



HAL
open science

De l'intérêt de faire intervenir l'empathie des élèves et d'utiliser des pratiques coopératives pour enseigner l'acceptation d'autrui

Célia Tertzakian

► To cite this version:

Célia Tertzakian. De l'intérêt de faire intervenir l'empathie des élèves et d'utiliser des pratiques coopératives pour enseigner l'acceptation d'autrui. Education. 2020. dumas-03122792

HAL Id: dumas-03122792

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03122792>

Submitted on 27 Jan 2021

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 2019-2020

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

Mention Premier degré

**De l'intérêt de faire intervenir l'empathie
des élèves et d'utiliser des pratiques
coopératives pour enseigner
l'acceptation d'autrui**

Présenté par Célia TERTZAKIAN

Première partie rédigée en collaboration avec Alice NAVILLE

Mémoire de M2 encadré par Irène BACHLER

Table des matières

| | |
|--|----|
| Introduction | 1 |
| État de l'art | 1 |
| 1. L'enseignement moral et civique..... | 1 |
| 2. Enjeux (discrimination, tolérance et respect)..... | 2 |
| 2.1. La discrimination et ses enjeux à différentes échelles..... | 2 |
| 2.1.1. La discrimination d'un point de vue juridique..... | 2 |
| 2.1.2. La discrimination d'un point de vue historique et sociétal..... | 3 |
| 2.1.3. La discrimination et les enfants..... | 4 |
| 2.1.4. La discrimination dans les programmes..... | 4 |
| 2.1.5. La discrimination d'un point de vue individuel..... | 4 |
| 2.2. Tolérance..... | 5 |
| 2.2.1. La tolérance, entre principe moral et républicain..... | 5 |
| 2.2.1.1. Une valeur morale..... | 5 |
| 2.2.1.2. Un principe républicain..... | 5 |
| 2.2.2. L'acceptation négative de la tolérance..... | 6 |
| 2.2.2.1. La tolérance comme mépris : accepter dans la gêne ou la peine la différence de l'autre..... | 6 |
| 2.2.2.2. La tolérance comme indifférence : ne pas se sentir concerné par cela même que l'on accepte..... | 6 |
| 2.2.3. L'acceptation positive de la tolérance..... | 7 |
| 2.2.3.1. La tolérance : respect de la différence..... | 7 |
| 2.2.3.2. La tolérance : dignité et liberté de l'être humain..... | 8 |
| 2.2.4. L'enseignement de la tolérance : un principe républicain à relayer en classe..... | 8 |
| 2.2.4.1. La tolérance, un principe inscrit dans les lois..... | 8 |
| 2.2.4.2. Comment apprendre la tolérance dans son acception positive ?..... | 8 |
| 2.2.5. Objectifs de l'apprentissage de la tolérance et obstacles rencontrés..... | 9 |
| 2.2.5.1. Les objectifs..... | 9 |
| 2.2.5.2. Les obstacles rencontrés..... | 9 |
| 3. Quelles pratiques pour aborder les notions d'EMC, et en particulier la discrimination ?..... | 10 |
| 3.1. La discussion philosophique..... | 10 |
| 3.1.1. Pourquoi faire de la philosophie avec les enfants ?..... | 10 |

| | |
|---|----|
| 3.1.2. Quelle place pour le débat dans les programmes ?..... | 10 |
| 3.2. La littérature jeunesse..... | 11 |
| 3.2.1. Comment choisir un support littéraire adéquat en EMC ?..... | 11 |
| 3.2.2. Pourquoi la littérature jeunesse pour philosopher ?..... | 11 |
| 3.3. Favoriser la coopération..... | 12 |
| 3.3.1. Pourquoi travailler la coopération et l'engagement par la pédagogie coopérative ou institutionnelle ?..... | 12 |
| 3.3.2. Les activités d'expression corporelle au service des apprentissages..... | 13 |
| 4. La psychologie du développement de l'enfant au cycle 2..... | 13 |
| 4.1. L'élève est un citoyen en formation..... | 13 |
| 4.2. Les enfants sont capables d'empathie..... | 14 |
| Problématique et hypothèses | 14 |
| Méthode et expérimentation | 15 |
| 1. Participants..... | 15 |
| 2. Caractéristiques principales de la séquence proposée et déroulement..... | 16 |
| 2.1. Objectifs et savoirs visés..... | 16 |
| 2.2. Déroulement de la séquence..... | 17 |
| 2.3. Critères d'observation et d'analyse..... | 21 |
| 2.4. Le recours à la littérature jeunesse : le conte de <i>La Belle et la Bête</i> | 22 |
| 2.5. Étudier et pratiquer la coopération..... | 23 |
| Résultats | 24 |
| 1. Évaluation diagnostique - séance 1..... | 24 |
| 1.1. Projection d'une photographie du film <i>La Belle et la Bête</i> , de Jean Cocteau, et recueil d'impressions..... | 24 |
| 1.2. Recueil d'impressions individuelles pendant et après la lecture offerte du conte de <i>La Belle et la Bête</i> | 25 |
| 2. Évaluation sommative individuelle écrite - séance 5..... | 26 |
| 3. Évaluation sommative en groupe par la mise en scène théâtrale - séance 6..... | 28 |
| 4. Entretiens individuels avec l'enseignante..... | 29 |
| 5. Observation des contacts entre pairs dans la classe et hors classe..... | 29 |
| Discussion | 30 |
| 1. Recontextualisation..... | 30 |
| 2. Interprétation des résultats obtenus au regard des hypothèses émises..... | 30 |

| | |
|--|-----------|
| 3. Analyse de l'expérimentation et réserves vis-à-vis des résultats obtenus..... | 31 |
| 3.1. Une diminution du nombre de conflits aux causes incertaines..... | 31 |
| 3.2. La difficile mise en place de la discussion à visée philosophique..... | 31 |
| 3.3. La question de l'effet de groupe..... | 32 |
| 3.4. L'aspect légal était-il trop écarté de l'expérience personnelle des élèves pour qu'ils se sentent concernés par celui-ci ?..... | 33 |
| 4. Propositions de modifications de la séquence et limites de l'expérience..... | 33 |
| 5. Intérêts de l'expérience en classe et du travail de réflexion a posteriori dans l'optique de repenser sa pratique personnelle..... | 34 |
| Conclusion..... | 35 |
| Bibliographie | |
| Annexes | |

Introduction

Les enjeux que représentent la discrimination et la tolérance sont au coeur du programme d'enseignement moral et civique (EMC) depuis la refondation de la discipline en 2015 et de l'ajustement effectué en 2018. L'enseignement de la morale civique et d'un civisme démocratique et républicain font partie des finalités de l'EMC (respecter autrui, acquérir et partager les valeurs de la République, construire une culture civique) et doivent donc être abordés avec les élèves. Apprendre à respecter autrui en est une composante centrale et les élèves, en tant que citoyens en formation, ont intérêt à être sensibilisés aux enjeux de la discrimination et de la tolérance qui dépassent les limites de l'établissement scolaire. C'est dans cette optique que nous nous sommes interrogées sur les manières d'amener les élèves à faire évoluer leurs représentations sur la différence, notamment physique, dans le cadre de l'enseignement moral et civique. Afin de faire parvenir les élèves à une meilleure compréhension des notions d'EMC, nous avons couplé l'enseignement de savoirs abstraits avec des pratiques coopératives, qui ont également pour but de développer la cohésion et l'esprit de groupe au sein de la classe. Nous avons également fait intervenir le sens empathique des élèves tout au long de la séquence pour leur permettre d'être plus réceptifs et de s'approprier davantage les savoirs visés.

Cette étude commencera avec un état de l'art portant notamment sur les notions de discrimination, de tolérance et de respect, mais aussi sur les recherches actuelles en matière d'empathie chez l'enfant et sur les méthodes préconisées en EMC depuis 2015. Nous détaillerons ensuite la problématique et les hypothèses émises pour construire la séquence. Nous aborderons alors la mise en place de l'expérimentation en classe avant d'étudier les résultats obtenus et de les analyser afin de vérifier les hypothèses émises en amont.

État de l'art

1. L'enseignement moral et civique

La loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République annonce la refondation de l'EMC à la rentrée 2015 et insiste sur l'importance des disciplines qui participent à « enseigner et à faire partager les valeurs de la République », la refondation de 2013 ayant parmi ses objectifs l'amélioration du climat scolaire et la formation des élèves comme citoyens en devenir. En 2015, l'appellation

« enseignement moral et civique » apparaît, symbolisant la vision novatrice de cette discipline, avec un nouveau programme (arrêté du 12-6-2015). Il est centré autour de quatre dimensions : la culture de la sensibilité, la culture du droit et de la règle, la culture du jugement ainsi que celle de l'engagement. Ces quatre dimensions s'articulent du cycle 2 au cycle 4 en vue de « l'acquisition d'une culture morale et civique et d'un esprit critique qui ont pour finalité le développement des dispositions permettant aux élèves de devenir progressivement conscients de leurs responsabilités dans leur vie personnelle et sociale » (B.O n°30 du 26-7-2018), ce qui est le nouvel objectif de l'EMC. Lors de la refondation et de l'ajustement de son programme en 2018, la façon d'enseigner l'EMC a été profondément bouleversée. Désormais, les élèves débattent, se questionnent, lisent des oeuvres de littérature jeunesse en lien avec un thème pré-défini. La façon d'enseigner et donc d'apprendre la morale a évolué : l'enfant est acteur de cet apprentissage et de ce questionnement et en tant qu'acteurs de cet enseignement, les élèves sont amenés à s'interroger sur la société dans laquelle ils évoluent et notamment sur la diversité qui la caractérise aujourd'hui. La notion apparaît d'ailleurs dans le programme, dans le domaine de la culture de la sensibilité, avec la mention « accepter les différences ». Pour envisager d'accepter celles-ci, il est nécessaire de se questionner sur les formes et les causes de rejet en amont : un travail sur la discrimination et sur la tolérance semble donc nécessaire pour que les élèves soient véritablement sensibilisés à la question.

2. Enjeux (discrimination, tolérance et respect)

2.1. La discrimination et ses enjeux à différentes échelles

2.1.1. La discrimination d'un point de vue juridique

Selon l'article 225-1 du Code Pénal, la discrimination est « toute distinction opérée entre les personnes physiques sur le fondement de leur origine, de leur sexe, de leur situation de famille, de leur grossesse, de leur apparence physique, de la particulière vulnérabilité résultant de leur situation économique, apparente ou connue de son auteur, de leur patronyme, de leur lieu de résidence, de leur état de santé, de leur perte d'autonomie, de leur handicap, de leurs caractéristiques génétiques, de leurs mœurs, de leur orientation sexuelle, de leur identité de genre, de leur âge, de leurs opinions politiques, de leurs activités syndicales, de leur capacité à s'exprimer dans une langue autre que le français, de leur appartenance ou de leur

non-appartenance, vraie ou supposée, à une ethnie, une Nation, une prétendue race ou une religion déterminée. » La discrimination peut apparaître dans tous les milieux, dès un très jeune âge et peut prendre de multiples formes telles qu'une mise à l'écart, des insultes, du harcèlement ou des violences physiques. Au niveau juridique, la loi reconnaît une vingtaine de critères de discrimination, qui figurent dans le Code Pénal et dans le Code du Travail. La discrimination est condamnable et peut être sévèrement sanctionnée (emprisonnement, lourdes amendes).

À la discrimination s'oppose la tolérance, qui est dans une acception positive l'ouverture à la différence et la diversité, et dans son sens négatif la capacité à permettre ce que l'on désapprouve en général. Dans le champ de la réflexion morale, la tolérance désigne la vertu qui porte à accepter ce qui diffère voire ce que l'on n'accepterait pas spontanément, par exemple lorsque cela va à l'encontre de ses propres convictions. Être tolérant signifie également que l'on se montre vigilant envers l'intolérance et l'intolérable. C'est aussi un renoncement à la violence. Enfin, c'est se montrer attentif aux réactions de rejet que peut susciter en nous et autour de nous la différence d'autrui.

2.1.2. La discrimination d'un point de vue historique et sociétal

Le concept de discrimination sociale apparaît à la suite des luttes politiques pour l'égalité de droit entre les hommes qui aboutissent dans la plupart des pays occidentaux au début de la seconde moitié du XX^{ème} siècle à l'abolition progressive des différences légales de traitement (fin de la colonisation, de la ségrégation raciale aux États-Unis, etc.). Discrimination et non-discrimination supposent que l'égalité soit préalablement constituée. En effet, pour créer une discrimination, le traitement réservé au groupe social discriminé doit être perçu comme non légal. Ainsi, l'Ancien Régime, puisque le cloisonnement en ordres y est considéré comme naturel, est un régime inégalitaire mais pas discriminatoire. La discrimination suppose donc un écart entre une égalité formelle et une inégalité réelle et ne se résume pas à la négation de l'égalité ou à l'absence de celle-ci. La France place l'égalité entre les individus au premier plan en la faisant même apparaître dans sa devise « Liberté, Égalité, Fraternité ». Si toute forme de discrimination est interdite au niveau juridique, les inégalités persistent au sein de notre société et ne sont pas toujours sanctionnées comme elles le devraient (par manque de preuves tangibles notamment (dans le cas d'attaques verbales sans témoin par exemple)). La lutte contre les inégalités de traitement et la discrimination est

toujours active (manifestations, groupes de soutien, etc.) afin de parvenir à une réelle égalité entre les personnes. Au niveau sociétal, la discrimination peut avoir d'importantes conséquences : exclusion d'un groupe de personnes d'un milieu particulier, d'une profession, etc.

2.1.3. La discrimination et les enfants

Les élèves sont des citoyens en formation. Ils naissent avec des droits et des devoirs qui doivent être respectés : la convention de New-York sur les droits de l'enfant date du 20 novembre 1989 et contient des dispositions relatives à la non-discrimination. Or, pour ne pas faire de discrimination, l'enfant doit être informé de ce que c'est, de ses formes, de ses conséquences. Au niveau scolaire, les enfants discriminés peuvent souffrir d'exclusion, d'une mauvaise estime de soi et de son milieu familial par exemple. Ces sentiments ont des conséquences sur le parcours scolaire des enfants : manque d'attention, désintérêt, troubles du sommeil qui peuvent conduire jusqu'au décrochage scolaire. C'est une des raisons pour lesquelles la discrimination doit être envisagée avec les élèves au sein de l'école.

2.1.4. La discrimination dans les programmes

L'EMC s'inscrit notamment dans l'enseignement du domaine 3 du socle commun de connaissances, de compétences et de culture : la formation de la personne et du citoyen. La notion de discrimination apparaît dans le programme d'enseignement moral et civique dans le domaine de la culture de la sensibilité qui vise à permettre aux élèves « d'identifier et d'exprimer ce [qu'ils ressentent], comme de comprendre ce que ressentent les autres. ».

La notion est mentionnée dans le travail sur la compétence « accepter les différences » qui a pour objectif principal de les sensibiliser aux enjeux à différentes échelles de la discrimination mais également d'aborder les notions de respect et de tolérance notamment afin de lutter contre ces discriminations.

2.1.5. La discrimination d'un point de vue individuel

Les conséquences de la discrimination peuvent se faire sentir non seulement sur les personnes lésées, mais également sur les témoins, les personnes accusées, les familles et la société dans son ensemble. Les personnes victimes de discrimination peuvent souffrir de l'exclusion subie, des violences verbales comme physiques et celles-ci peuvent avoir des conséquences dramatiques : sentiments négatifs (angoisse et tristesse entre autres), baisse de l'estime de soi, culpabilité, honte, démotivation, atteintes des relations personnelles,

symptômes dépressifs pouvant mener jusqu'au suicide... La lutte contre les discriminations est donc encore nécessaire aujourd'hui et les enfants doivent être sensibilisés à ces enjeux.

2.2. Tolérance

Si tous les enfants, en franchissant la porte de l'école deviennent élèves, cette commune étiquette dissimule mal des individus très différents par leur origine sociale, leur éducation familiale, leurs capacités, leurs attitudes, leurs centres d'intérêt ou encore leurs opinions. Les élèves d'une classe, unis par leur âge commun, doivent apprendre à vivre ensemble avec leurs différences en évitant toute forme de ségrégation (séparation d'un ou plusieurs individus) ou d'exclusion (rejets, moqueries, discriminations).

2.2.1. La tolérance, entre principe moral et républicain.

2.2.1.1. Une valeur morale

La tolérance consiste à accepter la diversité autour de nous. Tâche difficile explique Hervé Caudron (2007), dans la mesure où, enfant comme adulte, face à ce qui nous apparaît autre, les préjugés, la peur ou encore le refus sont des attitudes spontanées. À l'inverse, la compréhension et la bienveillance demandent, quant à elles, un effort.

2.2.1.2. Un principe républicain

La tolérance est aussi un idéal républicain. En effet, la loi de séparation des Églises et de l'État de 1905 enracine la laïcité dans les institutions. La laïcité garantit la séparation de la société civile et de la société religieuse. Elle implique la tolérance et réciproquement. En effet, la tolérance au sein de la société civile repose sur la laïcité de l'espace public. L'état laïque reconnaît la même liberté et la même égalité à tous ces citoyens. De fait, l'école se doit de relayer et de faire vivre au quotidien la tolérance dans les classes. La République demande de reconnaître à tous les citoyens les mêmes droits et les mêmes devoirs, elle promeut ainsi l'égalité de chacun. Le Bulletin officiel de 2015 annonce une politique éducative en faveur de l'égalité et notamment de l'égalité entre les filles et les garçons. Elle a pour finalité la "constitution d'une culture de l'égalité et du respect mutuel partagée par l'ensemble des membres de la communauté éducative, élèves, personnels, parents et partenaires concourant aux missions de l'école. Elle garantit à chaque élève, fille ou garçon, un traitement égal et une même attention portée à ses compétences, son parcours scolaire et sa réussite." (Bulletin officiel n°4 du 22 janvier 2015). D'autre part, la République demande de promouvoir l'égalité des chances, elle reconnaît ainsi et prend en compte la diversité des citoyens qui la compose et

permet une plus grande équité des citoyens. Prendre en compte la diversité des élèves est d'ailleurs une des compétences communes des professeurs et personnels de l'éducation qui permet de favoriser la réussite de tous les élèves (Référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation, Bulletin officiel du 25 juillet 2013). Si la tolérance est un idéal républicain, il convient à présent d'évoquer l'acception négative qu'elle peut avoir afin de pouvoir s'en écarter ensuite.

2.2.2. L'acception négative de la tolérance

2.2.2.1. La tolérance comme mépris : accepter dans la gêne ou la peine la différence de l'autre

La tolérance a cette connotation négative qui place le tolérant en supériorité face au toléré. En effet, tolérance vient du latin *tolero* qui signifie souffrir, subir. En ce sens, tolérer serait accepter par défaut, sans avoir le choix, un décalage par rapport à une norme. Par exemple, celui qui tolère les homosexuels leur octroie en fait une permission discriminante ; cette tolérance est alors discriminatoire. Ainsi, tolérance serait synonyme de rejet. Si tolérer c'est autoriser à dire ou faire quelque chose, alors la tolérance n'est plus synonyme de liberté, et le tolérant n'est plus dans un rapport d'égalité avec le toléré.

2.2.2.2. La tolérance comme indifférence : ne pas se sentir concerné par cela même que l'on accepte

Par ailleurs, la tolérance pourrait apparaître comme une attitude passive à l'égard de ce qu'il faudrait rejeter. En effet, peut-on tout tolérer au nom de la liberté individuelle de chacun ? Non répondrait assurément cet auteur pour qui l'intolérable se trouve plutôt dans "le refus de conjuguer liberté et égalité" (H.Caudron, 2007). L'enseignant, figure de référence dans une classe, ne peut tolérer au sein de cette dernière des moqueries ou des humiliations sous prétexte de la liberté d'expression individuelle, car tolérer serait alors consentir à cette violence psychologique. Ainsi, la tolérance comme forme d'indifférence n'est pas une vertu mais bien une acception à combattre. H. Caudron écrit : "la vertu n'est pas dans la passivité et l'indifférence, mais dans l'action qui veille à respecter la dignité de chacun" (2007). Dès lors, la forme de tolérance recherchée ne consisterait ni à accepter par défaut un événement, ni être résigné ou insensible à une situation.

2.2.3. L'acceptation positive de la tolérance

2.2.3.1. La tolérance : respect de la différence

Si l'on admet facilement que cette première acception de la tolérance comme résignation ou pire comme laisser-faire n'est pas celle que nous voulons atteindre, comment mieux définir la tolérance pour mieux cerner la forme de tolérance recherchée ? Intéressons-nous tout d'abord à son antonyme, l'intolérance. Selon le dictionnaire Littré, le préfixe privatif in- indique ici le refus de, la répugnance à supporter une chose. Par extension, l'intolérance signifie l'exclusion de l'autre, sous couvert de sa différence. La tolérance serait donc, à l'inverse, l'inclusion de cette différence et, dans un rapport d'égal à égal, son respect. Pour Bayle, philosophe français du XVIIe siècle, la tolérance est une vertu qui permet de lutter contre l'intolérance. Garantie par l'État, la tolérance est à élargir au-delà du domaine religieux où elle est née. Si Bayle refuse l'intolérance, Voltaire va encore plus loin en affirmant dans son *Traité sur la tolérance* (1763) qu'aucune religion ne doit être exclue du principe de la tolérance. Chaque individu est responsable de son salut sans que les sphères politiques ou religieuses aient la mainmise dessus. Les instances de pouvoir doivent seulement assurer la liberté individuelle de chacun.

Mais définir ainsi la tolérance comme respect de la différence pose de nombreux problèmes. Tout d'abord, la différence peut être de plusieurs natures (différence innée ou acquise, sociale ou culturelle, etc.). De surcroît, respecter la différence revient à pointer du doigt nos différences plutôt que de souligner nos ressemblances. Or ce sont précisément ces dernières qui sont à mettre en avant dans la mesure où elles nous permettent de voir dans l'autre un semblable. Mais il ne faut pas oublier que la différence constitue une source de richesse inouïe dans les relations humaines et de grande diversité dans le rapport à l'autre. En ce sens, elle n'est pas un obstacle à la formation d'un monde commun. Il faut ainsi conjuguer le respect du semblable, et la reconnaissance de son altérité. Cette dualité doit permettre aux élèves de comprendre que les différences sont ce qui fait de nous un être singulier. C'est ainsi sur fond de similitude que les différences se dessinent et nous identifient comme individu unique, enraciné dans une histoire et une culture.

2.2.3.2. La tolérance : dignité et liberté de l'être humain

Au terme de ce parcours, il apparaît plus clairement que la tolérance ne consiste ni à accepter passivement ce qui dérange, ni à mettre sur le même pied d'égalité les envies ou pensées de chacun. La tolérance serait plutôt la reconnaissance de la liberté de chaque être humain (pondérée par le respect de celle des autres). Pour comprendre la tolérance, il ne faut pas voir en celle-ci, comme tend à le faire le sens commun, l'exaltation des particularités individuelles. La tolérance reconnaît à chaque être humain la même dignité sans que ses caractéristiques propres n'y fassent entrave ou même la soutiennent.

2.2.4. L'enseignement de la tolérance : un principe républicain à relayer en classe

2.2.4.1. La tolérance, un principe inscrit dans les lois

La tolérance n'est pas seulement l'affaire d'individus particuliers. Elle s'inscrit, à travers les institutions et les lois, dans l'organisation même de la société. En 1958, la laïcité est inscrite dans l'article 2 de la Constitution : "La France est une République indivisible, laïque, démocratique et sociale. Elle assure l'égalité devant la loi de tous les citoyens sans distinction d'origine, de race ou de religion. Elle respecte toutes les croyances". En ce sens, la laïcité n'est pas l'unicité des opinions mais bien l'acceptation de la pluralité de celles-ci. La laïcité assure le droit de chacun d'exprimer ses opinions et permet la coexistence des différences. Ainsi, la laïcité rend possible le pluralisme dans la mesure où elle pense ce qui nous rassemble tout en prenant en compte les différences. En outre, en 1972, une loi est votée permettant d'emprisonner ceux qui "auront provoqué [publiquement] à la discrimination, à la haine ou à la violence à l'égard d'une personne ou d'un groupe de personnes en raison de leur origine ou de leur appartenance (...) à une race ou à une religion". L'État s'engage ainsi à protéger les libertés individuelles fondamentales et à refuser toutes les formes de discrimination. L'École relaie cet engagement en offrant aux futurs citoyens l'apprentissage de la tolérance et du respect.

2.2.4.2. Comment apprendre la tolérance dans son acception positive ?

À l'école, travailler vers les mêmes objectifs, avec les mêmes outils, s'approprier la même culture en participant aux mêmes activités permet d'apprendre la tolérance. De plus, la tolérance est nécessaire dans la mesure où le contenu enseigné évolue, tout n'est pas certain, et toutes les notions ne peuvent être traitées avec un regard scientifique. L'école accorde aussi une place aux opinions. Là où la vérité est plurielle ou incertaine, la discussion collective

permet aux élèves d'appréhender la tolérance. En effet, le débat en EMC permet d'apprendre la tolérance réciproque dans la mesure où il amène les élèves à accepter une pensée divergente et à respecter les convictions de chacun. De plus, le débat met en exergue la pluralité de compréhension et d'interprétation de chacun sur un même sujet. Il permet d'apprendre à se questionner, à réfléchir, à argumenter, et à préciser sa pensée en cas de désaccord pour faire avancer le débat. Aussi, le débat est un moyen privilégié de penser et renforcer l'égalité dans la mesure où chacun est tourné vers le même but, dispose du même droit à la parole et est contraint par les mêmes règles. L'apprentissage du débat argumenté (ou discussion réglée) est d'ailleurs recommandé dans les programmes d'EMC (Bulletin Officiel n°30 du 26 juillet 2018) puisqu'il permet aux élèves de "comprendre, d'éprouver et de mettre en perspective les valeurs qui régissent notre société démocratique", nous y reviendrons en 3.1.

2.2.5. Objectifs de l'apprentissage de la tolérance et obstacles rencontrés

2.2.5.1. Les objectifs

Apprendre la tolérance c'est comprendre l'effort nécessaire pour se décentrer de ses pensées, coutumes et habitudes, afin de s'ouvrir aux autres pour appréhender avec bienveillance des opinions, habitudes et préférences différentes. Un autre objectif est d'amener l'élève à distinguer ce qu'il faut tolérer de ce qu'il faut condamner. Il peut par exemple apprendre à accepter de s'intéresser à des cultures différentes ou d'accueillir un enfant à besoins particuliers. À l'inverse, l'école doit aussi permettre aux élèves d'apprendre à condamner les préjugés racistes, les moqueries (physiques ou morales) ou encore la volonté d'imposer un point de vue en intimidant son interlocuteur.

2.2.5.2. Les obstacles rencontrés

L'apprentissage de la tolérance rencontre des obstacles lorsque celle-ci se heurte à des préjugés. Plus rapidement présent à l'esprit et plus facile à croire, le préjugé consiste à juger avant de connaître, ou de comprendre. Il est issu de la peur, de l'incompréhension, de l'envie d'appartenir à un groupe ou encore du besoin de mépriser et rejeter. H. Caudron (2007) donne de nombreux exemples de préjugés à l'origine de phénomènes sociétaux. Celui de l'esclavagisme est particulièrement significatif et éclairant ici. En effet, l'auteur explique que l'esclavagisme reposait sur la croyance en la supériorité de la race blanche, permettant de faire plus facilement des Noirs une marchandise que si on leur avait reconnu les mêmes caractéristiques.

Au sein de la classe, la tolérance peut sembler difficile à cause des différences de chacun qui apparaissent spontanément et qui sont à reconnaître, puis à dépasser. Si nous avons les mêmes droits, nous ne sommes pas “pareils”. La notion d’égalité est donc à construire avec les élèves, en dépassant les différences visibles pour comprendre l’égalité à laquelle nous avons tous droit.

3. Quelles pratiques pour aborder les notions d’EMC, et en particulier la discrimination ?

3.1. La discussion philosophique

3.1.1. Pourquoi faire de la philosophie avec les enfants ?

Edwige Chirouter (2016) met en exergue l'image paradoxale que peut avoir la discussion philosophique à l'école puisqu'elle fait se rencontrer le monde de l'enfance et le monde philosophique, communément réservé à l'âge adulte. Or, il y a plusieurs intérêts de faire de la philosophie avec les enfants. Il y a d'abord un enjeu didactique, qui est celui de démocratiser l'accès à la philosophie, qui de fait n'est accessible qu'en classe de terminale. Il y a aussi un enjeu politique puisque la discussion réglée permet le développement de l'esprit critique et la familiarisation avec le doute. Il faut permettre à tous les enfants, dès le plus jeune âge, d'acquérir ces compétences nécessaires. La représentation culturelle de l'enfant qui est capable de lire de la grande littérature et de philosopher se déploie dans les années 1970. Dès lors, la philosophie avec les enfants se développe sous des formes très diverses et est préconisé de façon officielle dans les programmes.

3.1.2. Quelle place pour le débat dans les programmes ?

Le débat apparaît déjà au centre de l'espace public en démocratie. Dans cette acception, le débat a pour objectif la recherche d'un accord ou d'un consensus alors que le sujet est porteur de nombreuses divergences plus ou moins virulentes. L'expression de la pluralité des points de vue doit se faire dans le respect des valeurs de la démocratie et se référer au cadre juridique qui organise cette liberté. Sur le site internet ministériel eduscol.education.fr, qui partage les bulletins officiels mais aussi de multiples ressources pour les enseignants, on trouve de nombreux documents concernant la discussion philosophique et le débat réglé. Depuis 2015, la pratique du débat à privilégier en classe est celle du débat argumenté obéissant à des règles qui garantissent son cadre démocratique et le respect du

droit de chacun d'exprimer son opinion. Cette pratique apparait dans la partie « modalités pratiques et méthodes de l'enseignement moral et civique » du programme d'EMC, du cycle 1 au cycle 4. Le débat permet alors l'expression publique des points de vue (accords ou désaccords) afin d'aboutir à une décision ou à une position collective. Les séances de débat philosophique incitent les élèves à se questionner et à prendre la parole au sein du groupe pour exprimer leurs idées. Michel Tozzi distingue trois sortes de qualités philosophiques que les élèves travaillent lors de ces moments : problématiser, conceptualiser et argumenter. Problématiser consiste à remettre en questions les idées toutes faites ; c'est émettre un doute, une critique afin d'aller plus loin dans sa conception de l'idée. Conceptualiser, c'est alors créer une définition générale et commune, qui rassemble les exemples donnés par les élèves en classe. Enfin, argumenter consiste à étayer sa parole d'explications et d'exemples afin d'appuyer le propos.

3.2. La littérature jeunesse

3.2.1. Comment choisir un support littéraire adéquat en EMC ?

Une polémique contemporaine anime le choix de la nature des supports proposés aux élèves en littérature. Deux courants s'opposent. Célestin Freinet prône le recours aux textes pragmatiques : modes d'emplois, correspondance, journal scolaire. Il estime qu'une littérature plus scolaire est réservée à la "culture bourgeoise" (Chirouter, 2015). À la pensée de ce pédagogue français du XX^e siècle s'oppose celle de Bruno Bettelheim qui prône quant à lui le recours aux textes résistants qui impose la nécessité de se questionner. En ce sens, E. Chirouter (2015) écrit que *La Psychanalyse des contes de fées* marque "un tournant décisif dans la reconnaissance du rôle que peut jouer la littérature dans le développement affectif et intellectuel de l'enfant". L'auteur explique que le conte de fées prend en considération les conflits intérieurs des enfants alors que la littérature enfantine de la fin du XX^e siècle tend à les nier au profit de l'exposition des conditions de vie de la société contemporaine.

3.2.2. Pourquoi la littérature jeunesse pour philosopher ?

La littérature jeunesse représente une entrée efficace pour aborder la philosophie à l'école là où des textes résistants ou des auteurs complexes peuvent sembler plus rudes pour de jeunes enfants. Il existe à disposition des enfants une création littéraire riche, subtile et complexe qui aborde des questions délicates, sans moralisme, de façon implicite et

intelligente. Edwige Chirouter (2015) explique qu'il y a trois raisons principales au fait que la littérature est une médiation particulièrement riche pour apprendre à philosopher à l'école.

Tout d'abord, la littérature ouvre à tous les possibles et permet de mieux comprendre le réel. La fiction n'a pas pour fonction de nous évader du réel mais bien plus de donner du sens à notre expérience du monde. De plus, l'imaginaire a un pouvoir extraordinaire : le réel nous limite là où la fiction nous permet d'atteindre ce que l'on désire imaginer. Aussi, la littérature donne aux enfants des outils de problématisation du réel et d'appréhension de la complexité du monde ; elle est un moyen d'ouverture au monde et d'enrichissement de leur expérience limitée. Paul Ricoeur (1980) parle de la "fonction référentielle" de la fiction : elle nous renvoie notre expérience du réel et dévoile même les dimensions insoupçonnées de la réalité. Ainsi, la littérature apporte un regard éclairant sur nous-même et sur le monde qui nous entoure

Ensuite, la littérature est une médiation intéressante à la philosophie puisqu'elle facilite la rigueur philosophique des échanges. Pour E. Chirouter, philosopher n'est pas bavarder. L'enseignant doit être le garant, par son étayage et sa posture, de cette rigueur. La littérature constitue donc un moyen sur lequel s'appuyer pour rendre la réflexion plus rigoureuse et gagner en profondeur.

La troisième bonne raison d'utiliser la littérature est que cette dernière sert de médiation. C'est "une bonne distance" pour reprendre la formule de Chirouter, entre l'expérience personnelle, trop chargée d'affect et d'émotivité pour réfléchir, et la philosophie abstraite, déconnectée du réel. Ainsi, l'enfant peut parler de son expérience personnelle ou exprimer ses pensées sans employer la première personne du singulier mais bien au travers de situations ou de personnages fictifs.

3.3. Favoriser la coopération

3.3.1. Pourquoi travailler la coopération et l'engagement par la pédagogie coopérative ou institutionnelle ?

Les débats d'interprétation, d'appropriation ainsi que les débats philosophiques permettent aux élèves d'adopter une posture réflexive sur des questions définies. L'oral permet de montrer ce qu'on a compris ou appris. Les phases de verbalisation et d'échange permettent aux savoirs de se construire et de s'ajuster. Les élèves sont amenés à préciser leur pensée, à argumenter et à employer un vocabulaire adapté. C'est par le dialogue et les phases

de verbalisation que peuvent se construire des notions. Une autre fonction de l'oral est à souligner : la fonction socialisante. Les élèves, en prenant la parole et en écoutant celle des autres au sein du groupe, activent la fonction socialisante de l'oral : chaque individu qui constitue le groupe classe peut alors trouver sa place, s'exprimer librement et apprendre à adopter une posture réflexive sur la prise de parole de son camarade.

3.3.2. Les activités d'expression corporelle au service des apprentissages

Les activités d'expression corporelle à visée esthétique sont des situations où les émotions et les sentiments se vivent et s'observent. Ce sont des situations privilégiées pour observer, par exemple, les manifestations d'agressivité, de violence, de rejet, ou au contraire de solidarité ou de coopération. Au cours d'une séance de théâtre par exemple, l'enseignant peut observer les élèves fonctionner et communiquer au sein d'un groupe lors de la préparation de la saynète puis lors de la représentation. Le comportement des élèves spectateurs et leurs retours sur les prestations de leurs camarades est aussi observable ainsi que la capacité des élèves du groupe à justifier leurs choix et à identifier l'enjeu de la situation par la verbalisation.

4. La psychologie du développement de l'enfant au cycle 2

4.1. L'élève est un citoyen en formation

Le parcours citoyen, qui se déroule de la maternelle à la terminale, met en place un parcours cohérent pour l'apprentissage de la citoyenneté. Il est envisagé comme un projet de l'élève et pour l'élève qui doit l'amener à comprendre le sens de la notion de citoyenneté et lui donner envie de l'exercer pleinement. Il s'agit donc de mettre en œuvre une véritable action éducative de longue durée qui s'inscrit dans le projet global de formation.

Former les élèves à la citoyenneté fait partie du rôle de l'enseignant et fait l'objet du référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation (arrêté du 1-7-2013). En effet, la sixième compétence s'intitule « agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques », c'est-à-dire que l'enseignant se doit d'apporter sa contribution à la mise en œuvre des éducations transversales, notamment l'éducation à la citoyenneté. Se mobiliser et mobiliser les élèves contre les stéréotypes et les discriminations de tout ordre s'inscrit donc dans le référentiel de compétences de l'enseignant comme dans le

programme d'EMC, du parcours citoyen et du socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

4.2. Les enfants sont capables d'empathie

La théorie de l'esprit qualifie l'aptitude cognitive permettant à chacun d'établir chez soi-même et chez l'autre des états mentaux et de les appréhender. Les hommes sont capables de recueillir des indices sur l'état psychologique de leurs pairs, qu'ils soient liés à leur environnement, à leur physique ou à un contexte connu. De nombreuses expériences ont été effectuées pour trouver à partir de quel âge la théorie de l'esprit apparaîtrait chez les humains (Heinz Wimmer, Josef Perner, K.H. Onishi, et R. Baillargeon notamment). Dès 15 mois, soit bien avant l'apparition du langage, les enfants disposeraient d'une théorie de l'esprit mais cela est toujours l'objet de débats et d'expériences : il n'y a pas encore de consensus sur l'âge où la théorie de l'esprit apparaîtrait chez les humains.

Au cours d'une interview sur le plateau télévisé de l'émission *Faut pas croire*, Omar Zanna, sociologue à l'Université du Maine et docteur en psychologie, est intervenu sur la question de l'apprentissage de l'empathie à l'école. Il distingue notamment 2 types d'empathie : l'empathie émotionnelle (« capacité à identifier les émotions d'autrui »), l'empathie cognitive (« capacité à comprendre autrui qui ne nécessite pas forcément la dimension émotionnelle »). Il explique que nous avons tous une disposition innée à l'empathie mais que cela s'apprend et se renforce dès le plus jeune âge. Omar Zanna mentionne également l'empathie mature, qui apparaît vers 5 ans, et qui est la combinaison de l'empathie émotionnelle et de l'empathie cognitive. Elle nous permet de changer de point de vue et d'appréhender les émotions d'autrui. Les enfants en classe de CE1 étant âgés de 7 ou 8 ans en général sont donc tout à fait capable d'empathie.

Problématique et hypothèses

L'école est un lieu profondément social où les élèves font non seulement l'expérience de l'autre mais apprennent aussi à interagir avec autrui. Dans une société aussi diverse et multiculturelle que la nôtre, les enfants sont rapidement confrontés à la différence, qui peut être inquiétante voire perçue comme menaçante pour certains. La refondation de l'EMC en 2015 et l'emphase que porte son nouveau programme sur l'apprentissage du respect d'autrui, qui en est une finalité, montre la volonté de l'école française de former dès la maternelle le

citoyen en devenir. Ce programme réactualisé propose de nombreuses pratiques en fonction de l'objectif visé en classe, preuve de l'importance que l'Éducation Nationale apporte aux expériences physiques et à la manipulation en parallèle de l'enseignement de savoirs abstraits. D'autre part, il a été prouvé que la littérature jeunesse représentait un apport pour la pratique de la philosophie en classe. La multiplicité des pratiques et des préconisations en matière d'EMC nous amène à nous interroger sur la problématique suivante : « **comment amener les élèves à faire évoluer leurs représentations sur la différence, notamment physique, dans le cadre de l'enseignement moral et civique ?** »

Dans cette optique, nous émettons trois hypothèses :

- en couplant des pratiques coopératives et l'enseignement de savoirs abstraits, les élèves parviennent à une meilleure compréhension de la notion d'EMC.
- Faire intervenir le sens empathique des élèves leur permet d'être plus réceptifs et de s'approprier davantage les savoirs visés, d'où l'intérêt de la combinaison aspect empathique et aspect légal.
- Les pratiques coopératives vont permettre aux élèves de développer la cohésion et l'esprit de groupe au sein de la classe.

Méthode et expérimentation

1. Participants

C'est au sein d'une classe de vingt CE1, âgés de 7 ans en moyenne, que cette expérimentation a pris place. L'école est située dans un petit village avec une population assez favorisée et homogène. Les élèves de cette classe ont tous été scolarisés ensemble dès le plus jeune âge au sein de cette école même, à l'exception d'un élève que nous surnommerons « H. » au cours de cette étude. H. est arrivé dans l'école au cours du mois de janvier 2019, soit en pleine année scolaire. Il a été scolarisé dans un cours double grande section-CP où il suivait les mêmes cours que les GS afin d'apprendre à lire et à écrire ainsi qu'à parler français. Il vivait en Algérie, et parle donc algérien, et n'a jamais été scolarisé jusque là. Il avait alors 7 ans et demi. Il ne possédait aucun code de l'école en plus de ne pas partager la même langue ce qui a grandement compliqué les contacts avec les enseignants comme avec les autres élèves. En septembre 2019, lors de la rentrée, il est entré en CE1. Il ne maîtrise pas encore la langue et a beaucoup de mal à nous comprendre si nous ne mimons pas nos paroles.

Il s'exprime principalement en utilisant un mot qu'il répète en boucle et des gestes. Afin de poursuivre son apprentissage du français et des mathématiques, il passe ses matinées avec la classe de CP et les après-midis au sein de la classe de CE1. Au cours des mois de septembre et d'octobre 2019, j'ai pu observer cet élève interagir avec ses camarades de CE1 mais également de CP. Il s'intègre relativement bien avec les élèves de CP au cours des récréations du matin. En revanche, les après-midis, il essaie de se rapprocher des CE1 mais sans succès. Ils ne parviennent pas à jouer ensemble et se disputent très rapidement, notamment à cause des difficultés de communication qu'ils rencontrent. J'ai fait le même constat en classe. H. essaie de parler avec les autres, de leur montrer ses dessins ou autre, mais ses camarades ont tendance à vite l'ignorer au profit de leurs copains. Lorsque je les interroge sur le sujet, ils m'expliquent qu'ils ne « comprennent rien » et que H. ne les écoute pas non plus quand ils lui parlent. J'ai également été témoin de moqueries visant H. concernant sa façon de s'exprimer que les autres élèves trouvent « rigolote ». Malgré les interventions systématiques de la part des enseignants, la mise à l'écart persiste jusqu'à la fin du mois d'octobre. Un travail sur la différence et l'acceptation de celle-ci semble donc pertinent à mettre en place afin d'améliorer le climat de classe et surtout pour permettre à H. de s'intégrer davantage.

2. Caractéristiques principales de la séquence proposée et déroulement

2.1. Objectifs et savoirs visés

Cette séquence d'EMC été créée pour des CE1, est composée de six séances en classe entière et d'un entretien individuel par élève et s'inscrit dans les domaines 3 (la formation de la personne et du citoyen) et 1 (les langages pour penser et communiquer) du socle commun de connaissances, de compétences et de culture notamment. L'objectif général visé s'inscrit dans la culture de la sensibilité qui vise à permettre aux élèves « d'identifier et d'exprimer ce [qu'ils ressentent], comme de comprendre ce que ressentent les autres » . Notre objectif avec cette séquence est de travailler la notion d'acceptation et le respect des différences ainsi que la tolérance ce qui s'inscrit dans le travail sur la compétence « Accepter les différences ». Cette séquence permet de travailler la finalité première de l'EMC ainsi qu'une valeur fondamentale de la République : le respect d'autrui et la construction d'une culture civique.

Durant cette séquence, l'enseignant vise avec ses élèves la maîtrise des connaissances liées à l'enseignement moral et civique suivantes et des enjeux que ces notions représentent :

- Un préjugé est un jugement qu'on fait sur une personne ou un objet et qui n'est pas forcément vrai. Les préjugés peuvent conduire à la discrimination.

- Le respect est un sentiment d'estime et de considération que l'on a pour une personne, une chose ou une idée. Respecter autrui, c'est respecter sa liberté, le considérer comme égal à soi en dignité, développer avec lui des relations de fraternité. C'est aussi respecter ses convictions philosophiques et religieuses, ce que permet la laïcité.

- La discrimination est le fait de ne pas traiter de manière égale certaines personnes à cause de certains critères (comme la couleur de peau, l'apparence physique, l'âge, la religion...). La discrimination est interdite par la loi.

- La tolérance est la capacité qui consiste à accepter et respecter des idées, principes, attitudes qu'on ne comprend pas ou qu'on ne partage pas. L'intolérance est interdite par la loi. Toutefois, on ne peut pas tout tolérer (on ne peut tolérer les intolérants par exemple).

Ces définitions sont celles auxquelles nous avons abouti en classe entière ; elles ont été notées dans leur fleur de vocabulaire au fur et à mesure des séances (annexe 1).

L'EMC est un enseignement progressif, c'est la raison pour laquelle les compétences visées et mises en oeuvre doivent être envisagées tout au long du cycle 2 et même tout au long du parcours scolaire des élèves. Les compétences travaillées au cours de la séquence sont :

- être capable d'écouter attentivement une histoire, d'émettre des hypothèses au fur et à mesure de la lecture ;
- être capable de lire un texte et d'en tirer des informations ;
- être capable de coopérer pour créer une saynète respectant une situation et une consigne imposées ;
- être capable de donner son avis et de respecter celui des autres au sein d'un échange ;
- être capable de justifier son propos en utilisant un argument, en l'explicitant et en donnant un exemple ainsi qu'adopter une distance critique vis-à-vis de son propos.

Ces deux dernières compétences sont évaluées et travaillées lors de chaque séance.

2.2. Déroulement de la séquence

• Séance 1 : lecture offerte du conte *La Belle et la Bête* interrompue par des moments où les élèves émettent des hypothèses de lecture ainsi que leurs impressions : projection

d'une photographie de *La Belle et la Bête* (issue du film de Jean Cocteau) et recueil de leurs hypothèses sur les personnages (la Belle et la Bête). Lecture offerte par l'enseignante, interrompue par quatre moments où les élèves émettent leurs impressions secrètement sur un photocopie. À la fin de la lecture, ils doivent écrire ce qu'ils pensent des mêmes personnages et événements. Discussion en classe entière sur le décalage entre les premières impressions et la réalité du conte. Définition de « préjugé ». Cette séance sert d'évaluation diagnostique quant à la capacité à prendre du recul par rapport à ses idées et opinions.

• **Séance 2 : débat d'interprétation et d'appropriation du conte : savoir dépasser les apparences trompeuses par la confiance qu'on accorde à autrui** : exercices en binômes pour faire une restitution rapide de la lecture de la veille. Lecture par les élèves des extraits choisis par l'enseignante. En classe entière, analyse de la signification d'extraits du conte. Débat d'interprétation et d'appropriation (travail sur la sensibilité en utilisant notamment le biais de l'identification) menés par l'enseignante qui pose des questions invitant les élèves à adopter une posture critique vis-à-vis du texte et de leur propre avis sur l'histoire (par exemple : « auriez-vous chercher à connaître la Bête ? Pourquoi ? Si vous étiez comme la Bête et que personne ne veuille vous approcher, comment vous sentiriez-vous ? »). Définition de « respect ».

• **Séance 3 : première discussion à visée philosophique : « Y a-t-il des différences qui font peur ? » + « La différence justifie-t-elle la discrimination ? »** : une fois les élèves installés en cercle, l'enseignante présente le principe et les règles du débat philosophique (on a le droit de dire ce que l'on pense tant que cela reste dans le sujet, il faut respecter tout le monde : on écoute calmement, on parle sans crier, on ne s'en prend à personne, on doit justifier son argument et donner un exemple et enfin, il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse). Elle lance le débat : « Y a-t-il des différences qui font peur ? ». Les attentes étaient qu'ils comprennent qu'il existe des différences entre les personnes, que certaines peuvent sembler inquiétantes mais qu'il ne faut pas juger quelqu'un sur son apparence ou simplement à cause d'un préjugé. Définition de « discrimination ». Cette première phase de débat est élargie avec une deuxième question : « La différence justifie-t-elle la discrimination ? ». Durant cette phase, on attend des élèves qu'ils comprennent en quoi la peur des différences est un facteur de discrimination. Les élèves élaborent avec l'enseignante un résumé des grandes idées émises lors de la discussion et l'écrivent dans leur fiche débat.

• Séance 4 : seconde discussion à visée philosophique : « Peut-on vivre ensemble en étant tous différents ? » : Mise en situation de discrimination : les élèves viennent au tableau et forment une file, du plus petit au plus grand. L'enseignante coupe la classe en deux : « les petits » et « les grands ». Ils retournent à leur place et elle leur explique qu'elle va leur parler d'une expérience effectuée par une enseignante sur ses élèves. Elle leur raconte que cette enseignante a divisé la classe en deux, comme elle vient de le faire, et qu'elle leur a ensuite expliqué que les grands, selon une très sérieuse étude scientifique, étaient moins forts et moins intelligents que les petits et qu'en conséquence, leur temps de récréation serait diminué et qu'ils auraient plus de travail. J'ai choisi de raconter l'expérience à mes élèves plutôt que de réellement les mettre en situation vis-à-vis de leur facilité à se mettre à la place d'autrui et également par rapport à leur sensibilité. Heureusement, ils se sont immédiatement pris au jeu, oubliant presque que je ne faisais que leur raconter l'histoire. Tous ont pu prendre la parole et étaient d'accords : cette situation est injuste puisque la taille n'est pas un critère d'intelligence et de force. Le but de cette mise en situation était de voir un autre exemple de préjugé ainsi que les conséquences que la discrimination peut avoir concrètement sur les personnes concernées. À la fin de cette mise en situation, l'enseignante emmène les élèves dans la salle des professeurs (où ils peuvent être installés en cercle), rappelle les règles du débat philosophique et lance la discussion en annonçant le sujet « Peut-on vivre ensemble en étant tous différents ? ». L'enseignante les invite d'abord à remarquer les différences entre eux (sujet du dernier débat) avant de les guider davantage vers ce qui permet de vivre en communauté malgré ces différences ainsi que les avantages que l'on peut trouver dans la diversité. Les attendus étaient que nous sommes différents mais que cela ne signifie pas que nous sommes incompatibles ou complètement opposés. On peut être différents sur certains points mais se ressembler sur beaucoup d'autres (points communs). La fraternité, valeur républicaine centrale, ainsi que les comportements humains que nous adoptons pour le bien de tous nous rassemblent. La tolérance (définie à ce moment-là avec et par les élèves) et l'acceptation des autres sont nécessaires pour vivre ensemble en paix. Les élèves élaborent avec l'enseignante un résumé des grandes idées émises lors du débat et l'écrivent dans leur fiche débat. Durant la discussion à visée philosophique, l'enseignante guide les élèves grâce à des questions pour les amener à réfléchir dans certaines directions, prend des notes et évalue

les élèves sur leur capacité à prendre part à un débat philosophique, comme tout au long de la séquence en remplissant une grille d'évaluation progressive (annexe 2).

• **Séance 5 : troisième discussion à visée philosophique, « Peut-on tout tolérer ? », et première évaluation sommative :** l'enseignante lance le débat : « Peut-on tout tolérer ? ». Ce débat a pour objectif de nuancer la notion de tolérance : l'intolérance n'est pas tolérable et tout ne peut être accepté sous couvert de tolérance, qui doit se faire dans le cadre de la loi et des valeurs de la République (on ne peut tolérer ce qui empêche la liberté ou l'égalité par exemple). Les élèves élaborent avec l'enseignante un résumé des grandes idées émises lors du débat et l'écrivent dans leur fiche débat. Puis une première évaluation sommative, à l'écrit en 20 minutes, a lieu : les élèves sont évalués sur les définitions de tolérance, discrimination, respect et préjugé qu'ils ont inscrites sur leur fleur de vocabulaire tout au long de la séquence. Ils doivent également expliquer pourquoi la discrimination est interdite par la loi et donner un exemple de préjugé.

• **Séance 6 : évaluation sommative par la mise en scène théâtrale :** seconde évaluation par le biais de mises en scène théâtrales par les élèves en petits groupes (3 groupes de 5 et un groupe de 4). L'enseignante distribue à chaque groupe une situation (annexe 7). Pendant 15 minutes, les élèves discutent en groupe de leur situation et préparent une mise en scène. À la fin de ce temps, chaque groupe fait une représentation devant la classe entière puis explique la situation imposée, les enjeux vis-à-vis du travail effectué précédemment durant la séquence ainsi que les choix de mise en scène. Ils répondent également aux questions de leurs camarades si besoin et lorsqu'une précision supplémentaire semble nécessaire, l'enseignante explicite celle-ci avec la classe. Elle prend aussi des notes pour garder une trace de ce qu'ont fait et dit les élèves. Pour clore la séquence, un retour est fait en classe entière.

• **Temps d'entretiens individuels :** au cours de la semaine qui a suivi la fin de la séquence, j'ai procédé à des entretiens individuels avec chaque élève de la classe afin d'observer si une évolution quant à leurs représentations était visible. Pour cela, j'ai fait venir chaque élève seul au fond de la classe avec moi pendant que les autres étaient en temps de travail autonome. J'ai présenté aux élèves une image du bossu Quasimodo, un personnage atypique qui peut sembler effrayant, et une autre d'un prince de conte typique, à l'allure habituelle (annexe 3). J'ai demandé aux élèves ce qu'ils pensaient de ces personnages afin de comparer leur réaction et celle qu'ils ont eu lors de la diffusion de la photographie de la Belle et la Bête lors de la

première séance. J'ai ensuite montré à chaque élève la fiche d'impressions qu'il a rempli lors de la première séance également et je leur ai demandé de me raconter ce qu'on avait fait, puis ce qu'ils avaient écrit et enfin ce qu'ils retenaient de cette expérience. J'ai rempli pour chaque élève une grille d'observations au cours de cet entretien afin de pouvoir comparer leurs représentations et analyser leurs apprentissages (annexe 4).

2.3. Critères d'observation et d'analyse

Dans l'optique d'être à même d'observer de façon objective l'évolution visée des élèves au cours de cette séquence, j'ai élaboré une liste de critères d'observation en fonction de chaque hypothèse émise dans le cadre de ce travail sur l'acceptation :

• **Hypothèse 1 : En couplant des pratiques coopératives et l'enseignement de savoirs abstraits, les élèves parviennent à une meilleure compréhension de la notion d'EMC.**

=> Au cours des entrevues, je demande à chaque élève de m'expliquer les notions abordées durant la séquence et j'observe s'il mentionne les différentes pratiques coopératives mises en place (discussion à visée philosophique, mise en situation, création de saynètes en groupes).

• **Hypothèse 2 : Faire intervenir le sens empathique des élèves leur permet d'être plus réceptifs et de s'approprier davantage les savoirs visés, d'où l'intérêt de la combinaison aspect empathique et aspect légal.**

=> Lors des entretiens individuels, je questionne les élèves sur ce qu'ils ont retenu de la séquence et les questions posées les amènent à résumer le travail effectué. J'observe alors si l'élève mentionne l'aspect légal, l'aspect empathique ou les deux et en quelles proportions lorsqu'il parle des raisons de respecter autrui afin de voir quel aspect a été le plus marquant pour une majorité de la classe.

• **Hypothèse 3 : Les pratiques coopératives vont permettre aux élèves de développer la cohésion et l'esprit de groupe au sein de la classe.**

=> Une observation des interactions entre les élèves de la classe en amont de l'expérience, durant toute la durée de celle-ci et après est nécessaire. J'observe notamment l'écoute que chaque élève accorde à autrui, les réactions qu'ils ont face aux autres (durant les discussions à visée philosophique en particulier) et surtout le respect qu'ils s'accordent (fréquence des conflits nécessitant l'intervention d'un adulte, des moqueries, des violences physiques...). La séquence entière fait l'objet d'une observation par l'enseignant qui porte une attention

particulière aux interactions entre les élèves, notamment durant les discussions à visée philosophique et durant la phase de création des saynètes de la dernière séance.

2.4. Le recours à la littérature jeunesse : le conte de *La Belle et la Bête*

Le déroulement de cette séquence s'inscrit dans la vision actuelle de l'enseignement moral et civique. En effet, la séquence débute avec la lecture d'une oeuvre de littérature jeunesse, suivie d'un temps de débat d'interprétation et d'appropriation. Les élèves sont amenés à réfléchir sur le texte et son intérêt par le dialogue avec autrui. L'enseignant guide la classe avec des questions et remarques mais tout l'intérêt de cet exercice est de se placer en retrait pour laisser les élèves s'exprimer et communiquer. L'oeuvre de littérature jeunesse choisie permet aux élèves d'aborder progressivement, avec l'aide d'un exemple concret, les notions de préjugé et de respect. Le déroulement de la séquence permet d'aller du concret (conte) vers l'abstrait (séances de discussion à visée philosophique).

Le choix de l'album *La Belle et la Bête* de Manuela Adreani, d'après Jeanne-Marie Leprince de Beaumont, a été effectué pour plusieurs raisons :

- c'est un conte classique que les parents d'élèves sont susceptibles de connaître (la discussion et le partage peuvent donc être abordés encore plus facilement entre eux) ;
- la version choisie est accessible pour les enfants. C'est un album de littérature jeunesse avec un texte compréhensible et lisible ainsi que de nombreuses illustrations permettant d'appuyer le déroulement de l'histoire et de la rendre plus ludique lors de la lecture offerte qui est assez longue ;
- étant l'un des contes les plus célèbres, il existe plusieurs versions et supports de cette histoire (ce qui m'a permis d'aborder la question de la multiplicité des versions d'un conte originel en français) ;
- le message du conte permet un apport concret à la séquence : il ne faut pas juger quelqu'un sur son apparence puisque l'apparence d'une personne ne correspond pas forcément à sa personnalité, à son intériorité. De plus, le contraste entre la beauté des soeurs de la Belle et leur personnalité cruelle permet de souligner l'importance d'apprendre à connaître les autres avant de les juger. Ce conte offre donc des exemples de préjugés ainsi que des exemples de remédiation : prendre le temps de découvrir la personne (se faire son propre avis) et respecter l'autre quoiqu'il en soit. Deux notions centrales de la séquence sont donc abordées concrètement dès la première séance.

Dans ce conte, un riche marchand, père de trois filles et trois garçons, perd ses richesses et part vivre à la campagne avec sa famille. Un jour, en rentrant de la ville, il se perd. Il aperçoit un château et s'y rend pour y passer la nuit. Il ne rencontre personne mais il voit une rose et se rappelle que la Belle, sa fille cadette, en voulait une. Il la cueille mais une Bête horrible apparaît et le condamne à l'emprisonnement. Cependant, il peut être remplacé par une de ses filles. La Belle décide, de son plein gré, de prendre la place de son père et elle va au château. Elle rencontre l'affreuse Bête et en est effrayée. La Bête tombe sous le charme de la Belle et lui offre tout ce qu'elle désire, sauf la liberté. Un soir, elle voit dans un miroir magique son père malade. La Bête l'autorise à lui rendre visite et lui donne une bague enchantée qui lui permet de voyager. Elle reste dix jours près du vieux marchand au lieu des huit prévus à cause de ses sœurs qui l'empêchent de repartir et cette absence cause un grand chagrin à la Bête, qui se prépare à mourir quand la Belle revient enfin au château. Elle accepte la demande en mariage et l'horrible Bête se transforme alors en un beau prince charmant. Ils vécurent heureux et eurent beaucoup d'enfants tandis que les cruelles soeurs de la Belle furent transformées en statues de pierre.

Ce conte présente différents enjeux de compréhension et d'interprétation accessibles à des élèves de CE1, notamment :

- l'écart entre les représentations lors de la première rencontre des différents personnages et le ressenti à leur sujet à la fin de l'histoire ; écart qui constitue l'objet central de la première séance et qui a été souligné à partir de leur propres remarques effectuées durant la lecture de l'histoire par l'enseignante ;
- plusieurs inférences doivent être émises et verbalisées avec l'enseignante pour s'assurer de la compréhension du texte par les élèves. Ces inférences ont fait l'objet d'une verbalisation au cours de la séance deux, lors de l'analyse de textes ;
- comprendre pourquoi et comment fait la Belle pour aimer la Bête alors qu'il l'emprisonne loin de sa famille ;
- la pertinence de la transformation du prince en bête par la fée...

2.5. Étudier et pratiquer la coopération

Le choix du dialogue et de la coopération pour aborder les enjeux de la discrimination et de la tolérance répond aux recommandations officielles pour l'enseignement de l'EMC. Nous avons abordé dans la partie scientifique (3.3) l'intérêt de la coopération en EMC, c'est

pourquoi cette séquence présente de nombreuses occasions de la pratiquer : séances de discussion en classe entière (ce qui amène les élèves à mobiliser leurs compétences d'écoute d'autrui), mise en situation de discrimination et tâche finale qui se présente sous la forme d'une mise en scène à créer et présenter en groupe. Tout l'enjeu de cette séquence est d'apprendre à respecter autrui, il semble indispensable pour cela d'étudier l'aspect philosophique, légal et empathique du vivre-ensemble mais également de le pratiquer. C'est pourquoi cette séquence repose sur des situations de communication et de partage. La mise en scène finale vient clôturer ce travail en permettant aux élèves d'appliquer les principes étudiés et en permettant à l'enseignant d'observer les élèves interagir entre eux en situation de travail.

Résultats

1. Évaluation diagnostique - séance 1

1.1. Projection d'une photographie du film *La Belle et la Bête*, de Jean Cocteau, et recueil d'impressions

J'ai débuté la séquence en projetant au tableau une photographie issue du film de Jean Cocteau, *La Belle et la Bête*, qui représente les deux protagonistes (annexe 5). La Belle est interprétée par une belle femme, elle a les yeux fermés et se trouve en dessous du visage de la Bête, représenté lui de manière animale : son visage est entièrement recouvert de poils et il a de longues canines très pointues. Leurs expressions sont relativement difficiles à interpréter : la Bête semble pensif ou triste et la Belle a l'air endormie ou inconsciente, ses yeux sont fermés. J'ai demandé aux élèves d'observer attentivement cette image pendant une vingtaine de secondes avant de me donner leurs impressions. Ce partage s'est fait en classe entière, les élèves levaient la main pour avoir la parole. Les commentaires ont été uniquement physiques dans un premier temps, ils ont décrit l'image pendant environ cinq minutes, et les élèves étaient unanimes : « la fille est très belle » et « le monstre derrière est moche ». Je leur ai alors posé une série de questions pour lesquelles ils devaient lever la main s'ils étaient d'accord :

- « Le personnage masculin est effrayant » : 17 élèves sur 19 sont d'accord.
- « Le personnage féminin a l'air en danger » : 19 élèves sur 19 sont d'accord.
- « Les deux personnages sont amis » : aucun élève n'est d'accord.
- « Si je vois la dame dans la rue, j'aurais envie de lui parler » : 13 élèves sur 19 sont d'accord.

- « Si je vois le personnage masculin dans la rue, j'aurais envie de lui parler » : 1 élève sur 19 est d'accord.

J'ai alors demandé aux élèves leurs hypothèses sur cette photographie (« que se passe-t-il à votre avis ? »). 4 élèves sont intervenus : « le monstre derrière, il attaque la dame », « le monstre l'a déjà tuée, elle est morte là », « il veut la manger » et « elle devrait s'enfuir parce qu'il va l'attraper et lui faire du mal » sont les réponses obtenues. Après celles-ci, aucun autre élève n'a souhaité prendre la parole. J'ai demandé si c'était parce qu'ils étaient d'accord avec ces idées et tous ont répondu à l'affirmative.

Leurs avis sont tranchés : la Bête est repoussante et ils n'aimeraient pas la rencontrer car « elle fait peur » et qu'elle a l'air « dangereuse ». Ils pensent tous qu'il souhaite s'en prendre à la Belle.

1.2. Recueil d'impressions individuelles pendant et après la lecture offerte du conte de *La Belle et la Bête*

J'ai enchaîné en leur expliquant que la photographie projetée était tirée du film *La Belle et la Bête* et je leur ai demandé s'ils connaissaient l'histoire de ce conte. Seulement 3 élèves en avaient connaissance. Je leur ai demandé de faire une croix en haut de la fiche d'impressions afin de ne pas les comptabiliser durant cette partie de l'expérience. Après explication des consignes et des attendus, j'ai commencé la lecture offerte accompagnée de la projection au tableau des illustrations du livre. J'ai interrompu ma lecture à 4 moments différents : lors de la rencontre avec la Bête, lorsque les soeurs expriment leur bonheur à l'idée que la Belle soit loin d'elles, lorsque la Belle déplace les couverts afin d'être loin de la Bête à table pour pouvoir s'enfuir en cas de besoin et lorsqu'elle refuse la demande en mariage de la Bête. Chaque moment de recueil d'impressions a fait l'objet des mêmes conditions : j'interromps ma lecture, je leur montre où écrire sur la feuille et je leur demande d'écrire ce qu'ils pensent sur tel personnage. Pour le moment du refus de la demande en mariage, je leur ai demandé ce qu'ils pensaient qu'il allait se passer ensuite. Une fois la lecture offerte terminée, j'ai laissé quelques minutes aux élèves pour écrire ce qu'ils pensaient désormais des mêmes personnages (la Bête, la Belle et ses soeurs). Nous avons ensuite fait un récapitulatif à l'oral en classe entière. J'ai procédé par personnage en leur demandant d'abord ce qu'ils avaient pensé de la Bête pendant la lecture puis ce qu'ils pensaient de lui maintenant que nous avons fini de lire l'histoire. Les élèves sont unanimes une fois de plus : il était « pas

gentil », « moche », « méchant », « effrayant » et « très bizarre » lors de la première rencontre avec le personnage. En revanche à la fin de la lecture, 14 élèves sur 16 le qualifient de « gentil » et de « meilleur ». Les 2 élèves restant ont écrit qu'il est « content ». Pour les 16 élèves, la perception du personnage passe de négative pendant la lecture à positive une fois l'histoire terminée.

Concernant la Belle, et après interrogations par l'enseignante, ils sont tous d'accord sur le fait qu'elle est effrayée et qu'elle déplace les couverts par peur et non par méchanceté. À la fin de l'histoire, 100% des élèves ont une image positive de la Belle. Ils la qualifient de « courageuse », « gentille », « contente » et « amoureuse ». Ils m'ont expliqué à l'oral qu'elle « était déjà gentille au début de l'histoire mais encore plus à la fin » parce qu'elle a fait l'effort de rester avec la Bête.

Inversement, les soeurs de la Belle sont considérées comme des personnages négatifs du début à la fin par les élèves. « Jalouses », « méchantes », « bêtes », « colériques » et « furieuses » sont les seuls termes qu'ils ont utilisés que ce soit durant la lecture ou à la fin de l'histoire. Les élèves sont donc unanimes.

Enfin, pendant la lecture, j'ai demandé aux élèves d'écrire silencieusement ce qu'ils pensaient qu'il allait se passer après le refus de la Belle concernant la demande en mariage de la Bête. Plusieurs hypothèses ont été envisagées par les 16 élèves : tentative d'évasion de la Belle pour 2 élèves sur 16, colère de la Bête qui peut mener jusqu'à la violence et au meurtre de la Belle par la Bête pour 4 élèves sur 16 (« il va être en colère et va la manger », « il va la tuer », « il est en colère il va la tuer » et « elle va mourir à cause de la Bête »). Les 10 élèves restants sur les 16 ont écrit que la Bête allait s'énervier. Pendant le temps de mise en commun en classe entière, les 16 élèves ont affirmé avoir été étonnés de la réaction de la Bête, qui s'est contentée de s'en aller quelques temps.

2. Évaluation sommative individuelle écrite - séance 5

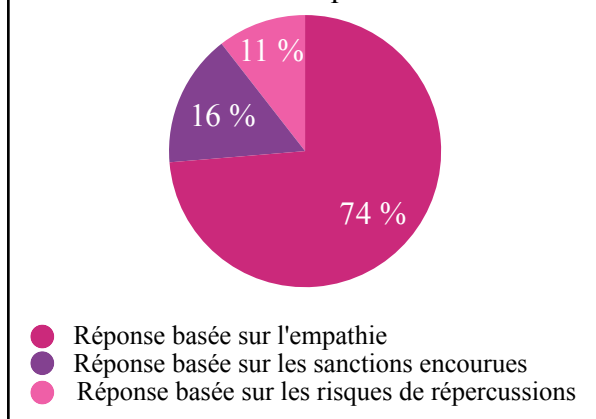
Les élèves ont été prévenus une semaine à l'avance de la date de l'évaluation et des attendus, connaître les définitions de la fleur de vocabulaire de la séquence (annexe 1) notamment. En fin de séance 5, après la phase de discussion à visée philosophique, je leur ai expliqué que nous allions passer en évaluation individuelle. Les élèves sont retournés à leur place habituelle et ont écarté leur table de celles des camarades afin que chaque élève soit

installé seul. J'ai explicité les consignes en classe entière avant de leur distribuer le contrôle de connaissances (annexe 6). Pendant la durée de l'évaluation (20 minutes), je circulais entre les rangs pour répondre à d'éventuelles interrogations et surveiller la bonne avancée de l'examen. Lorsqu'une réponse ne me semblait pas suffisamment claire, j'ai demandé à l'élève concerné de l'explicitier avec moi. Le premier exercice est un exercice de restitution de connaissances. Les élèves doivent relier la notion étudiée à la définition qui lui correspond. 14 élèves sur 19 ont réussi cet exercice. 3 élèves sur les 5 restants ont inversé les définitions de respect et de tolérance et enfin les 2 élèves restants ont mélangé les définitions de tolérance, de respect et de discrimination.

Dans un deuxième temps, les élèves ont du citer un exemple de préjugé. 4 élèves n'ont pas répondu à cette question parce qu'ils « ne savaient pas quoi mettre ». 13 élèves ont cité l'exemple de la Bête vu en classe : son physique est particulier et effrayant et pourtant il est gentil. Les 2 élèves restants sur les 19 ont cité des exemples pertinents abordés lors des discussions à visée philosophique : l'un cite la soit disant fragilité des filles par rapport aux garçons et l'autre le préjugé selon lequel les personnes à lunettes seraient plus intelligentes que les autres. 15 élèves sur 19, donc une grande majorité de la classe, ont donné une réponse satisfaisante à cette question et semblent avoir compris ce qu'est un préjugé.

Enfin, les élèves ont eu à répondre à cette consigne : « avec tes propres mots, explique pourquoi la discrimination est interdite par la loi ». Trois réponses différentes mais complémentaires ont été données par les élèves : la discrimination est interdite par la loi parce que ce n'est pas gentil pour la personne discriminé (14 sur 19), c'est interdit parce qu'on peut avoir une amende et une peine de prison (3 sur 19) et enfin c'est interdit parce que la violence verbale peut amener à la violence physique et aux guerres (2 sur 19). La majorité de la classe a donc donné une réponse basée sur l'empathie plutôt que sur les sanctions encourues (aspect légal) et les risques de violence physique qui peuvent découler de la discrimination. Comme on peut le constater sur le graphique 1 ci-joint,

Graphique 1 : Répartition en pourcentages des types de réponses données par les 19 élèves à la question



les réponses basées sur l'empathie représentent 74% de la population étudiée, c'est donc l'aspect qui semble avoir marqué le plus les élèves.

3. Évaluation sommative en groupe par la mise en scène théâtrale - séance 6

Lors de la séance suivante qui clôt la séquence, les élèves ont été confrontés à une activité de coopération : la création de saynètes à présenter devant la classe. J'ai formé 3 groupes de 5 élèves et un groupe de 4 élèves en mélangeant les groupes d'amis afin que les enfants aient à travailler avec des personnes avec qui ils ne s'entendent pas forcément. J'ai distribué à chaque groupe une situation (annexe 7), je leur ai laissé 15 minutes de préparation puis chaque groupe est passé devant la classe. Voici les réponses apportées à chaque situation, elles sont toutes pertinentes et positives :

- situation 1 : la fille se défend et demande à faire ses preuves, un autre garçon du groupe l'encourage et demande au garçon moqueur d'arrêter. Elle joue et est encore meilleure que les garçons qui lui demandent de jouer avec eux à chaque récréation ;
- situation 2 : celui dont c'est l'anniversaire est triste et en colère mais ses copains lui expliquent que la religion est importante pour leur ami et qu'ils doivent respecter cela. Ils décident d'organiser une deuxième fête d'anniversaire et demandent à leur ami absent de leur expliquer comment se passe la fête religieuse ;
- situation 3 : le groupe d'amis joue ensemble avant de l'apercevoir. Un ne souhaite pas aller le voir parce qu'il n'est « pas leur copain » mais les autres l'encouragent en lui disant justement que c'est comme cela qu'il pourra se faire des amis. Ils l'invitent à jouer et découvrent qu'il est très drôle. Il devient leur ami ;
- situation 4 : le groupe d'amis joue ensemble et l'une d'elle se moque de la fille esseulée. Ses amies ne rigolent pas et lui disent qu'elle n'aimerait pas être seule. Elles décident d'aller la voir et de l'inviter à jouer. La petite fille est très contente et joue gentiment avec ses camarades.

3 groupes sur 4 ont expliqué leur choix de représentation de façon pertinente en utilisant les notions et les enjeux que nous avons travaillé. En revanche, un groupe (situation 4) n'a pas réussi à expliquer que la situation relevait des notions de préjugé et de respect. Ils se sont focalisés sur le fait « qu'on doit être gentil avec les autres parce que sinon ça leur fait

de la peine ». Les 4 élèves de ce groupe se sont contentés de cette affirmation. L'aspect empathique demeure le plus abordé par les élèves.

4. Entretiens individuels avec l'enseignante

J'ai rempli pour chaque élève une grille d'observation individuelle (annexe 4) ce qui m'a permis de créer le récapitulatif suivant qui recense les résultats des 19 élèves de la classe :

Tableau 1 : Présentation des résultats obtenus lors des entretiens individuels.

| Première phase | | | | | |
|----------------|--|---|---|--|---------------------------------|
| | L'élève donne son avis de façon tranchée (« il est... ») | L'élève donne son avis de façon nuancée (« il a l'air... ») | L'élève pense que le personnage est gentil. | L'élève pense que le personnage est méchant. | L'élève s'abstient de répondre. |
| Quasimodo | 12 | 7 | 15 | 3 | 1 |
| Prince typique | 9 | 10 | 12 | 0 | 7 |
| Deuxième phase | | | | | |
| | Réponses axées sur l'empathie | Réponses axées sur la légalité | Les deux aspects en quantités égales | Autre | Pas de réponse |
| Question A | 16 | 0 | 0 | 3 | 0 |
| Question B | 10 | 5 | 2 | 2 | 0 |

Au cours des entrevues, j'ai demandé à chaque élève de m'expliquer les notions abordées durant la séquence et j'ai observé s'il mentionnait les différentes pratiques coopératives mises en place :

- la discussion à visée philosophique a été mentionnée par 11 élèves sur 19 ;
- la mise en situation a été mentionnée par 13 élèves sur 19 ;
- la création de saynètes a été mentionnée par 8 élèves sur 19.

De plus, sur les 19 élèves, seuls deux élèves n'ont mentionné aucune pratique coopérative et 8 élèves en ont mentionné au moins deux.

5. Observation des contacts entre pairs dans la classe et hors classe

Avant de mener la séquence en classe, j'ai comptabilisé le nombre de conflits rapportés pendant six jours (les lundis et mardis pendant 3 semaines d'affilées) :

- nombre de disputes en classe : 24 (16 élèves sur les 20 sont concernés) ;
- nombre de disputes durant les temps de récréation et temps d'accueil : 56 (18 élèves sur les 20 sont concernés).

J'ai procédé au même comptage sur les six jours (les lundis et mardis pendant 3 semaines d'affilées) durant lesquels nous avons mené la séquence complète :

- nombre de disputes en classe : 17 (14 élèves sur les 20 sont concernés) ;
- nombre de disputes durant les temps de récréation et temps d'accueil : 35 (16 élèves sur 20 sont concernés).

J'ai comptabilisé le nombre de conflits rapportés durant les 3 semaines suivant la fin de la séquence :

- nombre de disputes en classe : 14 (17 élèves sur les 20 sont concernés) ;
- nombre de disputes durant les temps de récréation et temps d'accueil : 26 (18 élèves sur 20 sont concernés).

Le nombre de conflits avant que la séquence ne soit menée est fortement supérieur au nombre de conflits durant les trois semaines suivant la fin de la séquence.

Discussion

1. Recontextualisation

Nous rappelons que cette étude a pour objectif principal de rechercher les aspects et méthodes pratiqués en enseignement moral et civique les plus efficaces et pertinents pour amener des élèves d'environ 7 ans à faire évoluer leurs représentations sur la différence, physique notamment. Nous allons maintenant analyser les résultats que nous avons obtenus au regard des trois hypothèses émises lors de la création de cette séquence.

2. Interprétation des résultats obtenus au regard des hypothèses émises

Notre première hypothèse était qu'en couplant des pratiques coopératives et l'enseignement de savoirs abstraits, les élèves parviennent à une meilleure compréhension de la notion d'EMC. Pour cela, j'ai recensé le nombre de mentions des différentes pratiques coopératives durant les entretiens. Les résultats témoignent de l'importance de ces pratiques pour les enfants puisque seuls deux élèves sur les 19 n'en ont mentionné aucune. Ce sont des expériences concrètes qui se sont démarquées dans le déroulé de la séquence pour les élèves.

Notre deuxième hypothèse était que faire intervenir le sens empathique des élèves permet aux élèves d'être plus réceptifs et de s'approprier davantage les savoirs visés, d'où l'intérêt de la combinaison aspect empathique et aspect légal. Pour cela, j'ai recensé le nombre de mentions de l'aspect légal, de l'aspect empathique ou des deux et en quelles proportions lors des entretiens. Les résultats sont clairs : les élèves sont davantage imprégnés de l'aspect empathique que de l'aspect légal en fin de séquence. En effet, on peut voir dans le tableau 1 que 16 élèves sur 19 le mentionnent lors de la première question. Pour la deuxième, 12 élèves en parlent. C'est donc à chaque fois plus de la moitié de la population qui aborde cet aspect, contrairement à l'aspect légal qui n'a été mentionné que lors de la deuxième question et par 7 élèves sur 19 seulement.

Enfin, notre dernière hypothèse était que les pratiques coopératives permettent aux élèves de développer la cohésion et l'esprit de groupe au sein de la classe. J'ai observé les interactions entre les élèves de la classe en amont de l'expérience, durant toute la durée de celle-ci et après. Le nombre de conflits avant que la séquence ne soit menée est fortement supérieur au nombre de conflits durant les trois semaines suivant la fin de la séquence ce qui laisse à penser que le travail mené en EMC a eu un impact sur le comportement des élèves à l'école.

3. Analyse de l'expérimentation et réserves vis-à-vis des résultats obtenus

3.1. Une diminution du nombre de conflits aux causes incertaines

Le nombre de conflits a certes fortement réduit de manière progressive cependant, alors que la séquence était travaillée en classe, plusieurs outils de gestion de conflits ont été mis en place comme les messages clairs dans l'école, une charte de solidarité signée par tous les élèves de la classe ainsi que l'élection de délégués qui ont eu également le rôle d'aide à la gestion de conflits. Si le résultat est positif, nous ne pouvons affirmer qu'il est du uniquement ou en partie au travail effectué en EMC.

3.2. La difficile mise en place de la discussion à visée philosophique

La séquence s'est principalement déroulée conformément à la préparation en amont. Cependant, les séances de discussion à visée philosophique ont soulevé plus d'obstacles que prévu : les élèves n'avaient que rarement pratiqué cet exercice et se sont retrouvés décontenancés par rapport à celui-ci. La première séance était constituée essentiellement

d'exemples concrets, les élèves ont eu besoin de davantage d'étayage pour commencer à abstraire et conceptualiser leurs pensées et ne pas rester dans une surenchère d'exemples qui ne correspondaient d'ailleurs pas forcément à la question posée. Le fait qu'il n'y ait pas de bonne ou de mauvaise réponse en philosophie les a déroutés. Ils me regardaient et guettaient un signe de ma part indiquant si ce qu'ils avaient dit était correct ou non. Durant cette séance et celles qui ont suivi, j'ai répété à plusieurs reprises ce point capital du débat philosophique. Le sujet (« y a-t-il des différences qui font peur ? ») les a inspirés pour ce premier débat philosophique cependant un étayage supplémentaire aurait dû être mis en place parce qu'ils avaient tendance à décrire des situations dans lesquelles ils avaient été effrayés. En assistant à cela, j'aurais dû préciser la question avec eux et l'envisager différemment en prenant notamment le problème par la différence et non pas par l'inquiétude par exemple (sur laquelle je pense qu'ils se sont fixés). Ainsi deux problèmes majeurs sont apparus lors de la séance 3 : un manque de clarté des consignes du débat ainsi qu'un manque de guidage, nécessaire pour aider les élèves à aller au-delà d'une simple énumération de situations et d'exemples. Les séances suivantes ont fait l'objet de davantage d'étayage et d'explicitation du sujet, ce qui a suffi à améliorer les discussions qui étaient alors plus conformes à mes attentes. La prise de parole durant ces séances est à peu près homogène et fournie, ce que nous permet le petit nombre d'élèves de cette classe. Ils n'ont à aucun moment enfreint les règles du débat notamment en ce qui concerne le respect de la parole et des idées d'autrui, ils ont fait preuve de respect les uns envers les autres ce qui était également le cas en général lors des discussions en classe entière. Les conflits en classe intervenaient davantage dans des moments de travail en binômes ou en groupes.

3.3. La question de l'effet de groupe

Si le but de cette séquence et de ce mémoire est notamment de voir si les pratiques coopératives ont un impact positif sur le climat scolaire et sur les apprentissages, elles représentent un obstacle en ce qui concerne l'effet de groupe. En effet, les résultats obtenus lors de la prise d'impressions en séance 1, le déroulé des séances de discussion à visée philosophique ainsi que les réactions lors de la mise en situation et de la mise en scène théâtrale peuvent être envisagés différemment selon si on prend en compte l'effet de groupe éventuel. À partir du moment où les élèves travaillent ensemble ou parlent en classe entière, les paroles ne sont pas entièrement individuelles et personnelles. La question de l'influence

d'autrui s'impose : les élèves étaient-ils vraiment unanimes ? Répondaient-ils en prenant en compte les avis de leurs camarades ? Certains se sont-ils censurés en constatant qu'ils ne pensaient pas la même chose ? En proposant une partie rédigée individuellement lors de la prise d'impressions en séance 1, nous avons un avis personnel et individuel de chaque élève mais dès la mise en commun qui a suivi, il est légitime de se demander si les élèves étaient sous l'influence de l'effet de groupe ou pas.

3.4. L'aspect légal était-il trop écarté de l'expérience personnelle des élèves pour qu'ils se sentent concernés par celui-ci ?

Les résultats montrent que les élèves ont été davantage marqués par l'aspect empathique que légal mais nous sommes en droit de nous demander si cela n'est pas du au fait que l'aspect légal est trop écarté de l'expérience personnelle des élèves, en comparaison avec des adultes par exemple qui se sentiraient davantage touchés par le respect de la loi et les risques encourus en cas de délit. Pour des enfants d'environ 7 ou 8 ans, penser à son expérience personnelle et à ses propres sentiments semble plus accessible et plus marquant.

4. Propositions de modifications de la séquence et limites de l'expérience

Nous rappelons que les élèves n'avaient que très peu pratiqué la discussion à visée philosophique par le passé, la pratique elle-même leur demandait une concentration supplémentaire en plus de la réflexion autour du sujet. Il aurait été bénéfique de retravailler cette pratique avant de mener la séquence en classe. Pour améliorer le déroulement de ces discussions, nous avons la possibilité de demander à chaque élève d'enregistrer ce qui l'a le plus marqué à la fin du débat afin d'avoir un avis individuel supplémentaire dans l'optique de réduire l'effet de groupe. Dans la même visée, il serait intéressant de leur faire noter à l'écrit leurs idées au début du débat par exemple. L'effet de groupe reste forcément présent lorsqu'on travaille en classe entière ou en groupe. Nous pouvons trouver des moyens de le réduire mais tout l'intérêt de travailler ensemble en EMC a été démontré et était également le but de cette séquence sur l'acceptation d'autrui. C'est une des limites de la séquence proposée.

Si les savoirs visés semblent acquis à la fin de la séquence (comme en témoignent l'évaluation écrite individuelle et les mises en scènes théâtrales), il serait intéressant de faire un autre entretien plus tard dans l'année scolaire (environ 4 mois plus tard par exemple) avec chaque élève afin de constater si les savoirs sont fixés à long terme. Il aurait également été

bénéfique de recenser une fois de plus les mentions des pratiques coopératives et les aspects empathique et légal qui ont fait l'objet de notre observation première afin de voir si ceux-ci les ont marqué sur le long terme.

Durant cette séquence, nous avons fait le choix de proposer une oeuvre de littérature jeunesse afin de leur offrir un exemple concret pour entrer dans le travail puis d'enchaîner avec des pratiques langagières demandant davantage d'abstraction. Avec le recul, il aurait été pertinent d'étudier un autre ouvrage durant cette séquence afin que les élèves aient plus d'exemples et plus d'arguments à proposer. Il aurait été intéressant également de leur proposer un corpus d'ouvrages sur le sujet en accès libre durant les temps d'accueil. Ce corpus aurait été composé aussi bien de contes et d'ouvrages de littérature jeunesse illustrant les notions étudiées que de livres destinés aux enfants abordant explicitement les thèmes proposés comme le livre *L'être et l'apparence*, l'ouvrage n°17 de la collection « Les goûters philo » par Michel Puech et Brigitte Labbé.

5. Intérêts de l'expérience en classe et du travail de réflexion a posteriori dans l'optique de repenser sa pratique personnelle

En tant que professeur des écoles stagiaire et débutant à peine l'année scolaire, les pratiques coopératives telles que la discussion à visée philosophique et la création de mises en scènes semblent très lourdes à gérer et ont tendance à être écartées. Elles demandent un certain temps d'adaptation et de mise en place important ainsi qu'un lâcher-prise par rapport à la gestion de classe qui peut rapidement décontenancer un jeune professeur. Cependant, les mettre en place rapidement, comme j'ai été amenée à le faire avec cette séquence, est très bénéfique aussi bien pour les élèves, qui apprécient ces pratiques en plus de leur intérêt au niveau pédagogique, que pour l'enseignant qui apprend ainsi à se faire davantage confiance en matière de gestion de classe. La première année en tant que professeur des écoles est une année stressante, nous avons beaucoup d'attentes vis-à-vis de notre pratique qui sont encore redoublées avec ce travail de mémoire qui représente une pression supplémentaire lors de la mise en place de la séquence. Cependant, il nous amène à effectuer une analyse plus fine de notre pratique qui ne serait sans doute pas si aboutie sans tout ce travail de réflexion autour de nos résultats et des remédiations envisageables. En constatant l'aboutissement auquel je suis parvenue grâce au temps de réflexion permis par le mémoire, je pense me sentir plus à l'aise

pour analyser ma pratique de manière pertinente et sans jugement, ce qui était l'une de mes principales difficultés en débutant l'année.

Conclusion

À l'issue de cette séquence, une nette amélioration du climat de classe est visible et les savoirs semblent acquis par tous les élèves. Les pratiques coopératives ont été menées conformément à mes attentes à l'exception de la première séance de discussion à visée philosophique qui m'a décontenancée. Cette pratique nécessite bien plus de réactions sur le vif que je ne le pensais, l'étayage doit être adapté au fur et à mesure et le sujet doit être bien explicité avec les élèves. J'ai particulièrement eu recours au livre *Pratiquer la philosophie à l'école* de Galichet pour préparer les débats et je compte développer davantage ma pratique en essayant d'autres méthodes à l'avenir. Les enfants m'ont à plusieurs reprises étonnée en donnant des arguments ou des exemples auxquels je n'avais pas pensé. De plus, j'ai été agréablement surprise par la grande empathie dont ils ont fait preuve tout au long de la séquence et notamment lors de la mise en situation : ils ont pris la défense des élèves injustement traités avec vivacité. Je pense continuer de leur faire « vivre » des expériences comme celles-ci. La littérature jeunesse présente elle-aussi de nombreux intérêts non négligeables, c'est un exemple concret pour la suite du travail en plus de représenter un apport à une culture commune et une possibilité de transdisciplinarité, en français notamment.

L'enseignement moral et civique est une discipline riche, particulière et vraiment intéressante parce que les élèves sont touchés différemment par les enseignements, ils ont la possibilité d'émettre leurs réflexions personnelles et de parler de leurs propres expériences. Grâce à l'EMC, nous avons accès à une autre facette des élèves.

En ce qui concerne ma pratique, cette séquence m'a surtout amenée à repenser la rigidité dont je faisais preuve en ce début d'année. J'avais du mal à me détacher de l'enseignement frontal et un lâcher-prise me semblait inenvisageable sans perdre le contrôle de ma classe. Pourtant j'ai été amenée à proposer des pratiques coopératives, des travaux de groupes, des discussions en classe entière en changeant de disposition de classe sans que cela ne pose problème. Le métier d'enseignant est caractérisé par cette capacité d'adaptation qui est primordiale et ce travail de création de séquence et de mémoire m'a permis d'améliorer cette capacité qui me semblait si dure à acquérir.

Bibliographie

Adreani, M. (2017). *La Belle et la Bête*. Paris : Éditions de l'Imprévu.

Caudron, H. (2007). *Oser à nouveau enseigner la morale à l'école*. Paris : Hachette Education

Chirouter, E. (2016). *Ateliers de philosophie en classe à partir d'albums de jeunesse*. Paris : Éditions Hachette Éducation.

Chirouter, E (2015). *L'enfant, la littérature et la philosophie*. Paris : Éditions L'Harmattan.

Duval, C., Piolino, P., Bejanin, A., Laisney, M., Eustache, F. & Desgranges, B. (2011). La théorie de l'esprit : aspects conceptuels, évaluation et effets de l'âge. *Revue de neuropsychologie*, volume 3(1), 41-51.

Repéré à <https://www.cairn.info/revue-de-neuropsychologie-2011-1-page-41.htm> le 12/11/19/

Galichet, F. (2004). *Pratiquer la philosophie à l'école*. Paris : Éditions Nathan.

Labbé, B. & Puech, M. (2005). *L'être et l'apparence*. Paris : Éditions Milan.

Mayaud, Y. & Gayet, C. (2019). *Code Pénal 2019*, annoté. Paris : Éditions Dalloz.

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (MENESR). (2013). Bulletin officiel du 25 juillet 2013.

Repéré à <https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo30/MENE1315928A.htm> le 12/12/19.

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (MENESR). (2015). Bulletin officiel n°4 du 22 janvier 2015.

Repéré à https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=31723 le 04/11/19.

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (MENESR). (2015). Bulletin officiel spécial n° 6 du 25 juin 2015.

Repéré à https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=32675 le 04/11/19.

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (MENESR). (2018). Bulletin officiel n° 30 du 26 juillet 2018.

Repéré à http://cache.media.education.gouv.fr/file/30/73/4/ensel170_annexe_985734.pdf le 04/11/19.

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (MENESR), Programme du cycle 2 en vigueur à compter de la rentrée de l'année scolaire 2018-2019.

Repéré à https://cache.media.eduscol.education.fr/file/programmes_2018/20/0/Cycle_2_programme_consolide_1038200.pdf le 22/11/19.

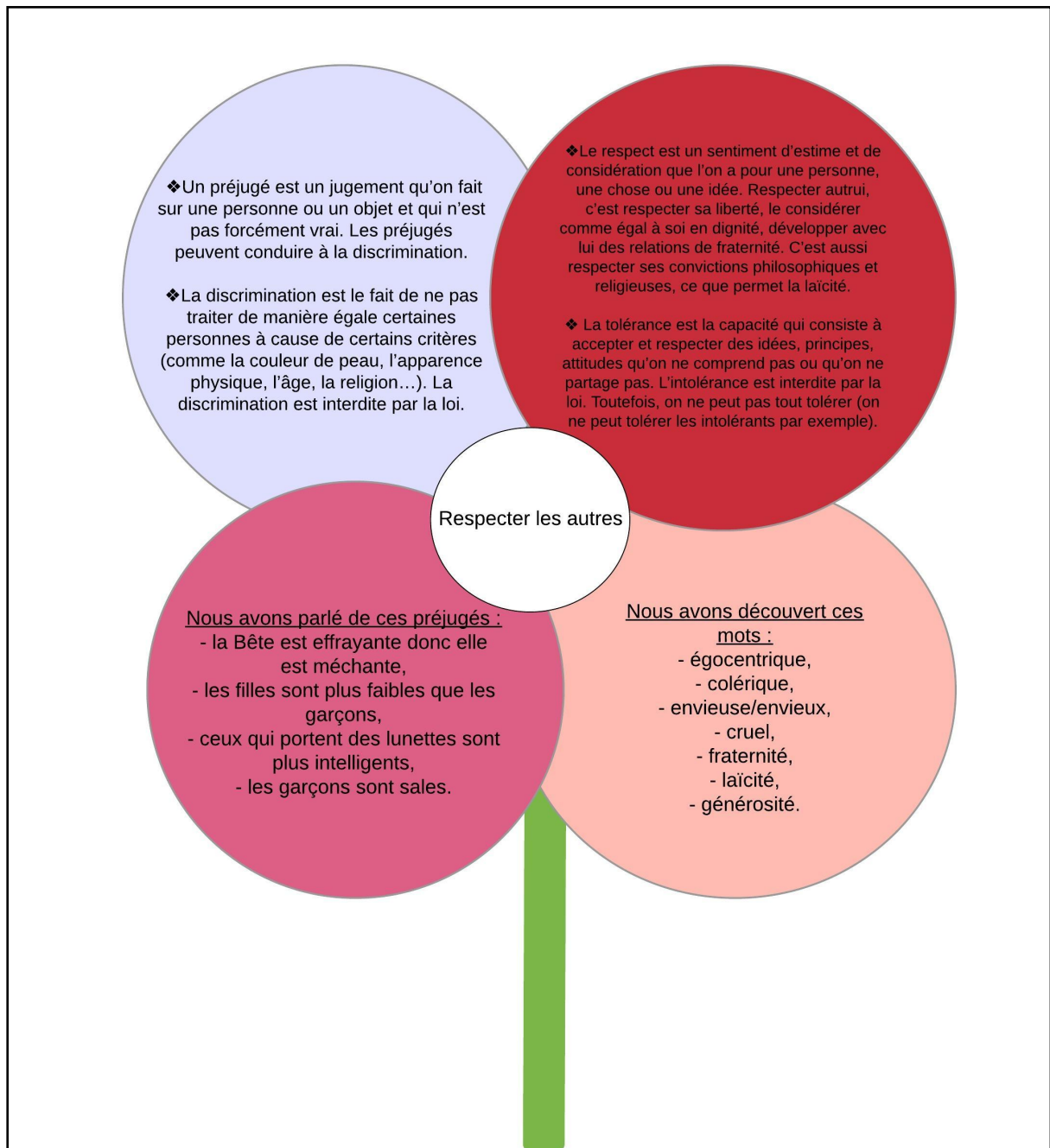
Radé, C. (2019). *Code du travail 2019*. Paris : Éditions Dalloz.

Annexes

Sommaire d'annexes

| | |
|--|---|
| <u>Annexe 1</u> : Fleur de vocabulaire à la fin de la séquence..... | 2 |
| <u>Annexe 2</u> : Grille d'évaluation progressive de la séquence..... | 3 |
| <u>Annexe 3</u> : Images présentées aux élèves lors des entretiens individuels..... | 4 |
| <u>Annexe 4</u> : Grille d'observation utilisée par l'enseignant lors de l'entretien individuel final... | 4 |
| <u>Annexe 5</u> : Photographie issue du film <i>La Belle et la Bête</i> , de Jean Cocteau..... | 5 |
| <u>Annexe 6</u> : Évaluation individuelle écrite sommative..... | 6 |
| <u>Annexe 7</u> : Mises en situation proposées aux élèves lors de la création de saynètes..... | 7 |

Annexe 1 : Fleur de vocabulaire à la fin de la séquence.



Annexe 2 : Grille d'évaluation progressive de la séquence.

CRITÈRES D'ÉVALUATION PROGRESSIVE DE LA SÉQUENCE

NOM :

DATE :

| COMPÉTENCES VISÉES / OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE : | DOMAINE DU SOCLE | DÉPASSÉS | ATTEINTS | PARTIELLEMENT ATTEINTS | NON-ATTEINTS |
|---|------------------|----------|----------|------------------------|--------------|
| <p>COMPÉTENCES VISÉES / OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE :</p> <p>Capacité progressive à dialoguer, argumenter, à exprimer son point de vue et à comprendre celui d'autrui (le jugement : penser par soi-même et avec les autres) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - l'élève respecte les règles du débat - l'élève est capable d'illustrer son propos et de l'expliquer clairement - l'élève est capable d'exprimer son point de vue au sein d'un groupe et respecte celui d'autrui au cours d'un échange | 1, 3 | | | | |
| <p>Maîtrise des connaissances liées à l'enseignement moral et civique étudiées au cours de la séquence :</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'élève maîtrise les notions de préjugé, tolérance, respect, discrimination. - L'élève est capable de repérer des situations où ce sont des enjeux et propose des pistes de remédiations <p>❖ Un préjugé est un jugement qu'on fait sur une personne ou un objet et qui n'est pas forcément vrai. Les préjugés peuvent conduire à la discrimination.</p> <p>❖ Le respect est un sentiment d'estime et de considération que l'on a pour une personne, une chose ou une idée. Respecter autrui, c'est respecter sa liberté, le considérer comme égal à soi en dignité, développer avec lui des relations de fraternité. C'est aussi respecter ses convictions philosophiques et religieuses, ce que permet la laïcité.</p> <p>❖ La discrimination est le fait de ne pas traiter de manière égale certaines personnes à cause de certains critères (comme la couleur de peau, l'apparence physique, l'âge, la religion...). La discrimination est interdite par la loi.</p> <p>❖ La tolérance est la capacité qui consiste à accepter et respecter des idées, principes, attitudes qu'on ne comprend pas ou qu'on ne partage pas. L'intolérance est interdite par la loi. Toutefois, on ne peut pas tout tolérer (on ne peut tolérer les intolérants par exemple).</p> | 3 | | | | |
| <p>Capacité progressive à prendre du recul sur ses propres idées :</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'élève n'adopte pas un comportement dogmatique et accepte le dialogue - L'élève est capable de constater et d'expliquer un changement d'avis | 1, 3 | | | | |
| <p>Faire partie d'un groupe :</p> <ul style="list-style-type: none"> - l'élève est capable d'écouter ses pairs et de prendre en compte leur avis - l'élève fait preuve de respect envers autrui, camarades comme enseignant (il lui parle correctement, ne le dénigre pas) - l'élève est capable de coopérer avec d'autres élèves | 4 | | | | |

Annexe 3 : Images présentées aux élèves lors des entretiens individuels.



Annexe 4 : Grille d'observation utilisée par l'enseignant lors de l'entretien individuel final.

| GRILLE D'OBSERVATION - ENTRETIEN INDIVIDUEL FINAL | | | | | |
|---|-------------------------------|--------------------------------|---|---------|------------------|
| NOM : | | | DATE : | | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Que penses-tu de ce personnage ? (image de Quasimodo) Réponse de l'élève : | | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Que penses-tu de ce personnage ? (image du prince) Réponse de l'élève : | | | | | |
| QUESTION POSÉE | RÉPONSE AXÉE SUR L'EMPATHIE ? | RÉPONSE AXÉE SUR LA LÉGALITÉ ? | RÉPONSE SE BASANT SUR L'EMPATHIE ET LA LÉGALITÉ ? | AUTRE ? | PAS DE RÉPONSE ? |
| <p>A</p> <ul style="list-style-type: none"> • Est-ce que tu te rappelles de cette fiche ? Est-ce que tu peux m'expliquer ce qu'on a fait ? Est-ce que tu peux me dire ce que tu retiens de cette expérience ? (fiche d'impressions de la séance 1) Réponse de l'élève : | | | | | |
| <p>B</p> <ul style="list-style-type: none"> • Est-ce que tu peux me dire ce que tu retiens de tout le travail qu'on a fait en EMC depuis qu'on a lu le conte ensemble ? Réponse de l'élève : | | | | | |

Annexe 5 : Photographie issue du film *La Belle et la Bête*, de Jean Cocteau.



POURQUOI ÊTRE TOLÉRANT ?

PRÉNOM : _____

| Compétences visées / Objectifs d'apprentissage : | DOMAINE DU SOCLE | DÉPASSEMENTS | ATTEINTS | PARTIELLEMENT ATTEINTS | NON-ATTEINTS |
|---|------------------|--------------|----------|------------------------|--------------|
| Je sais ce qu'est : - la tolérance - la discrimination - un préjugé - le respect. | 1, 3 | | | | |
| Je suis capable d'expliquer pourquoi la loi interdit la discrimination et l'intolérance. | 1, 3 | | | | |

2. Écris un exemple de préjugé :


.....

.....

.....

.....

.....



3. Avec tes propres mots, explique pourquoi la discrimination est interdite par la loi :


.....

.....

.....

.....

.....



1. Relie le mot à sa définition :

| | | | |
|----------------|---|---|--|
| TOLÉRANCE | • | • | C'est un jugement sur une chose, une personne qui peut être faux. |
| RESPECT | • | • | C'est un traitement différent et inégal des personnes en fonction de certains critères. |
| PRÉJUGÉ | • | • | C'est la compétence à accepter des idées, des principes, qu'on ne partage pas forcément. |
| DISCRIMINATION | • | • | C'est le fait de ne pas comprendre ce que l'autre ressent ou pense. |
| | • | • | C'est traiter une personne avec égard, avec estime. |

Les situations proposées

Situation 1 : Dans la cour de récréation, une fille demande à jouer au foot. Un garçon lui répond : « Pas question ! les filles, elles ne savent pas jouer au foot ! ». Que faites-vous ?

- Expliquez la situation, pourquoi elle pose problème.
- Imaginez une petite pièce de théâtre nous montrant la situation et une bonne réaction possible.

Situation 2 : Vous êtes 4 copains/copines. Samedi, c'est l'anniversaire de l'un de vous. Il organise une fête mais l'un de vous ne peut pas venir parce que c'est un jour important pour la pratique de sa religion. Comment réagissez-vous ?

- Expliquez la situation, pourquoi elle pose problème.
- Imaginez une petite pièce de théâtre nous montrant la situation et une bonne réaction possible.

Situation 3 : Un enfant à l'école souffre d'une maladie qui l'empêche de venir souvent. Vous êtes un groupe de copains/copines et vous n'avez jamais parlé à cet enfant. Il ne sourit pas beaucoup et ne joue pas avec les autres. Il est là aujourd'hui et il reste assis tout seul dans la cour. Que faites-vous ?

- Expliquez la situation, pourquoi elle pose problème.
- Imaginez une petite pièce de théâtre nous montrant la situation et une bonne réaction possible.

Situation 4 : Une fille de la classe n'a jamais eu beaucoup d'amis parce qu'elle a parfois été très méchante avec les autres. Vous êtes 4 élèves de la classe et vous ne lui parlez plus depuis longtemps. Pourtant, elle a l'air triste d'être seule et elle s'est excusée une fois. Qu'est-ce que vous faites ?

- Expliquez la situation, pourquoi elle pose problème.
- Imaginez une petite pièce de théâtre nous montrant la situation et une bonne réaction possible.

Année universitaire 2019-2020

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

Titre du mémoire : De l'intérêt de faire intervenir l'empathie des élèves et d'utiliser des pratiques coopératives pour enseigner l'acceptation d'autrui.

Auteur : Célia TERTZAKIAN

Résumé : Ce mémoire présente une séquence réalisée avec des CE1 et l'analyse qui en a été faite a posteriori. L'objectif est d'enseigner l'acceptation des différences et le refus de la discrimination aux élèves de cette classe qui ont tendance à mettre à l'écart un enfant étranger récemment arrivé dans l'école. Nous estimons que pour enseigner le respect, les élèves doivent le pratiquer, c'est pourquoi la séquence repose essentiellement sur des pratiques coopératives comme la discussion à visée philosophique et la création de saynètes. De plus, nous avons fait le choix de faire intervenir l'empathie des élèves à de nombreuses reprises dans l'optique d'observer l'impact de celle-ci sur les apprentissages. À l'issue de cette séquence, le climat de classe est nettement meilleur et les apprentissages sont acquis par les élèves notamment d'un point de vue empathique.

Mots clés : EMC, cycle 2, CE1, acceptation des différences, discussion à visée philosophique.

Abstract: This study is composed of the presentation of a unit we worked on with pupils around the age of seven and the analysis we made afterwards. The main goal of this unit is to teach children to accept the differences we have and refuse all forms of discrimination. A foreign child arrived into our school a few months ago and the children of the class have been experiencing difficulties to accept him. To learn how and why we need to respect each other, we need to experience it. That is the reason why the unit is essentially based on group activities and cooperation like philosophical debates and acting. Furthermore, we decided to provoke empathy many times to observe the impact it can have on the learning. At the end of the unit, the atmosphere in class is way more pleasant and the children seem to have learned all the notions we intended them to, especially when they relate to empathy.

Keywords: citizenship education, elementary school, acceptation, philosophical debate.