



HAL
open science

Sortir de l'égocentrisme au cycle 1: bonheur et citoyenneté

Marie Aussourd

► **To cite this version:**

Marie Aussourd. Sortir de l'égocentrisme au cycle 1: bonheur et citoyenneté. Education. 2021.
dumas-03571971

HAL Id: dumas-03571971

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03571971>

Submitted on 14 Feb 2022

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

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

Année universitaire 2020-2021

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

Mention Premier degré

**Sortir de l'égoïsme au cycle 1: Bonheur
et citoyenneté**

Présenté par Marie AUSSOURD

Mémoire de M2 encadré par Manuel Tonolo

1 Mots clefs :

- Bonheur
- Vivre ensemble
- Citoyenneté
- Enseignement Moral et Civique
- Emotions
- Empathie
- Coopération
- Cycle 1
- Maternelle
- Débat à visée philosophique
- Littérature jeunesse
- Environnement

1. Table des matières

1 Mots clefs :.....	2
2. Introduction.....	5
3. L'Enseignement Moral et Civique (EMC) un des moyens de répondre à ces enjeux:.....	6
4.1 Evolution de l'enseignement de la socialisation en EMC:.....	6
4.2 Les finalités de l'EMC dans le programme du Bulletin Officiel de 2020:.....	7
4.3 Anticipation de l'EMC en maternelle et participation de l'EMC à l'acquisition des compétences de cycle 1:	7
4. Problématique et hypothèses de recherche:	9
5.1 Hypothèses:	9
5. Les conditions de l'expérimentation :.....	9
6. Définition des termes	10
7.1 La conscience émotionnelle :	10
7.2 L'empathie.....	11
7.3 Vivre ensemble et citoyenneté.....	12
7.4 Bonheur	13
7.5 Développement de l'enfant: à quel stade sont mes élèves, de quoi sont-ils capables ? .	15
7. Quelles pratiques pédagogiques.....	15
8.1 Comment développer l'empathie ?.....	15
8.2 Compréhension des émotions :.....	16
8.3 Les débats à visée philosophique :	16
8.4 Le choix d'une œuvre de littérature jeunesse :	17
8.5 Le débat interprétatif :	18
8.6 La pédagogie de l'initiation de Germaine Tortel:	18
8. Présentation de la séquence	20
10. Présentation des résultats :	24
10.1 Hypothèse n°1	24

10.2	Hypothèse n°2	29
10.3	Hypothèse n°3 :	30
10.4	Hypothèse n°4	31
11.	Analyse rétrospective	32
11.1	Bilan des apprentissages	32
11.2	Ecart entre la préparation et les résultats	36
11.3	Les effets liés aux contraintes sanitaires.....	38
11.4	Les limites de l'expérimentation	38
11.5	Propositions de perfectionnement	39
11.6	Prolongements	39
11.7	Leçons pour l'enseignante	40
12.	Conclusion.....	41
13.	Bibliographie analytique :	42
13.1	Ressources et ouvrages concernant la Vivre ensemble :	42
13.2	Ressources et ouvrages concernant le bonheur :	42
13.3	Ressources et ouvrages concernant les émotions :	42
13.4	Ressources et ouvrages concernant l'empathie :	42
13.5	Ressources et ouvrages didactiques et pédagogiques :	43
14	Annexes :	44

2. Introduction

Depuis toujours, la nature de l'Homme a fait l'objet de débats afin de déterminer s'il s'agissait d'un être naturellement bon ou mauvais. Les récentes recherches sur le sujet tendent à montrer que l'Homme possède naturellement des capacités empathiques. Ce nouveau constat change donc considérablement les enjeux des sociétés à venir, en les orientant vers un développement de cette qualité innée.

Aujourd'hui, les sociétés contemporaines doivent savoir composer avec des évolutions sociales, écologiques, sanitaires, économiques, relativement nouvelles. De plus, par un phénomène mondial d'ouverture, nous avons pu assister à un remodelage des sociétés notamment par une importante diversité, visible sur les points culturels, politiques ou encore religieux. Comment composer dans le monde du XXIème siècle, tout s'adaptant à sa pluralité ? Comment les enseignants peuvent-ils éduquer les futurs citoyens à l'altérité ? Une des solutions semble être de développer ou de redéfinir la cohabitation des citoyens d'aujourd'hui et celle des citoyens de demain. A cela, Frédéric Lenoir explique que la Connaissance seule ne suffit pas à faire société et qu'il est nécessaire que chacun puisse se reconnaître dans l'Autre comme « une version possible de soi » pour faire une humanité.

Pour cela, être familier avec ses propres émotions pour ensuite pouvoir comprendre celles des autres en se mettant à leur place et en adoptant une posture empathique, peut-il être une voie envisageable dans le milieu éducatif ? Mais à quoi bon prendre le temps de travailler sur la reconnaissance et la compréhension des émotions à l'école alors que les emplois du temps sont d'ores et déjà chargés et que les résultats des tests PISA montrent que le niveau scolaire des jeunes français est insuffisant. C'est à ce stade qu'il devient intéressant de rappeler les recherches pilotées par Eric Debarbieux en 2012, (Le « climat scolaire » : définition, effets et conditions d'amélioration), rendant explicite le lien entre la gestion émotionnelle et l'amélioration du climat scolaire ayant un impact positif sur les apprentissages et sur le rapport au savoir. Outre le simple épanouissement des élèves, le but premier de l'apprentissage de la gestion émotionnelle et du développement des compétences empathiques est donc de favoriser les apprentissages. Ainsi ce travail de recherche souhaite analyser un aspect éducatif permettant de répondre à deux enjeux fondamentaux de l'Education, qui sont de prodiguer une éducation émancipatrice et de permettre la socialisation des citoyens de demain. Cela peut-il être envisagé dès le cycle 1 avec des élèves encore très égocentres ? C'est pourquoi, nous chercherons à savoir si le développement de la conscience émotionnelle et de l'empathie à l'école maternelle,

permet d'œuvrer pour une citoyenneté visant le bonheur de tous. Pour ce faire, nous étudierons dans un premier temps des ressources issues de la recherche, permettant d'analyser cette problématique. Puis, dans un second temps, nous nous intéresserons aux pratiques pédagogiques pouvant être mises en place pour répondre aux objectifs précédents.

3. L'Enseignement Moral et Civique (EMC) un des moyens de répondre à ces enjeux:

4.1 Evolution de l'enseignement de la socialisation en EMC:

L'enseignement de la morale dans les institutions scolaires a toujours existé comme moyen de former les jeunes enfants à devenir adultes. Cet enseignement a évolué au fil des siècles pour s'adapter aux enjeux sociétaux. La morale apparaît au XV^{ème} siècle avec le Traité d'Erasmus. Bien que de nos jours on l'associe davantage à un catalogue d'interdits, il contribuait à l'époque, à l'enseignement traditionnel des jeunes enfants. Plus tard, à partir de 1882, la morale devient laïque: désormais les citoyens sont aussi électeurs de la Démocratie et doivent donc être instruits. Cette discipline est alors un moyen de les faire adhérer aux valeurs du régime et de les fédérer. Les différents manuels révèlent une certaine propagande manichéenne, prêchant de façon culpabilisante le bien contre le mal aux moyens de bons exemples à imiter. La morale était un rituel quotidien durant lequel les élèves apprenaient par cœur des maximes aux airs de prières laïques. L'obéissance, le respect des aînés et le patriotisme figuraient parmi les sujets évoqués. Ainsi cette instruction de la morale visait un certain conditionnement des élèves qui étaient alors des sujets passifs et obéissants. L'instituteur favorisait les questions fermées ne laissant pas de place à d'éventuels questionnements. Longtemps, l'éducation de la morale s'est basée sur la théorie des stades de développement de Piaget, décrivant l'évolution des enfants et l'apparition tardive de leurs compétences empathiques. Il était alors commun de penser que l'enfant n'était pas capable d'agir correctement et de respecter des principes éthiques. C'est pourquoi, la morale était enseignée de manière comportementale. Depuis le XXI^{ème} siècle, l'enseignement de la morale a évolué au gré des changements sociétaux. De nouvelles valeurs apparaissent ainsi que de nouvelles pédagogies: la morale enseignée est tenue d'évoluer. Désormais le vivre ensemble et la citoyenneté sont la clef de voûte de l'enseignement moral. La remise en question des stéréotypes véhiculés dans la société apparaît, ainsi que des débats à visée philosophique ayant pour but d'exercer l'esprit critique des élèves. Cet enseignement devient alors partie intégrante de la formation des citoyens en devenir.

4.2 Les finalités de l'EMC dans le programme du Bulletin Officiel de 2020:

L'Enseignement moral et civique présente aujourd'hui un programme à part entière agencé autour de trois finalités. Ainsi, au cours des cycles 2, 3 et 4, les élèves sont amenés à développer le respect d'autrui, à acquérir et partager les valeurs de la République mais aussi à se construire une culture civique. La construction de cette culture repose sur quatre principes dont le but est de conférer une autonomie au citoyen, lui permettre de se sentir appartenir à une communauté tout en connaissant le principe et l'utilité de la Loi et des droits. L'enseignement de la culture civique permet aussi d'outiller le futur citoyen afin qu'il soit en mesure de participer au débat collectif. Ces différents principes s'enseignent à travers la culture de la sensibilité, la culture de la règle et du droit, la culture du jugement et celle de l'engagement. La culture de la sensibilité est un moyen, pour l'élève, d'apprendre à reconnaître et à se familiariser avec ses émotions et ses sentiments, d'apprendre petit à petit à les exprimer et à les réguler. Cet aspect de l'enseignement moral et civique cherche aussi à développer chez les élèves une capacité d'écoute et d'empathie envers autrui, l'expression de son opinion dans le respect de la différence, ainsi que la coopération. De son côté, la culture de la règle et du droit permet de construire un cadre explicite indispensable à la vie en communauté. Dans le cadre de cette étude, nous nous focaliserons principalement sur l'axe de la culture civique. Il peut toutefois être utile de noter que, par ailleurs, l'École tend à développer l'esprit critique des élèves dans le but de leur donner la possibilité de prendre des décisions de manière éclairée. En effet, la démocratie est une garantie républicaine à la seule condition que son peuple soit éclairé. Cet esprit critique est enseigné à travers la culture du jugement. Enfin, c'est à travers la culture de l'engagement que se construit la responsabilité individuelle et collective des élèves, au service d'un dynamisme d'action et de coopération.

4.3 Anticipation de l'EMC en maternelle et participation de l'EMC à l'acquisition des compétences de cycle 1:

La maternelle est un cycle au cours duquel de nombreux enjeux d'apprentissages rejoignent ceux de l'enseignement moral et civique, elle établit en effet, les fondements éducatifs et pédagogiques pour les années à venir. A cet âge, les élèves ne sont pas directement confrontés à l'aspect juridique de notre société mais apprennent cependant dès leurs premiers jours d'école à devenir élèves et donc à devenir de futurs citoyens. La compréhension de la nécessité

d'instaurer des règles de vie communes et la construction collective de celles-ci en est un exemple.

Le cycle 1 est organisé autour de différents principes veillant à faire de l'école un lieu qui s'adapte aux jeunes enfants, qui organise des modalités spécifiques d'apprentissage, mais aussi un lieu où les enfants vont apprendre ensemble et vivre ensemble. La communauté d'apprentissage formée par la classe et le groupe instaure les bases de la citoyenneté par la compréhension et l'imprégnation des valeurs de respect et des valeurs de la République, tout en amenant les jeunes élèves à se questionner d'un point de vue sensible et moral, à coopérer et à vivre ensemble. L'enfant apprend donc de manière très progressive, notamment à travers le développement des compétences langagières, à prendre part au débat collectif lors duquel il apprend les règles de la communication et de l'échange. L'apprentissage des mécanismes qui régissent la vie en société représente une part des enjeux du cycle 1, le fait d'apprendre à se construire comme une personne singulière au sein de ce groupe en est aussi un enjeu.

En maternelle on distingue cinq domaines d'apprentissages. Le premier, le domaine « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions », cherche à développer les compétences langagières des élèves. La pratique du débat à visée philosophique (DVP), que nous définirons ultérieurement, est un outil permettant, bien entendu, d'éveiller au questionnement et de permettre une ouverture d'esprit chez les jeunes élèves mais aussi et surtout un exercice permettant de développer le langage.

Comme l'explique Jean-Charles Pettier, la pratique des DVP permet le développement de nombreuses compétences et s'inscrit dans le domaine 3 du socle, « La formation de la personne et du citoyen ».

Par ailleurs, plusieurs autres domaines, tel que celui permettant aux élèves "d'agir, de s'exprimer et de comprendre à travers les activités artistiques" laissent la place aux émotions, à la formulation de choix par l'élève l'aidant ainsi peu à peu à exprimer ses sentiments, ses ressentis, ses opinions et points de vue. Les compétences acquises dans ces activités sont indéniablement transférables à des activités de réflexions collectives et de débats.

4. Problématique et hypothèses de recherche:

Aux vues des constats précédents concernant l'évolution de l'EMC, de ses finalités et de son anticipation dans les programmes de maternelle, il devient intéressant de questionner l'éventualité suivante :

Le développement de la conscience émotionnelle et de l'empathie en maternelle permet-il d'œuvrer pour une citoyenneté visant le bonheur ?

5.1 Hypothèses:

Hypothèse n°1 : La conception du bonheur chez l'enfant de maternelle n'est pas exclusivement égocentrique

Hypothèse n°2 : Le développement de la conscience émotionnelle à l'école maternelle permet à l'élève de mieux comprendre ce qui le rend heureux

Hypothèse n°3 : Le développement de l'empathie à l'école maternelle permet à l'élève de mieux comprendre ce qui rend les autres heureux

Hypothèse n°4 : La compréhension de son bonheur et de celui des autres facilite le vivre ensemble et la citoyenneté

5. Les conditions de l'expérimentation :

Voici un tableau récapitulatif des conditions expérimentales :

Effectif	24 Elèves
Niveau	11 élèves de moyenne section 13 élèves de petite section
Répartition des genres	14 filles 10 garçons
Age	Ages compris entre 3 et 5 ans
Temps d'enseignement pour l'expérimentatrice	50% du temps
Durée de l'expérimentation	Séquence de 7 séances d'environ 25 minutes

Milieu social du public	Milieu hétérogène
Conditions de recueil de données	Enregistrements audio et vidéo Observation et annotations des évolutions comportementales
Particularité de la classe	Présence d'un élève allophone

6. Définition des termes

7.1 La conscience émotionnelle :

Dans leur étude datant de 2019, Elise Tornare et Fransisco Pons expliquent que les émotions sont des états mentaux qui peuvent être caractérisés par différents indicateurs comme leur valence, leur intensité, leur temporalité et leur réflexivité. La compétence émotionnelle représente la capacité à ressentir, exprimer, maîtriser et réguler un stimulus émotionnel et la capacité à en comprendre l'origine et les conséquences. La compréhension des émotions est l'aspect visible de la compétence émotionnelle, consistant à décrire et expliquer les réactions émotionnelles et donc à les réguler. Les deux chercheurs relatent que depuis près de 40 ans, de nombreuses études ont voulu comprendre les composantes de la compréhension émotionnelle et qu'elles ont montré qu'il existe trois stades de développement de cette compétence, un premier, apparaissant vers l'âge de 2-3 ans, au cours duquel l'individu commence à reconnaître les émotions de base, à comprendre l'impact que peut avoir une situation sur celles-ci, ou l'impact des désirs, du temps ainsi que la possibilité de les réguler. Le deuxième stade, apparaissant à partir de 5-6 ans, appelé stade mental, se caractérise par la compréhension de la distinction entre l'apparence, donnée par l'expression et la réalité, qui est le ressenti. A laquelle s'ajoute la compréhension de l'impact des croyances et des souvenirs sur les émotions, ainsi que la compréhension de leur impact sur les performances scolaires (quelqu'un en confiance aura plus de facilité à réciter une poésie). Enfin, le troisième stade, apparaissant aux alentours de 8-9 ans, voit apparaître la compréhension de l'existence d'une ambivalence dans certaines émotions (avoir peur et être joyeux comme en écoutant une histoire qui fait peur mais qui nous plaît), la réflexivité (la culpabilité, la honte, la fierté), l'impact des règles morales, l'impact des émotions elles-mêmes et de nouvelles stratégies régulatrices toujours plus complexes. Ces stades restent théoriques et peuvent varier d'un individu à un autre. F. Pons et E.Tornare expliquent que de plus en plus fréquemment les interventions dans les écoles sont liées à la

compréhension et à la régulation émotionnelle et se font à travers des activités de lecture et de jeu de rôle.

L'enjeu d'éduquer les élèves de cycle 1 à développer leur compétence émotionnelle, doit s'appuyer sur le premier stade de développement décrit précédemment, afin de leur permettre de connaître et reconnaître les émotions de base, de comprendre leurs origines et leurs conséquences afin de pouvoir commencer à les réguler. Bien qu'il représente un atout considérable, l'intérêt de la compétence émotionnelle n'est pas uniquement individuel mais constitue une étape capitale de la socialisation des élèves. Il représente donc un double enjeu : celui de faciliter l'apprentissage par une régulation émotionnelle positive et faciliter le lien social, sur lequel nous porterons davantage notre attention. Nous verrons plus tard qu'il s'agit aussi d'une ouverture intéressante vers la communication non-violente et vers la régulation ou la médiation de conflit par les pairs.

7.2 L'empathie

La théorie de l'esprit, présentée comme la ToM (Theory of Mind) dans les revues internationales, est une capacité mentale permettant entre autre de comprendre les états mentaux d'autrui. En fonction des études, la théorie de l'esprit peut aussi être assimilée au terme d' « empathie ». Cette aptitude cognitive est fondamentale car elle influence la régulation de nos conduites et le déroulement de nos interactions sociales. Il s'agit finalement d'une capacité à prévoir, anticiper et interpréter la conduite et l'attitude de nos pairs. Pour parler plus concrètement, cette aptitude nous confère la capacité de raisonner à propos des pensées d'autrui afin de comprendre ce qu'il pense, croit ou ressent. Elle s'apparente à un processus de décodage des états mentaux d'autrui.

Les chercheurs distinguent deux processus à l'œuvre dans la ToM, l'un relatif aux pensées, l'autre relatif aux émotions. Le premier se fait appeler ToM cognitive ou empathie cognitive et consiste en la capacité à se représenter les connaissances que les autres ont du monde. Sans prendre en compte l'aspect émotionnel, elle permet de comprendre leurs pensées, leurs convictions ou leurs intentions. Le second, est associé à la ToM affective ou empathie affective, capacité à interpréter les émotions et les sentiments et à faire le lien entre les réactions comportementales et les états affectifs des autres.

Omar Zanna, sociologue et psychanalyste, spécialiste de l'empathie, précise que dans l'empathie réside une certaine prise de distance. En effet, elle consiste à se mettre en pensées

à la place de l'autre, sans s'y confondre. Il s'agit alors de se distinguer de celui-ci pour être capable de lui venir en aide. L'empathie n'est donc ni de la compassion, ni de la sympathie.

7.3 Vivre ensemble et citoyenneté

Dès la moitié du XX^{ème} siècle, l'UNESCO évoquait déjà l'importance du vivre ensemble, mais ce n'est que suite au rapport Delors de 1996 que cette notion commence à s'imposer. Plus tard, les différents gouvernements ont ressenti le besoin d'inviter à plus de cohabitation. Depuis, la notion de vivre ensemble est utilisée dans nombreux discours politiques et englobe une quantité de valeurs plus ou moins différentes selon celui qui l'emploie. Ainsi le terme en question mérite d'être clairement défini, car il semble être un enjeu et la clef pour répondre aux maux de notre époque.

Pour Arendt, il réside dans la notion de "vivre ensemble" un savant mélange de diversité dans la pluralité, tout en incitant chacun à promouvoir sa singularité. Différents chercheurs ont tenté de définir la notion de vivre ensemble. Le consensus résultant de ces différentes investigations montre que le vivre ensemble s'apparente à une cohabitation harmonieuse entre les individus et les communautés impliquant l'égalité et l'équité entre tous.

D'après Francine Saillant, "les enfants d'aujourd'hui seront amenés à construire les ponts permettant de relier les futurs hommes et femmes entre eux". Il semblerait donc que l'éducation représente une solution face à cet enjeu de vivre ensemble ET d'agir ensemble. En effet, l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO), le Conseil de l'Europe (CoE) et l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF), ont largement fait appel aux instances éducatives pour servir cet objectif. Le rapport Delors en 1996, proposait de bâtir l'éducation autour des quatre piliers suivants: «Apprendre à connaître», «Apprendre à faire», «Apprendre à être» et, enfin, «Apprendre à vivre ensemble». Depuis une quinzaine d'années, L'UNESCO accorde au vivre ensemble une importance prioritaire dans l'éducation. Le but étant de faire tendre à disparaître la pauvreté, la discrimination, l'ignorance et les préjugés par le développement de « la compréhension des autres dans un esprit de tolérance, de pluralisme, de respect des différences et de paix » (UNESCO, 2003, p. 28). Ainsi l'UNESCO voit dans l'apprentissage du vivre ensemble la compréhension de l'interdépendance des individus, des communautés et des nations au niveau écologique, économique et social. Négliger cet apprentissage «pourrait avoir comme conséquence l'annihilation de tous les autres efforts en faveur de l'éducation». (Ibid.)

Cependant à l'heure d'aujourd'hui, ETRE ensemble ne suffit plus et la notion de vivre ensemble doit se substituer à la notion de citoyenneté. Une citoyenneté composée par la civilité, le civisme et une instruction éclairée. Dans ce triptyque, le vivre ensemble correspond à la civilité et donc au fait d'appartenir à un groupe dont on partage les codes sociaux tout en aillant une bienveillance minimale permettant une coexistence pacifique. A la civilité, doit s'ajouter le civisme qui correspond à la connaissance des lois et au partage des idéaux moraux tels que la Déclaration des Droits de l'Homme et les valeurs de la République, qui permettent de viser l'intérêt. De plus, les individus doivent connaître et comprendre le rôle du citoyen pour devenir des acteurs de la démocratie dans laquelle ils vivent. Enfin, la citoyenneté ne peut exister sans une instruction éclairée permettant de nourrir et développer l'esprit critique qui est l'outil nécessaire pour remettre en questions les insuffisances des lois et de la société dans le but de les améliorer.

7.4 Bonheur

Depuis toujours le bonheur a fait couler l'encre de penseurs, de philosophes et d'écrivains. Aujourd'hui le cercle d'étude s'est élargi à la sociologie, la psychologie et même à l'économie. Au-delà des recettes et des injonctions au bonheur, diffusées dans les magazines, les médias, la publicité, etc., il semblerait que cette question est atteint la sphère politique. En effet, les différentes nations ont petit à petit mis en place des indicateurs qui ne cherchent plus uniquement à calculer la production économique, mais qui s'attardent davantage sur la « qualité de vie », tel que l'Indice de Développement Humain, publié par le Programme des Nations unies pour le développement (Pnud) depuis les années 1990, le BIP 40 calculateur des inégalités, le Bonheur National Brut, etc.

Fort de ce constat, il devient donc intéressant de se soucier plus spécifiquement des facteurs favorables au bonheur. L'*Harvard Study of Adult Development*, connue comme la plus longue étude scientifique à ce sujet, débutée en 1938 aux Etats-Unis, à chercher à comprendre quels facteurs permettaient de maintenir les gens heureux. Basée sur le suivi personnel de 725 hommes et femmes issus de milieux sociaux distincts, cette étude, aujourd'hui dirigée par Robert Waldinger, a permis de montrer que la qualité des relations sociales dans les cercles publics et privés, au sein des familles mais aussi des communautés, s'avéraient être le principal facteur du bien-être.

Mais l'homme en est-il capable ?

Mathieu Ricard, biologiste et moine bouddhiste rappelle que les études ont réussi à montrer, contrairement à la théorie de Piaget, que dès le plus jeune âge, l'Homme fait preuve d'altruisme. De plus, il explique que les connaissances actuelles sur la plasticité cérébrale et les facteurs épigénétiques montrent que l'entraînement de l'esprit permet une transformation personnelle. Ainsi l'altruisme est une capacité innée qu'il est nécessaire d'entraîner afin de la développer. C'est ici qu'intervient l'école dans un rôle d'éducation à l'altruisme.

Mais à quoi bon chercher le bonheur de tous ?

Ilios Kotsou, philosophe contemporain, définit le bonheur comme une particularité commune à tous les êtres humains, qui fonde notre commune humanité et qui nous relie les uns aux autres. Ainsi il donne une place centrale au bonheur en reprenant les termes d'Aristote qui parlait à l'époque de la « quête de toutes les quêtes », et du « souverain bien ». Il le définit comme un « triple lien », un lien intérieur avec soi-même, un lien avec l'Autre et un lien avec les autres formes de vie, végétales et animales. I.Kotsou montre alors l'interdépendance entre les êtres humains et leur environnement. Ainsi l'aspect environnemental prend un caractère essentiel dans la conception du bonheur, car c'est de cet écosystème dont nous dépendons.

I.Kotsou accorde une importance fondamentale au bonheur et considère qu'il devrait être au cœur de nos sociétés modernes car la règle d'or en philosophie nous incite à traiter les autres et toutes les formes de vie comme on voudrait l'être nous-même. Or comme l'explique le philosophe, il semblerait que tout être humain soit à la recherche du bonheur, donc il devient logique de vouloir le bonheur des autres, qui selon l'Harvard Study Of Adult Development, contribuent à notre bien-être, ainsi que le respect de la Nature dont nous dépendons et faisons partie.

Concevoir un monde où le bonheur collectif est un enjeu c'est donc concevoir un monde de paix et respectueux de l'environnement.

Quel est le rôle de l'Ecole dans ce constat ?

L'école intervient alors comme l'institution permettant de former aujourd'hui les citoyens et les citoyennes de demain. Prendre en compte le précédent constat c'est donc œuvrer pour développer chez eux une citoyenneté prenant en compte le bonheur collectif.

7.5 Développement de l'enfant: à quel stade sont mes élèves, de quoi sont-ils capables ?

L'empathie est une qualité innée des êtres humains. De nombreuses expériences ont permis d'identifier sa présence dans les comportements du jeune enfant mais aussi du nouveau-né. En effet, dans le cours de sa première année de vie, l'enfant acquiert une empathie affective lui permettant de percevoir les émotions des personnes qui l'entourent, notamment à travers les rictus de faciès et les mimiques "je vois que tu pleures donc tu es triste". Plus tard, aux alentours de quatre ans, il commence à acquérir une empathie cognitive qui lui permet de se représenter les états mentaux d'autrui. Il comprend dès lors que l'autre a une vie mentale différente de la sienne "je vois que tu es triste et je comprends pourquoi". Selon Martin Hoffman, cette compétence, appelée l'empathie mature, est stable entre 8 et 12 ans. A ce stade, l'empathie affective et l'empathie cognitive s'associent. En parallèle du développement de ces compétences sociales, l'enfant développe une empathie à son propre égard. Cela s'acquiert par le même cheminement. Le troisième stade de ce développement consiste à comprendre et accepter que l'on puisse avoir des points de vue différents portant sur une même situation. Des élèves de petites et moyennes sections, âgés de 3 et 4 ans, sont donc suffisamment matures pour faire preuve d'empathie affective et cognitive

7. Quelles pratiques pédagogiques

8.1 Comment développer l'empathie ?

Omar Zanna et Serge Tisseron, respectivement sociologue et psychanalyste ont cherché à développer l'enseignement de l'empathie à l'école. Dans leurs travaux ils insistent sur la mise en œuvre de situations permettant d'accéder à la reconnaissance de l'autre comme une version possible de soi permettant de s'ouvrir à autrui. Ainsi, les situations pédagogiques doivent pouvoir créer les conditions favorables au développement des compétences empathiques. Dans cette optique, les deux chercheurs font le choix de se focaliser sur le développement de l'empathie émotionnelle, qui intervient presque automatiquement lorsqu'il y a « une interaction entre des corps ». C'est pourquoi, ils donnent une place primordiale à la mise en jeux des corps au travers d'activités physiques telles que des jeux de rôles, des jeux dansés, etc. Pour ce faire ils ont tous deux conçu des jeux visant à servir ces objectifs, en voici une liste non exhaustive :

- le jeu des mousquetaires, pour développer la coopération

- le jeu des trois figures, par allusion aux trois personnages présents dans la plupart des histoires: l'agresseur, la victime et le redresseur de torts.
- le jeu du miroir, pour développer l'écoute réciproque et l'observation fine.
- le jeu du bâton, pour synchroniser les perceptions

Par ailleurs, la pratique de jeux coopératifs semble être un axe de travail privilégié pour développer l'empathie. En effet, ce type de jeux nécessite des compétences empathiques afin de pouvoir venir en aide à autrui. Ainsi une des manières de développer ces compétences est d'en créer le besoin par la nécessité de coopérer.

Dans le cadre de cette démarche expérimentale, l'enseignante a fait le choix de mettre en place des jeux de coopération ainsi que d'autres formes de jeux ou de situations visant à développer l'empathie.

De plus, la littérature jeunesse peut, elle aussi, être un moyen permettant de développer l'empathie. En effet, lors de débats interprétatifs (définis ci-après) on peut apprendre aux élèves à étudier les émotions des personnages afin d'en comprendre les motivations à agir.

8.2 Compréhension des émotions :

Pour bien coopérer, encore faut-il être capable de tenir compte des émotions et des besoins d'autrui. Pour cela un passage par l'apprentissage du champ émotionnel est indispensable. On entend par champ émotionnel le vocabulaire lié à ce thème, la constitution de ressources et d'outils permettant d'identifier, d'exprimer et de comprendre les différentes émotions.

Dans le cadre d'un programme visant l'amélioration du climat scolaire et du bien-être des élèves, l'équipe pédagogique de l'école maternelle 132 Aubervilliers, a mis en place le projet « Que d'émotions ! », aujourd'hui présenté par les ressources Canopé. Ainsi, a été mis en place un travail autour des quatre émotions fondamentales, la tristesse, la peur, la joie et la colère. Pour ce faire, des situations langagières visant à nommer les émotions, décrire les expressions du visage, et expliquer dans quelles circonstances elles peuvent être éprouvées ont eu lieu. Les élèves ont alors dû mimer et représenter les émotions par différents moyens. Dans le cadre de cette étude, l'enseignante a fait le choix de s'appuyer sur les travaux réalisés par cette école.

8.3 Les débats à visée philosophique :

En maternelle, la pratique de débat philosophique a pour but de faire réfléchir les élèves sur des questions et des notions diverses. Cela leur permet d'apprendre progressivement à

problématiser, argumenter et à débattre. Il ne s'agit pas de transmettre des connaissances ou la culture philosophique, en effet, le débat doit être au centre de la pratique. L'essence des débats à visée philosophique est de remettre en question certains aprioris afin d'élargir les points de vue et de construire des réponses collectives appuyées sur des argumentations.

Les ateliers de DVP doivent répondre à un certain cadre afin de donner suffisamment de repères aux élèves pour leur permettre de se sentir à l'aise. Pour cela il est important d'instaurer des règles connues et comprises par les élèves afin de permettre à chacun d'exercer sa liberté de pensée et sa liberté d'expression. Il est donc important que ces temps soient aménagés de manière collective en favorisant des effectifs réduits. Laurence Jeanne dans son ouvrage, *Atelier philosophiques en maternelle : Devenir un apprenti-philosophe*, explique que « la philosophie n'est pas une pédagogie de la réponse, mais une pédagogie de la question ». Ainsi l'enseignant doit avoir une posture de médiateur qui propose des questions ouvertes suscitant la réflexion et le débat. Dans le cadre de cette expérimentation, les questions à débattre ont été conçues à partir de travaux de Jacques Lévine, psychanalyste et philosophe, proposés par la collection *Les p'tits philosophes* de Pomme d'Api.

De plus, l'enseignant peut utiliser des inducteurs permettant de provoquer le débat et faciliter l'entrée dans la discussion. La littérature jeunesse est un exemple d'inducteur qui sera utilisé dans le cadre de cette expérimentation.

8.4 Le choix d'une œuvre de littérature jeunesse :

Le choix d'une œuvre de littérature jeunesse dépend de l'usage qui veut en être fait et de la conception que l'enseignant a de son élève. Evelyne Vaillaut et Manuel Tonolo dans *Littérature et idéologie : reflet de l'explicite ou réflexion sur l'implicite ?*, proposent de considérer « l'enfant comme un être sur lequel le monde exerce des pressions, qu'il est impossible de lui présenter une vision déformée de la réalité, et qu'il peut en conséquence tout lire, si la forme et la médiation sont adaptées". En partant de ce constat il devient intéressant de choisir des œuvres complexes, riches de significations implicites, qui n'affirment pas de valeurs et qui ne donnent pas de conclusion. Par le problème et le questionnement qu'elles soulèvent, le lecteur devient alors actif. Dans le cadre de cette démarche expérimentale, le choix de l'enseignante s'est porté sur l'album *Qui est le plus heureux*, d'Isabelle Simon, illustré par Hengjing Zang. Cet album présente différents personnages, humains et animaux, tout en questionnant qui d'entre eux est

le plus heureux, à l'aide de questions ouvertes portant sur le lien entre le bonheur et le rapport à autrui, le rapport à la nature, le rapport à l'argent, etc.

Par ailleurs, dans le cadre de cette expérimentation, l'enseignante a écrit un conte interactif relatif aux émotions, *Barbouillon et ses émotions*, qui s'accompagne de marionnettes, représentant le personnage principal ainsi que les quatre émotions primaires, la joie, la colère, la peur et la tristesse (cf annexe).

8.5 Le débat interprétatif :

Le débat interprétatif s'oppose aux questions de compréhension qui peuvent avoir leur intérêt afin de s'assurer de la bonne compréhension du texte mais qui ne sont pas indispensables. Le débat interprétatif, s'appuie quant à lui sur les données implicites du texte et se formulent par des questions qui n'attendent pas de réponses univoques. Ce type de débat vise à développer chez les élèves des compétences d'interprétation et donne toute sa place au lecteur qui est un élément essentiel de la littérature par son action de compréhension et d'interprétation du texte.

8.6 La pédagogie de l'initiation de Germaine Tortel:

Institutrice puis inspectrice, nommée au 1^{er} poste de recherche sur l'école maternelle à l'Institut de recherche pédagogique (INSEA), Germaine Tortel (1896-1975) fut aussi une pédagogue du XX^{ème} siècle. Sa pédagogie de l'initiation, telle qu'elle la revendiquait, consiste à percevoir l'école et plus particulièrement l'école maternelle comme une entrée de « l'enfant-élève » dans le monde. La pensée tortelienne conçoit l'Education comme une fusion entre l'éducation langagière et l'éducation artistique.

Avant toute conception pédagogique, Germaine Tortel, considérait l'enfant comme « un être autonome, conscient, capable d'être sensible et de penser, de s'exprimer, de juger, de créer, d'être lui-même ». Forte de ce constat, elle a donc œuvré à faire de l'école un milieu aimant et bienveillant, dans lequel les élèves se sentent en confiance. Un milieu, donc, qui s'emploie à valoriser et rendre visible le potentiel de chacun tout en apprenant à l'enfant la richesse du groupe. En effet, la pédagogie de Tortel se base tout particulièrement sur le collectif et sur la richesse des situations et des expériences qu'il occasionne.

Selon elle, l'initiation dont elle parle dans ses ouvrages et qu'elle place au centre de sa pratique, ne s'arrête pas aux portes de l'école mais se poursuit bien au-delà. Ainsi la pédagogie tortelienne véhicule des valeurs d'une société reposant sur un collectif riche et solide. Selon elle, « l'école maternelle peut être une base solide de la formation de l'homme dans l'enfant ».

Concrètement cette pédagogie cherche à développer les langages d'une part et la culture d'autre part. Il s'agit d'une conception plurielle des langages considérant la forme orale et écrite mais aussi et surtout les langages artistiques, corporels et autres. Ainsi Germaine Tortel affectionne la pratique de la philosophie à l'école et ce dès le plus jeune âge. Faire de l'école maternelle une école de philosophie comme elle le préconisait a aussi un rôle à jouer dans le développement du langage de l'enfant. En effet, le langage est une expression verbale de la pensée, l'enseignant doit être l'accompagnateur qui déclenche le désir d'apprendre en posant des questions. Celles-ci doivent être de vraies interrogations et non pas des questions qui sous-entendent une réponse. Germaine Tortel accorde aussi une très grande importance aux symboles, leur conférant un rôle crucial dans l'adhésion des élèves. Le symbole que l'on pourrait traduire par l'usage de la littérature jeunesse, qu'elle définit comme étant le premier lien entre le concret et l'imaginaire.

Germaine Tortel a aussi fondé sa réputation sur la pratique du dessin collectif, critiquant la pauvreté des pratiques artistiques menant à des réalisations toutes similaires. Selon elle c'est une manière de permettre à chacun de participer au tout sans s'y noyer de façon indistincte, chaque sujet existe dans et avec un collectif. Ce type d'approche pédagogique nécessite un fort degré de coopération entre les élèves et fait l'objet d'une mise en pratique des apprentissages sociaux. Le dessin collectif est souvent utilisé pour représenter la finalité du travail personnel de chacun. Suite à la réalisation collective s'ensuit une phase de critique par les élèves, qui est un objet d'apprentissage à part entière, lors duquel l'enseignant a un rôle fondamental car la critique est essentielle pour évoluer mais doit être constructive et bienveillante.

Dans le cadre de cette expérimentation, l'enseignante a fait le choix de s'inspirer des valeurs et des pratiques pédagogiques issues de la pédagogie de l'initiation de Germaine Tortel.

8. Présentation de la séquence

Cycle 1 : PS et MS

Domaines du socle commun de compétences de connaissances et de culture :

Domaine 1 : Le langage dans toutes ses dimensions

Domaine 2 : La formation de la personne et du citoyen

Domaine 5 : Représentation du monde et de l'activité humaine

Objectif : Développer sa conscience émotionnelle et son empathie pour être capable d'exprimer sa conception du bonheur et de comprendre celle d'autrui.

Compétences :

- Coopérer
- Participer collectivement à une discussion ou à une réalisation artistique
- Utiliser le langage pour : échanger, donner son point de vue, expliquer, réfléchir avec les autres
- Comprendre et respecter les règles de communication et d'échange
- Identifier des émotions et les mimer
- Comprendre un texte lu

	Objectifs	Sens	Obstacles	Situation	Méthode	Modalités	Compétences	Traces
Séance n° 1 Découverte des émotions par un conte	Découverte du vocabulaire des émotions et des sensations qu'elles procurent afin de les reconnaître lorsqu'elles sont mobilisées en soi.	Permet une prise de conscience émotionnelle afin de tester la 1ère hypothèse	Nécessite un niveau d'abstraction qui peut s'avérer difficile pour des élèves de 3 et 4 ans.	Conte interactif : A l'aide de 5 marionnettes, l'enseignante présente les 4 émotions primaires (caractéristiques physiques et sensations internes) aux élèves et interagit avec eux. Ils vivent la même découverte que le personnage principal en s'identifiant à lui.	Les élèves écoutent le début du conte jusqu'à ce que le personnage principal leur pose des questions. Ils interagissent alors avec celui-ci en respectant les règles d'écoute et de prise de parole.	Groupe de 12 élèves (demie classe)	Comprendre des textes lus, sans autre aide que le langage entendu	Enregistrements vocaux et vidéo.
Séance n° 2 Reconnaître les émotions sur soi et chez autrui	Apprendre à reconnaître les caractéristiques physiques de chaque émotion (ex : froncer les sourcils)	Expérimenter la décentration pour aller vers l'observation et la compréhension d'autrui : l'empathie	Demande de sortir de l'égoïsme et de se décentrer	En réutilisant les marionnettes du conte de la 1ère séance, l'enseignante demande aux élèves de décrire précisément les mimiques du visage de chaque personnage/émotions. Les élèves s'exercent à les mimer devant un miroir puis à les deviner chez un camarade qui les mime.	Expérimentation personnelle dans un 1er temps puis ouverture à autrui. Utilisation des marionnettes et de miroirs	Groupe de 12 élèves (demie classe)	-Expliquer, décrire - Identifier les émotions des personnages en prenant appui sur les mots du texte -Mimer une émotion	Photographies
Séance n° 3 Découverte des jeux de coopération et création d'un besoin d'empathie	Développer un besoin de coopération et une écoute de l'autre. Faire accéder petit à petit à l'empathie par la pratique de jeux nécessitant la coopération.	Tester la 2 ^{ème} hypothèse : Développer l'empathie permet aux élèves de mieux comprendre ce qui rend les autres heureux	Nécessite de prendre l'autre en compte afin de pouvoir interagir en suivant un but commun	Jeu 1 : L'île aux requins Les élèves doivent se réfugier sur une surface diminuant de surface et doivent coopérer pour réussir à y rentrer. Jeu 2 : Danse en miroir Les élèves sont face à face, l'un est le miroir, l'autre le reflet	Utilisation d'un imaginaire commun permettant de créer une situation ludique et motivante.	Classe entière	Coopérer, exercer des rôles différents complémentaires, élaborer des stratégies pour viser un but ou un effet commun	Enregistrement vidéo

<p>Séance n°4</p> <p>Pratique de jeux coopératifs développant l'empathie</p>	<p>Développer un besoin de coopération et une écoute de l'autre. Faire accéder petit à petit à l'empathie par la pratique de jeux nécessitant la coopération.</p>	<p>Tester la 2^{ème} hypothèse : Développer l'empathie permet aux élèves de mieux comprendre ce qui rend les autres heureux</p>	<p>Nécessite de faire confiance à autrui</p>	<p>Jeux 1 : Les élèves sont par deux et jouent à la taupe (aveugle) et à la souris (guide). Un des partenaires guidant son camarade, les yeux bandés, à travers un parcours gymnique correspondant à une forêt afin de rejoindre leur terrier. Jeux 2 : Danse en miroir Les élèves sont face à face, l'un est le miroir, l'autre le reflet</p>	<p>Utilisation d'un imaginaire commun permettant de créer une situation ludique et motivante.</p>	<p>Classe entière divisée en binômes.</p>	<p>Coopérer, exercer des rôles différents complémentaires, élaborer des stratégies pour viser un but ou un effet commun</p> <p>Enregistrement vidéo et photographies.</p>
<p>Séance n°5</p> <p>Découverte de l'album <i>Qui est le plus heureux</i></p>	<p>Découvrir une notion philosophique à travers un album de littérature jeunesse.</p>	<p>Susciter le questionnement des élèves pour introduire une discussion à visée philosophique.</p>	<p>Le « Bonheur » est un terme abstrait.</p>	<p>L'enseignante lit l'album en montrant les illustrations aux élèves puis leur permet d'intervenir, de constater, d'observer, de discuter ce qu'ils voient et entendent à travers un débat interprétatif.</p>	<p>Lecture de l'album</p>	<p>Classe entière</p>	<p>Enregistrements vocaux et vidéo.</p> <p>- Ecouter de l'écrit et comprendre - Donner son avis</p>
<p>Séance n°6</p> <p>Discussion visée philosophique</p>	<p>Donner son avis, s'exprimer, réfléchir individuellement et collectivement à une notion philosophique.</p>	<p>Permettre aux élèves d'échanger sur la conception de leur bonheur.</p>	<p>La pratique du débat avec de jeunes élèves.</p>	<p>Les élèves et l'enseignante sont assis en cercle, le temps de philosophie est explicitement énoncé et une bougie est allumée. L'enseignante pose une première question ouverte, les élèves s'expriment en utilisant un bâton de parole.</p>	<p>Ecoute et échanges collectifs règlementé par le cadre instauré.</p>	<p>Groupe de 12 élèves (demi classe)</p>	<p>Enregistrements vocaux et vidéo.</p> <p>- échanger et réfléchir avec les autres - S'exprimer dans un langage syntaxiquement correct et précis échanger les points de vue - Donner son avis - Comprendre et maîtriser les règles de communication et d'échanges</p>

<p>Séance n°7 Représentation collective du bonheur</p>	<p>Participer à une production artistique collective pour représenter le bonheur</p>	<p>Illustrer l'aboutissement d'un projet, observer les évolutions des conceptions, et vérifier une des hypothèses : La conception du bonheur chez l'enfant n'est pas exclusivement égocentrique</p>	<p>Réaliser ensemble une production.</p>	<p>Les élèves sont autour d'une table sur laquelle est disposée une feuille blanche grand format. La consigne est de représenter ensemble « un endroit où tout le monde est heureux ».</p>	<p>Inspiration des travaux de Germaine Tortel.</p>	<p>Groupe de 6 élèves</p>	<p>- participer à une production plastique collective - faire des choix individuels ou en fonction d'un projet collectif -Utiliser le langage oral pour expliquer</p>
---	--	---	--	--	--	---------------------------	---

10.Présentation des résultats :

Suite à une analyse réflexive et une prise de recul concernant cette séquence expérimentale, on peut noter un certain changement dans le comportement global des élèves. Au terme de cette séquence pédagogique, on remarque une certaine amélioration du climat de classe et de la qualité des relations entre élèves. Il existe sûrement un grand nombre de facteurs ayant pu intervenir et donc favoriser cette conclusion. Voici quelques exemples pouvant illustrer ces propos : un facteur temporel responsable du fait que les élèves aient grandi et mûri ou encore un facteur de progression langagière. En effet, ces progressions ont pu jouer en la faveur des élèves, leur permettant par exemple d'avoir une meilleure communication. Cependant, bien que des facteurs extérieurs aient pu intervenir dans cette expérimentation en renforçant les effets obtenus, nous notons et nous observons grâce aux données recueillies que l'expérimentation fut fructueuse. L'analyse des résultats recueillis dans le cadre de ce mémoire de recherche sont des résultats majoritairement qualitatifs. Issus des enregistrements vocaux et vidéo des différents temps de la séquence, ils constituent un témoignage direct de la parole des élèves. Restitués sous forme de tapuscrite, ils permettent d'analyser les contenus échangés.

Analysons maintenant chaque hypothèse aux regards des données recueillies.

10.1 Hypothèse n°1 : *La conception du bonheur chez l'enfant n'est pas exclusivement égocentrique*

Suite à l'expérimentation menée en classe, la première hypothèse de recherche, cherchant à savoir si la conception du bonheur chez l'enfant de maternelle n'est pas exclusivement égocentrique, semble pouvoir être validée. Voici les résultats qui en témoignent :

Dans un premier temps, lors de la DVP, les élèves sont intervenus spontanément de la manière suivante :

(Dans les dialogues rapportés ultérieurement, l'abréviation PE correspond à l'enseignante qui est Professeure des Ecoles, et les lettres majuscules correspondent aux élèves qui ont été anonymés.)

PE : C'est quoi le bonheur T ?

T : Le bonheur c'est le ciel et le soleil. Le bonheur c'est le soleil et le ciel **parce ça rend heureux les gens**

PE : Est-ce que tu peux être heureux si les autres copains ne sont pas heureux, tu m'expliques ?

D : Ah ba ça si y a qui sont pas heureux, je prends un 4x4 avec plein de cadeaux avec une remorque avec plein de bonbons et des cadeaux

PE : Tu fais des cadeaux pour qui ?

D : Ben pour **tout le monde**

PE : D'accord mais pourquoi est-ce que tu leur fais des cadeaux ?

D : Ben je sais pas

Dans ce premier échange, il est intéressant de percevoir que les élèves ont su exprimer et verbaliser ce qui pouvait rendre les autres heureux. Il est donc notable de faire un premier lien entre l'enfant et le bonheur d'autrui. En effet, ils semblent avoir suffisamment de compétences empathiques pour comprendre ce qui peut rendre les autres heureux. Nous remarquons donc que ces deux élèves montrent une sensibilité au bonheur de l'Autre.

Cependant, le fait de constater le bonheur d'autrui, comme le premier élève, nommé T, ou bien de le créer par un apport matériel, comme le second élève nommé D, participe-t-il à leur propre bonheur ? La question sous-jacente est alors de savoir si leur conception personnelle du bonheur est nécessairement liée à l'autre, d'une part, et au bonheur de celui-ci d'autre part, auquel cas il serait alors possible d'affirmer que la conception du bonheur de l'enfant n'est pas exclusivement égocentrée.

On remarque en effet, que l'élève D semble penser que le bonheur des autres est en partie lié à l'acquisition de bien matériel, dont il parle, « les cadeaux et les bonbons ». Cela résulte-t-il d'une projection de sa propre conception du bonheur sur autrui ? Nous apporterons des réponses ultérieurement dans la discussion.

Dans un second temps, nous pouvons analyser le témoignage d'une élève qui cherchait à répondre à la deuxième question posée par l'enseignante, à savoir « Est-ce que tu peux être heureux si les autres copains ne sont pas heureux ? »

L : et ben quand j'étais au magasin, et ben y avait **une petite fille avec une robe rose** et je lui ai donné des haricots verts pour plus qu'elle mange

PE : Et pourquoi tu parles de ça L ?

L : Ben parce que ça l'a donné **joyeuse**

PE : Pourquoi ça l'a rendue joyeuse ?

L : Ben parce qu'**elle a envie** alors je lui ai donné

Commençons par recontextualiser l'apport de cette élève, nommée L. Il s'agit, lors d'une sortie au supermarché, d'un don effectué par l'enfant à une personne dans le besoin. Dans cette intervention, on remarque en premier lieu que l'élève a été sensible à la condition de la petite fille. Ici, on remarque que l'élève a compris la question et qu'elle cherche à y apporter une réponse qui lui semble évidente. Le rôle de l'enseignante, ici, a été d'aider l'élève à clarifier son propos afin de pouvoir faire le lien avec la question posée. La spontanéité de cet apport montre que L a compris les différentes choses suivantes : l'enfant rencontrée au supermarché ne semblait pas heureuse car un de ses besoins primaires n'était pas satisfait ; le fait de répondre à ce même besoin a donc pu la rendre heureuse. Ici encore, la réponse déviant légèrement par rapport à la question posée, ne permet pas directement de savoir si d'avoir fait cette action a participé au bonheur de l'élève et donc si le fait de constater le malheur de quelqu'un peut nuire à son propre bonheur. Cependant, le fait qu'elle ait donné cette réponse précise montre qu'elle a fait le lien entre le malheur de la jeune fille et son bonheur personnel, mais qu'elle n'a pas été en mesure de l'exprimer de façon claire.

L'évaluation menée en fin de séquence vient renforcer ces premières constations et valider l'hypothèse questionnée. Voici la transcription des échanges enregistrés à cette occasion. Rappelons simplement que la consigne était de peindre ensemble un « endroit où tout le monde est heureux ».

PE : A, qu'es-tu en train de peindre ?

A: Je fais des petits cœurs

PE : pourquoi ?

A : Parce que **quand on est content on veut jouer avec ses amis**

S : Je fais plein de points pour montrer tous les gens qui **sont tous ensemble**

On remarque alors que l'élève A conçoit un tel lieu constitué par un collectif. En effet, elle le verbalise dans sa dernière phrase, expliquant que pour être heureux, il faut être entouré d'amis. Une camarade, exprime la même idée en expliquant, elle aussi que dans un endroit où tout le monde est heureux, les « gens sont tous ensemble ».

L'évaluation est un autre témoignage permettant de répondre à la cette hypothèse. Elle a été inspirée de la pédagogie d'initiation de Germaine Tortel. Pour ce faire les élèves ont réalisé collectivement une production plastique à la peinture. Une feuille grand format était disposée devant eux et après avoir fait le lien avec le travail réalisé sur le bonheur lors de la DVP de la séance précédente, la consigne leur a été donnée : « Vous devez peindre tous ensemble un endroit où tout le monde est heureux ». Pour outiller les élèves, un premier recueil d'idées a été fait. Ainsi les élèves ont pu proposer des éléments à insérer dans cet endroit tel que des personnes, un soleil, des maisons, etc. Les élèves ont ensuite dû sélectionner les couleurs dont ils auraient besoin pour réaliser ce travail (des extraits du travail réalisé peuvent être observés en annexe).

Au cours de l'évaluation, l'enseignante a filmé les élèves en activité et les a interrogé sur leurs actions. Les réponses données sont des points d'analyse supplémentaires pour nourrir l'observation. Les critères d'observation de l'enseignante sont repris dans le tableau suivant :

Les élèves travaillent-ils ensemble ?	Les élèves réussissent à travailler ensemble, ils partagent aisément le matériel et l'espace.
Quel est le degré d'interpénétration des réalisations	<p>On remarque une interdépendance dans les réalisations des élèves. En effet, part le changement de place régulier imposé par l'enseignante, les élèves se succèdent sur des zones de peinture et complètent ou terminent naturellement un dessin commencé par un camarade. On observe des conseils échangés entre les élèves sur la façon de dessiner un élément. La réalisation finale est conçue de manière collaborative. Chaque réalisation est une part de la réalisation globale.</p> <p>Voici des témoignages d'élèves recueillis lors de la réalisation :</p> <div style="border: 1px dashed black; padding: 5px; margin: 5px 0;"> <p>PE : T, qu'es-tu en train de peindre ?</p> <p>T : Je <u>finis</u> ce qu'a fait N</p> </div> <div style="border: 1px dashed black; padding: 5px; margin: 5px 0;"> <p>S : Je fais les pieds sur le dessin que N (n') avait pas terminé</p> </div> <p>On note que les réalisations sont aussi liées à la conception personnelle du bonheur de chacun :</p> <p>En effet un élève passionné de tracteur va choisir d'en représenter un, de même pour un élève passionné de moto. Comme le précisait Gremaïne Tortel, « chacun participe au tout sans s'y noyer de façon indistincte ».</p>
Le travail du camarade est –il respecté, intégré	Le travail des uns et des autres est respecté
Les élèves justifient leur production	Les élèves justifient leurs choix.
Les élèves font-ils référence au champ émotionnel	<p>Les élèves font références à leurs connaissances concernant les émotions pour justifier leurs réalisations.</p> <div style="border: 1px dashed black; padding: 5px; margin: 5px 0;"> <p>N : Je peins un bonhomme heureux</p> </div>
Les élèves utilisent-ils leurs compétences empathiques	Les élèves s'entraident et se conseillent
Les justifications sont-elles en relation avec autrui	Les justifications montrent une conception du bonheur incluant l'Autre :

	<p>PE : A, qu'es-tu en train de peindre ?</p> <p>A: Je fais des petits cœurs</p> <p>PE : pourquoi ?</p> <p>A : Parce que quand on est content on veut jouer avec ses amis</p> <p>S : Je fais plein de points pour montrer tous les gens qui sont tous ensemble</p>
Monde où tout le monde est heureux	La discussion critique post-réalisation n'a pas pu avoir lieu.
Difficulté rencontrées	Les élèves de petite section ont plus de mal à interagir et à justifier leur choix

La première hypothèse de recherche semble donc validée, la conception du bonheur de l'enfant de maternelle n'est pas exclusivement égocentrique.

10.2 Hypothèse n°2 : *Le développement de la conscience émotionnelle à l'école maternelle permet à l'élève de mieux comprendre ce qui le rend heureux*

Il a été plus complexe de vérifier cette hypothèse. Cependant, on peut remarquer que les élèves font appel à leurs connaissances liées au champ émotionnel pour pouvoir s'exprimer. Reprenons un des témoignages utilisés précédemment :

<p>PE : A, qu'es-tu en train de peindre ?</p> <p>A: Je fais des petits cœurs</p> <p>PE : pourquoi ?</p> <p>A : Parce que quand on est content on veut jouer avec ses amis</p>

On remarque ici, que l'élève explique que lorsqu'on est « content » donc un état émotionnel qui correspond à la joie, on veut être avec ses amis. Il semblerait que le fait d'avoir acquis des

connaissances liées au champ émotionnel ait permis à cette élève d'exprimer ce qui l'a rendait heureuse.

10.3 Hypothèse n°3 : *Le développement de l'empathie à l'école maternelle permet à l'élève de mieux comprendre ce qui rend les autres heureux*

La troisième hypothèse de ce mémoire de recherche semble, elle aussi, être validée. En effet, le recueil de données montre que les élèves convoquent régulièrement leurs compétences empathiques pour analyser des situations concernant l'interprétation du bonheur d'autrui. Voici quelques tapuscrits qui soulignent ces propos :

PE : **qui est le plus heureux ?**

B : La petite fille

PE : Ah, bon pourquoi tu dis que c'est la petite fille, B? (La petite fille est vue à la fin du livre mais il n'y a pas de texte qui correspond à sa page, elle n'est pas présentée)

B : Parce **qu'elle joue dans l'herbe**

PE : Ah bon, et tu penses que ça la rend heureuse ?

B: Oui

Extrait de dialogue lors du débat interprétatif suite à la lecture de l'album

Ici on répond à une question posée plus haut dans l'interprétation des résultats cherchant à savoir si les élèves projetaient ou non leurs propres conceptions du bonheur sur autrui pour interpréter ce qui pouvait le rendre heureux. L'encadré ci-dessus montre qu'il semblerait que l'interprétation du bonheur d'autrui par les élèves ne résulte pas seulement d'une projection mais bien d'une analyse fine appuyée sur les émotions. En effet, l'élève B explique que le personnage à l'air d'être heureux de jouer dans l'herbe car il arbore une émotion de joie, et non par car c'est ce qui rend B heureuse elle-même. L'élève B a donc fait indirectement appel à ses compétences empathiques pour être en mesure de donner cette explication.

PE : C'est quoi la tristesse ?

T : Quand on est triste il faut écouter dans sa tête pour ne pas faire de malheur à les (aux) autres

Voici une réciproque de l'hypothèse. En effet, on observe ici que l'élève T explique que des réactions comportementales dues à de la tristesse peuvent nuire au bonheur d'autrui et donc lui provoquer une forme de malheur. Pour cela elle conseille « d'écouter dans sa tête », que l'on pourrait traduire par « se contenir », « prendre sur soi » afin de ne pas blesser les autres. Cet apport montre une nouvelle fois que le développement de l'empathie à l'école maternelle permet à l'élève de mieux comprendre ce qui rend les autres heureux.

10.4 Hypothèse n°4 : *La compréhension de son bonheur et de celui des autres facilite le vivre et la citoyenneté*

Pour tenter de répondre à cette hypothèse, analysons les effets obtenus dans un lieu d'une grande importance pour les élèves et propices aux observations : la récréation. Depuis le début de l'année scolaire, le désir d'obtenir un jouet durant la récréation était souvent synonyme de conflit. Cependant ce type d'altercation s'est amélioré à partir du mois de février, c'est-à-dire environ un mois après le début de l'expérimentation en classe. Ce genre de conflit entraînait souvent des pleurs et des réclamations auprès de l'enseignante. La même démarche était toujours employée : l'enseignante invitait les élèves concernés à venir la rejoindre pour discuter. Elle leur demandait d'observer l'émotion provoquée chez l'autre par la situation, et de chercher une solution pouvant être une explication verbale puis un partage du jouet en question. Dans les premiers temps, l'enseignante devait généralement prendre une décision et ainsi expliquer aux élèves que l'un pourrait jouer avec le jouet en question durant un certain temps et qu'au signal donné par l'adulte, il y aurait un échange entre les élèves. Petit à petit l'intervention de l'enseignante est devenue de moins en moins nécessaire. Lors des sollicitations des élèves, l'enseignante commençait par questionner l'enfant : « cela peut-il être résolu entre vous par les mots ? », il pouvait être nécessaire de préciser quels mots utiliser (référence aux émotions et aux ressentis provoqués) puis elle laissait interagir les élèves tout en surveillant leurs échanges de loin. On a pu observer ainsi des élèves se mettre spontanément d'accord sur un mode de fonctionnement et s'échanger un jouet de plein gré au bout d'un temps de jeu prédéfini entre eux. Lors de ces constatations, l'enseignante veillait à féliciter la réussite des élèves et explicitait l'apprentissage social qui en découlait, tel que le partage, la communication, l'écoute. Ce premier constat montre que la quatrième hypothèse semble confirmée.

Par ailleurs, en classe, après la récréation, un rituel a été mis en place dès le mois de janvier, consistant à faire un retour oral collectif sur le temps de récréation, et plus particulièrement sur les jeux auxquels les élèves s'étaient adonnés. Ce rituel, très attendu des élèves, était un temps privilégié de sollicitation langagière, permettant à chacun de s'exprimer devant le groupe et POUR le groupe avec un langage le plus syntaxiquement correct et audible, mais il était aussi et surtout, dans le cadre de cette expérimentation, un temps idéal pour recueillir les témoignages d'élèves concernant la récréation. Ces témoignages sont venus confirmer les observations de l'enseignante et ont, au fil du temps, délaissés la narration des conflits vécus, sans que l'enseignante ait à le demander, pour laisser la place à l'explication des différents jeux proposés par chacun. Les élèves prenaient ainsi plaisir à raconter à l'ensemble du groupe, très attentif, avec qui ils avaient eu le plaisir de jouer et la façon dont il fallait s'y prendre. C'est lors de ces rituels qu'une prise de note détaillée soutenue par des enregistrements vocaux que l'enseignante peut aujourd'hui affirmer une baisse des conflits aux dépens d'une augmentation significative des jeux collectifs initiés par les élèves eux-mêmes, sans intervention de l'adulte.

11. Analyse rétrospective

11.1 Bilan des apprentissages

11.1.1 Retour sur l'objectif

Rappelons l'objectif de cette séquence pédagogique qui était de « Développer sa conscience émotionnelle et son empathie pour être capable d'exprimer sa conception du bonheur et de comprendre celle d'autrui ». Bien que complexe car multiple, cet objectif semble atteint par la majorité des élèves. En effet, la grande majorité des élèves est désormais capable de reconnaître et d'exprimer ses émotions ainsi que celles de ses camarades. L'explication de celles-ci, leurs origines et conséquences restent toutefois compliquée et demande davantage de pratique afin d'être atteinte. Lors des débats interprétatif et à visée philosophique, les élèves ont majoritairement su exprimer ce qui les rendait heureux et donner leur définition du bonheur dans la mesure de leurs compétences en langagières. Ainsi nous pouvons affirmer que l'objectif d'apprentissage visé a été atteint.

11.1.2 Quelle prise de conscience des apprentissages

Ayant pratiqué un enseignement explicite, les objectifs d'apprentissages propres à chaque séance et à l'ensemble du projet de manière globale ont été énoncés par l'enseignante au début de chaque séance. De plus, un rappel systématique des apprentissages, verbalisé par les élèves eux-mêmes leur a permis de prendre conscience de l'évolution de leurs connaissances et de leurs compétences au fur et à mesure de la séquence. Voici un exemple venant illustrer la prise de conscience des élèves vis-à-vis des apprentissages : lors d'une séance d'Education Physique et Sportive, l'enseignante s'apprêtait à expliquer l'objectif d'apprentissage quand un élève l'interrompt pour lui demander s'il était question « d'apprendre à s'aider ? ». L'élève avait ici repris en ses mots le terme de coopération qui avait été défini lors de la séance précédente.

11.1.3 Quelle trace des apprentissages

L'ensemble des travaux réalisés par les élèves a été accroché en classe. Ainsi les élèves ont accès aux affiches détaillant chaque émotion, composées de leurs photographies (cf. annexe) tout comme ils ont accès aux réalisations plastiques qu'ils ont conçues collectivement et à une boîte à raconter contenant les marionnettes utilisées lors de la deuxième séance. Cette mise à disposition est un support au langage spontané car les élèves apprécient raconter ce qu'ils avaient pu faire, accomplir, apprendre, mais aussi un support pour la mémoire afin de permettre aux élèves de se souvenir de ce qu'ils ont appris. De plus, hors du contexte actuellement contraint par les mesures sanitaires liées à la pandémie de covid-19, ces affichages pourraient être une occasion supplémentaire d'investir les parents dans le travail réalisé en classe. Effectivement, dans la mesure où les parents viendraient récupérer leur enfant dans ou devant la classe, ils auraient ainsi accès aux affichages, ce qui leur permettrait d'en discuter avec leur enfant en lui demandant de raconter et d'expliquer.

11.1.4 La place de la différenciation dans les apprentissages

Dans le contexte de cette expérimentation, un des élèves de la classe s'avérait être un élève allophone. Cet élève a été pris en charge dès le début de l'année lors de séances d'activités pédagogiques complémentaires (APC) afin de développer sa compréhension et son expression orale en français. Ainsi, lors de ces séances, le vocabulaire des émotions, le conte de *Barbouillon* et la lecture de l'album *Qui est le plus heureux*, avaient été travaillés en amont des séances dédiées en classe entière. Ceci avait pour objectif de familiariser l'élève concerné avec le thème et les mots qu'il allait rencontrer afin de faciliter sa compréhension et d'outiller sa participation aux débats.

11.1.5 Les valeurs convoquées

13.1.2.1 Les valeurs républicaines

Bien que les valeurs républicaines n'aient pas été étudiées à proprement parler dans cette séquence, et qu'elles ne soient pas explicitement au programme de la maternelle, elles ont été incarnées par l'enseignante et par les dispositifs pédagogiques. De cette manière les élèves ont eu accès à ces valeurs dans l'environnement créé et les pratiques mises en place. Effectivement, les différents débats ayant eu lieu ont permis d'expérimenter la liberté de penser et la liberté d'expression, tout comme ils ont permis d'incarner l'égalité des droits dans la répartition de la parole et des rôles investis. Enfin, les jeux coopératifs, les rituels de remerciements et de félicitations ainsi que le développement de l'empathie ont permis d'aller vers la valeurs de fraternité et sa traduction en actes quotidiens.

11.1.2.2 Les principes de l'EMC

La séquence pédagogique décrite dans cette étude a aussi contribué à l'atteinte des principes de l'EMC. Dans un premier temps, l'aspect du civisme et l'acquisition et le partage des valeurs de la République ont été atteints grâce aux pratiques citées précédemment. De plus, L'aspect de la culture civique a été travaillé à travers la règlementation des DVP et des droits des élèves. Enfin, Le respect d'autrui, de sa liberté, de son égale dignité, de ses convictions, et de ses liens de fraternité ont été autant de valeurs incarnées et promues par l'enseignante, dans ses faits et gestes et dans les situations pédagogiques vécues.

11.1.6 Répercussions des apprentissages

11.1.6.1 Sur le climat de classe

Comme nous avons pu le voir plutôt dans l'analyse des comportements dans la cour de récréation, une nette amélioration du climat de classe s'est fait ressentir. Ceci s'est aussi traduit dans l'attitude des élèves en classe lors des activités et dans leur disposition à apprendre et leur rapport au savoir. En effet, les élèves sont plus à même de comprendre et d'expliquer pourquoi il est important de travailler de manière relativement silencieuse, pour apprendre et pour respecter les élèves qui sont en train de travailler.

De plus, un autre rituel a été mis en place en fin de matinée ou en fin de journée intitulé « je félicite ou je remercie ». A cette occasion les élèves étaient invités à prendre la parole pour

féliciter ou remercier une personne de leur choix en expliquant pourquoi. Voici des exemples de prise de parole :

<p>T : Je remercie A car il a bien écouté ce matin F : Je félicite B car il a bien découpé son travail.</p>

Cette routine a été un moyen supplémentaire pour aider les élèves à se décentrer et à aller vers autrui de manière positive et bienveillante.

11.1.6.2 Dans les familles

Cette séquence a aussi su porter ses fruits au-delà des portes de l'école, au sein des cocons familiaux, membres à part entière de la communauté éducative. En effet, lors des entretiens biannuels avec les parents d'élèves, certains d'entre eux ont pu rapporter spontanément être surpris de l'analyse que leur propre enfant pouvait avoir vis-à-vis de son comportement ou de celui de ses parents. Ainsi ces derniers ont rapporté que leur enfant était capable, depuis peu, d'expliquer ses réponses comportementales par des émotions, tel que « j'ai fait ça parce que j'étais en colère », relevant d'une analyse fine de l'émotion ressentie et de sa traduction par un vocabulaire approprié. Ainsi que des témoignages tels que « tu as fait ça parce que tu étais triste », relevant, ici d'un niveau légèrement supérieur car il convoque des compétences liées à l'empathie.

11.1.6.3 Autres effets

Suite à un projet artistique vécu en classe au cours duquel les élèves ont réalisé collectivement une sculpture de papier, nous avons cherché à lui trouver un titre. Pour ce faire les élèves ont alors listé ce à quoi pouvait faire penser cette sculpture. Ainsi beaucoup de termes ont été invoqués tels que « moto », « fleur », « abeille », etc. L'enseignante leur a ensuite demandé comment faire pour utiliser les idées de chacun et donner un titre court à la sculpture. Une élève a alors proposé de la nommer « Barbouillon », comme le personnage principal du conte des émotions, ce que le reste de la classe a accepté à l'unanimité. Cette proposition montre le lien fait par les élèves entre le personnage de l'histoire qui se sent « barbouillé » car il ne

connait pas encore très bien ses propres émotions et la sculpture de la classe qui est un mélange des productions de chacun.

Une autre pratique collective peut être analysée. D'abord pratiquée en fin de séance d'EPS comme phase de relaxation puis en classe pour ramener le calme, il s'agissait d'un jeu issu des pratiques de sophrologie, consistant à faire des exercices de respiration. Un support imagé représentant une étoile était visible. L'enseignante suivait le contour de celle-ci en expliquant que chaque branche représentait une inspiration et une expiration. Les élèves devaient alors suivre le rythme lent induit par l'enseignante. Celle-ci se servait aussi d'un harmonica pour renforcer la différence entre l'inspiration (note de musique particulière) et l'expiration (note différente). Cette pratique a eu pour effet d'accompagner les élèves dans la connaissance d'eux-mêmes et dans un passage à l'abstraction nécessaire pour la séquence d'expérimentation.

11.2 Ecart entre la préparation et les résultats

11.2.1 Les débats à visée philosophique

Pour commencer les séances, dans une logique d'enseignement explicite, l'enseignante définissait le mot « philosophie », comme étant un temps important, durant lequel les élèves allaient apprendre à bien parler et à réfléchir ensemble pour grandir. Pour symboliser cette importance, une bougie était allumée au centre de la ronde. Les DVP étaient régies par les règles communes de la classe, conçues par les élèves en début d'année mais aussi par une pratique propre à ces temps, le bâton de parole. Celui-ci fut présenté aux élèves-philosophes en début de séance comme étant un outil pour exprimer son idée. Grâce à cette méthode, l'enseignante se trouvait très en retrait et n'intervenait que pour poser une question permettant de relancer le débat ou bien pour demander une précision.

Lors de l'expérimentation, des effets inattendus se sont fait ressentir. Pour des raisons organisationnelles, le groupe classe était divisé en deux sous-groupes de douze élèves. Nous avons pu remarquer une grande différence entre l'expérience de la DVP vécue par le premier et le second groupe. En effet, bien que la préparation préalable de cette séance fut la même pour les deux effectifs, les résultats, quant à eux, furent bien différents. Lors de la première expérimentation, vécue par le groupe A, les échanges entre élèves furent nombreux et riches, on constatait une réelle écoute entre eux et une envie spontanée de répondre, de demander des

précisions, d'argumenter et de débattre. Cette même séance, vécue à une semaine d'intervalle par le groupe B, fut toute autre. En effet, les élèves semblaient moins investis et volontaires, moins enclins à répondre aux sollicitations de l'enseignante, tout simplement moins concernés par la DVP. Cet écart entre la séance projetée et la séance effective s'explique notamment par une raison de compétences langagières des élèves concernés. Effectivement, les groupes étaient constitués avec un objectif d'hétérogénéité de la part de l'enseignante, avec des élèves de moyennes et de petites sections. Cependant les élèves du deuxième groupe, s'avéraient être de « plus petits parleurs ». Ainsi ce biais expérimental involontaire a conduit à une séance de DVP plus fastidieuse et compliquée pour les élèves. Ceci s'explique par le fait que les élèves n'étaient pas suffisamment outillés linguistiquement parlant pour pouvoir s'exprimer aisément et prendre part de manière investie dans cette discussion.

Ainsi cette expérience, renforce l'importance essentielle de veiller à la bonne constitution des groupes de travail, il en va de la réussite d'une séance et donc de l'effet sur l'apprentissage des élèves. En cycle 1, plus particulièrement, la constitution de groupes « hétérogènes en leur sein » et « homogènes en leur tout », doit impérativement tenir compte des compétences langagières de ces derniers.

11.2.2 Les jeux coopératifs

Dans cette séquence pédagogique, les jeux coopératifs étaient un des moyens permettant de développer l'empathie des élèves. Lors de la troisième séance, les élèves ont découvert des jeux faisant appel à la coopération, notamment le jeu de « L'ÎLE AUX PIRATES ». Une zone, correspondant à une île était matérialisée au centre de l'espace par des plots. Les élèves, ayant le rôle de « pirates », pouvaient se déplacer en dehors de l'île, dans la mer. Un signal sonore, donné par l'enseignante indiquait l'arrivée des « requins » et la nécessité pour tous les pirates de se mettre à l'abri dans l'île. L'objectif était d'amener les élèves à coopérer en faisant évoluer le jeu. En effet, dans un premier temps, la consigne incitait les élèves à appeler leurs camarades à venir se « réfugier » sur l'île et ainsi porter attention à ceux qui étaient encore à l'extérieur. Petit à petit des évolutions du jeu cherchaient à amener plus encore de coopération entre les élèves. Ainsi, la zone « île » diminuait régulièrement de surface afin de contraindre les élèves à tenir dans une zone restreinte et donc à devoir s'aider les uns les autres pour pouvoir tous y entrer. Pour finir, le signal donné devenait un signal gestuel donné par l'enseignante et les élèves devaient le relayer entre eux pour prévenir tout le monde. La situation pédagogique de « L'ÎLE AUX PIRATES », semble adaptée à la poursuite de l'objectif de la séance. Cependant

lors de sa mise en œuvre, ce jeu s'est avéré être moins révélateur que prévu. En effet bien qu'il entraîne des relations solidaires entre les élèves, il n'incite pas suffisamment à développer une coopération. Il est en effet, nécessaire, de veiller à la création d'interdépendance entre les élèves pour atteindre le but, faisant ainsi appel à de la coopération. Un jeu de course aux obstacles lors duquel les élèves seraient attachés l'un à l'autre, ou devraient transporter un objet ensemble convoquerait davantage la coopération. Les autres jeux proposés en séance 3 et 4 nécessitaient plus d'interdépendance et ont donc eu un impact plus révélateur.

11.3 Les effets liés aux contraintes sanitaires

Dans l'analyse de cette séquence pédagogique, il est essentiel de tenir compte de l'impact qu'ont pu avoir les contraintes sanitaires liées à la pandémie de covid-19 ainsi que les biais expérimentaux que celles-ci ont pu impliquer. En effet, suite à la dernière séance, lors de laquelle les élèves ont dû réaliser collectivement une production plastique, une phase de discussion était prévue afin de recueillir les observations et les commentaires de ces derniers. Cependant, les instances gouvernementales ont fait le choix de confiner la population et de fermer les écoles le temps d'une semaine. De ce fait, la discussion initialement prévue n'a pu avoir lieu, impliquant l'impossibilité de recueillir les témoignages et les critiques a posteriori des élèves. Bien que l'enseignante ait veillé à les questionner lors de la réalisation, en leur demandant de justifier leurs actions et leurs choix, une discussion collective aurait permis des échanges entre les groupes sur les différents travaux réalisés.

11.4 Les limites de l'expérimentation

Bien que cette expérimentation ait semblé porter ses fruits et ait donné des résultats convainquants, il est toutefois judicieux de mettre en lumière ses limites. En effet, il est important de souligner que l'enseignante ayant mis en place cette expérimentation enseignait à mi-temps, impliquant de ce fait un enseignement différent durant la seconde moitié du temps scolaire.

De plus, l'expérimentation a été réalisée sur un faible échantillon, rappelons qu'il s'agissait d'une classe de 24 élèves.

Aux vues de ces remarques, il serait donc intéressant de poursuivre l'étude en l'expérimentant sur un plus grand échantillon et sur une quantité horaire plus importante pour mesurer la taille d'effet des résultats recueillis ici.

11.5 Propositions de perfectionnement

Dans cette séquence pédagogique, le recueil des représentations initiales des élèves s'est fait au cours de la première séance lors de laquelle, l'enseignante a conté l'histoire de *Barbouillon et ses émotions*. Les observations et les annotations obtenues à cette occasion ont permis à l'enseignant d'avoir un aperçu des connaissances des élèves concernant le champ émotionnel. Cependant, cette évaluation diagnostique n'a pas permis de recueillir les conceptions initiales que les élèves avaient du bonheur. De ce fait, il a été difficile de mesurer l'impact objectif qu'avait pu avoir le développement de la conscience émotionnelle sur la compréhension de son propre bonheur (cf. hypothèse n°2). Ainsi, l'analyse de cette séquence et de ses lacunes est essentielle pour la faire évoluer et pour l'améliorer. Dans une perspective de perfectionnement, il serait donc important de concevoir une évaluation diagnostique permettant aussi de recueillir les conceptions du bonheur des élèves afin de pouvoir en mesurer l'évolution lors de la séance de DVP.

11.6 Prolongements

Suite à la mise en œuvre de cette séquence pédagogique, il paraît opportun de visualiser les apprentissages et les compétences qu'elle a cherché à développer ainsi que les valeurs qu'elle a véhiculées dans une perspective à plus long terme. En effet, il ne faut pas tenir pour « définitivement acquis » les objectifs poursuivis dans cette séquence. Bien que pour l'heure, ils le soient chez la majorité des élèves, il est nécessaire de les réinvestir régulièrement tout au long de la scolarité afin qu'ils deviennent des gestes réflexes, intégrés dans le quotidien des élèves. Pour ce faire, la pratique de la Communication Non Violente (CNV) semble s'inscrire dans la continuité de la séquence. Souvent associée à la pratique des messages clairs, dans les institutions scolaires, la CNV correspond à la mise en pratique des compétences empathiques, des connaissances relatives au champ émotionnel, visant l'apaisement du climat scolaire par la mise en place d'une citoyenneté respectueuse de tout un chacun. Les messages clairs sont utilisés dans la gestion de conflits de manière autonome et se traduisent par le protocole suivant : l'exposé factuel et objectif des faits, l'expression de son ressenti et la recherche

collective d'une solution. La pratique des messages clairs, résulte nécessairement d'un apprentissage passant par des jeux de rôles et des entraînements afin d'être effective.

Pour prolonger la sortie de l'égoïsme de l'élève, un apprentissage du bien commun qu'est la nature, de son lien avec le bonheur collectif et la nécessité d'en prendre soin, de le respecter et de le faire évoluer de manière éco-citoyenne et responsable, paraît être un prolongement judicieux à cette séquence. Ainsi « Vivre ensemble, sur la Terre », pourrait être l'objectif d'apprentissage de ce projet et nécessiterait un enseignement allant de la maternelle au lycée. De plus, les programmes de maternelle 2020, ont cherché à accentuer cet aspect de l'éducation en ajoutant une partie « Découvrir l'environnement ». Ce type d'objectif ferait alors appel à une autre finalité de l'EMC qui est la culture de l'engagement.

Ces constats font aussi appel à des mises en place globales et collectives de la part des équipes enseignantes pour donner de la cohérence et de l'envergure aux pratiques. Cela peut donc être proposé en conseil des maîtres et peut aussi devenir un des objectifs du projet d'école.

11.7 Leçons pour l'enseignante

La mise en place de cette démarche expérimentale a permis de mettre en lumière et de confirmer l'importance fondamentale du recours à l'imagination et ce notamment en cycle 1. La littérature jeunesse représente un axe privilégié pour y parvenir. Cette expérience a su renforcer davantage la valeur portée par l'enseignante aux œuvres de littérature jeunesse et à leur potentiel vis-à-vis des apprentissages.

Par ailleurs, cette étude permet d'affirmer que la pratique des DVP doit être envisagée dès le cycle 1 car elle convoque un grand nombre de compétences permettant de répondre aux besoins des élèves et aux enjeux de l'école maternelle, tels que le développement du langage, de la compréhension mais aussi de la pensée critique, de l'écoute et de la coopération.

Plus généralement, cette séquence a été utile pour confirmer le fait que, déjà en maternelle, les élèves avaient de nombreuses choses à dire et à partager entre eux mais aussi avec les adultes. Ceci implique qu'ils sont dignes du plus grand intérêt et qu'il est fondamental de les outiller pour leur permettre de s'exprimer.

Pour finir, l'adoption d'un nouveau rôle pour l'enseignante au cours de cette expérience, figure parmi les leçons à retenir. En effet, la posture de questionnement et de retrait laissant plus de

place aux échanges entre élèves s'avère être une pratique intéressante, à consolider et à réinvestir dans d'autres disciplines.

12. Conclusion

Nous avons commencé cette lecture en nous questionnant sur quelles pouvaient être les solutions envisageables pour les enseignants afin d'éduquer les élèves d'aujourd'hui, citoyens de demain, à s'adapter à un monde en changements. Il nous paraissait alors opportun de considérer le potentiel résidant dans le développement de l'empathie et de la conscience émotionnelle pour œuvrer vers la construction d'une citoyenneté visant le bonheur de tous. Cette étude et l'expérimentation qui en a découlé ont permis de montrer que la conception du bonheur chez l'enfant de maternelle n'était pas exclusivement égocentrique, que le développement de l'empathie lui permettait de mieux comprendre le bonheur d'autrui et que la compréhension de son bonheur et de celui des autres facilitait la citoyenneté. Ainsi, les pistes pédagogiques proposées dans cette étude s'avèrent être une solution possible pour participer à la formation d'une société de demain soucieuse des besoins et du bonheur de chacun poursuivant un intérêt commun.

13. Bibliographie analytique :

13.1 Ressources et ouvrages concernant la Vivre ensemble :

- *Vivre ensemble, sur Terre : enjeux contemporains d'une éducation relative à l'environnement*, Lucie Sauvé, Revue Education et francophonie, volume 37 n°2 p1-10, 2009 : Cet article expose l'importance de la prise en compte de l'éducation à l'environnement dans l'éducation à la citoyenneté.
- *Pluralité et vivre ensemble* : Francine Saillant, Université de Laval, 2015 : Cette ressource recense la pluralité des visions de la notion de « vivre ensemble »

13.2 Ressources et ouvrages concernant le bonheur :

- Les grands dossiers des sciences humaines, *Le bonheur mode d'emploi*, Grands Dossiers N° 35 - juin-juillet-août 2014 : Les articles de ce dossier ont permis de retracer l'histoire de la prise en compte du bonheur, des philosophes de la Grèce Antique aux penseurs d'aujourd'hui.
- Ilios Kotsou, interview 2018, association Vivre à la Bonheur : Cette interview a permis de comprendre l'importance de la prise en compte du bonheur et de l'enjeu qu'il représente dans la société contemporaine.

13.3 Ressources et ouvrages concernant les émotions :

- Elise Tornare et Fransisco Pons, Revue Diversité n°195, mai- août 2019, *Les émotions : une ressource pour l'école* : Cet ouvrage donne une définition de la compétence émotionnelle et explique le processus de compréhension des émotions chez l'enfant ainsi que la façon de le développer.

13.4 Ressources et ouvrages concernant l'empathie :

- *La théorie de l'esprit : aspects conceptuels, évaluation et effets de l'âge*, Céline Duval, Pascale Piolino, Alexandre Bejanin, Mickael Laisney, Francis Eustache, Béatrice Desgranges, Dans la revue de neuropsychologie 2012/3 (Volume 3), pages 41 à 51 : Cet article a permis de comprendre les mécanismes cognitifs sous-tendus par la théorie de l'esprit afin de mieux comprendre l'empathie.
- <https://sergetisseron.com/>: Site internet de Serge Tisseron : Ce site internet recense des articles concernant l'empathie ainsi que des ressources sur la manière de l'enseigner.

- [« Oui l'empathie cela s'éduque » clame Omar Zanna - VousNousIls](#), Najoua Azlag, Février 2011, pédagogie innovante : Cet article provenant du site internet Vous Nous Ils (VNI) est une interview d'Omar Zanna, Dr en sociologie et en psychologie, dans laquelle celui-ci donne une définition de l'empathie et des pistes d'intervention pédagogiques.
- *Une nouvelle conscience pour un monde en crise: Vers une civilisation de l'empathie*, Ed Les Liens Qui Libèrent 2011, Jeremy Rifkin : Cet auteur montre l'importance de l'empathie dans les civilisations modernes

13.5 Ressources et ouvrages didactiques et pédagogiques :

- Laurence Jeanne, *Atelier philosophiques en maternelle : Devenir un apprenti-philosophe* : Cette ressource a été essentielle pour comprendre la démarche à adopter en classe de maternelle dans le cadre d'une séquence d'EMC et plus particulièrement de philosophie.
- Jean-Charles Pettier et Paulette Clad, *Pédagogie de Germaine Tortel un avenir possible pour l'école maternelle*, 2012 : Cette ressource est une présentation de Germaine Tortel et de sa pédagogie de l'initiation, elle en donne les principes et les valeurs permettant de la mettre en œuvre.
- *Littérature et idéologie : reflet de l'explicite ou réflexion sur l'implicite ?* Evelyne Vaillaut et Manuel Tonolo, *Diotime* n°71 (janvier 2017) : Cette ressource a été un outil pour choisir une œuvre de littérature jeunesse et l'étudier au travers d'un débat interprétatif permettant de donner lieu à un débat à visée philosophique
- *Albums de jeunesse pour le développement d'une théorie de l'esprit*, Anne Gombert, Véronique Bernat, Jean-Yves Roussey, Dans *Enfance* 2016/3 (N° 3), pages 329 à 345 : Cet article présente une étude visant à comprendre quels types d'interventions pédagogiques favorisent le développement de la théorie de l'esprit chez le jeune enfant.
- « *Que d'émotions* », projet autour des émotions réalisés par l'équipe enseignante de l'école maternelle 132 Aubervilliers en 2014 : Cette ressource a été précieuse pour s'inspirer de pratiques pédagogiques déjà expérimentées.

14 Annexes :

Sommaire des annexes :

- Affiches des émotions représentées par des photographies d'élèves1
- Photographies des élèves mimant les émotions2
- Les marionnettes du conte de *Barbouillon et ses émotions*2
- Extrait du conte *Barbouillon et ses émotions*.....3
- Photographie d'élève utilisant la boîte à raconter du conte4
- Photographie d'élève dansant en miroir.....4
- Photographies des productions plastiques des élèves5-6



Affiches réalisées avec les photos d'élèves mimant chacun une des émotions



Elève mimant une émotion devant le groupe en vue de la faire deviner



Elèves s'entraînant devant un miroir à mimer une émotion



Marionnettes du conte

Claquement de langue

Grondement onomatopées et excitations de colère, bousculades, cris, vitesse

B : Mais qui es-tu ? Que veux-tu ?

C : Je suis la colère

B : la co-quoi ?

C : La C.O.L.E.R.E, Je suis là, regarde sur toi, ici, là et là ! Je suis une autre de tes émotions. Je déteste la joie et elle ne m'aime pas non plus. Je peux venir dans ton cœur quand quelqu'un te pousse ou te prend un jouet ou alors quand tes parents te grondent ou te disputent.

B : A bon, mais que viens-tu faire dans mon cœur ?

C : Je suis comme une boule qui grandit dans ton ventre, je te donne envie de taper, de crier ou d'exploser ! Je te fais froncer les sourcils.

Interaction avec les enfants :

- Est-ce que vous savez ce que c'est la colère ?
- Est-ce que ça vous arrive d'en avoir dans votre ventre ou dans votre cœur ?
- Quand ? Pourquoi ? Qu'est-ce que ça vous fait ?
- Qu'est-ce que ça veut dire froncer les sourcils ?
- Montrez-moi la colère sur votre visage
- Est-ce que vous avez envie de connaître une autre émotion ?

Claquement de langue

Reniflements, gémissements, pleurs

B : Mais qui es-tu ? Que veux-tu ?

T : Je suis la tristesse

B : La tri-quoi ?

T : La T.R.I.S.T.E.S.S.E, Je suis là, regarde sur toi, ici, là et là ! Je suis une autre de tes émotions. Je viens dans ton cœur quand tu as envie de voir ta maman ou ton papa, par exemple. Je me mets dans ton cœur et il devient lourd comme un gros caillou. Souvent tu as envie de pleurer, qu'on te face un câlin ou alors d'être seul. Souvent tu baisse la tête et tu as besoin de ton doudou.



Deux élèves racontant l'histoire de Barbouillon en autonomie



Deux élèves dansant en miroir en EPS



Réalisation collective "Peindre un endroit où tout le monde est heureux"



« Je peins un bonhomme heureux »



« Je fais plein de point pour montrer tous les gens qui sont tous ensemble »



Détail de la réalisation collective



Les élèves se donnent des idées et des conseils

Année universitaire 2020-2021

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

Titre du mémoire : Sortir de l'égoïsme au cycle 1: Bonheur et citoyenneté

Auteur : Marie Aussourd

Résumé :

Cette étude inscrite dans la discipline de l'Enseignement Moral et Civique (EMC) en cycle 1, a pour objectif de s'intéresser au développement d'une citoyenneté visant le bonheur. Il y est étudié l'effet que peut avoir le développement de la conscience émotionnelle et de l'empathie chez l'enfant sur l'accès à cette citoyenneté. Partant de l'égoïsme des élèves de maternelle, des situations pédagogiques basées sur la littérature jeunesse, les jeux de coopération, les débats à visée philosophique ainsi que sur l'expression artistique permettront de mesurer l'impact que celles-ci peuvent avoir sur le développement de la conscience émotionnelle et sur le développement de l'empathie.

Mots clés : Bonheur, Vivre ensemble, Citoyenneté, Enseignement Moral et Civique, Emotions, Empathie, Coopération, Cycle 1, Maternelle, Egoïsme, Débat à visée philosophique, Littérature jeunesse, Environnement

Abstract:

This study – incorporated within the framework of the Civic and Moral Education (EMC) in primary education – is meant to be interested in the development of a citizenship aiming for happiness. It analyses the effect that the development of the emotional awareness and of the children empathy can have on the access to this citizenship. Starting from the egocentricity of preschool children, educational situations based on children's literature, cooperation games, philosophical debates as well as on artistic expression will make it possible to determine the impact that they can have on the development of emotional awareness and on the development of empathy.

Keywords: Happiness, Coexist, citizenship, Civic and Moral Education, Empathy, Emotions, Cooperation, Preschool, Egocentric, Philosophical debate, Children's literature, Environment