



HAL
open science

Droits et règles à l'école élémentaire : comprendre leur nécessité pour mieux vivre ensemble

Marie Grand

► **To cite this version:**

Marie Grand. Droits et règles à l'école élémentaire : comprendre leur nécessité pour mieux vivre ensemble. Education. 2018. dumas-03223823

HAL Id: dumas-03223823

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03223823v1>

Submitted on 11 May 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.



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie de Grenoble



UNIVERSITÉ
Grenoble
Alpes



UNIVERSITÉ
SAVOIE
MONT BLANC

Année universitaire 2017-2018

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

Mention Premier degré

**Droits et règles à l'école
élémentaire : comprendre leur
nécessité pour mieux vivre
ensemble.**

Présenté par Marie Grand

Mémoire de M2 encadré par Monsieur Manuel Tonolo

Remerciements

Je remercie tout d'abord Monsieur Tonolo pour sa disponibilité ainsi que pour la richesse de ses réflexions durant toute ma formation en master MEEF.

Je remercie également mes collègues de l'école « Les couleurs du Guiers » à Saint-Genix-sur-Guiers pour leur présence et leurs conseils bienveillants durant ma première année d'enseignement.

Enfin, je remercie ma famille pour son soutien constant ainsi que pour les nombreuses relectures de ce mémoire.

Sommaire

Introduction.....	1
1) État de l'art.....	2
1.1 Vision historique de l'évolution de l'enseignement de l'EMC	2
1.1.1 L'enseignement du respect des règles aux XVIIe et XVIIIe siècle	2
1.1.2 Le tournant du XXe siècle	3
1.1.3 Le rapport au droit et à la règle dans l'enseignement actuel.....	4
1.2 La psychologie du développement de l'enfant	4
1.2.1 Les stades de Piaget et Wallon : le rapport à la règle.....	4
1.2.2 La pédagogie institutionnelle	5
1.2.3 Matthew Lipman et la philosophie pour enfants	6
1.3 Comment enseigner l'Enseignement Moral et Civique (EMC) aujourd'hui	7
1.3.1 Les textes officiels.....	7
1.3.1.1 Les programmes.....	7
1.3.1.2 Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture.....	7
1.3.1.3 Le parcours citoyen.....	8
1.3.2 Appropriation du programme d'EMC, des quatre dimensions et des quatre principes....	8
1.3.3 Les « dispositifs » pour enseigner l'EMC	9
1.4 Projet personnel : la séquence d'EMC	11
1.4.1 Objectifs.....	11
1.4.2 Approche par un album de littérature jeunesse.....	12
1.4.3 Problématisation	12
2) Description et analyse de l'expérimentation	13
2.1 Descriptif de la séquence	13
2.1.1 Objectif : mobilisation des élèves grâce à la pédagogie coopérative	13
2.1.2 Déroulement de la séquence.....	14
2.1.3 Le cadre de la séquence	16
2.2 Résultats obtenus	16
2.2.1 Séances 1, 2, 3 : l'œuvre littéraire	16
2.2.2 Les discussions à visées philosophiques	17
2.2.2.1 Préparation en amont.....	17
2.2.2.2 Analyse des DVP.....	19
2.2.3 Désobéissance aux règles : l'étude du mythe d'Antigone	22
2.3 Analyse de l'évaluation.....	23

2.4 Les écarts entre le projet initial et la séquence réelle.....	24
2.4.1 Les imprévus.....	24
2.4.2 Les difficultés liées aux DVP.....	25
3) Retour sur l'expérimentation et perfectionnements pratiques et théoriques.....	27
3.1 Points forts de la séquence	27
3.1.1 Correspondance aux programmes	27
3.1.2 Choix des supports	27
3.1.3 L'objectif initial a t-il été atteint ?.....	28
3.1.4 Qualités professionnelles	29
3.2 Perspectives d'amélioration	29
3.2.1 La juste place de l'enseignant au sein des débats	29
3.2.2 La cohérence des DVP	29
3.2.3 L'organisation des débats.....	30
3.2.4 La différence entre loi et règle	30
3.3 Prolongements	31
3.3.1 Interdisciplinarité : lien avec l'Éducation Physique et Sportive (EPS).....	31
3.3.2 Permis piéton / internet	31
3.3.3 Séquence suivante : valeurs et principes d'une société démocratique.....	31
Conclusion	32
Bibliographie commentée	33
Netographie	37
Annexes	38

Introduction

« En devenant législateur et souverain, l'enfant prend conscience de la raison d'être des lois. La règle devient pour lui condition nécessaire de l'entente » (J. Piaget, 1932). En ces termes, Piaget définit le sujet de ce mémoire.

Jeune professeur des écoles stagiaires, j'enseigne dans une classe à double-niveau en cycle 2 dans une école rurale de l'avant pays savoyard. Il s'agit d'un ce1-ce2. Lorsque je suis arrivée dans l'école en septembre 2017, un système de gestion du comportement était déjà en place dans ma classe. Il s'agissait d'une échelle du comportement et d'images distribuées en fin de semaine, récompensant (ou non) les élèves de leur agissement en classe. J'ai constaté que le comportement des élèves ne recevant jamais d'images ne changeait pas d'une semaine à l'autre. J'ai donc choisi, avec l'accord et le soutien de ma collègue avec qui je partage le mi-temps, de changer totalement ce système et de me diriger vers un autre davantage bienveillant afin d'aider les enfants à devenir élèves, autonomes et responsables. En effet, ils disposent tous de compétences et de ressources qu'il faut valoriser. À travers cela, leur comportement en classe ne peut qu'évoluer positivement. Dans ce sens, j'ai mis en place des dispositifs dans ma classe, en lien avec la discipline de l'enseignement moral et civique et avec la pédagogie coopérative. Cela afin d'étudier les notions de droits et règles dans des situations vécues afin de mieux les comprendre pour mieux les appliquer.

Je souhaite donc expérimenter les bienfaits que la pédagogie coopérative et ses dispositifs peuvent avoir sur le comportement de mes élèves en classe et sur le respect des règles propres au cadre scolaire. Ma problématique dans le cadre de ce mémoire est « En quoi la pédagogie coopérative peut aider l'élève à exercer ses droits et à respecter des règles dans le but de l'amélioration du climat scolaire ? ».

Dans un premier temps, je vais exposer les recherches que j'ai effectuées sur les notions de droits et règles et sur l'évolution de leur enseignement au fur et à mesure de l'Histoire. Ensuite, je décrirai mon expérimentation en classe et j'analyserai celle-ci. Enfin, je proposerai un retour sur l'expérience ainsi que des pistes de perfectionnements pratiques et théoriques.

1) État de l'art

1.1 Vision historique de l'évolution de l'enseignement de l'EMC

1.1.1 L'enseignement du respect des règles aux XVIIe et XVIIIe siècle

L'enseignement de la morale autrefois (et donc du respect des règles, entre autres) est le reflet de l'image que l'on avait de l'enfant durant les siècles antérieurs. Il faut remonter le temps pour comprendre. P. Lassus dans *Petit éloge de l'enfant*, (2017), rappelle que Bossuet définissait l'enfance comme « la vie d'une bête ». Raymond de Varennes confirme cette idée dans *Idées patriotiques sur la Méthode et l'importance d'une Education Nationale, pour assurer la Régénération de la France* (1790) : « l'enfant (...) est un être contradictoire, en lutte contre sa nature corrompue ». L'enfant est alors un être à éduquer afin qu'il ne devienne pas un sauvage dépourvu de raison.

En raison de cette vision de l'enfant, l'enseignement du respect des règles était dogmatique. On ne faisait pas appel à la réflexion des élèves. Ces derniers devaient obéir sans poser de questions. On leur enseignait alors une morale manichéenne, où seuls le bien et le mal régnaient, sans aucune nuance. Par conséquent, les « mauvais comportements » étaient très stigmatisés par l'ensemble de la société.

Cette conception traditionnelle de l'enfant est perturbée par la révolution pédagogique de J.J Rousseau au XVIIIe siècle. Pour la première fois, l'enfance est abordée comme un stade et non comme l'antonyme de la raison. Celle-ci est déjà présente chez l'enfant, il suffit de l'éveiller et de la stimuler. L'enfant n'est pas corrompu mais corruptible s'il fait face à de mauvaises situations. Des courants de pédagogie prennent alors forme, initiés par la pédagogie négative de Rousseau. L'enfant est averti des règles en place et de ses droits ; il fait cependant ses propres expériences sous la surveillance avertie de l'adulte.

Avec les travaux de Rousseau, l'enseignement de la morale à l'école est devenue une question de société. En 1881, les républicains obtiennent la majorité aux élections. L'école doit imposer la République dans les esprits. L'éducation des élèves devient donc un enjeu majeur. Les programmes de 1882 en témoignent : l'enseignement moral est une priorité, afin de construire des républicains et républicaines ayant des valeurs pouvant vivre en société (ce qui se traduit par le respect des lois, entre autres). Les lois Ferry marquent une rupture idéologique avec l'Eglise. Celle-ci ne dispense plus l'enseignement aux élèves. Cependant, les mêmes principes sont repris : les devoirs de l'enfant, le respect des parents et de l'autorité, la

charité... C'est l'enseignement d'une morale conformiste. Celle-ci est transmise aux enfants par une maxime, écrite au tableau par l'enseignant. Les élèves doivent la réécrire dans leur cahier de morale et l'appliquer sans poser de questions. Là encore, il ne s'agit que d'obéir. Parmi les manuels de morale les plus connus, nous pouvons citer *Le tour de la France par deux enfants* de G. Bruno (1877) ou encore les *Livrets d'instruction civique* de P. Laloï (1880) (pseudonyme de E.Lavisse).

1.1.2 Le tournant du XXe siècle

Pour autant, l'enseignement de la morale décline jusqu'à disparaître dans les années 1960. Pourquoi ce changement, après un tel investissement ? Le journaliste F. Béguin apporte un élément de réponse à travers les propos du sociologue et historien J. Bauberot dans une de ses tribunes du journal *Le Monde* (2012) « On espérait le progrès moral et social par la démocratie... et c'est la guerre mondiale de 1914-1918 qui est venue (...) Des doutes se sont fait jour. Doutes renforcés par la crise économique des années 1930, Vichy et les guerres de décolonisation. Les enseignants n'ont plus cru à de larges pans de la morale qu'ils étaient censés enseigner. Au même moment, dans la société civile, s'est développée une critique des institutions trop sûres d'elles-mêmes ».

L'enseignement de la morale est alors totalement remis en question dans les années 1960-70, en particulier dans son contenu moralisateur. Il disparaît des programmes de l'Éducation Nationale, encouragé par la mise en place du collège unique et des événements de mai 1968.

Ce n'est qu'une passade, puisque celui-ci revient en force en 1985. J-P Chevènement, ministre de l'Éducation Nationale inscrit l'éducation civique au programme de l'école primaire. Trois éléments majeurs expliquent ce revirement de situation : une forte pratique de l'abstention en France (non exercice des droits) ; l'actualité à expliquer aux élèves ; exclusion et violence à l'école (non respect des règles).

Le retour de l'enseignement de la morale est donc jugé nécessaire pour éduquer le futur citoyen et réaffirmer les valeurs communes. Cependant il n'est pas question de l'enseigner comme autrefois car notre relation aux valeurs a changé comme le souligne H. Caudron dans *Oser à nouveau enseigner la morale à l'école* (2007).

1.1.3 Le rapport au droit et à la règle dans l'enseignement actuel

G. Lipovetsky dans *Le crépuscule du devoir* (1992) développe l'idée que l'Homme n'a plus pour ambition de vivre pour autrui, au service du collectif. C'est les débuts de l'individualisme. L'enseignement des maximes à consonance chrétienne n'a alors plus aucun sens. Il apparaît un « refus d'une morale du sacrifice » (H. Caudron, 2007) et du discours moralisateur. On dénonce la morale qui appelle à l'oubli de soi et à l'effacement des droits individuels.

De ce fait, aujourd'hui, l'enseignement des notions de droits et règles est différent. On cherche davantage à mettre en évidence le sens des règles : elles sont construites avec les élèves afin qu'ils les comprennent et s'engagent à les respecter. Le rapport à la loi est donc différent : on n'obéit plus pour obéir, on obéit car on a compris le sens des règles et leur utilité.

Concernant les droits, l'autorité est partagée ; elle n'est plus seulement détenue par l'enseignant au sein de la classe. En effet, les élèves détiennent des responsabilités au sein de la classe, voire de l'école (responsable du rang, distributeur, facteur, responsable propreté, tutorat...). Ils sont sollicités également lors des conseils d'élèves puisqu'il y a des rôles à assumer (président, donneur de parole, secrétaire, contrôleur du temps...). Nous aborderons ce sujet plus en détails par la suite.

1.2 La psychologie du développement de l'enfant

1.2.1 Les stades de Piaget et Wallon : le rapport à la règle

Pour rappel, j'enseigne dans une classe de ce1-ce2 ; mes élèves ont donc 7 ou 8 ans. Former les élèves à devenir responsables, autonomes, tout en éveillant leur esprit critique et en développant leur sens de l'engagement peut paraître un programme ambitieux pour cette tranche d'âge. Pour autant, J. Piaget, reconnu pour ses travaux en psychologie du développement de l'enfant, invite à voir le contraire. Il scande l'enfance en stades stricts : « un stade ne peut apparaître seulement si le stade précédent a été dépassé » (J. Piaget, 1966). Selon Piaget, mes élèves sont dans « le stade des opérations concrètes (7-12 ans) ». Dans ce stade, l'enfant est capable de prendre en compte l'avis des autres. Ainsi la coopération devient possible ; la camaraderie se développe tout en s'appuyant sur des règles valables pour tous. Mes élèves sont donc capables de comprendre les notions de droits et de règles, tant que celles-ci ont un sens pour eux, s'appliquent à tous et sont justes.

Deux autres auteurs considèrent l'enfance avec des stades : H.Wallon et S.Freud. Wallon considère également un stade pour les enfants de 7-8 ans. Il lui donne un nom différent : « le stade de la personnalité polyvalente » ou « le stade catégoriel ». Wallon catégorise ce stade par la capacité de l'enfant à prendre des rôles différents et à influencer le groupe avec des comportements de coopération et de solidarité.

Enfin, Piaget distingue deux morales. Tout d'abord la première morale, où la règle est imposée par l'adulte (parents, enseignants, aînés) et à laquelle l'enfant obéit plus ou moins à contrecœur, par peur de la sanction et de déplaire. H. Caudron définit cette première morale dans *Oser à nouveau enseigner la morale à l'école* (2007) : « Cette morale repose ainsi sur une forme de respect bien particulière : un respect unilatéral (de l'inférieur pour le supérieur, du « petit » pour le « grand »), où se mêlent admiration et crainte ».

Ensuite, la deuxième morale se développe à partir de 7/8 ans. Il ne s'agit plus seulement d'obéir, mais de « respecter une règle justifiée » (H. Caudron, 2007). On remarque ici l'importance de la coopération entre élèves : la règle est élaborée en commun pour bien en comprendre les raisons. On ne peut plus déroger à la règle « pour ne pas trahir la confiance de ceux avec qui on s'est mis d'accord » (H. Caudron, 2007).

La pédagogie coopérative prend donc ainsi tout son sens ici et c'est pourquoi j'ai choisi de mettre en place dans ma classe des dispositifs (conseils d'élèves, DVP, entraide...) appartenant à ce courant.

1.2.2 La pédagogie institutionnelle

Dans la même idée de sensibiliser les enfants aux notions de droits et règles, nous pouvons citer la pédagogie institutionnelle de F.Oury et notamment les ceintures de comportement. Celles-ci font correspondre le comportement de l'élève ainsi que ses progrès scolaires à une couleur de ceinture. Grâce à cette symbolisation, les élèves peuvent connaître leur niveau de maîtrise et voir leurs efforts récompensés par une plus grande confiance accordée au sein de la classe via les responsabilités confiées. Quelques principes doivent néanmoins être respectés : lorsque qu'une ceinture est obtenue, elle ne peut plus être retirée ; les ceintures de comportement sont attribuées dans le cadre des conseils d'élèves ; l'enseignant doit supprimer tout esprit de compétition dans la classe pour l'obtention des ceintures puisqu'il s'agit avant tout d'un challenge face à soi-même.

J'aurais pu mettre ces ceintures en place dans ma classe, pour remplacer l'échelle du comportement et les images distribuées. Cependant, j'ai soulevé dans le système des ceintures le même problème qui me dérangeait dans le dispositif que j'ai supprimé au début de l'année :

on récompense un comportement par une ceinture ou une image, alors que c'est le comportement normal que l'élève doit avoir à l'école, appris au fur et à mesure des années scolaires dans le cadre de l'apprentissage du métier d'élève. De plus, les ceintures nécessitent une grande organisation et un matériel adapté qu'il faut prévoir. Il faut instituer ce système dès la rentrée scolaire en septembre pour que les élèves puissent le comprendre et s'investir. Enfin, le suivi des élèves sur une seule année scolaire avec les ceintures n'est pas suffisant. Cela nécessite une réelle coopération au sein des équipes pédagogiques afin d'instituer ce système dans chaque classe de l'école. Pour ces raisons, j'ai choisi de me tourner vers la pédagogie coopérative et ses dispositifs.

1.2.3 Matthew Lipman et la philosophie pour enfants

F. Galichet dans *La philosophie à l'école*, (2007), consacre un chapitre à M. Lipman. Il explique que dès 1969, ce philosophe et pédagogue américain commence à expérimenter la discussion philosophique avec des élèves de 10 ans. Il prend alors la suite de M. de Montaigne selon lequel « la réflexion philosophique est accessible aux plus jeunes » (F. Galichet, 2007). Au vu de ce succès, il étend son expérience avec des enfants âgés de 5 ans. Il estime qu'avec des enfants de cet âge il faut obligatoirement passer par un récit, une histoire, pour commencer une discussion philosophique (principe qui sera remis en cause par la suite). M. Lipman insiste avec les élèves sur deux règles à respecter pendant les discussions philosophiques :

- « toutes les opinions doivent pouvoir être entendues et explorées ».

- « toutes les opinions doivent être supportées par des arguments ». (F. Galichet, 2007).

La pratique de M. Lipman s'est diffusée en Europe où les enseignants ont pris davantage de liberté par rapport à la discussion philosophique initiale, notamment au niveau des sujets de discussion, qui se sont élargis. En effet, « l'expérience a montré que les enfants s'intéressaient tout autant, sinon davantage, à des questions jugées « sérieuses » voire ne relevant pas de leur âge : la mort, la liberté, la justice, la loi » (F. Galichet, 2007).

Cette lecture m'a permis de réduire mes doutes quant aux thèmes des DVP que je vais proposer aux élèves durant l'expérimentation. Elle m'a aussi permis de leur faire davantage confiance et de ne pas douter sur l'abondance de leurs réflexions.

1.3 Comment enseigner l'Enseignement Moral et Civique (EMC) aujourd'hui

1.3.1 Les textes officiels

1.3.1.1 Les programmes

Avec le Bulletin Officiel du 26 novembre 2015, les programmes de l'école primaire ont été renouvelés. Une nouvelle discipline est créée : l'EMC (enseignement moral et civique). Les axes principaux de celle-ci correspondent à la Déclaration des Droits de l'homme et du citoyen, à la Convention internationale des droits de l'enfant et à la Constitution de la Ve République. Le programme d'EMC a été créé en prenant en compte le rapport fondateur « *Morale laïque : pour un enseignement laïque de la morale* », remis au ministre de l'Education Nationale le 22 avril 2013. Ce rapport a été constitué en demandant aux professeurs comment ils faisaient pour enseigner la morale. Le programme d'EMC de 2015 est donc véritablement né des pratiques enseignantes.

1.3.1.2 Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture

L'EMC trouve sa place dans les programmes, mais aussi dans le socle commun de connaissances de compétences et de culture. Egalement remanié en 2015, le socle commun de connaissances, de compétences et de culture s'articule en cinq domaines de formation « définissant les connaissances et les compétences qui doivent être acquises à l'issue de la scolarité obligatoire » (B.O n°17, 23 avril 2015)

Le domaine numéro 3 s'intitule « La formation de la personne et du citoyen ». « L'école a une responsabilité particulière dans la formation de l'élève en tant que personne et futur citoyen : « elle a pour tâche de transmettre aux jeunes les valeurs fondamentales et les principes inscrits dans la Constitution de notre pays ».

Les notions de droits et règles sont donc évidemment présentes dans le socle commun. Par des situations concrètes de la vie de l'école, l'élève apprend à vivre de manière autonome et à participer à l'amélioration de la vie commune. Le domaine numéro 3 du socle commun de connaissances, de compétences et de culture est donc mis en œuvre dans toutes les situations de la vie scolaire et particulièrement dans le cadre de ce mémoire.

1.3.1.3 *Le parcours citoyen*

Celui-ci est défini par le B.O. du 23 juin 2016 : « le parcours citoyen se construit autour de l'Enseignement moral et civique, d'une éducation aux médias et à l'information qui prend pleinement en compte les enjeux du numérique et de ses usages, de la pratique du débat démocratique et de la préparation de la Journée Défense et citoyenneté ». Ce parcours s'inscrit donc dans le chemin global de formation de l'élève et sur le temps long de sa scolarité mais aussi sur l'ensemble des temps éducatifs : périscolaire et extrascolaire. Le parcours citoyen est donc, par définition, individuel et propre à chaque élève.

À travers celui-ci, les grands thèmes de l'éducation à la citoyenneté sont abordés et parmi eux, les notions de droits et de règles. « Le parcours citoyen se construit avec les enseignements dispensés en classe dans chaque discipline mais aussi grâce aux rencontres avec des acteurs ou des institutions à dimension citoyenne et enfin grâce aux engagements pris dans des projets éducatifs à même dimension » (conseil d'élèves par exemple).

Les programmes, le socle commun de connaissances, de compétences et de culture et le parcours citoyen constituent donc les trois textes officiels auxquels un enseignant doit se référer aujourd'hui pour enseigner l'EMC. Une bonne connaissance et compréhension de ces documents est donc indispensable.

1.3.2 Appropriation du programme d'EMC, des quatre dimensions et des quatre principes

Quatre grandes dimensions constituent le programme d'EMC, selon le B.O. du 26 novembre 2015.

- Le droit et la règle : il est question de faire acquérir le sens des règles au sein de la classe, de l'école et de la société en général. Il faut former des futurs citoyens. Cette dimension a pour finalité de faire comprendre comment, au sein d'une société démocratique, des valeurs communes s'incarnent dans des règles communes. C'est précisément le sujet de ce mémoire.
- La sensibilité : on vise à travers cette dimension l'objectif de mieux connaître et identifier ses sentiments et émotions, à les exprimer et à en discuter. Il s'agit également de mieux comprendre ceux d'autrui.

- Le jugement : la formation du jugement moral doit permettre de comprendre et de discuter les choix moraux que chacun rencontre dans sa vie. Les élèves sont mis en situation d'argumentation afin d'appréhender le point de vue d'autrui et de justifier leurs choix. Un travail du langage est aussi mis en œuvre.
- L'engagement : c'est la mise en pratique du travail engagé en EMC. L'école doit permettre aux élèves de devenir acteurs de leurs choix et de participer à la vie sociale de la classe dont ils sont membres. L'esprit de coopération ainsi que la responsabilité doivent être encouragés.

La sensibilité, le jugement et l'engagement sont des dimensions intimement liées avec le droit et la règle. La pédagogie coopérative et ses dispositifs regroupent d'ailleurs chacune de ces dimensions.

L'enseignement de l'EMC a pour finalité de favoriser le développement d'une aptitude à vivre ensemble dans notre société, une République démocratique et laïque. La classe est une république à l'échelle des élèves. Ils doivent donc être au courant de leurs droits au sein de celle-ci, mais également des règles à respecter. L'EMC vise l'acquisition de quatre principes :

- L'autonomie : penser et agir par soi-même pour argumenter ses positions et ses choix.
- La discipline : comprendre la nécessité des normes et des règles et les respecter. Comprendre que la règle commune peut interdire, obliger mais aussi autoriser. Ce principe va être particulièrement travaillé au cours de l'expérimentation.
- Coexistence des libertés : reconnaître le pluralisme des opinions, des convictions, des croyances et des modes de vie. Ce principe va s'illustrer durant l'expérimentation à travers les débats notamment.
- Communauté des citoyens : construire du lien social et politique.

Ces quatre dimensions et principes doivent être travaillés à travers chaque séquence d'EMC proposée par les enseignants. Le professeur des écoles peut choisir, en fonction de sa liberté pédagogique, différents « outils » pour enseigner l'EMC et aborder les sujets.

1.3.3 Les « dispositifs » pour enseigner l'EMC

Afin de pallier la suppression de l'échelle du comportement et aux images distribuées servant à réguler le comportement de mes élèves en classe, j'ai décidé d'instaurer dans ma

classe des dispositifs de pédagogie coopérative. Je compte sur ceux-ci pour familiariser mes élèves à la notion de règle mais aussi pour leur faire comprendre leur nécessité afin de vivre ensemble. Il s'agit également de les responsabiliser et de les aider à exercer leur métier d'élèves.

J'ai tout d'abord instauré les conseils d'élèves. Ce dispositif, issu de la pédagogie coopérative, vise la régularisation de la vie de la classe et permet à chacun de s'exprimer. J'ai choisi de mettre dans la classe une boîte à remplir avec trois types de coupons (en m'inspirant entre autres des travaux C. Freinet et S. Connac) :

- Un coupon « félicitation » qu'un élève peut remplir pour féliciter un de ses camarades pour une bonne action qu'il a commise ou pour ses progrès en dictée par exemple.
- Un coupon « problème », qu'un élève peut compléter s'il rencontre un problème avec un camarade qu'il ne parvient pas à résoudre.
- Un coupon « discussion », qu'un élève peut remplir s'il veut discuter d'un sujet particulier propre à la classe ou à l'école. Par exemple s'agissant du déroulement des journées, critiquer ce qui dysfonctionne, reconnaître les situations propices à l'apprentissage etc.

Il est à noter qu'il est possible également de réaliser un « journal mural » (outil dû à C. Freinet). Dans ce cadre, les coupons et la boîte ne sont plus nécessaires. Les élèves inscrivent directement leurs félicitations, critiques ou sujets de discussion dans la colonne appropriée sur le journal mural.

Le conseil a lieu tous les quinze jours. À cette occasion, je donne des responsabilités aux élèves : président de conseil, secrétaire, donneur de parole, maître du temps. La veille du conseil, je dépouille la boîte avec le président afin d'établir un ordre du jour. S. Connac (2016), parle de « frigo », en raison « de sa capacité à conserver les informations qu'on y dépose ». Pour le moment, j'aide le président à mener la séance. L'objectif est qu'à la fin de l'année scolaire, les élèves puissent réaliser un conseil seuls, sans mon intervention.

A travers les conseils, les notions de droits et règles sont travaillées. En effet, les élèves exercent leurs droits de revendication et de remise en cause du fonctionnement de la classe. Ils respectent aussi des règles : le droit de parler uniquement en possession du bâton de parole, l'écoute et le respect des camarades. Ces compétences acquises lors des conseils d'élèves sont réinvesties à chaque moment de la vie scolaire et désormais davantage comprises, car vécues en situation. Ainsi, il n'y a plus besoin de l'échelle du comportement et des images pour les faire respecter.

J'ai également instauré dans ma classe les discussions à visées philosophiques (DVP). Démarrée à partir d'une question philosophique, d'un événement actuel ou d'un support culturel, la DVP permet à l'élève de prendre la parole et d'argumenter tout en écoutant ses camarades et en ayant un esprit critique. F. Galichet dans *Pratiquer la philosophie à l'école* donne plusieurs recommandations très intéressantes concernant la pratique du débat, ainsi que des fiches sur des sujets précis à aborder avec les élèves. Dans ma classe, les élèves peuvent suggérer des thèmes de DVP lorsqu'ils remplissent le coupon « discussion ». S'il y a plusieurs propositions, un vote a lieu durant le conseil d'élèves pour fixer le thème de la prochaine DVP. A travers ce procédé, et comme lors du conseil d'élèves, les élèves exercent leurs droits (de pensée et d'expression notamment) et doivent respecter des règles (écoute et respect).

Enfin, les messages clairs sont employés pour la résolution non violente des conflits. Il s'agit d'apprendre aux enfants à exprimer leurs sentiments sur l'action d'un camarade qui les a gênés, dérangés, blessés. Ce procédé est très présent au sein des pédagogies coopératives, puisque les élèves sont au cœur de la résolution des conflits et l'adulte n'intervient pas. J'aurais aimé expérimenter ce processus au sein de ma classe. Cependant, celui-ci requiert une certaine cohérence au sein de l'école et de l'équipe pédagogique comme le rappelle S. Connac (2016) : « Une des principales conditions pour qu'un message clair puisse être utilisé efficacement est qu'il s'adresse à des enfants sensibilisés ». En effet, si des élèves de classes différentes rencontrent un conflit en cour de récréation, il faut que les deux enfants connaissent les messages clairs afin de résoudre le problème. Je repenserai à ce procédé plus tard dans ma carrière lorsque je serai en poste fixe.

1.4 Projet personnel : la séquence d'EMC

1.4.1 Objectifs

Pour répondre à ma problématique, je vais réaliser dans ma classe une séquence d'EMC axée sur les notions propres à ce mémoire : les droits et les règles. Mes objectifs seront que les élèves comprennent :

- Que la règle peut interdire mais aussi autoriser, protéger, donner des droits et des devoirs.
- La nécessité des interdits.
- La nécessité de l'obéissance aux règles.

Pour tendre à ces objectifs, ma séquence comportera des dispositifs propres à la pédagogie coopérative (entraide, conseil d'élève, DVP).

1.4.2 Approche par un album de littérature jeunesse

Pour débiter ma séquence, j'ai choisi une œuvre de littérature jeunesse. En effet, comme le rappelle E. Chirouter dans *Ateliers de philosophie à partir d'album de jeunesse*, (2016) : « La littérature enfantine est d'une rare richesse : de nombreux textes permettent d'aborder avec intelligence toute une série de thèmes proprement philosophiques ou existentiels comme la mort, l'amour, la justice ». Les élèves peuvent ainsi « interroger les histoires personnelles, les sensibilités, les connaissances sur le monde (...). L'œuvre littéraire crée l'opportunité d'échanger ses impressions sur les émotions ressenties, d'élaborer des jugements (...) et de remettre en cause des préjugés » (Une culture littéraire à l'école, MEN, Eduscol, mars 2008).

J'ai choisi de travailler avec mes élèves à partir de l'album *C'est à moi !* de Léo Lionni, édité par l'école des loisirs en 1985. Cette œuvre s'adapte particulièrement bien dans le travail que je vais réaliser avec mes élèves sur la compréhension et l'application des règles et des droits. En effet, ce livre raconte l'histoire de trois grenouilles vivant ensemble dans une mare. Aucune règle n'est définie. De ce fait, les grenouilles s'approprient tel espace, tel aliment (d'où le titre de l'album) et la cohabitation devient très difficile au sein de la mare. Jusqu'au jour où arrive une énorme tempête et où les grenouilles vont devoir faire preuve d'entraide et de solidarité pour s'en sortir.

Par l'étude de cet album, je pourrai ainsi aborder avec mes élèves :

- la nécessité des règles pour vivre ensemble
- l'importance du respect de celles-ci
- la nécessité des règles et des lois pour éviter la loi du plus fort.

Pour aller plus loin avec mes élèves de ce2, nous étudierons le mythe d'Antigone et ainsi la désobéissance aux lois face à un dilemme moral.

1.4.3 Problématisation

Dans le cadre de ce travail, je choisis d'observer dans ma classe de ce1-ce2, composée de 25 élèves : En quoi la pédagogie coopérative peut aider l'élève à exercer ses droits et à respecter des règles dans le but de l'amélioration du climat scolaire ?

J'ai choisi cette problématique car je m'intéresse beaucoup aux dispositifs de pédagogie coopérative depuis quelques années. Maintenant que je suis professeur des écoles, j'ai envie de les mettre en application dans ma classe afin d'enrichir ma pratique professionnelle et d'observer leurs effets sur le comportement de mes élèves.

2) Description et analyse de l'expérimentation

2.1 Descriptif de la séquence

2.1.1 Objectif : mobilisation des élèves grâce à la pédagogie coopérative

La séquence que j'ai créée et réalisée au sein de ma classe s'intitule « Droits et règles : construction et appropriation pour une meilleure compréhension ». Les objectifs et compétences retenus dans le cadre de cette séquence se rattachent au programme de 2015 ainsi qu'au socle commun et sont inscrits dans la fiche de préparation (cf. ci-dessous).

Mon objectif principal concerne le vivre ensemble : apaiser le climat de classe entaché par le non respect des règles de vie en classe. En effet, je veux faire réaliser à mes élèves qu'ils n'ont pas besoin « d'échelle du comportement » et d'images distribuées à la fin de la semaine pour les féliciter de leur « bon comportement » comme c'était le cas au début de l'année scolaire. Il s'agit de les amener à devenir autonomes et responsables et à comprendre la nécessité des règles. Ils pourront ainsi mieux les appliquer dans la vie de tous les jours que ce soit à l'école ou à l'extérieur.

À travers la réalisation de cette séquence, j'ai voulu mettre mes élèves en position d'acteurs afin qu'ils aient un réel rôle à jouer et se sentent engagés et motivés. Pour cela, j'ai inséré plusieurs dispositifs de pédagogie coopérative.

Tout d'abord les conseils d'élèves. Ceux-ci ont été l'occasion de réaliser un vote pour choisir les thèmes des discussions à visées philosophiques sur lesquelles nous allons réfléchir durant la séquence. J'ai proposé aux élèves deux questions (cf. fiche de séquence, séances 4 et 5) et chacun d'entre eux a apporté son vote.

De plus, j'ai mobilisé les élèves pour la rédaction d'une trace écrite collective. J'ai choisi de la rédiger par dictée à l'adulte à la fin de la séance 3. J'ai vidéoprojeté l'écran d'un ordinateur au tableau, avec un traitement de texte vierge. Suite à la question « Qu'avons nous appris après ces trois séances ? », j'ai écouté les élèves et j'ai écrit au fur et à mesure leurs réponses. Ils ont ainsi produit leur propre trace écrite (cf. annexe 1).

Ensuite, les élèves ont fait preuve d'entraide. Durant les séances, j'ai accordé une importance particulière à ce qu'ils soient solidaires entre eux. Cela a été facilité par le fait que j'enseigne en double-niveau. Les ce2 ont naturellement aidé les ce1 durant les travaux de groupe. Les ce1 ont également apporté des bénéfices aux ce2 en leur permettant de prendre confiance en eux et en leur donnant l'envie de transmettre et d'aider.

Enfin, après avoir étudié la nécessité des règles et des lois avec l'album de littérature jeunesse, les DVP ont été l'occasion de mettre en application ce nouveau savoir, à travers le respect des règles propres à ce dispositif (respect de la parole d'autrui, ne pas se moquer, attendre le bâton de parole etc...).

2.1.2 Déroulement de la séquence

Celle-ci se déroule en huit séances qui ont eu lieu du 26 janvier au 23 mars 2018, entrecoupées des deux semaines de vacances d'hiver. Les élèves s'étaient déjà familiarisés avec les dispositifs de pédagogie coopérative car nous avons effectués des conseils d'élèves ainsi que des DVP depuis le début d'année scolaire. Ils ont donc pu mobiliser leur expérience antérieure dans le cadre de cette séquence.

Les deux premières séances sont consacrées à l'étude d'une œuvre de littérature jeunesse intitulée *C'est à moi*, de Léo Lionni. Celle-ci a servi de point de départ pour que les élèves saisissent la nécessité des règles à travers l'histoire de trois grenouilles qui ne cessent de se disputer car aucune règle n'est établie dans leur communauté. Cette prise de conscience s'est poursuivie durant la séance 3 dans un autre contexte avec l'étude du tableau *Le tricheur à l'as de carreau* de G. de la Tour. Toutes ces nouvelles connaissances ont été mises à contribution durant les séances 4 et 5 pour alimenter deux DVP. La séance 6 a été consacrée à l'étude de l'origine des lois et du fonctionnement de la démocratie. La séance 7 a été réalisée uniquement avec les ce2 pour aller plus loin dans la réflexion. En effet, après avoir étudié pendant toute la séquence la nécessité de respecter les règles, nous avons travaillé le mythe d'Antigone et ainsi la désobéissance aux lois face à un dilemme moral. Enfin, la séance 8 m'a permis d'évaluer l'évolution des représentations de mes élèves via des jeux de rôle pour les ce1 et la création d'une nouvelle loi pour les ce2.

La fiche de préparation de séquence

EMC

Droits et règles : construction et appropriation pour une meilleure compréhension

ce1-ce2

Dimensions de l'EMC travaillées et compétences visées : B.O. 26/11/2015		Objectif de fin de formation :		
<ul style="list-style-type: none"> • La sensibilité <ul style="list-style-type: none"> - identifier et exprimer en les régulant ses émotions et ses sentiments. - s'estimer et être capable d'écoute et d'empathie. • Le droit et la règle <ul style="list-style-type: none"> - comprendre les raisons de l'obéissance aux règles et à la loi dans une société démocratique. • Le jugement <ul style="list-style-type: none"> - développer les aptitudes à la réflexion critique : en recherchant les critères de validité des jugements moraux ; en confrontant ses jugements à ceux d'autrui dans une discussion ou un débat argumenté. - différencier son intérêt particulier de l'intérêt général. • L'engagement <ul style="list-style-type: none"> - s'engager et assumer des responsabilités dans l'école/la classe. 		<ul style="list-style-type: none"> - comprendre la nécessité des règles dans une société démocratique. - comprendre que les règles nous protègent - s'engager auprès de soi-même et des autres à respecter les règles de l'école. <p>Domaine du socle :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Domaine 1 : les langages pour penser et communiquer. - Domaine 3 : formation de la personne et du citoyen. <p>Parcours citoyen :</p> <ul style="list-style-type: none"> - éducation à la citoyenneté (connaissance des droits ; respect des lois) 		
Séances	Titre	Objectifs	Déroulement	Temps
1	Découverte et compréhension de l'oeuvre : <i>C'est à moi</i>	- comprendre l'histoire, les personnages, les relations de l'oeuvre de LJ.	1) Lecture individuelle jusqu'à la tempête (tapuscrit) 2) Lecture de l'oeuvre par l'enseignante. 3) Travail de compréhension du texte (fiche 1).	45 min
2	Débat à visée littéraire	- interpréter le texte. - s'approprier le texte. - Affirmer ses idées au sein d'un groupe.	1) Rappels rapides sur l'oeuvre. 2) Travail en groupe (fiche 2) sur l'interprétation du texte. 3) Mise en commun. 4) Bilan.	45 min
3	Les règles pour éviter « la loi du plus fort »	- Comprendre que sans règles ni loi, la loi du plus fort régnerait. - Faire le lien avec les règles de l'école. - Comprendre que la loi peut interdire, obliger, mais aussi autoriser.	1) Etude de l'oeuvre pour mettre en évidence la loi du plus fort. 2) Etude du tableau « Le tricheur à l'as de carreau » de G. de la Tour. 3) Lien avec la vie de la classe + que faire si on est pas d'accord? 4) Trace écrite via dictée à l'adulte.	45 min
4	Discussion à visée philosophique	- S'exprimer clairement à l'oral en utilisant un vocabulaire approprié. - Echanger / Questionner / Argumenter. - Justifier un point de vue. - Respecter la parole d'autrui. - Comprendre que l'absence de règles conduit à l'anarchie.	Thème voté en conseil d'élèves : - Imaginez un monde où il n'y ait pas de règle (choisi par le vote) OU - Les adultes sont-ils « libres » ou doivent-ils respecter des règles? + Trace écrite dans le cahier de philosophie	45 min
5	Discussion à visée philosophique	- S'exprimer clairement à l'oral en utilisant un vocabulaire approprié. - Echanger / Questionner / Argumenter. - Justifier un point de vue. - Respecter la parole d'autrui. - Comprendre qu'une règle peut protéger, donner des droits et des devoirs.	Thème voté en conseil d'élèves : - Est-ce que les règles ne servent qu'à interdire ? (choisi par le vote) OU -thème non choisi pendant DVP 1 + Trace écrite dans le cahier de philosophie	45 min
6	Où viennent les lois ?	- Comprendre le principe de la démocratie - Connaître les institutions politiques françaises (président, sénat, gouvernement, sénat)	1) Recueil de conceptions : <i>comment les lois sont-elles décidées ?</i> 2) L'enseignant note les idées des élèves au tableau. 3) Réalisation d'un schéma et explication de la démocratie. 4) Distribution du schéma comme trace écrite.	45 min
7	ce2 - Etude du mythe d'Antigone	- S'exprimer clairement à l'oral en utilisant un vocabulaire approprié. - Justifier un point de vue - Comprendre la désobéissance aux lois face à un dilemme moral.	1) Lecture individuelle. 2) Lecture par l'enseignante. 3) Question de compréhension. 4) Réflexion par rapport aux apports des séances précédentes. 5) Trace écrite.	45 min
8	Evaluation de l'évolution	- S'exprimer clairement à l'oral en utilisant un vocabulaire approprié (ce1 et ce2) - Justifier un point de vue (ce1 et ce2) - Justifier la nécessité d'une règle (ce1) - Inventer une loi d'intérêt général (ce2) - Etablir une progression dans les représentations (ce1 et ce2)	Jeux de rôle en groupe - ce1 - distribution d'une fiche situation où une règle n'est pas respectée. - Préparation à jouer cette scène devant la classe. - Préparation des réponses aux questions (quelle règle est enfreinte, pourquoi est-il nécessaire de la respecter, que ressentent les autres...) Inventer une loi - ce2 - par groupe de 5 : inventer une loi - Venir la présenter à la classe - Intérêt général ou intérêt particulier ?	45 min x 2

Un exemple d'une fiche de préparation de séance est inséré en annexe (cf. annexe 2).

2.1.3 Le cadre de la séquence

En accord avec le rapport de recherche *Rythme de l'enfant : de l'horloge biologique au rythme scolaire*, Challamel et al. (2001), j'ai choisi comme créneau horaire pour mes séances d'EMC le vendredi matin, de 08h45 à 9h30. Même s'il s'agit du dernier jour de la semaine avant le week-end, l'horaire matinal m'a permis d'avoir l'attention des élèves, leur concentration et le calme la plupart du temps. Par ailleurs, les élèves ont été emballés par cette séquence et par le caractère inédit qu'elle prenait. En effet, ils n'avaient jamais démarré une réflexion via une œuvre de littérature jeunesse. Cela a suscité une participation orale des élèves plus active qu'à l'ordinaire. Certains « petits parleurs » restaient en retrait mais j'ai prêté attention à les solliciter et à leur donner des responsabilités pendant les DVP. La participation active aux DVP s'explique sans doute également par le fait que les élèves étaient familiers avec ce dispositif qui a suscité un grand intérêt dès le début de l'année scolaire. Les élèves semblaient heureux de pouvoir parler librement pendant un temps spécifique et cadré sur un sujet choisi par eux-mêmes.

Enfin, j'ai recueilli les données de mon expérimentation en classe par enregistrement des séances et des DVP entières, ainsi que par photographies des productions d'élèves.

2.2 Résultats obtenus

2.2.1 Séances 1, 2, 3 : l'œuvre littéraire

Pendant l'étude de *C'est à moi !*, il a été difficile pour l'ensemble de la classe de percevoir que l'album traitait de la loi du plus fort. Je n'ai pas trouvé un album de littérature jeunesse traitant exclusivement de la nécessité des règles, mise à part *La révolte des coloriés*, A. Jardin, (2004), roman plutôt destiné à des élèves de fin de cycle 3 – début cycle 4. Il est vrai qu'il faut réellement s'approprier le texte de *C'est à moi !* pour pouvoir établir un lien avec l'obligation de lois dans une communauté.

Les élèves ont bien compris que les grenouilles se disputaient sans cesse mais ils ont eu du mal à saisir que ces disputes avaient lieu à cause de l'absence de règles au sein de la mare. Pour les aider à faire ce lien (qui est nécessaire et important car découle de lui la suite du travail), j'ai dû modifier ma séquence initialement prévue et notamment la séance 2. Pour faire le bilan de fin de séance, j'ai ainsi dit à mes élèves : « *Vous avez travaillé en groupe et chacun a exposé ses idées aux autres. Nous avons vu que selon les groupes, les réponses n'étaient pas les mêmes.*

Pourtant, il n'y a pas eu de disputes, ni de bagarre comme c'est le cas avec les grenouilles dans l'album. Comment expliquez-vous cela ? ». Tout de suite, les élèves ont parlé « d'interdits », de « punitions ». Le lien avec les règles de classe a été ensuite facile à établir. L'intervention de M., un élève de ce2 a permis par la suite d'évoquer l'absence de règles dans la mare des grenouilles : « *En fait, les grenouilles se disputent car elles n'ont pas de règles qui disent que c'est interdit !* ».

La nécessité des règles a pris tout son sens lors de la séance 3. Il était important pour commencer de rappeler le manque de règles dans l'album et de reparler des grenouilles. La définition de la loi du plus fort a ensuite pu être établie et comprise. Ensuite, nous l'avons observée dans le tableau de G. de la Tour, *Le tricheur à l'as de carreau*, 1635-1638, Musée du Louvre, Paris. Ce tableau montre une scène de jeu de cartes entre plusieurs participants. Nous pouvons distinguer l'un d'entre eux dissimulant des cartes derrière son dos : il triche et ne respecte pas les règles. Les enfants de cette classe d'âge sont très sensibles à l'inégalité et l'étude de ce tableau leur a permis de s'engager réellement dans la réflexion via un transfert dans la peau des participants au jeu de cartes. Une élève de CE2, S., a soulevé l'idée que dans ce tableau, les règles existaient mais qu'un des joueurs seulement ne les respectait pas. Cette remarque est ressortie à la fin de la séance lors de la trace écrite via dictée à l'adulte avec la phrase « Les règles doivent être les mêmes pour tous ». L'étude de ce tableau a aussi permis aux élèves de faire le lien avec la vie quotidienne grâce à des questions de type « *Que ressentez-vous pendant la récréation quand vous jouez au foot et qu'un élève ne respecte pas les règles ?* ».

Au final, pendant ces trois premières séances, l'objectif pour les élèves était de comprendre à travers l'album et le tableau étudié les conséquences du manque de règles et la nécessité de les respecter.

Les élèves ont amassé des connaissances pendant ces premières séances et ils ont pu les exploiter lors des DVP.

2.2.2 Les discussions à visées philosophiques

2.2.2.1 Préparation en amont

Pour atteindre les objectifs fixés, une DVP requiert une préparation spécifique en amont par l'enseignant.

Tout d'abord, il faut travailler soi-même la question que l'on propose aux élèves. Il est important de se documenter sur celle-ci afin de vérifier l'état de nos connaissances et si besoin

de les élargir. Il faut également imaginer toutes les réponses possibles que peuvent fournir les élèves pour ensuite préparer des relances rattachées à chacune d'entre elles (cf. annexe 3). Les relances sont utiles pour pousser les élèves dans leur réflexion. Une relance peut être formulée de manière à « choquer » les élèves afin de stimuler leurs réponses. Par exemple, lors de la DVP en séance 4 avec pour thème « Imaginez un monde où il n'y aurait pas de règle », j'avais anticipé la réponse « on peut tuer ». À cela, j'ai répondu « *donc tuer ce n'est pas grave ?* » pour mettre en avant les valeurs morales malgré l'absence de règles. La classe, choquée, s'est insurgée contre cette idée et le débat a continué. Bien sûr, l'enseignant ne peut pas prévoir chaque réponse que va fournir la classe. Il faut alors être concentré et disponible pendant la DVP pour pouvoir improviser une relance adéquate au débat. Il est à noter que préparer des relances peut également être utile lorsque le débat s'essouffle et que les élèves n'ont plus d'idées. L'enseignant en propose une nouvelle et le débat peut reprendre.

Ensuite, l'enseignant doit prévoir un aménagement spécifique aux DVP. En effet, S. Connac (2016) préconise une disposition en cercle où chaque élève peut se voir. Cela facilite ainsi la communication. Dans ma classe qui est très étroite, déplacer le mobilier aurait été fastidieux. Pour cela, les DVP ont eu lieu dans la bibliothèque de l'école. J'ai remarqué que le changement de lieu et la disposition en cercle suscitaient plus d'écoute et de respect de la parole des camarades et que les élèves étaient plus disponibles à débattre. Je me suis assise avec les élèves, au sein du cercle pour ne pas me mettre en position d'autorité. Pour conduire une DVP, l'enseignant ne doit pas être trop directif sans pour autant être laxiste. Il faut trouver un juste milieu. Il est responsable de la progression philosophique du débat mais il faut laisser le temps aux élèves d'exprimer leur représentation. À terme, les élèves doivent échanger entre eux leurs arguments et non plus en se référant à l'enseignant.

Enfin, les élèves volontaires peuvent être chargés d'une responsabilité pendant le débat :

- Le président : ouvre et ferme le débat, rappelle les règles du débat, intervient si elles ne sont pas respectées, donne le thème du jour ...
- Le reformulateur : dit par d'autres mots les idées de ses camarades qui ont été mal comprises.
- Le donneur de parole : fait circuler équitablement le bâton de parole.
- Le maître du temps : s'assure du temps restant disponible pour le débat.

Les responsabilités peuvent être une occasion pour les petits parleurs de participer au débat bien qu'ils redoutent de prendre la parole en public.

2.2.2.2 Analyse des DVP

Pour débiter un débat, je commence par écrire la question au tableau. Les élèves ont ensuite dix minutes pour écrire sur leur cahier de philosophie une ou plusieurs idées sur la question. J'ai accepté les dessins pour les ce1. Ensuite, le débat commence et les élèves peuvent exposer leurs idées à l'oral. Sont présentés en annexe des écrits d'élèves (cf. annexes 4 et 5).

Les DVP ont été particulièrement intéressantes à analyser. En effet, les thèmes des DVP portaient sur les règles, leur compréhension et leur respect. Néanmoins, les DVP en elles-mêmes portaient sur le respect de règles : attendre d'avoir le bâton de parole, respecter la parole de ses camarades, ne pas se moquer etc... J'ai donc pu évaluer l'évolution des représentations de mes élèves mais également leur comportement pendant les DVP. Globalement, mes élèves ont respecté les règles propres au débat. Le président est intervenu quatre fois durant les deux DVP pour signaler un élève « gêneur » (M.Tozzi, 2006). Aucun élève n'a été exclu des débats. Ils ont participé activement aux DVP, sauf deux petits parleurs qui n'ont pas osé prendre la parole en public. Ils avaient néanmoins un avis sur la question ; j'ai pu l'observer lorsqu'ils m'ont montré leur cahier de philosophie. J'ai invité ces élèves à participer aux débats en prenant une responsabilité au sein de ceux-ci et en valorisant leur prise de parole.

J'ai choisi de centrer mon analyse sur le cas d'un élève en particulier : A., qui est en ce1. Cet élève a beaucoup de mal à s'adapter au cadre de l'école et donc à respecter les règles de classe, ce qui perturbe fortement l'ambiance au sein même de la classe. D'autres élèves prennent exemple sur son comportement et l'imitent. A. ne comprend pas pourquoi les règles sont nécessaires et pourquoi il faut les respecter. Cette séquence était donc l'occasion de faire évoluer ses représentations. J'ai retranscrit un passage de la DVP de la séance 5 dont la question était « Les règles ne servent-elles qu'à interdire ? » et où A. intervient (en gras) :

Enseignante : Je rappelle la question du débat : « est-ce-que les règles ne servent qu'à interdire ? »

A (sans lever la main et n'ayant pas le bâton de parole) : Bah oui !

Enseignante : A., je vois que tu as un avis à exprimer. Par contre tu dois respecter les règles du débat donc lever la main et attendre d'obtenir le bâton de parole.

A (après avoir levé la main et obtenu le bâton de parole) : Oui les règles ne servent qu'à interdire !

Enseignante : Il faut que tu expliques ton idée, tu peux utiliser un exemple.

A : Bah oui parce qu'à l'école on n'a pas le droit de se balancer sur notre chaise, c'est interdit sinon on est puni si on le fait trop souvent.

Enseignante (à la classe) : Pourquoi est-ce qu'il est interdit de se balancer sur sa chaise ?

G : Car on peut tomber et se faire très mal comme moi au début de l'année.

Enseignante : Ah, donc cette règle sert à vous protéger alors ?

A : Oui mais aussi il y a une autre règle, c'est d'aller à l'école. On est obligé.

M : Oui même qu'on est obligé d'y aller jusqu'à 20 ans !

Enseignante : Non, la loi rend l'instruction obligatoire jusqu'à 16 ans (*explications supplémentaires...*).

Enseignante : Connaissez-vous des pays où les enfants ne sont pas obligés d'aller à l'école ?

S : Oui, dans les pays d'Afrique certains enfants ne peuvent pas aller à l'école.

L : Soit car l'école est trop loin soit car il n'y en pas du tout.

Enseignante : Oui c'est vrai, vous avez raison. Dans certains pays, cette loi n'existe pas. Donc vous avez de la chance d'aller à l'école ! Certains enfants n'ont pas cette chance. Nous avons ici un exemple que la loi ne sert pas qu'à interdire, elle peut vous offrir quelque chose. Avec l'exemple d'A., la loi vous offre la chance d'aller à l'école.

S : Les règles donnent des droits alors aussi.

Enseignante : Exactement S.

Enseignante : A., fais-tu maintenant la différence entre la règle qui interdit de se balancer sur la chaise et la loi qui oblige à aller à l'école ?

A : **Oui mais on est quand même obligé d'y aller.**

Avec ses réponses, je constate qu'A. n'associe les règles qu'à travers les interdictions ou obligations qu'elles suscitent. De ce fait, il a du mal à les respecter. Cela s'observe dès le début du passage retranscrit : A. prend la parole sans lever la main et sans le bâton de parole, alors que les règles ont été rappelées avant le débat. Il a en effet un avis très tranché par rapport au thème du débat et manifeste son envie d'exprimer son avis.

Bien que son exemple ait illustré qu'une règle peut également protéger et pas seulement interdire, A. réinvestit de suite en avançant un autre exemple de règle : celle qui rend l'école obligatoire. Cet exemple de réponse ne figurait pas dans ma préparation au débat, je n'avais donc pas de relance de prévue. J'ai utilisé l'exemple fourni par A. pour trouver une autre fonction aux règles : donner des droits. A. semble convenir et comprendre que la loi qui rend l'instruction obligatoire fournit en réalité un droit. Mais il reste bloqué sur l'idée que règle est égale à obligation, interdit et contrainte.

En réécoutant l'enregistrement du débat par la suite, j'ai pensé qu'il fallait trouver à A. un exemple qui le touche personnellement pour faire évoluer ses représentations et pour ne plus qu'il associe la règle à obligations et interdits uniquement. Cette approche est semblable à celle de la séance 3, où j'ai souhaité attiré l'attention des élèves sur un exemple auquel ils pouvaient s'identifier (un tricheur dans un jeu). Durant les récréations, les élèves se réunissent souvent pour jouer au « loup » (jeu de poursuite). A. vient régulièrement se plaindre aux enseignantes des autres élèves qui font semblant de ne pas avoir été touchés pour ne pas prendre la place du loup. Ils ne respectent donc pas les règles du jeu. J'ai rappelé cet exemple à la classe et particulièrement à A. (sans le viser spécifiquement) lors du début de la séance suivant le débat. J'ai ajouté que les règles de ce jeu étaient les mêmes pour tous les participants. Ainsi, les règles garantissent un droit : celui d'être tous égaux face à celles-ci. Cette intervention n'a pas fait évoluer les idées de A. ; elles restent identiques à ce jour. En revanche, je remarque un changement positif dans le comportement des élèves qui imitaient A.

Enfin, les DVP ont été l'occasion pour les élèves d'exprimer leurs avis sur les thèmes proposés. Leurs opinions ont été nourries par leurs expériences personnelles antérieures et par l'apport de connaissances grâce à la séquence. Chaque élève a eu une progression

philosophique personnelle grâce aux DVP. L'enjeu fort des débats est d'être en contradiction par rapport à soi-même et aux autres. C'est un dispositif très intéressant à exploiter pour l'enseignant car cela lui permet de constater l'évolution des représentations de ses élèves mais également de vérifier la bonne compréhension des éléments de la séquence.

2.2.3 Désobéissance aux règles : l'étude du mythe d'Antigone

Comme expliqué précédemment, j'ai mené une séance supplémentaire avec les ce2 pour emmener les élèves plus loin dans la réflexion. Pour cela, nous avons étudié le mythe d'Antigone. L'héroïne est confrontée à un dilemme moral : donner une sépulture à son frère qui a trahi son peuple ou se ranger du côté de la nation et laisser son frère dans le déshonneur ? Elle choisit de donner à son frère une sépulture et donc de se mettre à dos son roi, qui décide de l'exécuter.

Les élèves ont été très sensibles à cette histoire qui les a touchés. Ils se sont transférés dans la peau d'Antigone et ont imaginé la même histoire avec leurs frères et sœurs. Ils ont par la suite donné leur avis : la majorité d'entre eux aurait pris la même décision qu'Antigone. S. a dit « *La famille avant les lois !* ». Seul M. aurait préféré sauver sa propre vie et laisser son frère sans sépulture. Il a su expliquer son idée aux autres en avançant ses arguments.

J'ai abordé par la suite un autre exemple de non respect des lois : la Résistance pendant la Seconde Guerre Mondiale. Les résistants n'ont pas respecté les lois en se soulevant dans l'ombre face aux occupants allemands. Les élèves ont pu donner leurs avis sur la question et avancer d'autres idées de lois auxquelles il faudrait ne pas nécessairement obéir.

Cette séance fut très intéressante à mener car ce mythe contrecarre toutes les séances réalisées précédemment sur l'importance du respect des lois etc. Comme le souligne M.Tozzi dans *Débattre à partir des mythes à l'école et ailleurs*, 2006, le mythe d'Antigone permet de questionner :

- « Le rapport entre le droit au sens juridique et la morale, au sens d'une conviction intime, d'un appel à une valeur suprême (...).
- Le rapport entre lois écrites (par exemple le code pénal) et lois non écrites (celle de l'intelligence du cœur ou de la rigueur morale de la raison) .
- Bref, entre le légal (.....) et le légitime ».

2.3 Analyse de l'évaluation

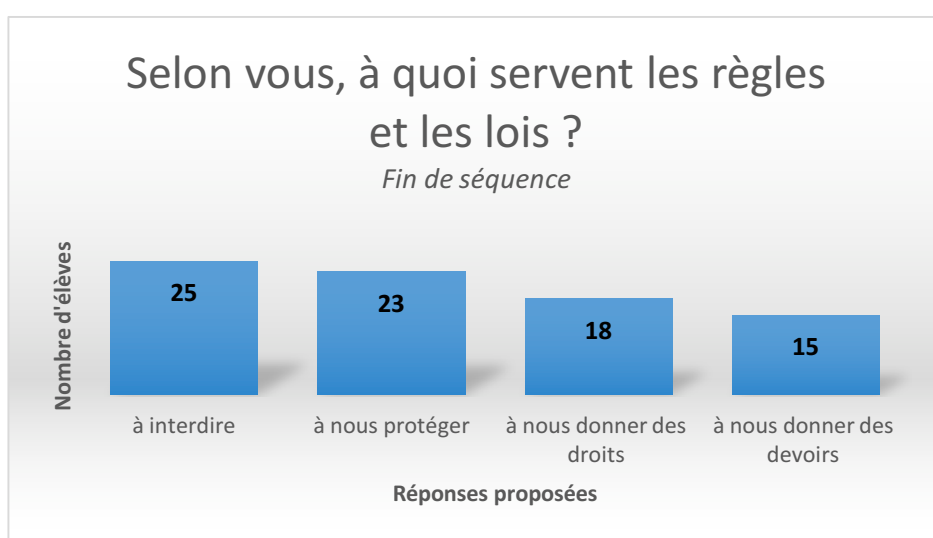
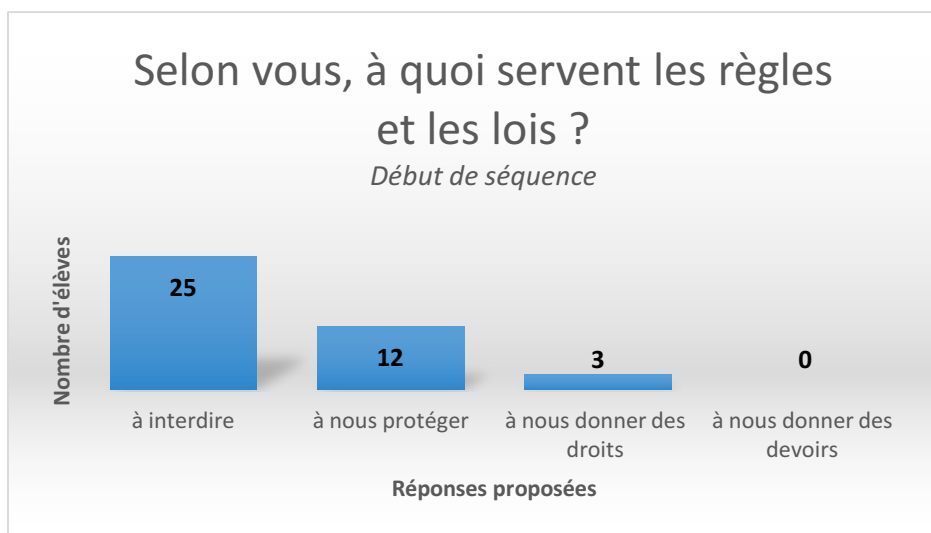
L'évaluation individuelle en EMC est difficile à pratiquer (F. Galichet, 2008). J'ai donc pensé l'évaluation comme collective, en observant si mes objectifs fixés en début de séquence étaient réalisés (pour rappel, les objectifs sont : comprendre la nécessité des règles dans une société démocratique ; comprendre que les règles nous protègent ; s'engager auprès de soi-même et des autres à respecter les règles de l'école).

Pour cela, j'ai choisi d'évaluer mes élèves de ce1 en leur proposant des jeux de rôles par groupe. Je leur ai distribué une fiche décrivant une situation dans laquelle une règle n'était pas respectée (cf. annexe 6). Ils ont dû jouer la situation devant la classe, expliquer quelle règle était enfreinte, pourquoi celle-ci est nécessaire et surtout pourquoi faut-il la respecter. Globalement, les ce1 ont bien réussi cette évaluation. Seuls deux groupes sur six ne sont pas parvenus à expliquer pourquoi cette règle était nécessaire.

Concernant les ce2, je leur ai proposé par groupe d'inventer une loi et de venir la présenter à la classe. Je voulais évaluer si la loi proposée était plutôt d'intérêt général ou d'intérêt particulier. J'ai évalué également leurs réponses face à mes questions et à celles de leurs camarades. Deux groupes sur trois ont proposé une loi d'intérêt général (cf. annexe 7).

Pour compléter l'évaluation, j'ai réalisé un sondage auprès de mes élèves en début et en fin de séquence. Je leur ai distribué une fiche sous forme de QCM afin de recueillir leurs représentations initiales sur le sens des règles et des lois en début de séquence. Après l'évaluation, je leur ai distribué la même fiche. Voici les résultats avant et après :

(À savoir : nous avons travaillé les notions de droits et devoirs lors d'une séquence d'EMC précédente).



Lecture : au début de la séquence, 12 élèves sur 25 pensaient que les règles et les lois servaient à nous protéger. À la fin de la séquence, 23 élèves sur 25 ont opté pour cette réponse. Soit une augmentation de 11 élèves.

Ce sondage m'a donc permis de constater que les représentations de mes élèves avaient réellement évolué au fur et à mesure de la séquence.

2.4 Les écarts entre le projet initial et la séquence réelle

2.4.1 Les imprévus

Au fur et à mesure de l'avancement de ma séquence, j'ai dû modifier quelque peu son organisation. J'ai notamment ajouté la séance 6, que je n'avais pas prévu de réaliser lors de la

conception de la séquence. Cet ajout est le résultat de plusieurs remarques d'élèves : « *Maîtresse, d'où viennent les lois ?* ». C'est d'ailleurs le titre que j'ai donné à cette séance. Il est vrai que durant toute la séquence, nous avons parlé des règles en place à l'école et des lois que les élèves connaissaient déjà. Cependant, à aucun moment nous n'avons expliqué comment elles étaient décidées. Cela revenait à expliquer le principe de la démocratie. J'ai donc consacré une séance pour l'expliquer. J'ai commencé par un recueil des représentations des élèves ; je les ai notées au tableau et nous avons réalisé ensemble un schéma avec chaque institution de la démocratie (cf. annexe 8).

En outre, cette séance a été l'occasion également d'apporter des savoirs aux élèves, comme cela est préconisé dans le B.O du 26 novembre 2015, programme d'EMC « l'enseignement d'EMC articule des valeurs, **des savoirs** et des pratiques ». Cette séance s'inscrit donc dans la compétence « Connaître quelques principes et valeurs fondateurs d'une société démocratique ».

De plus, je n'avais pas prévu au départ de garder une trace écrite des DVP. Or, en écoutant l'enregistrement du premier débat, j'ai trouvé dommage que les élèves ne gardent pas une trace matérielle de leurs réflexions. J'ai de ce fait mis en place un cahier de philosophie. Je les ai invités à écrire ce que les débats leur avaient apporté. Je leur ai expliqué également le caractère personnel de ce cahier, que je ne corrigerai pas et sur lequel ils étaient libres d'écrire ou de dessiner ce qu'ils voulaient par rapport à la question du débat. Les élèves volontaires peuvent lire devant la classe ce qu'ils ont noté lors des rituels du matin. Ce cahier est à ce jour utilisé pour chacune des DVP réalisées en classe.

2.4.2 Les difficultés liées aux DVP

Lorsque j'ai conçu la séquence, je trouvais intéressant de laisser choisir les élèves la question des DVP parmi plusieurs que je leur proposais. Ce choix a eu lieu pendant les conseils d'élèves avec un vote. Or, avec cette pratique, je me suis mise moi-même en difficulté. En effet, pour la première DVP, le conseil d'élèves a eu lieu la veille du débat. Je n'ai donc eu qu'une fin de journée et une soirée pour préparer celui-ci, démarche très importante de la part de l'enseignant pour une bonne réussite de la DVP, comme expliqué précédemment. J'ai donc préparé la DVP mais sans doute pas aussi bien que j'aurais pu le faire en disposant de plus de temps. Cela s'est clairement ressenti pendant le débat. J'ai pu comparer cela avec le deuxième débat, qui s'est mieux déroulé. Le vote a eu lieu cette fois-ci une semaine avant la DVP, ce qui m'a laissé le temps de la préparer correctement.

Le contenu du débat est également difficile à prévoir. Je me suis rendue compte pendant mes préparations aux débats que je pensais à des choses spécifiques que les élèves n'ont jamais évoquées d'eux-mêmes pendant les débats. Par exemple, le fait que les lois peuvent donner des devoirs comme avec le vote. Je me suis surprise à vouloir absolument emmener mes élèves vers une idée particulière, alors qu'ils avaient d'autres choses tout aussi intéressantes à partager.

Enfin, il peut être difficile pour l'enseignant d'accepter que les choses ne se déroulent pas comme prévu. Cela a été mon cas avec A. L'album et les DVP n'ont pas fait évoluer ses représentations et il faut l'accepter. C'est l'essence même des débats : ils ont lieu car il y a un désaccord. Après le débat, chacun peut penser ce qu'il veut mais au moins, la classe en aura discuté. Il n'y a pas de bonne réponse attendue. Le rôle de l'enseignant est de remettre en question les représentations des élèves, pas nécessairement de les faire changer.

3) Retour sur l'expérimentation et perfectionnements pratiques et théoriques

3.1 Points forts de la séquence

3.1.1 Correspondance aux programmes

« L'enseignement de l'EMC s'articule autour de savoirs, de valeurs et de pratiques » (B.O. 26 novembre 2015, programme d'EMC). En cohérence avec les programmes émis par le Ministère de l'Éducation Nationale, je me suis donc attelée à apporter savoirs, valeurs et pratiques à mes élèves.

Tout d'abord, l'album de littérature jeunesse *C'est à moi !* m'a permis d'apporter à mes élèves un savoir littéraire. En effet, les deux premières séances de la séquence ont été consacrées à l'étude du livre et à sa compréhension. Nous avons fait également un débat à visée littéraire afin que les élèves s'approprient le texte et l'interprètent. J'ai par ailleurs apporté à mes élèves un savoir civique durant la séance 6 lorsque nous avons travaillé sur la démocratie et plus particulièrement sur l'origine des lois.

Ensuite, les DVP ainsi que les responsabilités au sein de celles-ci ont permis aux élèves de considérer les valeurs, entre autres, de respect (de la parole ou des opinions des camarades), de solidarité (S. président de séance durant la DVP numéro 2 : « *M. tu parles depuis un moment, il faut laisser la parole aux autres* ») et de confiance (pouvoir assumer ses idées malgré le désaccord avec les autres). Par ailleurs les débats permettent de développer des compétences langagières parmi lesquelles le développement du langage ainsi que du vocabulaire (compétences inscrites dans les programmes).

Enfin, concernant la pratique, les élèves ont bien sûr participé à des DVP mais également à des travaux de groupes ainsi qu'à des conseils d'élèves.

Il est à noter que cette séquence correspond aux quatre dimensions de l'EMC : la sensibilité, le jugement, le droit et la règle et l'engagement (cf. détails dans la fiche de préparation de séquence).

3.1.2 Choix des supports

L'album *C'est à moi !* s'est révélé être un bon choix de support pour débiter cette séquence sur la compréhension de la nécessité de l'obéissance aux règles et aux lois. Mes élèves de ce1 ont particulièrement accroché aux personnages attachants des grenouilles. Mes élèves de ce2 également mais dans une moindre mesure. C'est pour cette raison que j'ai vite introduit

un nouveau support en séance 3, à savoir le tableau *Le tricheur à l'as de carreau* de G. de La Tour. Ce dernier a permis de capter l'attention des élèves de ce2. De plus, par son étude, les élèves ont davantage compris la nécessité de l'obéissance aux règles puisqu'ils ont été confrontés à une situation connue par tous : la tricherie dans les jeux.

Le mythe d'Antigone s'est révélé être également un support d'étude très intéressant avec les ce2. Il a permis de contrarier toutes les connaissances acquises par les élèves durant la séquence et de les remettre en cause face à un dilemme moral.

Enfin, j'ai prêté attention à utiliser des supports de natures différentes (un album de littérature jeunesse, un tableau et un mythe).

3.1.3 L'objectif initial a-t-il été atteint ?

Pour rappel, l'objectif principal de mon expérimentation était d'apaiser le climat dans ma classe, entaché à cause du non respect des règles de la part de certains élèves. J'ai pour cela introduit des dispositifs de pédagogie coopérative. Afin de ne pas me baser sur mes seules impressions, j'ai demandé l'avis de ma collègue qui partage la classe avec moi à mi-temps. Globalement, elle remarque un apaisement général, les élèves sont plus attentifs et le comportement de certains s'est nettement amélioré. Ma tutrice académique, qui a effectué quatre visites dans ma classe cette année, porte également le même constat : les élèves s'écoutent davantage et le climat scolaire s'est amélioré. Son avis est intéressant dans la mesure où ses visites dans ma classe ont été espacées dans le temps : septembre, novembre, février et mai. Elle a pu ainsi réellement constater le changement par rapport à ses visites antérieures. J'ai remarqué les mêmes changements dans ma classe que ceux décrits par ma collègue et ma tutrice. Bien sûr, la séquence n'a pas provoqué de changements radicaux mais une évolution est tout de même observable. Il faut également envisager l'amélioration du climat scolaire sur le long terme. En effet, je continue à faire des DVP et celles-ci se déroulent de mieux en mieux : les règles commencent à être réellement assimilées et respectées. Il en est de même pour les conseils d'élèves et les travaux de groupe.

De plus, le temps de l'expérimentation a été limité (trois mois). Pour autant, les résultats de celle-ci sont encore observables à ce jour. Durant des situations quotidiennes de la classe ou de la récréation, les élèves font référence au travail réalisé durant cette séquence et les apports se font ressentir. Ainsi, les objectifs concernant les apprentissages des élèves ont été globalement atteints. Je pense que ce travail ainsi que les dispositifs tels que la DVP et les conseils ont vraiment marqué les élèves durant cette année scolaire.

3.1.4 Qualités professionnelles

Il est difficile d'avoir un avis objectif sur sa pratique professionnelle. Cependant, je pense avoir manifesté un souci d'adaptation face aux problèmes soulevés par les élèves, notamment avec A. lorsque j'ai cherché une situation qui le touchait personnellement pour essayer de faire évoluer ses représentations. Même si cette intervention s'est révélée inefficace, l'essai était nécessaire. Je me suis également remise en question, particulièrement durant l'écoute des enregistrements des DVP, trouvant parfois mes remarques impertinentes ou mal formulées. Cela m'a permis de prendre conscience de mes défauts et d'essayer de m'améliorer pour les prochains débats.

Le souci d'adaptation ainsi que la remise en question sont, selon moi, deux qualités importantes chez un enseignant.

3.2 Perspectives d'amélioration

3.2.1 La juste place de l'enseignant au sein des débats

En écoutant les enregistrements des DVP, je constate avoir été parfois trop présente, craignant sans doute un essoufflement de la réflexion des élèves et un débat trop vite avorté. M. Tozzi dans un article intitulé *Animer une discussion à visée philosophique en classe*, 2011, rappelle le rôle de l'enseignant : « Pendant la discussion, il relance les échanges quand on stagne (...) il souligne les points de vue contradictoires et amène les élèves à en discuter entre eux ; il construit du sens et de la progression dans le débat collectif (...) il encourage à parler, valorise ce qui est dit, établit un climat de sécurité et de confiance ».

C'est donc par la confiance que je donne à mes élèves que ceux-ci pourront exprimer et approfondir leur réflexion. Ainsi, je pourrais prendre de la distance durant les débats et tenter de m'effacer.

3.2.2 La cohérence des DVP

Les thèmes des débats auraient pu être reliés davantage à l'album de littérature jeunesse étudié. En effet, il était évident pour moi que les débats proposés aux élèves étaient liés à *C'est à moi !* mais ce lien a pu être difficile à établir pour eux. En modifiant la question des débats, la cohérence avec l'album aurait pu être plus explicite pour les élèves. Si je refais cette séquence à l'avenir, je m'attacherai à trouver un album (ou tout autre support) où le lien avec la nécessité de la loi est plus simple à établir.

Il me semble également que l'intitulé des thèmes des débats peut être amélioré. En effet, il est préférable de commencer un débat par une question : c'est justement la définition même d'une DVP. Je m'en suis rendue compte au fil de mes lectures, après mon expérimentation malheureusement. Je changerai cela pour mes futures DVP.

De plus, celles-ci doivent être ouvertes. Par exemple, pour la DVP « Est-ce que les règles ne servent qu'à interdire ? », la question est posée d'une façon qui peut induire le raisonnement des élèves. Dans ce cas, la réponse attendue est « oui, mais pas seulement ». Si la séquence était à refaire, je modifierai la question en « À quoi servent les règles ? ». Les réflexions des élèves auraient peut-être été plus spontanées. Dans un second temps de la discussion, une fois que les différentes fonctions d'une loi auraient été abordées, on aurait pu se demander pourquoi les règles interdisent.

3.2.3 L'organisation des débats

Toujours en écoutant les enregistrements des DVP, je me suis rendue compte qu'il m'arrivait de reformuler les mots d'un élève à la place du reformulateur ou de donner la parole à la place du donneur de parole. Cela car les élèves porteurs d'une responsabilité n'étaient pas assez réactifs durant le débat, ce qui entachait la progression philosophique de la classe. À ce jour, pour éviter de devoir intervenir à la place des élèves détenant une responsabilité, ceux-ci sont invités au début de la DVP à formuler avec leurs mots leur rôle durant le débat. Ainsi, je peux vérifier la bonne compréhension du rôle à jouer et ce qu'il implique. Les enfants détenant une responsabilité ont un véritable travail à faire durant le débat et j'ai sensibilisé mes élèves sur ce fait. Enfin, j'ai expérimenté une piste d'amélioration depuis la fin de la séquence : j'ai davantage responsabilisé le donneur de parole en mettant à sa disposition le tableau (S. Connac, 2005). Il peut ainsi noter le prénom des élèves ayant eu la parole et donner le bâton en priorité aux élèves n'ayant pas encore exprimé leur pensée.

3.2.4 La différence entre loi et règle

Ma lecture (tardive) du texte *Règle et loi* de F. Galichet, m'a permis de saisir l'importance à accorder à la définition des termes lors d'un débat. En effet, ces deux termes paraissent souvent comme synonyme, or « *le langage courant les distingue* » (F. Galichet). La règle est associée à la règle d'un jeu par exemple, tandis que la loi est associée à des « *préoccupations de justice, d'égalité et de solidarité* » (F. Galichet).

Si la séquence était à refaire, j'insisterais davantage sur la différence de ces deux termes et sur leur définition pour permettre à mes élèves de les utiliser à bon escient lors des débats.

3.3 Prolongements

3.3.1 Interdisciplinarité : lien avec l'Éducation Physique et Sportive (EPS)

Il pourrait être intéressant de prolonger cette séquence d'EMC (ou de le faire en simultané) avec l'EPS. En effet, avec un cycle de jeux collectifs, les élèves seraient confrontés à des règles (par exemple le marcher au handball, les limites du terrain ...). Ils seraient donc directement en situation de règles à respecter en dehors de la classe. Si celles-ci ne sont pas respectées, le jeu s'arrête et l'équipe prend une pénalité. Il y aurait donc également une dimension de coopération, d'entraide et de solidarité via l'appartenance à une équipe.

3.3.2 Permis piéton / internet

De la même manière, cette séquence pourrait être prolongée avec le passage du permis piéton ou du permis internet par les élèves. Pour obtenir ces permis, ils doivent témoigner de leur compréhension des règles apprises via leur comportement de piéton ou d'utilisateurs internet.

3.3.3 Séquence suivante : valeurs et principes d'une société démocratique

Le travail engagé dans cette séquence sur le sens des règles va être poursuivi avec une autre à propos des valeurs et principes d'une société démocratique. Cette nouvelle séquence s'inscrit également dans la dimension d'EMC « le droit et la règle : des principes pour vivre avec les autres ». Après la séance 6 sur le fonctionnement de la démocratie en France et sur l'origine des lois, j'ai senti que mes élèves étaient désireux d'en apprendre davantage à ce sujet. J'ai également remarqué qu'ils avaient déjà des connaissances à ce propos. De ce fait, j'ai décidé de modifier ma programmation d'EMC envisagée et de réaliser cette séquence. Le métier de professeur des écoles consiste à saisir les opportunités offertes par nos élèves et de les transformer en contexte d'apprentissage. C'est précisément ce qu'il s'est passé avec cette situation. J'ai prévu de réaliser des DVP au cours de cette nouvelle séquence autour des valeurs d'une société démocratique, notamment une dont la question sera « Sommes-nous tous égaux ? ». Les élèves pourront mobiliser les connaissances acquises précédemment pour répondre. Par exemple, « Oui nous sommes tous égaux car les lois s'appliquent à tous ».

Conclusion

Les nombreuses ressources découvertes par le biais de ce mémoire au sujet de l'enseignement de l'EMC m'ont amenée à me questionner sur ma pratique professionnelle et surtout à me documenter pour mieux comprendre le sens des programmes. Cette démarche m'a conduit à concevoir cette séquence et à cibler les apprentissages pour mes élèves.

Cette expérimentation m'a permis d'insérer dans ma pratique professionnelle des dispositifs de pédagogie coopérative. Après avoir testé avec mes élèves les DVP, les conseils d'élèves, les travaux de groupe suscitant l'entraide, j'ai réellement pu observer leurs bienfaits concernant le climat scolaire, la communication entre les enfants et le respect d'autrui. Je prévois d'employer ces dispositifs à nouveau dans ma carrière professionnelle, quelque soit le niveau de classe, en réalisant les adaptations nécessaires.

Je souhaite à mes élèves qu'ils continuent d'utiliser le dialogue et le respect pour exprimer ou défendre leurs opinions. Ils sont responsables maintenant d'appliquer les valeurs morales et civiques étudiées pendant cette séquence, que ce soit à l'école mais également en dehors du cadre scolaire. Ils ont pour cela, tout mon soutien et ma bienveillance.

Bibliographie commentée

La démarche et la mise en place de DVP

Beguery, J. (2012). *Philosopher à l'école primaire*. Coll. Comment faire ? Retz.

L'auteur décrit avec beaucoup de détails la pratique et la mise en œuvre de DVP. Elle donne également des conseils pour surmonter les difficultés potentiellement rencontrées. Le chapitre sur la problématisation, argumentation et conceptualisation (triple exigence didactique posée par M. Tozzi) est très clair et permet de mieux comprendre ce concept qui peut paraître flou sans illustrations concrètes.

Chirouter, E. (2016). *Ateliers de philosophie à partir d'albums de jeunesse : enseignement moral et civique et littérature de jeunesse*. Hachette éducation (p. 15-54)

La première partie de cet ouvrage m'a permis de saisir l'importance de débiter une séquence d'EMC avec un support culturel. La deuxième partie est composée de thèmes ainsi que de pistes pédagogiques pour les traiter en classe. Je ne m'en suis pas servie dans le cadre de ce mémoire mais je garde cet ouvrage en tête pour mes futures séquences d'EMC.

Galichet, F. (2004). *Pratiquer la philosophie à l'école, 15 débats pour les enfants du cycle 2 au collège*, Nathan.

Ouvrage très intéressant où 15 thèmes de DVP sont détaillés. Il m'a permis de préparer correctement les DVP que j'allais réaliser avec mes élèves, notamment grâce à l'analyse des thèmes ainsi qu'aux relances proposées. Je l'ai également utilisé pour les débats que j'ai réalisés tout au long de l'année. C'est un outil très pratique car il propose des pistes de travail clefs en main.

Galichet, F. (2007). *La philosophie à l'école*. Milan (p. 47-63).

L'auteur consacre dans ce livre un chapitre entier à Matthew Lipman : je ne le connaissais pas avant la lecture de cet ouvrage. Il m'a donc permis de prendre connaissance de ce philosophe et pédagogue américain et de comprendre sa démarche. F. Galichet relate avec justesse les débuts de la philosophie à l'école et des DVP avec Lipman aux Etats-Unis puis élargit son analyse en Europe. La deuxième partie de cet ouvrage est consacré aux « grandes questions à aborder » avec les élèves. L'auteur y donne des pistes de réponse et de relances pour les DVP.

Tozzi, M. (2006). *Débattre à partir des mythes à l'école et ailleurs*. Chronique sociale (p. 192-194).

M. Tozzi propose un chapitre consacré à l'étude du mythe d'Antigone : je m'y suis donc référée. J'ai trouvé une analyse détaillée de celui-ci qui m'a permis de mieux le comprendre moi-même avant de l'aborder avec mes élèves. L'auteur donne également des conseils sur les postures de l'enseignant à utiliser pour l'étude de ce mythe.

Tozzi, M. (2014). *La morale, ça se discute...* Albin Michel Jeunesse.

Dans le cadre de ce mémoire, je me suis beaucoup tournée vers cet ouvrage de M. Tozzi. Il propose des thèmes ainsi que des dialogues d'enfants à propos de ceux-ci. Il m'a beaucoup aidé pour la préparation des DVP, notamment en indiquant des idées de réponses d'élèves auxquelles je n'avais pas pensé ce qui m'a permis de préparer des relances adaptées.

Ouvrages utilisés pour la partie scientifique

Histoire de l'enseignement de la morale :

Béguin, F. (2012). *1882-2012 : l'éternel retour de la morale à l'école*. Le Monde 03/09/2012

Bruno, G. (1877). *Le tour de la France par deux enfants*.

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

Petit ouvrage mais au combien intéressant ! Il m'a aidé à saisir les paramètres de l'évolution de l'enseignement de l'instruction civique à l'école. L'auteur propose une analyse pertinente qui apporte des éléments de compréhension à ce phénomène.

Laloi, P. (1880). *Livrets d'instruction civique*

Lassus, P. (2017). *Petit éloge de l'enfant*. éd. François Bourin

De Varennes, R. (1790). *Idées patriotiques sur la Méthode et l'importance d'une Education Nationale, pour assurer la Régénération de la France*.

Lipovetsky, G. (1992). *Le crépuscule du devoir*. Gallimard.

Psychologie de l'enfant :

Bettelheim, B. (1999). *Psychanalyse des contes de fées*, Pocket.

C'est une lecture qui m'a profondément marquée lors de mes années au lycée. Je me suis tournée à nouveau vers cet ouvrage dans le cadre de ce mémoire et j'ai pris plaisir à le découvrir une seconde fois. L'auteur livre une analyse intéressante et décrit comment la littérature participe à la construction de soi. Cela m'a permis de saisir comment la rencontre entre un élève et une œuvre de littérature jeunesse pour aider celui-ci à se développer, à se construire et à grandir.

Challamel, M-J. Clarisse, R. Lévi, F. Laumon, B. Testu, F et al. *Rythmes de l'enfant : de l'horloge biologique aux rythmes scolaires*. [Rapport de recherche] Institut national de la santé et de la recherche médicale (INSERM). 2001

Rapport de recherche très intéressant et d'actualité (semaine de 4 jours ou 4,5 jours). Il m'a permis de modifier mon emploi du temps à l'école pour respecter au mieux les besoins de l'enfant.

Houdé, O. (2005). *La psychologie de l'enfant*. 2^e éd, PUF, « Que-sais-je ? ».

Houdé, O. (2006). La psychologie de l'enfant, quarante ans après Piaget, *Sciences Humaines*. Grand dossier n°3.

Cet auteur fait une analyse réflexive des grands principes de psychologie de l'enfant énoncé par des grands noms tel Piaget. Il apporte également de nouvelles connaissances sur ce sujet. C'est intéressant de pouvoir comprendre pourquoi les principes de psychologie de l'enfant sont remis en question aujourd'hui ou alors au contraire de comprendre pourquoi ils sont confortés bien qu'énoncés dans les années 1960.

Piaget, J. (1932). *Le jugement moral chez l'enfant*, F. Lacan.

Auteur incontournable à propos de la psychologie de l'enfant, j'étais « obligée » de me tourner vers lui dans le cadre de ce mémoire. Bien que son ouvrage et ses analyses soient datés, elles restent tout à fait pertinentes et au fait de l'école d'aujourd'hui.

Piaget, J. (1966). *La psychologie de l'enfant*, P.U.F.

Pédagogie coopérative :

Connac, S. (2005). *Discussions à visée philosophique et classes coopératives en Zone d'Éducation Prioritaire*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, sous la direction de M. Tozzi, université Paul Valéry, Montpellier III.

Connac, S. (2016). *Apprendre avec les pédagogies coopératives : démarches et outils pour l'école*. Esf éditeur.

S. Connac est l'auteur vers qui je me suis sans cesse tournée dans le cadre de ce mémoire mais aussi dans le cadre de ma première année d'enseignement. Cet ouvrage m'a permis d'avoir des conseils pour installer dans ma classe des dispositifs de pédagogie coopérative. Il m'a également permis de comprendre pourquoi parfois cela ne fonctionnait pas et que fallait-il faire pour remédier à cela. C'est un ouvrage que je continue de m'approprier et qui va me suivre pendant ma carrière professionnelle.

Outils utilisés en classe

Lionni, L. (1985). *C'est à moi ! L'école des loisirs*.

Piquemal, M. (2008). *Les philo-fables*. Albin Michel. (p. 88-89).

Brenfier, O. Bénaglia F. (2011). *Vivre ensemble, c'est quoi ?* coll. Philozenfants. Ed. Nathan.

Autres :

Jardin, A. (2004). *La révolte des coloriés*. Gallimard jeunesse.

Netographie

La discussion à visée philosophie et le conseil d'élève

Canopé (2010). Discussion à visée philosophique avec Sylvain Connac.

Repéré à : <https://www.reseau-canope.fr/bsd/sequence.aspx?bloc=885639>

Eduscol. *Le conseil d'élèves en groupe classe à l'école élémentaire ou au collège.*

Repéré à :

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/EMC/00/9/ress_emc_conseil_eleves_464009.pdf

Tozzi, M. *La discussion à visée démocratique et philosophique (DVDP) : une contribution significative à l'éducation d'une citoyenneté réflexive dans l'espace public scolaire.*

Repéré à : <http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=41714>

Tozzi, M. (2011) *Animer une discussion philosophique en classe.*

Repéré à : <https://www.philotozzi.com/2011/03/439/>

Psychologie de l'enfant

Challamel, M-J. Clarisse, R. Lévi, F. Laumon, B. Testu, F et al. *Rythmes de l'enfant : de l'horloge biologique aux rythmes scolaires.* [Rapport de recherche] Institut national de la santé et de la recherche médicale (INSERM). 2001

Repéré à : <http://www.ortej.org/publications/rapports/article/rythmes-de-l-enfant-de-l-horloge-biologique-aux-rythmes-scolaires>

L'enseignement de la morale dans l'Histoire

CRDP Champagne-Ardenne, CDDP Aube, *L'enseignement de la morale dans les écoles communales à l'époque de Jules Ferry.*

Repéré à :

http://www.cndp.fr/crdpreims/fileadmin/documents/cddp10/MAHE/morale_ecole.pdf

France info. Snégaroff, T. (2015), *Les impasses de l'instruction morale et civique à l'école.*

Repéré à : https://www.francetvinfo.fr/replay-radio/histoires-d-info/les-impasses-de-l-instruction-morale-et-civique-a-l-ecole_1770335.html

Sommaire des annexes

Annexe 1 - Trace écrite des élèves via dictée à l'adulte (après mise en page)	1
Annexe 2 – Exemple d'une fiche de préparation de séance.....	1
Annexe 3 – Fiche de préparation pour une DVP.....	2
Annexe 4 – Extraits de cahiers de philosophie.....	3
Annexe 4 – Extraits de cahiers de philosophie.....	3
Annexe 6 – Exemple d'une « fiche situation » pour l'évaluation des ce1.....	4
Annexe 7 – Exemple d'une loi créée par un groupe de ce2 pendant l'évaluation.....	4
Annexe 8 – Schéma de la démocratie créée avec les élèves.....	5

Annexe 1 - Trace écrite des élèves via dictée à l'adulte (après mise en page)

Ce que je retiens - EMC

Les règles sont **essentielles** dans la vie, que ce soit dans la classe, dans la cour ou même chez nous.

Les règles sont **les mêmes** pour **tous**. Elles nous permettent ainsi de **vivre ensemble**.

S'il n'y avait pas de règles, c'est **la loi du plus fort** qui règnerait et les disputes seraient incessantes.

Les règles servent donc à nous **protéger** et à **défendre les droits** de chacun.

Annexe 2 – Exemple d'une fiche de préparation de séance

Séance 3 : les règles pour éviter la loi du plus fort

Déroulement	Durée	Modalité	Matériel
<p><u>Étape 1</u> : Rappel du bilan de la séance précédente. ==> les règles sont indispensables pour vivre tous ensemble. ==> si pas de règles : c'est la loi du plus fort qui règne. = loi dans laquelle le + gros dévore le + petit. Seulement les + forts parviennent à survivre, les petits, les jeunes et les + faibles sont victimes d'accidents ou d'attaque de la part des autres.</p>	5 min	Groupe classe	/
<p><u>Étape 2</u> : Observation de la loi du plus fort sur le tableau de G. de la Tour « Le tricheur à l'as de carreau ».</p> <ul style="list-style-type: none"> Présentation du nom de l'oeuvre, du peintre, année, lieu de conservation (un tricheur : le jeu devient impossible ou pénible pour les autres). Description du tableau. Comment se manifeste la loi du plus fort dans ce tableau? 	15 min	Groupe classe	Tableau « Le tricheur à l'as de carreau » (ordinateur + vidéoprojecteur)
<p><u>Étape 3</u> : Lien avec la classe et l'école</p> <p>« Quand vous jouez au foot dans la cour, où à l'élastique, vous n'aimez pas quand l'un de vous triche. Pourquoi ? ».</p> <p>« Quand je vous interroge et que vous levez la main pour répondre, vous n'aimez pas quand un de vos camarades dit la réponse sans avoir levé la main. Pourquoi ? »</p> <p>==> il faut que tout le monde ait la même règle pour ne privilégier personne.</p>	15 min	Groupe classe	/
<p><u>Étape 4</u> : Trace écrite construite par les élèves via dictée à l'adulte.</p>	10 min	Groupe classe	Ordinateur + vidéoprojecteur

Annexe 3 – Fiche de préparation pour une DVP

Discussion à visée philosophie - 2 mars 2018

Thème : Imaginez un monde où il n'y aurait pas de règles.

Rouge = relance du professeur

1) Rappels sur *C'est à moi !*

- Pourquoi les grenouilles se disputent ?
- Qu'est-ce que la loi du plus fort ?
- Comment la loi du plus fort s'illustre-t-elle dans le tableau « *Le tricheur à l'as de carreau?* »

2) Annonce de la DVP et rappels des règles. Désignation du président de la DVP, du donneur de parole, du reformulateur.

3) écriture du thème au tableau. 2 minutes de silence total ; chaque élève réfléchit à quelque chose à dire.

Idées possibles des élèves et relances possibles

→ Anarchie, bazar, chacun ferait ce qu'il veut : « *Je connais un livre qui s'intitule les Coloriés, écrit par Alexandre Jardin. C'est un roman dans lequel des enfants vivent seuls, sans adultes sur une île. Comment se passe leur vie selon vous ?* »

→ Loi du plus fort : « *Et si c'était toi le plus fort qu'est-ce que tu ferais?* » / « *Et si tu étais le plus faible comment te sentiras-tu?* »

→ Avoir le choix d'aller à l'école : « *Et si l'école était ouverte à tous mais qu'on y a allait seulement quand on voulait. Que ferez-vous?* »

→ C'est mon rêve

→ Droit de tuer : « *Donc tuer quelqu'un ce n'est pas grave.* »

→ Guerre

→ Vols : « *Que volerais-tu?* » / « *Super ! J'adore les éclairs au chocolat, je pourrai aller à la boulangerie et me servir sans payer alors! Je ne risque pas de toute façon.* »

→ Méchanceté

→ Pas de sanctions

Annexe 4 – Extraits de cahiers de philosophie avant la DVP « Imagine un monde où il n'y aurait pas de règles ».

je suis pas obligé de ~~de~~ ~~travailler~~ travailler
je pourrais me lancer sur ma chaise
je ne serais pas obligé d'aller à l'école
Il y aurait des conflits des bagarres
des meurtres... tous se qui ya de mai-
chant.

Annexe 5 – Extraits de cahiers de philosophie avant la DVP « Est-ce que la règle ne sert qu'à interdire ? »

Non! les règle ne servent pas qu'à
interdire, elle servent aussi à nous
protéger.

Non les règle ne servent pas qu'à interdire
c'est pour le bien des gens.

Annexe 6 – Exemple d'une « fiche situation » pour l'évaluation des ce1

Fiche situation n°1

Les rôles :

- la maîtresse qui pose une question
- 3 élèves qui lèvent le doigt pour donner la réponse
- 1 élève qui donne la réponse sans lever le doigt

La scène à jouer :

La scène se déroule dans une classe à l'école. La maîtresse pose une question à ses élèves. 3 d'entre eux lèvent le doigt pour répondre. Un autre élève répond sans lever le doigt.

Questions :

1. Quelle règle est enfreinte ?
2. Que ressentent les 3 élèves ?
3. Pourquoi cette règle est nécessaire ?

Annexe 7 – Exemple d'une loi créée par un groupe de ce2 pendant l'évaluation

S Y N J Inventer une loi

Explique en quelques lignes la loi que tu viens d'inventer :

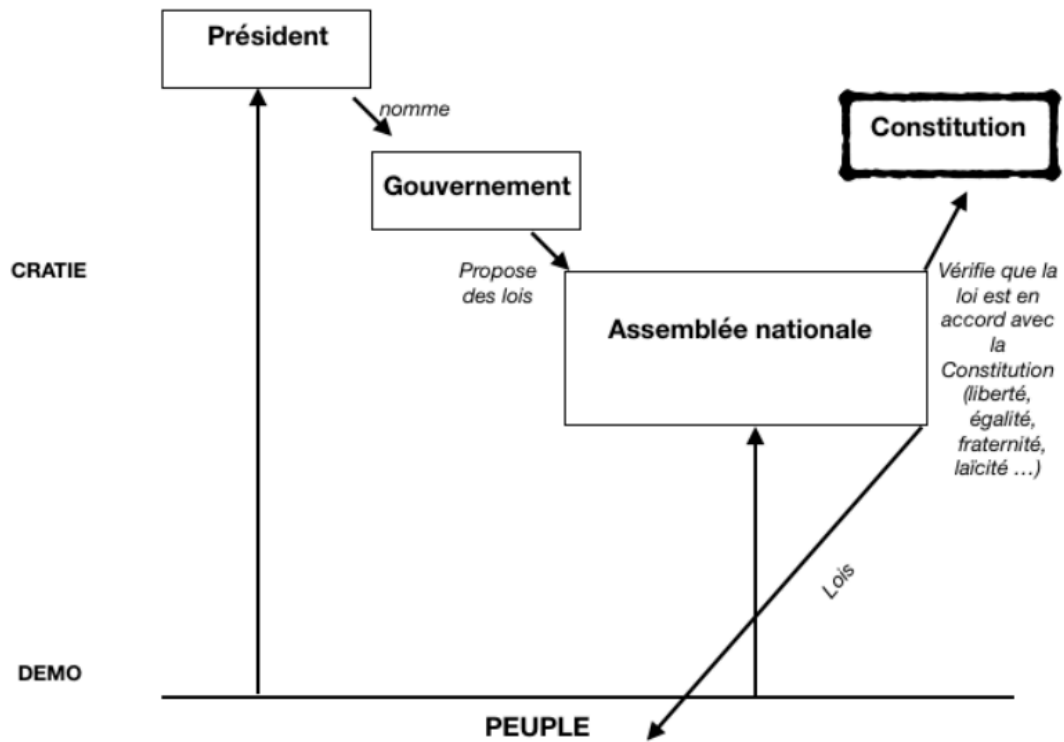
1) Les écran n'existe pas.

Est-ce que ta loi protège le peuple, lui donne des droits, des devoirs ? Explique avec tes mots.

Ca protège les yeux de l'écran bleu pour pas faire de chauchoumare.

Annexe 8 – Schéma de la démocratie créée avec les élèves

LA DEMOCRATIE



Année universitaire 2017-2018

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

Mention Premier degré

Titre du mémoire : Droits et règles à l'école élémentaire : comprendre leur nécessité pour mieux vivre ensemble.

Auteur : Marie Grand

Résumé : Ce mémoire de master présente une expérimentation réalisée dans une classe de 25 élèves de ce1-ce2. N'étant pas en accord avec le système de gestion du comportement présent dans la classe, j'ai décidé de le supprimer et de le remplacer par des dispositifs de pédagogie coopérative afin d'aider les enfants à devenir élèves, autonomes et responsables. À travers cela, leur comportement en classe ne peut qu'évoluer positivement.

J'ai donc inséré dans ma classe les conseils d'élèves, les discussions à visée philosophique et les travaux de groupe nécessitant et suscitant l'entraide entre élèves. Ce mémoire retrace cette expérimentation et analyse les effets de ces dispositifs.

Mots clés : éducation morale et civique, pédagogie coopérative, conseil d'élèves, discussion à visée philosophique, entraide

Summary : This master thesis presents an experiment carried out in a class of 25 children of ce1-ce2. Not agreeing with the behavior management system present in the class, I decided to remove it and replace it with cooperative teaching devices to help children become students, autonomous and responsible. Through this experiment, their behavior in class can only evolve positively.

I therefore included in my class student councils, philosophical discussions and group work requiring and stimulating peer support. This thesis retraces this experiment and analyzes the effects of these devices

Key words : moral and civic education, cooperative pedagogy, student councils, philosophical discussions, mutual aid