HAL
open science

Étude comparée de l'éducation à la citoyenneté entre la France et le Royaume-Uni

Élodie Grandner

To cite this version:

Élodie Grandner. Étude comparée de l'éducation à la citoyenneté entre la France et le Royaume-Uni. Sciences de l'Homme et Société. 2021. dumas-03361380

HAL Id: dumas-03361380

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03361380v1

Submitted on 1 Oct 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.

Université de Bordeaux – INSPE d'Aquitaine

Master Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation

Mention Premier degré

Étude comparée de l'éducation à la citoyenneté entre la France et le Royaume-Uni

Mémoire présenté par Elodie Grandner

Sous la direction de Madame Rollin Isabelle

Année universitaire : 2020 – 2021

Remerciements

Pour commencer, je souhaiterai remercier ma directrice de mémoire, Madame Rollin, pour ses précieux conseils tout au long de ce travail.

Je tiens également à remercier tous les enseignants de France et du Royaume-Uni qui ont pris le temps de répondre à mes questionnaires. Et plus particulièrement, un grand merci à Madame Selmi et Madame Cook pour leur disponibilité, leur patience et leur temps. Je voudrais aussi remercier Madame Edwards qui a pris le temps de répondre à mes questions.

Pour finir, je désire remercier ma famille et mes amis pour leur soutien tout au long de cette recherche.

Sommaire

Introduction.....5

I – Cadre théorique.....8
1) L'étude comparée (éducation comparée).....8
1.1 Définition.....8
1.2 Les approches de l'étude comparée/ éducation comparée.....8
2) Les systèmes éducatifs.....10
2.1 Le système éducatif français.....10
2.1.1 La France : régime politique et population.....10
2.1.2 Organisation du système éducatif français.....12
2.2 Le système éducatif du Royaume-Uni.....14
2.2.1 Régime politique, découpage administratif et population.....14
2.2.2 Organisation du système éducatif.....16
3) L'éducation à la citoyenneté.....18
3.1 L'enseignement moral et civique en France.....19
3.1.1 Définition.....19
3.1.2 Histoire de la discipline.....19
3.1.3 Les programmes.....21
3.2 PSHE au Royaume-Uni.....23
3.2.1 Définition.....23
3.2.2 Histoire de la discipline.....24
3.2.3 Les programmes.....25

II- Méthodologie et recueil de données.....28
1) Présentation du protocole de recherche.....28
1.1 Le questionnaire.....28
1.2 Les entretiens.....30
2) Recueil de données.....31
2.1 Les questionnaires.....31
2.2 Les entretiens.....37
2.2.1 L'entretien avec l'enseignante de Bristol.....37
2.2.2 L'entretien avec l'enseignante de Périgueux.....41

III- Discussion autour des données.....44
1) L'enseignement de l'éducation à la citoyenneté vu par les enseignants d'un point de vue professionnel.....44
Axe 1 : la programmation.....44
Axe 2 : les supports utilisés.....45
Axe 3 : les séances d'éducation à la citoyenneté.....46
2) L'enseignement de l'éducation à la citoyenneté vu par les enseignants d'un point de vue personnel.....48
Axe 4 : la formation des enseignants.....48
Axe 5 : les ressentis et avis des enseignants sur l'éducation à la citoyenneté.....49
3) Les limites du protocole.....50

Conclusion.....51

Bibliographie.....53

Sitographie.....54

ANNEXES.....58
Annexe 1 : réponses aux questionnaires de France.....59
Annexe 2 : réponses aux questionnaires du Royaume-Uni.....66
Annexe 3 : retranscription de l'entretien avec l'enseignante du Royaume-Uni.....72
Annexe 4 : échange avec la *PSHE lead,* Madame Edwards.....83
Annexe 5 : retranscription de l'entretien avec l'enseignante de France.....84

Introduction

Ce travail de recherche aura pour objectif de réaliser une étude comparée de l'enseignement de l'éducation à la citoyenneté dans les écoles primaires entre la France et le Royaume-Uni.

L'éducation à la citoyenneté est le terme général que j'ai choisi d'utiliser pour parler de l'Enseignement Moral et Civique (EMC) en France et du PSHE (Personal, Social, Health and Economic education) traduit en français par l'éducation personnelle, sociale, sanitaire et économique au Royaume-Uni. L'enseignement moral et civique est une discipline scolaire enseignée au primaire et au secondaire en France. Selon Pierre Kahn[1], l'enseignement moral et civique « a pour ambition la construction d'une culture morale et civique fondée sur l'articulation des trois éléments constitutifs de toute culture : des valeurs, des savoirs et des pratiques. » Cet enseignement est entré dans les programmes de 2015. L'éducation personnelle, sociale, sanitaire et économique est également une discipline scolaire enseignée au primaire et dans le secondaire au Royaume-Uni. Cet enseignement a pour objectif de donner aux élèves le savoir et les compétences nécessaires pour gérer leur vie.

J'ai choisi de travailler sur ce sujet pour diverses raisons. Dans un premier temps, lors de ma première année de master, j'ai eu l'occasion d'aller faire mon deuxième stage dans une école à Bristol. Pendant ces deux semaines, j'ai pu observer des cours de toutes les matières dans tous les niveaux de Year 3 (équivalent au CE1) aux Year 6 (équivalent au CM2). Ce fut lors d'un cours de PSHE, que des questionnements ont commencé à émerger. En effet, j'ai pu observer ce cours dans une classe d'année 3. Les élèves travaillaient sur le thème des droits et des responsabilités. L'enseignant les avait fait asseoir par terre sur la moquette devant le TBI. Il leur montra une vidéo et leur demanda de discuter avec leur voisin de ce qu'ils en pensaient. Il y avait beaucoup d'échanges entre les élèves, l'enseignant reprenait ensuite la parole pour voir quelles idées en étaient ressorties. Et ce fut de cette manière tout au long du cours, aucune trace écrite fut réalisée, tout était à l'oral. A la fin l'enseignant leur demanda de réfléchir pendant la récréation à quels pouvaient être leurs droits et leurs responsabilités dans le cadre de la récréation. Ce qui me surprit le plus fut le fait de faire un cours de PSHE par

1 Pierre Kahn est un professeur des universités en sciences d'éducation et coordinateur du groupe d'experts en charge du programme d'EMC auprès du Conseil supérieur des programmes.

terre. J'avais déjà pu observer ça dans d'autres classes pour d'autres matières. Cependant, j'avais l'impression que c'était un moyen de permettre aux élèves d'échanger plus facilement et que ces derniers étaient plus investis. Tout le monde participait et je pense que cette méthode permettait aux élèves d'avoir un sentiment de confiance de l'enseignant. Durant ma scolarité ainsi que dans le premier stage d'observation que j'ai fait, je n'avais jamais vécu une situation pareille. Ce n'est pas commun en France de ce que j'ai pu vivre ou voir de faire asseoir les élèves par terre pour un cours d'EMC. C'est à ce moment-là que j'ai commencé à me poser des questions. Était-ce commun à toutes les classes du Royaume-Uni ? Pourquoi choisir cette méthode plutôt que la traditionnelle ? Puis, j'ai pu également observer un cours de PSHE en année 6. Cette fois-ci les élèves étaient tous à leurs bureaux, mais il y avait de nombreux échanges entre les élèves. Le thème de ce cours était l'estime de soi. Les élèves devaient dire à leurs camarades quelles étaient leurs qualités. Ils n'étaient pas par terre comme les premiers élèves observés mais je pouvais sentir cette sensation de confiance présente dans la pièce.

Ces observations et impressions m'ont donc mené dans un second temps à me demander de quelles manières sont appréhendées les disciplines en France et au Royaume-Uni en partant sur le cas de l'éducation à la citoyenneté. En effet, dans les missions principales de l'école en France, le gouvernement met en avant l'EMC. La discipline est ancrée dans les programmes nationaux que les enseignants doivent suivre et qui est sur le papier tout aussi importante que les autres matières. Cependant, au Royaume-Uni, je ne savais pas si c'était également le cas. Par conséquent, je suis allée regarder le programme national *National Curriculum* et je me suis rendue compte qu'il n'y avait pas de programme de PSHE, mais seulement un document officiel appelé « citizenship » sur lequel il était précisé qu'il ne s'agissait que d'un guide pour les écoles et qu'elles étaient libres de faire leur programme de PSHE comme elles le souhaitaient. Cela m'a donné envie d'aller plus loin.

Quelques questions ont alors émergé : quelles sont les méthodes et pratiques d'enseignement de l'éducation à la citoyenneté dans chaque pays ? Sur quoi reposent ces différences ? Sur quels points se rejoignent-elles ? Quels sont les objectifs de cet enseignement dans chaque pays ? Que disent les programmes ? Le régime politique mis en place a-t-il un rôle dans cet enseignement ?

Après m'être posée ces premières questions, une question principale en est ressortie : quelles sont les spécificités de l'enseignement de l'éducation à la citoyenneté dans chaque pays ? Nous nous demanderons également sur quoi ces spécificités reposent et quels sont les points communs et les différences entre les deux pays.

Plusieurs hypothèses peuvent alors être émises. Dans un premier temps, il est évident qu'il y aura des différences et des points communs dans les méthodes et pratiques utilisées dans les deux pays. En effet, d'une part nous pouvons l'admettre grâce à ce qui a pu être observé en stage à Bristol et en France. De plus, nous savons que les cultures anglaise et française sont différentes et particulièrement, le régime politique : une monarchie au Royaume-Uni et une République en France. Cette particularité doit probablement avoir une incidence sur les méthodes et pratiques utilisées. Nous faisons alors l'hypothèse qu'il y a plus de différences. Dans un second temps, nous pouvons imaginer que la formation pour devenir enseignant est certainement différente entre les deux pays. En effet, si les méthodes et pratiques observées en stage ont paru différentes, il s'agit peut-être d'une formation particulière à cette discipline. Enfin, il serait évident que chaque enseignant de chaque pays ne voit pas l'éducation à la citoyenneté de la même manière. Par exemple, les enseignants français auront certainement plus tendance à voir la discipline comme un élément important et primordial dans la scolarité des élèves par son aspect obligatoire. Tandis que pour les enseignants anglais, la discipline étant facultative jusqu'à l'âge de 11 ans, ils ne verraient pas celle-ci comme un élément majeur dans la scolarité des élèves d'école primaire.

A travers ce travail de recherche, j'ai donc pour objectif principal de comparer les méthodes et les pratiques d'enseignement entre les deux pays en question pour mieux comprendre comment l'éducation à la citoyenneté est appréhendée par les enseignants d'école primaire ; mais également de permettre aux enseignants de chaque pays de s'inspirer et de s'enrichir des méthodes et des pratiques des uns et des autres. Ces dernières pourraient permettre aux enseignants de mieux appréhender la discipline. Il sera alors intéressant dans ce travail de questionner la manière dont les enseignants préparent et mettent en place leurs séances d'éducation à la citoyenneté. Pour cela, il faudra chercher ce que disent les textes officiels, comment fonctionnent les systèmes éducatifs de chaque pays, quels sont les régimes politiques mis en place et quelle formation ont les enseignants.

I – Cadre théorique

1) L'étude comparée (éducation comparée)

L'étude comparée que nous allons effectuer entre dans le domaine des sciences du langage, et plus précisément dans la discipline de l'éducation comparée. C'est pourquoi il semble nécessaire de définir ce terme.

1.1 Définition

D'après Dominique Groux : « l'éducation comparée est une spécialité qui permet, en relation avec des champs disciplinaires variés, d'approcher des réalités éducatives internationales ou nationales, de les étudier par le biais de la comparaison, dans leur contexte global, à des fins cognitives, mais aussi pragmatiques, pour tenter de comprendre les problèmes rencontrés, mais aussi d'améliorer l'existant. » (Groux & Porcher, 1997, p5)
Il s'agit alors de comparer des méthodes d'enseignement dans plusieurs pays différents, dans une discipline ciblée ou non, afin de voir ce qui est différent et similaire entre ces pays. Cette étude peut permettre aux chercheurs ou bien aux enseignants de s'inspirer ou d'essayer d'améliorer les méthodes et pratiques d'enseignement dans certaines disciplines qui peuvent poser problème.

1.2 Les approches de l'étude comparée/ éducation comparée

Tout d'abord, d'après Georges Meuris, pour comparer en éducation comparée, il faut commencer par se focaliser sur les systèmes éducatifs en prenant en compte « les choix politiques ». (Meuris, 2008) Ce n'est qu'après cette phase que l'on peut commencer à regarder et expliquer ce qui a changé au cours de l'histoire dans les différents systèmes.

Notre stratégie de recherche s'appuiera sur un article rédigé par Claude Proeschel, Andrea Szukala et Reinhold Hedtke[2], dans lequel ils ont réfléchi à une stratégie efficace pour comparer l'enseignement de « l'éducation aux valeurs civiques » entre deux pays. Les auteurs

2 Article « L'éducation aux valeurs civiques, comment comparer ? Une réflexion méthodologique à partir du cas Franco-allemand » *Éducation et sociétés*, 2018/2 (n° 42), p. 31-50. < https://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2018-2-page-31.htm> [Consulté en mars 2020]

font une progression dans leur réflexion en commençant par introduire la recherche comparative pour finir avec les stratégies d'analyse comparative.

Les auteurs, pour commencer, évoquent la « perspective comparative » qui « conçoit les attitudes démocratiques et les intentions de participer comme un produit des systèmes éducatifs dans les démocraties. » (Proeschel et al., 2018, p 34) Par ailleurs, dans la définition donnée par Ashley Crossman[3], la perspective comparative est l'idée qu'un système ne peut être que mieux appréhendé et compris en le comparant avec d'autres systèmes.
De plus, les chercheurs Jaeger et Mouritsen sont cités dans cet article et ont dit que pour comparer il faudrait s'appuyer sur une grille de lecture par modèles politiques (libéral, républicain, communautaire). (Proeschel et al., 2018, p 35)

Par ailleurs, les auteurs font référence à deux approches différentes. La première est l'approche néo-pragmatique pour laquelle ils citent Dodier qui dit que : « s'appuyer sur le pragmatisme est pertinent en éducation à la citoyenneté comparée. » (Proeschel et al., 2018, p 41) Le pragmatisme selon Franc Morandi: « illustre le fonctionnement d'une pensée identifiée dans le champ de l'action et devient un écho critique d'élucidation des conditions de la cognition individuelle et sociale. Le pragmatisme considère que la vérité n'est pas de l'ordre de l'accord avec le monde mais de l'ordre de la réalisation de l'action humaine. » (Morandi, 2004)
La deuxième est l'approche conventionnaliste qui souligne que les acteurs ont un rôle important dans cet enseignement. Selon les auteurs de cet article, « [l']approche conventionnaliste met en évidence l'imbrication des acteurs avec l'environnement matériel d'une situation et les objets connexes. » Parmi les matériaux et objets en question, ils citent plusieurs exemples dans la cadre des cours d'éducation civique tels que des manuels du maître ou bien encore une programmation scolaire. (Proeschel et al., 2018, p 42)
En résumé, les auteurs mettent l'accent sur le fait que pour analyser des situations de classe d'éducation civique, il faut avant tout observer la manière dont les enseignants et les apprenants « perçoivent, comprennent et utilisent la citoyenneté et [ses] concepts. » (Proeschel et al., 2018, p 42)

Enfin, les objets d'études nécessaires selon les auteurs pour réaliser une analyse comparative sont :

- les conventions de valeurs morales et citoyennes à l'école : « Quels modes collectifs de

3 Crossman, Ashley. Comparative Perspective. *ThoughtCo.* [en ligne] Publié le 02.03.2017. Mis à jour le 27.08.2020. [Consulté le 20.12.2020] Disponible à l'adresse : https://www.thoughtco.com/comparative-perspective-3026151

connaissance, de justification et de critique de la citoyenneté sont-ils utilisés dans les pratiques d'enseignement, les salles de classe et les situations de la démocratie scolaire ? » (Proeschel et al., 2018, p43)

- les conceptions de soi, citoyennes et professionnelles : « Sur quelles convictions personnelles et conceptions professionnelles les enseignants et les élèves s'appuient-ils dans leurs explications, justifications, critiques et compromis dans l'éducation civique, la transmission de valeurs morales et la démocratie scolaire ? » (Proeschel et al., 2018, p 43)
- supports matériels d'action et artefacts : « Quels sont les artefacts et structures matérielles auxquels les enseignants et les élèves se réfèrent verbalement ou non pour déterminer ce qui est approprié, nécessaire et juste dans l'éducation civique et morale et quels sont les effets muets que ces objets et structures peuvent avoir sur les situations scolaires ? » (Proeschel et al., 2018, p 43)

Par conséquent, pour notre analyse, nous pourrons nous appuyer sur l'approche conventionnaliste pour ce qui concerne les supports matériels utilisés par les enseignants (par exemple les fiches de préparation). Cependant, l'approche pragmatique semble être également pertinente car il faut savoir ce que pensent les enseignants de cet enseignement afin de pouvoir analyser correctement les situations dans les deux pays.

2) Les systèmes éducatifs

Comme disent les auteurs Claude Proeschel, Andrea Szukala et Reinhold Hedtke : « chaque système national d'enseignement est un cas unique ». (Proeschel et al., 2018, p 33) Ainsi, il est nécessaire de présenter les systèmes des deux pays pour mieux les comprendre.

2.1 Le système éducatif français

2.1.1 La France : régime politique et population

La France est un pays fondateur et membre de l'Union Européenne. Sa population est

très hétérogène dû aux nombreuses immigrations qui font partie intégrantes de l'histoire du pays. En 2019, la population totale était de 67 millions d'habitants avec un pourcentage de 9,9% représentant les immigrés soit 6,7 millions de personnes[4]. Sa capitale est Paris. Le territoire est divisé en régions et départements. Il compte 13 régions françaises et 5 régions ultramarines ainsi que 101 départements dont 95 situés en France métropolitaine, 2 en Corse et 5 en France d'outre-mer comme nous pouvons le voir sur la carte ci-dessous.[5]

Carte de France et des régions outre-mers

La France est sous la Ve République depuis 1958. Dans l'article 1er de la Constitution, il est dit que : « La France est une République indivisible, laïque, démocratique et sociale. » En effet, la République française est une démocratie, c'est-à-dire qu'il s'agit : « [d'une] forme de gouvernement dans lequel la souveraineté émane du peuple. »[6] Le président de la République est élu au suffrage universel, c'est-à-dire par le peuple. Il s'agit d'Emmanuel Macron élu en 2017 pour cinq ans en tant que président et chef d'État. Il nomme par la suite le chef du gouvernement, le premier ministre qui est Jean Castex depuis le 3 juillet 2020. Le régime politique est semi-présidentiel c'est-à-dire que le président et le premier ministre se partagent

4 Selon les chiffres de l'INSEE publiés le 24.07.2020. *L'essentiel sur … les immigrés et les étrangers.* https://www.insee.fr/fr/statistiques/3633212#consulter [consulté le 19.12.2020]

5 Chiffres et carte : régions et départements français 2021. *Liste des Départements et Régions en France en 2020.*https://www.regions-et-departements.fr/ [consulté le 21.12.2020]

6 Larousse. (s.d.) Démocratie. In *Larousse en ligne*. Consulté le 17.03.2021 à l'adresse : https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/d%C3%A9mocratie/23429

les pouvoirs exécutifs. L'État français a été pendant de nombreuses années un État centralisé. Cependant, depuis quelques années l'État est décentralisé : « la décentralisation repose sur le transfert des compétences administratives; elle permet ainsi une meilleure gestion des décisions prises au niveau local. »[7] Cela signifie que les départements et les communes sont soumis à l'autorité d'un préfet et non plus directement aux autorités de l'État.

La devise française est : « Liberté, Égalité, Fraternité ». Elle se trouve sur tous les bâtiments administratifs publics français. Elle a été inspirée par la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789 et choisie en 1848 sous la IIe République.

2.1.2 Organisation du système éducatif français

Dans la Constitution de 1958, on peut lire : « l'organisation de l'enseignement public obligatoire gratuit et laïque à tous les degrés est un devoir de l'État. » Cette phrase résume les cinq grands principes du système éducatif français :

- l'obligation scolaire : l'école est obligatoire à partir de l'âge de 3 ans depuis la loi Jules Ferry du 28 mars 1882. Elle est obligatoire jusqu'à l'âge de 16 ans.
- la gratuité : principe mis en place dès la fin du XIXe siècle par la loi du 16 juin 1881, l'enseignement dans les établissements publics est gratuit ainsi que le matériel scolaire jusqu'au lycée
- la laïcité : principe important qui sépare l'État et l'Église depuis la loi de séparation des Églises et de l'État de 1905. L'enseignement public est laïque, c'est-à-dire que les enseignants et les élèves ne doivent pas montrer et répandre leurs convictions religieuses au sein de l'école. Une charte de la laïcité est présente dans tous les établissements publics.
- la neutralité : « l'enseignement public est neutre : la neutralité philosophique et politique s'impose aux enseignants et aux élèves. »
- la liberté d'enseignement : « la liberté d'organiser et de dispenser un enseignement est une manifestation de la liberté d'expression »

Certains de ces principes sont des thèmes qui seront étudiés en enseignement moral et civique (par exemple : la laïcité).

7 Décentralisation. Définition trouvée dans un cours sur le site lemondepolitique.fr, mis à jour en décembre 2012. Disponible à l'adresse : https://www.lemondepolitique.fr/cours/droit_public/principes/decentralisation.html [consulté le 17.03.2021]

Le système éducatif français est organisé en quatre types d'école selon les âges et niveaux. Les élèves sont catégorisés par cycles, il y en a 4 qui correspondent à des niveaux différents. Un tableau récapitulatif ci-dessous présente les cycles ainsi que les types d'école. Pour notre travail de recherche, nous nous concentrerons sur l'école élémentaire en cycle 2 et 3.

Type d'école	Cycle	Age	Niveaux
École maternelle	Cycle 1 : cycle des apprentissages premiers	De 3 ans à 5 ans	Petite section Moyenne section Grande section
École élémentaire	Cycle 2 : cycle des apprentissages fondamentaux	De 6 à 8 ans	Cours préparatoire (CP) Cours élémentaire 1ere année (CE1) Cours élémentaire 2eme année (CE2)
	Cycle 3 : cycle de consolidation	De 9 à 10 ans	Cours moyen 1ere année (CM1) Cours moyen 2eme année (CM2)
Collège	Cycle 3 : cycle de consolidation	De 10 à 11 ans	Sixième
	Cycle 4 : cycle des approfondissements	De 11 à 14 ans	Cinquième Quatrième Troisième
Lycée		De 15 à 18 ans	Seconde Première Terminale

Tableau récapitulatif du système éducatif français

Les programmes nationaux sont rédigés par cycle et pour chaque discipline enseignée. Ils sont souvent modifiés ou changés quand une nouvelle majorité est au pouvoir. Ils sont nommés simplement « programme du cycle 2 ». Les derniers programmes en vigueur ont été modifiés en juillet 2020. Ils sont appelés : Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale (BOEN). Les disciplines enseignées en cycle 2 et 3 sont : français, mathématiques, éducation physique et sportive, langue vivante, enseignements artistiques, questionner le monde (cycle 2), histoire géographie (cycle 3), sciences et technologies (cycle 3) et enfin l'enseignement moral et civique.

Pour être enseignant en France, il faut passer et obtenir le concours du CRPE (Concours de Recrutement de Professeur des Écoles). Pour cela, il faut être diplômé d'une

licence (niveau BAC +3) puis faire la formation du master MEEF (Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation) 1er degré (BAC +5). Concernant l'EMC, durant leur formation, les étudiants ont peu de cours concernant cette discipline dont certains thèmes peuvent être difficiles à aborder. Seules les quelques heures de cours en dominante Histoire géographie EMC leur permettent de comprendre l'enjeu de la discipline. Mais peu de cours sont consacrés dans la maquette du master aux principes tels que la laïcité qui est un élément important.

2.2 Le système éducatif du Royaume-Uni

2.2.1 Régime politique, découpage administratif et population

Le Royaume-Uni est un pays ne faisant plus parti de l'Union Européenne depuis janvier 2020. Dans son histoire, le pays a connu de nombreuses vagues d'immigration, c'est pourquoi sa population d'aujourd'hui est très hétérogène. D'après l'Office Nationale des Statistiques[8], la population totale était de 66 millions de personnes en 2019. Selon un article de l'Observatoire migratoire de l'Université d'Oxford[9], 14% de la population britannique était des immigrés, soit 9,5 millions de personnes. Le territoire est divisé en quatre nations : l'Écosse, le Pays de Galles, l'Angleterre et l'Irlande du Nord. Chaque nation a sa capitale : Édimbourg pour l'Écosse, Cardiff pour le Pays de Galles, Londres pour l'Angleterre et Belfast pour l'Irlande du Nord comme on peut le voir sur la carte ci-dessous.

8 Selon les chiffres de l'Office Nationale des Statistiques publiés le 24.06.2020 *Population estimates for UK, England and Wales, Scotland and Northern Ireland : mid-2019* , disponible à l'adresse : https://www.ons.gov.uk/peoplepopulationandcommunity/populationandmigration/populationestimates/bulletins/annualmidyearpopulationestimates/mid2019estimates [consulté le 19/12/2020]

9 Selon les chiffres l'Observatoire migratoire de l'Université d'Oxford publiés le 06/11/2020 *Migrants in the UK : an overview* », disponible à l'adresse : https://migrationobservatory.ox.ac.uk/resources/briefings/migrants-in-the-uk-an-overview/#:~:text=UK%20project%20page.-,In%202019%2C%20people%20born%20outside%20the%20UK%20made%20up%20an,in%202019%20(Figure%201). [consulté le 19/12/2020]

Carte du Royaume-Uni et des quatre nations

D'après le Bureau national des statistiques[10], la population de l'Écosse en 2019 était de plus de 5 millions d'habitants. Celle d'Angleterre était de 56 millions d'habitants. Celle du Pays-de-Galles de 3 millions d'habitants et celle d'Irlande du Nord de plus de 1 million d'habitants. Nous pouvons donc constater que l'Angleterre reste la nation la plus peuplée.

Le Royaume-Uni a pour régime politique une monarchie constitutionnelle parlementaire unitaire. Il s'agit d'une démocratie parlementaire qui : « [nécessite] pour le Gouvernement de disposer de la confiance de la majorité parlementaire. » (Baron, 2018) Le pouvoir exécutif dans ce cas-là est « dissocié entre le chef d'État et le Gouvernement. » (Baron, 2018) Son chef d'État est la reine d'Angleterre Elizabeth II depuis 1952. Le chef du gouvernement, quant à lui, élu par le peuple et son parti, est le premier ministre Boris Johnson depuis juillet 2019.

Le Royaume-Uni est un État unitaire, c'est-à-dire qu'il : « n'a qu'une seule constitution et une seule entité centrale ».[11] Cependant, l'Écosse, le Pays-de-Galles ainsi que l'Irlande du Nord

10 Selon les chiffres du Bureau national des statistiques publiés le 24/06/2020 *Population estimates for the UK, England, and Wales, Scotland and Northern Ireland : mid-2019* disponible à l'adresse : https://www.ons.gov.uk/peoplepopulationandcommunity/populationandmigration/populationestimates/bulletins/annualmidyearpopulationestimates/mid2019estimates#population-growth-in-england-wales-scotland-and-northern-ireland [consulté le 19/12/2020]

11 État unitaire. Définition trouvée dans un cours sur le site lemondepolitique.fr, mis à jour en mai 2014, disponible à l'adresse : https://www.lemondepolitique.fr/cours/droit_constitutionnel/etat/formes-juridiquesl.html [consulté le 17/03/2021]

sont des nations constitutives qui, à la suite de la dévolution, ont obtenu une autonomie importante dans de nombreux domaines. En effet, ces trois nations ont leur propre gouvernement qui peut voter des lois régionales dans les domaines dévolus mais elles ont également leurs propres premiers ministres, ainsi qu'un vice premier ministre en Irlande du Nord.

La devise du Royaume-Uni est : « Dieu et mon droit ». Celle-ci est en français sur le blason de la famille royale.

2.2.2 Organisation du système éducatif

Le système éducatif du Royaume-Uni est composé en quatre cycles appelés « key stage ». La scolarisation est obligatoire à partir de 5 ans jusqu'à 16 ans. Les niveaux d'enseignement n'ont pas de noms comme en France, ils sont seulement décomptés en années, à part en Écosse. Cependant, dans certaines nations du Royaume-Uni, la structuration du système éducatif diffère, c'est pourquoi dans le tableau ci-dessous nous verrons les différences qu'il y a entre chaque nation. Pour notre travail de recherche nous nous concentrerons sur les key stage 2 (Angleterre).

Age	**Angleterre et Pays de Galles**		**Irlande du Nord**		**Écosse**	
4-5	Reception		The foundation stage	Year 1	Early level	P1
5-6	Key stage 1	Year 1	The foundation stage	Year 2	First level	P2
6-7	Key stage 1	Year 2	Key stage 1	Year 3	First level	P3
7-8	Key stage 2	Year 3	Key stage 1	Year 4	First level	P4
8-9	Key stage 2	Year 4	Key stage 2	Year 5	Second level	P5
9-10	Key stage 2	Year 5	Key stage 2	Year 6	Second level	P6
10-11	Key stage 2	Year 6	Key stage 2	Year 7	Second level	P7
11-12	Key stage 3	Year 7	Key stage 3	Year 8	Third/ fourth level	S1
12-13	Key stage 3	Year 8	Key stage 3	Year 9	Third/ fourth level	S2
13-14	Key stage 3	Year 9	Key stage 3	Year 10	Third/ fourth level	S3
14-15	Key stage 4	Year 10	Key stage 4	Year 11	Senior phase	S4
15-16	Key stage 4	Year 11	Key stage 4	Year 12	Senior phase	S5

Tableau récapitulatif des systèmes éducatifs au Royaume-Uni

Chaque nation a son propre programme scolaire, avec des disciplines qui sont récurrentes et d'autres qui sont propres à la nation. D'une part, en Angleterre, les matières qui sont considérées comme les plus importantes selon le gouvernement sont : les mathématiques, l'anglais et les sciences. De plus, une discipline revient dans chaque programme de toutes les nations : l'éducation religieuse. Celle-ci est liée au système politique mis en place. Au Royaume-Uni, il n'y a pas de séparation de l'Église et de l'État comme en France puisque la cheffe de l'État et de l'Église est la Reine Elizabeth II. Il est précisé sur le site du gouvernement qu'il est possible pour les parents de retirer leurs enfants des cours d'éducation religieuse ou d'une partie d'entre eux. Il y a donc tout de même une certaine liberté pour les familles de décider ou non de laisser leurs enfants participer à ces cours. L'éducation religieuse ne se focalise pas sur une religion en particulier, l'objectif est de permettre aux élèves de connaître les différentes religions qui existent.

Dans le tableau ci-dessous, nous allons voir les différentes matières enseignées dans chacune des quatre nations, nous permettant alors de voir les différences et les points communs.

	Angleterre	**Irlande du Nord**	**Écosse**	**Pays-de-Galles**
Programme	The National Curriculum 2014	The Northern Ireland Curriculum Primary 2007	The Curriculum for Excellence 2017	The National curriculum for Wales 2008
Disciplines enseignées	-Anglais -Mathématiques -Sciences -Arts et design -Informatique -Design et technologies -Langues -Géographie -Histoire -Musique -Éducation physique + Éducation religieuse + Éducation Personnelle Sociale Sanitaire et Économique (PSHE)	-Langue et littérature -Mathématiques et numération -Arts -Le monde autour de nous -Éducation physique -Développement personnel et compréhension mutuelle	-Littérature et anglais -Numération et mathématiques -Littérature et gaélique écossais -Expression artistique -Gaélique -Santé et bien-être -Langues modernes -Éducation religieuse dans les écoles catholiques romanes -Éducation religieuse et morale -Sciences -Études sociales -Technologies	-Arts et design -Anglais -Géographie -Histoire -Sciences -Mathématiques -Musique -Éducation personnelle et sociale -Éducation civique -Gallois -Langue étrangère moderne -Technologie de l'information et de la communication -Éducation religieuse

Le cas du Pays-de-Galles est particulier. Pour le moment ils utilisent le programme de 2008. Mais, en janvier 2020, le gouvernement gallois a publié le guide du programme pour le Pays-de-Galles (Curriculum for Wales guidance). Ce guide a pour objectif final de permettre à chaque école de créer son propre programme scolaire. Ces nouveaux programmes devraient être mis en place dès la rentrée de septembre 2022 dans les écoles primaires selon le gouvernement. Les enseignants bénéficieront de formations pour les aider dans la création de ce dernier.

Nous pouvons remarquer que l'éducation à la citoyenneté dans chaque nation ne porte pas le même nom. En effet, en Angleterre, on appelle cette discipline « Éducation Personnelle, Sociale, Sanitaire et Économique ». Tandis qu'en Irlande du Nord, la matière est « Développement personnel et compréhension mutuelle » (Personnal development and mutual understanding) dans laquelle deux parties sont distinctes dans les programmes : la compréhension de soi et de sa santé et la compréhension mutuelle dans une communauté locale et plus large. En Écosse, il s'agit de « santé et bien-être » dans laquelle rentre en compte l'éducation physique, la nourriture et la santé ainsi que l'éducation personnelle et sociale. Enfin, au Pays-de-Galles, la discipline se nomme « éducation personnelle et sociale ». Par conséquent, en regardant les intitulés ainsi que ce qui compose chaque discipline, nous pouvons remarquer que la notion d'éducation personnelle d'un citoyen est récurrente.

Les enseignants au Royaume-Uni sont recrutés localement. Ils n'ont aucun concours national à passer. Ils doivent seulement avoir obtenu une licence (BAC+4) et le diplôme PGCE (Post-Graduate Certificate in Education). Ce dernier atteste les capacités professionnelles à enseigner pour les futurs enseignants. C'est un diplôme qui s'obtient en une année durant laquelle les étudiants vont dans des écoles pour acquérir de l'expérience. Ils prennent la classe en main et sont guidés par les enseignants. Il sera alors intéressant de demander à des enseignants du Royaume-Uni s'ils ont eu une formation à l'enseignement du PSHE.

3) L'éducation à la citoyenneté

Proeschel, Szukala et Hedtke citent dans leur article plusieurs auteurs qui ont diverses opinions concernant l'éducation à la citoyenneté. Selon Uljens, de nos jours, le but de l'éducation à la citoyenneté est de former un « citoyen économique », c'est-à-dire qu'il faut

que cette discipline prépare les élèves dans la société « à la participation politique, à la vie économique et à la culture. » (Proeschel et al., 2018, p 34) Bourdieu, quant à lui, pense que l'éducation civique est comme : « un puissant outil qui influe sur la façon dont les individus se perçoivent et perçoivent leurs pairs. » (Proeschel et al., 2018, p 39) Ce qui est important dans cet enseignement selon les auteurs c'est l'intégration sociale et économique des élèves dans leur société. Cela signifie que les élèves doivent se sentir intégrer dans la société et être des citoyens impliqués dans la vie politique et économique de celle-ci. Ils doivent être des acteurs responsables et respectueux qui ont les éléments nécessaires pour s'en sortir dans leur vie quotidienne.

3.1 L'enseignement moral et civique en France

3.1.1 Définition

L'enseignement moral et civique est une discipline scolaire en France enseignée au primaire et au secondaire. Elle est composée de trois termes importants à définir :

- **Enseignement :** « action, manière d'enseigner, de transmettre des connaissances. »[12]
- **Moral :** « concerne les règles de conduite pratiquées dans une société, en particulier par rapport aux concepts de bien et de mal »[13]
- **Civique** : « Relatif au citoyen, à ses droits, à ses devoirs, à son rôle dans la vie politique »[14]

Selon les auteurs Proeschel, Szukala et Hedtke, le modèle français semble être « parfait pour l'intégration républicaine ». (Proeschel et al., 2018, p 35) Cette discipline vise donc à former des citoyens responsables, respectueux mais également à permettre aux élèves étrangers arrivés en France de s'intégrer au mieux dans la société.

3.1.2 Histoire de la discipline

Pour comprendre la discipline d'aujourd'hui en France, il faut connaître son histoire.

12 Larousse. (s.d.). Enseignement. In *Larousse en ligne.* Consulté le 29 décembre 2020, à l'adresse : https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/enseignement/29804

13 Larousse. (s.d.). Moral. In *Larousse en ligne*. Consulté le 29 décembre 2020 à l'adresse : https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/moral/52562

14 Larousse. (s.d.). Civique. In *Larousse en ligne*. Consulté le 29 décembre 2020 à l'adresse : https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/civique/16283

Cette discipline est très ancienne. En effet, depuis la loi Falloux du 15 mars 1850, l'instruction morale et religieuse est enseignée dans les écoles. Elle est remplacée par l'instruction morale et civique par l'article 1er de la loi du 28 mars 1882. Cette loi : « rend [également] l'instruction obligatoire et laïque » (Fons, 2014). Dans la circulaire de 1883[15], le Ministre de l'Instruction publique de l'époque, Jules Ferry, fait la distinction entre l'instruction morale et civique qui doit être enseignée dans le cadre scolaire et l'instruction religieuse qui doit se faire dans les familles ou à l'église. Laurence Loeffel explique que : « les programmes parus au Bulletin administratif du 27 juillet 1882, distinguent fermement l'instruction civique de l'éducation morale » (Loeffel, 2015). D'après l'Arrêté sur l'organisation pédagogique du 27 juillet 1882, l'instruction civique est rattachée à l'enseignement de l'histoire et de la géographie. Quant à l'instruction morale, il était préconisé que : « chaque jour dans les deux premiers cours, au moins une leçon […] sera consacrée à l'instruction morale » (p 4). Cette instruction morale et civique va rester en place dans les écoles primaires jusqu'en 1969.

Ce que n'est qu'un siècle plus tard, en 1985, que de nouveaux programmes sont mis en place et la discipline d'éducation civique est créée. En effet, elle a pour objectif de ressouder une France divisée et de permettre à tous citoyens résidant sur le sol français de s'intégrer plus facilement. François Galichet explique que: « l'éducation à la citoyenneté est donc appréhendée comme un remède, non plus seulement à la crise de la société, mais aussi à la crise de l'école » (Galichet, 2005, p 4). L'idée du vivre ensemble et de partager des valeurs communes est importante pour permettre de régler les problèmes sociétaux.

En 2008, le gouvernement au pouvoir réforme l'école primaire et l'enseignement de la morale est de nouveau mis en avant. En effet, désormais l'éducation civique est remplacée par l'Instruction civique et morale dans les nouveaux programmes. Beaucoup d'enseignants ont laissé cet enseignement de côté à cause du terme « morale » qui est revenu. Pierre Kahn explique que le gouvernement a remis en place ce qui avait été fait en 1882 par Jules Ferry avec l'idée de l'usage de maximes en classe.

C'est en 2015, que l'enseignement moral et civique fait son apparition dans les programmes. Le terme « moral » est encore présent mais Pierre Kahn explique que : « ce programme concerne l'enseignement moral et civique et non pas l'enseignement de la morale civique ». Il ajoute que l'objectif est avant tout de construire une « culture morale et civique ». Dans le programme de 2015, l'enseignement moral et civique était divisé en quatre dimensions : la sensibilité, le droit et la règle, le jugement et l'engagement. Ce programme a

15 Educsol. (2011). *L'instruction morale à l'école Ressources et références- La circulaire de 1883 et le programme d'enseignement moral et civique.*[Consulté le 22.03.2021] Disponible à l'adresse : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Morale/62/6/morale_Jules_Ferry_190626.pdf

été légèrement modifié en 2018 par le gouvernement puis en 2020 en ajoutant la dimension de l'environnement.

3.1.3 Les programmes

Tout d'abord, l'enseignement moral et civique est une discipline que le gouvernement place dans ses priorités. En effet, dans le programme d'EMC[16], l'article L111-1 du code de l'éducation est cité et dit : « qu'outre la transmission des connaissances, la Nation fixe comme mission première à l'école de partager aux élèves les valeurs de la République » (p1). De plus, dans le Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture, la : « mission est réaffirmée […] : « 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 » » (p 1).
En France, l'enseignement moral et civique est inclus dans les programmes de cycle 2 et 3. Cet enseignement rentre dans le domaine 3 « la formation de la personne et du citoyen » du socle commun. Le programme est divisé en trois finalités : respecter autrui ; acquérir et partager les valeurs de la République ; et construire une culture civique. On distingue également quatre grands groupes de compétences : la culture de la sensibilité ; la culture de la règle et du droit ; la culture du jugement ; et la culture de l'engagement. Ces finalités ainsi que les compétences travaillées sont les mêmes du cycle 2 au cycle 4, bien évidemment les attendus de fin de cycle et les objectifs diffèrent au fil des cycles. Aux cycles 2 et 3, selon l'arrêté du 9 novembre 2015, les enseignants doivent prévoir 1h par semaine d'enseignement moral et civique dont 30 minutes à des situations pratiques favorisant l'expression orale.

Selon Pierre Kahn, il est important de travailler et d'insister sur la morale et la culture. En effet, dans sa présentation du programme, le professeur-chercheur explique que la morale doit être travaillée pour « lever les préjugés qui continuent de peser sur un enseignement qui porte ce nom » due à son histoire dans la discipline. Il dit également que le but de l'EMC est de : « permettre ou tout au moins d'aider à permettre la construction d'une culture morale et civique. » C'est la raison pour laquelle les compétences sont groupées en différentes cultures. Il explique que le mot culture : « signifie qu'il a pour ambition de donner sens à certaines de nos expériences, d'en identifier et d'en comprendre les enjeux et la portée, et de les comparer à l'expérience d'autrui. »

16 Programmes d'Enseignement Moral et Civique de l'école et du collège, Bulletin Officiel n°30 du 26-7-2018, disponible à l'adresse : https://cache.media.education.gouv.fr/file/30/73/4/ensel170_annexe_985734.pdf

Dans les deux cycles, différentes compétences sont travaillées dans chaque finalité. Au cycle 2, pour « respecter autrui », les compétences travaillées sont : le respect d'autrui et identifier et partager des émotions et des sentiments. Différents thèmes y sont abordés tels que : le respect d'autrui dans sa diversité, la sécurité des autres et de soi, apprendre à secourir, l'hygiène et le soin du langage et pour finir comprendre qu'il existe une diversité d'émotions et apprendre à les connaître et les reconnaître. Pour « acquérir et partager les valeurs de la République », les compétences travaillées sont : respecter les règles de la vie collective, connaître les valeurs, les principes et les symboles de la République française et accéder à une première connaissance des cadres d'une société démocratique. Les différents thèmes qui y sont abordés sont : les règles de vie de la classe et de l'école, les droits de l'enfant, l'initiation au code de la route, les symboles, valeurs et principes de la République française, les droits et les devoirs, le droit de vote, l'égalité homme/femme, le gouvernement, le territoire. Pour « construire une culture civique », les compétences travaillées sont : l'engagement dans la classe et dans l'école, développer le sens de l'intérêt général et construire l'esprit critique. Les thèmes qui y sont abordés sont par exemple : le rôle et le fonctionnement du conseil d'élèves, l'initiation au développement durable, les préjugés et les stéréotypes, les règles de la discussion en groupe ou bien encore connaître quelques structures simples de l'argumentation.

Quant au cycle 3, pour la finalité « respecter autrui », les compétences travaillées sont : le respect d'autrui et identifier et exprimer les émotions et les sentiments. Différents thèmes sont abordés comme par exemple : le respect des autres dans leur diversité, le respecter des croyances et des convictions, l'engagement moral, porter secours à autrui, utiliser le numérique de manière responsable, la notion de bien commun, le vocabulaire des sentiments et des émotions ou encore les règles de communication. Pour la finalité « acquérir et partager les valeurs de la République », les compétences travaillées sont : comprendre que la vie collective implique le respect de règles, connaître les valeurs, principes et symboles de la République française, de l'Union européenne et des sociétés démocratiques et identifier et connaître les cadres d'une société démocratique. Les thèmes qui y sont abordés sont par exemple : le droit de l'enfant, les codes, l'initiation au code la route, les valeurs et les symboles de la République française, les libertés, l'égalité, le droit à l'éducation, la laïcité, les grands textes tels que la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen, la discrimination, la charte de l'environnement, les institutions ou encore la notion de la citoyenneté. Pour « construire une culture civique », les compétences travaillées sont : comprendre et expérimenter l'engagement dans la classe, dans l'école et dans l'établissement, comprendre le sens de l'intérêt général et exercer son jugement, construire l'esprit critique. Les différents

thèmes abordés sont par exemple : l'engagement moral, prendre des initiatives, le vote, la citoyenneté, les règles de coopération, le sens républicain, la nation et l'intérêt général, la solidarité individuelle et collective, la responsabilité de l'individu et du citoyen, le jugement critique, les règles de la discussion en groupe ou encore l'approche de l'argumentation.

3.2 PSHE au Royaume-Uni

3.2.1 Définition

L'Éducation Personnelle, Sociale, Sanitaire et Économique est une discipline scolaire enseignée au Royaume-Uni. Elle est composée de cinq termes importants à définir :

- **Éducation** : la formation faite par l'enseignant aux élèves dans le domaine concerné.
- **Personnelle** : cela regroupe tout ce qui concerne les élèves en tant qu'individu.
- **Sociale :** cela se rapporte à tout ce qui concerne les compétences qu'un individu acquiert pour vivre en société.
- **Sanitaire :** cela signifie permettre aux élèves d'être en bonne santé physiquement et mentalement.
- **Économique** : cela a pour objectif de faire des élèves des citoyens capables de gérer un budget et de comprendre comment le monde économique et du travail fonctionne.

L'idée de santé et d'économie est présente ici, ce qui n'est pas le cas dans l'intitulé de la discipline en France.

Selon Proeschel, Szukala et Hedtke, le Royaume-Uni a pour modèle de vouloir former à travers cet enseignement les élèves à être des citoyens responsables et capables de s'en sortir dans la vie de tous les jours à la fin de leur parcours scolaire. Cependant, Starkey critique ce modèle qu'il trouve comme le moyen d'imposer une idéologie dans laquelle les débats n'ont pas lieu d'être. (Proeschel et al., 2018, p 37) Dans son article, Jean-Philippe Fons dit que : « les objectifs à la citoyenneté […] rappellent la finalité de l'éducation telle qu'entrevue par J.S. Mill : « not to teach but to fit the mind for learning » » (Fons, 2014), ce qui signifie que l'éducation à la citoyenneté ne doit pas seulement être un enseignement formel comme dans les autres disciplines mais de permettre de former des individus capables de penser par eux-mêmes et d'apprendre.

Dans le nouveau document officiel du gouvernement[17], il est écrit : « The subjects are part of the basic school curriculum [...] which allows schools flexibility in developing their planned programme, integrated within a broad and balanced curriculum. » (p 10) Ce qui signifie que les écoles ont une liberté pour intégrer les thèmes dans leur programme de PSHE comme ils le souhaitent mais aussi dans les autres disciplines en interdisciplinarité. Ainsi les écoles peuvent créer une programmation par année de scolarité pour chaque période, ce qui permet à tous les élèves d'un même niveau de voir les mêmes notions de PSHE.

3.2.2 Histoire de la discipline

Dans un symposium, Géraldine Bozec explique que le Royaume-Uni est un pays dans lequel : « il n'y existe pas de tradition britannique d'éducation du citoyen à l'école » (Bozec, 2013). Elle ajoute que les Britanniques se considéraient avant tout comme « sujets » et moins comme des « citoyens ». Étant sous une monarchie constitutionnelle parlementaire unitaire, les habitants ont pour chef d'État la reine. Bozec explique que la Grande-Bretagne n'a pas eu à former et à éduquer des citoyens car ils avaient déjà des « sujets » qui étaient là pour les soutenir. De plus, Jean-Philippe Fons, maître de conférence, raconte que : « la Grande-Bretagne fut le dernier pays de l'Union Européenne à introduire un enseignement civique dans son programme national d'enseignement. » (Fons, 2014) En effet, dans le *PSHE Research report January 2016*[18], les auteurs expliquent que la discipline du PSHE était déjà enseignée de manière informelle dans certaines écoles des années 1960 jusqu'au début des années 1980. (Willis & Wolstenholme, 2016, p 7) En plus d'avoir été un pays qui a été le dernier à introduire des cours à la citoyenneté à l'école, la Grande-Bretagne a également mis beaucoup de temps avant de créer et d'introduire des programmes scolaires nationaux. Effectivement, le premier *National Curriculum* a été introduit en 1988. Dans ce dernier, Bozec affirme que : « l'éducation à la citoyenneté [y] avait été introduite pour la première fois […] mais restait optionnelle » (Bozec, 2013).

C'est alors en 1990, que le gouvernement décide d'inclure dans les programmes des thèmes tels que l'éducation à la santé ou à l'économie. Les écoles avaient pour objectif d'inclure ces thèmes dans d'autres disciplines. (Willis & Wolstenholme, 2016, p7) Par la suite,

17 *Relationships and sex education (RSE) and health education*. (2020, juillet 9). GOV.UK. Disponible à l'adresse : https://www.gov.uk/government/publications/relationships-education-relationships-and-sex-education-rse-and-health-education

18 Willis, B., & Wolstenholme, C. (2016). *Personal Social Health and Economic (PSHE) Education under the coalition government Research report January 2016* (Sheffield Hallam University). https://www4.shu.ac.uk/research/ceir/sites/ceir/files/PSHE%20Research%20report%20January%202016.pdf

en 1999, le programme national a été révisé et la discipline PSHE fut incluse mais comme étant facultative. En 2000, les premiers cadres nationaux pour l'enseignement du PSHE pour tous les key stages ont été publiés. En 2002, cet enseignement est devenu obligatoire dans le secondaire mais toujours pas obligatoire au primaire. Il est expliqué que le gouvernement ne veut pas rendre obligatoire cette discipline car ils pensent que les enseignants sont les mieux placés pour comprendre les besoins de leurs élèves et n'ont pas besoin de directives plus contraignantes. (Willis & Wolstenholme, 2016, p8) Le Département de l'Éducation déclare que : « PSHE education is an important and necessary part of all pupils' education. » (Willis & Wolstenholme, 2016, p8)

Pour cette discipline, il n'y a aucun programme spécifique pour l'enseigner. Ce sont les écoles qui créent leurs propres programmes en s'appuyant sur des guides fournis par le gouvernement britannique. Jusqu'à la rentrée 2020, cet enseignement était encore facultatif dans les écoles primaires et avait pour guide un document appelé « citizenship ». Le dernier guide publié est appelé « Relationships Education, Relationships and Sex Education (RSE) and Health Education », un guide qui a été mis en place à partir de la rentrée de septembre 2020. Il précise qu'une partie du PSHE est désormais obligatoire en Key Stage 2.

3.2.3 Les programmes

Comme nous avons déjà pu le constater, au Royaume-Uni, et plus précisément en Angleterre, l'Éducation Personnelle, Sociale, Sanitaire et Économique ne fait pas partie intégrante du programme national *National Curriculum*. Depuis la rentrée 2020, comme nous avons pu le voir, un document régit les grandes lignes pour enseigner le PSHE pour le primaire et le secondaire. Celui-ci n'est qu'un guide pour les écoles afin qu'elles construisent leur propre programmation sur l'année dans cette discipline. Il est bien précisé dans le document qu'une partie de cet enseignement est désormais obligatoire en key stage 2.

Le nouveau guide distingue pour les écoles primaires deux grands sujets qui ne prennent pas en compte toute la discipline du PSHE : l'éducation aux relations et la santé physique et le bien-être mental. Plusieurs thèmes sont abordés dans chacun des sujets comme nous pouvons le voir dans le tableau ci-dessous :

L'éducation aux relations	- les familles et les personnes pour qui je compte - l'amitié - les relations respectueuses - les relations en ligne - être en sécurité
La santé physique et le bien-être mental	- le bien-être mental - la sécurité et les méfaits d'internet - la santé et l'aptitude physique - manger sainement - drogues, alcool et tabac - la santé et la prévention - les premiers secours - les changements du corps à l'adolescence

Pour voir tous les thèmes qui sont abordés en PSHE, nous allons nous focaliser sur une programmation établie par l'association PSHE qui est recommandée par le guide officiel du gouvernement. Cette association est considérée comme : « the national body for personal, social, health and economic education ». Il s'agit alors d'une référence pour les écoles et établissements. Dans le programme de PSHE proposé par l'association[19], ils divisent ce que les élèves de key stage 2 doivent apprendre en trois thèmes, les deux premiers obligatoires d'après le guide et le dernier facultatif. Chacun des thèmes est composé de sous-thèmes:

- la santé et le bien-être : mode de vie sain (bien-être physique) ; la santé mentale ; soi comme étant un être qui grandit et change ; rester en sécurité ; et la drogue, l'alcool et le tabac.
- les relations : les familles et les relations positives proches ; l'amitié ; gérer des comportements dangereux et le harcèlement ; les relations saines ; et se respecter soi et les autres.
- vivre dans un monde plus large : les responsabilités partagées ; les communautés ; l'éducation aux médias et la résilience du numérique ; le bien-être économique : l'argent ; et le bien-être économique : les ambitions, le travail et la carrière.

Les compétences à travailler sont également explicitées dans le programme fourni par l'association. Cependant, les objectifs de cet enseignement ne sont pas donnés mais nous pouvons en déduire que les élèves à travers le PSHE doivent apprendre à être des citoyens en bonne santé, responsables et respectueux d'eux-mêmes et des autres.

19 *Programme of Study for PSHE Education (key stages 1–5) | www.pshe-association.org.uk*. (s. d.). Consulté le 26 avril 2021, à l'adresse https://www.pshe-association.org.uk/curriculum-and-resources/resources/programme-study-pshe-education-key-stages-1%E2%80%935

Il n'y a pas d'horaires dédiés à la discipline. Chaque école, aménageant son propre programme de PSHE à l'aide de ce document, dédie par conséquent le nombre d'heures qu'elle souhaite à la discipline.

Nouveau questionnement :

Par conséquent, notre problématique est : quelles sont les spécificités de l'enseignement de l'éducation à la citoyenneté dans chaque pays. Nous avons pu observer dans cette partie qu'il y avait des différences entre chaque pays, d'une part par leur régime politique mis en place, d'une autre par les programmes ou non de la discipline. Cependant, l'éducation à la citoyenneté dans chaque pays a pour objectif de former un citoyen responsable, respectueux et autonome. Comme nous avons pu observer et expliquer, ce qui est important dans la comparaison de cette discipline, c'est de voir comment les enseignants la perçoivent. C'est pourquoi notre questionnement se dirige plus vers comment l'enseignement de l'éducation de la citoyenneté est appréhendé par les enseignants de chaque pays ? Il s'agira ici de voir comment les enseignants perçoivent la discipline d'un point de vue personnel et professionnel. Ce nouveau questionnement fait alors émerger de nouvelles questions. Tout d'abord, on se demandera quelles pratiques et méthodes sont utilisées par les enseignants de chaque pays et comment ces derniers mettent en place leurs séances. Ensuite, il faudra voir quelles visions ont les enseignants de la discipline. Puis s'ils ont eu une formation pour l'enseigner. Ainsi, il sera intéressant de voir si les enseignants trouvent que l'éducation à la citoyenneté est difficile à enseigner ou non.

II- Méthodologie et recueil de données

1) Présentation du protocole de recherche

Il s'agit ici de recueillir les données qui vont permettre de répondre aux questions que l'on se pose. Pour cela, la méthode du questionnaire et celle des entretiens individuels seront utilisées.

1.1 Le questionnaire

Le questionnaire a pour objectif d'obtenir des réponses concernant la perception des enseignants de la discipline et d'avoir un aperçu général des méthodes et pratiques utilisées par les enseignants de chaque pays. Ces réponses permettront par la suite de mettre en avant ce qui rapproche ou non la France et le Royaume-Uni.

Le public visé par ce questionnaire est composé d'enseignants de France et du Royaume-Uni. Afin d'obtenir des résultats qui permettent une comparaison valable, il est nécessaire d'obtenir 30 à 40 questionnaires, l'idéal étant d'en avoir le même nombre de chaque pays. Pour réussir à atteindre ce public, je vais contacter des écoles dans lesquelles j'ai pu réaliser des stages en France et l'école de Bristol. Cependant, ce ne sera sûrement pas suffisant. Dans ce cas-là, je pense demander pour le Royaume-Uni à la personne en charge de l'échange à Bristol pour demander s'il est possible de faire parvenir mon questionnaire à plusieurs écoles. Quant à la France, je verrai avec une tutrice de stage si elle connaît des enseignants qui seraient intéressés pour y répondre, puis aux enseignants d'un module de la formation. Autrement, l'utilisation des réseaux sociaux me semble être un mode de diffusion qui pourrait être utilisé en dernier recours.

Les questionnaires seront diffusés via la plate-forme Google Form du 8 février au 8 avril 2021, un questionnaire en français pour les enseignants de France et un questionnaire traduit en anglais pour les enseignants du Royaume-Uni. Ce dernier est composé de 16 questions et divisé en trois parties : une partie de contexte, une autre de questions personnelles et la dernière de questions professionnelles. La première partie est destinée à récolter des informations générales sur l'école, la classe et l'expérience de l'enseignant qui répond. Les

questions, au nombre de 3, sont :

- Depuis combien d'années exercez-vous ?
- Combien d'élèves y a-t-il dans votre école ? Et dans votre classe ?
- Quel est le niveau de votre classe ? (cycle et niveau)

La partie des questions personnelles, au nombre de 5, permettra de comprendre comment les enseignants se sont formés à l'enseignement de l'éducation à la citoyenneté et ce qu'ils en pensent. Les questions sont :

- Avez-vous eu une formation à l'enseignement de l'éducation à la citoyenneté lors de votre cursus pour devenir enseignant ?
- Comment vous êtes-vous formé à l'enseignement de l'EMC ?
- Quelles étaient ces formations ?
- Comment et où avez-vous trouvé ces formations ?
- Que pensez-vous du temps consacré à la discipline dans les emplois du temps ? Est-ce suffisant ou trop peu pour vous ?

Les questions professionnelles, au nombre de 8, auront pour objectif de comprendre les pratiques des enseignants dans l'enseignement de la discipline ainsi que la manière dont ils la perçoivent. Les questions posées sont :

- En moyenne, combien de temps dure un cours d'éducation à la citoyenneté ?
- A quelle fréquence en réalisez-vous ?
- Utilisez-vous le débat en classe ?
- Si oui, de quelle manière ? Si non, pourquoi ?
- Quels supports utilisez-vous dans vos cours d'éducation à la citoyenneté ?
- Durant les cours, privilégiez-vous : le travail en groupe/ travail en binôme/ travail individuel ?
- Comment programmez-vous vos séances d'EMC ?
- Quelles difficultés rencontrez-vous pour enseigner cette discipline ?

Enfin, pour exploiter les réponses à ces questionnaires, il sera tout d'abord nécessaire de diviser les questions posées en différentes catégories pour ensuite réaliser des tableaux avec les données qui permettront d'observer plus facilement les points communs et les différences entre les réponses du Royaume-Uni et de la France.

1.2 Les entretiens

Pour cette deuxième partie, l'objectif visé est de comprendre comment un même thème d'éducation à la citoyenneté est appréhendé et enseigné dans chaque pays par différents enseignants. L'idée générale est donc de voir ce que les enseignants font et utilisent dans leurs cours, et comment ils les programment.

A travers cette récolte, je souhaite obtenir des informations sur les éléments tels que le matériel utilisé, les supports pédagogiques, le temps, comment le sujet est amené, les modalités d'enseignement et les objectifs de la séance. Pour pouvoir récolter ces informations, il faut commencer par trouver le thème commun. Pour cela, il faut chercher et regarder dans le programme d'enseignement moral et civique et dans le document officiel anglais afin de sélectionner une notion qui serait intéressante. Le thème que j'ai choisi est celui des émotions. En France, ce thème entre dans la finalité de « respecter autrui » en cycle 2 et 3 et au Royaume-Uni, il entre dans le grand thème « physical health and mental wellbeing » et plus précisément dans la partie « mental wellbeing ». Je me suis positionnée sur ce thème car je pense que ça peut être intéressant de voir comment les séances sur les émotions sont amenées et mises en place dans les deux pays. Certes, il s'agit d'un thème très large et qui est travaillé tout au long de l'année. Cependant, il peut nous permettre de mettre en avant des méthodes et des pratiques différentes dans la mise en place de ces séances.

Plusieurs moyens de récolte ont émergé. En effet, la première idée est de récolter les fiches de préparation des enseignants pour pouvoir ensuite les comparer. Le problème est que chaque enseignant a sa manière de faire sa fiche de préparation. Par conséquent, il y a un risque de se retrouver avec des fiches sur lesquelles des éléments manquent. C'est pourquoi nous pourrions nous tourner vers un nouveau questionnaire qui poseraient des questions précises sur des éléments qui sont présents dans une fiche de préparation. Cependant, il s'agit d'une récolte de données impersonnelle qui freinerait certains enseignants à s'y prêter. Pour y remédier, les entretiens me semblent être la solution à ce problème. Ils permettraient d'avoir toutes les informations nécessaires et de rebondir sur des éléments donnés par les enseignants. C'est pourquoi j'ai fait le choix de réaliser des entretiens semi-directifs pour cette partie.

Pour les entretiens, je souhaite récolter les informations de quatre enseignants en tout : deux enseignants français (un de CE1 ou CE2 et un autre de cycle 3) puis de deux enseignants

anglais (un d'années 3 ou 4 et un autre d'années 5 ou 6). Le but étant de voir pour un même thème d'éducation à la citoyenneté comment il est abordé dans une même tranche d'âge entre les deux pays. Néanmoins, il est important de trouver des enseignants volontaires. Pour cela, j'ai fait appel aux enseignants rencontrés en stage en France et à Bristol. La durée moyenne prévue pour chaque entretien est de 30 minutes par enseignant. J'ai également dû faire appel au cours de ma recherche à une enseignante du Royaume-Uni, la *PSHE lead* de l'école Ashton Gate de Bristol. Un échange de mail et un entretien à partir de questions ont été réalisés.

Pour préparer les questions à ces entretiens, je suis partie des éléments qui composent une fiche de préparation en France. En effet, l'idée de base étant de récolter des fiches de préparation des enseignants, je suis restée sur cette idée mais en l'intégrant dans les entretiens. Par conséquent, les questions des entretiens au nombre de 24 ont été divisées en quatre catégories. La première concerne les questions autour de la programmation avec les objectifs et les compétences. La deuxième, quant à elle, porte sur les supports utilisés en classe par l'enseignant. La troisième se focalise plus sur les méthodes et les pratiques utilisées. Et enfin la dernière partie concerne le ressenti des enseignants face à l'enseignement du thème des émotions en classe.

Enfin, pour exploiter les réponses, il semble être intéressant de les comparer par grandes catégories en mettant en avant les points communs et les différences entre chaque réponse.

2) Recueil de données

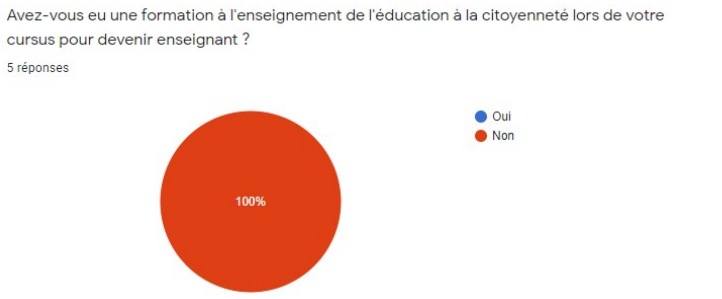
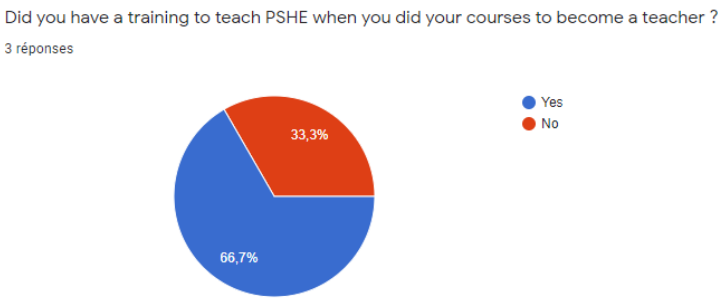
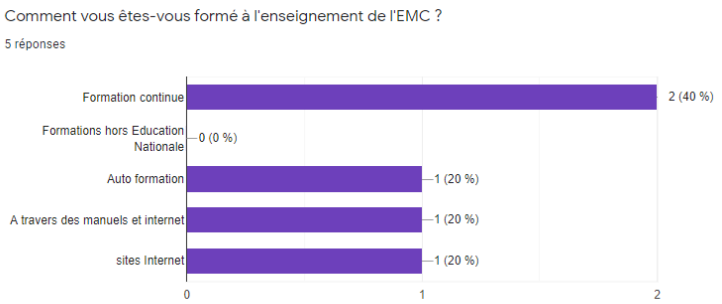
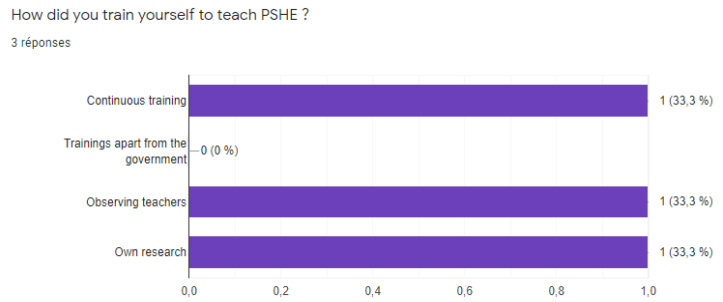
2.1 Les questionnaires

- *Présentation du public qui a répondu aux questionnaires*

Les questionnaires qui ont été récoltés sont au nombre de cinq en France (voir annexe 1) et de trois au Royaume-Uni (voir annexe 2). Tout d'abord, les enseignants de chaque pays qui y ont répondu ont différents profils. En effet, nous pouvons remarquer que les enseignants français ont des expériences d'enseignement qui sont comprises entre 10 et 37 ans. Tandis que les

enseignants du Royaume-Uni ont de 3 à 6 ans d'expérience. Cela signifie que les résultats obtenus seront impactés par ces différences d'expérience car nous pouvons en déduire que les enseignants français interrogés sont beaucoup plus expérimentés sur le terrain que les trois enseignants du Royaume-Uni. De plus, le nombre d'élèves dans les écoles diffèrent également entre les deux pays. Effectivement, au Royaume-Uni, parmi les trois réponses obtenues, les écoles sont composées de minimum 700 élèves et de maximum 750 élèves. En France, les écoles comptent de 118 élèves à 145 élèves. On remarque alors que les écoles du Royaume-Uni sont quasiment sept fois plus grandes en terme d'élèves. Cela peut impliquer une connaissance des élèves de l'école en général plus difficile. Par conséquent, nous pouvons supposer que dans les grandes écoles comme au Royaume-Uni il y a moins de liberté que dans les petites écoles. Les enseignants de chaque pays ont des classes de cycle 2 et 3. Les trois enseignants du Royaume-Uni ont des classes de 24, 28 et 27 élèves dans leurs classes. Pour ceux de France, ils ont des classes composées de 18 à 26 élèves. Les classes du Royaume-Uni semblent plus chargées que celles de France.

- *La formation des enseignants*

La formation en France	**La formation au Royaume-Uni**
	
	

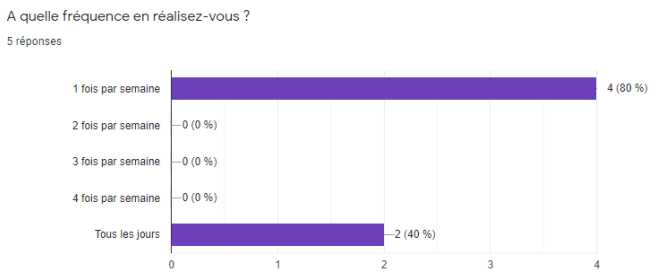
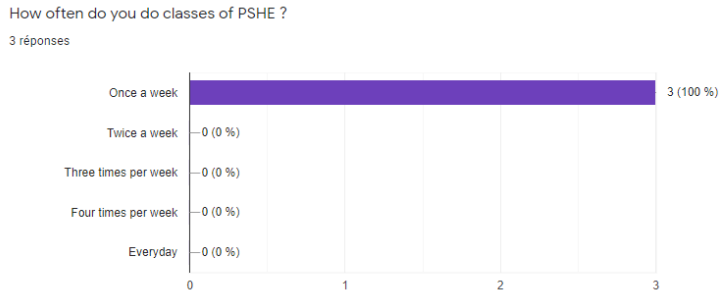
A travers ces graphiques, on se rend compte qu'il y a un grand écart entre la formation pour l'enseignement de l'éducation à la citoyenneté entre la France et le Royaume-Uni. En effet, on observe qu'en France il y a 100 % des enseignants interrogés qui n'ont pas eu de formation lors de leur cursus, alors qu'au Royaume-Uni, il y a deux enseignants sur trois qui ont reçu une formation lors de leur cursus.

Globalement, les enseignants de chaque pays se sont formés en formation continue et en faisant leurs propres recherches. Deux enseignants français se sont également formés en utilisant des manuels et internet. On observe qu'un enseignant du Royaume-Uni s'est formé en observant d'autres enseignants, cela est alors certainement inclus dans la formation des enseignants pour enseigner la discipline. La plupart des formations en France proviennent d'internet avec le recours au site d'Eduscol pour certains d'entre eux. Pour d'autres, ils ont assisté à des conférences pédagogiques ou bien participé à des animations pédagogiques. Au Royaume-Uni, les formations sont surtout liées à la formation PGCE qui forme les futurs enseignants. En effet, on peut voir qu'un enseignant sur les trois a participé à des ateliers durant sa formation ou encore observé d'autres enseignants. Un autre enseignant, quant à lui, a assisté à des cours magistraux et à des présentations du programme. Chaque formation au Royaume-Uni a été réalisée pendant la formation PGCE ou bien conseillée par les formateurs du PGCE. Deux enseignants, un de chaque pays, affirment n'avoir eu aucune formation mis à part une auto-formation. On peut donc remarquer qu'en France, les enseignants se focalisent plus précisément sur le support d'internet pour se former à l'enseignement de l'EMC ; tandis qu'au Royaume-Uni les enseignants ont été formés ou se forment grâce à l'aide de formateurs de leur formation PGCE.

- *Les séances d'éducation à la citoyenneté*

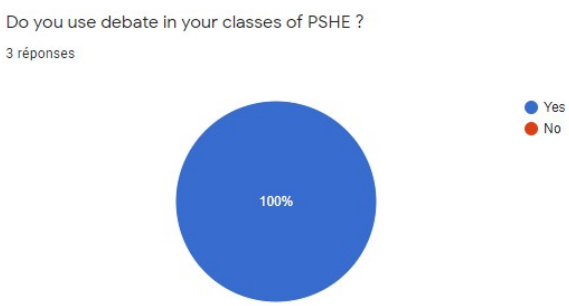
→ *Durée et fréquence*

Les séances d'éducation à la citoyenneté dans chaque pays durent en moyenne 45 minutes. En effet, au Royaume-Uni, les séances durent de 30 minutes à une heure selon les enseignants. En France, les séances durent de 20 minutes à une heure. On se rend alors compte que dans les deux pays les séances d'éducation à la citoyenneté ne sont pas si différentes que ça du point de vue du temps.

Fréquence des cours d'EMC en France	Fréquence des cours de PSHE au Royaume-Uni
	

Quant à la fréquence de ces séances, on peut voir qu'au Royaume-Uni tous les enseignants ont répondu qu'ils en faisaient une fois par semaine. Cependant, en France, 40 % des enseignants qui ont répondu ont dit qu'ils faisaient de l'EMC tous les jours. Les autres 60 % en font comme au Royaume-Uni c'est-à-dire une fois par semaine.

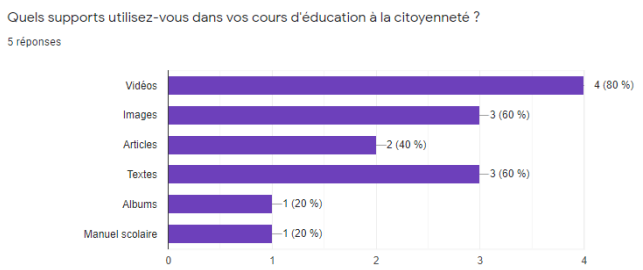
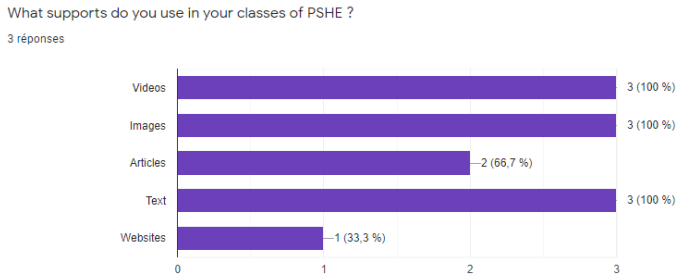
→ *Le débat*

France	Royaume-Uni
	

Grâce à ces graphiques, on remarque que sur les 8 réponses obtenues au total aux questionnaires, tous les enseignants de chaque pays utilisent le débat en classe d'éducation à la citoyenneté. En France, on peut voir que les débats sont des débats philosophiques, des discussions autour de problèmes des élèves évoqués en classe, des échanges autour d'un thème ou de documents variés ou bien encore des débats qui permettent d'apprendre à respecter les tours de parole et de gérer sa frustration. Au Royaume-Uni, les enseignants utilisent le débat comme des discussions qui permettent aux élèves de partager leurs opinions mais aussi comme des débats en équipe ou non autour de questions clés pour lesquelles les

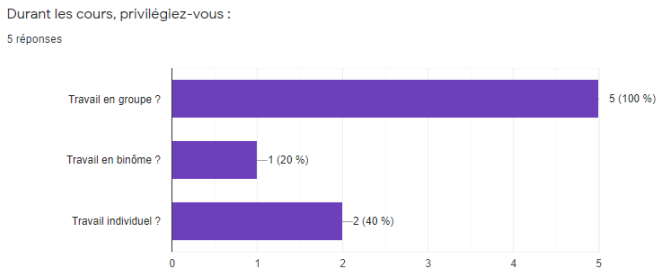
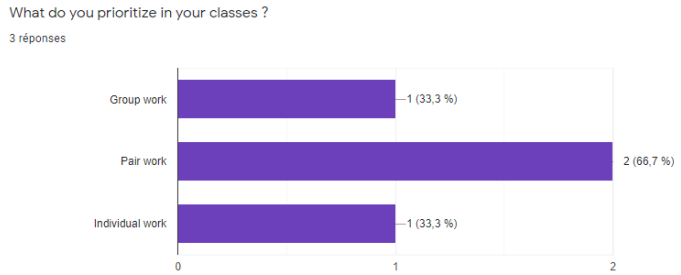
élèves doivent préparer leurs arguments pour et réfléchir aux contre-arguments.
On peut donc remarquer que dans les deux pays le débat est utilisé comme un moyen pour les élèves d'échanger sur leurs opinions sur un sujet précis.

→ *Les supports*

Les supports utilisés en France	Les supports utilisés au Royaume-Uni
	

On observe que dans les enseignants des deux pays utilisent les vidéos, les images, les articles et les textes en tant que supports dans leurs séances d'éducation à la citoyenneté. Cependant, on remarque qu'au Royaume-Uni, un enseignant utilise en plus les sites internet et qu'en France, deux enseignants utilisent les albums et le manuel scolaire.

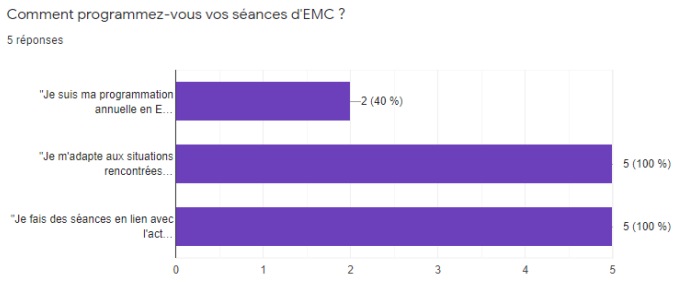
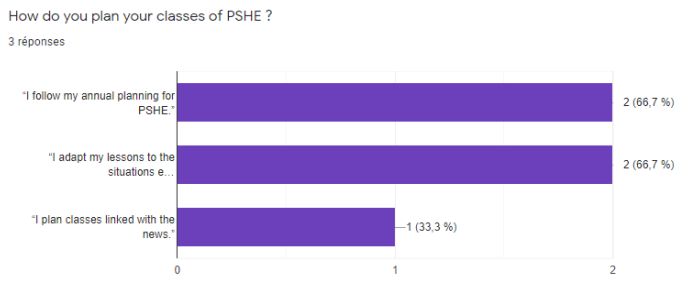
→ *Les modalités de travail*

Les modalités de travail en France	Les modalités de travail au Royaume-Uni
	

D'après ces graphiques, 100 % des enseignants français interrogés privilégient le travail en groupe dans leurs séances d'EMC contre un enseignant sur trois au Royaume-Uni. Deux

enseignants anglais privilégient quant à eux le travail en binôme contre un enseignant français qui le fait. Le travail individuel est privilégié par un enseignant du Royaume-Uni et par deux enseignants français. Ces données montrent que certains enseignants privilégient plusieurs modalités de travail lors de séances d'éducation à la citoyenneté, mais que le travail en groupe est largement privilégié par les enseignants français.

→ *La programmation des séances*

La programmation des séances en France	**La programmation des séances au Royaume-Uni**
	

Parmi les cinq enseignants français, seulement 40 % d'entre eux suivent leur programmation annuelle en EMC. Au Royaume-Uni, 66,7 % soit deux enseignants sur trois suivent leur programmation annuelle en PSHE. Cela signifie que les enseignants du Royaume-Uni ont plus tendance à rester sur ce qu'ils avaient prévu que les enseignants français. Ces derniers s'adaptent tous aux situations rencontrées dans la classe ou dans l'école et font tous des séances en lien avec l'actualité. Au Royaume-Uni, deux enseignants sur trois s'adaptent aux situations rencontrées entre les élèves, et seulement un fait des séances en lien avec l'actualité.

- *Les points de vue des enseignants*

→ *Le temps dédié à la discipline*

Trois enseignants français sur cinq et un enseignant du Royaume-Uni sur trois pensent que le temps dédié à l'éducation à la citoyenneté est suffisant. Un enseignant de France ajoute que dans les textes officiels le temps est suffisant mais qu'en réalité ce n'est pas assez. Un enseignant du Royaume-Uni, quant à lui, pense qu'il faudrait plus de temps dédié à la

discipline mais qu'il faudrait également l'enseigner dans d'autres disciplines en interdisciplinarité. Un enseignant français explique que le temps est suffisant mais parfois ce n'est pas le cas car cela dépend des thèmes abordés et de la classe. Un autre précise que dans les thèmes « du vivre ensemble » et du « respect de soi et des autres », il est difficile de le faire dans le temps dédié, cela déborde forcément et pour cet enseignant il est nécessaire d'en discuter au quotidien en classe. Par conséquent, on peut voir que sur les huit enseignants qui ont répondu aux questionnaires, la moitié d'entre eux pensent que le temps consacré à la discipline est suffisant.

→ *Les difficultés de cet enseignement*

Parmi tous les enseignants, deux enseignants français et un enseignant du Royaume-Uni précisent qu'une des difficultés qu'ils rencontraient était le temps. En effet, un enseignant français ajoute qu'il y a une grande densité de sujets à traiter et qu'il n'y a pas assez de temps. Un enseignant de France trouve difficile de relancer le débat avec des enfants jeunes et qui restent sur leurs idées, tandis qu'un enseignant du Royaume-Uni éprouve des difficultés pour s'assurer que les enfants soient réceptifs et réfléchissent à ce qu'ils disent. Deux enseignants français n'ont soit aucune difficulté pour enseigner cette discipline, soit pas d'avis sur la question. Par conséquent, on peut remarquer que les enseignants de chaque pays éprouvent des difficultés diverses mais qu'une d'entre elles est commune aux deux pays qui est celle du temps.

2.2 Les entretiens

Pour cette récolte de données, deux entretiens ont été réalisés : un entretien avec une enseignante de year 3 de Bristol ainsi qu'un autre avec une enseignante de cycle 3 de Périgueux. Chaque entretien a duré approximativement 30 minutes.

2.2.1 L'entretien avec l'enseignante de Bristol

L'enseignante interviewée est Madame Cook, enseignante d'une classe de year 3 à l'école Ashton Gate de Bristol au Royaume-Uni. (voir annexe 3)

- *Programmation des séances sur les émotions*

L'enseignante du Royaume-Uni répond qu'elle prépare une séquence entière sur les émotions dans sa programmation annuelle en PSHE mais m'explique que ce n'est pas elle qui s'occupe de la programmation annuelle, mais que c'est le rôle du *PSHE lead* de l'école. J'ai réussi à prendre contact avec cette dernière et nous avons échangé par mail. (voir annexe 4) La *PSHE lead* de l'école Ashton Gate est également une enseignante de year 4. Elle est dans cette école depuis six ans et en est devenue la *PSHE lead* après le départ de l'ancien. Cependant, elle était déjà une *PSHE lead* dans sa précédente école. Elle explique que pour devenir un *PSHE lead* dans une école, il n'y a pas besoin d'un diplôme ou d'une certification, même si elle en a une. Elle ajoute qu'avant la COVID, elle a eu beaucoup de formations sur de nombreux aspects du PSHE. Les rôles d'un *PSHE lead* sont : de s'assurer que le programme est à jour avec les dernière recherches, de mettre à jour de nouvelles stratégies pertinentes, de s'assurer que ça soit délivré dans toutes les classes, conduire le conseil d'école, et être impliqué dans des causes telles que la sécurité en ligne, ou bien encore manger sainement. Elle explique qu'il s'agit d'un métier qui n'est pas forcément volontaire. En effet, cela dépend des postes vacants et des intérêts et des expériences des enseignants. Elle n'a pas d'autres écoles qu'Ashton Gate pour son métier de *PSHE lead* et peut demander que son temps soit aménagé. Concernant la programmation, l'enseignante prépare les grands points et idées pour chaque groupe de classes avec les objectifs, une planification brève et des suggestions d'activités avec des liens de sites internet. Elle explique qu'après ce sont les enseignants des groupes d'années qui prévoient leurs séances. Elle prépare ce plan au début de l'année mais ajoute que certains aspects, leçons ou ressources seront peaufinés au fil de l'année pour rester à jour. Tous les supports et ressources qu'elle trouve proviennent principalement de l'Association du PSHE. Elle s'inspire de programmations déjà faites et les retravaille. Pour planifier ses séances, elle s'aide et suit le guide fourni par l'association.

Les objectifs que l'enseignante interrogée souhaite que ses élèves atteignent sont : reconnaître les émotions positives et négatives, qu'est-ce qui te rend heureux, parler des personnes de ta famille, comprendre que pour t'aider dans la gestion de tes émotions tu peux venir en parler à des personnes à l'école. Les compétences travaillées qu'elle cite sont : oser participer en classe, avoir confiance en soi pour participer, partager ses expériences avec les autres. Elle explique que la compétence la plus importante, et pas seulement pour les émotions mais pour tous les cours de PSHE, c'est d'être ouvert et de se faire confiance et avoir confiance aux autres. Les émotions sont travaillées au quotidien. En effet, l'enseignante dit que c'est

quelque chose qui se manifeste forcément dans la classe ou dans la cours de récréation et lorsqu'il y a des problèmes, elle peut venir à en parler avec toute la classe.

- *Les supports utilisés*

Les supports que l'enseignante utilise en classe sont souvent des sites internet. Elle explique qu'elle a dû avoir recours à des sites internet sur le bien-être mental particulièrement lorsque les élèves sont revenus à l'école après plusieurs semaines de fermeture à cause de la COVID. Elle essaie toujours de trouver des sites qui soient pertinents. Il lui arrive également d'utiliser un album de jeunesse The lion inside qui lui permet de travailler sur le thème du courage. Tous les supports qu'elle utilise proviennent soit d'internet soit de leur *PSHE lead*. Le plus souvent, dans sa classe, ils utilisent le numérique. En effet, pour les leçons ou pour écrire ce qui a été dit par les élèves, tout se fait sur un support numérique. Les élèves n'ont pas de cahier de PSHE. Elle ajoute qu'il peut leur arriver d'utiliser des supports papiers comme par exemple au retour des élèves à l'école après la fermeture à cause de la COVID où les enseignants ont imprimé de nombreux documents sur le bien-être et sur la gestion des émotions.

- *Les méthodes et pratiques utilisées*

Elle introduit le sujet en expliquant tout d'abord ce qu'ils vont étudier, puis elle leur pose des questions personnelles telles que « Comment te sens-tu maintenant ? Comment te sentais-tu hier ? Et tes parents, tes frères et tes sœurs ? ». Et à partir de ces réponses, elle va engager une discussion en essayant de s'identifier à eux, de leur poser des questions et de les inclure dans la discussion. Elle commence ses séances en parlant seule puis elle fait de nombreux travaux de groupe et par binôme. Elle souhaite que ce soit très interactif entre les élèves. Sans la COVID, les élèves seraient sur la moquette lors des cours de PSHE. Elle explique que cela est plus pratique pour les enseignants car ça permet que les élèves soient plus proches des uns et des autres. Mais à cause de la COVID, les élèves pour le moment sont à leurs bureaux. Cette pratique de voir les élèves par terre durant certains cours avait été également observé dans d'autres disciplines telles que les mathématiques ou le français lors du stage réalisé dans cette école. Le plus souvent l'enseignante donne des activités à faire. Elle explique qu'il peut s'agir d'une activité sur papier telle que faire une affiche ou une carte mentale, des jeux de rôles ou alors une conversation. Il s'agit aussi parfois de travailler sur un site internet. L'objectif de la

séance sur les émotions qu'elle présente est de comprendre que tout le monde ressent les mêmes émotions mais que chacun les exprime différemment. Elle souhaite discuter avec les élèves sur ce qu'ils peuvent faire pour aider les autres et comment ils peuvent détecter les émotions que les élèves n'expriment pas. Elle utilise également le débat dans ses séances mais plus dans le cadre d'une discussion. Elle n'utilise pas le débat avec des avis pour et contre car pour elle ce thème est personnel et elle trouve ça difficile de débattre dessus et plus particulièrement dans sa classe. Elle fait des traces écrites mais il s'agit plus de résumer ce qui a été dit. Les séances sur les émotions sont surtout basées sur l'oral. Les seuls écrits qui sont fait sont ceux de l'enseignante qui écrit parfois ce que les élèves ont dit, mais les élèves n'ayant pas de cahiers de PSHE n'écrivent pas.
L'enseignante n'a jamais été amenée à faire venir des intervenants extérieurs pour parler des émotions mais elle serait intéressée. Elle explique qu'elle n'évalue pas les séances sur les émotions comme les autres disciplines. En effet, pour elle c'est un sujet qui est évalué tout au long de l'année à travers des discussions en classe, mais ce n'est pas une « note normale ». L'enseignante travaille ce thème dans d'autres disciplines. En effet, elle évoque les émotions en anglais à travers les livres étudiés avec l'analyse des émotions des personnages, mais également en français lorsqu'ils parlent de ce qu'une personne ressent. Elle ajoute qu'elle le travaille aussi en sport qui est une discipline qui fait émerger de nombreuses émotions, mais également en mathématiques pour ce qui concerne le ressenti des élèves vis à vis de la discipline.

- *Le ressenti des enseignants*

Tout d'abord, l'enseignante est d'accord avec le fait que les séances sur les émotions sont bénéfiques pour les élèves. En effet, elle argumente en disant que les élèves ont besoin d'apprendre à gérer leurs émotions, comment les exprimer et comment lire les émotions chez les autres. Selon elle, c'est cela qui va les aider tout au long de leur vie. De plus, elle n'a pas remarqué de changements flagrants entre avant et après les séances. Elle explique que c'est un long processus et qu'il faut l'aide des parents à côté pour réellement voir une différence dans la gestion des émotions, même si les séances aident, ce n'est pas suffisant. Enfin, elle affirme qu'il s'agit d'un thème qui nécessite des séances de PSHE. Elle appuie son idée en disant que la discipline en elle-même est très importante, qu'il s'agit d'une leçon de vie et que les enfants ont besoin de ces connaissances pour avancer dans la vie.

2.2.2 L'entretien avec l'enseignante de Périgueux

L'enseignante interviewée en France est Madame Selmi, enseignante d'une classe de CM2 à l'école du Toulon à Périgueux. (voir annexe 5)

- *Programmation des séances sur les émotions*

L'enseignante explique qu'elle ne prépare pas une séquence entière sur les émotions en amont car pour elle c'est difficile d'en préparer une sans prendre en compte les élèves et le vécu de sa classe. En effet, elle a besoin d'abord de voir la classe, de connaître ses élèves pour ensuite développer une séquence sur les émotions. Les objectifs qu'elle vise dans ses séances sont : comprendre la diversité des émotions dans des œuvres d'art, exprimer ses émotions à propos d'une œuvre d'art et exprimer ses émotions à travers différents supports artistiques. Elle travaille les compétences suivantes : identifier et exprimer les émotions et les sentiments, respecter et écouter autrui, et être attentif. L'enseignante explique que c'est un sujet qu'elle aborde au quotidien. En effet, elle argumente en prenant l'exemple d'un rituel du matin en anglais où elle demande aux élèves comment ils vont. Pour elle, c'est essentiel pour juger qui va bien ou non et s'il faudra porter plus d'attention sur un élève en particulier. Elle ajoute que le moment de l'accueil des élèves est également essentiel car ça peut permettre d'avoir une discussion avec les parents qui vont faire part de leur inquiétude ou non. Elle explique bien que ça lui tient à cœur de dire bonjour à chaque élève le matin.

- *Les supports utilisés*

L'enseignante explique qu'ils ont des manuels scolaires en EMC et le site Eduscol qui sont à leur disposition pour préparer leurs séances. Mais elle utilise plus particulièrement internet sur lequel elle trouve des séquences sur les émotions déjà faites, elle s'en inspire et les adapte à sa classe. Pour ses séances sur les émotions, elle se focalise sur des œuvres d'art et sur la photographie. En effet, elle explique que pour les exploiter elle demande aux élèves de décrire ce qu'ils voient, ce qu'ils ressentent et de chercher ce que l'auteur a voulu faire passer à travers l'œuvre en question. Pour la photographie, c'est la démarche inverse. Elle utilise également en interdisciplinarité un album de jeunesse How do you feel ? d'Anthony Browne qui est surtout travaillé en anglais. Tous les supports qu'elle utilise sont trouvés sur internet. Le numérique est le plus utilisé dans ses cours pour la projection et le travail en classe entière,

mais malgré tout elle utilise également les supports papiers pour ce tout ce qui est dessins et photographies.

- *Les méthodes et pratiques utilisées*

Pour introduire le sujet, l'enseignante est partie de l'art et plus précisément du street art. Ils ont commencé par chercher le rôle de l'artiste, ce qu'il a voulu traduire dans ses œuvres pour arriver au terme des émotions. Cela a mené à évoquer les différentes émotions qu'ils connaissaient et ont dû en dessiner sur leur carnet de dessin. Elle fait à la fois du travail collectif, du travail par groupe de trois et du travail individuel. En effet, elle explique qu'ils font des constructions collectives, mais que chaque élève laisse sa propre trace de ce qu'ils ont pu ressentir par exemple à travers la carte mentale. Cela lui permet de savoir qui a appris quoi et de voir qui était à l'écoute ou non. Elle dispose le plus souvent la classe en îlot mais elle explique qu'elle aime exploiter l'espace de dehors et de mettre les élèves debout. Effectivement, pour elle mettre les élèves en petits groupes debout leur permet de s'isoler et de changer d'environnement de travail. Elle ajoute qu'avec sa classe il n'y a jamais personne qui ne travaille pas dans ces conditions, au contraire il y a toujours un retour. Elle n'a jamais fait d'activités ou d'ateliers dans ses séances sur les émotions. Ces dernières se déroulent dans une démarche scientifique. En effet, elle explique qu'ils partent de ce qu'ils savent, pour arriver à se poser une question, un problème, pour ensuite essayer d'émettre des hypothèses pour qu'à la fin de la séance ils obtiennent la réponse à leur question. Pour elle, l'usage du débat est essentiel dans ses séances sur les émotions. S'il n'y a pas ça, la notion ne peut pas être construite. Elle explique que dans le débat les élèves peuvent s'exprimer sans avoir peur de faire une erreur puisqu'il n'y a pas de réponse juste. Elle fait une trace écrite à la fin de la séquence, mais à chaque séance il ne s'agit pas forcément d'un résumé. Il s'agit soit d'une carte mentale, soit de dessins. Elle accorde une plus grande part à l'oral à travers les débats, les observations et les discussions, mais l'écrit est également important dans tout ce qui concerne les lectures, les rencontres avec les textes ou encore les dessins. L'enseignante n'évalue pas les séances sur les émotions. En effet, elle explique que ce sont des compétences transversales qu'elle évalue comme être capable de s'exprimer ou être capable de traduire l'émotion qu'on a reproduit. Elle ajoute qu'en fait elle valide les acquis au fur et à mesure. De plus, elle ne fait pas intervenir d'intervenants extérieurs. Cependant, elle explique qu'elle avait pour idée de travailler avec une troupe de théâtre sur un ouvrage qui traite de la solitude et de la différence, mais elle a décidé de ne pas le faire cette année à cause d'une élève dans sa

classe. Elle travaille tout de même ce thème en danse. Ce thème est donc travaillé en EPS en danse pour traduire différentes émotions, mais également en littérature avec l'analyse des émotions des personnages, en langue vivante ainsi qu'en art avec le dessin, la photographie et les œuvres d'art.

- *Le ressenti des enseignants*

Tout d'abord, l'enseignante pense que les séances sur les émotions sont avant tout essentielles pour les élèves. En effet, elle argumente en disant que pour les élèves elle a l'impression que c'est une petite pause, un moment où ils peuvent se poser sur ce qu'ils peuvent ressentir, mais que ça amène également à une réflexion sur quelque chose qui n'est pas concret et ça peut les rassurer. Elle prend l'exemple d'un élève pour appuyer le fait que les élèves ont besoin d'extérioriser leurs émotions, d'en parler avec les autres et de les comprendre pour pouvoir les accepter et les dépasser. De plus, elle explique qu'elle n'a pas constaté de différences après la séquence, mais plutôt tout au long de l'année. Elle trouve que toutes les discussions amenées en classe sur les émotions, le fait de les mettre en mots, cela a créé un climat de confiance ce qui fait que chaque élève sait qu'il peut en parler à un adulte et le fait, et que chaque jour les élèves viennent avec plaisir en classe. Enfin, elle ne pense pas qu'il s'agit d'un thème qui nécessite forcément des séances d'EMC. En effet, elle explique que c'est un thème qui est travaillé tout au long de l'année quotidiennement et qu'elle et ses élèves construisent au sein de la classe. Elle ajoute qu'il est tout de même important de s'arrêter dessus et de faire des séances pour régler les problèmes et mettre des mots sur les émotions.

III- Discussion autour des données

Cette analyse s'appuie sur les deux approches mentionnées précédemment : l'approche conventionnaliste et l'approche pragmatique. Comme nous avons pu le voir, d'après Proeschel, Szukala et Hedtke, pour réaliser une analyse comparative, il faut prendre en compte les objets d'études qui sont : les conventions de valeurs morales et citoyennes à l'école ; les conceptions de soi, citoyennes et professionnelles ; et les supports matériels d'action et artefacts. Elle doit permettre de mettre en avant la manière dont les enseignants de chaque pays « perçoivent, comprennent et utilisent la citoyenneté et [ses] concepts. » (Proeschel et al., 2018, p 42)

1) L'enseignement de l'éducation à la citoyenneté vu par les enseignants d'un point de vue professionnel

Cette sous-partie s'appuie sur l'approche conventionnaliste et sur les objets d'études des conventions et des supports.

- *Axe 1 : la programmation*

Dans les deux entretiens réalisés, on peut voir que les deux enseignantes de chaque pays travaillent le thème des émotions au quotidien et qu'elles ont chacune des objectifs qui tournent autour de l'expression des émotions. Cependant, l'enseignante française ne fait pas de programmation en amont sur ce thème contrairement à celle du Royaume-Uni. Cette idée concorde avec les résultats observés dans les réponses aux questionnaires. En effet, on peut en déduire que les enseignants français ont du mal à suivre leur programmation annuelle en EMC, et plus particulièrement sur les émotions car ils ont besoin de connaître leur classe. En face, pour les enseignants du Royaume-Uni, cela ne semble pas poser de problème, ils suivent quoiqu'il arrive pour la plupart la programmation annuelle. Cela peut s'expliquer par la présence d'un *PSHE lead* dans les écoles du Royaume-Uni qui est d'une grande aide et qui leur prépare au début de l'année une planification et tous les supports qui leur seront utiles. On peut donc en conclure que la programmation en éducation en citoyenneté dans ces deux

pays est totalement différente puisqu'en France chaque enseignant s'occupe de préparer ses propres séances alors qu'au Royaume-Uni ils ont une aide et n'ont plus qu'à suivre ce qui a été préparé.

- *Axe 2 : les supports utilisés*

Nous avons pu voir dans les questionnaires que les enseignants de chaque pays utilisaient des images, des vidéos, des textes et des articles dans leurs séances d'éducation à la citoyenneté. Mais au Royaume-Uni, le support des sites internet était ressorti, et en France, les enseignants avaient mentionné les albums et les manuels scolaires. On peut voir dans les deux entretiens que ces différences sont confirmées par les deux enseignantes. En effet, l'enseignante du Royaume-Uni dit qu'elle utilise des sites internet dans ses séances sur les émotions et l'enseignante française s'inspire des manuels scolaires. Les deux enseignantes s'appuient aussi sur des albums de jeunesse, cela confirme alors les réponses des questionnaires de France, mais les enseignants du Royaume-Uni ne les avaient pas mentionnés dans leurs réponses. Cependant, les enseignantes affirment qu'elles trouvent toutes deux leurs supports sur internet.

Ce qui diffère entre les deux pays est le fait que l'enseignante du Royaume-Uni est aidée par la *PSHE lead* de son école qui trouve en amont la plupart des supports, alors qu'en France l'enseignante doit les trouver toute seule. Cette dernière et la *PSHE lead* mentionnent toutes les deux un site internet sur lequel elles trouvent des supports : en France il s'agit d'Eduscol, au Royaume-Uni de la *PSHE Association*. Chaque site est recommandé par les gouvernements respectifs. On peut donc en déduire que les enseignants de chaque pays ont des supports officiels à leur disposition, même le Royaume-Uni qui ne dispose pas d'un programme officiel en PSHE.

Ainsi, on sait que le Royaume-Uni n'a pas de programme officiel et seulement un guide, mais malgré tout nous pouvons voir que les écoles disposent d'un *PSHE lead* qui est là pour organiser et planifier sur l'année les cours et les thèmes de PSHE. En plus, ils disposent également d'une association officielle du PSHE la *PSHE Association* qui leur permet d'avoir des programmations déjà faites, des ressources et des supports utiles. Quant à la France, les enseignants ont un programme officiel mais c'est à eux de préparer leurs séances, de trouver les ressources et les supports qu'ils vont utiliser. Par conséquent, on peut en déduire qu'il y a certainement plus d'avantages à n'avoir aucun programme officiel et avoir en conséquence à

disposition un *PSHE lead* qui aide à la préparation des cours, que d'avoir un programme officiel en EMC mais de se trouver seul et avec un long travail de recherches et de préparation sans aide particulière autre qu'internet et les textes officiels.

- *Axe 3 : les séances d'éducation à la citoyenneté*

A travers les questionnaires, nous avons pu mettre en avant que la fréquence et la durée des séances d'éducation à la citoyenneté dans les deux pays se rapprochaient beaucoup, avec des séances en moyenne de 45 minutes, et avec la plupart des enseignants qui en font une fois par semaine. Par conséquent, on se rend compte que la fréquence et la durée de l'enseignement de l'éducation à la citoyenneté concordent avec les programmes d'EMC en France. Quant au Royaume-Uni, n'ayant pas de temps obligatoire dédié à la discipline, on remarque que malgré tout les enseignants du Royaume-Uni se rapprochent de ceux de France pour ces deux critères.

Starkey voit l'éducation à la citoyenneté comme un moyen d'imposer une idéologie dans laquelle les débats n'ont pas lieu d'être au Royaume-Uni. Nous avons pu voir dans les questionnaires que le débat était utilisé par tous les enseignants interrogés comme un moyen pour les élèves d'échanger sur des opinions sur un sujet précis. Dans les entretiens, les avis concernant l'usage du débat dans les séances sur les émotions diffèrent entre les deux enseignantes. En effet, l'enseignante française pense que le débat est essentiel pour le thème des émotions, tandis que l'enseignante du Royaume-Uni trouve qu'il s'agit d'un sujet difficile à débattre. On peut donc en déduire que certes, tous les enseignants qui ont répondu aux questionnaires utilisent le débat, mais qu'au final pour certains thèmes des enseignants peuvent trouver cela difficile à mettre en place. On peut en conclure qu'avec l'échantillon d'enseignants que l'on a interrogé, l'idée de Starkey ne concorde pas avec ce qu'on a pu mettre en avant. En effet, on voit que les enseignants du Royaume-Uni qui ont répondu utilisent le débat et que les élèves ont la possibilité de donner leur avis.

Concernant les séances sur les émotions, en France, l'enseignante s'appuie sur l'art pour évoquer le thème alors qu'au Royaume-Uni, l'enseignante se réfère à des sites internet qui proposent des activités diverses telles qu'écrire une lettre à propos de ses émotions. Dans leurs séances, toutes deux utilisent majoritairement le numérique, mais l'enseignante française utilise également des supports papiers tels que le dessin et la photographie. De plus, nous avons remarqué que la plupart des enseignants utilisait à la fois le travail en groupe, le travail

en binôme et le travail individuel dans leurs séances d'éducation à la citoyenneté. L'enseignante française interviewée en est l'exemple puisqu'elle utilise à la fois le travail collectif, le travail en groupe de trois et le travail individuel. Quant à l'enseignante du Royaume-Uni, elle n'utilise que le travail en groupe et en binôme dans ses séances sur les émotions. On peut également voir que les deux enseignantes ne disposent pas leurs classes de la même manière. Effectivement, l'enseignante du Royaume-Uni, avant la COVID, disposait ses élèves sur la moquette par terre dans la classe pour favoriser les échanges. L'enseignante française, quant à elle, dispose ses élèves en îlot ou dehors. On peut donc en déduire que les modalités de travail des enseignants des deux pays diffèrent. On peut imaginer qu'elles sont liées à l'âge et à la maturité des élèves. L'enseignante française peut se permettre de faire travailler ses élèves de CM2 dehors car elle sait qu'ils vont travailler en alternant travail collectif et individuel. L'enseignante du Royaume-Uni dispose ses élèves par terre et reste avant tout sur du travail collectif ou en binôme pour qu'il y ait des interactions entre les élèves. L'âge des élèves influe sur les décisions de modalités de travail puisqu'un élève de CM2 sait normalement mieux travailler seul qu'un élève de CE1. On peut donc en conclure que l'enseignante du Royaume-Uni base avant tout ses séances sur l'oral et sur le travail à plusieurs, c'est pourquoi elle fait des ateliers et des activités dans ses séances sur les émotions. L'enseignante française, elle, alterne oral et écrit en mêlant travail collectif et travail individuel sans faire d'activités ou d'ateliers puisqu'elle travaille ce thème directement en interdisciplinarité avec l'art.

Chacune partage la même idée concernant l'évaluation de ce thème. En effet, elles pensent toutes deux qu'il ne s'agit pas d'une évaluation comme dans les autres disciplines puisque c'est un thème qui est travaillé tout au long de l'année. Toutes deux ne font également pas intervenir d'intervenants extérieurs mais seraient intéressées. Par ailleurs, les enseignants disent qu'elles travaillent toutes deux les émotions en langue vivante, en anglais/français en littérature, et en EPS. L'enseignante du Royaume-Uni ajoute qu'elle travaille aussi ce thème en mathématiques pour la gestion des émotions et l'enseignante française ajoute, quant à elle, qu'elle le travaille en art à travers le dessin, les œuvres d'art et la photographie. On peut donc en conclure que les deux enseignantes partagent le même avis du point de vue de l'évaluation et qu'elles travaillent toutes deux ce thème dans plusieurs disciplines. Cependant, on peut en déduire que les séances sur les émotions sont principalement travaillées en art en France, alors qu'au Royaume-Uni on reste sur des séances plus basiques qui restent sur de l'oral. Peut-être est-ce lié à l'expérience de chaque enseignante, l'enseignante française a plus d'expérience et se permet de travailler ce thème en lien avec l'art car elle se sent certainement plus à l'aise

alors que l'enseignante du Royaume-Uni qui a moins d'expérience reste sur quelque chose de basique.

2) L'enseignement de l'éducation à la citoyenneté vu par les enseignants d'un point de vue personnel

Cette autre sous-partie se focalise plus particulièrement sur une approche pragmatique et sur l'objet d'étude des conceptions de soi, citoyennes et professionnelles.

- *Axe 4 : la formation des enseignants*

Nous avons pu remarquer que les enseignants de chaque pays n'étaient pas formés de la même manière. En effet, nous avons mis en avant le fait que les enseignants du Royaume-Uni étaient formés lors de leur formation PGCE à l'enseignement de la discipline, tandis que ceux de France se formaient plus particulièrement sur internet. Par conséquent, on sait que les enseignants de France intérrogés sont plus expérimentés en terme d'années d'enseignement que ceux du Royaume-Uni. Malgré tout, on se rend compte que les enseignants les plus expérimentés utilisent avant tout le support qui reste récent d'internet alors que ceux du Royaume-Uni qui sont plus jeunes sont formés de manière un peu plus traditionnelle en observant des enseignants ou en assistant à des cours. Ceci paraît paradoxal puisqu'au Royaume-Uni il n'y a pas de programme officiel comme en France mais par contre les enseignants que l'on a interrogés ont une formation pour enseigner le PSHE. En France, il y a un programme officiel, l'EMC est mis en avant dans les documents officiels, mais les enseignants n'ont pas de formation pour l'enseigner, ils sont autonomes et c'est à eux de se former.

On peut donc en conclure que les enseignants du Royaume-Uni semblent être plus accompagnés pour enseigner l'éducation à la citoyenneté que les enseignants français. Cela rejoint l'idée évoquée précédemment avec l'intervention des *PSHE lead* dans les écoles. Les enseignants du Royaume-Uni sont à la fois plus accompagnés dans leur formation à l'enseignement du PSHE, mais également dans la préparation des séances pour laquelle ils ont à leur disposition un *PSHE lead* qui les aide, trouve les supports et prépare une programmation annuelle pour leurs classes.

- *Axe 5 : les ressentis et avis des enseignants sur l'éducation à la citoyenneté*

A travers les réponses aux questionnaires, nous avons pu mettre en évidence que le temps dédié à l'éducation à la citoyenneté était suffisant pour la moitié des enseignants interrogés, mais qu'il s'agissait aussi d'une des difficultés rencontrées par les enseignants des deux pays. Justement, dans l'entretien avec l'enseignante française, elle dit qu'il y a tellement de thèmes à aborder que certains, comme celui des émotions, ne vont pas nécessiter une programmation en amont et seront traités tout au long de l'année. On peut donc en déduire que les avis des enseignants du Royaume-Uni et de France concernant l'éducation à la citoyenneté sont presque semblables. Peu importe qu'il y ait un programme officiel ou non, les enseignants éprouvent la même difficulté qui est le temps consacré pour travailler les nombreux thèmes d'éducation à la citoyenneté.

Dans les entretiens, nous avons pu voir que les deux enseignantes étaient du même avis quant à l'importance des séances sur les émotions pour les élèves. Toutes deux pensent qu'il s'agit d'un travail qui se fait tout au long de l'année, c'est pourquoi aucune d'entre elles n'a constaté de différences entre avant et après les séances. Cependant, les enseignantes ne partagent pas le même avis sur la nécessité de faire des séances sur les émotions. En effet, l'enseignante du Royaume-Uni pense qu'il s'agit d'un thème qui en nécessite car pour elle les élèves ont besoin de ces connaissances pour avancer dans leur vie. L'enseignante française, quant à elle, ne trouve pas qu'il y ait forcément besoin de séances sur les émotions car pour elle c'est un thème qui se travaille au quotidien. On peut donc en déduire que les enseignantes de chaque pays partagent des avis communs et par conséquent la réalité du terrain ne semble pas si différente que ça. On peut également imaginer que le désaccord qu'elles ont sur la nécessité de ces séances pourrait être lié à l'âge des élèves dans leurs classes : l'enseignante du Royaume-Uni a une classe de year 3, équivalent du CE1, alors que l'enseignante française a une classe de CM2. L'âge des élèves permet de mettre en avant que les élèves de l'enseignante française ont certainement déjà eu beaucoup de séances sur les émotions en EMC tout au long de leur scolarité, alors que les élèves de l'enseignante du Royaume-Uni étant plus jeunes n'ont pas la même expérience en terme d'éducation à la citoyenneté que les élèves français.

On peut donc en conclure que selon les enseignants de chaque pays, la place de l'éducation à la citoyenneté, et plus précisément le thème des émotions ici, est très importante pour tous. Effectivement, même s'il n'y a pas de programme officiel au Royaume-Uni, on voit à travers ce témoignage que le PSHE est primordial dans la formation des élèves. Pour la

France, cela ne fait que confirmer ce que disent les textes officiels concernant l'importance de l'EMC à l'école.

3) Les limites du protocole

Dans ce travail, des obstacles liés au temps ne m'ont pas permis d'obtenir le nombre de questionnaires espéré. L'étude réalisée repose sur huit questionnaires, cela nous donne une tendance mais ne permet pas d'en tirer des généralités. Peut-être qu'il aurait été mieux de commencer cette récolte plus tôt dans l'année pour obtenir plus de questionnaires.

De même pour les entretiens, des contraintes liées au nombre d'enseignants volontaires interviewés n'ont pas permis de recueillir toutes les données souhaitées. Si ces entretiens nous ont permis de comparer un même thème, il est dommage que ça ne soit pas une comparaison faite au même niveau. En effet, il aurait été intéressant de voir pour un même niveau s'il y avait des changements dans l'approche pédagogique de l'enseignant pour l'enseignement de ce même thème entre les deux pays.

Conclusion

Ce travail de recherche a permis avant tout de répondre à notre problématique qui était : comment l'enseignement de l'éducation à la citoyenneté est appréhendé par les enseignants de chaque pays ? Nous avons obtenu les réponses des points de vue professionnels mais également personnels des enseignants du Royaume-Uni et de France. Tous ces éléments de réponses ont plus précisément permis de répondre aux questions qui portaient sur les méthodes et pratiques utilisées, la formation des enseignants ou encore la programmation des séances d'éducation à la citoyenneté.

L'étude comparée a mis en évidence des différences. Nous avons vu que les enseignants de chaque pays n'étaient pas formés de la même manière, que la programmation des séances d'éducation à la citoyenneté était différente, et que les classes n'étaient pas disposées de la même manière.

Elle a aussi mis en évidence des points communs. Les méthodes et pratiques sont les mêmes sur certains points, les modalités de travail se rejoignent et les enseignants de chaque pays pensent que cet enseignement est important pour les élèves.

Notre travail nous a permis de valider la première hypothèse. Il y a à la fois des différences et des points communs dans les méthodes et pratiques utilisées dans les deux pays. Les enseignants de chaque pays utilisent majoritairement le numérique, les débats, ou bien encore des supports provenant d'internet dans leurs séances. Toutefois, l'hypothèse qu'il y avait plus de différences n'est pas confirmée. Les seules différences marquantes sont la manière de disposer la classe et la présence d'un *PSHE lead* au Royaume-Uni.

Ce travail permet également de valider la deuxième hypothèse quant à la formation des enseignants pour enseigner cette discipline au Royaume-Uni. En effet, les enseignants français ne sont pas formés contrairement à ceux du Royaume-Uni.
Par ailleurs, ce travail de recherche a permis de remettre en cause des idées préconçues. En effet, dès le début, à partir des observations faites en stage, j'avais l'entière conviction que la formation des enseignants de chaque pays était différente. Je pensais que les enseignants français étaient tout de même mieux formés à cet enseignement que ceux du Royaume-Uni.

Finalement, nous pouvons voir qu'il y a un grand écart entre les discours officiels et la réalité du terrain. Effectivement, les enseignants français ont un programme officiel, une formation de deux ans pour devenir enseignant, mais en réalité peu d'heures sont consacrées à la formation de l'enseignement moral et civique. Les enseignants interrogés le prouvent car aucun n'a suivi de formation à l'enseignement de l'EMC dans leur cursus MEEF et que la plupart d'entre eux se sont formés sur internet. Cela montre que le gouvernement français met en avant dans les discours officiels cet enseignement mais dans la pratique les enseignants n'ont pas de formation spécifique pour cette discipline et sont laissés à eux-mêmes pour se former et préparer leurs séances. Alors qu'au Royaume-Uni, les enseignants n'ont qu'un guide officiel, une formation d'un an pour devenir enseignant, mais dans la réalité, les enseignants interrogés ont tous eu une formation à l'enseignement au PSHE, avec des observations d'enseignants. Mais en plus de cette formation, les enseignants ont dans leurs écoles un *PSHE lead* qui les aide et prépare les programmations annuelles.

Malgré ces différences en terme de formation, ce travail a permis de mettre en avant le fait que les enseignants de chaque pays voyaient l'éducation à la citoyenneté comme un élément majeur dans la scolarité des élèves, ce qui réfute la dernière hypothèse que nous avions formulé.

Il serait intéressant de poursuivre cette recherche en élargissant le terrain de recherche à l'échelle nationale en récoltant un nombre significatif de données dans chaque pays afin d'avoir des résultats qui permettent de généraliser ou non mes conclusions concernant cette étude comparée.

On pourrait aussi faire ce même travail mais en comparant le cas de la France, du Royaume-Uni et des États-Unis. On sait que ce pays partage les mêmes valeurs culturelles et une histoire très riche avec la France et le Royaume-Uni. Il sera alors intéressant de voir si ce pays se rapprochera plus du Royaume-Uni dans l'enseignement de l'éducation à la citoyenneté car ils sont tous deux des pays anglophones, ou si au contraire il se rapprochera plus de la France car tous deux partagent une culture républicaine.

Bibliographie

Baron, F. (2018). *Les différents types de régimes politiques*. Vie publique.fr. https://www.vie-publique.fr/parole-dexpert/270284-les-differents-types-de-regimes-politiques

Bozec, G. (2013). Ecole et nation, approches comparées (France, Grande-Bretagne). *Aggiornamento hist-geo*. https://aggiornamento.hypotheses.org/1709

Ferry, J. (1995). 28. 27 juillet 1882 : Arrêté sur l'organisation pédagogique et le plan d'études des écoles primaires. *Publications de l'Institut national de recherche pédagogique*, *5*(2), 100-106. https://www.persee.fr/doc/inrp_0000-0000_1995_ant_5_2_1975

Fons, J.-P. (2014). Citizenship education et enseignement laïque de la morale : Quels projets de société ? *Observatoire de la société britannique*, *15*, 67-92. https://doi.org/10.4000/osb.1600

Galichet, F. (2005). *L'éducation à la citoyenneté dans les programmes d'enseignement français nécessairement laïcs et leur mise en œuvre*. 15. https://philogalichet.fr/wp-content/uploads/2011/10/L%C3%A9ducation-civique-en-France1.pdf

Groux, D. (1997). L'éducation comparée : Approches actuelles et perspectives de développement. *Revue française de pédagogie*, *121*(1), 111-139. https://doi.org/10.3406/rfp.1997.1149

Loeffel, L. (2015). Instruction civique et éducation morale : Entre discipline et « métadiscipline ». In D. Denis & P. Kahn (Éds.), *L'École républicaine et la question des savoirs : Enquête au cœur du Dictionnaire de pédagogie de Ferdinand Buisson* (p. 17-44). CNRS Éditions. http://books.openedition.org/editionscnrs/3060

Lurbe, P., & Clément, G. (2020). *Le Royaume-Uni aujourd'hui* (Les fondamentaux). Hachette Supérieur.

MEURIS, G. (2008). L'Education Comparée, pour faire connaissance. *Recherches & Educations*. https://journals.openedition.org/rechercheseducations/45

Morandi, F. (2004). Pragmatisme et pratiques en éducation. Réflexion sur le principe d'action selon le pragmatisme de Pierce, James et Dewey. *Recherches & éducations*, *6*, Article 6. https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.318

Pickard, S. (2016). *Civilisation britannique—British Civilization* (Langues pour tous). Pocket.

Proeschel, C., Szukala, A., & Hedtke, R. (2018). L'éducation aux valeurs civiques, comment comparer ? Une réflexion méthodologique à partir du cas franco-allemand | Cairn.info. *Education et sociétés*, *42*, 31-50. https://doi.org/10.3917/es.042.0031

Willis, B., & Wolstenholme, C. (2016). *Personal Social Health and Economic (PSHE) Education under the coalition government Research report January 2016* (Sheffield Hallam University). https://www4.shu.ac.uk/research/ceir/sites/ceir/files/PSHE%20Research%20report%20January%202016.pdf

Sitographie

An overview of the Scottish education system. (s. d.). TheSchoolRun. Consulté 28 décembre 2020, à l'adresse https://www.theschoolrun.com/overview-scottish-education-system

Coats of Arms | The Royal Family. (s. d.). Consulté 26 décembre 2020, à l'adresse https://www.royal.uk/coats-arms?page=8

Curriculum for Excellence Benchmarks | Learning resources | National Improvement Hub. (2017). https://education.gov.scot/improvement/learning-resources/curriculum-for-excellence-benchmarks/

Curriculum for Wales : Overview. (2020). GOV.WALES. https://gov.wales/curriculum-wales-overview

Enseignement moral et civique en primaire—Réseau Canopé. (s. d.). CANOPE. Consulté 26 décembre 2020, à l'adresse https://www.reseau-canope.fr/les-valeurs-de-la-republique/enseignement-moral-et-civique-en-primaire.html

J'enseigne. (2020). Eduscol | Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports - Direction générale de l'enseignement scolaire. https://eduscol.education.fr/74/j-enseigne

J'enseigne au cycle 2 | éduscol | Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports—Direction générale de l'enseignement scolaire. (2020). EDUCSOL. https://eduscol.education.fr/84/j-enseigne-au-cycle-2

J'enseigne au cycle 3 | éduscol | Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports—Direction générale de l'enseignement scolaire. (2020). EDUCSOL. https://eduscol.education.fr/87/j-enseigne-au-cycle-3

Key Stages 2 to 4—Hwb Part of Curriculum for Wales 2008. (s. d.). Consulté 28 décembre 2020, à l'adresse https://hwb.gov.wales/curriculum-for-wales-2008/key-stages-2-to-4

La dévolution au Royaume-Uni. (2016). Toute l'Europe.eu. https://www.touteleurope.eu/actualite/la-devolution-au-royaume-uni.html

Le collège | Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports. (2020). https://www.education.gouv.fr/le-college-4940

Le lycée | Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports. (2020). https://www.education.gouv.fr/le-lycee-41642

L'école élémentaire. (2020a). Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports. https://www.education.gouv.fr/l-ecole-elementaire-9668

L'école élémentaire. (2020b). [EDUSCOL]. éduscol | Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports - Direction générale de l'enseignement scolaire. https://eduscol.education.fr/612/l-ecole-elementaire

L'école maternelle. (2020). Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports. https://www.education.gouv.fr/l-ecole-maternelle-11534

Les grands principes du système éducatif | Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports. (2021). https://www.education.gouv.fr/les-grands-principes-du-systeme-educatif-9842

Les institutions. (s. d.). elysee.fr. Consulté 23 décembre 2020, à l'adresse https://www.elysee.fr/la-presidence/les-institutions-de-la-cinquieme-republique

L'histoire de l'Union européenne. (2016). Union Européenne. https://europa.eu/european-union/about-eu/history_fr

Liberté, égalité, fraternité. (2020). Vie publique.fr. https://www.vie-publique.fr/dossier/276089-liberte-egalite-fraternite

National curriculum. (2014). GOV.UK. https://www.gov.uk/government/collections/national-curriculum

National curriculum in England : Primary curriculum. (2015). GOV.UK. https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-primary-curriculum

National curriculum PSHE explained | TheSchoolRun. (s. d.). Consulté 10 décembre 2020, à l'adresse https://www.theschoolrun.com/national-curriculum-pshe-explained

Personal, social, health and economic (PSHE) education. (2020). GOV.UK. https://www.gov.uk/government/publications/personal-social-health-and-economic-education-pshe

PGCE university-led teacher training. (2017). UCAS. https://www.ucas.com/teaching-option/pgce-university-led-teacher-training

Présentation du Royaume-Uni. (2019). France Diplomatie - Ministère de l'Europe et des Affaires étrangères. https://www.diplomatie.gouv.fr/fr/dossiers-pays/royaume-uni/presentation-du-royaume-uni/

Primary (4-11 years). (2018). Education Authority Northern Ireland; Education Authority. https://www.eani.org.uk/parents/types-of-school/school-type/primary-4-11-years

Programme of Study for PSHE Education (key stages 1–5) | www.pshe-association.org.uk. (s. d.). Consulté 22 mars 2021, à l'adresse https://www.pshe-association.org.uk/curriculum-and-resources/resources/programme-study-pshe-education-key-stages-1%E2%80%935

Programme scolaire à l'école primaire (élémentaire). (2020). https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/F24484

Relationships and sex education (RSE) and health education. (2020). GOV.UK. https://www.gov.uk/government/publications/relationships-education-relationships-and-sex-education-rse-and-health-education

The Northern Ireland Curriculum Primary | CCEA. (2019). https://ccea.org.uk/learning-resources/northern-ireland-curriculum-primary

ANNEXES

➢ Annexe 1 : réponses aux questionnaires de France

L'Enseignement Moral et Civique en écc

Questions Réponses 5

5 réponses

Réponses acceptées

Résumé Question Individuel

Depuis combien d'années exercez-vous ?

5 réponses

10

23 ans

15

37ans

21 ans

Combien d'élèves y a-t-il dans votre école ? Et dans votre classe ?

5 réponses

145 , 18

120 élèves classe: 21

140 et 26

118/23

138 et 24

Quel est le niveau de votre classe ? (cycle et niveau)

5 réponses

Cp cycle 2

cycle 2 Ce1/Ce2

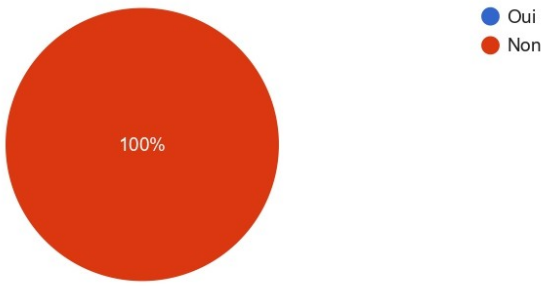
Cycle 3 et cm1/cm2

CE2/CM1 cycle 2 et cycle 3

Cycle 3 CM2

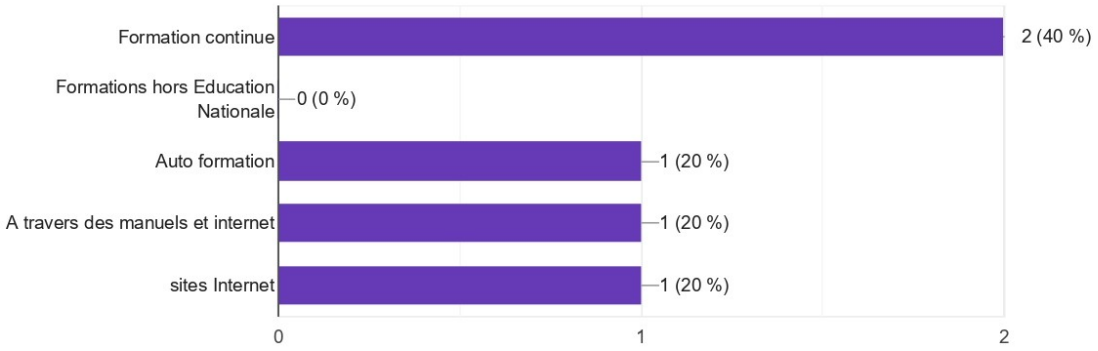
Avez-vous eu une formation à l'enseignement de l'éducation à la citoyenneté lors de votre cursus pour devenir enseignant ?

5 réponses



Comment vous êtes-vous formé à l'enseignement de l'EMC ?

5 réponses



Quelles étaient ces formations ?

5 réponses

Internet

eduscol/ conférences pédagogiques/ IUFM

Aucune

Animation pédagogique

Eduscol et documents divers

Comment et où avez-vous trouvé ces formations ?

5 réponses

Sites divers

par cursus

Aucune formation

Animation pédagogique au choix

Par moi même Internet

Que pensez-vous du temps consacré à la discipline dans les emplois du temps ? Est-ce suffisant ou trop peu pour vous ?

5 réponses

Dans les textes suffisant,en réalité pas assez

tout dépend des thèmes abordés et de la classe

Temps suffisant. Par contre concernant le vivre ensemble et le respect de l'autre et de soi-même cela déborde car quotidiennement il est nécessaire d'en discuter avec les élèves.

Suffisant

Suffisant

En moyenne, combien de temps dure un cours d'éducation à la citoyenneté ?

5 réponses

20 à 40 min

45 minutes

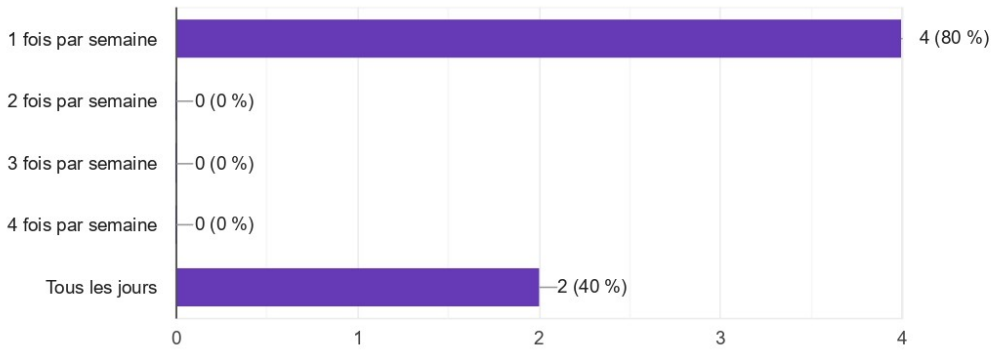
45min

30mn à 1h

60 min

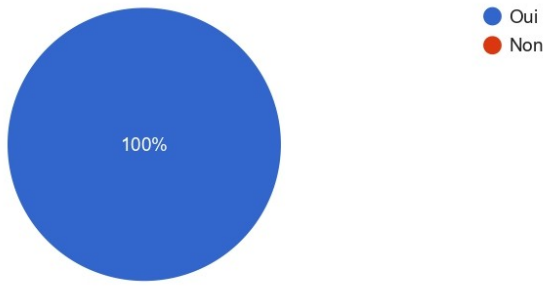
A quelle fréquence en réalisez-vous ?

5 réponses



Utilisez-vous le débat en classe ?

5 réponses



Si oui, de quelle manière ? Si non, pourquoi ?

5 réponses

Débat philo

à travers les débats philos

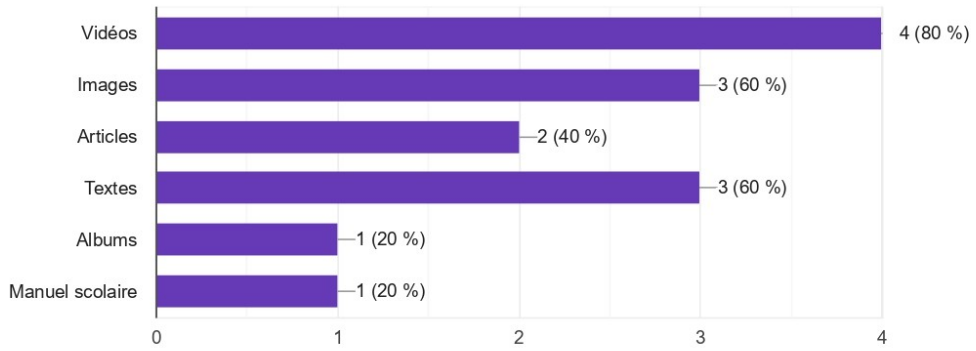
Débat réglé où on apprend à respecter les tours de parole et à gérer sa frustration

Problèmes des élèves évoqués en classe

Échange entre les élèves sur un thème, sur des documents variés (textes, photos, vidéos)

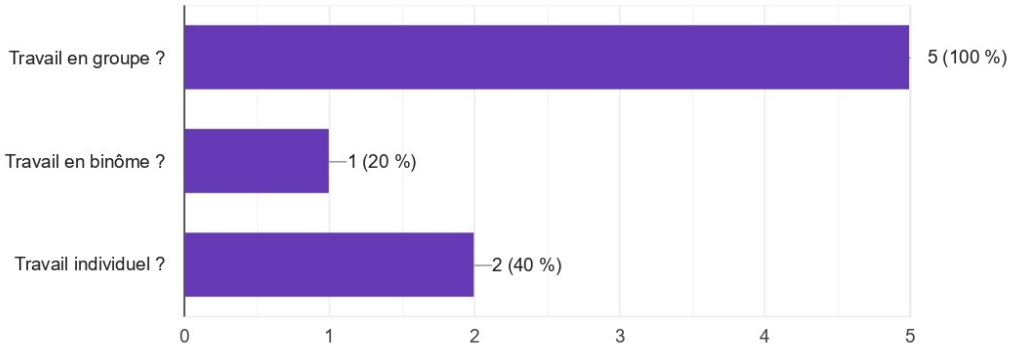
Quels supports utilisez-vous dans vos cours d'éducation à la citoyenneté ?

5 réponses



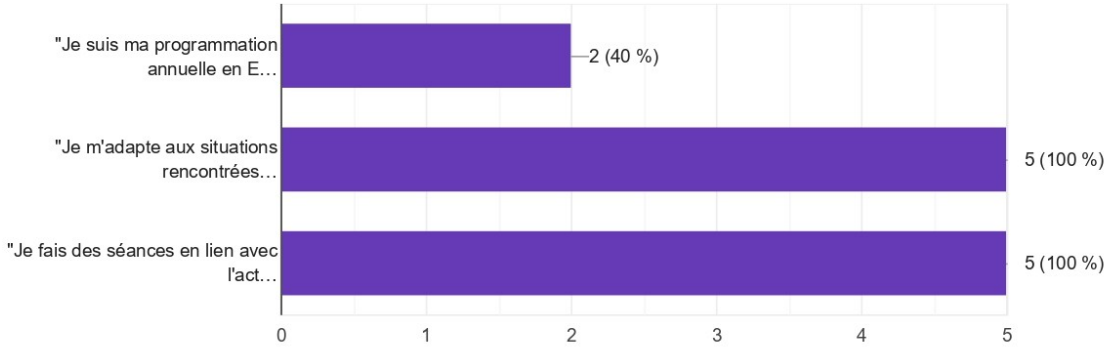
Durant les cours, privilégiez-vous :

5 réponses



Comment programmez-vous vos séances d'EMC ?

5 réponses



Quelles difficultés rencontrez-vous pour enseigner cette discipline ?

5 réponses

Le temps

difficultés pour relancer le débat quand les enfants sont jeunes et restent sur leurs idées

Aucune difficulté spécifique à cette discipline

Je n'ai pas d'avis

Densité des sujets à traiter
Temps accordé

➢ Annexe 2 : réponses aux questionnaires du Royaume-Uni

PSHE in primary school

Questions Réponses 3

3 réponses

Réponses acceptées

Résumé Question Individuel

Since when do you teach ?

3 réponses

2019

2016

September 2019

How many children are in your school ? And your classroom ?

3 réponses

about 700 at school and 24 in my class

720 in school, 28 in classroom

750 children in school. 27 in my classroom.

What is the year of your class ? (year 3,4,5 or 6)

3 réponses

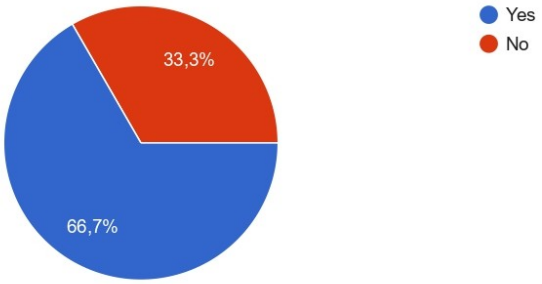
year 3

5

Year 4

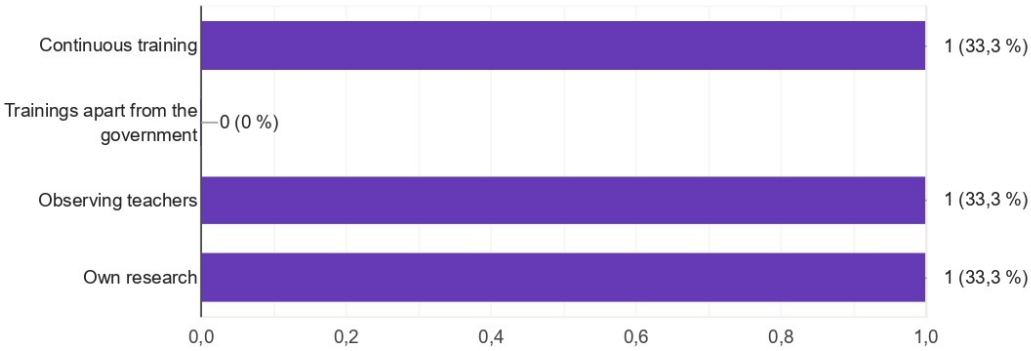
Did you have a training to teach PSHE when you did your courses to become a teacher ?

3 réponses



How did you train yourself to teach PSHE ?

3 réponses



What were these trainings ?

3 réponses

I haven't had and PSHE specific training

Workshops on PGCE, Observing other teachers

Lectures and presentations about the curriculum and how to teach itPost

How and where did you find these trainings ?

3 réponses

N/A

Through PGCE provider

During my PGCE training.

8) What do you think about the time dedicated to this subject in the timetables ? For you, is that enough or not ?

3 réponses

We teach PSHE as a subject once a week but will have PSHE discussions about friendships/bully etc regularly

I think that more time should be dedicated, it should also be woven through other subjects in a cross curricular way

It is enough.

In average, how long a class of PSHE lasts ?

3 réponses

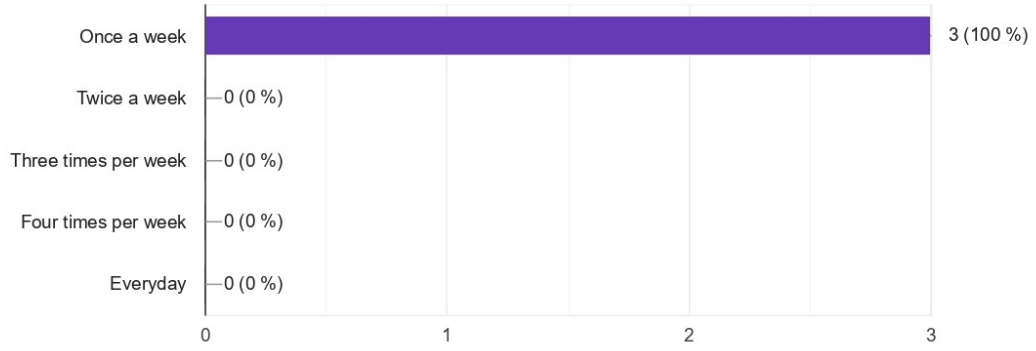
30 minutes

45 minutes

45 minutes - 1 hour.

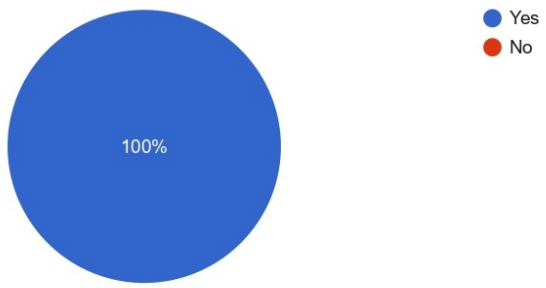
How often do you do classes of PSHE ?

3 réponses



Do you use debate in your classes of PSHE ?

3 réponses



If you do, how ? If you don't, why ?

3 réponses

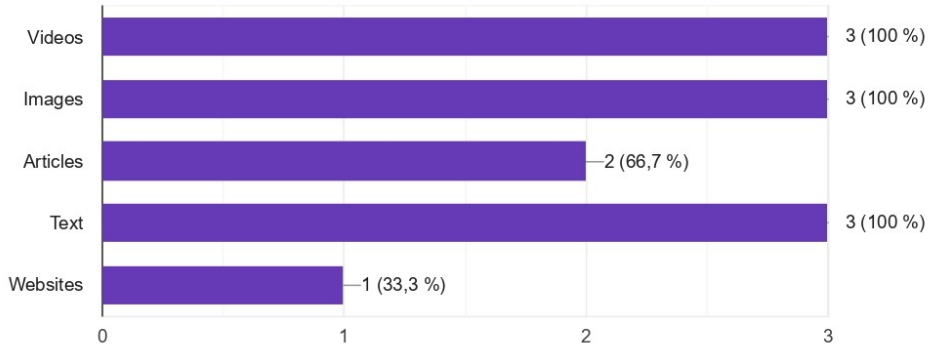
Through class discussion, allowing children to share their opinion.

Children are split into teams to debate a key question from both sides, planning their points and constructing counter arguments.

We often debate key questions. The children are asked to volunteer their thoughts on a topic and can also then think of what counter-arguments there might be.

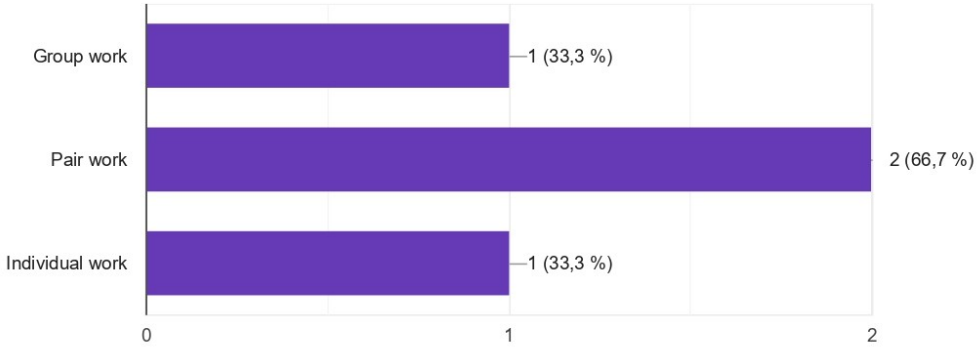
What supports do you use in your classes of PSHE ?

3 réponses



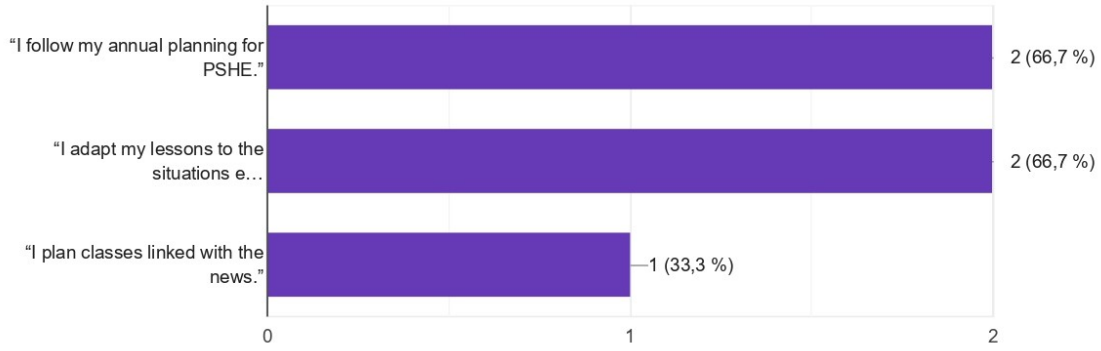
What do you prioritize in your classes ?

3 réponses



How do you plan your classes of PSHE ?

3 réponses



What difficulties do you encounter to teach PSHE ?

3 réponses

In year 3 we don't teach the children about puberty/periods but I imagine I would fins this more challenging, trying to manage the boys behaviour when talking about these subjects.

Time!

Making sure the children are sensitive and think about what they are saying.

➢ Annexe 3 : retranscription de l'entretien avec l'enseignante du Royaume-Uni

Entretien avec Imogen Cook enquêtée le 24/03/2021

- **Enquêtrice :** Elodie Grandner [EG]
- **Enquêtée :** Imogen Cook [IC]
- **Date :** 24/03/2021
- **Lieu :** sur Zoom
- **Durée :** 30 minutes

[Début de la transcription]

EG: As you know the subject of my research paper is a comparative study of citizenship between France and the United Kingdom. This interview aims to see and understand how a same theme is approached by teachers of both countries. This interview will allow me to answer my main question: "how the teaching of citizenship is perceived by the teachers of each country?" My first question is when you're doing your annual planning for PSHE do you prepare a whole sequence on the theme emotions ?

IC: Yes.

EG: Yes ? You do ?

IC: Yes.

EG: Ok. So what are your objectives when you teach these lessons ?

IC: We just taught PSHE lesson about feelings, so talking about positive feelings, negative feelings. I guess it kind of help for mental health cause emotions are linked to mental health. So we keep this very open and very broad and try and let it be child-led so they are talking about their experiences, and learning objectives are negative feelings, positive feelings, what makes you happy, talking about people that you have got in your family, you can help with your emotions you can talk in your school that can help you with your emotions, they're quite broad.

EG: Ok. And what skills do you want to work ? Because in France we have objectives in sessions but also skills.

IC: To be honest in PSHE we don't really have work shit or necessary activity sometimes we do sometimes they make posters but the main skill really is having confidence to be up to talk. I'm being contempt about sharing their experiences being open trusting one another I think that the kind of main skill for the whole of PSHE because it's really a subject which is personal and individual so in terms of skills that would be the top of things.

EG: Ok and is it a theme that you treat everyday in your class ? You talk everyday in your class about emotions ?

IC: Yes, it just happens naturally at school. Things happened in the playground or the classroom so yes it does without even realizing we kind of bring up those skills everyday because when something happens in the playground, we have to address to the whole class and talk about this situation.

EG: Ok like in France. So how do you prepare your sessions on emotions ? For example do you use a support to start or do you use something else?

IC: We've got a PSHE lead so someone who looks for PSHE across the whole school. And she spend a lot of time developing the curriculum for each year group and she took things from different schemes. So we don't specifically follow one scheme but she looks at a lot of different schemes and took things from that and she created our own scheme and we are using that for a few years. So I personally haven't done any of the planning because she did it a couple of years ago, we just adapted it slightly. But we use the plan that she is taken from various places.

EG: But in this plan what support do you use to begin the session ?

IC: Sometimes we refer to websites if they are relevant. So the past couple of weeks because we were closed and we have to reopen we've been using some mental health websites, children mental health website to get resources from. So if there is a relevant website for example if you do the health eating we refer to the change for life website. So yes whatever the topic is we use relevant websites.

EG: Ok. But for example you know you can use children story book to talk about emotions.

IC: Yes we do use. We got one book *The lion inside* that we use sometimes to tell about bravery and having courage, so yeah we do use a few books. It's a picture book but it has a message behind it about bravery.

EG: Ok. So where do you find these supports ? On websites ? For example the book where did you find it ?

IC: Just through the internet really like they're quite well on websites or our PSHE lead will have it on a course or might have been told about a particular resource which we'll then use. At the minute obviously mental health is quite important for children coming back to school, also there are a lot of staff everywhere so it is really easy just you have to go on google and find things but a lot of the time the person which is on charge of PSHE will have find things for a course or no things because she's been on training.

EG: So do you use paper supports or only digital supports ? You know like videos?

IC: It depends of what we want to guess out the lesson, we don't have a PSHE book so files, we don't use that much paper, a lot of the work that we do is online and it's all on our lesson plan. We talk through it and we will often stay what the children have said and typed up and saved on the folder for them to refer back if they need to so we've got the evidence of the lesson of what the children were talking about but it's not on paper copies. But then for some of the activities when the children came back to school after we closed, we printed of a lot of well-being and how to deal with your emotions but that we find online and a lot of charities had come up with. So sometimes we use paper.

EG: Ok. How do you introduce the subject of emotions in your class ? For example you start the session and how do you introduce it with your pupils ?

IC: I would say that this is a particular area that we are focus on today. Last week we were

doing positive and mental emotions and how you feel and the different ways we can feel. I would say this is what we are focus on and then I would open up to the children and I'd say how are you feeling now, how did you feel yesterday, what about your parents, brothers and sisters, and then we will start a conversation by trying to relate to the children and ask them and try to get them into the conversation.

EG: Ok. So in these sessions do you do individual work, pair work, group work or you're just talking ?

IC: I'm trying not to just talk all time, obviously I start on that way then it will be a lot of group work or partner work, and I get them to feed back their answers. But it is very interactive between the children.

EG: Where the pupils are located in the class ? Are they at their desks, on the floor ? Because when I went to Bristol I saw a lot the children on the floor and we don't do that in France and I was really shocked.

IC: At the minute we are not allowed to do that because of the COVI. They all have to face the front, but last year when we taught PSHE we taught it on the carpet just because they are a little bit closer, it's easier for us to manage when they are so close together. Normally they would probably be on the carpet when we're having a discussion and then if there were a task the students would get back to their tables. But at the minute they are all at their tables.

EG: Yes just because of the COVID. So do you do activities or workshops in your sessions ? You know like by four or by three ?

IC: Yes, they usually have an activity to do whether or not it's on paper or it's a role play or just a conversation there is usually something to do. We might have a website and have interactive activity to do on the website. Sometimes it's just a conversation but there is obviously always a purpose to the activity we're doing. A lot of the time it's making posters or kind of a story maps of how you're feeling, how do find on this day on an other day. It depends on what is the purpose.

EG: Ok. So can you tell me how a session of PSHE on emotions happens, you know the different phases.

IC: Yes so I guess we make a list of happy emotions, sad emotions what could make us feel that way, what lead us to feeling those emotions. Showing the children that we all experienced the same emotions sometimes we feel some emotions more than other children, sometimes we might feel a bit sad more than other children and there might be a reason why. What we could do as peers, friends to help a child if he is clearly showing an emotion, what the children could do to support that child and also talk about how sometimes children don't show their emotions and how do maybe detect I think someone is feeling this way but they're not showing me. So just going through the different emotions sometimes it's obvious that sometimes it's not but we all feel all these emotions. And some children find kind of hard to share their emotions and might act at different ways we need to find out they might be aggressive when they're actually feeling in a different way. So just explain children that we all have the same emotions but share them differently.

EG: Ok yes. So do you use debate in your sessions on emotions ?

IC: Yes.

EG: So how do you do for that ?

IC: It's actually more a discussion. I don't know I find it quite hard to do debate emotions because usually in a debate you've got a reason for and a reason against. With emotions it's quite personal so I guess you could do a role play situation and then you could have two people debating why this person is feeling this way. But we do more discussions just with my class in particular I probably stay away from debating because it would be quite hard to manage the behavior. I think some children would get quite evenly involved in it. There is a time and a place for debating but I probably won't do it in this particular subject.

EG: Yes because you have year 3, they are still young.

IC: Yes exactly.

EG: So do you do written trace for each session ? To resume what you did in your sessions ? At the end of the sessions, to conclude the session with the children.

IC: Yes but they don't necessarily write it down because they don't have books but yeah at the end of every lesson we've got like a planner just summing the all up so they all know what we discussed on. But the lessons are quite short, we usually do like 20 minutes maybe 25 minutes lessons so they're not that long.

EG: But you write maybe on the board what you did ?

IC: Not all the time, it's usually quite clear through out what is it the focus on but yes if it's necessary I'd say today I've learned so and so. But we don't really do that in other lessons.

EG: So do you write in these sessions ?

IC: Not in every sessions.

EG: Not in every sessions ? Ok.

IC: Yes sometimes we usually do more discussions.

EG: So it relies on oral ?

IC: Yes mostly but I will type theirs responses sometimes I might write things that they've said but the children don't have books and write.

EG: Ok. So do you ask guest speakers to come in your class and talk about emotions ? Maybe nurses ?

IC: The only experience I have is just teaching year 3 so that might have been something that has happened in the past, in the school it might happened in other year groups. But at the minute we have so many rules we can't let people in. But no as far as I'm aware as term of emotions we had anyone come in school.

EG: But you would be interesting maybe ?

IC: Yes.

EG: Ok. How do you evaluate the sessions on emotions ?

IC: We don't have a formal way of evaluating the lessons. We just see how the children got on with the lesson and make changes according to that.

EG: So you just look if they understood what you taught to them ?

IC: Yes, I mean because they don't write in every lesson it's not like a normal marking. It's just really evaluating the classroom discussions and it's something that particularly with emotions that you can monitor throughout the all year and see how children talk about their emotions and whether you need to talk to parents or children. If you are just thinking about emotions it's something you can monitor the all year around really, not just in one lesson.

EG: Yes of course, especially in primary school. So you do work on that theme in others subjects ?

IC: Yes. I think in English there's a particular book that we're doing, and there's a character that the feelings are in different ways, we would definitely talk on that if it's relevant. Thinking English might be probably the one we would refer to emotions within the most. In french we talk about how this person feels.

EG: And maybe in sport also ?

IC: Yes because that's often causes a lot of emotion, yeah definitely. Also in math actually how the children feel about math, for some children they can feel it harder, some children want to be the faster to finish, you tell the children that you work as different paces.

EG: Yeah that's right. So do you think that sessions on emotions are beneficial for children ?

IC: Sure.

EG: Why ?

IC: Children need to learn how to deal with their emotions, how to express their emotions, how to read other people emotions, it's a life long skill. And being able to do those things it's going to help them a lot in life. Knowing how to express your emotions, who to tell, how to read other children emotions.

EG: Yes and did you see differences between before and after the sessions ? For example to control their emotions in the playground in conflicts.

IC: It would be nice if it was that instant. Often something happens in the playground you talk to the children they apologize and you think oh that was a good conversation they've learned but then obviously that children other thing happen and things are the same. I think it's a long process when children are learning how to deal with their emotions, it's not something that's going to be quick, to see differences in it quickly. You need support by parents I think to be able to see a difference in children emotions. Obviously the lessons help definitely but I think it's a combination of the lessons, the parents views and how they behave in the playground

EG: And so last question do you think that is is a theme which needs sessions of PSHE ?

IC: Yes, I think so. I think it's really important. I think PSHE on the whole is a very important subject. That's staff that we need to go forward in your life and that's things that children need to learn, not just emotions but everything else you cover in PSHE. That's a life lesson, it's different to math or English. But yeah it's really important for you personally. So yes definitely I think it should be taught.

[Fin de la transcription]

➢ Annexe 4 : échange avec la *PSHE lead,* Madame Edwards

- Are you a teacher apart ? If you are in what level ? And in what school ? Year 4 teacher and Phase lead in Ashton Gate Primary school

- For how long are you a PSHE lead ? At this school, 6 years

- How did you become the PSHE lead of this school ? The teacher that I replaced was PSHE lead so that role was available, however I was PSHE lead at my previous school

- What are the roles of a PSHE lead ? Ensuring the curriculum is up to date with latest research and practice. That it is being delivered in all classes. Leading School council. Updating relevant policies. Being involved with many aspects: friendship/ playground/ Safe guarding/ online safety/ RSE/ Healthy eating

- How do you become a PSHE lead ? Do you have a training ? If you do, what is this training ? For how long ? How do you obtain it ? Before COVID I have attended a lot of training. Bristol Healthy Schools provided a programme of visitors and relevant updates. I have attended training on many aspects of PSHE.

- Is it a certification or a degree ? To be PSHE lead within a school, you do not need a certificate or degree, however I do have a Certificate if Excellence when Teaching PSHE certificate accredited through Rohampton university which I did on the job.

- To be a PSHE lead, is that voluntary ? Or are you directly assigned in a school ? Or do you chose ? A mixture – depends on the vacancies and your interests/ past experiences

- Do you have others annual planning of PSHE for other schools ? Or is it only for Ashton Gate Primary school ? If you have others schools, how many ? Just Ashton Gate

- How do you organized your time, do you have time/a release in the Week to do your job as a PSHE lead ? You are able to request Management time, half day per term

- Do you prepare all the sessions and supports for PSHE for all the classes of the school ? I have provided an overview (Learning objectives, brief outline and suggestions of activities and web links) for all year groups and then the year group teachers plan lessons.

- Where and how do you find all these supports and resources ? PSHE Association is the main source. We use many schemes which we mix and pick from other resources

- How do you plan all the sessions ? Follow the guidance from PSHE Association

- Do you prepare all of them at the beginning of the year with all the supports for all the school year in PSHE ?Or do you prepare them progressively through the year ? The overview is planned at the beginning of the year but some aspects or lessons – or resources – will get tweaked to keep up to date

➢ Annexe 5 : retranscription de l'entretien avec l'enseignante de France

Entretien avec Donia Selmi enquêtée le 31/03/2021

- **Enquêtrice :** Elodie Grandner [EG]
- **Enquêtée :** Donia Selmi [DS]
- **Date :** 31/03/2021
- **Lieu :** à l'école du Toulon, à Périgueux
- **Durée :** 35 minutes

[Début de la transcription]

EG : Pour rappel le sujet de mon mémoire est une étude comparée de l'éducation à la citoyenneté entre la France et le Royaume-Uni. Cet entretien a pour objectif de voir et comprendre comment un même thème est abordé par les enseignants de chaque pays. Cet entretien sera un moyen de répondre à ma problématique : « comment l'enseignement de l'éducation à la citoyenneté est appréhendé par les enseignants de chaque pays ? » Alors lorsque tu fais ta progression annuelle en EMC, est-ce que tu prépares une séquence entière dédiée au thème des émotions ?

DS :Non.

EG : Non ?

DS : Non. Je ne la prépare pas quand on fait la progression en amont par contre je vais la développer quand je vais m'attarder sur le sujet mais j'aurai pris en compte le vécu de la classe. Tu vois ce que je veux dire ? Je n'arrive pas à aborder un thème sans avoir la classe.

Par contre tu prends des valeurs simples comme les valeurs de la République ça c'est facile à à planifier, mais souvent les séances sur les émotions vont démarrer sur quelque chose qui s'est produit dans la classe ou alors quand on va aborder un projet artistique. Il faut d'abord avoir vu les élèves et avoir un vécu ensemble plutôt que de le prévoir en amont sans le vécu de la classe.

EG : Ok et tu le fais en combien de séances à peu près ?

DS : Ça dépend de la classe, mais en général ça tourne autour de cinq séances sur les émotions mais en étant interdisciplinaire, en faisant de l'art à côté.

EG : D'accord, et quels sont les objectifs que tu souhaites atteindre ?

DS : Alors pour mes séances sur les émotions j'ai trois objectifs qui sont: comprendre la diversité des émotions dans des œuvres d'art, exprimer ses émotions à propos d'une œuvre d'art et exprimer ses émotions à travers différents supports artistiques.

EG : D'accord très bien. Et quelles compétences tu souhaites travailler ?

DS : On travaille les compétences : identifier et exprimer les émotions et les sentiments, respecter autrui, être attentif, écouter autrui.

EG : Ok. Et est-ce que c'est un sujet que t'abordes au quotidien dans la classe ?

DS : Oui, dès le matin en fait quand on va faire l'accueil en anglais avec la question « how are you ? » et donc déjà là c'est une prise en compte de l'émotion de chacun. Donc si quelqu'un dit « I'm very very happy », s'ils disent « I'm tired », « I'm sad », mine de rien c'est une première approche et tu te dis ah là ça va pas donc on va être vigilant ou on va le laisser un peu tranquille et dans l'heure qui suit ça devrait aller mieux. Mais dès le matin, je prend cette température en fait de comment ils vont quand ils rentrent en classe. Mais on le voit, tu vois dès qu'ils arrivent je tiens à saluer tout le monde. Rien dans l'attitude qu'ils ont quand ils rentrent dans la classe tu sais s'ils sont fatigués s'il y a quelque chose qui ne s'est pas bien passé ou après il y a aussi le retour qu'il y a avec les parents, ça se voit rapidement et puis ça ça englobe entièrement la vie de l'enfant en fait. Ça se voit, ça se lit sur leurs visages, quand la tête est baissée, quand on voit des yeux fatigués, attristés. Et puis parfois il faut juste un petit mot dire non mais ça va aller on en parlera plus tard on met ça de côté. Tu rentres dans ton espace classe, tu as tes émotions et je vais en prendre compte, mets tous tes soucis qui te chagrinent de côté là c'est ton univers à toi et tu vas pouvoir apprendre. Donc finalement oui c'est quotidien. Tu ne peux pas faire sans prendre compte ce que l'enfant ressent.

EG : Oui c'est vrai. Du coup comment tu prépares tes séances sur les émotions ? Par exemple quels supports utilises-tu en classe ?

DS : On a des manuels scolaires en EMC et Eduscol. Et puis les supports numériques en fait, enfin internet. Il y a des séquences en foison sur les émotions sur internet et je m'en inspire. Je prends ce qui existe, même si après on adapte à notre classe.

EG : Mais par exemple dans les supports est-ce que ce sont plus des images, des vidéos, des textes ?

DS : Moi c'est plus les œuvres d'art. Il y a des peintures très très connues, il y a pleins d'œuvres qui vont pouvoir exprimer des émotions. Les œuvres mais aussi la photographie. C'est vrai que nous on s'est appuyé aussi sur la photographie c'était un petit jeu, on montrait la photo et ils devaient écrire quelle émotion était représentée à travers cette expression. Et c'était intéressant parce que les photos étaient des personnages de tout âge en fait, donc ça allait du bébé à la vieille personne. Et donc on a beau être vieux on peut encore avoir ces yeux pétillants et ce sourire pour la joie. Donc c'est important de ne pas s'arrêter à une génération, donc cette expression du visage avait beau changer on avait beau, l'émotion qui vient de l'intérieur se traduit de tout âge en fait. Tu vois ce n'était pas quelque chose d'arrêté, ça venait de dedans. Et après ce qui était intéressant dans les séances qu'on a mené c'était d'être neutre, est-ce qu'on arrive à être neutre ? Comment on fait, comment le visage est, comment ça se fait qu'on arrive à avoir cette attitude ? C'est parce que je réfléchis, tu vois c'était souvent une absence, vraiment d'être neutre c'était une absence un temps de pause en fait donc c'était intéressant les échanges qu'on a eu. Il y a aussi le dessin en support.

EG : Et par exemple si tu commences par une œuvre d'art comment tu l'exploites ?

DS : Au début description de ce que je vois, ce que je vais ressentir, et l'auteur qu'est-ce qu'il a voulu me faire passer à travers ça, et puis après sous forme de jeu, quelle émotion on pourrait regrouper. Il y a un petit jeu de devinettes où tu prends une phrase et tu dois traduire cette phrase avec l'émotion que t'as tiré.

EG : D'accord. Et les photographies c'est pareil ? Description, ce que je ressens ?

DS : La photographie on était moins dans la description en fait, c'était assez parlant, le visage

qui sourit il n'y avait pas besoin de dire quoique ce soit. Il est heureux et là on allait justifier parce qu'il sourit. Donc je vois un personnage qui se tient les cheveux, ses mains qui sont crispées, ses yeux sont grand ouverts là c'était vraiment la description alors que la photographie mine de rien c'était l'inverse en fait, directement l'émotion était dite et après on la justifiait. C'était plus la démarche inverse.

EG : Oui ok. Est-ce que ça t'est déjà arrivé de partir d'un album de jeunesse ?

DS : Oui mais celui qui est en anglais, d'Anthony Browne, *How do you feel ?* Là du coup on part en interdisciplinaire puisqu'on va le travailler en anglais surtout.

EG : Ok. Les supports par exemple les œuvres d'art, les photographies, tu les trouves où ?

DS : Internet.

EG : Internet ?

DS : Oui.

EG : Du coup tu utilises plutôt des supports papiers ou seulement numériques ?

DS : Numériques pour la projection, pour travailler ensemble ce sera plus numérique. Mais par contre après on va passer par le dessin.

EG : Oui donc support papier ?

DS : Oui pour le dessin et la photographie.

EG : Du coup comment tu introduis le sujet ?

DS : On est parti du street art, de l'art. On est parti du rôle de l'artiste qu'est-ce qu'il va pouvoir traduire dans ses œuvres et petit à petit on est arrivé au terme d'émotions. Puis quelles sont les différentes émotions que vous connaissez ? Là on est parti ensuite sur notre carnet de dessin en essayant de les représenter, l'enfant venait au tableau et représentait l'émotion qu'il avait envie de traduire à autrui et eux le dessinaient sur leurs carnets.

EG : D'accord et du coup quelles modalités de travail tu mets en place dans ces séances ? Est-ce que c'est du travail individuel, du travail collectif, du travail en binôme ?

DS : Toutes.

EG : Tout ?

DS : Non mais c'est vrai alors souvent on va commencer en travail collectif, après travail en groupe de trois et individuel c'est la trace que l'on va laisser après, quand il va falloir se remémorer toutes les émotions qu'on a pu ressentir, qu'on a pu partager mais ça reste une construction collective. Quoique après on avait fait aussi une carte mentale donc là c'était sur moi qu'est-ce que j'ai retenu de ce qu'on vient de dire, c'est vrai que la carte mentale c'est

aussi une trace individuelle et qui permet aussi de faire le point sur moi là dans ce travail de groupe qu'est-ce que moi j'ai retenu donc toutes ces interventions que ce soit visuelles avec les photos, que ce soit à travers le dessin que j'ai pu rendre, à travers les mots qu'on a pu échanger, enfin moi je trouve que la carte mentale permet de voir qui a appris quoi. Car on ne peut pas entendre tout ce qui se dit et puis il y en a qui passe à côté, on passe à côté de certains qui n'ont pas forcément été à l'écoute ou qui n'étaient pas là. Quand tu vois que les petits nuages sont vides tu te dis ah alors qu'est-ce qui s'est passé.

EG : Oui c'est sûr. Comment tu disposes la classe, enfin les élèves dans la classe pendant ces séances-là ? Je pose cette question car au Royaume-Uni ils étaient sur la moquette quand j'y suis allée.

DS : Ah oui bon pas nous. Ici nous c'est en îlot, après il y a un espace que j'exploite plus c'est debout et extérieur. Par petits groupes on est debout et on est en dehors, c'est-à-dire qu'on arrive à s'isoler, tu vois ce que je veux dire avoir son espace dans un grand espace vide et voilà ça j'aime bien. J'aime bien sortir de la classe quand on peut.

EG : Oui ça change aussi.

DS : Ça change puis même c'est une classe qui reste sérieuse tout le long même si on est par groupe même si on est dehors, même si on est par deux, il y a toujours un retour, personne ne revient sans jamais avoir rien fait après ça concerne toutes les matières.

EG : Est-ce que tu mets en place des activités ou des ateliers dans ces séances ?

DS : Non je n'en ai jamais fait effectivement.

EG : D'accord et comment se déroule une séance d'EMC sur les émotions ?

DS : Je commence par les pré-requis, qu'est-ce qu'on connaît, et après je pose soit un objectif à atteindre et qui soit explicite pour les enfants ou soit à travers une question essayer d'y répondre. C'est plus une démarche qui sera scientifique en partant d'un problème et essayer d'émettre des hypothèses pour arriver à la conclusion, pouvoir s'interroger et puis à la fin de la séance avoir une réponse à cette première question qu'on s'était posé.

EG : Est-ce que tu utilises le débat ?

DS : Oui c'est essentiel, il faut cet échange sinon la notion ne peut pas se construire. C'est de l'EMC il y a une grande part donnée aux débats, et du coup on reprend toutes les grandes compétences écouter autrui, savoir participer, être attentif, pouvoir rebondir sur ce qui est dit, le débat je pense que c'est inévitable. Là on peut discuter en fait, là on peut ne pas être d'accord, là on peut se dire qu'il n'y a pas une réponse.

EG : Oui je vois. Est-ce que tu fais des traces écrites pour chaque séance ?

DS : A la fin de chaque séance non, mais à la fin de la séquence oui, forcément il faut une trace écrite. Après la trace écrite ça ne va pas forcément être un résumé comme on disait la carte mentale ça va être une première trace écrite, les différents dessins ça va être d'autres traces écrites si après on doit décrire l'émotion qui avait été dessinée dessus.

EG : Oui il y a différents supports de toute manière.

DS : Oui, il y a différents supports de mémoire en fait, de ce qui a pu se dérouler dans la séance.

EG : Oui. Alors les séances est-ce qu'elles sont plus basées sur l'oral ou sur l'écrit ?

DS : Il y a une grande part d'oral donnée par le débat, l'oral quand on est dans l'observation. Je dirai une plus grande part donnée à l'oral même si l'écrit a son importance. L'écrit ça sera la lecture, la rencontre avec des textes. Mais je pense que l'écrit va être un support pour pourvoir échanger les idées et en plus sur le travail sur les émotions il faut plus essayer de les exprimer plutôt que de les écrire.

EG : Oui tu le fais plus à l'oral ?

DS : Oui plus à l'oral, avec le corps aussi en parallèle avec l'EPS en danse.

EG : Comment t'évalues les séances sur les émotions ?

DS : Je ne les évalue pas. Mais c'est ce qu'on disait au niveau de l'évaluation ça dépend de l'objectif qu'on a visé, si c'est connaître les différentes émotions, pouvoir exprimer ce qu'on ressent. C'est plus échanger et débattre autour des émotions qu'évaluer des compétences. Parce qu'à travers ça on va évaluer est-ce qu'il est capable de débattre, de s'exprimer mais tu ne vas pas juger une émotion. C'est des compétences transversales après qu'on évalue, tu n'es

pas obligé de passer par un support écrit tu vas la valider est-ce qu'il a été capable de s'exprimer, est-ce qu'il a été capable de traduire l'émotion qu'il a dû reproduire, on valide les acquis au fur et à mesure en fait, ce n'est pas un instant T et limite tu vas pouvoir amener un élève qui n'a pas pu s'exprimer, tu l'as repéré facilement donc c'est une évaluation formative qui va se faire au fur et à mesure des acquis.

EG : Ok. Est-ce que tu fais intervenir des intervenants pour en parler ? Peut-être des psychologues, des infirmiers ?

DS : Non mais effectivement il y a déjà eu des jeunes infirmières qui étaient venues mais dans le cadre de leurs études, ou des étudiants qui ont besoin d'expérimenter mais après de moi-même est-ce que moi j'aurais fait appel à pour travailler les émotions. Si mais je ne l'ai pas fait c'est une troupe de théâtre, ça traitait du sentiment d'être mis de côté, de la solitude, d'être moqué, ce qu'on peut ressentir en tant que personne différente et c'était à travers l'ouvrage *Grosse patate*. Et donc le théâtre c'est quand même une scène assez perspicace pour mettre à nu ses sentiments et je ne suis pas allée jusqu'au bout car je pensais que rien que ce titre pouvait focaliser sur une personne de la classe qui est déjà bien sensible à ce sujet et donc je me suis dit pas cette année parce que même si le texte est beau je n'ai pas jugé pertinent finalement de passer par ce texte et cette troupe de théâtre. Si ça avait été un autre texte, peut-être que je l'aurai fait mais du coup ce sera plus vers la danse cette année. Mais une autre année pourquoi pas. Faire venir des artistes pourraient être intéressants.

EG : Oui je vois. Du coup ce thème tu le travailles dans d'autres disciplines ?

DS : Oui je travaille les émotions en EPS, langue vivante, littérature, arts.

EG : Et de quelle manière tu travailles ce thème dans ces autres disciplines ?

DS : En littérature on va partir d'œuvres, et des mots des personnages du texte en fait. En EPS on le travaille en danse, souvent je trouve que quand on va les traduire on va aller dans l'exagération alors que finalement quand on danse on va traduire pleins d'émotions, enfin là c'est ce qui ressort quand on les regarde il y en a qui sont vraiment dedans, il y en a ça les apaise on sent qu'ils sont heureux, d'autres au contraire tu sens le stress de pouvoir me montrer et petit à petit au fil des séances là on sent une certaine aisance mais parce qu'ils sont aussi en sécurité. Ça devient rituel, on connaît l'espace, on connaît les intervenants. Mine de rien petit à petit il y a des petits bouts de chorégraphie qu'on commence à maîtriser donc on arrive à prendre du plaisir dans cet effort et dans ce travail en fait. Après l'art, c'est le dessin, la photographie, les œuvres d'artistes et puis eux car c'est également par le dessin. Dessiner les émotions, leurs émotions et puis voilà.

EG : Ok. Alors là c'est plus une partie sur ton ressenti. Penses-tu que les séances sur les émotions sont réellement bénéfiques pour les élèves ?

DS : Je pense qu'elles sont essentielles à un moment donné de s'arrêter et de mettre des mots sur quelque chose qui est indéfinie, qui n'est pas définissable en fait. Je pense que pour eux j'ai l'impression que c'est comme une petite pause où on se pose sur ce qu'on peut ressentir. C'est pas comme si on abordait une matière ou une notion en histoire, ce n'est pas quelque chose de concret et je pense que ça amène une réflexion et parfois ça peut les rassurer en fait. Tout bête les gestes de violence, on avait dit on répond à une pulsion et qu'après qu'est-ce qu'on ressent avec cette pulsion. Tu te souviens de cet élève il était très mal parce qu'il avait eu un geste déplacé envers un de ses camarades et cette colère il ne la maîtrisait pas et il avait

eu peur de lui par rapport à cette colère qu'il avait pu ressentir et de mettre des mots de dire bah en fait ça répond à une pulsion et tout le monde a ces pulsions mais on peut apprendre à les maîtriser et ta colère parfois elle peut être justifiée par contre c'est ce qui va faire que toi tu es un homme et pas un animal, c'est que tu vas la comprendre, tu vas exprimer ta colère et tu vois il se sentait mal mais de lui dire finalement est-ce que ce n'était pas normal d'éprouver cette colère et oui c'est normal. Donc voilà de ne pas être débordé par ses émotions c'est vrai que ça l'a apaisé et je me dis dans d'autres situations où il a éprouvé cette colère il s'est dit bon j'ai le droit d'exploser, j'ai le droit de la ressentir sans culpabiliser en fait. Et de mettre des mots et après de pouvoir échanger avec les autres, est-ce que vous pensez que c'était normal, parce qu'en fait ils veulent toujours rentrer dans un moule bah non. De leur faire prendre conscience qu'ils ont le droit d'être triste, d'être en colère mais à un moment donné il va falloir le dépasser, l'accepter pour pouvoir le dépasser.

EG : Ok. Est-ce que t'as constaté des différences entre avant la séquence et après ? Par exemple dans la gestion de conflits.

DS : Alors je ne dirai pas en séquence, ce serait sur l'année en fait, ce n'est pas sur un moment T. Justement l'exemple qu'on prenait avec l'élève finalement ce mal-être ça fait du bien aussi à la classe. S'il y a quelque chose qui peut ressortir maintenant c'est cette faculté à venir aussitôt en parler et donc ça veut dire là qu'on a vraiment fait un gros travail de confiance, on sait qu'on a un espace pour s'exprimer, qu'on ressent quelque chose soit qui nous attriste soit qui nous met en colère mais pouvoir venir en parler à un adulte tel qu'il soit moi je trouve que c'est vraiment quelque chose de gagner. Ou d'accepter sa tristesse et de la voir d'aller voir un enfant de lui demander ce qui ne va pas aujourd'hui tu veux m'en parler. Il faut être attentif à chacun. C'est intéressant de le traiter car certains vont pouvoir réfléchir,

tout ne va pas sortir dans la classe mais ça sème des petites graines en fait. Je pense que quand tu arrives à instaurer un climat de confiance avec tes élèves bah voilà c'est là où eux vont pouvoir s'épanouir.

EG : Oui c'est ça qui est important après dans la classe.

DS : C'est important et c'est ça qui va faire toute la différence, ils viennent chaque jour avec plaisir et puis c'est vrai ils travaillent, on rit, enfin tout le monde a sa place en fait ce qui n'est pas facile dans un groupe parce qu'on se rend compte qu'ils sont bien tous différents avec leurs difficultés, leurs capacités. Je pense que ça ne peut que les aider de mettre des mots sur leurs émotions en fait. Et puis comme on disait la place du débat qui est essentielle aussi ah mais lui aussi ressent ça ? Ce qui a été très riche c'est quand ils échangeaient sur leur tristesse quand les parents se séparaient. Ça a été très riche parce que d'une petite qui était fermée et triste, il y en a un qui dit ah non mais moi c'est beaucoup mieux maintenant parce qu'ils ne faisaient que se crier dessus c'était ah bah oui bah moi j'aime bien parce que comme ça avec maman je fais ci et puis avec maman je fais ça et se dire ah bah tiens on partage ça je ne suis pas le seul à le vivre et puis finalement mes copains il y en a qui le vivent bien mais il y en a d'autres qui le vivent mal, qui le ressentent comme moi cette tristesse mais ça veut dire qu'elle peut évoluer donc c'est vrai cette part tu vois ce n'est pas du perceptible mais c'est vraiment que dans l'échange qu'on peut construire ça en fait.

EG : Oui c'est important. Et est-ce que tu penses qu'il s'agit d'un sujet qui nécessite forcément des séances d'EMC dédiées ?

DS : Bah non.

EG : Et pourquoi ?

DS : Parce que ça ne peut pas s'arrêter à une séance, c'est tout au long de l'année, c'est tout ce qu'on construit au sein de la classe, c'est tous les évènements non prévus qui vont arriver. Et après si on redevient terre à terre je n'aime pas dire ça mais c'est vrai nos programmes sont tellement lourds dans tout ce qu'on doit faire, quand je te dis oui je le traiterai au besoin ou en ayant le vécu de la classe pour ça ça me paraît essentiel, ce n'est pas quelque chose où je me dis oh la la je n'ai pas vu ça faut absolument que là je le vois. C'est quelque chose je trouve qu'on va traiter tout au long de l'année même si à un moment donné on s'arrête comme là pour mettre des mots dessus, pour vraiment mener une séquence en mettant des mots précis et en arrêtant plus dans ce qui se passe. De dire que c'est une notion qu'on peut traiter en partant d'un point A à un point B mais finalement elle se construit tout au long de l'année en fait.

EG : Oui ce n'est pas juste sur une période de l'année pendant trois semaines.

DS : Non c'est impossible de faire ça car ça revient à tes questions du départ est-ce que c'est au quotidien et finalement oui on en prend connaissance au quotidien en fait de ce qu'on peut ressentir, les émotions qu'ils traversent. Et comme tu disais ils se sont fâchés dans la cours de l'école forcément ça va rebondir ici, donc parfois de dire stop on diffère, rien que des fois de différer ça permet de régler le problème. C'est la distance mais ça on le ressent tous en fait et leur apprendre que ça peut être régler d'une autre manière, de parler. Je trouve que le dessin est vraiment aussi un moyen de s'exprimer, la danse, le dessin et là ce ne sont pas des mots mais pour les émotions quelque chose qui est abstrait en fait.

[Fin de la transcription]