent le mieux l'image.

Voici les 32 images pour cette activité que vous pouvez retrouver en annexe de la page 85 à la page 100.





CP → CM2

Dialogue mouvant : harcèlement et apparence



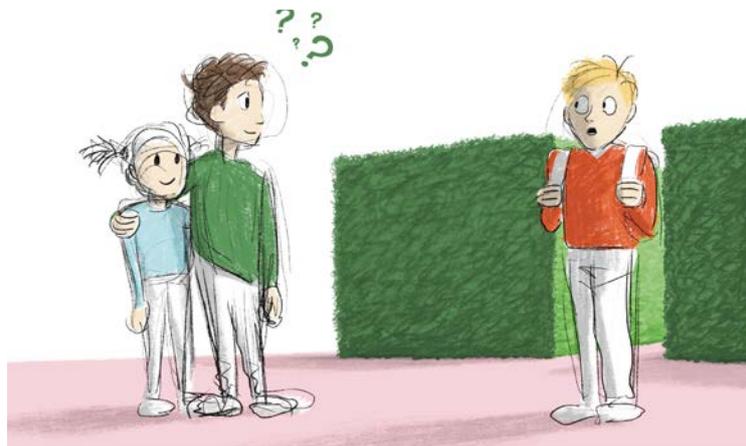
↳ A destination de l'animateur

Le but de cet exercice est de travailler sur trois catégories qui peuvent occasionner des frictions au sein des rapports entre enfants. Cet exercice demande aux enfants de se déplacer dans l'espace et ainsi de percevoir physiquement leur positionnement par rapport à leur pensée et à celle des autres. Il s'agit également d'argumenter son point de vue sans forcément avoir pour volonté de rallier les autres à sa cause et se laisser convaincre éventuellement en se déplaçant selon les arguments des autres participants.

Cet exercice permet donc d'affirmer et de travailler ses points de vues, de découvrir des avis divergents et de pouvoir réviser son jugement.

* **Matériel nécessaire** : scotch spécial sol, affiches avec questions du débat mouvant (une affiche par question).

*Pour cet exercice vous allez préalablement choisir un lieu suffisamment grand et sans obstacle pour que les enfants puissent se déplacer. Vous diviserez ce lieu en deux par une ligne imaginaire ou avec du scotch. Cette configuration est importante car elle permet de manifester les opinions des enfants dans l'espace. Suite aux phrases que vous énoncerez, les enfants ont 3 réactions possibles : **oui, non ou je doute**.*





• PHASE 1

Débutez l'activité en expliquant les règles aux enfants. Vous allez lire des phrases, à chaque phrase lue, les enfants sont invités à se positionner à gauche ou à droite de la ligne tracée en fonction de leur réponse : **d'accord, pas d'accord, doute**. S'ils doutent, les enfants se mettent au milieu, sur la ligne.

• PHASE 2

Une fois que tout le monde est positionné, vous ouvrez la discussion en invitant les participants à expliquer leur réponse.

Le but est d'entendre plusieurs réponses possibles et les raisons de la position de chacun. Au fur et à mesure des arguments apportés, les participants pourront changer de place s'ils révisent leur jugement, et ce autant de fois qu'ils le souhaitent.

Il est important de donner des règles de discussion pour que les échanges soient à la fois respectueux et profitables, vous pouvez consulter les règles pages 46.

Il est conseillé de commencer à questionner là où il y a le moins d'enfants, chaque camp doit pouvoir exprimer son point de vue. Si les enfants se sont tous placés au même endroit, il est quand même intéressant de demander à plusieurs participants pourquoi ils se sont placés là : tous n'ont pas toujours les mêmes raisons.

Vous pouvez questionner les enfants en reprenant les mêmes questions de relances que dans les dialogues, en leur demandant de définir par exemple la popularité, qui est l'un des thèmes des questions du débat mouvant, ou de donner un exemple.

Vous pouvez morceler l'activité dans le temps en ne prenant que quelques phrases par sessions.

• PHASE 3 Conclusion

Pour conclure demandez aux enfants s'ils ont aimé l'activité en se plaçant à gauche ou à droite de la ligne. Quel est le mot ou un des mots le plus important pour eux après cette discussion ?

Phrases à questionner :

- "En amitié l'apparence physique de ses copains et copines a de l'importance".
- "L'apparence physique de quelqu'un est déterminante pour savoir si je peux ou non lui faire confiance".
- "Quelqu'un qui est méchant, ça se voit sur son visage".
- "La popularité dans la cour de récréation est importante pour s'amuser".
- "Être populaire cela veut dire avoir beaucoup d'amis".
- "Plus on est gentil, plus on est populaire".
- "Il est difficile de me mettre à la place d'un enfant qui ne me ressemble pas".
- "Je dois soutenir un ami même si j'ai l'impression qu'il peut faire du mal à quelqu'un d'autre".
- "Faire du mal à quelqu'un ça fait du bien".

Entre chaque phrase demander aux enfants de marcher un peu dans l'espace pour qu'ils ne restent pas au même endroit, cela leur permettra de souffler et de ne pas rester au même endroit par habitude.



CP → CM2

Coopérer et créer : écrire une histoire et réaliser un Kamishibai



↳ A destination de l'animateur

Après avoir lu plusieurs contes et échangé autour des thématiques révélées par les enfants, vous pouvez proposer cette activité pour que les enfants puissent réaliser leur kamishibai à partir d'un thème choisi. Concernant le choix du thème, il s'agira soit d'un thème qui est particulièrement ressorti pendant un dialogue, soit d'un thème que vous aurez identifié, ou encore plusieurs thèmes soumis au vote des enfants en début d'activité.

Cette activité vise à travailler les compétences d'écoute et d'entraide, la créativité, les arts plastiques, la lecture et l'écriture. Elle peut faire l'objet de plusieurs séances car les phases requièrent beaucoup de travail et d'échanges. Il y a 4 grandes étapes divisées en 6 phases.

La première est l'explication et l'observation de l'outil : les enfants sont invités à échanger leur posture de public pour passer de l'autre côté et devenir conteurs. L'étape suivante est celle de l'écriture, puis celle de l'illustration et enfin du récit présenté. Cette activité peut donner lieu par la suite à une représentation avec les parents et à un dialogue intergénérationnel.

* **Au préalable**, se munir de : feuilles à carreaux pour l'écriture, matériel de dessin ou de peinture au choix, 10 feuilles blanches cartonné format A3.





• PHASE 1 En classe entière

Pour commencer il faut expliquer le fonctionnement du petit théâtre et montrer l'objet sous toutes ses facettes et surtout la face conteur. Pendant que les spectateurs observent l'image qui défile, le conteur lit le texte correspondant. Attention petite difficulté : le texte que l'on lit n'est pas celui au dos de l'image que l'on voit, mais de celle qui la précède. Pour cette explication il faudra bien s'arrêter et montrer les images et le texte.

• PHASE 2 L'écriture de l'histoire

Après avoir défini le thème de l'histoire, invitez les enfants, en classe entière, par une série de questions, à **bâtir l'ébauche du récit**. Posez la question puis notez l'idée ou son ébauche au tableau. La procédure est à répéter avec chaque question :

- Dans quel lieu se passe notre histoire ? Où ?
- Qui est notre personnage principal ? Qui ?
- Que va-t-il lui arriver ? Qu'est-ce que ?
- Qui va-t-il ou va-elle rencontrer ? Qui ?
- Quels obstacles ? Faire la description des péripéties.
- Comment cela va se finir ? Comment ?

Demandez aux enfants d'**incorporer un dialogue** même minimal **entre deux personnages**. Il faut également que **le personnage principal se pose des questions**.

• PHASE 3

Une fois que les grandes lignes de l'histoire sont esquissées, **répartissez les enfants en 4 groupes**. Chaque groupe va traiter une thématique (ou plusieurs selon le nombre d'élèves) parmi **les 4 thèmes ci-dessous**. Distribuez une feuille, pour qu'ils décrivent plus précisément et construisent le récit qui va se dérouler en 10 planches.

1. Le groupe "contexte initial", ce groupe doit décrire le lieu où se situe l'action et trouver le point de départ de l'histoire.
2. Le groupe "personnage principal", le groupe doit décrire ce personnage et lui donner vie en lui donnant un prénom et des caractéristiques physiques et psychologiques.
3. Le groupe "ami", les enfants vont décrire un personnage qui aidera le personnage principal, l'ami ou le guide de celui-ci. Il doit décrire la rencontre ou la nature de la relation entre les deux.
4. Le groupe "obstacle", les enfants vont devoir trouver un élément perturbateur, une situation que le personnage central rencontre et à laquelle il devra répondre.

Passer dans les groupes afin d'**aider à rendre le récit cohérent** en fonction de l'avancée de chacun.

• PHASE 4 En classe entière

Chaque groupe dit ce qu'il a travaillé et écoute les autres, afin de modifier si nécessaire pour des questions de **cohérence et d'unité du récit**. Durant ce moment, **vous écrivez l'histoire à partir des récits de chaque groupe**. Faites-en ensuite la **lecture en demandant aux enfants si c'est fidèle** à ce qu'ils ont imaginé et **s'ils souhaitent modifier des éléments**.

La fin de l'histoire est imaginée ensuite **collectivement** par souci de cohérence. Vous pouvez aussi imaginer des fins alternatives en créant des groupes. Les fins alternatives permettent pour l'activité de lecture que plusieurs enfants aient la possibilité de lire sans que l'exercice ne soit trop redondant. Cela permet aussi d'envisager plusieurs chemins de résolution à une même situation.



• PHASE 5

Une fois l'histoire écrite, il s'agit de **la transposer en images**. Il faut **imaginer le récit découpé en plusieurs parties** qui constituent chaque planche, nous vous proposons **10 planches**, donc un groupe ou binôme par planche. Avant que **chaque groupe d'élèves illustre une planche**, vous allez au préalable choisir avec les élèves **une petite palette de couleur pour assurer la continuité visuelle** de l'histoire.

Toujours par souci de cohérence **vous pouvez répartir des rôles** et les élèves tournent dans chaque groupe, **un élève peut être chargé de dessiner le personnage principal**, un élève dessine un élément du décor qui sera présent dans chaque planche (etc). Vous pouvez également travailler à partir d'une photocopie d'un personnage dessiné une première fois ou à l'aide d'un papier calque. Il est possible pour travailler le fond des planches d'utiliser des pochoirs, tampons, ou technique telles que le pointillisme par exemple. Une fois que chaque groupe a réalisé une planche, **les élèves peuvent avoir une partie du récit à saisir à l'ordinateur ou à écrire sur un papier, qu'ils colleront sur la planche**.



• PHASE 6 Présenter

Après la rédaction, l'illustration et l'assemblage des deux éléments, la dernière étape du projet passe par **une lecture des enfants de l'histoire**.

Selon l'âge, les volontaires racontent ou lisent l'histoire qu'ils ont imaginée. Si les enfants ont imaginé et illustré des fins alternatives les enfants pourront reprendre avec ces fins différentes. La lecture peut faire l'objet d'un petit entraînement avant une représentation devant les parents ou d'autres classes dans la cour de récréation.

N'hésitez pas à proposer un temps d'échanges sous forme de dialogue réflexif après la lecture.



CE2 → CM2

Réfléchir à partir de la définition de victime

↳ A destination de l'animateur

Cette activité est centrée sur **la recherche de définition du mot "victime"**, puis sur **l'application des critères de la définition pour reconnaître dans les situations proposées ce qu'est ou non une victime.**

Il s'agit pour les enfants de réfléchir au concept de victime dans ses différentes acceptions, puis de s'entraîner à repérer et reconnaître une personne victime de quelqu'un ou de quelque-chose.



Pour vous préparer au mieux voici une page de définition qui peut vous aider : [VICTIME : Définition de VICTIME \(cnrtl.fr\)](https://www.cnrtl.fr/definition/victime)





• PHASE 1

La définition sert de base à l'activité pour ensuite pouvoir positionner son jugement selon plusieurs situations, en reprenant les critères de la définition. Il s'agit de faire définir aux enfants le concept de victime et de compléter si besoin. Les enfants sont placés face au tableau.

Interrogez les enfants à propos du mot victime : en ont-ils déjà entendu parler, dans quelles circonstances ? Notez les mots-clés formulés par les enfants, en les relançant avec des questions.

Vous pouvez relancer les enfants avec ce type de questions :

- Ça veut dire quoi être victime ?
- De quoi peut-on être victime ?
- Comment reconnaît-on une victime ?
- Quel est le contraire de victime ?
- Dans quel cas peut-on être considéré comme une victime ?

Formulez et notez ensuite **une définition commune** à partir des idées et mots notés au tableau.

Au cours des discussions **pendant la deuxième phase**, des réponses feront **peut-être évoluer cette définition**. N'hésitez pas à relever les idées si cela se produit pour retravailler la définition initiale.

• PHASE 2

Placez les élèves en groupes de quatre puis demandez leur de réfléchir aux situations suivantes : quels personnages considèrent-ils comme des victimes, pourquoi ? Ou au contraire, peuvent-ils expliquer pourquoi selon eux ce ne sont pas des victimes ?

Donnez leur quatre phrases puis laissez leur dix minutes de réflexion et de délibération pour se positionner. Demandez ensuite à chaque groupe de restituer ses réponses puis animer les échanges avec la classe entière en demandant les arguments, raisons et exemples pour justifier les réponses des groupes.

Selon le temps disponible et la concentration des élèves voici une liste que vous pouvez utiliser en plusieurs fois.

1. Samir perd son sac de billes en jouant contre Sarah.
2. Mathis est parti en récréation avec le goûter d'Amélie.
3. Mathilde perd au tir au but, ses coéquipières n'iront pas en finale.
4. Dans la région où habite Diego il y a eu un accident et les rivières ont été polluées, depuis Diego est malade.
5. Tina est très intelligente pourtant elle n'obtient que des mauvaises notes.
6. C'est toujours à Julie de débarrasser la table.
7. Martin s'est foulé la cheville en courant.
8. L'oncle de Noémie lui dit qu'elle est trop grosse dès qu'il la voit aux réunions de famille.
9. Arthur se fait bousculer par un groupe de collégiens sur le trottoir.
10. Le bébé de ma voisine a attrapé une grave insolation après être resté trop longtemps au soleil.
11. Après un grand tremblement de terre mon cousin a été blessé et à présent il se déplace en fauteuil roulant.
12. Thomas n'a pas de goûter car ses parents n'ont pas assez d'argent, il vole tout le temps ses camarades de classe.
13. J'ai trop mangé, j'ai envie de vomir.
14. Léana est très stressée quand il y a un contrôle de mathématiques, elle fait des cauchemars et ça lui coupe l'appétit.
15. Mon petit frère s'est perdu dans un centre commercial.
16. Nicolas ne peut pas s'empêcher de jouer avec sa tablette, la nuit il se réveille en cachette pour l'allumer même si le lendemain il a mal à la tête et qu'il est très fatigué.

• PHASE 3 Conclusion

Après la restitution et les échanges sur les situations en classe entière voici un dernier exercice.

Demandez à chaque groupe d'**imaginer une situation avec une victime** et un enfant de chaque groupe lira sa phrase au reste de la classe. **La classe est invitée à réagir sur la situation exposée**, à interroger la situation ou aider à revoir la situation si la victime n'en est pas vraiment une.



CE1 → CM2

Qui a peur du grand méchant loup ? C'est pas nous !



↳ A destination de l'animateur

La peur étant un ressort important du harcèlement que ce soit dans la crainte d'être brutalisé ou dans la peur de parler, nous vous proposons un exercice qui travaille cette relation à la peur, de façon ludique.

Le but de cet exercice est de parler de ses peurs afin de les penser, les partager et les relativiser. Lors de cette activité, **les enfants** sont invités à jouer les peurs des autres, **mettant** ainsi **en scène ce qui peut effrayer en passant par le jeu et le rire**. C'est aussi un moment où vous pouvez relever des peurs qui vous alertent et demander peut-être qu'on s'y arrête pour en discuter.

Cette activité demande de placer les enfants en situation de confiance et de jeu afin de ne pas mettre trop de poids et de gravité.

* **Au préalable**, se munir d'une boîte en carton, de type boîte à chaussures. Vous pourrez éventuellement proposer une activité de dessins sur le thème de la peur, les enfants devront ensuite découper leurs dessins et vous pourrez les coller sur la boîte. Cette activité de dessin permet d'habiller la boîte et de commencer à faire réfléchir les enfants sur leurs représentations de la peur.





• PHASE 1

Chaque enfant est invité à **réfléchir à une ou plusieurs peurs** qu'il peut avoir dans la cour de récréation ou qu'il a déjà eu. Il marque ensuite, avec un peu d'aide si besoin, une de ses peurs à propos de la cour de récréation sur un morceau de papier. Il a le droit à plusieurs papiers. **Toutes les peurs doivent être glissées dans "la boîte à peur"**.

• PHASE 2

Demandez à **un volontaire de tirer un papier, il doit mimer** à l'aide de son corps ce qui est écrit, vous pouvez l'aider à déchiffrer sans que les autres enfants entendent. **L'enfant volontaire a également le droit de demander de l'aide à ses camarades.**

Le rôle d'aide peut permettre à des enfants particulièrement timides de tenir au moins un petit rôle pendant l'activité. **Celui qui a deviné la peur dont il s'agit prend le prochain tour.**

• PHASE 3

Vous continuez ainsi en veillant à arrêter les mimes 15 minutes avant la fin. Vous pouvez ainsi faire varier à votre guise la durée de l'activité et la fractionner comme il vous convient.



Les 15 minutes à la fin sont importantes, elles servent à faire discuter ensemble les enfants de la peur.

Demandez-leur de se placer en cercle et de s'asseoir par terre. Demandez tout d'abord aux enfants **leurs retours** sur ce temps de mime. **Comment ont-ils vécu** le fait de mimer la peur ? Ceux qui étaient spectateurs ont-ils eux aussi perçu des sensations de peur en voyant leurs camarades ? Est-ce que **cela a été facile** ? Pourquoi ?

Voici ensuite les questions que vous pouvez poser pour lancer la discussion :

- Est-ce que cela a été facile de trouver des peurs liées aux cours de récréation ?
- Y a-t-il des personnes qui font plus peur que d'autres ? Pourquoi ? (On veille à ne pas citer de prénoms ni stigmatiser une personne en particulier)
- D'après vous, les adultes ont-ils les mêmes peurs que les enfants ?
- Peut-on avoir peur et faire peur en même temps ?
- Est-ce que c'était difficile de jouer les peurs ?
- Qu'est-ce qu'on ressent quand on a peur ?
- Comment on voit que quelqu'un a peur ?

Terminez en demandant aux enfants de discuter ensemble des solutions que chacun connaît pour vaincre les peurs.



• **PHASE 1** En classe entière

Pour commencer, expliquez l'exercice aux enfants : **"C'est un exercice de classement, vous allez avoir des étiquettes avec des mots et vous devrez les classer du plus agréable selon vous jusqu'à l'inacceptable.** Il s'agit de réfléchir aux différences d'intensité entre les mots. **Entre l'agréable et l'inacceptable qu'y a-t-il d'après vous ?** Quel mot peut-on mettre, entre "agréable" et "inacceptable" ?"

À l'adresse de l'animateur : **voici l'échelle** que nous vous proposons mais vous pouvez la remanier en fonction de la réponse des enfants : **L'agréable, l'acceptable, le désagréable mais acceptable, le désagréable et inacceptable, l'alarmant puis l'inacceptable.**

• **PHASE 2** Activité de classement en groupe

Après avoir donné ou statué sur l'échelle d'intensité qui fera office d'escalier pour classer les mots, vous pouvez **mettre les enfants par groupes de quatre, puis donner les étiquettes à chaque groupe.**

Vous laisserez les enfants de chaque groupe **échanger et délibérer** en argumentant entre eux. **Encouragez les échanges et la coopération** pendant cette phase.

Pendant ce temps vous pouvez aussi **tracer un escalier au tableau comme ceci :**



• **PHASE 3** En classe entière, animez les échanges avec la classe

Chaque groupe présente son classement de mots. Notez les au tableau pour voir les conclusions des discussions de chaque groupe et discuter les éventuels désaccords ensemble, en demandant les arguments, raisons et exemples pour justifier les réponses des groupes.

• **PHASE 4** Conclusion, temps collectif

Dans un premier temps, **voici une liste de mots se rapportant à la temporalité et à la fréquence.**

Jamais • Fréquemment • Constamment
Régulièrement • Rarement • Éternellement
Éphémèrement • Ordinairement

Vous pouvez demander à la classe entière de **les classer rapidement selon le critère de leur choix** qu'ils doivent pouvoir expliquer.

Dans un second temps, **demandez à chaque enfant de piocher aléatoirement**, dans un bol **les adjectifs de la première liste**, puis de **piocher un mot de la seconde liste se rapportant à la temporalité.** Demandez-leur ce qu'ils pensent d'une personne qui agit de cette manière.

Par exemple, ils peuvent piocher : "Rarement gentil". Que pensez-vous de quelqu'un qui est rarement gentil ?

Demandez par la suite s'il y aurait une différence s'ils associaient un autre mot dans la liste se rapportant à la temporalité. Pourquoi ?

Par exemple : "Fréquemment gentil".

Qu'est-ce que ça change ? Que pensez-vous de cette personne ?



CE1 → CM2

Définitions, bêtise ou méchanceté ?



↳ A destination de l'animateur

La compréhension des personnes dans un dialogue repose à la fois sur les mots qui sont formulés et sur l'intention que nous interprétons par l'attitude, le ton de la voix, etc. Il est possible d'utiliser le même mot mais qu'il n'ait pas la même signification pour celui qui le dit et celui qui l'écoute.

L'entente de deux personnes par l'interprétation et la compréhension peuvent être travaillées avec l'expérience, l'attention portée à l'autre et aux sens des mots.

Cet exercice propose de travailler la compréhension en s'appuyant sur la thématique de la bêtise et de la méchanceté.





• PHASE 1

Pour introduire de manière ludique l'activité, vous pouvez faire **le jeu du téléphone sans fil**. Ce jeu permet d'introduire la complexité de la communication et également faire écho à l'idée de la rumeur qui se propage.

Le jeu consiste à faire circuler rapidement en parlant à voix basse, de bouche à oreille à travers une file de joueurs, une phrase inventée par le premier enfant et qui devra être prononcée à voix haute par le dernier enfant. Il s'agit de vérifier si la phrase initialement chuchotée est la même que celle prononcée à la fin. Vous pouvez être à l'initiative de la première phrase, pour vous assurez que le jeu ait de l'intérêt et que cela ne soit pas trop facile.

Nous vous proposons ensuite de lire l'histoire suivante :

La petite Jade aime aller à l'école, elle apprécie les mathématiques, la grammaire n'a aucun secret pour elle et quand viennent les questions sur les volcans, c'est la première à lever la main. La maîtresse et ses parents disent souvent d'elle que c'est une élève brillante. Pourtant la maîtresse lui reproche de ne pas vouloir aider ses camarades. En effet, Jade a du mal à accepter que les autres enfants ne comprennent pas aussi vite les exercices qu'elle, ça l'agace et elle devient un brin moqueuse, surtout avec Mathis qui a du mal avec les chiffres. Un jour Sarah lui demande : "Si tu as tout compris plus vite et que tu t'ennuies, pourquoi tu ne mets pas à profit tes capacités pour aider Mathis ?" Pour la première fois, Jade se trouve un peu bête face à d'autres élèves.

• PHASE 2 Échanges en petits groupes

Placez vos élèves en groupes de 4 autour de tables avec une grande feuille par table. Demandez-leur dans un premier temps de **choisir un secrétaire**, c'est celui **qui notera sur la feuille**. Il participera bien sûr aux échanges et pourra être aidé par les autres pour la prise de notes. De même, une fois le secrétaire désigné, il faudra **élire un rapporteur** qui aura la tâche de **synthétiser en présentant la feuille au reste de la classe**.

Demandez aux élèves de diviser la feuille en deux puis de réfléchir et noter leurs idées ou de dessiner leurs réflexions **à partir des couples de questions suivantes** sur une des deux parties, **la deuxième partie de la feuille servira plus tard**.

Laissez 5 minutes de réflexion et d'échanges aux élèves entre chaque questions.

1. D'après vous ça veut dire quoi "être bête" ? Comment le décririez-vous à quelqu'un qui ne sait pas ce que c'est ?
2. Quels exemples avez-vous d'actions que l'on fait quand on est bête ? Est-ce que quand on fait des bêtises ça veut dire qu'on est bête ?
3. Est-ce que quand on est bête on peut faire du mal ? Est-ce qu'on peut faire mal sans le faire exprès ?

• PHASE 3 Échanges en petits groupes

Cette partie de l'exercice permet aux enfants de comprendre le mécanisme d'une définition et son utilité. **Votre rôle est de les guider pour qu'ils puissent arriver à une définition.**

Les élèves ont les feuilles de l'exercice précédent. Demandez-leur d'utiliser la deuxième partie de la feuille pour écrire une définition de la bêtise (au sens d'"être bête"), à partir des idées qu'ils ont notées précédemment et en utilisant des règles de définition.

Les règles de la définition : la définition doit donner les caractéristiques d'une chose ou d'une idée pour comprendre ce dont on parle. La définition doit expliciter précisément ce dont il s'agit, pour éclaircir et rendre plus compréhensible un mot.

Voici les indications et questions pour animer ce temps en classe entière :

- On peut commencer par chercher les mots-clés qui peuvent aider à saisir la signification de la bêtise et peut-être même vous aider des mots que vous avez trouvés dans la première partie de l'exercice.
- Quels sont les mots proches ?
- On peut ensuite faire la démarche inverse en se demandant ce que la bêtise n'est pas, le contraire de la bêtise.
- On peut aussi donner un exemple, cela va servir d'appui pour contextualiser.
- Attention la définition ne doit pas être trop globale. Par exemple, si je dis : "la bêtise c'est quand on fait mal les choses", ce n'est pas forcément faux, mais beaucoup d'autres idées peuvent aussi entrer dans cette définition. Par exemple : "je fais mal les choses quand je suis fatigué". Est-ce qu'être fatigué c'est être bête ?

• **PHASE 4 Conclusion**

Pour conclure l'activité, les enfants **écrivent** sur des feuilles **les mots-clés de la définition**, pendant ce temps **vous prenez une grande feuille et vous écrivez le mot "bêtise" au centre**.

Les enfants **dessinent ensuite leur interprétation des mots-clés** qu'ils ont écrits ou des exemples de la définition, **ils découpent ensuite leurs mots et dessins et les collent autour de la définition**.

Bibliographie

Bibliographie Littérature jeunesse

Voici une liste de livres jeunesse qui peut vous aider dans votre travail de lutte contre le harcèlement :

- la majorité des livres de cette liste sont écrits et pensés différemment des histoires du petit théâtre citoyen. Ils n'ont pas les mêmes critères (voir introduction du manuel page 5).
- les livres de cette liste peuvent être lus ou utilisés dans des séquences indépendantes des dialogues et activités du petit théâtre citoyen. Ils peuvent, par exemple, aussi être détournés en utilisant qu'une partie de l'histoire ou seulement les images pour créer de nouveaux dialogues.

* Thèmes : Harcèlement, exclusion et différences (handicap...) :

Pinson, Z, et Davenier, C. (ill.) (2018). La rumeur. Paris : Kaléidoscope.

Hooghe-Stassen, M, et de Kinder, J. (ill.) (2015). Rouge. Paris : Édition Didier.

Faber, A., Mazlish, E, et Roy, R. (ill.), et Roy, R. (Trad.) (2023). Bastien et les Blipoux vont à l'école. Canada : Aux éditions du phare.

Piquet, E, et Mandel, L (ill.) (2016). Je me défends du harcèlement. Paris : Albin Michel Jeunesse.

Bloz, A. (2017). Seule à la récré. Paris : Bamboo.

Chischester Clark, E. (2004). Ça suffit espèce de tyran!. Paris : Kaléidoscope.

Crépeil, E, et Volla, F. (ill.) (2018). Ycare à l'école. Saint-Ouen-sur-Seine. Paris: Ailes et Graines.

Valentin, S, et Mineva, D. (ill.) (2022). Moi, je ne suis pas un mouton !. Allemagne : Édition Pfefferkorn.

Dupin, O, Dupin, L, et Badel, R. (ill.) (2021). Un renard dans mon école. Vanves: éditions Gautier-Languereau.

Robberecht, T, et Goossens, P. (ill.) (2005). J'ai perdu mon sourire. Namur Belgique : Mijade, collection les petits mijade.

Girardet, S, et, Puig, F. (ill.). (2004). Silence la violence. Paris : Édition Hatier, collection citoyens en herbe.

Ungerer ,T. (1969). Jean de la lune. Paris : L'École des loisirs, Maison d'Édition Jeunesse.

Hoestlandt, J, et Joos, F. (ill.) (2016). Un chemin pour deux amis, Mes premiers J'aime lire, n° 161. Montrouge : Bayard Jeunesse.

Willis, J, et Ross, T. (ill.) (2021). Alice sourit, collection L'heure des histoires. Paris : Gallimard Jeunesse.

Mckee, D. (1968). Elmer. Paris : Kaléidoscope.

Carrier, I. (2009). La petite casserole d'Anatole. Paris : Bilboquet.

Mets, A. (2014). Dragounet. Paris : L'école des loisirs, maison d'édition Jeunesse.

Deslauriers, S, et Després, G. (ill.) (2019). Laurent c'est moi !. Montréal Québec : Fonfon.

Boulerice, S, et Thibault,P. (ill.) (2020). Les enfants à colorier. Québec : Fonfon.

Cruchaudet, C. (2015). La poudre d'escampette. Paris : Delcourt.

Spier, P. (2000). Six milliards de visages. Paris: L'École des loisirs, maison d'édition Jeunesse.

De Saint-Mars, D, et Bloch, S. (ill.) (2004). Max et Koffi sont copains. Suisse : Calligram.

*** Thèmes : Solidarité, fraternité, empathie et amitié :**

Lambert, V, et, Comté, E. (ill.) (2022). Dans les souliers d'Amédée. Montréal : Fonfon.

Odland, N.(2015). Les rameurs. Montrouge : Bayard Jeunesse.

Major, L, et, Vogel, C. (ill.) (2016). C'est mon frère. Tourtour : Les éditions du Ricochet.

Nottet, P, et Gisèle, S. (ill.) (2009). Ami-Ami. Paris: L'École des loisirs.

Hugues, E. (1993). Sauvage. Paris : Casterman.

Young, E. (1995). 7 souris dans le noir. Toulouse : Milan Jeunesse.

Murail, M-A, et, Gay, M. (ill.). (2010). Le hollandais sans peine. Collection, Mouche. Paris : L'école des loisirs Maison d'Édition Jeunesse.

*** Thème: La confiance en soi :**

Reynolds, P-H, Pingault, E, (trad.) (2004). Un bon point pour Zoé. Toulouse : Milan.

Desbordes, A, et, Martin, P, (ill.) (2017). Ce que j'aime vraiment. Paris : Albin Michel.

Luyken, C. (2019). Le livre des erreurs, Paris : kaléidoscope.

Miles, S, et Miles, D. (2023). Tous les peut-être. Vanves : Le lotus et l'éléphant.

Bacon, A, et, Laurant, L (ill.) (2022). De la beauté. Montréal : 400 coups jeunesse.

Novi, N, (2008). La petite fille et l'oiseau. Paris : Editions Didier.

Nsafou, L, et Brun, B. (ill.) (2018). Comme un million de papillons noirs. Paris : Édition Cambourakis.

Lee, S. (2009). Miroir. Rodez : Éditions du Rouergue. (livre d'images, sans texte).

*** Le matériel pédagogique créé par Matthew Lipman et Ann Margaret Sharp :**

Elfie (GS/CP) interroge l'enfant sur la relation entre l'apparence et la réalité.

Kio et Augustine (CE1/CE2 et CM1) explore le monde de la nature.

Pixie (CM2) initie au langage et à ses nuances.

Harry (douze ans) initie aux relations logiques.

Lisa (quinze ans) se rattache au raisonnement et à l'éthique.

Suki (seize ans) explore le champ du raisonnement et de la création littéraire.

Mark (dix-sept ans) aborde les réalités et problèmes politiques.

Bibliographie sur les thématiques du harcèlement

Bibliographie sur les thématiques de violence, harcèlement, cyberharcèlement, de la philosophie pour enfants, des postures de l'enseignant et des ressources pédagogiques. Cette bibliographie n'est pas exhaustive !

* Violence et harcèlement scolaire et cyberharcèlement :

Zanna, O. (2019). Chapitre 3. Éducation par le corps à l'empathie. Dans : , O. Zanna, L'éducation émotionnelle pour prévenir la violence : Pour une pédagogie de l'empathie (pp.65-88). Paris : Dunod.

Debardieux, E., Blaya C. (2001). La violence à l'école et politiques publiques. Esf Éditeur.

Bellon, JP. Et Gardette, B. (2010). Harcèlement et brimades entre élèves - La face cachée de la violence scolaire. Éditions Fabert.

Quartier, M. & Bellon, J. (2020). Les obstacles au traitement du harcèlement scolaire. Le Journal des psychologues, 382, 14-19. <https://doi.org/10.3917/jdp.382.0014>

Da Silva, É. (2020). Les conséquences psychologiques du harcèlement entre élèves : au-delà d'une souffrance scolaire. Le Journal des psychologues, 382, 12-12. <https://doi.org/10.3917/jdp.382.0012>

Roques, M. & Senot, C. (2022). Chapitre 3. Harcèlement à l'adolescence : entre réalité sociale et réalité psychique. Dans : Nathalie Dumet éd., Corps et socius : 12 études de cas en psychopathologie (pp. 67-86). Paris : Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.dumet.2022.01.0067>

Romano, H. (2019). Harcèlement en milieu scolaire : Victimes, auteurs : que faire ?. Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.roman.2019.01>

Blaya, C. (2015). Editorial. Les dossiers des sciences de l'éducation, 33, 7-12. <http://journals.openedition.org/dse/770>

Blaya, C. (2015b). Étude du lien entre cyberviolence et climat scolaire : Enquête auprès des collégiens d'Ile de France. Les dossiers des sciences de l'éducation, 33, 69-90. <https://doi.org/10.4000/dse.815>

Blaya, C. (2015c). Les programmes d'intervention contre la cyberviolence et le cyberharcèlement : Quels moyens, quelle efficacité ? Les dossiers des sciences de l'éducation, 33, 131-153. <https://doi.org/10.4000/dse.843>

Stassin, Bérengère. (2019). Le cyberharcèlement à l'école : État des lieux et perspectives éducatives. *Médiations et médiatisations*, 2, 218-218. <https://revue-mediations.telug.ca/index.php/Distances/article/view/73>

Stassin—Traces numériques et lutte contre la cyberviolence. pdf. (s. d.). <https://eviolence.hypotheses.org/files/2018/06/Traces-num%C3%A9riques-et-lutte-contre-la-cyberviolence-scolaire.pdf>

(FR) Sommaire. (s.d.). Cyberviolence & Cyberharcèlement. <https://eviolence.hypotheses.org/sommaire>

*** Ressources pédagogiques le harcèlement et le cyberharcèlement :**

Filliozat, I., Roumanie, C, et , Durbiano, L. (ill.) (2021). *Le harcèlement le repérer, le stopper*, Paris : Nathan.

Éducation aux Médias et à l'information—EMI @clemiversailles. (s. d.). <http://www.education-aux-medias.ac-versailles.fr/>

Les cyber-violences. (s. d.). Académie de Paris. https://www.ac-paris.fr/portail/jcms/p2_1966653/les-cyber-violences

Tralalere. (s. d.). Internet Sans Crainte. Internet Sans Contrainte <https://www.internetsanscrainte.fr/>

Blaya, C. (2018) *Le cyberharcèlement chez les jeunes. Guide pratique pour parents démunis*. Bruxelles.

*** Le dialogue philosophique :**

Lipman, M. (2005). Renforcer le raisonnement et le jugement par la philosophie. In C. Leleux (dir.), *La philosophie pour enfants. Le modèle de Matthew Lipman en discussion*. Bruxelles : De Boeck, p. 11-24.

Lipman, M. 2^{ème} édition (2006). *À l'école de la pensée - Enseigner une pensée holistique*. De Boeck Belgique.

Delanoë, A. (2022). Pratique du dialogue philosophique avec des adolescents en souffrance - entre culture du soin et culture philosophique, un soin philosophique ? Revue internationale sur les pratiques et la didactique de la philosophie. Diotime, N°91. <https://diotime.lafabriquephilosophique.be/numeros/091/016/>

Loison Apter, E. (2011). Les effets psychothérapeutiques de l'activité philosophique à partir du dialogue philosophique en communauté de recherche selon Matthew Lipman. Diotime, N°46. <https://diotime.lafabriquephilosophique.be/numeros/047/012/>

Sasseville, M. Gagnon, M. (2020) Penser ensemble à l'école. Des outils pour l'observation d'une communauté de recherche philosophique en action (3^{ème} édition), Presses Université Laval Québec.

Calistri, C; Martel, C; Bomel-Rainelli, V.(2007) Apprendre à parler, apprendre à penser, les ateliers de philosophie, SCEREN, CRDP de Nice.

Tozzi, M.(2002) La discussion philosophique à l'école, Primaire Accompagner, CNDP du Languedoc-Roussillon.

Pettier, JC; Lefranc, V. (2006) Philosopher à l'école, DELAGRAVE Paris.

*** Ressources pédagogiques de philosophie pour enfants :**

Lipman, M; Sharp A-M.(2009). Mark Recherche sociale. PIE. Peter Lang Bruxelles.

Sharp, A-M. (2005). Hannah. Les presses de l'université Laval.

Daniel, M-F. (2003). Dialoguer sur le corps et la violence un pas vers la prévention. Le loup de gouttière Québec.

Daniel, M-F. (2002). Les contes d'Audrey-Anne. Le loup de gouttière Québec.

Hawken, J. (2020). La philosophie avec les enfants pour une pédagogie sensorielle. Lambert Lucas Limoges.

"Philéas et Autobule et les citoyens de 6-12 ans" Les dossiers pédagogiques - Philéas (phileasetautobule.be)

Collection "Les goûters philo". Milan : <http://www.lesgouters-philo.com/>

Auriac-Slusarczyk, E. (2010) Chouette ! Ils philosophent Encourager et cultiver la parole des écoliers. La source d'Or CRDP d'Auvergne.

Brennifer, O; Desprès, J. (2^{ème} édition 2013) Le livre des grands contraires philosophiques. Nathan Paris.

Hawken, J. (2019). 1... 2... 3... pensez ! Philosophons les enfants ! 10 règles d'or et outils pédagogiques. Chronique sociale Lyon.

Gagnon, M. (2022). Pratiquer la philosophie au primaire : conseils, activités thématiques et littérature jeunesse. Chenlière éducation Québec.

Herriger, A. (2018). Dossier pédagogique : Les habiletés de pensée en philosophie pour les enfants. Entre vues. <http://www.entre-vues.net/wp-content/uploads/2018/10/Doc-site-Entre-vues-.pdf>

* Les postures de l'enseignant :

Bucheton, D. (dir) (2009). L'agir enseignant : une question d'ajustements. Octares, Toulouse.

Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures des enseignants dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. Didactiques et éducation. PUR, Rennes.



3018

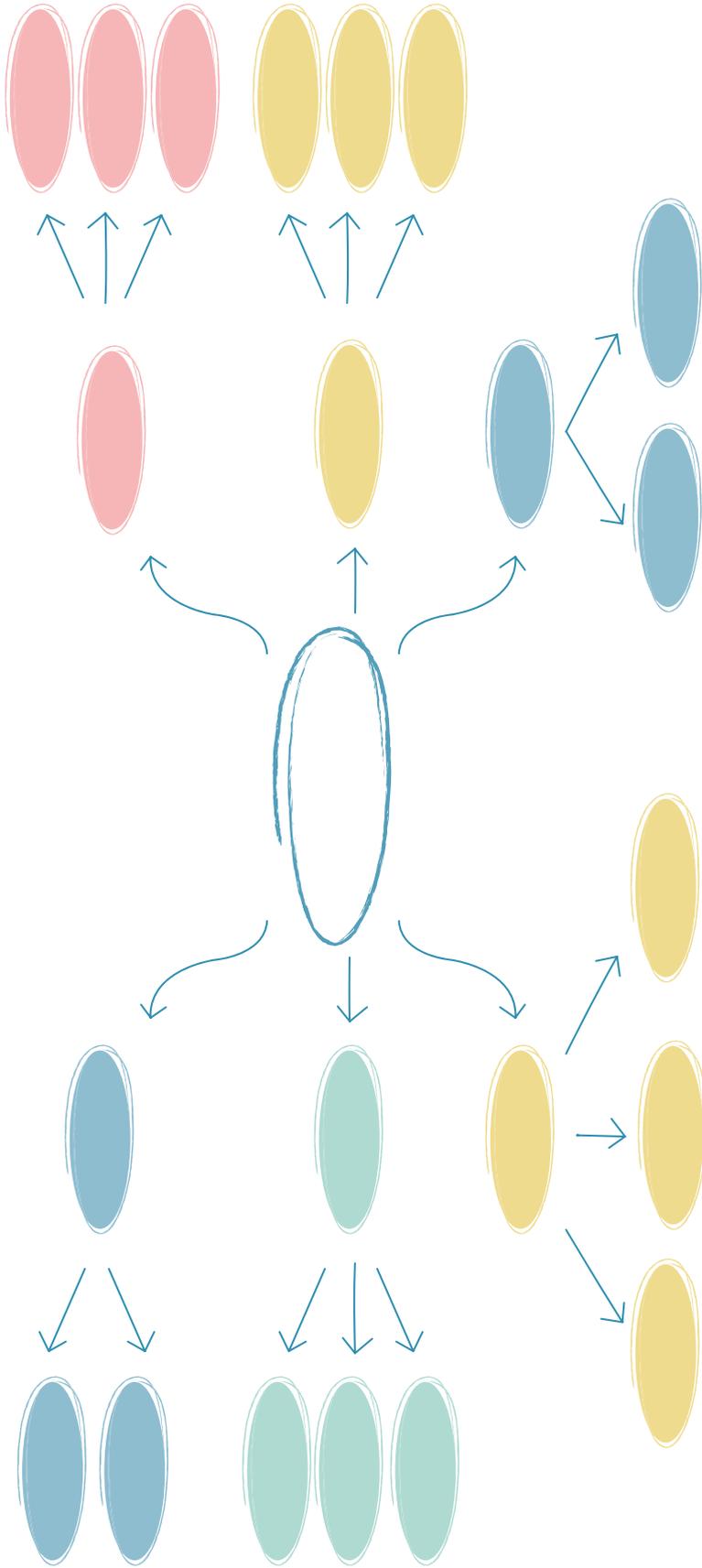
Le Petit Théâtre Citoyen propose de mettre en place des manières d'interagir entre enfants, **avant qu'une situation de crise ne se produise, et pour éviter le harcèlement.**

Cependant, si au travers des dialogues, activités, ou de vos lectures, **vous repérez des faits de harcèlements ou êtes interpellés par ce que vous avez entendu**, voici le numéro d'écoute anonyme et confidentiel :

Le **3018** est un **numéro d'aide gratuit pour les victimes et témoins de harcèlement** à l'école ou sur les réseaux sociaux. Il est accessible **7 jours sur 7 de 9 h à 23 h** ou par la **messagerie instantanée sur 3018.fr et Messenger.**

Annexes

→ Carte mentale



→ *Activité n°2 : le jeu des contraires*

Colonnes de mots à relier

Un objet	L'apaisement
Le vivant	Une certitude
L'individuel	Subjectif
L'ordinaire	Une chose
Une rumeur	L'autre
Fort	Passif
Penser	L'extraordinaire
Moi	Faible
La violence	Une personne
Actif	Le collectif
Objectif	Agir

→ *Activité n°8 : l'escalier des mots*

Concepts, verbes et substantifs à imprimer et découper en étiquette pour chaque groupe.

Estimer

Ignorer

Juger

Malveillant

Poli

Amical

Humiliant

Admirer

Taquin

Critique

Gentillesse

Solidarité

Empathique

Violent

Insultant

Snober

Respectueux

Confiance

Indifférent

Dédaigneux

Moqueur

Menaçant

Méchant

Agressif

Contraindre

Brutalité

Douceur

Excluant

Attentif

Attentionné

Jamais

Fréquemment

Constamment

Régulièrement

Rarement

Éternellement

Éphémèrement

Ordinairement

→ *Activité n°8 : l'escalier des mots*

Le harcèlomètre

pour apprendre à repérer les comportements violents et malsains

Ce camarade / cette personne :

Respecte mes goûts, mes besoins, mes choix

Me permet d'être à l'aise quand je suis avec lui.elle

Est content.e pour moi lorsque je me sens épanoui.e

Est passif, ne réagit pas lorsque j'ai besoin d'aide

Me critique et me juge en permanence

M'exclut, me met volontairement à l'écart

Se moque de moi, me donne des surnoms méchants

Lance des rumeurs sur moi

Publie des choses qui me rabaissent sur les réseaux sociaux

Me force à faire des choses dont je n'ai pas envie, me fait du chantage, me menace

Me fait des coups bas, m'humilie en public, m'insulte

Me vole, me détériore et/ou me rackette mes affaires

Me bouscule violemment, me frappe, m'agresse sexuellement

Ce comportement est sain

Vous vous **respectez** l'un et l'autre. Même s'il vous arrive de vous disputer, tu n'as pas peur.

Ce comportement est inacceptable

Ce qu'il se passe n'est pas normal et tu n'as pas à le supporter. Ce n'est pas non plus de ta faute.

Si au moins l'un de ces comportements se répète, tu es victime de **harcèlement**.

Cette situation peut changer et tu peux te faire aider.

Ne reste pas seul.e ! Cela pourrait avoir de graves répercussions sur ta santé et ta scolarité.



Pour te faire aider :

- **En parler** à un adulte de confiance
- Appeler le N°vert "Non au harcèlement" : **3020**

Ouvert du lundi au vendredi de 9h à 20h et le samedi de 9h à 18h (sauf les jours fériés)

Document créé par A. Schmit à partir de l'affiche réalisée par la préf. du Lot-et-Garonne : <http://www.lot-et-garonne.gouv.fr/le-violentometre-06186.html> inspiré par "Le violentomètre" pour les violences conjugales































