



**HAL**  
open science

# Littérature et discussion à visée philosophique sur le thème des émotions pour développer l'empathie en CP/CE1

Sophie Guenot-Ripka

► **To cite this version:**

Sophie Guenot-Ripka. Littérature et discussion à visée philosophique sur le thème des émotions pour développer l'empathie en CP/CE1. Education. 2016. dumas-01428436

**HAL Id: dumas-01428436**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01428436>**

Submitted on 6 Jan 2017

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

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

## **Année universitaire 2015-2016**

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

**Mention *Premier degré***

**Littérature et discussions à visée  
philosophique sur le thème des émotions  
pour développer l'empathie en classe de  
CP/CE1**

**Présenté par Sophie GUENOT-RIPKA**

Première partie rédigée en collaboration avec Marie GIMOND et Anne MIGNOT

**Mémoire de M2 encadré par Manuel TONOLO**

## Attestation de non-plagiat

Je soussigné(e)

Sophie GUENOT épouse RIPKA

Auteur du mémoire de master 2 ou de l'écrit scientifique réflexif (MEEF-PE) MEEF-SD / MEEF-EE (entourez la mention et indiquez le titre du mémoire)

*littérature et discussions à visée philosophique sur le thème des émotions pour développer l'empathie en classe de CP/CE1.*

déclare sur l'honneur que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne.

Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

Je suis conscient(e) que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi.

Fait à Aix-les-Bains,

Le 17 mai 2016

Signature de l'étudiant(e)

## Autorisation de diffusion électronique d'un mémoire de Master 2 MEEF dans la base DUMAS<sup>1</sup>

### Autorisation de l'étudiant(e)

Je soussigné(e).....Sophie.....G.U.E.N.O.T.....épouse.....R.I.P.K.A.....  
auteur et signataire du mémoire de niveau Master 2, intitulé :  
.....littérature.....et.....discussions.....à.....visée.....philosophique.....  
.....sur.....le.....thème.....des.....émotions.....pour.....développer.....l'empathie.....en.....classe  
.....de.....CP/CE1.....  
, agissant en l'absence de toute contrainte,

autorise

n'autorise pas <sup>2</sup>

le Service Interétablissement de Documentation de l'Université Grenoble Alpes-Grenoble INP à le diffuser, sans limitation de temps, sur la base DUMAS en texte intégral.

- Je certifie la conformité de la version électronique déposée avec l'exemplaire imprimé remis au jury.
- Je m'engage à signaler les documents pour lesquels je ne détiens pas les droits de reproduction et de représentation ou les autorisations afférentes. Ces documents devront être masqués ou retirés de la version diffusée sur la base DUMAS par les auteurs.
- La présente autorisation de diffusion n'a pas de caractère exclusif. L'auteur conserve par conséquent toutes les possibilités de cession de ses droits et de diffusion concomitante de son mémoire.
- Je renonce à toute rémunération pour la diffusion effectuée dans les conditions précisées ci-dessus.
- Conformément à la loi « informatiques et libertés » du 6 janvier 1978, modifiée en 2004, je pourrai à tout moment modifier cette autorisation de diffusion par simple lettre ou courriel à la BUPE : [membupe@univ-grenoble-alpes.fr](mailto:membupe@univ-grenoble-alpes.fr)

Fait à Aix-les-Bains le 17 mai 2016

Signature de l'étudiant(e),

Précédée de la mention « bon pour accord »

« bon pour accord »

<sup>1</sup> La base DUMAS (Dépôt Universitaire des Mémoires Après Soutenance) est en accès libre à l'adresse : <http://dumas.ccsd.cnrs.fr/>  
**NB** : le mémoire sera diffusé sur Dumas si la note obtenue pour l'écrit est supérieure ou égale à 16/20 et si l'auteur et le responsable de mémoire en donnent l'autorisation

<sup>2</sup> Entourer la mention choisie

# Sommaire

Introduction .....	1
<b>1. Cadre théorique</b> .....	<b>2</b>
1.1. Comment enseigner l'EMC ? .....	2
1.1.1. L'enseignement moral et civique .....	2
1.1.1.1. Bref historique .....	2
1.1.1.2. Préconisations des textes officiels et place de la notion d'empathie .....	3
1.2. Le développement de l'enfant et l'empathie .....	5
1.2.1. Quelques définitions : empathie, sympathie, émotions .....	5
1.2.2. Le développement de l'enfant .....	6
1.3. La discussion à visée philosophique (DVP), ses enjeux et ses finalités .....	8
1.3.1. Qu'est-ce qu'une DVP ? .....	8
1.3.2. Dispositif de la DVP et rôle de l'enseignant .....	11
1.4. Comment développer l'empathie au travers de l'EMC ? .....	12
1.4.1. La littérature de jeunesse comme entrée dans des discussions à visée philosophique, et son importance pour traiter l'empathie .....	12
1.4.1.1. Les différentes entrées dans une discussion à visée philosophique .....	12
1.4.1.2. Le choix d'une entrée : la littérature de jeunesse .....	14
1.5. Problématique .....	15
<b>2. Méthodologie</b> .....	<b>15</b>
2.1. Participants .....	15
2.2. Matériel et procédure .....	16
2.2.1. Description des séances .....	17
2.2.1.1. Séance 1 : recueil des conceptions premières et jeu des émotions .....	17
2.2.1.2. Séance 2 : littérature de jeunesse : découverte de l'album et débat de compréhension .....	18
2.2.1.3. Séance 3 : littérature de jeunesse : débat d'interprétation .....	19

2.2.1.4. Séances 4, 5, 6 et 7 : débats philosophiques.....	19
<b>3. Résultats .....</b>	<b>21</b>
3.1. Recueil des conceptions premières.....	21
3.2. Eléments recueillis lors des débats .....	21
3.2.1. Le premier débat : « Comment sait-on que nos parents nous aiment ? ».....	21
3.2.2. Le second débat : « Comment sait-on que nos copains nous aiment ? » .....	22
3.2.3. Le troisième débat : « Pourquoi se dispute-t-on avec les autres ? ».....	23
3.2.4. Le quatrième débat : « Peut-on toujours exprimer ses émotions sans les contrôler ? ».....	23
<b>4. Analyse .....</b>	<b>24</b>
4.1. Les conceptions premières.....	24
4.2. Le travail sur l'œuvre de littérature de jeunesse .....	24
4.3. Les discussions à visée philosophique : les effets des différentes modalités du débat adoptées.....	25
4.3.1. Le temps et le lieu .....	25
4.3.2. Le positionnement de l'enseignant.....	25
4.3.3. La question du rapport entre l'écrit et l'oral.....	25
4.3.4. La répartition des rôles .....	26
4.3.5. La question de la faible participation orale des élèves.....	26
4.4. Les effets obtenus dans la classe et l'examen de notre hypothèse .....	27
4.5. Evaluation de la séquence selon les quatre dimensions de l'EMC.....	27
<b>5. Les pistes d'amélioration et perspectives professionnelles .....</b>	<b>28</b>
5.1. Sur la préparation des DVP .....	28
5.2. Pour inciter les élèves à prendre la parole .....	29
5.3. Prolongements pour le travail sur l'empathie.....	29
<b>Conclusion.....</b>	<b>30</b>
<b>6. Bibliographie.....</b>	<b>31</b>
<b>7. Annexes .....</b>	<b>33</b>

## **Introduction**

Je suis affectée en tant que professeur des écoles stagiaire dans une école élémentaire du centre-ville d'Aix-les-Bains. J'enseigne à mi-temps sur les deux jours du début de semaine à des élèves d'une classe à double niveau de cycle 2 (CP/CE1).

Dès le début de l'année, j'ai pu constater qu'un certain nombre d'élèves manifestait des comportements empreints de « débordements émotionnels » liés à des moqueries, bouderies, ou encore frustrations et qu'ils entraînent souvent en conflit les uns avec les autres.

Forte de ce constat, je me suis interrogée sur la manière dont je pouvais améliorer cette ambiance de classe et amener les élèves à être plus attentifs à leurs émotions et leurs ressentis afin de mieux les comprendre et de mieux les contrôler pour eux-mêmes et en relation avec les autres.

La discipline de l'enseignement moral et civique étant au cœur même de ces préoccupations, j'ai décidé de mener un travail avec les élèves fondé sur la littérature de jeunesse et sur les discussions à visée philosophique. Il s'agissait de voir dans quelle mesure cette approche pouvait développer l'empathie des élèves et ainsi améliorer leurs comportements.

Après avoir établi le cadre théorique sur lequel repose ce travail, nous présenterons la séquence d'enseignement menée en classe. Puis nous analyserons celle-ci avant de proposer des pistes d'amélioration et les perspectives professionnelles qui en découlent.

# 1. Cadre théorique

## 1.1. Comment enseigner l'EMC ?

### 1.1.1. L'enseignement moral et civique

#### 1.1.1.1. *Bref historique*

En rendant l'école laïque, Jules Ferry introduisait, en 1882, l'« instruction morale et civique », pour remplacer l'instruction religieuse répandue dans les écoles françaises à grande majorité catholiques. La République instaurée amène de nouvelles valeurs à défendre telles que la solidarité, la liberté, la dignité. Ainsi, l'instruction morale et civique va chercher à former des « bons citoyens » qui pourront défendre ces valeurs plutôt que des « bons chrétiens ».

Cette matière perd sa neutralité sous la 3<sup>ème</sup> République où l'on va prôner un amour de la Nation et de la Patrie. Une nouvelle religion apparaît sous les traits d'une instruction civique : le patriotisme. Il se radoucit après 1889, mais revient en force sous le régime de Vichy qui utilise l'instruction civique comme instrument de propagande.

Les événements de mai 1968 feront passer l'instruction civique au second plan : les Trente Glorieuses voient apparaître un nouveau slogan « Il est interdit d'interdire » annonçant un refus de se plier à des règles de bienséance et aux valeurs traditionnelles. L'enseignement civique disparaît alors avant d'être remis au goût du jour par René Haby et sa vision personnelle de cette matière axée sur « le vivre ensemble » qui sera remise en cause dans les années 80 avec la crise économique.

L'« éducation civique » redevient une discipline spécifique au cours préparatoire avec Jean-Pierre Chevènement en 1985, sans toutefois que sa dimension « morale » ne soit réintroduite. Les programmes de 2002, mettront quant à eux l'accent sur le « vivre ensemble » et préconiseront la demi-heure de débat réglé hebdomadaire.

Ce sont les programmes de 2008, qui remettront à l'honneur « la morale » à l'école, sous l'appellation « instruction morale et civique ». Les élèves prennent conscience des règles sociales telles que le respect d'autrui, la politesse, la coopération ou encore le respect de règles de communication. Il est précisé que l'estime de soi est un point important à travailler. Un lien est fait avec l'histoire-géographie, avec l'étude des valeurs républicaines, des textes fondateurs, des symboles de la République et de l'Union Européenne. Apparaissent aussi les premiers



apprentissages de santé (gestes de premiers secours, repérage d'une situation dangereuse), de sécurité routière mais aussi des risques liés à l'usage d'internet.

En 2011, une nouvelle circulaire vient préciser les enjeux et objectifs de l'instruction civique et morale. Il est spécifié qu'une attention toute particulière doit être portée sur le développement moral, aussi important que le développement physique ou intellectuel. Les maximes sont un support privilégié pour l'apprentissage de valeurs communes et de comportements sociaux, même si d'autres supports sont cités comme des lectures de récits ou des événements (présentant une problématique morale). ). On invite également explicitement aux débats.

Le terme d' « instruction » est remplacé en 2013 par celui d' « enseignement ».

En 2015, le projet d'un nouveau programme est adopté et mis en place dans les écoles. Il rappelle dès le début que cet enseignement, bien que nécessitant un horaire spécialement dédié, transmet des connaissances et compétences qui doivent se retrouver dans la pratique de tous les enseignements. Les valeurs évoquées dans les différents programmes antérieurs sont maintenant explicitées comme par exemple la capacité d'écoute et d'empathie ou la reconnaissance du pluralisme des opinions, des convictions, des croyances et modes de vie.

L'enseignement moral et civique s'envisage sous 4 dimensions et cultures : une **dimension sensible** (culture de la sensibilité), une **dimension normative** (culture des normes et du droit), une **dimension cognitive** (culture du jugement moral) et une **dimension pratique** (culture de l'engagement). Il s'agit de préconiser un enseignement moral et civique qui n'est pas une « moralisation » mais qui vise à entraîner l'élève au développement de son jugement moral dans une dimension réflexive.

#### *1.1.1.2. Préconisations des textes officiels et place de la notion d'empathie*

Comme nous allons le voir, la notion d'empathie est au centre des préconisations des instructions officielles en matière d'enseignement moral et civique. En effet, dès le cycle 2 est attendue une pratique de la sensibilité qui passe par la capacité d'écoute et d'empathie (Culture de la sensibilité : Objectifs de formation : S'estimer et être capable d'écoute et d'empathie).

Les deux autres objectifs de formation de cette culture qui sont « Identifier et exprimer en les régulant ses émotions et ses sentiments » et « Se sentir membre d'une collectivité » sont eux-mêmes en lien direct avec le développement de cette empathie essentielle dans la construction morale de l'enfant.

La **culture de la sensibilité** s'articule autour de 3 grands points : identifier et partager des émotions et des sentiments dans des situations diverses en respectant les codes de communication orale, prendre soin de soi et des autres et accepter leurs différences et enfin, apprendre à coopérer et à s'unir sous les symboles de la République. On peut noter que l'empathie se situe au carrefour de la construction de ces connaissances et capacités.

Afin de développer les trois autres cultures que sont la culture du droit et de la règle, celle du jugement et celle de l'engagement, un des moyens privilégiés d'aborder l'enseignement moral et civique nous paraît être les discussions à visée philosophique. En effet, ces dernières mobilisent les connaissances et capacités préconisées par les programmes.

Dans la **culture du droit et de la règle**, il s'agira de respecter les autres tout en adaptant sa tenue et son langage aux différents interlocuteurs, connaître les règles de la vie collective, ses droits et comprendre leur utilité. Les discussions à visée philosophique mobilisent ces capacités par le respect des règles et la compréhension de leur utilité pour le bon déroulement du débat.

Dans la **culture du jugement**, il est demandé aux élèves de pouvoir s'affirmer dans un débat sans imposer son point de vue aux autres tout en étant capable de le justifier et de l'argumenter, d'accepter le point de vue des autres, de différencier son intérêt particulier de l'intérêt général et d'aborder la laïcité (liberté de penser, de croire et de ne pas croire). Le dispositif des discussions à visée philosophique répond à ses attentes. En effet, il s'agira pour les élèves de débattre et d'argumenter au sein d'un groupe où chacun peut exprimer sa vision personnelle dans le respect de l'autre et de ses opinions.

Dans la **culture de l'engagement**, les connaissances et capacités visées sont le respect des engagements pris envers soi-même et les autres mais aussi la participation à une vie collective par la réalisation d'un projet, la coopération et la prise de responsabilités dans la classe et dans l'école. Les discussions à visée philosophique permettent le développement de ces aptitudes chez les élèves au moyen de leur investissement dans le débat. Cet investissement pourra se faire par les échanges entre les discutants mais aussi par la tenue de rôles comme proposée par la pédagogie institutionnelle de Fernand Oury (président de séance, secrétaire, observateur, reformulateur...).

*[note : cette présentation de l'EMC s'est appuyée sur plusieurs références explicitées en bibliographie : Véronique Soulé (2012) et JM Blanquer (2012)]*

## **1.2. Le développement de l'enfant et l'empathie**

### **1.2.1. Quelques définitions : empathie, sympathie, émotions**

Tout d'abord, différencions l'empathie de la sympathie au moyen des définitions proposées sur Eduscol (2015) et des propos tenus par Omar Zanna (2015).

Selon Omar Zanna (2015, p. 19), « L'empathie est cette disposition à ressentir ce que l'autre ressent sans toutefois s'y confondre ». La sympathie quant à elle suppose une proximité affective avec autrui pouvant aller jusqu'à une forme d'identification et de " confusion " avec l'autre.

Par ailleurs, Omar Zanna (2015), distingue empathie émotionnelle et empathie cognitive. L'empathie cognitive permet « de raisonner ensemble » (2015, p. 25). C'est grâce à cette forme d'empathie que l'enseignant peut anticiper la manière dont ses élèves vont recevoir ses propos. Pour ce faire, il se décentre et se met en quelque sorte « à la place » de ses élèves. L'empathie émotionnelle passe pour sa part par le langage corporel et permet, selon Omar Zanna, de « raisonner ensemble » (2015, p. 27). Elle est notre capacité à ressentir les émotions et les ressentis d'autrui et d'en être touché. Autrement dit, l'empathie cognitive permet de comprendre les états mentaux d'autrui tandis que l'empathie émotionnelle permet de comprendre leurs états affectifs. Ces deux types d'empathie sont bien entendu complémentaires pour garantir de bonnes relations interpersonnelles.

A première vue, l'empathie est une disposition de l'homme essentiellement positive puisqu'elle permet de mieux comprendre autrui et de réguler les relations interindividuelles. Toutefois, comme le rappelle Decety (2009), « chez l'homme, l'empathie est la base sur laquelle se développent les émotions morales comme la culpabilité et le remord. Elle permet également de manipuler ou de torturer autrui ». Omar Zanna va plus loin puisqu'il indique que « pour pouvoir torturer physiquement ou moralement, il faut avoir une bonne représentation de ce qui se passe dans la tête de l'autre sans ressentir aucune émotion, sans partager la terreur de la victime. » (2015, p. 25). L'empathie cognitive donne aussi naissance à de potentiels harceleurs qui savent se mettre à la place de l'autre pour mieux prévoir ce qui le fera souffrir.

L'empathie vient ainsi en résonance avec le concept d'émotions, puisque la ligne entre empathie et manipulation vient de l'absence ou non d'émotions ressenties en accord avec l'autre. Nous tenterons donc de définir le concept d'émotion, notion complexe. Sur le site Eduscol, nous pouvons lire qu' « une émotion est une réaction psychologique et physique à une

situation ». Les récentes recherches reconnaissent le rôle prédominant des émotions dans la régulation des relations sociales. Percevoir les émotions d'autrui et savoir les reconnaître nous permet d'adapter nos comportements et donc de garantir de bonnes relations interpersonnelles.

Nous percevons ici tout l'enjeu d'aborder ces questionnements liés aux émotions, à leur expression et au développement de l'empathie au sein de l'école. Mais peut-on traiter les émotions et la morale avec de jeunes enfants ? A partir de quel âge cela est-il possible ?

### **1.2.2. Le développement de l'enfant**

Comme pour toute autre matière, il est important de se poser la question du développement cognitif (et ici moral) de l'enfant, afin de bien comprendre ses capacités d'apprentissage selon son âge.

Une des premières visions de développement cognitif de l'enfant est proposée par Jean Piaget (1978) qui définit l'existence de « stades » dans la formation du jugement moral aboutissant à une autonomie complète de l'enfant. Selon lui, la pensée humaine n'est pas innée mais est le résultat d'une construction progressive.

Avant 4 ans, l'enfant respecte la loi qui lui est imposée par une personne qui a autorité sur lui. Jusqu'à ses 8 ans, il est contraint d'être moral par l'adulte (morale hétéronome, égocentrique et subjective), qu'il respecte même s'il ne cesse de transgresser les règles imposées. De 8 à 11 ans, la morale devient autonome et apparaît une recherche d'égalité, entre pairs et contre l'adulte. Selon Piaget, l'enseignement de la morale et du civisme ne serait pas envisageable avant l'âge de 8 ans, âge à partir duquel l'enfant accepte les règles du groupe mais pas encore celles de l'adulte. Il développe alors une morale de la coopération, autonome et objective.

Cette théorie des stades fut reprise par L. Kohlberg (1958) qui propose 6 stades répartis sur 3 niveaux. Via des dilemmes moraux, il va déterminer le stade maximal de développement moral atteint, grâce aux réponses mais surtout à la justification faite par chacun. Le psychologue établit alors les stades suivants : niveau de la morale préconventionnelle (4-10 ans où l'enfant respecte les règles dans son propre intérêt), puis conventionnelle (qui voit l'intégration des conventions sociales) et enfin chez certains sujets seulement, un niveau de morale postconventionnelle (où l'individu suit des principes moraux en son âme et conscience).

L'égoïsme et le respect aveugle de l'obéissance qui marque le premier palier vient en appui à la théorie de Piaget selon laquelle aucune réflexion morale ne serait possible avant l'âge de 7 ans. Cependant, ces paliers et ces stades ne sont pas isolés et hermétiques, un enfant pouvant

alors, dans différentes situations, émettre un jugement relevant d'un palier supérieur ou inférieur selon le cas.

Cette idée de progression « avant l'heure » peut également être rapprochée de l'hypothèse de Vygotski (1934) avec la notion de « zone proximale de développement ». Ainsi, l'enseignement moral pourrait se faire dès les premières années, en proposant des situations simples mais préparant à l'acquisition de futures règles et valeurs morales. En effet, c'est en proposant des situations-problèmes, des textes, des questions... que l'enseignant va aider l'élève à découvrir de nouvelles perspectives, en l'amenant à un niveau de pensée auquel il peut accéder avec efforts.

De plus, parler du développement de l'enfant ne peut se faire sans aborder la question des interactions sociales comme source d'apprentissages et de développement de l'intelligence. Or, Vygotski appelle conflit socio-cognitif, les situations où l'enfant est confronté à une tâche collective à résoudre avec ses pairs et avec lesquels des désaccords argumentés surgissent. Un double déséquilibre se produit alors, - inter, entre les partenaires qui s'opposent sur leurs réponses et - intra, qui invite à douter et remettre en cause sa propre réponse. Cette confrontation des points de vue entraîne des réorganisations cognitives, et des apprentissages nouveaux.

Les théories des stades « évolutionnistes » sont finalement remises en question par les avancées de la psychologie cognitive qui tendent à montrer que les enfants ont une capacité d'empathie très précoce.

L'idée reçue selon laquelle l'enfant serait un être amoral, idée sous-entendue par Piaget puisque la conscience morale apparaîtrait selon lui seulement à l'âge de 8 ans, est remise en cause par certaines études. Par exemple, Félix Warneken (2009) va démontrer que, aux environs de ses 14 mois déjà, l'enfant va spontanément aider quelqu'un s'il le voit en détresse. Il comprend les intentions des autres (donne un objet à un adulte lorsqu'il voit qu'il ne peut pas l'atteindre), est capable d'empathie et développe très jeune des comportements d'aide.

L'idée de l'acquisition tardive de l'intention défendue par Kohlberg et Piaget est également contredite, par Gavin Nobes (2010), qui va présenter de petites aventures à des enfants de 3 à 8 ans où intentions et conséquences sont différenciées. Les enfants sont ainsi capables, par exemple, de comprendre que tuer intentionnellement est moralement bien plus condamnable que de tuer par accident. L'enfant est capable d'attribuer des croyances, vraies ou fausses, des intentions, des désirs ou des représentations mentales à autrui dès son plus jeune âge, alors que

l'on pensait autrefois que cela n'était pas possible avant l'âge de 4 ans ; c'est ce que l'on appelle la « théorie de l'esprit », que l'enfant développerait avant même de développer la parole.

Ces récentes recherches démontrent qu'un enseignement moral et civique est alors possible à l'école primaire, dès les premières années de maternelle. Cependant l'activité doit être adaptée à l'âge, car même si la conscience morale est présente dès le début de l'enfance, l'enfant doit apprendre à cultiver ses émotions, à les maîtriser et à se socialiser.

En 2009, le psychologue américain Paul Bloom démontre que les nourrissons dès un an cherchent à apaiser les souffrances et la détresse des autres en caressant, touchant, ou en tendant une bouteille ou un jouet pour consoler. Ils sont donc capables de ressentir l'émotion des autres, développent une volonté d'aider et sont capables de se décentrer pour se mettre à la place de l'autre et comprendre ce qui permettrait de sortir de l'état émotionnel négatif.

Jean Decety quant à lui, bien qu'en accord avec cette théorie de l'empathie précoce, démontre qu'elle évolue avec l'âge. Il note qu'à 3 ans, l'enfant développe une attitude plus sélective en refusant d'aider des pairs identifiés comme souhaitant faire le mal.

### **1.3. La discussion à visée philosophique (DVP), ses enjeux et ses finalités**

#### **1.3.1. Qu'est-ce qu'une DVP ?**

En France, les pratiques philosophiques ont été initiées dans le système scolaire, notamment à l'école primaire, depuis 1996. La « discussion à visée philosophique » (DVP) est un dispositif qui s'est développé dans les classes depuis le milieu des années 1990 avec Alain Delsol, Sylvain Connac et Michel Tozzi. L'enjeu principal est de permettre aux élèves de pratiquer la philosophie dès l'école élémentaire.

Pour cela les DVP, permettent un apprentissage de la démocratie en s'inspirant de la pédagogie institutionnelle de Fernand Oury (les règles de prise de parole, les rôles du débat qui engagent et responsabilisent les élèves au sein de la classe) et la découverte de la philosophie comme activité intellectuelle.

En effet, les débats philosophiques permettent d'exposer chacun son point de vue sans attendre une bonne réponse, de justifier son opinion et de confronter ses idées en acceptant les différents avis possibles. Le point de départ est une notion philosophique, qui aborde des questions morales importantes dans le développement de l'enfant. Les élèves vont donc forger leur esprit

critique, leurs capacités d'argumentation, de problématisation, de conceptualisation, et même améliorer leur comportement en société en prenant en compte l'avis des autres, en rebondissant sur ce qui a été dit, en écoutant sans couper la parole.

De nombreux auteurs proposent des idées de mise en place de ces moments de débats.

François Galichet, dans son livre "La philosophie à l'école" (2007), rappelle que, selon Matthew Lipman, deux règles sont essentielles pour aborder ces débats : premièrement, toutes les opinions doivent être entendues et explorées, tout en étant supportées par des arguments et une vraie justification, ce qui permettra de faire la différence entre la discussion de la cour de récréation et la discussion philosophique. Deuxièmement, après les débats, un relevé de conclusions sur la séance est nécessaire afin de garder une trace de ce qui a été vu pour la séance suivante, ainsi qu'une trace du développement de la pensée.

Comme il est noté dans les programmes, Matthew Lipman précise qu'il ne faut pas que l'enseignant donne une leçon de morale mais laisse l'enfant s'exprimer, tout en le guidant par des interventions courtes (reformulations, synthèses, objections, demande d'explicitation...). Ce point est largement partagé et repris par Isabelle Pouyau (2012) qui favorise une prise de parole spontanée de l'enfant et des interventions brèves qui relancent la discussion.

S'ils se rejoignent sur ce point, les deux auteurs ne sont pas tout à fait d'accord sur le temps accordé à la matière. Isabelle Pouyau parle d'un temps spécifique pour la matière, très encadré par des rituels précis (ouverture de séance avec l'allumage d'une bougie par exemple), quand Matthew Lipman avance que toutes les disciplines amènent à philosopher ; les sciences autant que l'histoire ou la grammaire sont porteurs de questions et de problèmes qui peuvent déclencher le débat.

Matthew Lipman note aussi qu'il faut persévérer car les débuts sont difficiles : les premières réflexions sont des banalités et des remarques sans intérêt. Il faut que les enfants découvrent la matière et ses caractéristiques. Il souligne alors l'importance d'une régularité afin que se développe cette réflexion philosophique. Comme l'explique François Galichet (2007), Marie-France Daniel relève également une mise en route difficile des débats à visée philosophique, et met en exergue l'existence de plusieurs phases dans les échanges : des échanges tout d'abord anecdotiques, puis monologiques, dialogiques non critiques, et enfin des échanges dialogiques critiques.

Michel Tozzi (1996 et 2014) remarque aussi des premiers moments de débats difficiles mais constate également des difficultés pouvant être présentes à tout moment, même après l'appropriation de la matière et de ses caractéristiques. Les trois plus grands problèmes auxquels se confrontent les enseignants qui mettent en place cette activité sont : la doxologie (donner des opinions sans argumenter et sans développer), la démagogie (suivre l'opinion du plus grand nombre) et la sophistique (victoire sur l'autre et non recherche de la vérité).

Afin de faire disparaître ces tendances naturelles des enfants lors des débats, trois compétences philosophiques sont à acquérir :

- **La problématisation** : la manière de faire surgir des questions, des problèmes là où les enfants voyaient des réponses simples et évidentes,
- **La conceptualisation** : amener les élèves à définir les notions dont ils parlent pour tenter d'arriver à une définition commune,
- **L'argumentation** : justifier ses points de vue et donner des objections construites en cas de désaccord.

Ces compétences vont permettre à chacun de dépasser les difficultés premières.

Enfin, Jean-Charles Pettier et Véronique Lefranc (2006) distinguent deux types de débat : le débat dirigé et le débat réglé. Dans le premier dispositif, on demande à l'élève de donner son opinion tout en soulignant bien qu'elle ne nous intéresse pas si elle n'est pas argumentée et expliquée, l'obligeant ainsi à développer des arguments et à prendre en compte ceux des autres pour construire sa pensée. Il devra également faire un retour sur sa pensée et sur son travail (à l'aide par exemple de notations personnelles ou de notations au tableau), afin de dégager les éléments essentiels du débat et d'explicitier les types de problèmes rencontrés ou encore les stratégies développées pour les surpasser.

Lors du débat réglé, dispositif instauré par Alain Delsol, l'élève va participer au débat mais aussi en respecter les règles, tout en tenant des rôles qui lui permettront (en tant qu'observateur notamment), de prendre du recul sur la pratique du débat (actions et paroles des élèves discutants). Les élèves sont ainsi répartis en deux groupes :

- Les élèves impliqués directement dans le débat : on trouve dans ce groupe les débatteurs qui vont examiner la question/la situation proposée et essayer de construire une réflexion commune, mais aussi des élèves tenant des rôles bien spécifiques. On retrouve ici le fonctionnement de la pédagogie institutionnelle, avec un président de séance qui distribue la parole et veille ainsi à ce que chacun puisse s'exprimer (en faisant attention d'interroger d'abord



ceux qui ont le moins parlé), mais aussi un synthétiseur (qui résume de manière régulière ce qui a été dit) et un secrétaire (qui note les points importants du débat),

- Les observateurs : ils sont disposés en cercle autour des élèves discutants et vont avoir pour tâche d'observer chacun un élève en particulier. Ce rôle va permettre aux élèves d'observer les autres et de les aider à prendre conscience de leurs actions et de leurs dires. Cela pourra permettre une évolution du comportement au fil des débats, grâce à des retours réguliers d'un partenaire attentif (observations partagées avec l'autre à chaque fin de séance).

### **1.3.2. Dispositif de la DVP et rôle de l'enseignant**

L'enseignant est le garant des conditions du débat et de son éthique :

- matériellement : en marquant une rupture dans le fonctionnement habituel de la classe par la modification du dispositif spatial. Les élèves se mettent (dans la mesure du possible) en cercle, afin de pouvoir se voir les uns les autres, sans avoir à se retourner,

- sur la forme : en répartissant la parole selon des règles précises et énoncées aux élèves, et progressivement, en leur attribuant sur la base du volontariat des rôles, notamment ceux de président, de reformulateur, et d'observateur. Les élèves qui tiennent un rôle ne participent pas à la discussion,

- sur le fond : en suscitant la contradiction dans le but de créer des désaccords et favoriser l'échange d'arguments, en notant au tableau les problématiques clés de manière à recentrer la réflexion et à montrer sa structuration, en établissant des liens entre les différentes interventions des élèves.

Il ne sera pas évident cependant pour l'enseignant de commencer la mise en place d'un dispositif comme celui des DVP. Il ne s'agit pas de proposer une question philosophique et d'attendre de ses élèves des réactions immédiates, vives, générant un débat qui va se développer et préciser des problématiques, dans le respect des règles imposées. Une préparation importante est nécessaire, qui commencera par la première question de l'objectif. Selon Jean-Charles Pettier et Véronique Lefranc (2006), cet objectif peut se cerner par l'aide de trois axes possibles de travail :

- Celui des savoirs : considérée comme l'entrée la plus classique (puisqu'utilisée dans les autres matières), il s'agit ici non pas de faire la liste des auteurs et de comprendre leur pensée, mais d'essayer de percevoir les influences et les grands courants tout en les mettant en lien avec

ce qui a été débattu en classe. On cherchera aussi, par exemple, à comprendre le fonctionnement du débat et à identifier les processus de pensée mis en œuvre (problématisation, conceptualisation, argumentation), ou encore à percevoir les points de vue possibles pour une question,

- Celui des actes : cet axe reprend les compétences du « savoir-être » en débat, c'est-à-dire d'écouter l'autre en prenant en compte son point de vue, de donner le sien en essayant de développer et d'argumenter, de problématiser et de conceptualiser des propos,

- Celui des valeurs : cet axe va chercher à développer chez l'élève les valeurs même d'une démocratie républicaine, à savoir le respect de l'autre, de la diversité d'opinions, l'importance et la valeur de la critique, celle du raisonnement, le développement de l'éthique... L'élève va ainsi organiser sa pensée selon un système de valeurs qu'il se construira au fil des débats et de la vie collective.

L'objectif général des DVP étant qu'à l'aide d'une discussion réglée entre les élèves et sous la vigilance de l'enseignant, les élèves apprennent à construire une pensée précise et cohérente, à penser par eux-mêmes en débattant de questions importantes au sujet de la condition humaine, en liant ainsi les trois axes pour un développement moral complet.

## **1.4. Comment développer l'empathie au travers de l'EMC ?**

### **1.4.1. La littérature de jeunesse comme entrée dans des discussions à visée philosophique, et son importance pour traiter l'empathie**

#### *1.4.1.1. Les différentes entrées dans une discussion à visée philosophique*

Depuis le début des expérimentations en DVP, plusieurs entrées ont été mises en place.

Jean-Charles Pettier, dans son livre « Un projet pour... philosopher à l'école » (2006) avec Véronique Lefranc, ou dans son livre « Apprendre à débattre » (2007) avec Thierry Bour et Michel Solonel propose une première approche. Il s'agirait ici de ne pas « jeter » les élèves dans le grand bain, mais plutôt de procéder par étapes. La question philosophique est posée tout d'abord au groupe-classe pour une réflexion individuelle. Elle sera faite soit à la suite, en prenant quelques minutes pour réfléchir au sujet, soit durant un temps déterminé pendant lequel la question restera affichée au tableau ou notée dans l'agenda (ou cahier de philosophie). Il est soutenu ici que le débat est un moment qui se prépare, et que les réflexions menées pendant ce

temps ne peuvent être innées et tombées du ciel. Cela soutient l'idée d'un travail nécessaire pour réussir, idée présente dans toutes les autres matières.

Après cette réflexion personnelle, les élèves pourront ensuite discuter en groupe (environ 4 élèves) et partager leurs ressentis et leurs recherches. Les premières argumentations pourront se développer ici, et les élèves les plus timides auront certainement plus de facilités à échanger que devant un groupe-classe. Cet échange restreint conduira ensuite à un moment de débat avec la classe entière, où une réflexion collective sera menée sur le sujet. Une synthèse est faite en fin de séance, grâce aux prises de notes effectuées retraçant le fil de pensée commun, et des recherches pourront être menées après débat.

Dans ses livres « Un projet pour...philosopher à l'école » (2006) et « Apprendre à débattre » (2007), Jean-Charles Pettier rapporte deux entrées différentes dans le débat : « l'atelier de groupe » et « l'atelier philo ». La première méthode, développée par Anne Lalanne, apprend aux enfants à philosopher par l'intermédiaire des adultes (et selon trois directions : la technique du débat, les valeurs démocratiques et les exigences intellectuelles). Selon cette méthode, l'adulte est garant du bon fonctionnement du débat mais est aussi très présent. C'est lui qui organise le débat en posant des questions, en assurant la répartition de parole, en reformulant les idées et en résumant le cheminement des idées à la fin de la séance. L'atelier philo, pensé par Jacques Lévine, propose une organisation différente. Il s'agira ici d'avoir un guidage bien moins fort de l'adulte. Ce dernier va donner une question en début de séance qui va marquer le démarrage de l'atelier. Les élèves pourront ensuite échanger librement et construire leur pensée au fil des échanges, qui sont filmés pour être ensuite visionnées immédiatement après (temps suivi d'une discussion entre la classe et l'enseignant pour faire un retour sur le débat).

Michel Tozzi, précurseur de l'enseignement de la philosophie chez les enfants au travers des DVP (ou DVDP : Discussions à Visée Démocratique et Philosophique), choisi de partir de questions que se posent les élèves, qu'ils choisissent ensemble de porter au débat (les questions pouvant être tirées d'une boîte à questions de la classe). Ces questions pourront soit être proposées sans contexte, soit provenir d'une lecture en collectif.

Cette toute dernière idée semble la plus appropriée pour aborder le sujet d'empathie, et c'est l'entrée que nous avons choisie et que nous développerons dans la partie suivante.

#### *1.4.1.2. Le choix d'une entrée : la littérature de jeunesse*

Selon E. Chirouter, « le texte littéraire est un support privilégié pour apprendre à philosopher » (2011, p. 21).

En effet, les enfants se posent très tôt des questions philosophiques mais leurs raisonnements sont souvent restreints du fait de leur expérience limitée du monde. La littérature de jeunesse contemporaine leur permet donc de vivre des expériences imaginaires, par procuration, et d'aborder des notions et des thématiques complexes. D'une part, parce que les élèves se projettent plus facilement dans une histoire que dans un concept trop abstrait et d'autre part, parce que la fiction littéraire constitue un filtre, une médiation, facilitant la mise à bonne distance de l'affect. Ainsi, le texte littéraire fournit aux enfants une possibilité de plonger dans une notion philosophique de façon imaginaire dans un premier temps afin d'accéder au concept de façon plus générale par la suite.

La littérature de jeunesse constitue une véritable "expérience de vérité" qui permet aux enfants de mieux comprendre le monde et de mieux se comprendre eux-mêmes, leur faisant aborder la culture de la sensibilité préconisée dans le nouveau programme d'EMC.

L'empathie nous semble être un sujet délicat. En effet, il est question de sentiments, de ressentis, de percevoir l'autre dans son intimité. Les élèves doivent se connaître et apprendre à reconnaître chez les autres ce qu'ils ressentent en eux-mêmes, pour mieux les comprendre. Chacun doit accepter que l'autre n'est pas si différent que ça de soi-même, passer au-delà du « je l'aime / je ne l'aime pas » pour percevoir ce qui fait notre unité et notre ressemblance. Ce sont là des notions délicates à traiter, et qui ne pourront être lancées au débat par une simple question, notamment avec une classe de CP/CE1.

De plus, nos classes étant considérées comme quelque peu « difficiles », les élèves ont tendance à montrer une certaine pudeur au moment d'exprimer des sentiments pourtant bien naturels. Il n'était donc pas question de partir d'un exemple personnel et vécu par la classe, de peur de montrer par un exemple un élève en particulier ou une situation en impliquant plusieurs. Il s'agissait pour nous de se détacher d'exemples trop personnels sur lesquels ils ne pouvaient prendre aucun recul. Il aurait été bien difficile pour eux de passer au-delà des préférences en parlant de leurs camarades de classe directs, avec qui ils vivent tous les jours et pour lesquels ils ont des sentiments vifs et tranchés.

La littérature de jeunesse s'est ainsi presque imposée à nous, comme une solution évidente pour entrer dans le sujet sans brusquer les élèves. Par ce biais, nous éviterons ainsi de poser une question philosophique trop générale et pouvant stopper le débat avant qu'il ait commencé (surtout dans un groupe où les DVP ne sont pas encore pratiquées), et éviterons de même de partir d'une situation trop marquée affectivement pour pouvoir en parler. La lecture va conduire l'élève à découvrir un monde, développer son imagination, réfléchir sur les autres et sur soi-même, tout en nouant une relation intime avec le livre lui-même, provenant de l'émotion esthétique ressentie face à l'objet « livre », à ses images, à sa forme particulière.

## **1.5. Problématique**

J'ai choisi de traiter le thème de l'empathie en rapport avec le climat que j'ai perçu au sein de ma classe. En effet, parmi mes élèves, un certain nombre présentait des comportements de moqueries, d'agressivité et de débordements émotionnels, tels que bouderies, colères ou caprices. J'ai ainsi été conduite à m'interroger sur la place des émotions au sein de l'école ainsi que sur la manière d'en faire prendre conscience aux élèves. En effet, mieux connaître ces phénomènes, mieux en découvrir les manifestations et les effets sur soi et les autres pourrait permettre de mieux les vivre. Ainsi, en étant plus attentifs à leurs émotions et à leurs ressentis et à ceux des autres, les élèves seraient capables d'adapter leur comportement en relation avec les émotions qu'ils perçoivent chez autrui.

Ces questionnements m'ont amenée à me demander : dans quelle mesure aborder en classe la thématique des émotions et de leur expression au moyen de l'étude d'un album de littérature de jeunesse et de la participation à des discussions à visée philosophique permet-elle de développer l'empathie chez les élèves ?

Ainsi, mon hypothèse est que la pratique des discussions à visée philosophique autour de la thématique des émotions prenant appui sur la littérature de jeunesse développera l'empathie chez les élèves et entraînera des améliorations dans leurs comportements, générant une meilleure ambiance de classe.

## **2. Méthodologie**

### **2.1. Participants**

La classe de CP/CE1 où j'enseigne à mi-temps est située dans une école élémentaire publique d'Aix-Les-Bains qui accueille un public dit « mixte ». Nous bénéficions de la présence d'un

maître surnuméraire sans toutefois que l'école ne soit classée en REP. L'effectif de la classe est composé de 24 élèves comme suit :

	<b>Filles</b>	<b>Garçons</b>	<b>Total</b>	<b>Age</b>
<b>CP</b>	8	8	<b>16</b>	Entre 6 et 7 ans
<b>CE1</b>	4	4	<b>8</b>	Entre 7 et 8 ans (un élève a 6 ans)
<b>Total</b>	12	12	<b>24</b>	

## 2.2. Matériel et procédure

La séquence menée s'est déroulée sur une période de neuf semaines (mois de février et mars sur les débuts de semaine) et entrecoupée des deux semaines de vacances de février.

### Chronogramme de la séquence

Activités	Semaine 5	Semaine 6	Semaine 9	Semaine 10	Semaine 11	Semaine 12	Semaine 13
	2/02 Fin AM	8/02 Début AM	29/02 Fin AM	7/03 Début matinée	14/03 Début matinée	21/03 Début matinée	29/03 Début matinée
<i>Séance 1 : recueil des conceptions premières et jeu des émotions</i>							
<i>Séance 2 : Littérature jeunesse, débat de compréhension</i>							
<i>Séance 3 : Littérature jeunesse, débat d'interprétation</i>							
<i>Séance 4 : Débat philosophique 1</i>							
<i>Séance 5 : Débat philosophique 2</i>							
<i>Séance 6 : Débat philosophique 3</i>							
<i>Séance 7 : Débat philosophique 4</i>							

	Activités individuelles puis de groupe
	Activités en groupe classe
	Activités avec distribution de rôles

La séquence est composée de 7 séances de 30 à 40 minutes chacune (cf. Tableau de séquence en annexe 4).

### **2.2.1. Description des séances**

#### *2.2.1.1. Séance 1 : recueil des conceptions premières et jeu des émotions*

Dans un premier temps, afin d'introduire la thématique des émotions et de recueillir les conceptions premières des élèves, j'ai fait le choix de différencier la tâche pour les CP et les CE1.

Ainsi, j'ai donné comme consigne libre aux CP « Dessine-moi une émotion. », dessin qu'ils devaient réaliser individuellement sur une demi-feuille de papier blanc. Quant aux CE1, je leur ai demandé d'écrire individuellement « tous les mots que tu connais qui décrivent les sentiments ou les émotions ». Ce recueil de productions sur les sentiments avait pour but de comprendre quelles étaient leurs premières conceptions et d'obtenir ainsi une évaluation diagnostique pour la suite.

Dans un second temps, j'ai organisé ce que nous avons appelé « Le jeu des émotions ». Pour cela, j'avais préparé des « cartes réponses-émotions » (cf. annexe 1) au nombre de 8 correspondant à 8 situations générant une émotion ou un état vécus corporellement (vue d'une araignée, avoir un crapaud dans son assiette, recevoir une lettre de son/sa meilleure amie...). J'avais préparé en amont la constitution des groupes de 3 élèves (soit 8 groupes) en veillant à intégrer un élève de CE1 dans chacun des groupes. J'avais pris le soin de désigner « un chef d'équipe » chargé d'être le porte-parole du groupe. La consigne était la suivante : « Je vais vous lire des petites histoires et vous devez deviner par équipe l'émotion qui correspond à chacune de ces histoires. Je lis l'histoire, vous réfléchissez en groupe et quand je donne le signal le chef d'équipe lève la carte-réponse-émotion qui a été choisie par le groupe. Si c'est juste, vous gagnez 1 point. On note les points au tableau par équipe ». Mon ambition en organisant ce jeu était d'une part de commencer à mettre les élèves dans une situation de classe différente (par groupes de 3 séparés dans l'espace de la classe) et d'autre part de les familiariser avec les émotions de base (joie, tristesse, peur, colère, dégoût) et trois autres états (honte, surprise, fatigue) en les associant à des situations les générant.

### *2.2.1.2. Séance 2 : littérature de jeunesse : découverte de l'album et débat de compréhension*

Au cours de cette séance j'ai fait le choix de proposer l'album de littérature de jeunesse de Léa Vervoot illustré par Jérôme Le Dorze (2015), *Le collectionneur de sentiments*. Cet ouvrage raconte l'histoire d'un vieil homme dépourvu de sentiments depuis de nombreuses années qui a découvert un moyen de les ressentir à nouveau en « capturant » les sentiments de ses semblables matérialisés sous la forme de nuages de couleurs et de tailles différentes. Il stocke ceux-ci dans des bocaux au sein d'une ancienne boutique de bonbons en leur attribuant des étiquettes mentionnant la nature de l'émotion concernée avec la date et la circonstance de la capture. Il est persuadé d'être le seul à voir ces nuages colorés quand il fait la rencontre d'un petit garçon, Lucas, qui perçoit lui aussi ces manifestations. Tous deux se lient d'amitié et le vieil homme ressent pour la première fois un sentiment de bonheur. Il est de nouveau relié à ses émotions grâce à la relation créée avec le petit garçon. L'ouvrage se termine en expliquant que le vieil homme a rouvert la boutique afin de proposer les bocaux de sentiments aux autres personnes. Lucas devient à son tour chasseur de nuages afin d'aider le vieil homme à alimenter la collection et permettre aux personnes le désirant de retrouver ou de découvrir des sentiments.

J'ai choisi cet album qui me permettait d'aborder la question des sentiments et de leur ressenti en utilisant la symbolique des nuages, rendant la thématique plus concrète pour les élèves. Il permettait également de pointer la diversité des émotions (joie, tristesse, amour...) pouvant être ressenties et leur lien avec des circonstances et des situations vécues.

Pour aborder cette séance, j'ai créé un diaporama reprenant les illustrations de l'album. J'ai dans un premier temps présenté la première de couverture et demandé aux élèves de quoi pouvait parler cette histoire afin de les amener à faire des hypothèses sur l'œuvre, à développer leur horizon d'attente. Puis j'ai procédé à la lecture de l'album en projetant au fur et à mesure les illustrations correspondantes au moyen du vidéoprojecteur. J'ai ensuite effectué une seconde lecture en explicitant les mots de vocabulaire et les expressions pouvant ne pas être compris par les élèves (comme par exemple : « être à l'affût », « à pas feutrés », « bredouiller », « palpiter », « éprouver », « avoir les yeux qui pétillent »). Dans une troisième phase, j'ai posé des questions relatives à la compréhension du texte, à la description des personnages et au déroulement de l'histoire. La projection des images m'a permis de mettre en lien texte et illustrations et d'attirer l'attention des élèves sur des éléments comme par exemple la couleur des nuages représentant les sentiments, choix non anodin.



### 2.2.1.3. Séance 3 : littérature de jeunesse : débat d'interprétation.

Au retour des vacances de printemps, j'ai procédé à la relecture de l'album sans le support du vidéoprojecteur afin que les élèves se remémorent l'histoire lue. Afin de commencer à les familiariser avec le dispositif matériel du débat philosophique à venir, nous sommes allés en salle de bibliothèque centre documentaire de l'école (BCD) et j'ai pu introduire pour la première fois les règles d'un débat. Il était important pour moi que les élèves comprennent que dans cet espace comme en classe, nous avons des devoirs : « lever le doigt », « ne pas se moquer », « ne pas couper la parole », « écouter les autres » et des droits : « tout le monde a le droit de parler » et « on a le droit de ne pas être d'accord ». Le débat d'interprétation portait sur le symbolisme des deux personnages de l'album (le vieil homme et Lucas) et sur celui des nuages, de leurs couleurs et de leurs tailles. Il s'agissait pour les élèves de pouvoir aller au-delà du texte et de donner leur compréhension fine de la situation et de ce que représentaient les personnages et les nuages. Il était également question de les sensibiliser au fait que chacun pouvait comprendre les choses selon sa propre sensibilité et sans que tout le monde ne soit d'accord avec cette interprétation.

### 2.2.1.4. Séances 4, 5, 6 et 7 : débats philosophiques

Ces quatre séances de débats philosophiques avaient pour objectif d'amener les élèves à se questionner sur les émotions, leurs ressentis et la façon de les exprimer auprès des autres. Ils ont été préparés à l'aide de l'ouvrage *Les sentiments, c'est quoi ?* d'Oscar Brenifier et Serge Bloch (2011). Ces débats ont été menés à raison d'un par semaine chaque lundi matin dès l'arrivée des élèves. En effet, j'ai opté pour ce créneau horaire car j'avais noté lors du précédent débat d'interprétation organisé en toute fin d'après-midi une baisse de l'attention notable chez les élèves couplée à une certaine agitation ayant desservi la qualité des échanges.

Du point de vue de l'organisation matérielle, j'ai fait le choix de quitter le cadre de la salle de classe et d'organiser les débats dans BCD. En effet, la disposition matérielle de notre classe figée faute d'espace et de tables individuelles très difficiles à déplacer ne fournissait pas des conditions favorables aux échanges entre élèves. En revanche, la configuration de la BCD rendait possible la mise en cercle en s'asseyant au sol autour d'une table basse centrale. Ainsi, tous les élèves pouvaient se voir.

Les élèves tenant des rôles s'installaient sur un des côtés du cercle de discutants. Pour ma part, je me positionnais sur une chaise à l'extérieur du cercle.

A la fin de chacun des débats, il s'agissait de s'interroger sur la façon dont les élèves avaient vécu la tenue de leurs rôles. Le secrétaire lisait ses notes afin de rappeler ce qui avait été dit au cours du débat ce qui permettait ensuite de se demander ce que l'on avait appris et ce qu'on pouvait retenir de ces échanges. L'observateur faisait quant à lui un retour sur le respect ou non des règles du débat. Les élèves pouvaient également intervenir pour préciser s'ils pensaient que les rôles avaient été bien exercés.

Le premier débat que nous avons mené avait pour thème « Comment sait-on que nos parents nous aiment ? ». J'ai dans un premier temps sollicité les élèves afin qu'ils énoncent et rappellent les différentes règles du débat. Puis j'ai exposé pour la première fois les différents « rôles » de président, secrétaire et observateur, avant de solliciter des volontaires. Mon objectif était ici de faire comprendre aux élèves que ce qu'on appelle « amour » familial s'exprime de plusieurs façons et parfois aussi de manière désagréable au premier abord (ex : « quand on me gronde »). Il s'agissait aussi que les élèves s'interrogent sur comment ils percevaient cet amour, quels en étaient les indices, les manifestations.

Le second débat portait sur « Comment sait-on que nos copains nous aiment ? ». Dans un premier temps, afin de mettre en place une sorte de rituel d'introduction au débat, il s'agissait que les élèves rappellent ses règles l'une après l'autre, règles déjà énoncées lors du premier débat. J'avais préparé des feuilles format A4 présentant chacune une des règles, destinées à être placées au centre du cercle, après avoir été rappelées et énoncées par les élèves (cf. annexe 5). Puis, les élèves rappelaient les trois rôles du débat. Nous procédions à la désignation de trois volontaires pour occuper les rôles et chaque volontaire recevait une petite fiche descriptive de son rôle qu'il lisait à voix haute (cf. annexe 6) à ses camarades dans le but d'un rappel collectif. Mon objectif lors de cette séance était que les élèves s'interrogent sur les différentes façons dont les amis manifestent leur amitié et le fait que la dispute n'était pas synonyme d'arrêt de l'amitié.

Le troisième débat portait sur « Pourquoi se dispute-t-on avec les autres ? ». Lors de cette séance, après avoir fait rappeler aux élèves les règles du débat et les prérogatives des élèves occupant les trois rôles, j'ai insisté sur le fait que le rôle de discutant était également un rôle à part entière. En effet, j'avais noté les deux fois précédentes un engouement très particulier pour occuper les rôles de président, secrétaire et observateur et une sorte de baisse d'intérêt pour le rôle de discutant. C'est pourquoi lors de ce troisième débat, j'ai introduit une petite fiche

descriptive du rôle de discutant afin de mobiliser encore plus les élèves dans cette tâche. J'ai aussi insisté sur le fait que les élèves occupant un rôle ne pouvait pas exprimer leur point de vue pour valoriser à nouveau le rôle de discutant. Mon objectif lors de cette séance était d'amener les élèves à comprendre les raisons des disputes et à percevoir que certains gestes ou paroles pouvaient blesser les autres.

Le quatrième et dernier débat avait pour question d'ouverture « Peut-on toujours exprimer ses émotions sans les contrôler ? ». Comme pour les précédents débats, nous avons rappelé les règles et les rôles en insistant à nouveau sur l'importance du rôle de discutants. Mon objectif lors de cette séance était d'amener les élèves à comprendre la nécessité de contrôler ses émotions pour vivre en société dans le respect de chacun.

### **3. Résultats**

#### **3.1. Recueil des conceptions premières**

Lors du recueil des conceptions premières les élèves de CP ont principalement dessiné les émotions en se référant au film *Vice-versa* et en reprenant les personnages et le code couleur du film représentant les émotions de base : peur, joie, tristesse, colère et dégoût (cf. annexe 2).

Les CE1 quant à eux ont écrit ce qu'était une émotion selon eux : « pleurer », « être joyeux », « boudier », « être content », « être en colère », « être triste », « l'amour » sont les conceptions qui ont émergé (cf. annexe 3).

#### **3.2. Eléments recueillis lors des débats**

Afin de collecter les résultats, j'ai repris les notes prises par l'élève observateur et j'ai par ailleurs exploité les enregistrements vidéo effectués lors de chaque débat.

Les tableaux de recueil des paroles des élèves se trouvent en annexe 7.

##### **3.2.1. Le premier débat : « Comment sait-on que nos parents nous aiment ? »**

Lors de cette séance destinée à s'interroger sur la manière dont les parents peuvent exprimer leur amour envers leurs enfants, les élèves ont formulé les réponses prévisibles concernant les

cadeaux (« parce qu'ils m'offrent tout ce que je veux »), les bisous et même le fait d'être grondé. Une élève a également indiqué « parce que je le sens dans mon cœur ». A chaque fois, je relançais le questionnement pour tenter de problématiser ces réponses qui paraissaient « évidentes » et non discutables. Cela a assez bien fonctionné puisque concernant « les bisous », un élève a répondu qu'il y avait aussi des « bisous pour dire bonjour » et pour les cadeaux, une élève a nuancé en indiquant qu'on faisait aussi des cadeaux d'anniversaire sans pour autant que ce soit parce qu'on aime la personne. Une autre a indiqué que « des fois maman ne peut pas m'acheter tout ce que je veux parce qu'elle dit qu'elle n'a pas assez d'argent » remettant en cause la preuve d'amour provenant de l'achat de tout ce que l'enfant souhaite. Un élève a également fait la remarque que recevoir des cadeaux de la part de ses parents le contraignait ensuite à les écouter (allusion à une sorte de « chantage »). Concernant le fait d'être grondé, une élève a nuancé en précisant que cela pouvait être injuste. En revanche, le questionnement n'a pas pu se poursuivre concernant la remarque de l'élève ayant dit : « je le sens dans mon cœur » qui n'a pas été discuté alors que je demandais aux élèves « est-ce que ce que je sens dans mon cœur est toujours vrai ? ». D'un point de vue quantitatif, 10 élèves ont pris la parole parmi les discutants sur un total de 19 (2 absents ce jour).

### **3.2.2. Le second débat : « Comment sait-on que nos copains nous aiment ? »**

Lors de cette séance qui visait à ce que les élèves se questionnent sur la thématique des manifestations de l'amitié, le débat a eu quelques difficultés à démarrer. Les élèves ont cependant émis les idées envisagées lors de la préparation c'est-à-dire, « ils jouent avec nous », nous « donnent des jouets » ou « font des surprises », « ils sont gentils avec nous », « nous invitent à leur anniversaire », « ils nous défendent quand quelqu'un nous embête ». Toutefois, les élèves ont eu des difficultés à nuancer ces idées premières. C'est pourquoi, je relançais en posant des questions du type « est-on toujours gentil avec les copains ? », « et si on se dispute, est-ce que ça veut dire qu'on est plus du tout ami ? » entraînant une réponse telle que « une fois je me suis disputée avec ma copine mais quand on s'est revue on était toujours copine ». J'ai également cherché à nuancer en demandant : « peut-on aider quelqu'un qu'on n'aime pas ? », « peut-on aider les autres enfants dans la classe même si ce ne sont pas nos copains ? », ce qui a fait dire à une élève très spontanément : « comme X, c'est pas mon copain mais des fois je l'aide ». J'ai pu constater que certains élèves, même s'ils ne s'exprimaient pas, adoptaient des attitudes de réflexion face aux questions que je posais. D'un point de vue quantitatif, 8 élèves ont pris la parole sur un total de 20 discutants (un absent).

### **3.2.3. Le troisième débat : « Pourquoi se dispute-t-on avec les autres ? »**

Au cours de cette séance, les élèves ont essentiellement fourni des exemples de leur vie personnelle (« on se dispute pour un jeu », « si on veut jouer à une chose et que l'autre ne veut pas y jouer et bien alors on se dispute »). J'ai fait en sorte de recentrer le questionnement sur le ressenti des élèves en prenant l'exemple de ce que l'on ressent après une dispute, ce qui a permis à certains qui n'avaient pas encore participé de prendre la parole (« on se sent un peu mal, on se sent coupable, on se sent triste parce qu'on l'a abandonné »). J'ai invité les élèves à réfléchir sur des questions comme « est-ce toujours les autres qui nous mettent en colère ? » « est-ce que se disputer permet de régler des problèmes ? », « est-ce possible de ne pas arriver à régler des problèmes ? », avant de demander quels étaient « les moyens qu'ils connaissaient pour régler les problèmes ». Cette dernière question a été l'occasion de permettre à une élève de rappeler le principe de la médiation, dispositif mis en place dans l'école. A la fin de la séance, les élèves ont pu constater que certains d'entre eux pouvaient avoir des points de vue différents, l'un préférant rester seul quand il est en colère contrairement à un autre ou encore l'une indiquant que parfois elle se mettait « en colère toute seule » alors que pour une autre c'était toujours à cause des autres. D'un point de vue quantitatif, 12 élèves ont participé sur un total de 21 discutants.

### **3.2.4. Le quatrième débat : « Peut-on toujours exprimer ses émotions sans les contrôler ? »**

Au cours de ce débat, les élèves ont d'abord essayé de définir ce qu'était une émotion. Pour cela, ils ont donné des exemples personnels de situations leur ayant procuré des émotions (« ben, c'est normal de pleurer si on est méchant avec nous », « par exemple une fois j'étais contente parce qu'il y avait un petit chat qui était bloqué dans un arbre et il a réussi à revenir sur la terre »). Ils ont aussi évoqué le fait que les émotions étaient communicatives (« une fois, y'avait une de mes copines qui était triste et du coup moi aussi j'étais triste » ou « des fois y'en a qui pleurent et du coup ça fait pleurer les autres »). Il a été fait également allusion au film *Vice-versa* des Studios Disney (2015), (« dans *Vice-versa* c'est les émotions qui la contrôlent y'a la colère, le dégoût, la tristesse », faisant allusion à l'héroïne de l'histoire). Un élève s'est exclamé que les émotions « c'était comme dans *Le collectionneur de sentiments* » faisant le lien avec l'album de jeunesse étudié en amont. Une élève a indiqué qu'on contrôlait « ses émotions

pour ne pas rester tout seul » et une autre qu'« en public on doit être poli car il y a plein de gens qui nous regardent », toutes deux ayant bien saisi les enjeux du contrôle de ses émotions en public et la dimension sociale de leur expression. D'un point de vue quantitatif, 8 élèves seulement ont participé sur un total de 21 discutants.

## **4. Analyse**

### **4.1. Les conceptions premières**

Comme je l'ai souligné plus haut, les élèves ont principalement dessiné des émotions en se référant au film *Vice-Versa*. En effet, lorsque j'ai proposé de faire le dessin une élève a tout de suite montré sa trousse avec les personnages du film que beaucoup d'élèves de la classe connaissaient. C'est d'ailleurs pour cette raison que j'avais repris les personnages du film pour faire les cartes du jeu. Ainsi, plusieurs élèves de la classe ont été influencés par leurs souvenirs du film.

Les CE1 quant à eux, comme vu précédemment, ont écrit ce qu'était une émotion, mais sont restés sur des conceptions très basiques et des listes de mots plutôt que des phrases.

### **4.2. Le travail sur l'œuvre de littérature de jeunesse**

Le fait d'avoir utilisé l'album de littérature de jeunesse *Le collectionneur de sentiments* a permis à la classe d'aborder la thématique des émotions et de leur ressenti à travers la fiction. Aborder la notion des sentiments via l'œuvre de littérature a permis à chacun de mettre en place une certaine distanciation par rapport à cette notion personnelle et intimidante. Chacun pouvait librement parler des personnages sans se mettre personnellement au premier plan. Cela a également permis d'introduire progressivement les débats à visée philosophique sans proposer une question trop large, qui aurait pu bloquer bon nombre d'élèves.

De plus, la matérialisation des émotions sous la forme de nuages de différentes couleurs et de tailles variées permettait aux élèves de comprendre non seulement la diversité des émotions mais également d'envisager les variations de leur degré d'intensité. Cette histoire a ainsi stimulé l'imagination des élèves sur l'expression des émotions en fonction de situations spécifiques mais surtout sur la manière dont nous les ressentons. Par ailleurs, cette œuvre a également contribué à un enrichissement du vocabulaire concernant les émotions.

### **4.3. Les discussions à visée philosophique : les effets des différentes modalités du débat adoptées**

#### **4.3.1. Le temps et le lieu**

Le fait de quitter la salle de classe et son organisation classique pour nous rendre pendant ces quatre lundi matin dans la BCD, a permis aux élèves de sortir du cadre habituel. Cela a instauré une sorte de rituel de la discussion à visée philosophique du lundi matin que les élèves m'ont réclamé par la suite, une fois la séquence achevée. Matériellement, se retrouver assis au sol en cercle en se faisant face les uns les autres a eu au début un effet déstabilisant pour certains élèves qui paraissaient intimidés par la nouveauté de la situation. Cette configuration était aussi propice à quelques bavardages, les élèves se retrouvant dans une disposition qui leur permettait d'être plus libres de leurs mouvements, et associés à une position de détente et d'amusement (récréation, lecture, jeux...).

#### **4.3.2. Le positionnement de l'enseignant**

Le fait que je me place à l'extérieur du cercle, et qu'il revienne au président de séance de distribuer la parole a eu pour conséquence de modifier l'attitude des élèves à mon égard. Je n'étais plus la seule référence. Il y avait en quelque sorte dans ce cadre spécifique une délégation de pouvoir (le président donne la parole) mais également de savoir puisque les élèves alimentaient les débats, même si je restais garante des échanges. Toutefois, vu le jeune âge des élèves et du fait qu'il s'agissait de leurs premières expériences en matière de débat, je devais souvent intervenir pour recentrer ou relancer les questionnements à l'aide d'exemples concrets ou en m'appuyant en le reformulant sur ce qu'un élève venait de dire. La grande difficulté était de ne pas être trop interventionniste pour influencer les élèves. Cependant, compte tenu du fait que les échanges restaient souvent au niveau d'exemples de situations personnelles, j'ai souvent dû guider les élèves.

#### **4.3.3. La question du rapport entre l'écrit et l'oral**

Grâce à la prise de notes par les secrétaires, les élèves ont pu constater l'importance du rôle de l'écrit destiné à conserver une mémoire des échanges afin de les restituer à la fin de la séance.

Il ne s'agissait pas de « parler pour parler » mais d'appréhender l'évolution de la pensée du groupe aux cours des échanges.

#### **4.3.4. La répartition des rôles**

J'ai pris le parti de désigner moi-même les élèves occupant les rôles de président, observateur et secrétaire sur la base du volontariat. Il s'agissait de faire en sorte de répartir ces rôles en fonction des prédispositions des élèves. Pour le rôle de secrétaire, j'ai ainsi désigné des CE1 ou CP plus à l'aise avec l'écrit. Pour le rôle de président, des élèves plutôt timides qui avaient ainsi un rôle central et valorisant de « donneur de parole ». Et enfin, pour le rôle d'observateur, des élèves ayant eux-mêmes des difficultés à se canaliser et à respecter les règles afin qu'ils soient impliqués et plus attentifs.

Finalement, les élèves ayant occupé le rôle de président ont réussi à remplir leur tâche sans difficulté. Le rôle de secrétaire, très exigeant pour ce niveau de classe n'a pas été compris lors du premier débat. C'est pourquoi, je l'ai plus explicité pour les trois débats suivants au cours desquels les élèves en charge de la prise de notes sont parvenus à restituer les idées principales émises au cours des échanges. En revanche, concernant le rôle d'observateur, il s'est réduit à noter les prénoms des élèves qui bavardaient ou qui ne levaient pas le doigt pour prendre la parole, ce qui donnait lieu aux protestations des élèves concernés lors du compte-rendu final des observateurs. Je devais donc couper court à ces échanges peu productifs et propices à créer des tensions. Je pense qu'avec la pratique régulière des débats, et en acquérant plus de maturité, les élèves seront mieux à même de se canaliser au cours des échanges sans qu'un « observateur » soit tenu de leur rappeler qu'ils n'ont pas respecté les règles.

#### **4.3.5. La question de la faible participation orale des élèves**

En dépit des encouragements donnés afin qu'un maximum d'élèves prenne la parole, certains ne se sont jamais exprimés. Parmi eux certains « petits parleurs » qui n'ont pas osé participer. Pour d'autres, j'avancerai l'hypothèse que le thème des émotions chargé affectivement et touchant à leur vécu a pu les inhiber. En effet, s'exprimer sur ses relations avec ses parents ou avec ses copains alors même que ces derniers sont présents a sans doute créé un blocage. Toutefois, ne pas avoir pris la parole ne signifie pas que ces élèves n'ont pas participé au débat et n'ont pas eu une réflexion personnelle même s'ils ne l'ont pas exprimée.



#### **4.4. Les effets obtenus dans la classe et l'examen de notre hypothèse**

Selon notre hypothèse, nous envisagions une amélioration des comportements des élèves grâce à l'utilisation de la littérature de jeunesse associée à la pratique des discussions à visée philosophique autour de la thématique des émotions. Nous postulions que le fait de mieux comprendre ce qu'était une émotion et ses effets sur nos ressentis et sur les ressentis des autres allait développer l'empathie chez les élèves et modifier certains de leurs comportements difficiles. Dans les faits, je n'ai pas noté de changements notables de comportements. Ce constat peut s'expliquer par le fait que cette expérimentation est finalement restée assez théorique. Par ailleurs, seule une séquence de quatre débats a été réalisée et les élèves de cette classe n'avaient jamais pratiqué ce type de dispositif auparavant. Enfin, la thématique des émotions est complexe et touche au plus près de leurs affects et de leur personnalité. Se connaître, connaître ses émotions, les reconnaître chez les autres, développer son empathie sont l'objet d'un long apprentissage.

Toutefois, j'ai noté un effet positif au sein de la classe en ce qui concerne les règles de prise de parole et le fait de lever le doigt et de s'écouter. Un élève a même fait remarquer en classe lors d'une séance de mathématiques que l'on devait lever le doigt « comme quand on fait des débats ». Par ailleurs, j'ai perçu chez certains élèves qui s'étaient bien investis lors des échanges un réel goût pour la réflexion. Par exemple, M. m'a confié « j'aime bien quand on fait des débats, on peut réfléchir ». En outre, de retour en classe, j'ai pu constater lors de séances plus « classiques » de français ou de mathématiques, un réel désir chez plusieurs élèves de donner leur point de vue par rapport à une réponse apportée voire à provoquer la discussion. Je pense que le fait de leur avoir permis d'être dans cette nouvelle posture de discutants a ouvert chez certains la capacité à remettre en question ce qui peut être dit en les incitant à donner leur propre point de vue.

#### **4.5. Evaluation de la séquence selon les quatre dimensions de l'EMC**

Cette séquence a permis un certain nombre d'apprentissages pour les élèves qui correspondent aux quatre dimensions du programme d'EMC.

- **La sensibilité : soi et les autres**

L'étude de l'œuvre littéraire ainsi que la mise en place de discussions à visée philosophique s'inscrivent dans cette dimension. Ces procédés ont amené les élèves conformément aux programmes à la « connaissance et reconnaissance des émotions de base : peur, colère, tristesse, joie » mais également à la « connaissance et structuration du vocabulaire des sentiments et des émotions » ainsi qu'à ce qu'ils fassent l' « expérience de la diversité des expressions des émotions et des sentiments ». Le dispositif des DVP incluait un « travail sur les règles de la communication ». Les connaissances, capacités et attitudes visées étaient d' « identifier et partager des émotions, des sentiments dans des situations et à propos d'objets diversifiés » et de « se situer et s'exprimer en respectant les codes de la communication orale, les règles de l'échange et le statut de l'interlocuteur ».

- **Le droit et la règle : des principes pour vivre avec les autres**

Les DVP impliquent l'instauration et le respect de règles qui se déclinent sous forme de droits et de devoirs de l'élève pour le bon déroulement de la discussion et le respect de chacun. Ainsi, les connaissances, capacités et attitudes visées étaient : « respecter les autres et les règles de la vie collective » et « comprendre que la règle commune peut interdire, obliger, mais aussi autoriser ».

- **Le jugement : penser par soi-même et avec les autres**

Les DVP sont au cœur de cette dimension. Elles invitent l'élève à apprendre à « exposer une courte argumentation pour exprimer et justifier un point de vue ou un choix personnel », et « à s'affirmer dans un débat sans imposer son point de vue aux autres et accepter le point de vue des autres ».

- **L'engagement : agir individuellement et collectivement**

Cette dimension est également présente grâce aux DVP qui s'organisent avec la distribution de rôles aux élèves qui de ce fait prennent « des responsabilités » et s'engagent pour la collectivité.

## **5. Les pistes d'amélioration et perspectives professionnelles**

### **5.1. Sur la préparation des DVP**

En dépit d'une minutieuse préparation des DVP, il me semble qu'il a manqué lors des débats un véritable accès à la problématisation et à la conceptualisation des notions abordées. Souvent,

les élèves sont restés au niveau de l'expression d'exemples personnels. Il serait par exemple judicieux d'envisager de différencier les notions d'amour et d'amitié pour enrichir le second débat ou encore de nuancer les différences entre émotions et sentiments (émotion en tant que réaction physique liée à des événements donc provisoire alors que les sentiments sont durables).

## **5.2. Pour inciter les élèves à prendre la parole**

Une des principales difficultés rencontrées lors des DVP est qu'à chaque débat environ la moitié des élèves n'ont pas pris la parole. En dépit des possibles causes de ce phénomène, évoquées plus haut, j'envisagerais pour pallier ce problème de proposer que les élèves écrivent en amont leurs idées afin de tous les mobiliser à la réflexion. Ils pourraient ainsi ensuite s'appuyer sur leurs écrits pour nourrir le débat collectif.

## **5.3. Prolongements pour le travail sur l'empathie**

Ayant constaté le peu d'effets de ce travail sur le comportement des élèves et sur le développement de l'empathie, nous avons noté que cela venait sans doute du fait que nous étions restés à un niveau très théorique. Afin de poursuivre ce travail sur l'empathie, j'envisagerais donc une dimension plus pratique et concrète. Ainsi, je proposerais de mettre en place des jeux de rôles s'inspirant du théâtre avec des mises en situations concrètes. Nous pourrions utiliser des situations vécues par les élèves. Par exemple, une situation de conflit rencontrée en cour de récréation quand un élève joue au cerceau et refuse de le prêter à un tiers. Nous pourrions faire jouer la situation et demander « que ressent l'élève qui joue au cerceau ? », « que ressent l'élève qui souhaite jouer au cerceau ? », « comment trouver une solution ? ». Cela amènerait les élèves à se décentrer et à s'interroger sur les ressentis d'autrui en vue de la résolution du conflit.

J'envisagerais également un travail en expression corporelle où je proposerais que les élèves « jouent » les différentes émotions de base sans avoir recours aux paroles. Il s'agirait pour un élève de tirer au hasard une situation générant par exemple l'émotion de la peur. Il mimerait à ses camarades cette émotion et ces derniers auraient pour tâche de la décrire avant de pouvoir l'identifier et la nommer. Je pourrais également proposer le jeu des statues : les élèves évolueraient dans l'espace sur de la musique et lorsque la musique s'arrêterait, ils prendraient la pose et exprimeraient l'émotion énoncée par l'enseignant.

Enfin, j'envisagerais de mettre en place des situations s'inspirant de l'ouvrage d'Omar Zanna, *Apprendre à vivre ensemble en classe* (2015). Par exemple, le « jeu des mousquetaires » (p 73) : par groupes de quatre, trois élèves prennent une pose qu'ils doivent tenir le plus longtemps possible. Le quatrième membre de l'équipe, le « joker » reste attentif aux réactions de ses coéquipiers afin d'aller les remplacer quand ils manifestent des signes de faiblesse dans la tenue de leur position. Ce jeu entraîne ainsi les élèves à partager des sensations vécues et le joker à se décentrer pour ressentir ce que les autres éprouvent corporellement.

Toutes ces pistes proposent une approche plus palpable qui enrichirait mon approche initiale et qui pourrait sans doute permettre aux élèves de développer plus encore la perception des autres et de soi-même afin d'améliorer les rapports quotidiens.

## **Conclusion**

La pratique des discussions à visée philosophique sur le thème des émotions prenant appui sur l'étude d'une œuvre de littérature de jeunesse permet-elle de développer l'empathie chez les élèves ? Au terme de cette expérimentation, nous ne pouvons pas l'affirmer. Un travail complémentaire sur le long terme avec la mise en place de situations concrètes serait souhaitable pour permettre aux élèves très jeunes et en pleine construction de leur personnalité de développer cette disposition indispensable à la vie en collectivité.

## 6. Bibliographie

### Articles

Debroise, A. (2015). Comment l'empathie naît chez l'homme, Bébés, câblés pour la bonté, *La Recherche*, n° 500, Juin 2015, 24-28. Cet article écrit par une journaliste retrace le panorama des dernières recherches concernant l'empathie et cite les recherches des psychologues Paul Bloom et Felix Warneken et du neurobiologiste Jean Decety auxquels nous faisons référence dans la partie théorique consacrée au développement de l'enfant.

Decety, J. (2009). L'acquisition de l'empathie. Entretien paru dans *Dossier Pour la Science* n°63. Repéré à [http://www.pourlascience.fr/ewb\\_pages/a/article-l-acquisition-de-l-empathie-21183.php](http://www.pourlascience.fr/ewb_pages/a/article-l-acquisition-de-l-empathie-21183.php).

Kohlberg, L. (1958). Théories du développement moral de Kohlberg. Article collaboratif (auteurs non cités) tiré de la thèse du doctorat de Kohlberg *The Development of Modes of Thinking and Choices in Years 10 to 16*. Repéré à [http://lecerveau.mcgill.ca/flash/i/i\\_09/i\\_09\\_s/i\\_09\\_s\\_dev/i\\_09\\_s\\_dev.html](http://lecerveau.mcgill.ca/flash/i/i_09/i_09_s/i_09_s_dev/i_09_s_dev.html).

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2015). Ressources enseignement moral et civique. Glossaire. Repéré à [http://cache.media.eduscol.education.fr/file/EMC/02/5/Ress\\_emc\\_glossaire\\_464025.pdf](http://cache.media.eduscol.education.fr/file/EMC/02/5/Ress_emc_glossaire_464025.pdf). Le site d'Eduscol qui fournit les définitions d'empathie, de sympathie et d'émotions.

Nobes, G. (2010). Idées reçues sur le monde de l'enfance, *Sciences Humaines*, Mensuel n°219, Article écrit par Dortier, JF. rappelant les notions de développement moral chez l'enfant, partant ainsi de Piaget pour aller jusqu'aux nouvelles théories les plus récentes comme celles de Gavin Nobes. Repéré à [http://www.scienceshumaines.com/idees-recues-sur-le-monde-de-l-enfance\\_fr\\_26034.html](http://www.scienceshumaines.com/idees-recues-sur-le-monde-de-l-enfance_fr_26034.html)

Tozzi, M. (2011). Animer une discussion à visée philosophique en classe. Repéré à <http://www.philotozzi.com/2011/03/439/>. qui permet d'obtenir des pistes pour l'organisation des débats en classe.

Soulé, V. (2012). L'instruction civique fête ses 130 ans. Repéré à [http://www.liberation.fr/societe/2012/09/04/l-instruction-civique-fete-ses-130-ans\\_843972](http://www.liberation.fr/societe/2012/09/04/l-instruction-civique-fete-ses-130-ans_843972) qui exprime en résumé l'histoire de l'éducation morale et civique au fil des ans.

Vygotski, L. (1934). Lev Vygotski (1896-1934), Pensée et langage. *Sciences Humaines*, Mensuel n°81, Mars 1998, *Les fondements de la démocratie*. Repéré à [http://www.scienceshumaines.com/lev-vygotski-1896-1934-pensee-et-langage\\_fr\\_9754.html](http://www.scienceshumaines.com/lev-vygotski-1896-1934-pensee-et-langage_fr_9754.html). concernant le développement de l'enfant.

## Ouvrages

Blanquer, JM (2012). *L'instruction morale à l'école*. Paris : Editions Hachette Education. Ouvrage retraçant l'histoire de l'EMC au fil des ans, de 1882 à 2011.

Bour, T. & Pettier, JC. & Solonel, M. (2007). *Apprendre à débattre : Vie collective et éducation civique au cycle 3*. Paris : Editions Hachette Education. Ouvrage présentant les théories en philosophie à l'école et les différentes pratiques mises en place.

Brenifier, O. & Bloch, S. (2011). *Les sentiments, c'est quoi ?* Collection Philozenfants. Paris : Editions Nathan. Cette ressource donne une aide précieuse pour la préparation des DVP et l'anticipation des réponses des élèves car elle fournit des pistes de questionnement ainsi que des éléments de réponse pouvant être donnés par les élèves.

Chirouter, E. (2011). *Aborder la philosophie en classe à partir d'un album de jeunesse*. Paris : Hachette Education. Ouvrage permettant de comprendre l'intérêt d'utiliser une œuvre de littérature de jeunesse comme point d'appui aux DVP.

Daniel, MF. (2012). *La Philosophie à l'école*. Paris : Editions Milan. Ouvrage de Galichet F. retraçant les différentes théories et pratiques en débats à visée philosophique.

Galichet, F. (2007). *Pratiquer la philosophie à l'école*. Paris : Editions Nathan. Utilisation plus spécifiquement des pages 4 à 15 qui permettent de comprendre les spécificités du débat philosophique en classe et d'obtenir des pistes pour leur organisation.

Pettier, JC. & Lefranc, V. (2006). *Un projet pour... philosopher à l'école*. Paris : Editions Delagrave. Ouvrage présentant comment faire de la philosophie à l'école.

Piaget, J. (1978). *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris : Editions Presses Universitaires de France. Ouvrage décrivant les théories du jugement moral de Piaget (stades de développement).

Tozzi, M. (1996). *Penser par soi-même*. Paris : Editions Chronique Sociale. Ouvrage explicitant les compétences à travailler dans un débat philosophique, et expliquant comment apprendre à mettre en questions ses opinions et ses préjugés, s'interroger sur les problèmes fondamentaux, conceptualiser des notions, répondre à un problème philosophique...

Tozzi, M. (2014). *La morale, ça se discute...* Paris : Editions Albin Michel Jeunesse. Ouvrage présentant des situations qui posent un problème philosophique et qui demandent réflexion.

Vervoot, L. & Le Dorze, J. (2015). *Le collectionneur de sentiments*. Bruxelles : Alice Editions. Ouvrage de littérature de jeunesse étudié.

Zanna, O. (2015). *Apprendre à vivre ensemble en classe*. Paris : Dunod. Ouvrage permettant de définir la notion d'empathie et qui propose des jeux à mettre en place en classe.

## **7. Annexes**

<b>Annexe 1 : Cartes réponses « jeu des émotions » .....</b>	<b>1</b>
<b>Annexe 2 : Exemples de productions initiales d'élèves de CP.....</b>	<b>1</b>
<b>Annexe 3 : Exemples de productions initiales d'élèves de CE1.....</b>	<b>3</b>
<b>Annexe 4 : Tableau de séquence.....</b>	<b>4</b>
<b>Annexe 5 : Exemple de fiche « devoir » et fiche « droit ».....</b>	<b>6</b>
<b>Annexe 6 : Fiche de description des rôles.....</b>	<b>6</b>
<b>Annexe 7 : Tableaux de retranscription des paroles des élèves lors des débats.....</b>	<b>7</b>

**Annexe 1 : Cartes réponses « jeu des émotions »**



**Annexe 2 : Exemples de productions initiales d'élèves de CP**







### Annexe 3 : Exemples de productions initiales d'élèves de CE1

① va redire pleurer  
② être triste  
③ être en colère  
④ va redire boudier  
⑤ va redire crier  
⑥ être fatigué  
⑦ être impressionné

① va venir dire de pleurer  
② va venir dire de être joyeux  
③ va venir dire de fondé  
④ va venir dire de être content  
⑤ va venir dire en colère  
⑥ va venir dire la joie

① mes émotion. Exemple la colère, la tristesse, voilà.  
② maintenant mes émotion l'amour, la joie, la tristesse,  
③ la colère, merci de me raconter aussi pleurer, être  
④ content, être joyeux, la peur ou la tristesse,  
⑤ la méchanceté. la joie, être joyeux, ou chanter,  
⑥ ce que j'ai tout content.

## Annexe 4 : Tableau de séquence

Séquence d'enseignement moral et civique

Thème : **Les émotions**

Classe de CP/CE1

Séance	Thème	Objectifs	Déroulement
1 30 min	Recueil des conceptions premières et jeu des émotions	-Faire émerger les conceptions premières des élèves (CP dessin et CE1 écrit) -Mettre en relation une situation et une émotion spécifique	- CP « Dessine-moi une émotion » / CE1 « Ecris tous les mots que tu connais qui décrivent les sentiments ou les émotions » - Jeu des émotions par équipes pour associer une situation lue par l'enseignant à la carte-émotion correspondante
2 40 min	Séance de français : Littérature de jeunesse	- Découvrir l'album <i>Le collectionneur de sentiments</i> - Comprendre l'œuvre	- Hypothèses de lecture à partir de la couverture de l'album (+ vérification en fin de séance) - Lecture à haute voix par l'enseignant de l'album avec projection des illustrations de l'œuvre (rétroprojecteur) - Explication du vocabulaire - Questions de compréhension (personnages, trame de l'histoire, symbolique)
3 40 min	Séance de français : Débat d'interprétation sur <i>Le collectionneur de sentiments</i>	- Dégager les différents points de vue de l'histoire - Réfléchir au symbolisme de l'histoire	- Relecture de l'album à voix haute par l'enseignant - L'enseignant pose des questions d'interprétation aux élèves
4 40 min	1er débat philosophique : Comment je sais que mes parents m'aiment ?	- Comprendre que l'amour s'exprime de plusieurs façons parfois opposées ou désagréables. - Savoir reconnaître les preuves d'amour de ses parents.	- Distribution des rôles (président, secrétaire, observateur) - Explicitation des règles du débat et du déroulement du débat  - Trace écrite : Mes parents me prouvent leur amour de différentes façons et ils m'aiment même quand ils me punissent ou quand ils refusent de me faire plaisir. Ils s'inquiètent de mon bien-être et de ma sécurité.

<p><b>5</b> 40 min</p>	<p>2ème débat philosophique : Comment je sais que mes copains m'aiment ?</p>	<p>Comprendre que : - l'amour des copains s'expriment de différentes façons - la dispute ne signifie pas l'arrêt de l'amitié - Se rendre compte de nos différences et de nos points communs</p>	<p>- Distribution des rôles (président, secrétaire, observateur) - Rappel des règles du débat et déroulement du débat  - Trace écrite : Mes copains me prouvent leur amour de différentes façons. Je peux changer d'amis car je change moi-même et mes amis changent.</p>
<p><b>6</b> 40 min</p>	<p>3ème débat philosophique : Pourquoi se dispute-t-on avec les autres ?</p>	<p>- Comprendre les raisons des disputes pour moins se laisser emporter par la violence - Prendre conscience que certains gestes ou paroles peuvent blesser ceux que l'on aime - Se rendre compte que vivre avec les autres s'apprend même quand on les aime</p>	<p>- Distribution des rôles (président, secrétaire, observateur) - Rappel des règles et du déroulement du débat  - Trace écrite : J'ai parfois des disputes avec ceux que j'aime mais je peux résoudre les problèmes si j'exprime ce que je ressens et que je m'explique avec l'autre.</p>
<p><b>7</b> 40 min</p>	<p>4ème débat philosophique : Peut-on toujours exprimer ses émotions sans les contrôler ?</p>	<p>- Comprendre qu'il faut contrôler ses émotions pour vivre en société dans le respect de chacun</p>	<p>- Distribution des rôles (président, secrétaire, observateur) - Rappel des règles et du déroulement du débat  - Trace écrite : Pour vivre ensemble on doit contrôler ses émotions et tenir compte de celles des autres.</p>

Annexe 5 : Exemple de fiche « devoir » et fiche « droit »

Ne pas couper  
la parole.

On a le droit  
de ne pas être  
d'accord.

Annexe 6 : Fiches de description des rôles

<p><u>Président</u> Il donne la parole à ceux qui lèvent le doigt.</p>	<p><u>Discutants</u> parlent et donnent leur avis.</p>
--	--

<p><u>Observateur</u> note si les élèves respectent les règles du débat.</p>	<p><u>Secrétaire</u> note les idées importantes pour les résumer à la fin.</p>
--	--

## Annexe 7 : Tableaux de retranscription des paroles des élèves lors des débats

Les tableaux indiquent en ligne grisée les élèves ayant tenu un rôle (Pdt : Président, Obs : Observateur, Sec : Secrétaire). Seuls les élèves ayant pris la parole sont indiqués.

	Elèves	Réponses	Rôle
CP	Li		Pdt
	C	Parce qu'on est sorti de son ventre / Ils nous grondent parce qu'ils nous disent de faire quelque chose mais on ne le fait pas / des fois maman oublie de me gronder / y'a des bisous pour dire bonjour	
	Ly	Parce qu'on est leur enfant / Ils me font des câlins et des bisous / ( <i>cadeaux toujours preuve d'amour</i> ) ? non, des fois on fait des cadeaux d'anniversaire	
	T	Parce que je le sens dans mon cœur	
	D	Parce qu'ils nous donnent des cadeaux / Ils nous grondent parce qu'on casse des choses / Ils nous grondent quand on fait des bêtises mais quand on fait quelque chose de bien ils nous disent bravo / mais des fois maman ne peut pas m'acheter tout ce que je veux parce qu'elle dit qu'elle n'a pas assez d'argent / c'est pas vrai même si on fait des bêtises, les parents ils nous aiment dans le cœur parce qu'on est son enfant	
	Mig	On est grondé mais des fois c'est pas juste	
	Dj	Parce qu'ils m'offrent tout ce que je veux !	
	A	Mes parents m'aiment si je ne fais pas de bêtise	
CEI	M	Ils nous grondent parce qu'ils nous demandent de faire quelque chose et on ne le fait pas	
	N		Sec
	Lo		Obs
	R	Parce qu'ils nous le disent / C'est pas parce qu'ils nous tapent qu'ils nous aiment pas, c'est parce qu'on n'écoute pas c'est normal / Ils nous offrent des cadeaux mais après ils nous disent vas faire tes devoirs	
	Maï	Parce qu'ils me grondent	

Tableau 1 : Recueil des paroles des élèves lors du débat N°1

	Elèves	Réponses	Rôle
CP	K	S'ils jouent avec nous	
	D	Ils nous donnent des jouets / Ils nous font des surprises / Une fois je me suis disputée avec ma copine mais quand on s'est revue on était toujours copine / on peut faire la paix / ils nous offrent du gâteau d'anniversaire	
	L	Quand ils sont gentils avec nous / Parfois les amis se disputent / Ils nous font des cadeaux	
	Ly	On peut aller aider un enfant qui a des difficultés quand on a fini son travail mais on lui donne pas la réponse / Comme X, c'est pas mon copain mais des fois je l'aide / Des fois on est assis et nos copains viennent jouer avec nous parce qu'on est triste / des fois on s'ennuie toute la récré si notre copain ne vient pas / Des fois, on rejette des copines et après on revient pour leur dire qu'on était énervé contre quelqu'un d'autre et du coup on se sentait pas très bien et on repoussait tout le monde / oui mais les cadeaux c'est aussi pour faire plaisir	
	Lyd	Non, moi j'aime pas rester toute seule / on peut se faire des nouvelles copines	
CEI	Lo	Ils nous défendent quand quelqu'un nous embête	
	N	Ils nous invitent à leur anniversaire chez eux	
	R	On se dispute et on se pardonne après / on veut rester seul si on est très énervé	
	H		Sec
	Mat		Obs
	E		Pdt

Tableau 2 : Recueil des paroles des élèves lors du débat N° 2

Elèves	Réponses	Rôle	
L		Pdt	
Mi		Sec	
D	On se dispute pour avoir un jeu		
Ly	Des fois les autres veulent des choses alors que nous on n'a pas envie et du coup après on se dispute mais on est toujours ami / des fois y'a de faux amis, par exemple Z et bien elle une fois elle était ma copine mais c'était pas pour de vrai elle faisait juste semblant / on se dispute et on redevient copain / on reste dans notre coin / non, des fois moi après la douche j'arrive pas à m'habiller et je me mets en colère toute seule		
T	Et bien y'avait Y qui n'arrêtait pas de faire des histoires alors c'était un petit peu énervant / après une dispute on se sent un peu mal, on se sent coupable, on se sent triste parce qu'on l'a abandonné / oui, c'est les autres qui me mettent en colère		
Ma	Alors on était plus amie mais après on n'arrête pas de redevenir amie à chaque fois / on ne se sent pas bien / moi ça m'énerve quand mon petit frère il met le bazar		
En	On n'est pas obligé de se disputer		
L	Pour se mettre d'accord, et bien ils jouent ensemble		
Maï	La médiation, ça sert à régler les problèmes on écrit les problèmes et après ceux qui sont responsables des fiches et bien on va dans leur bureau et on discute pour voir si on peut régler le problème ou pas. Mais si on n'arrive pas à régler le problème on n'est plus ami pour toute la vie.		
C	Moi ma mère elle demande de ranger la chambre de ma petite sœur et ça m'énerve		
L	Je préfère rester tout seul		
CEI	H	Parce que des fois on n'est pas d'accord avec les copains par exemple si on veut jouer à une chose et que l'autre ne veut pas y jouer et bien alors on se dispute / On fait un papier de médiation	
	M	Parce que des fois on se bagarre parce qu'on n'est pas content, on s'énerve et on est fâché / si on embête quelqu'un il va aller le dire à la maîtresse et on va se faire punir / on peut jouer ensemble mais on n'est pas obligé d'être copain / moi, quand ma mère me demande de ranger ma chambre ça m'énerve	
	N	On se sent seul, mécontent	
	R		Obs

Tableau 3 : Recueil des paroles des élèves lors du débat N° 3



	Elèves	Réponses	Rôle
CP	T		Pdt
	En		Obs
	Maï		Sec
	Ly	Les émotions c'est comme quand on est triste, c'est des sentiments / ça peut faire mal au cœur / en public on doit être poli car il y a plein de gens qui nous regardent / une fois y'avait une de mes copines qui était triste et du coup moi aussi j'étais triste / dans vice-versa c'est les émotions qui la contrôlent y'a la colère, le dégoût, la tristesse / des fois on est vraiment en colère / si on fait pas attention, les émotions ça va dans tous les sens	
	Mi	C'est comme dans le film vice-versa / des fois ma petite sœur a des émotions	
	L	Ben c'est normal de pleurer si on est méchant avec nous / pour avoir des copines on contrôle nos émotions	
	D	Par exemple une fois j'étais contente parce qu'il y avait un petit chat qui était bloqué dans un arbre et il a réussi à revenir sur la terre	
CE1	H	C'est comme dans le collectionneur de sentiments ! on a des sentiments : peur, tristesse, joie / on peut s'expliquer sinon ça va faire une grosse dispute	
	Ma	Des fois y'en a qui pleurent et du coup ça fait pleurer les autres / des fois on pleure tout seul parce qu'on est tombé et qu'on a mal / des fois on a peur de nos parents	
	R	Par exemple si un garçon n'a pas de copain et bien il pleure / des fois c'est difficile de contrôler l'émotion /	
	Lo	On contrôle ses émotions pour ne pas rester tout seul.	

Tableau 4 : Recueil des paroles des élèves lors du débat N° 4

Année universitaire 2015-2016

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

**Titre du mémoire : Littérature et discussions à visée philosophique sur le thème des émotions pour développer l'empathie en classe de CP/CE1**

**Auteur : Sophie GUENOT-RIPKA**

**Résumé :**

Faire preuve d'empathie est indispensable à toute vie en collectivité. Bien qu'étant une prédisposition chez l'homme, l'empathie peut faire l'objet d'un apprentissage.

Nous avons cherché à voir si la pratique des discussions à visée philosophique sur le thème des émotions prenant appui sur l'étude d'un album de littérature de jeunesse aurait des effets sur le développement de l'empathie chez des élèves de CP/CE1.

L'expérimentation menée n'a pas permis de le mettre en évidence.

Toutefois, ce travail invite à poursuivre la démarche en intégrant la pratique de jeux de rôles et rappelle que faire preuve d'empathie demeure une aptitude qui se développe sur le long terme.

**Mots clés : EMC, discussion à visée philosophique, émotion, empathie, littérature jeunesse, cycle 2.**

**Summary :**

To show empathy is essential to any community life. Even if it is natural predisposition for any man, the empathy can be the object of a learning.

We tried to see if the practice of philosophical discussions about emotions, taking support on the study of children's literature's book, would have effects on the development of the empathy on pupils of CP / CE1.

The led experiment did not allow to highlight it.

However, this work invites to pursue the initiative by integrating the practice of role plays and reminds that empathy is a capacity which develops on the long term.

**Key words : Moral and civic education, philosophical discussion, emotion, empathy, children's literature, cycle 2.**