



**HAL**  
open science

# La solidarité à l'école primaire : un enjeu social et citoyen

Mathilde Dovis

► **To cite this version:**

Mathilde Dovis. La solidarité à l'école primaire : un enjeu social et citoyen. Education. 2022. dumas-03813885

**HAL Id: dumas-03813885**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03813885>**

Submitted on 13 Oct 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 2021-2022**

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

***Mention Premier degré***

# **La solidarité à l'école primaire : Un enjeu social et citoyen**

**Présenté par Mathilde DOVIS**

Première partie rédigée en collaboration avec Mathilde DURAND

**Mémoire de M2 encadré par Manuel TONOLO**

# SOMMAIRE

SOMMAIRE.....	1
INTRODUCTION.....	1
CADRE THEORIQUE.....	3
I.    Qu'est-ce que l'EMC à l'école ?.....	3
1. Historique de l'enseignement moral et civique.....	3
2. L'EMC à l'école.....	4
3. Programme de l'EMC à l'école primaire. (Programme 2020, 2020).....	6
a)    Respect d'autrui.....	6
b)    Construire une culture civique.....	6
II.  Le débat à visée philosophique en EMC à l'école primaire. Comment et pourquoi utiliser le débat philosophique pour appréhender la question de la solidarité ?.....	7
1. Qu'est-ce que le débat à visée philosophique ?.....	7
a)    Distinctions entre les différents débats.....	7
b)    Enjeux et objectifs de la pratique du débat en classe.....	9
2. Quels sont les apprentissages développés dans le débat à visée philosophique ?.....	9
3. Comment le débat philosophique s'inscrit-il dans l'EMC ?.....	12
a)    Le débat philosophique, un premier pas vers l'émancipation intellectuelle.....	12
b)    Le débat philosophique, un premier pas vers l'émancipation sociale.....	12
4. La question de la solidarité à travers le débat à visée philosophique.....	13
III. EMC et apprentissage de la citoyenneté. Quel est impact de l'EMC et de ses pratiques sur le développement de l'enfant ?.....	14
1. La citoyenneté à l'école primaire.....	14
a)    Qu'est-ce que la citoyenneté ?.....	14
b)    Les élèves, des citoyens en devenir ? Comment se fait l'apprentissage de la citoyenneté à l'école ?.....	15
2. La place de la solidarité dans l'EMC.....	16

a) La solidarité, une valeur morale au cœur du système français.....	16
b) L'enfant peut-il être solidaire ? .....	16
3. Le débat à l'école primaire, une première idée de la démocratie.....	18
4. La place de littérature jeunesse .....	20
a) Pourquoi utiliser la littérature jeunesse à l'école primaire ? .....	20
b) L'impact de la littérature jeunesse sur le développement de l'enfant .....	21
METHODOLOGIE .....	23
I. Pourquoi avons-nous choisi le thème de la solidarité ? .....	23
II. Contexte de la classe .....	23
III. Mise en place .....	23
IV. Déroulement de la séquence .....	24
PRESENTATION DES RESULTATS .....	26
I. Représentations initiales des élèves .....	26
Climat de classe.....	26
Résultat du quiz .....	26
Jeu solidaire.....	27
Carte mentale.....	28
II. Travaux réalisés lors des activités selon les différentes séances .....	28
Séance 2 : Réécriture du conte .....	28
Séance 4 : Classement / Tri des images (Cf. annexe 7).....	31
Séance 5 : Débat à visée philosophique .....	32
III. Evaluation de fin de séquence .....	34
Séance 6 : Carte mentale « Être solidaire » .....	34
Séance 7 : Mise en scène d'actions solidaire.....	37
Climat de la classe .....	37
DISCUSSION.....	38

A.	Retour réflexif sur notre séquence d'EMC. ....	38
I.	Un faible écart entre la théorie et la pratique : Un recueil efficace des représentations initiales des élèves. ....	38
II.	Une flexibilité dans l'enseignement : Adaptations et ajustements mis en place lors de la séquence. ....	39
III.	Des résultats mitigés en ce qui concerne l'impact de la séquence sur les élèves. .	40
a)	Compréhension de la notion : Quelle perception de la solidarité ont acquis les élèves à la suite de la séquence ? .....	40
b)	Climat de classe : Impact de la séquence sur le comportement des élèves. ....	40
IV.	La mise en œuvre du débat à visée philosophique : Réflexion critique et pistes d'amélioration. ....	42
V.	Les recherches théoriques : Un outil considérable pour construire sa pratique. ....	43
a)	Importance des connaissances théoriques pour construire sa pratique. ....	43
b)	Un aller-retour nécessaire entre la théorie et la pratique pour un enseignement efficace. ....	44
VI.	Les modalités de travail mises en œuvre lors de la séquence : Qu'est-il intéressant de prendre en compte pour améliorer sa pratique professionnelle ? .....	45
a)	Travailler en groupe .....	46
b)	Valoriser les productions .....	48
c)	Débattre ensemble .....	48
d)	Optimiser l'utilisation des différents espaces .....	48
e)	Le travail coopératif, une piste de travail non négligeable .....	49
VII.	Les limites de cette expérience : Contraintes et aspects qui viennent limiter l'efficacité de cet enseignement. ....	50
B.	Proposition de perfectionnements pratiques et théoriques : Les pistes de recherche soulevées par ce travail. ....	52
L'éducation nouvelle .....		52
La pédagogie coopérative de Célestin Freinet .....		53

La pédagogie institutionnelle de Fernand Oury .....	54
C. Approfondissement à partir du livre « Une école Freinet, fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire » : Analyse des enjeux et des effets de la pédagogie « Freinet » .....	55
I. Contexte de l'étude .....	55
a) La pédagogie « Freinet » appliquée dans l'école Hélène Boucher .....	55
b) Une étude de grande ampleur .....	56
II. Impact de la pédagogie « Freinet » : Quelles modifications sont observées dans l'école depuis la mise en œuvre de cette pédagogie ? .....	57
a) Une diminution significative des violences .....	57
b) Une nouvelle approche de la prise en charge des élèves en souffrance .....	58
c) Une hausse significative des résultats scolaires : Une augmentation directement liée à la pédagogie « Freinet » ? .....	59
CONCLUSION .....	61
BIBLIOGRAPHIE .....	63
ANNEXES .....	1

## INTRODUCTION

*« Nous devons apprendre à vivre ensemble comme des frères, sinon nous allons mourir tous ensemble comme des idiots ». Martin Luther King.*

Depuis 1995, les programmes de l'Education Nationale accordent une importance toute particulière à l'Enseignement Moral et Civique, rendant ainsi à l'école primaire son rôle fondamental dans la formation des citoyens de demain. Cet enseignement peut être une manière de sensibiliser les enfants et de les amener à réfléchir sur les principes et les concepts qui régissent notre société afin d'élargir leur vision du monde et d'aiguiser leur esprit critique. Plus qu'une simple instruction de la morale ou qu'un assujettissement à une liste de devoirs, l'EMC peut permettre aujourd'hui aux élèves de s'émanciper à la fois socialement et intellectuellement. Au cœur des grands principes de la République, la solidarité est à l'origine du fondement de notre société actuelle et apparaît aujourd'hui à la fois comme un droit et un devoir social de chaque citoyen. Pourtant, la méconnaissance de son sens réel fait qu'elle est souvent utilisée à tort pour désigner des actions de charité, d'altruisme, de coopération ou de générosité, bien qu'il soit complètement superficiel de la réduire à ces quelques actes isolés et individuels. En sociologie, la solidarité peut être décrite comme une collaboration entre les individus d'un même groupe ou d'une communauté afin d'œuvrer collectivement pour surmonter une difficulté. Nous nous appuyerons pour ce travail sur cette définition donnée par la sociologie, car bien que le terme de solidarité soit généralement réservé pour décrire des pratiques humaines, il peut aussi être utilisé, dans un sens plus général pour désigner les relations de coopération entre des êtres vivants qu'ils soient animaux ou végétaux, mais cela ne fait pas l'objet de notre étude. A la fois, un droit, un devoir mais aussi une valeur qu'il est important de développer chez les enfants, la notion de solidarité a de quoi s'inscrire parfaitement dans les programmes de l'Education Nationale.

Lors de notre premier stage pratique en école primaire, nous avons été frappées par l'attitude des enfants et, notamment des plus grands, les uns envers les autres. Peu d'entraide et de collaboration entre les élèves, des remarques moqueuses et déplacées qui nous ont fait prendre conscience de l'impact de ce genre de comportement dans le futur. L'idée de traiter de la solidarité avec ces enfants nous est apparue comme évidente et nous avons réfléchi à comment aborder ce sujet pour que les élèves en comprennent le sens réel.

De plus, nous avons choisi d'œuvrer dans ce but au travers d'un enseignement actif et socio-constructiviste s'ancrant dans les programmes de l'Education Morale et Civique, et c'est tout ce travail de recherche et d'application que nous allons présenter dans les pages qui suivent.



## CADRE THEORIQUE

### *I. Qu'est-ce que l'EMC à l'école ?*

#### **1. Historique de l'enseignement moral et civique.**

La loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République (2013) a permis la création de l'enseignement moral et civique (EMC). Cette matière est enseignée de l'école élémentaire au lycée depuis la rentrée de septembre 2015 et remplace les programmes d'éducation civique existant.

L'objectif de l'EMC est de transmettre et partager un socle de valeurs communes autour de la République quelques soient les convictions, les croyances ou les choix de vie personnels: Liberté, égalité solidarité, laïcité, la lutte contre les discriminations, le respect... Ainsi que de développer le sens moral et l'esprit critique qui permettront à l'élève d'adopter un comportement réfléchi (ministère de l'Éducation nationale). L'enseignement moral et civique à l'école primaire fait donc écho aux lois et aux principes qui régissent la République actuelle. Avec l'augmentation de lois à caractère solidaire comme la loi portant sur la sécurité sociale ou encore celle sur l'obligation d'assistance aux personnes en danger, l'importance de la solidarité dans l'évolution de la société apparait comme capitale. Les lois et les principes se rapportant à la solidarité (le chômage, la retraite, la sécurité sociale) ont permis une amélioration considérable des conditions de vie pour tous et ont contribué grandement au développement tant moral que physique des citoyens. Elles sont indispensables pour permettre à tous ceux qui font partie de la société d'évoluer sereinement. L'enseignement de ces lois et de ces droits passent aussi par la manière dont ils ont été acquis et il est important de se rendre compte qu'ils sont le fruit de nombreuses luttes portées par un groupe de personnes solidaires ; c'est l'enseignement de l'histoire. Il est important de transmettre aux plus jeunes l'importance de la communauté et de la possibilité de faire avancer les choses ensemble. En effet, certains de ces droits solidaires peuvent être mis en danger et il est plus que nécessaire de sensibiliser les futurs citoyens à l'importance des lois et principes solidaires qu'il faut protéger, mais aussi à l'impact des actions solidaires sur le développement de la société.

## 2. L'EMC à l'école

L'enseignement moral et civique s'articule autour de trois finalités profondément liées : Le respect d'autrui, les valeurs de la république et la construction d'une culture civique. (BOEN n°31, 2020).

L'adjectif « moral » de l'EMC renvoie au projet d'une appropriation par l'élève de principes garantissant le respect d'autrui (...). « Respecter autrui, c'est respecter sa liberté, le considérer comme égal à soi en dignité, développer avec lui des relations de fraternité. C'est aussi respecter ses convictions. » (BOEN n°30, 2018)

Les valeurs et principes de la République sont la liberté, l'égalité, la fraternité et la laïcité. La solidarité, l'égalité homme/femme et la lutte contre les discriminations en découlent. « L'EMC porte sur ces valeurs et principes nécessaires à la vie dans une société démocratique ». (BOEN n°30, 2018)

Enfin, « la culture civique portée par l'enseignement moral et civique articule quatre domaines : La sensibilité, le règle et le droit, le jugement, et l'engagement ».

La culture de la sensibilité vise l'identification et l'expression de ce que l'on ressent afin de comprendre ce que ressentent les autres. Elle permet de se mettre à la place de l'autre. Déjà ici se crée une première prémisse de la solidarité ; en effet, comment peut-on être solidaire si l'on n'est pas capable de comprendre l'autre, de se mettre à la place de l'autre et d'avoir de l'empathie.

La culture de la règle et du droit permet de travailler sur le respect des règles et leur compréhension. Elle vise à comprendre ce que l'on a le droit ou non de faire, et ce qui est obligatoire. Encore ici, la solidarité, du fait des lois, des droits et des devoirs qui l'animent, a une place importante. Comprendre comment et pourquoi ces lois solidaires (allocations familiales, retraite...) sont apparues permet de comprendre d'une part leur impact sur les citoyens et d'une autre part l'importance de les préserver. L'enseignement permet donc d'instruire sur l'émergence de ces lois qui régissent la société et de sensibiliser les citoyens de demain à leur importance dans la société. Il ne s'agit en aucun cas de dresser une liste de devoirs et de règles dont on en impose le respect docile et silencieux par tous les futurs citoyens.

La culture du jugement a pour objectif de développer l'esprit critique des élèves afin qu'ils apprennent à s'informer de manière éclairée. Du point de vue de la solidarité, il peut être

intéressant d'éclairer les élèves sur les différentes formes que peuvent prendre cette solidarité. Être ensemble pour causer du tort à une personne peut-il être considéré comme une action solidaire de la part du groupe ? La solidarité peut-elle devenir négative quand elle a lieu au détriment d'une minorité ? Dans quel cas historique, une solidarité patriotique est-elle devenue négative ? Quelle définition de la solidarité peut-on réellement donner ?

Enfin, la culture de l'engagement favorise les actions collectives, le travail de groupe. Elle permet de développer le sens des responsabilités par rapport à soi-même et par rapport aux autres. (BOEN n°30, 2018)). Là encore, la solidarité au travers de ses valeurs prend tout son sens. Lors des actions collectives, comment peut-on faire pour avancer ensemble vers un but commun sans mettre à l'écart quelqu'un ou surcharger un autre. Travailler en groupe est une première expérience de la gestion d'une micro-collectivité où chacun doit trouver sa place pour se sentir suffisamment impliqué sans avoir non plus à prendre en charge l'entièreté du travail. Il faut parvenir à être solidaire en cas de problème mais aussi pour minimiser les tensions susceptibles d'apparaître lors du travail. Lorsque l'on s'engage dans une action avec d'autres personnes, il est important d'être solidaire afin de ne pas abandonner les autres en cours de route et il est important que chacun puisse s'engager jusqu'au bout de son activité.

La solidarité traverse donc ces quatre domaines clés de l'Enseignement Moral et Civique que ce soit par sa valeur, par les lois ou par les droits et les devoirs qu'elle sous-tend. L'enseignement de la solidarité au primaire s'inscrit donc parfaitement dans les programmes de l'EMC.

L'enseignement moral et civique articule donc des valeurs, des savoirs et des principes. Il requiert l'acquisition de connaissance et de compétences dans tous les domaines de la culture civique et donne lieu à des traces écrites et des évaluations de l'école primaire au lycée. Cet enseignement dispose d'un horaire dédié dans l'emploi du temps, de trente minutes par semaine au collège et lycée.

L'EMC s'effectue le plus souvent possible à partir de situations concrètes et donne une grande importance aux débats. Ces derniers permettent de comprendre, d'éprouver et de mettre en perspective les valeurs qui régissent notre société démocratique. Les débats sont construits autour de trois points : La prise d'information, l'échange d'arguments et d'un retour sur les acquis.

Enfin, l'EMC doit favoriser les travaux qui placent les élèves en situation de coopération et de mutualisation afin d'augmenter les échanges d'arguments et la confrontation d'idées.

(Programme 2020, 2020)

### **3. Programme de l'EMC à l'école primaire. (Programme 2020, 2020)**

Les programmes de l'éducation nationale divisent l'enseignement de l'EMC en trois grands domaines correspondant aux trois finalités de l'EMC. Nous nous intéresserons à deux d'entre eux, le respect d'autrui et la construction d'une culture civique.

#### *a) Respect d'autrui*

Les programmes d'EMC ont pour vocation d'enseigner le respect. Il est en effet primordial d'apprendre aux enfants à respecter les autres et à se respecter soi-même. Pour ce faire, les enseignants doivent travailler avec les élèves l'acceptation des différences ainsi que les stéréotypes et les préjugés.

Il est aussi important de permettre aux enfants d'apprendre à respecter les engagements qu'ils prennent envers eux-mêmes et les autres. Toutes ces notions se retrouvent dans les programmes du cycle 2 et du cycle 3. On ajoute, pour les CM1 et CM2 le respect du droit des autres à exprimer leur opinion. Il est en effet nécessaire que les élèves comprennent qu'il est important de laisser les autres s'exprimer sur leurs idées, et que même si celles-ci sont différentes des leurs, il faut les respecter. Le respect est au cœur de la solidarité. En effet, il ne peut y avoir de solidarité, si l'on définit la solidarité comme un acte qui ne favorise pas un groupe de personne au détriment des autres, sans écoute ni respect. Pour commencer à travailler autour de la solidarité, il faut que les élèves aient conscience que chacun est différent mais mérite la même attention.

Les programmes d'EMC à l'école élémentaire insistent aussi sur le travail autour des émotions. A la fin de leur scolarité, les élèves doivent être capables de partager leurs émotions et de les réguler. Pour cela, ils doivent connaître et mobiliser le vocabulaire adapté à leurs sentiments.

#### *b) Construire une culture civique*

Le troisième domaine de l'EMC repose sur la construction d'une culture civique. Cette dernière est très importante dans la vie de tous les jours et s'apprend dès l'école maternelle.

Les élèves apprennent à développer leur esprit critique afin d'être capable de prendre part à une discussion. A la fin du CM2, les élèves doivent pouvoir prendre la parole devant les autres et écouter leurs camarades. Ils sont aussi capables de formuler leurs idées et de les justifier.

Ces différentes compétences sont souvent instaurées à travers les débats philosophiques, de plus en plus courants à l'école primaire. La solidarité est un des principes fondamentaux de la République et il apparaît donc comme nécessaire d'instruire les futurs citoyens sur les fondements, les droits, les devoirs et les lois qui s'articulent autour de ce principe. Un travail doit être fait sur la solidarité pour que chaque enfant en comprenne le sens profond, sans quoi il est trop facile de donner comme définition à la solidarité le simple fait d'aider son prochain. Ce n'est pas le mot « solidarité » qui doit être intégré à la culture civique des élèves mais bien une compréhension claire et critique de cette valeur et de ce qui en découle.

## ***II. Le débat à visée philosophique en EMC à l'école primaire. Comment et pourquoi utiliser le débat philosophique pour appréhender la question de la solidarité ?***

### **1. Qu'est-ce que le débat à visée philosophique ?**

#### ***a) Distinctions entre les différents débats***

Tout d'abord, nous allons définir précisément ce qu'est le débat philosophique et ce qui le distingue d'un autre débat et notamment du débat d'opinion. Si dans la forme, la pratique de ces deux débats semble proche voire identique au travers les règles qui régissent les échanges, ils sont cependant loin de porter les mêmes contenus. Dans sa thèse sur « *Le débat philosophique à l'école : un changement de posture pour l'élève* » (Cazenave, 2008), Catherine Cazenave nous propose les différentes distinctions entre ces pratiques. Une première opposition apparaît déjà dans les acteurs qui prennent part à ces deux débats. D'un côté le philosophe du grec ancien, « *Philos* » qui signifie « aimer » et de « *sophos* » traduisant « la sagesse, le savoir », l'amoureux de la sagesse, tend vers une quête désintéressée de la vérité. De l'autre, le philodoxe emprunté du grec ancien qui signifie « celui qui s'attache aux opinions », cherche principalement à asseoir son pouvoir en s'appuyant sur l'opinion pour séduire et manipuler les foules. Or l'opinion « se rapproche étymologiquement de la croyance ». En effet, du latin « *opinari* », l'opinion est un

ensemble de jugements que l'on se fait et que l'on porte sur un individu, un être vivant, un phénomène, un fait, un objet ou une chose. L'opinion ne cherche pas à se soumettre à l'examen critique et c'est ce qui la distingue de l'énoncé philosophique qui lui est régi par le principe de vérité. Le discours philosophique se doit d'être raisonné, fondé et argumenté et a comme but principal la recherche de la vérité.

Le travail de l'élève dans un débat à l'école primaire n'est donc pas de tenter d'imposer ou de faire adhérer ses pairs à son opinion, mais au contraire d'analyser, de remettre en question et d'étudier les contradictions qui apparaissent dans une affirmation ou une proposition. Il doit être capable de porter un jugement critique sur les affirmations qui lui sont données et de remettre à jour ce qu'il tient pour vrai suite à la confrontation de différents points de vue sur ces mêmes questionnements. Le débat va essayer de « clarifier ce qui paraît d'abord comme confus et s'appuie donc sur l'acquisition de compétences spécifiques ».

Le débat, qu'il soit à visée philosophique ou portant sur d'autres buts, va mettre en jeu l'oral et la capacité à échanger au sein d'un groupe de pairs qui ne partage pas forcément la même idée sur une question. Dans le débat à visée philosophique, l'activité de réflexion prend une part spécialement importante car les thèmes abordés relèvent de situations et de questionnements existentiels et dont les réponses sont propres à chacun. Ces réponses ne sont pas forcément obtenues à la fin du débat et c'est la discussion qui va permettre de faire murir les idées sur la question. L'individu dans le débat philosophique peut changer plusieurs fois sa façon de voir les choses et son opinion sur la question, ce qui n'est pas forcément le cas dans d'autres formes de débat où chacun tente de faire adhérer l'autre à son propos. Si l'idée du débat philosophique autour des grands questionnements existentiels de la vie semble à première vue une activité pour quelques érudits de la haute société, c'en est pourtant loin d'être le cas. Philosophier est une activité ouverte à tous et à tout âge. On peut par exemple penser à Alain Delsol qui pratiquait déjà une première forme de débat philosophique avec ses élèves de grande section de maternelle. Le débat philosophique est absolument réalisable avec de jeunes enfants s'il est présenté, mis en place et porte sur des questionnements adaptés à leur âge. On peut parler de tout avec tout le monde, mais il faut savoir le présenter d'une manière adaptée au public visé.

## b) *Enjeux et objectifs de la pratique du débat en classe*

A l'école primaire, la pratique de différents débats répond à des objectifs propres. Le débat portant sur des questions très concrètes de l'organisation de la classe, comme lors d'un conseil de vie de classe par exemple, a pour but d'amener les élèves à apprendre à gérer l'espace commun de façon démocratique (vote, élection de délégués...) afin d'optimiser le fonctionnement de la classe. L'enjeu principal est l'action, la prise de décisions communes dans l'intérêt de tous et l'engagement collectif. A l'inverse, le débat à visée philosophique n'est pas un apprentissage de la démocratie à proprement parler, il a pour but de réfléchir au sens des choses sans prendre de décision et sans viser des actions. Il permet à l'enfant de sortir de soi-même et de s'ouvrir aux autres pour partager des questions essentielles. Il recherche les échanges et exclut les opinions personnelles, l'idée est de réfléchir et d'apporter les fragments de réponses universelles. Les objectifs ne sont pas des actions terminées mais plutôt l'examen des opinions, la mise à jour d'un problème, l'argumentation et la conceptualisation. Et ces objectifs sont travaillés par l'exploration, la confrontation et la structuration de ses idées au fur et à mesure du débat.

## **2. Quels sont les apprentissages développés dans le débat à visée philosophique ?**

Depuis une quinzaine d'années, les discussions à visée philosophiques se développent de plus en plus dans les écoles primaires en France et sont donc aujourd'hui au cœur de l'objet de plusieurs études et thématiques de recherche.

Dans son étude « *Qu'apprend-on dans les pratiques de débat philosophique à l'école primaire ?* » (Berton, 2016), la chercheuse en éducation Bettina Berton s'est intéressée aux apprentissages développés au travers de la pratique du débat philosophique à l'école primaire. Elle propose une analyse didactique dans le but de montrer comment des contenus se construisent à partir des interactions langagières en classes, autant du point de vue de la dynamique des interactions que des contenus notionnels. Les résultats s'appuient sur des analyses issues de cinq transcriptions de séances à partir de l'observation de onze classes du cycle 1 au cycle 3 accueillants des publics différents (favorisés, défavorisés ou mixtes). Tous les enseignants revendiquent une entrée philosophique qu'ils pratiquent par l'intermédiaire de débats ou d'ateliers philosophiques. Cependant les résultats obtenus ne

permettent pas de montrer un quelconque apprentissage au cours de la pratique de ces activités philosophiques. La discussion n'est efficace que pour l'une des cinq séances observées alors que les autres relèvent de nombreux problèmes portant notamment sur la forme du débat : organisation des échanges, prise de parole... Il en est conclu au travers de ces observations que le débat philosophique ne s'ancre pas ou très peu dans des contenus disciplinaires et qu'il ne s'appuie pas ou pas assez sur des références à des pratiques sociales ou scolaires identifiables. Néanmoins, cette étude présente de nombreux biais et il est envisageable que ces observations ne soient en réalité dues au fait que les pratiques exercées en classe par ces enseignants ne relevaient pas réellement du débat philosophique ou alors qu'elles n'ont pas été exercées de la bonne façon. Nous rappelons que l'acte de philosopher n'est pas à confondre avec d'autres formes de débat qui semblent à première vue assez proche. L'étude ne définit pas correctement sur quoi doit s'appuyer l'activité philosophique et le biais enseignant est beaucoup trop important pour effectuer des comparaisons. L'activité de philosophie relève de codes précis que l'on se doit de définir pour en porter un jugement concluant. Il est nécessaire de définir précisément en quoi doit constituer un débat philosophique afin d'en étudier par la suite les effets en classe.

Par ailleurs, au cours d'une autre étude intitulée « *Le débat philosophique à l'école primaire: une identité en construction.* » (Berton, 2015), Bettina Berton a mené une approche didactique de la pratique du débat philosophique afin de comprendre s'il peut s'inscrire en tant que genre disciplinaire ou si au contraire, il s'affranchit de toute dimension disciplinaire et donc relève d'une autre forme d'apprentissage. Un des enjeux de cette étude est de déterminer si la construction sociale qui se crée lors de la pratique de ces débats s'inscrit dans les disciplines de l'école primaire ou plutôt dans la gestion même de l'organisation de la classe. Il en ressort que cette pratique interroge sur la nature des apprentissages visés et la pratique en elle-même, plutôt que sur le contenu disciplinaire propre à ces apprentissages. L'étude conclut sur le fait que la pratique du débat philosophique ne peut constituer un « enseignable » mais qu'elle relève « d'une construction adisciplinaire sur l'objet permettant de faire réfléchir sur la nature même des enseignements ».

L'un des objectifs principaux du débat philosophique est de développer la pensée critique. Il est observé que dans les classes ou l'enseignant s'adonne avec ses élèves à la pratique



régulière du débat philosophique, les enfants passent plus de temps à se questionner et portent une vision critique sur les différents supports textuels comme imagiers auxquels ils sont exposés. Il est relevé que ces élèves passent plus de temps sur l'interprétation d'un texte que des élèves non exposés à ces pratiques, et leur rapport à l'image change. Il est aussi observé que la pratique du débat philosophique permet le développement de «compétences passerelles » entre l'expression orale et l'expression écrite, le texte et l'image, le dessin et la représentation ou encore la littérature et les arts visuels par exemple. Les enfants sont donc plus aptes à mettre en relations des apprentissages qu'ils ont développés dans un domaine particulier mais qui sont réexploitables dans un autre domaine. Ils réinvestissent plus facilement leurs connaissances et établissent des connexions entre les différents enseignements. De plus, la pratique du débat et la remise en question permanente de ce que l'on considère comme acquis, permet de repenser le statut de l'erreur. Les enfants habitués au débat philosophique craignent moins de se tromper car ils sont conscients que c'est l'erreur qui permet de progresser et de se rapprocher de la vérité. L'activité de réflexion se poursuit donc bien au-delà de la pratique de ces débats et peut donc constituer un enseignement en elle-même.

Apprendre à réfléchir par soi-même relève aujourd'hui d'un apprentissage essentiel de l'école primaire que ce soit pour la formation de citoyens éclairés dont nous parlerons par la suite, mais aussi pour la vie de tous les jours.

Par ailleurs, le débat philosophique permet de discuter de sujets qui peuvent être angoissants pour l'enfant ou de sujets dont il ne peut pas parler à la maison comme la sexualité par exemple. Grâce au débat, l'enfant peut réfléchir à ces questions afin de s'en construire une réponse et ainsi clarifier son esprit. Cela lui permet d'entendre un discours différent de celui qui est tenu à la maison et qui peut être présenté comme étant le seul point de vue valable sur une question (homosexualité, racisme...). De plus, les échanges permettent de développer sa capacité à parler devant un groupe et à exprimer ses idées. Pour expliquer quelque chose ou faire valoir son idée, il doit réussir à trouver les mots justes c'est-à-dire utiliser un vocabulaire adapté, mais aussi réaliser des tournures de phrases claires et compréhensibles par tous. Le débat présente donc aussi un intérêt langagier majeur, et ce du cycle 1 au cycle 3. Enfin, le débat philosophique peut amener à faire ressortir des situations graves dans lesquelles peut se trouver un enfant comme par exemple un contexte familial maltraitant ou une situation de harcèlement. L'enfant peut

naturellement au cours du débat fournir des informations sur sa vie privée ce qui peut alerter l'adulte.

### 3. Comment le débat philosophique s'inscrit-il dans l'EMC ?

#### *a) Le débat philosophique, un premier pas vers l'émancipation intellectuelle*

Seulement, si le débat philosophique ne constitue pas un enseignement disciplinaire à proprement parler, comment peut-il s'inscrire dans les attentes de l'école primaire ? Si l'on regarde les programmes et instructions officielles, il est inscrit, et ce depuis 1995, que l'éducation des futurs citoyens fait partie des nouveaux objectifs des missions de l'école, c'est l'Enseignement Moral et Civique (EMC). Plus qu'un simple apprentissage des règles de vie en société, l'idée est d'initier les élèves aux valeurs de la démocratie et de développer leur sens des responsabilités. Or, la pratique du débat philosophique s'inscrit complètement dans ces programmes de l'EMC en amenant l'enfant non seulement à découvrir les règles de la vie en société de par les règles sociales qui régissent le débat. Il faut être capable d'écouter les autres quel que soit leur point de vue, de patienter et d'attendre son tour, de prendre des décisions pour le bien commun. Mais aussi à le faire réfléchir sur la nature même de ces règles et des valeurs relatives à la personne.

Conscient de la richesse de cette pratique, Alain Delsol, un instituteur de maternelle, a conçu des ateliers de philosophie fondés sur l'éducation à la citoyenneté permettant à la fois d'initier les enfants aux valeurs (respect de soi, des autres, devoir de responsabilité...) tout en leur permettant d'expérimenter à leur niveau les principes démocratiques de la République dans des situations d'échanges et de coopération propre à ces débats.

#### *b) Le débat philosophique, un premier pas vers l'émancipation sociale*

De plus, plus concrètement, la pratique du débat philosophique en classe doit prendre en compte l'hétérogénéité du public. En effet, si tous les enfants peuvent enrichir le débat, ils sont loin d'avoir les mêmes compétences de réflexion et de clarification de leur pensée. Les inégalités socio-culturelles creusent déjà un premier écart entre des enfants qui vont posséder une grande connaissance du monde, et d'autres qui ont une vision plus étriquée de ce qui les entoure car ils n'ont que très peu voyagé et pour lesquels les connaissances encyclopédiques apportées par les livres sont pauvres dans leur milieu familial. Ajoutons à ceci, les différences psychologiques et de caractères propres à chaque enfant ; entre ceux

pour qui parler devant un public relève d'une épreuve titanesque, et ceux qui apprécient monopoliser la parole et l'attention. Attention enfin aux différences entre les enfants qui proposent déjà un discours clair, argumenté et construit, soutenu par un vocabulaire riche et précis, et les petits parleurs qui ont plus de mal à construire leur argumentation et dont le vocabulaire est plus pauvre.

#### **4. La question de la solidarité à travers le débat à visée philosophique**

Enfin, nous nous sommes demandé en quoi le débat philosophique pouvait s'inscrire dans notre thématique sur la solidarité. Et nous avons déjà plus ou moins répondu à cette question au cours de notre argumentation. En effet, le débat philosophique peut porter sur des questions appelant à la réflexion autour de la notion même de solidarité. C'est-à-dire sur la définition de ce terme, par exemple au travers de l'opposition et de la distinction avec d'autres notions comme l'entraide, la bienveillance, la sympathie ou encore l'empathie qui sont pour les enfants à première vue des termes tous identiques. La solidarité est souvent vue comme une simple entraide pourtant ce n'est pas réellement le cas. Si en effet la solidarité permet de surmonter à plusieurs un problème commun, il est intéressant de se demander si toutes les actions solidaires s'inscrivent obligatoirement dans le bien commun. Peut-on parler d'action solidaire lorsqu'un groupe tente d'imposer sa vision des choses sur une minorité ? Est-ce que l'on peut être solidaire qu'avec ses amis ? Et surtout, quelles sont les limites de cette solidarité et comment peut-on l'appliquer à l'école ? Toutes ces questions peuvent être traitées au cours du débat afin dans un premier temps de déconstruire les conceptions initiales des élèves sur ce sujet, et dans un second temps de les pousser à s'interroger sur la nature même de ce concept et des regards que l'on peut porter dessus. Mais la solidarité dans le débat philosophique n'est pas uniquement présente dans les contenus, elle l'est aussi dans le fondement même de la forme de ce genre d'activité. En effet, pour que le débat se passe dans les meilleures conditions, il faut s'accorder sur des règles précises afin que tout le monde puisse parler et être écouté. Participer à un débat philosophique, c'est s'inscrire dans les valeurs de la République et de la démocratie et donc dans la solidarité. Le respect des autres et de soi dans les échanges est primordial et parfois il faut faire preuve de solidarité avec des personnes que l'on n'apprécie pas forcément. Chaque enfant est différent et ne possède pas les mêmes compétences orales. Faire preuve de solidarité, c'est comprendre que d'autres ont besoin de plus de temps pour exprimer leur

pensée, et qu'il faut leur laisser le temps de construire leur argumentation sans les interrompre. Lors de la gestion d'un conflit, il faut prendre des décisions dans le bien commun pour que personne ne se retrouve mis de côté. Les enfants, au cours de la pratique du débat expérimentent donc le concept même au cœur de la discussion philosophique qui anime cet échange.

### ***III. EMC et apprentissage de la citoyenneté. Quel est impact de l'EMC et de ses pratiques sur le développement de l'enfant ?***

Nous allons à présent observer en quoi l'enseignement de l'EMC à l'école primaire, et dans notre cas une sensibilisation à la notion de solidarité, peut impacter le développement de l'enfant et de quelle manière il constitue un premier pas vers la citoyenneté.

#### **1. La citoyenneté à l'école primaire**

##### ***a) Qu'est-ce que la citoyenneté ?***

Tout d'abord, nous nous devons de définir avec précision ce qu'est la citoyenneté. En effet, il est facile de tomber dans les dérives de la définition de ce terme pour au final la réduire à la simple application d'une liste de devoirs imposés, sans réel sens pour les élèves. On a vite fait de tomber dans une liste d'interdictions ; « Je ne dois pas courir », « je ne tape pas les autres » qu'il serait dramatique de considérer comme une première sensibilisation à la citoyenneté. La citoyenneté prend en réalité trois aspects bien différents qui doivent interagir et fonctionner ensemble : La civilité, qui se caractérise par le respect d'autrui et de soi-même, c'est-à-dire réussir à vivre avec tout le monde même si certaines personnes ne sont pas appréciables, ce sont les valeurs morales qui régissent notre système démocratique. Le civisme, qui se traduit par la connaissance et le respect des règles, c'est la connaissance et le respect de la législation française. Et enfin l'instruction critique qui correspond, comme son nom l'indique, à une éducation au jugement critique, réfléchi et argumenté. En effet, il ne peut y avoir de démocratie si les citoyens ne sont pas éclairés sur l'ensemble des lois qui régissent la vie de la société, sinon ils seraient manipulables et à la merci de quelques instruits et « bon-parleurs ».

Par ailleurs, il n'y a pas de citoyenneté si elle n'est pas active. Elle doit être critiquée afin d'être améliorée. Grâce à l'instruction critique, le citoyen obéit d'une part aux lois, c'est la

participation passive du civisme, mais aussi, il participe à l'élaboration des lois (participation active du civisme). Il est dans le droit de s'opposer à une loi si elle ne lui semble pas légitime sur le plan moral, mais cela n'est possible qu'à condition que les citoyens puissent porter un regard critique et éclairé sur la situation. Dans une démocratie, les décisions se prennent dans l'intérêt général et non pas dans l'intérêt personnel. D'après Jean-Jacques Rousseau le peuple s'exprime par la volonté qui n'est ni l'unanimité ni la volonté de la majorité. Ses propos sont appuyés par Condorcet, un scientifique et homme politique français du 18<sup>ème</sup> siècle, qui met ainsi en lumière l'importance de l'école publique et du besoin d'une instruction des citoyens pour être capable de prendre des décisions pour le bien commun et ne pas suivre aveuglement des démagogues qui parlent bien. « Une citoyenneté instruite est une citoyenneté qui ne dépend pas de ceux qui sont instruits », cette citation nous montre l'importance de l'instruction critique dans l'éducation à la citoyenneté : elle a un rôle essentiel.

*b) Les élèves, des citoyens en devenir ? Comment se fait l'apprentissage de la citoyenneté à l'école ?*

Mais revenons dans notre salle de classe pour nous demander s'il est possible d'y appliquer réellement les règles de la démocratie. L'école n'est pas une démocratie réelle, les élèves se voient imposer des professeurs, des règles, des horaires qu'ils n'ont pas pu décider. Cependant, l'école peut être considérée comme une démocratie d'apprentissage, les élèves ne sont pas citoyens mais des citoyens en devenir. L'EMC est donc bien une manière d'entrer dans la citoyenneté car elle permet de sensibiliser les élèves aux valeurs morales et au respect des principes de la République, c'est à dire de leur apporter une première culture civique. Une culture de la sensibilité de par le travail sur la littérature jeunesse et les émotions. La culture de la norme et du droit, en travaillant sur le sens des règles ou encore la connaissance des droits et des devoirs. La culture du jugement critique, au travers de la pratique de débats, par le biais de l'argumentation, de la prise de recul ou encore du regard critique que l'on porte sur les choses. Et enfin, une première culture de l'engagement, de par les projets et les actions réalisables avec la classe.

## 2. La place de la solidarité dans l'EMC

### *a) La solidarité, une valeur morale au cœur du système français*

Si l'EMC forme à devenir des citoyens, nous nous sommes interrogées sur la manière dont la solidarité peut s'inscrire dans cette formation. Dans un premier temps, il est facilement observable que cette notion a une place importante au sein des valeurs morales qui régissent la République. En effet, la solidarité sous-tend l'un des trois grands principes qui fondent la devise française : la fraternité. De plus, elle s'inscrit aussi dans la loi car les principes même de retraites, d'allocations ou de chômage propres à la France sont fondés sur cette solidarité. La solidarité n'est pas une entraide entre personnes qui s'apprécient, ou encore ne relève pas d'actions de charité, mais au contraire sous-tend une plus grande organisation qui permet d'agir ensemble pour le bien de tous dans un collectif. C'est le cas par exemple du système de retraite qui permet aux personnes qui ont travaillé toute leur vie de continuer à recevoir le nécessaire pour vivre lorsqu'ils se retirent de leur activité professionnelle. La notion de solidarité est donc au cœur du système français et c'est pourquoi l'étude de cette valeur à l'école primaire est une des notions fondamentales des programmes de l'Enseignement Moral et Civique. Par ailleurs, il est important de s'intéresser à la solidarité au travers de la citoyenneté, c'est-à-dire rechercher en quoi il est de rigueur de former des citoyens solidaires et éclairés sur le sujet. Des citoyens qui en comprennent le sens et qui sont capables de porter un regard critique sur ce sujet.

### *b) L'enfant peut-il être solidaire ?*

Néanmoins, si la solidarité s'inscrit dans les contenus de l'EMC et dans la formation du citoyen, il est important de s'interroger sur l'apparition de cette capacité dans le développement de l'enfant. En effet, le jeune enfant a longtemps été considéré comme un être égocentrique incapable de se soucier des autres. A partir de quel moment de son développement l'enfant est-il capable d'être solidaire ? Pour développer une forme de solidarité, l'enfant doit être capable de se soucier des autres, de réussir à se mettre à leur place et de développer une certaine empathie. Le concept de la théorie de l'esprit (Premack & Woodruff, 1978), initialement portée par le courant de la philosophie de l'esprit et ensuite repris en sciences cognitives dans une étude portée par David Premack et Guy

Woodruff, désigne « la capacité mentale d'inférer des états mentaux à soi-même et à autrui et de les comprendre ».

C'est une aptitude cognitive permettant de se créer une représentation mentale de l'état affectif ou cognitif d'une personne déduit sur la base des signaux sociaux ou émotionnels comme l'intonation de la voix ou les expressions du visage par exemple. Cette aptitude permet d'interpréter et/ou d'anticiper le comportement ou les actions de nos pairs dans une situation donnée. La théorie de l'esprit ne s'appuie pas seulement sur le décodage des signaux informels, elle met aussi en jeu un processus de raisonnement qui va permettre, en fonction de la situation et de la connaissance du monde, d'anticiper et de prédire un comportement ou une action. C'est ce qui nous permet par exemple, de différencier des larmes de joie des larmes de tristesse selon la situation donnée. Plusieurs études se sont portées sur les étapes d'acquisition de cette aptitude afin de voir si elles étaient universelles. Il semblerait que ce soit le cas selon une enquête menée auprès d'enfants de cinq cultures différentes qui affirme que la théorie de l'esprit est définitivement acquise partout avant l'âge de 5 ans. Il faut cependant garder en tête que, bien que cet âge corresponde à la majorité des enfants, cela n'en fait pas non plus une vérité générale, et bien que chaque enfant acquière cette aptitude, ils n'en maîtrisent pas tous le même « degré ». Il est aisément observable dans des classes de maternelle, des enfants de petite section se soucier du bien-être de ses camarades ou être attentifs aux émotions des autres. A l'inverse, des enfants possédant des troubles autistiques ont de grandes difficultés à comprendre les signaux informels et vont donc avoir plus de mal à interpréter les émotions des autres. D'un autre côté, deux enfants du même âge qui ne présentent aucun trouble autistique peuvent cependant avoir des niveaux très différents de cette aptitude. Un enfant dans un contexte familial apaisé et culturellement riche (grande ouverture sur le monde) sera plus apte à aller vers la compréhension de l'autre car il possède une compréhension du monde et de lui-même plus importante qu'un enfant qui grandit dans un contexte familial toxique et culturellement fermé. Globalement, on peut dire qu'un individu peut s'ouvrir aux autres, développer son empathie et comprendre les autres uniquement lorsqu'il est conscient et au clair avec ses propres émotions.

Pour en revenir à l'acquisition de la notion de solidarité, nous pouvons donc déduire que cette capacité à se soucier des autres serait en place dès l'âge de 5 ans chez les enfants mais en gardant à l'esprit les nuances que nous avons citées plus haut. Dans la classe de CE2,

CM1, CM2 où nous mènerons notre étude, les enfants sont donc tous susceptibles d'avoir la capacité de se soucier de l'autre mais ils n'auront sûrement pas la même maîtrise de cette aptitude. Cela peut dépendre en partie de leur environnement familial, mais aussi de leur état psychologique et affectif, et de leur connaissance du monde. On peut aussi noter, que le contexte familial peut éventuellement jouer un rôle barrière avec la notion que nous voulons travailler, dans le cas par exemple d'un enfant où le discours familial s'oppose au concept même de solidarité.

Enfin, il est possible d'augmenter la capacité de raisonnement qui prend place dans la théorie de l'esprit en permettant à l'enfant de confronter sa pensée au contact de discussions avec ses pairs, mais aussi en lui offrant une plus grande ouverture sur le monde. C'est le cas par exemple, par le biais de la littérature jeunesse et des discussions à visée philosophique dont nous parlerons par la suite.

En ce qui concerne notre séquence sur la solidarité, nous avons choisi d'entrer dans le sujet par le biais d'une approche littéraire avec un livre de littérature jeunesse adapté suivi d'un débat philosophique sur la question. Nous allons donc dans un second temps, voir comment notre séquence s'inscrit dans cet apprentissage de la citoyenneté.

### **3. Le débat à l'école primaire, une première idée de la démocratie**

Nous allons à présent regarder de quelle manière le débat philosophique peut former à devenir citoyen.

Le débat philosophique forme à devenir citoyen pour plusieurs raisons. Premièrement, sa pratique s'inscrit dans les notions de civisme et de civilité à travers le respect et la connaissance des règles qui régissent le débat, mais aussi du respect des participants de ce débat. Les règles ne sont pas fixes et peuvent être contestées et remises en question par les enfants, et chacun peut exposer ses idées sur le thème abordé à condition que son discours soit argumenté et réfléchi. De plus, comme nous l'avons démontré précédemment (cf II), le débat philosophique permet l'apprentissage du jugement critique en poussant à faire évoluer sa pensée. En se confrontant aux propositions des autres, l'élève s'interroge, remet en question et enrichit sa pensée, et exerce son jugement critique. La capacité de jugement est primordiale pour ne pas se laisser manipuler et croire aux « ce qu'on en dit ». Plus l'on est capable de remettre en question son jugement, moins l'on est susceptible de se laisser



influencer, et un citoyen instruit doit savoir penser par lui-même pour ne pas se faire manipuler.

Nous allons aussi réfléchir sur la pratique du conseil de classe qui se caractérise par un moment d'échange entre les élèves afin de discuter des problèmes de la classe, de chercher des solutions afin de faire avancer le groupe dans les meilleures conditions. Contrairement au débat philosophique, le conseil de classe recherche des actions qui vont permettre de faire évoluer la situation, qui pourront ensuite être critiquées et remises en question pour être améliorées. Il fait donc travailler sur d'autres aspects qui n'étaient pas présents dans le débat philosophique. Il faut notamment prendre des responsabilités ; quand un enfant propose quelque chose, il doit être capable de le mener jusqu'au bout, l'enfant qui mène le débat doit être capable d'assurer son rôle jusqu'à la fin, ou encore, si un enfant a eu un comportement déplacé, il doit être capable d'assumer son acte. Pour choisir une activité ou une proposition, le conseil de classe a souvent recours au vote et les élèves sont donc confrontés à cette dimension de la démocratie. Il est intéressant de réfléchir avec eux sur le concept de vote ; est-ce que je vote pour l'idée de mon ami même si elle ne me paraît pas très pertinente ou pour celle de quelqu'un d'autre qui me semble plus adaptée ? Lors d'un vote, c'est la majorité qui l'emporte, mais est-ce toujours le bon choix ? Y a-t-il d'autres manières de prendre une décision collective ? L'enfant apprend aussi à accepter une règle sous la décision de la volonté générale et qui parfois ne partage pas son avis. Si le conseil de classe permet une bonne entrée dans la démocratie, il faut cependant faire attention à ne pas chercher des problèmes là où il n'y en a pas. Si le conseil de classe peut être bénéfique dans une classe soumise à des tensions, il n'est pas forcément pertinent d'en faire quand l'ambiance de classe est apaisée. Dans ce cas, le risque est de chercher tous les petits problèmes qu'il n'est pas nécessairement la peine de relever dans le but de faire avancer le débat, or l'idée n'est pas de se faire des reproches sans cesse. Notons que dans cette situation, il est intéressant de privilégier la pratique du conseil de classe pour mettre en œuvre et gérer des projets de classe, ou alors d'utiliser ce temps pour féliciter et valoriser des élèves. A contrario, cela n'est absolument pas le cas du débat philosophique. Ce genre de débat peut se pratiquer tout le temps car il peut porter sur des thématiques quasiment infinies et se nourrit des échanges entre les élèves. Même, plus la pratique du débat philosophique est régulière dans une classe, plus les élèves développent leur esprit critique et leur connaissance du monde.

## 4. La place de littérature jeunesse

### *a) Pourquoi utiliser la littérature jeunesse à l'école primaire ?*

Nous avons décidé d'entrer dans notre sujet par la sensibilité en utilisant un album de littérature jeunesse. Nous allons donc exposer maintenant en quoi la littérature jeunesse représente un atout majeur pour traiter de sujets spécifiques de l'EMC avec les enfants. La littérature jeunesse représente un premier pas dans la littéracie et relève d'une importance capitale. C'est au travers de ces premières œuvres littéraires que l'enfant va se construire une première culture littéraire mais aussi développer le langage et acquérir du vocabulaire nouveau. La littérature est aussi un outil important pour le citoyen car elle permet de se renseigner et de ne pas croire tout ce qu'on dit. Elle représente une aide formidable pour construire sa pensée et son opinion en présentant des points de vue différents sur une même question. Elle permet aussi d'enrichir nos connaissances sur le monde qui nous entoure par le biais par exemple de livres documentaires. Mais en plus des connaissances encyclopédiques, la littérature permet avant tout de se comprendre soi-même comme par exemple au travers d'albums traitants des émotions ou des situations de la vie, mais aussi de comprendre les autres au travers de thèmes sur la différence ou le handicap par exemple. Enfin, la lecture peut donner envie à l'enfant d'écrire et l'écrit est un outil essentiel pour structurer sa pensée. L'enfant se construit et enrichit donc sa réflexion en enrichissant sa connaissance du monde.

Le travail sur les émotions est très important à l'école primaire et la littérature jeunesse permet de mettre des mots sur ces émotions. Beaucoup d'enfants ont du mal à gérer leurs émotions car ils ont du mal à les comprendre et cette incompréhension peut parfois mener à des crises de colère. Travailler sur les émotions et notamment sur les situations qui les provoquent permet de se rendre compte du comportement à adopter pour réussir à les gérer. D'un autre côté, ce travail permet de développer l'empathie, c'est-à-dire la capacité à ressentir ce que ressent l'autre, et cela n'est possible uniquement si l'on est conscient de ce que l'on ressent. Plusieurs études scientifiques ont montré que l'empathie permet de limiter les conduites agressives, il est donc important de développer cette aptitude chez les enfants. Développer le goût et l'intérêt pour la lecture est donc une des missions capitales de l'école.

### *b) L'impact de la littérature jeunesse sur le développement de l'enfant*

D'après les travaux de Jocelyne Giasson sur la littérature jeunesse et ses enjeux, nous pouvons observer différents impacts sur le développement de l'enfant. En effet, la littérature jeunesse permet un développement affectif de par l'identification aux personnages ou encore le traitement littéraire des différentes émotions. Mais aussi un développement social car elle suscite l'empathie du lecteur et entraîne à devenir plus tolérant en s'ouvrant sur le monde et sur la différence (handicap, religions...). De plus, dans un second temps, la littérature jeunesse permet un développement cognitif et métacognitif. En effet, s'il est facile de croire que les enfants ne développent que la pensée intuitive par le biais de leurs lectures, c'est loin d'être le cas. En discutant sur le livre (dans le cadre d'un débat philosophique par exemple), l'enfant engage un raisonnement et peut développer une pensée d'ordre supérieure, c'est à dire une pensée critique et ce dès la maternelle (Viau 1993). Les discussions sur la lecture sont donc tout aussi importantes que la lecture en elle-même, les élèves vont apprendre à reconnaître les moments où leur compréhension est incomplète pour ainsi pouvoir chercher les informations nécessaires et combler leurs incertitudes. Dans un débat, au contact des points de vue des autres, l'enfant apprend à confronter ses idées et à faire évoluer sa pensée.

Si l'on reprend les idées de la théorie de l'esprit, le travail du raisonnement est primordial pour développer ce qui découle de cette aptitude cognitive. Par conséquent, plus l'enfant se confronte à différentes lectures, plus il développe ses capacités de compréhension, d'interprétation et d'appropriation de ces lectures et du monde qui l'entoure.

La littérature permet à l'enfant de s'identifier à des situations difficiles qu'il peut vivre (divorce, harcèlement, maltraitance...) et peut l'aider à mettre des mots dessus pour en parler.

L'enfant comprend qu'un comportement toxique n'est pas normal et qu'il est important de le dénoncer. Inversement, un enfant peut comprendre que son comportement envers les autres n'est pas adapté (violence verbal, physique) et qu'il doit en changer.

La littérature jeunesse et l'acquisition du raisonnement par le biais d'échanges et de discussions autour de ces lectures, comme notamment le débat à visée philosophique, constituent un premier pas vers l'émancipation intellectuelle. Ces apprentissages au cœur de la pratique de l'EMC remplissent les objectifs fixés, c'est-à-dire former les élèves à devenir des citoyens instruits, qui pensent par eux-mêmes, et capable de tenir un

raisonnement argumenté, justifié et réfléchi. En plus de cette activité réflexive, ces pratiques permettent à l'enfant de se construire au niveau affectif, social et psychologique. Ce travail autour de l'EMC amène donc l'enfant à se développer dans son individualité (émotions, respect de soi, évolution de sa pensée...) et dans le collectif (respect des autres, citoyenneté...)

Pour conclure, la solidarité n'est pas un simple synonyme d'entraide ou de coopération, et un enseignement explicite s'appuyant sur des situations et des textes à la portée des enfants s'impose donc pour que chaque élève puisse en comprendre le sens et le but réel. En plus d'être une notion au cœur des valeurs de la République, la solidarité prend aussi une place très importante au sein de l'école primaire. Par ailleurs, appréhender cette notion par l'intermédiaire de débats et par divers travaux de groupe permet aux élèves de développer à la fois leur esprit critique mais aussi d'expérimenter par eux même une première expérience de la solidarité.

Ainsi, nous nous demanderons de quelle manière l'apprentissage de la solidarité à l'école primaire permet aux élèves de se construire en tant que futurs citoyens. En effet, on peut conjecturer qu'une connaissance critique de ce qu'est réellement la solidarité et l'application directe en classe peut amener les jeunes enfants à mieux appréhender cette notion omniprésente dans notre société et à y adhérer plus facilement en devenant adulte. Des enfants solidaires qui en connaissent le sens et les buts, et qui sont capable de porter dessus un jugement critique, sont plus aptes à devenir des citoyens solidaires et éclairés sur le sujet. Pour cela, nous présenterons dans un premier temps la méthodologie que nous avons choisi d'utiliser pour construire notre séquence avec les élèves, et dans un second temps, les résultats que nous avons obtenus. Enfin, nous terminerons en discutant de ces résultats ainsi que de nos observations et de notre prise de recul suite à ce travail fait en classe.

## METHODOLOGIE

### *I. Pourquoi avons-nous choisi le thème de la solidarité ?*

Nous avons choisi de travailler la solidarité avec les élèves car dès les premiers jours de notre stage, nous avons remarqué que la classe manquait cruellement de solidarité. En effet, les élèves n'étaient pas très agréables les uns envers les autres, il y avait peu de bienveillance dans la classe et chaque erreur d'un élève était prétexte à une réflexion ou un commentaire peu agréable de la part des autres.

Nous avons trouvé cela dommage et nous avons eu envie de travailler avec les élèves ce thème si important à nos yeux afin qu'ils essayent de mieux comprendre les enjeux de la solidarité, et peut-être, à plus long terme modifier leurs comportements.

### *II. Contexte de la classe*

Nous avons réalisé notre stage dans une école de Savoie (73). Nous étions dans une classe triple niveaux (CE2-CM1-CM2) de 23 élèves âgés de 8 à 10 ans. Il n'y a pas d'inégalités sociales très marquées dans cette école où le niveau de vie est plutôt favorisé.

Nous avons décidé de mener une étude descriptive puisqu'il n'était pas possible, compte tenu de l'organisation de la classe, de diviser les élèves en deux groupes. Tous les élèves ont donc participé à l'expérimentation en même temps.

### *III. Mise en place*

Nous avons réalisé la première séance de notre séquence avant l'interruption pédagogique des vacances de février, puis nous avons ensuite mené toutes nos séances en période 4. Hormis la première, chaque séance a duré environ une heure. Elles étaient composées de différents moments : Un premier temps introductif à l'activité du jour qui permettait de lancer les élèves dans un travail collectif. Les élèves n'ont jamais travaillé seuls, ils ont toujours travaillé en groupe (Cf. annexe 6). Ce sont les élèves qui ont choisi leur groupe, sauf pour la dernière séance et les groupes pouvaient changer d'une séance à l'autre. Puis, nous terminions la séance par un temps d'échange collectif de mise en commun et

d'institutionnalisation. Pour certaines séances, une trace écrite à compléter a été distribuée aux élèves.

Nous avons réalisé deux séances par semaine pour les séances 2, 3, 4 et 5 qui fonctionnaient deux à deux, puis nous avons terminé par une séance par semaine pour les deux dernières séances. Toutes nos séances ont été réalisées en début d'après-midi avant la récréation.

#### ***IV. Déroulement de la séquence***

Pour répondre à notre question, nous avons mis en place une séquence d'enseignement morale et civique (EMC) portant sur le thème de la solidarité. Notre séquence était composée de sept séances. (*Cf. annexe 1*)

La première séance portait principalement sur les représentations initiales des élèves afin d'obtenir un point de départ. Nous avons mis en place un questionnaire anonyme (*Cf. annexe 2*) : Les élèves ont répondu de manière autonome et silencieuse aux différentes questions du quizz. Pour les élèves en difficulté, nous avons lu les questions et les possibilités de réponses afin de s'assurer qu'ils comprenaient bien les énoncés pour ne pas avoir de réponses biaisées. Les élèves, séparés en deux équipes, ont ensuite participé à un jeu solidaire (*Cf. annexe 3*). Après avoir expliqué la consigne, nous avons joué une première fois au jeu, puis nous avons refait trois parties. Il était impossible de faire gagner son équipe sans faire gagner l'équipe adverse également, ce qui a posé des problèmes aux enfants qui jouaient en essayant de faire perdre l'autre équipe. Enfin, nous avons réalisé une carte mentale « Être solidaire » à partir des idées des élèves afin de garder une trace écrite des représentations des élèves.

Notre séquence a réellement débuté en séance 2, nous avons utilisé le livre de littérature jeunesse « Trois contes cruels » écrit par Matthieu Sylvander. Nous avons étudié avec les élèves le troisième conte qui met en avant une grande dispute entre les légumes d'un potager. (*Cf. annexe 4*). Les élèves ont réécrit ce conte en se mettant à la place des différents personnages de l'histoire. L'objectif était de prendre conscience que chacun ne vit pas les choses de la même manière et que la majorité des personnages qui se retrouvent dans la bataille n'étaient à l'origine pas concernés par le conflit. Nous avons également mis

en relation ce conte avec une adaptation d'une fable de Jean de la Fontaine : « Les fagots du vieil homme » afin de mettre en avant l'importance de l'union entre pairs. (Cf. *annexe 5*.)

A la suite de l'étude de ces deux textes, nous avons mis en place une séance destinée à aider les élèves à mieux définir la solidarité. L'objectif était, à partir d'un tri d'images, de distinguer la solidarité, l'entraide et l'empathie bien que ces trois termes soient intimement liés. Chaque groupe (3-4 élèves) avait une vingtaine d'images à classer et trier selon son choix. Il n'y avait pas un nombre de catégories indiqué, ni de consignes particulières hormis de donner un titre à chaque groupe d'images. Au bout d'une demi-heure, les groupes ont présenté un par un leur tri, puis, nous avons réalisé ensemble un tri à partir de ceux réalisés par les élèves pour obtenir les trois catégories souhaitées : Solidarité / Entraide / Empathie. (Cf. *annexe 8*). Nous avons ensuite donné, sous forme de trace écrite, une définition de chacun de ces trois termes. (Cf. *annexe 9*)

A la suite de la séance 4, nous avons réalisé en séance 5, un débat philosophique avec les élèves autour de la notion de solidarité en repartant des questions du questionnaire utilisé en séance 1 (Cf. *annexe 2*). L'objectif était que les élèves échangent sur différentes notions clés de la solidarité et comprennent qu'être solidaire ne veut pas seulement dire s'entraider. A la fin du débat, nous sommes retournés en classe pour diffuser une vidéo « bilan » aux élèves. Nous avons choisi la vidéo « 1 jour une question : La solidarité » qui résume toutes les facettes de la solidarité.

Suite au débat, les élèves ont réalisé en séance 6, par groupes, des cartes mentales afin de définir la solidarité telle qu'ils l'ont compris grâce aux séances précédentes.

Enfin, nous avons terminé notre séquence par la réalisation de petites saynètes : Les élèves, répartis en groupe de 3 ou 4, devaient inventer et mettre en scène une situation solidaire. Ces saynètes nous ont permis de voir ce que les élèves avaient retenu de la séquence car les situations étaient toutes différentes et prenaient en compte différentes facettes de la solidarité.

## PRESENTATION DES RESULTATS

### I. Représentations initiales des élèves

#### Climat de classe

L'ambiance de classe est affectée par le comportement des CM2. En effet, ils sont bruyants et se déplacent en permanence dans la classe ce qui perturbe le travail des autres. Il n'y a aucune entraide entre eux à l'inverse des élèves de CE2 et CM1 qui s'aident généralement deux par deux pour les exercices.

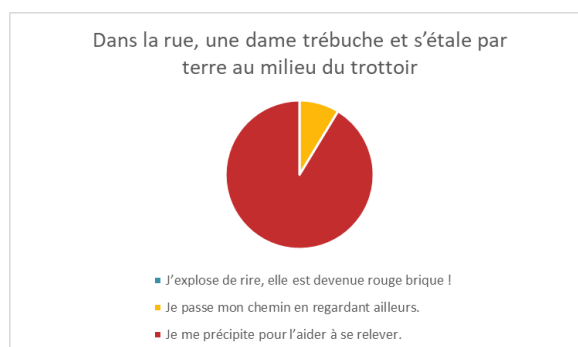
De plus, les élèves ne sont pas toujours très agréables entre eux et n'hésitent pas à pointer du doigt les erreurs des autres. On entend souvent des insultes entre les élèves. Il y a peu de coopération lors des récréations, les élèves ne respectent pas forcément les règles mises en place au début du jeu ni ceux qui jouent à un autre jeu. Les élèves ne sont pas prêts à donner le ballon à un autre élève qui risquerait de faire perdre le point à l'équipe.

#### Résultat du quiz

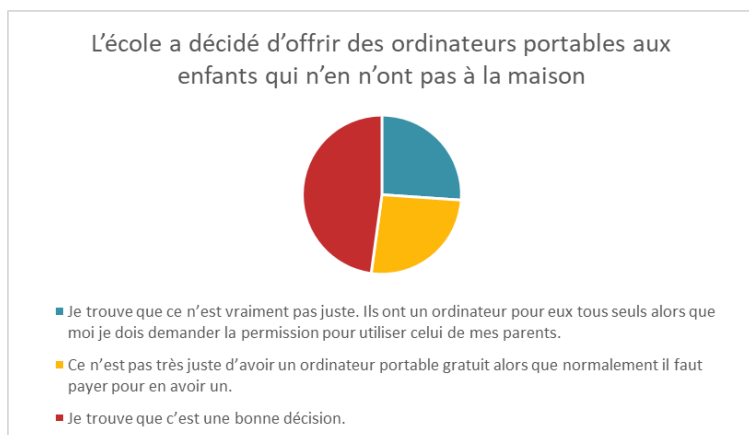
Présentation de la répartition des réponses des élèves pour trois questions du quizz.



*La majorité des élèves préfère aider un camarade en difficulté pour réciter sa poésie.*



*Comme pour la poésie, la quasi-totalité des élèves sont prêts à aider une personne en danger plutôt que de l'ignorer.*



*Un peu moins de la moitié des élèves est favorable au don d'ordinateur par l'école aux élèves qui n'en ont pas chez eux. L'autre moitié est contre cette idée, la trouvant injuste. Certains ne comprennent pas pourquoi ces enfants auraient un ordinateur uniquement pour eux, alors qu'eux utilisent celui de leurs parents. D'autres, ne comprennent pas pourquoi ces enfants bénéficieraient d'un ordinateur gratuit alors qu'il faut normalement payer pour en avoir un.*



## Jeu solidaire

Les élèves étaient répartis en deux équipes de douze. Il fallait obtenir 12 points pour gagner la manche.

Partie n°	Score Equipe A	Score Equipe B	Résultats
1	1	0	Les élèves pensent que l'équipe A a gagné, mais en réalité les deux équipes ont perdu. Certains élèves comprennent qu'il faut jouer uniquement des « + » pour gagner.
2	1	3	Aucune équipe ne gagne. Les élèves qui ont compris essayent de convaincre leurs camarades de jouer des « + »
3	7	8	Aucune équipe ne gagne. Beaucoup d'élèves ont compris mais ont du mal à jouer « + » de peur que les autres élèves jouent « - ». Ils décident de se mettre d'accord et de tous jouer des « + » pour la dernière partie.
4	10	11	Aucune équipe ne gagne. Tous les joueurs ont joué des «+» sauf un élève qui préfère que les deux équipes perdent plutôt que de gagner en faisant gagner l'équipe adverse aussi.

Le tableau montre que les élèves n'ont jamais réussi à gagner le jeu. Au fur et à mesure des parties, de plus en plus d'élèves comprennent qu'il faut que les deux équipes jouent uniquement des « + » pour remporter le jeu. C'est le seul moyen de faire gagner son équipe et, par conséquent, l'équipe adverse.

Lors de la 3<sup>ème</sup> partie, certains élèves n'osent pas jouer « + » par manque de confiance en l'équipe adverse, qui ne jouerait pas un « + ». Par prévention, ils préfèrent jouer « - » pour faire perdre un point à l'équipe adverse.

Lors de la 4<sup>ème</sup> et dernière partie, un élève ne souhaite pas que l'équipe adverse gagne, il préfère faire perdre son équipe plutôt que de faire gagner les deux équipes.

## Carte mentale

La carte mentale a été réalisée de manière collective, en classe entière, à partir des réponses des élèves. Nous avons écrit « Être solidaire » au centre du tableau et nous avons demandé aux élèves de nous dire ce que leur évoquait ce terme.



Nous avons ensuite demandé aux élèves de nous donner des exemples d'actions solidaires.

### Réponse des élèves :

- « Ramasser le chargement d'un camion pour aider le conducteur »
- « Les militaires doivent être solidaires entre eux pendant la guerre »
- « Aider ses parents, ses amis, des inconnus »

## **II. Travaux réalisés lors des activités selon les différentes séances**

### **Séance 2 : Réécriture du conte**

Réécriture du conte selon le point de vue de la courge :

Raconter l'histoire du point de vue la courge

Noms : [REDACTED]

Il était une fois une tribu de courges.  
Je suis une petite courge qui vit dans un jardin.  
Je vis dans une tribu de courge avec ~~les~~ d'autres légumes.  
Un jour dans mon jardin y a eu une grosse bataille,  
au début je comprend rien. Les légumes s'insultent se  
bagarre. Les carottes se servent de leur feuille de  
parachute. Il y a une patate qui jongle avec  
les poireaux. Il y a une carotte qui prend le  
soin d'eau et elle arrose tout le monde, et  
puis la tribu des poireaux lance des patates  
par terre. Se rendent dans la bagarre et les  
poireaux m'attace. Je veux que ça s'arrête  
sinon ça va faire trop de dégâts. Je  
monte à l'arbre et je dit : s'arrête ça  
va faire trop de dégâts dans le jardin.  
Pendant que tout le monde était calme  
y a un légume qui arrive dans le silence  
et les légumes se retournent et la bataille  
recommence.  
L'histoire se termine très mal parce que  
le combat recommence.  
Madame Marie vient dans le jardin et  
ramasse toutes les légumes et les légumes finissent  
dans la casserole. Plus jamais on n'en tant  
parlé de ses légumes.



Réécriture du conte selon le point de vue de la pomme de terre :

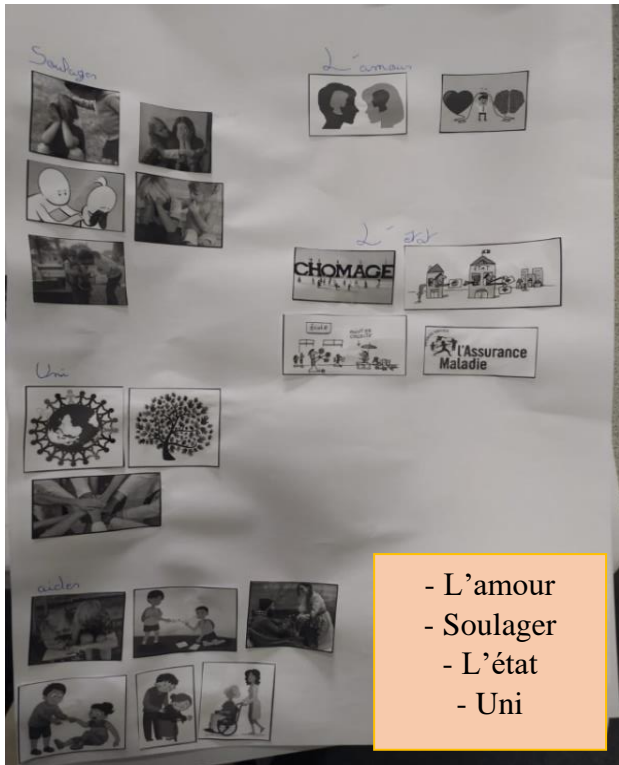
Raconter l'histoire du point de vue de la pomme de terre

Noms : [REDACTED]

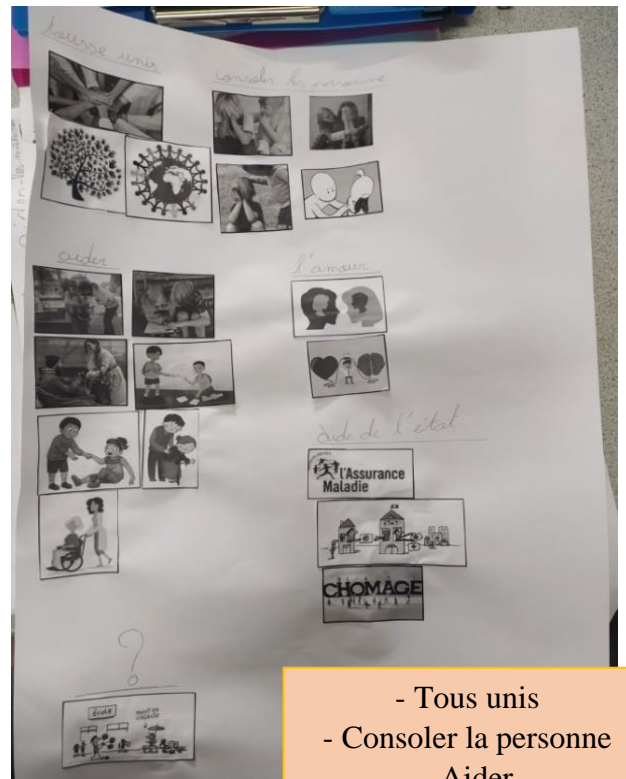
Je suis une pomme de terre qui s'appelle Jean-pierre. Mes grands-parents étaient ~~linguistes~~ et mes parents faisaient des rimes dès qu'ils parlaient. Mais malheureusement ils ont tous finit en purée. De fait je blasse des carottes et des poireaux en faisant des rimes comme "Prenez ça dans votre culotte petites carottes". En ce moment je bois une tasse de carottes chaudes tout en faisant une partie de poireaux-cartes avec ma chérie Jeanne-Pierre. Je ~~étais~~ <sup>suis</sup> en train de perche la partie de poireaux-cartes contre ma chérie. Quand j'ai entendu un bruit qui disait "Les poireaux sont tous des idiots". Vu que j'aime les rimes je suis allé voir ce que se passait. Quand je ~~étais~~ <sup>suis</sup> maintenant que je suis assé près, je peux voir deux patrouilles, une de carottes et une de poireaux qui s'insultent en disant des rimes. Comme je vois que les poireaux connaissent la rime qui convient, je décide d'intervenir et je dis "JE SAIS ÇA RIME AVEC IDIOTE!" et là j'ai entendu "Non mais de quoi elle se mêle la patate. Nul ne manque de respect à Jean-Pierre, je suis furieux alors je vois mes meilleurs rime "CAROTTES, FACE DE CROTTE, QUI N'A PAS DE CULOTTE!" Et là une baston général éclatée. ~~Mais~~ Mais ma femme meurt parce que les poireaux la lance des murs du potager. Là je me met très en colère et je tue plein de poireaux. Mais ils sont trop nombreux et mes derniers mots sont ma chérie je te rejoins. Fin

## Séance 4 : Classement / Tri des images (Cf. annexe 7)

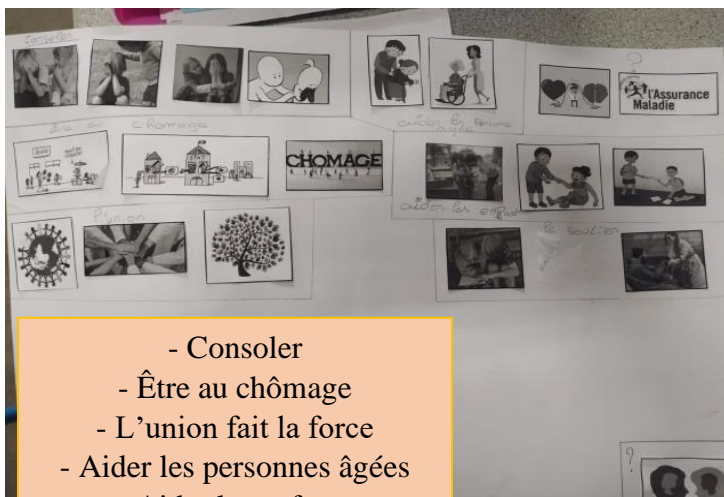
Tris réalisés par les élèves en groupe de 3 ou 4 :



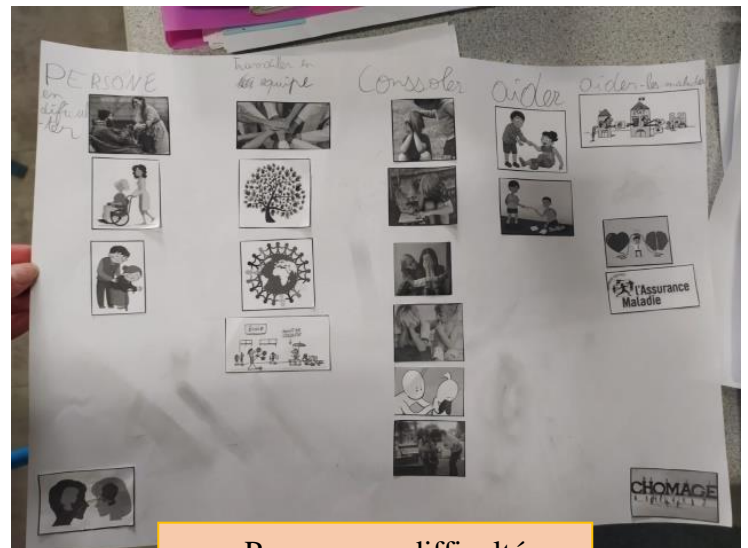
- L'amour
- Soulager
- L'état
- Uni



- Tous unis
- Consoler la personne
- Aider
- L'amour

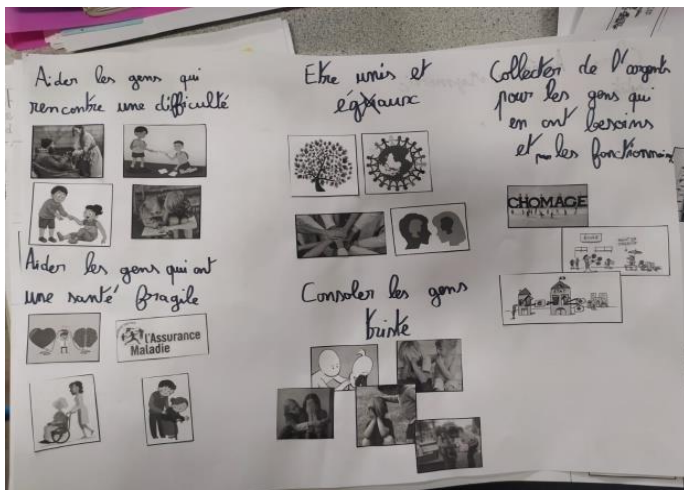


- Consoler
- Être au chômage
- L'union fait la force
- Aider les personnes âgées
- Aider les enfants

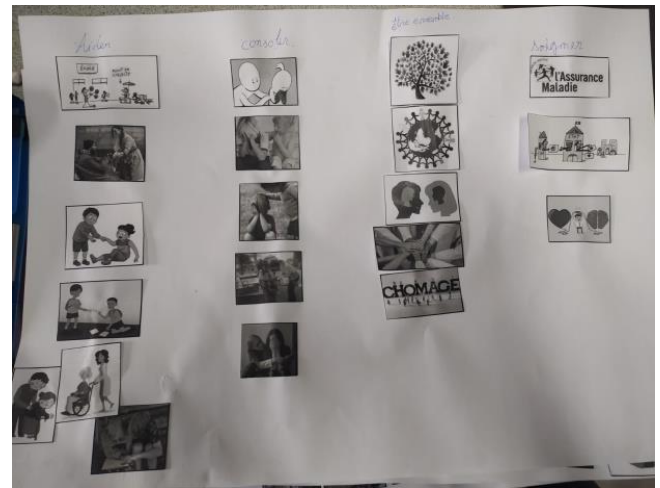


- Personne en difficulté
- Travail d'équipe
- Consoler
- Aider
- Aider les malades





- Aider les gens qui rencontrent une difficulté
- Aider les gens qui ont une santé fragile
- Être unis et égaux
- Consoler les gens tristes
- Collecter de l'argent pour les gens



- Aider
- Consoler
- Être ensemble

Comme on peut le voir sur les différentes affiches, les élèves ont tous regroupé les images qui représentaient l'entraide en une ou deux catégories. Ils ont aussi regroupé les images où l'on voit une personne triste et une autre qui essaie de la consoler. Ils n'ont en revanche pas fait le lien entre ces images et la notion d'empathie (terme inconnu pour la majeure partie des élèves), ils ont souvent nommé l'action : « Consoler ».

Les images représentant les symboles de la solidarité (Arbre en mains, tour du monde en se donnant la main) ont souvent été interprétées comme représentatives de l'union.

Enfin, certaines images ont posé problème aux élèves qui ne comprenaient pas leur représentation, ou n'arrivaient pas à les associer à d'autres images. C'est par exemple le cas des images représentant le chômage et l'assurance maladie, mais aussi l'image qui montre un cerveau connecté à un cœur.

### Séance 5 : Débat à visée philosophique

Les élèves n'avaient jamais fait de discussion à visée philosophique auparavant. C'était également pour nous la première fois que nous menions un débat avec des élèves. Nous étions légèrement inquiètes avant de faire cette séance, mais elle s'est finalement très bien déroulée. Les élèves ont été très réceptifs aux questions que nous leur posions et se sont très vite pris au jeu. Les élèves timides ont eu plus de mal à prendre la parole mais le débat a été, de manière générale, vivant et actif.

Nous avons relevé, quelques échanges entre les élèves lors des différentes discussions, nos propos sont en bleu et ceux des élèves en noir :

○ Exemple de la question liée au prêt des ordinateurs par l'école :

S.	Le problème c'est que si l'école elle doit donner un ordinateur à tous ceux qui n'en ont pas, et ben... ça va faire cher pour l'école et après on ne pourra pas partir en classe découverte.
C.	Moi je trouve que c'est bien parce que sinon ils ne pourront pas travailler ni apprendre les cours
J.	Moi aussi je trouve que c'est bien, mais par contre il faut qu'ils en fassent bon usage.
L.	Bah ça tu ne sais pas, tu ne pourras pas savoir.
<i>Brouhaha collectif, retour au calme.</i>	
A.(CM1)	Moi je trouve que c'est bien parce que sinon ils vont moins apprendre.
A.(CM2)	Normalement, il ne faudrait pas donner des ordinateurs aux élèves qui ne peuvent pas en acheter, car ils ne vont pas s'en servir que pour le travail
	<i>Vous pensez que les ordinateurs pourraient servir pour autre chose que travailler ?</i>
A.(CM2)	Oui, et même beaucoup plus. Il va s'en servir pour jouer
A.(CM1)	Oui, mais il faut quand même qu'il puisse faire son travail.
C.	C'est mieux qu'ils fassent leur travail et qu'ils jouent quand même un peu plutôt qu'ils ne fassent pas du tout leur travail bien parce qu'ils n'ont pas d'ordinateur.

S.	Bah, si on n'en a pas on a qu'à aller dans un magasin pour acheter un ordinateur.
	<i>Mais, est ce que tout le monde a l'argent pour acheter un ordinateur ?</i>
Quelques élèves	Bah oui !!
Autres élèves	Euh bah non.
L.	Bah il faut avoir les moyens, mais ceux qui ont les moyens ils peuvent. Ils ont qu'à travailler pour avoir les moyens.
S.	Oui, mais il faut trouver le travail et des fois, on n'a pas assez d'argent même quand on travaille. Et des fois on perd son travail.
<i>Explication collective des différentes causes qui peuvent amener à la perte d'emploi, les aides qui peuvent être mises en place et la précarité des personnes qui se retrouvent sans emploi lorsque ce n'est pas un choix. Ce sont des situations comme celles-ci qui peuvent conduire la mairie à prêter un ordinateur.</i>	
L.	D'accord, mais du coup quand la mairie donne un ordinateur, il faut les rembourser, sinon ce sont des escrocs.
	<i>Et si c'était toi qui étais à la place de l'enfant qui n'a rien. Essaie de te mettre à sa place et d'imaginer la situation si tes parents ne pouvaient pas acheter d'ordinateur mais que tu en avais vraiment besoin pour travailler.</i>
L.	Bah je serais content d'avoir l'ordinateur.
S.	Ce serait bien de les prêter les ordinateurs mais pas de les donner. Comme ça, on peut le faire passer à tout le monde.

○ Exemple de la question liée au partage de bonbon :

S.	Bah en fait, ce n'est pas juste parce qu'il y en a qui ne peuvent pas s'acheter de bonbons, du coup il vaut mieux qu'on puisse tous en profiter parce qu'il y en a qui ont les moyens et d'autres qui ne les ont pas.
L.	Moi je trouve que c'est normal de ne pas en donner parce que ce ne sont pas mes copains donc je ne partage pas.
S.	Bah quand même tu pourrais au moins donner une moitié de bonbons.
L.	Bah non... Je partage avec mes copains.
	Et si tu es le seul de tous tes copains à en avoir acheté ?
L.	Bah je partage qu'avec mes copains quand même.
A.(CM1)	Moi je ne trouve pas normal de ne pas partager. Par exemple moi je partage toujours, j'ai beaucoup de chose alors je ne vais pas les garder juste pour moi. En plus des fois je ne vais pas finir alors je les donne aux autres. Je ne fais pas de tri, je donne à tout le monde.
A.(CM2)	Moi, je veux bien partager mais je garde la majorité pour moi
S.	Je trouve que c'est mieux de garder pour soi que de passer qu'à quelqu'un. Si je n'en ai pas assez, je préfère n'en donner à personne plutôt qu'à deux ou trois.
	C'est soit tu partages avec tout le monde, soit tu ne partages pas.
S.	Voilà
C.	Bah oui c'est normal, parce que si tu partages qu'à une ou deux personnes, les autres ils ne vont pas trouver ça gentil
S.	Et en plus, bah pourquoi mes copains ils en auraient et pas les autres ?
	Qu'est-ce que vous pensez de ça ? Que tout le monde en ait un petit peu plutôt qu'un groupe beaucoup et l'autre pas du tout.
Al.	Bah, c'est nous qui les achetons, alors c'est mieux de les garder et de le donner à ceux que tu veux.
	Oui, mais peut-être que tout le monde n'a pas la possibilité d'en acheter

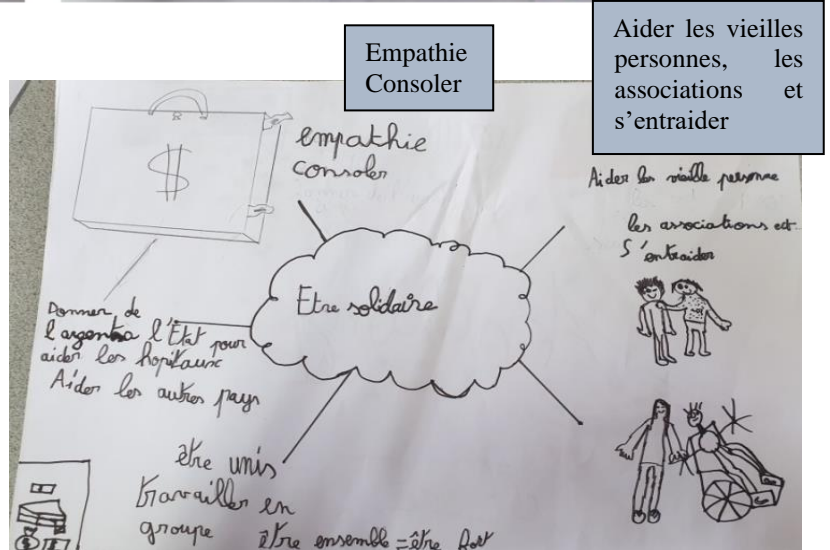
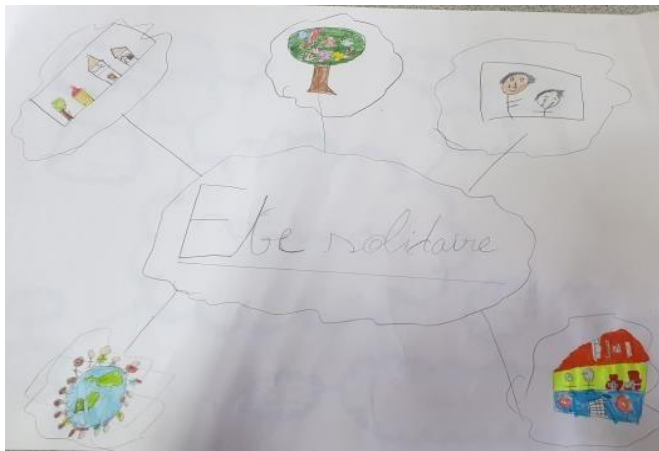
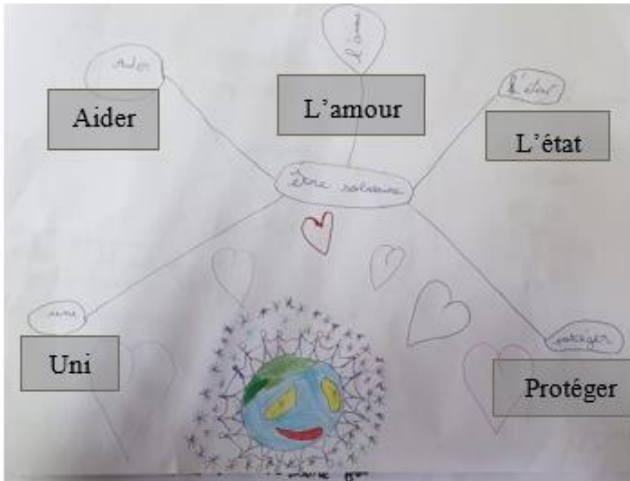
Nous avons également essayé de créer des petits scénarios afin que les élèves puissent se mettre dans la peau d'un personnage évoluant dans une situation différente de celle dans laquelle ils vivent.

### III. Evaluation de fin de séquence

#### Séance 6 : Carte mentale « Être solidaire »

- Cartes mentales réalisées par les élèves en groupe de 3-4 :





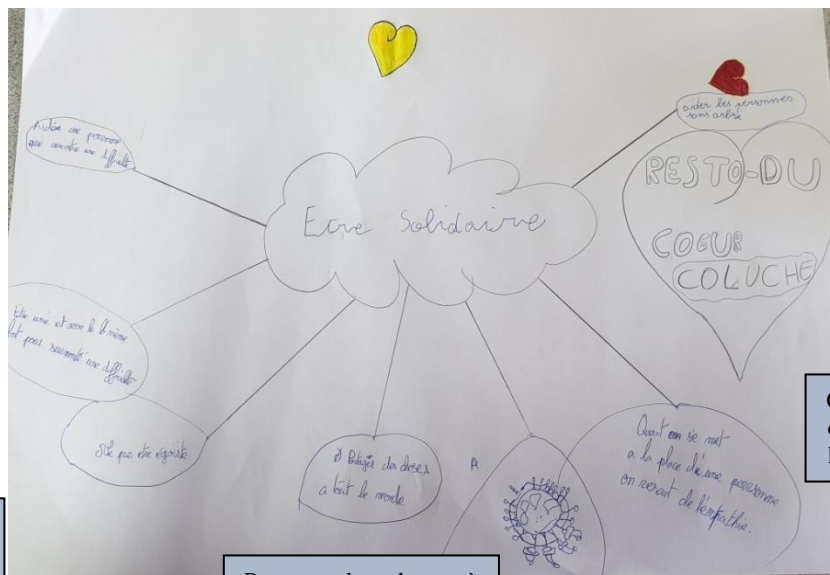
Donner de l'argent à l'Etat pour aider les hôpitaux.  
Aider les autres pays.

Être unis, travailler en groupe.  
Être ensemble = être fort

Aider une personne en difficulté

Être unis et avoir le même but pour surmonter une difficulté.

Ne pas être égoïste

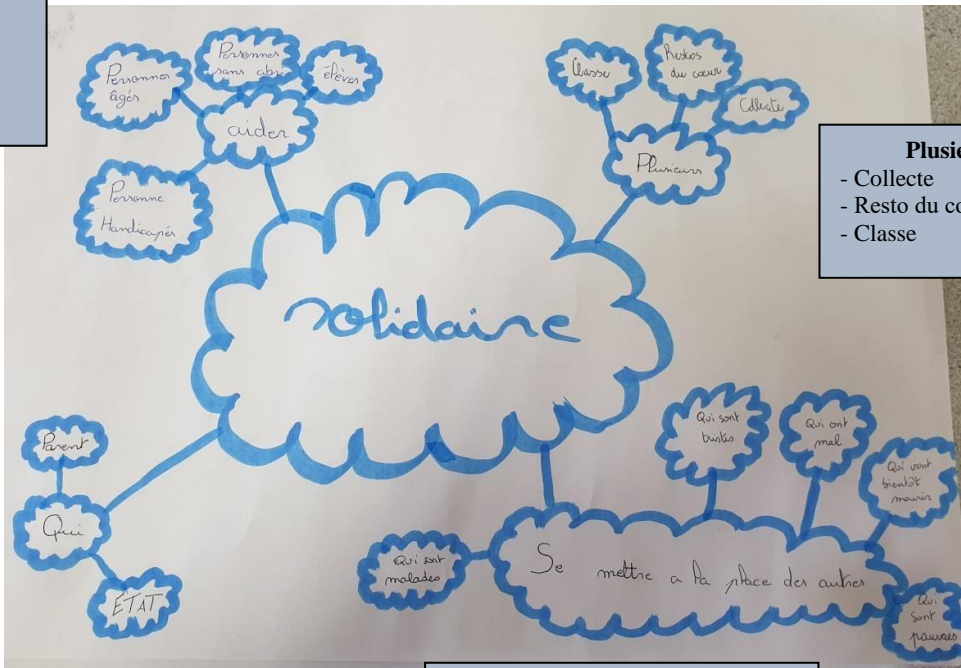


Aider les sans-abris.

Quand on se met à la place d'une personne on ressent l'empathie.

Partager des choses à tout le monde.

- Aider :**
- Elèves
  - Personnes sans-abris
  - Personnes âgées
  - Personnes handicapées



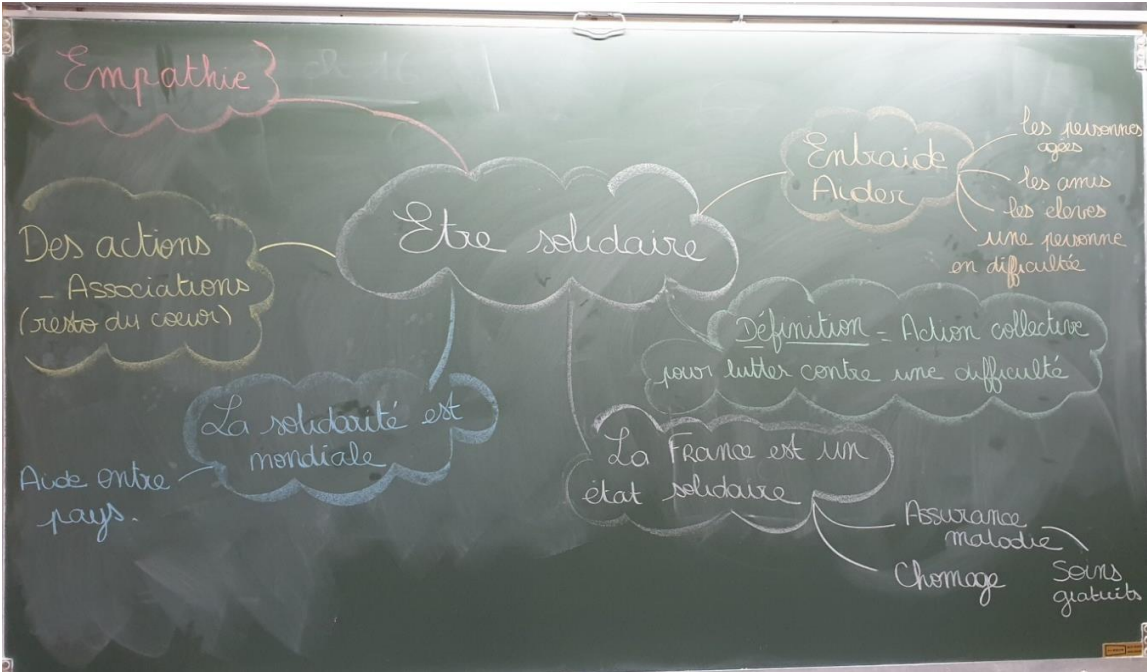
- Plusieurs :**
- Collecte
  - Resto du cœur
  - Classe

- Qui :**
- Parents
  - Etat

- Se mettre à la place des autres :**
- qui sont tristes
  - qui ont mal
  - qui vont bientôt mourir
  - qui sont pauvres
  - qui sont malades

Les élèves étaient globalement inspirés mais avaient du mal à organiser leurs idées. Ils avaient tous beaucoup de choses à dire et de nombreux exemples. Nous sommes passées dans les groupes afin de les aider à formuler leurs idées.

*Carte mentale réalisée collectivement à la suite de la mise en commun des différents travaux de groupe :*



## Séance 7 : Mise en scène d'actions solidaire

Tous les groupes, excepté un, ont réussi à créer des scènes représentant une action solidaire.

Titre des saynètes solidaires jouées par les élèves :

- L'entraide avec ses amis.
- Publicité télévisée en faveur d'une action solidaire.
- Association qui vient en aide aux chômeurs.
- Lutter contre la violence.
- Lutter contre les dégâts causés par un incendie (pompiers/ Mairie/ Collecte).
- Lutter contre la pauvreté (collecte pour aider les sans-abris).

## Climat de la classe

L'ambiance de classe est toujours très perturbée par les CM2 pour qui le comportement n'a pas vraiment évolué.

On retrouve les mêmes remarques qu'au début de la période.

Néanmoins, les élèves font régulièrement des allusions à notre séquence lors de discussions ou d'exercices. Ils reconnaissent facilement des actions solidaires.

De plus, nous avons observé une séance de Tchoukball et nous avons été très surprises puisque les élèves ont beaucoup plus coopéré entre eux. Si certains élèves ont joué de manière plus individuelle, beaucoup ont fait attention à ce que tous les membres de l'équipe aient la balle au moins une ou deux fois dans la partie, quitte à perdre un point. Lors du débriefing, certains ont souligné l'importance de donner la balle à tous, pour que tous puissent progresser.

## DISCUSSION

Nous allons maintenant pouvoir continuer notre analyse réflexive au regard des résultats observés.

### *A. Retour réflexif sur notre séquence d'EMC.*

#### **I. Un faible écart entre la théorie et la pratique : Un recueil efficace des représentations initiales des élèves.**

Tout d'abord, nous notons un très faible écart entre l'idée que nous nous faisons du déroulé des séances et de la réalité de celles-ci. Bien qu'il y ait évidemment eu quelques ajustements à faire lors du déroulement de la séquence, tout s'est globalement passé comme nous l'avions pensé. Nos préparations étaient détaillées et complètes ce qui nous a permis de ne pas avoir à faire face à des moments d'hésitation. Tous les élèves sont entrés sans difficulté dans la séquence et ont énormément apprécié l'ouvrage de littérature jeunesse. Les représentations initiales des élèves sur la question de la solidarité correspondaient bien avec celles que nous avions imaginées, ce qui a permis de donner tout son sens à la séquence. En effet, pour construire notre séquence, nous étions parties du fait que l'une des conceptions de la solidarité est de réduire cette dernière à l'acte simple d'aider une personne ou de faire preuve d'empathie. Les représentations des enfants, qui s'expriment au travers de la première carte mentale, nous renvoient bien à cette conception primaire que nous voulions remettre en cause par le biais de notre séquence d'Enseignement Moral et Civique. Enfin, le jeu « des plus et des moins » que nous avons réalisé avec les élèves révèle avec subtilité le climat très compétitif et individuel de cette classe. En effet, l'unique manière de gagner ce jeu était que les deux équipes gagnent ensemble. Il fallait pour cela, être capable d'accepter la victoire de l'autre pour profiter de la sienne. Pendant le jeu, nous avons entendu certaines phrases ressurgir, faisant écho à l'inconscient même de ces enfants, et qui nous en disent long sur l'explication de leur manière d'être : « Moi je préfère qu'on perde tous les deux plutôt qu'on gagne tous les deux » annonce A., un garçon du CM2. Ou encore « Mais pourquoi je mettrai un « plus », il va pas en mettre un en face, j'ai pas confiance » déclare un autre enfant à son équipe. Même si chaque élève était conscient de la stratégie à adapter à l'aube de la quatrième manche, les deux équipes ne gagneront jamais car au moins un élève ne s'avère pas capable d'accepter la victoire des autres et préfère faire échouer les deux équipes. Le questionnaire

que nous avons fait passer aux élèves s'est révélé moins concluant pour évaluer le climat de classe. En effet, il est fort possible que les élèves aient été influencés dans leurs réponses car, même si le questionnaire était anonyme, notre présence a pu pousser les élèves à donner les réponses qui leur paraissaient justes. De plus les modalités de passage du questionnaire, qui s'apparentaient à celles d'un devoir sur table, ont pu contribuer à pousser les élèves dans cette démarche de recherche des réponses attendues. Pour autant, ce questionnaire nous a permis de faire émerger certaines questions dont les réponses sont beaucoup plus mitigées et qui semblent avoir divisés les élèves. C'est le cas notamment de la question n°10 concernant le don d'ordinateur par la mairie aux enfants nécessiteux. Nous déciderons donc par la suite de nous appuyer sur cette question, ainsi que sur la question n°3 portant sur la mise en place d'une caisse à bonbon collective, pour lancer le débat philosophique des séances suivantes.

## **II. Une flexibilité dans l'enseignement : Adaptations et ajustements mis en place lors de la séquence.**

Les adaptations que nous avons mises en place pour répondre aux besoins que nous observions au fur et à mesure des séances ont portées notamment sur les traces écrites demandées, comme les cartes mentales par exemple. Lors de la séance 6, les élèves étaient amenés à créer par petits groupe, une carte mentale sur la solidarité. Nous avons vite constaté que cette tâche était beaucoup trop complexe pour les enfants qui ne savaient pas par où commencer, ni comment s'y prendre, pour construire le travail demandé. Nous avons donc pallié cette déconvenue en expliquant comment réaliser une carte mentale et en découpant la tâche par l'intermédiaire de questions. Par exemple, nous leur avons demandé de répondre aux questions « pourquoi ? », « pour qui ? », « comment ? », ce qui leur a permis de regrouper leurs idées et de leur faire prendre peu à peu la forme de la carte mentale demandée. Nous avons aussi procédé à quelques ajustements au fur et à mesure des séances. Lors de la séance 4 par exemple, les élèves venaient présenter leur affiche à l'oral devant les autres groupes. Il s'est avéré que la séance était trop longue pour les enfants qui avaient déjà travaillé une autre matière avant notre séance, et qui peinaient à rester concentrés. Nous avons donc choisi d'entrecouper la séance avec la récréation plutôt que de terminer dans l'épuisement général. Nous avons aussi évidemment dû nous adapter lors du débat philosophique car il était impossible de prévoir son déroulement à l'avance. Nous avons donc fait au mieux pour permettre à chaque enfant de s'exprimer librement sur le sujet tout en essayant de faire ressortir les idées principales.



### III. Des résultats mitigés en ce qui concerne l'impact de la séquence sur les élèves.

Pour rappel, notre travail avait pour but d'amener les élèves à aiguïser leur esprit critique sur la notion de solidarité afin de leur permettre de devenir des citoyens solidaires et éclairés sur ce sujet. Plus directement, nous voulions voir si ce travail autour de la solidarité pouvait exercer une influence sur le comportement des élèves et donc sur le climat de classe global.

#### a) Compréhension de la notion : Quelle perception de la solidarité ont acquis les élèves à la suite de la séquence ?

En ce qui concerne l'évolution de la compréhension de la notion de solidarité, nous pouvons constater que les élèves ont acquis une vision beaucoup plus complète de ce terme à la fin de la séquence. Les cartes mentales de la séance 6 produites par les élèves et la carte mentale collective finale sont beaucoup plus riches que la première carte mentale et prennent en considération des actes solidaires dépassant le simple acte de charité. L'empathie n'apparaît plus comme la condition principale pour être solidaire et des exemples de solidarité collective (associations, chômage) sont cités. La notion de solidarité ressort aussi dans les principes fondamentaux qui régissent la France, ce qui montre une prise de conscience des élèves de l'importance de cette valeur au sein de notre société. Les saynètes produites en séance 7 retranscrivent aussi l'évolution positive des représentations des enfants. En effet, les productions théâtrales sont très diverses et englobent de nombreuses facettes de la solidarité vues au travers des séances. Elles démontrent que les élèves sont plus conscients du réel sens de cette valeur et de l'impact de la solidarité et du collectif sur le monde.

#### b) Climat de classe : Impact de la séquence sur le comportement des élèves.

Néanmoins, au niveau du climat de classe, nous n'avons pas observé de différences drastiques. Le groupe des CM2 continue, par ses remarques et ses moqueries habituelles, à alourdir l'atmosphère de la salle de classe. Il est cependant intéressant de noter, que ces mêmes élèves peuvent avoir des comportements très différents lorsque les apprentissages ne sont pas effectués dans la salle de classe. En effet, lors de l'enseignement de l'EPS, en extérieur, il n'a pas été rare de voir les élèves s'encourager ou faire preuve de compréhension envers les élèves plus faibles dans ce domaine. Les élèves de CM2, qui plus grands, plus forts et plus rapides, auraient pu être tenté de ne jamais passer le ballon aux

plus jeunes élèves de CE2, font cependant, pour la plupart, très attention à ce que chaque membre de leur équipe puisse avoir le ballon. Et si l'un des petits joueurs ne parvient pas à marquer son but, ces grands élèves de CM2 n'explorent pas de frustration en le fusillant de remarques acerbes. Ces petits moments, que l'on pourrait qualifier de solidaires, se perdent immédiatement dès le passage dans la salle de classe, et ne sont pas non plus à noter lors des jeux plus informels qui ont lieu lors de la récréation. On pourrait conjecturer que cette modification du comportement des élèves perturbateurs pourrait être liée au fait que les moments d'enseignement de l'EPS les placent dans une situation de réussite. En effet, les élèves du CM2 dont le comportement nuit à la bonne ambiance de la classe, sont des élèves qui présentent un retard global dans les apprentissages faits en classe et notamment au niveau des mathématiques et du français. Nous avons pu observer un gros manque de confiance chez ces élèves lors des moments d'entraînement et de résolution de problèmes ; ils nous sollicitaient beaucoup, n'osaient pas écrire et se braquaient très facilement en prétextant ne pas être assez bon pour faire l'exercice. Les élèves du CM1, au contraire, ne présentaient pour la plupart aucune difficulté dans les apprentissages, la majeure partie du groupe possédait même un niveau scolaire supérieur aux élèves de CM2. Il est possible que cette situation ait créé chez les garçons du CM2, un complexe qui se traduit par de la moquerie et des remarques humiliantes envers les plus jeunes. Plus à l'aise et moins sur la défensive lors des moments d'EPS, ils ont envie de partager leur savoir-faire, et prennent plaisir à reprendre leur place d'ainés de la classe, capables de transmettre leurs connaissances aux plus jeunes. Enfin, tout ceci n'est que supposition et je m'éloigne du sujet principal. Il me semble cependant intéressant de prendre cette possible analyse en compte et je pense qu'elle mériterait d'être approfondie. Je reste persuadée qu'une grande partie des violences physiques et verbales peuvent provenir d'un manque de confiance de la part de l'auteur de ces violences, et il me paraît nécessaire de veiller particulièrement à l'estime qu'ont les élèves d'eux-mêmes lors de ma pratique professionnelle.

Toutefois, si le comportement des élèves ne nous a pas semblé significativement différent, nous avons tout de même relevé une augmentation de l'emploi de termes se rapportant à la solidarité et au collectif lors des échanges entre les enfants. Au fur et à mesure que nous progressions avec les élèves, l'importance de la coopération semblait ressortir naturellement à certains moments de la journée. Lors de la récréation par exemple, il n'était pas rare de les entendre parler du manque de solidarité d'un camarade quand celui-ci refusait de passer le ballon.

#### **IV. La mise en œuvre du débat à visée philosophique : Réflexion critique et pistes d'amélioration.**

Un des principaux enjeux de la séquence, et aussi la partie sur laquelle nous avons le plus de doutes quant à son bon déroulement, est sans hésitation le débat philosophique prévu pour la séance 5.

Tout d'abord, il est important de noter l'engagement et la motivation des élèves dans la tâche. Les enfants ont beaucoup apprécié ce moment de débat où chacun avait la possibilité d'être écouté et était libre de donner son avis. Ils ont pris plaisir à participer, et le débat a été très fructueux. La discussion collective pour réfléchir sur des sujets comme celui-ci apparaît donc comme un axe très intéressant à étudier. Néanmoins, nous notons de nombreux points à améliorer pour favoriser l'utilisation de cette pratique. En premier lieu, les élèves, pas habitués à cette pratique, ont eu du mal à respecter naturellement les règles du débat. Par exemple, ils avaient tendance à couper la parole facilement pour donner leur avis, ou à parler à voix basse avec leur camarade à côté lorsqu'une opinion divergente de la leur arrivait dans le débat. Nous avons dû les reprendre plusieurs fois sur ces comportements, insistant sur la nécessité de s'écouter et de ne pas s'enflammer lorsque les avis divergent. Avec le recul, il aurait été profitable d'utiliser un outil, comme le bâton de la parole par exemple, afin de distribuer la parole plus facilement. Le deuxième bémol que l'on peut relever est la disposition des élèves lors du débat. Nous avons fait le choix de les asseoir par terre, en cercle, afin que chaque participant du débat puisse voir tous les autres et être vu par tous. Cependant, le fait d'être assis par terre a pu déconcentrer certains élèves qui se sont désintéressés du débat. L'utilisation de chaises, surtout pour un premier débat comme celui-ci aurait potentiellement été bénéfique. Enfin, la dernière chose, et peut-être la plus importante, est que le nombre d'enfant participant au débat était bien trop élevé pour que chacun y trouve réellement sa place. Certains enfants n'ont pas pris la parole durant l'entièreté du débat alors que d'autres auraient pu parler pendant des heures. Pour pallier cela, nous avons pris l'initiative durant le débat de proposer quelques débats mouvants sur certaines questions soulevées afin de faire participer tous les enfants. Ainsi, sur certains points de divergence des opinions, nous incitions les élèves à se mettre de part et d'autre d'une ligne pour exprimer leur avis. Malgré cela, certains enfants n'ont pas souhaité prendre la parole. Cette observation met en lumière la nécessité de constituer des petits groupes, peut-être même en fonction de la capacité de prise de parole des enfants, afin que chaque élève puisse s'exprimer librement et prenne vraiment une place active dans le débat. De plus, il faut noter que parmi les élèves qui



ne se sont peu ou pas exprimés, la majorité d'entre eux faisait partie du groupe des CE2, c'est-à-dire des plus jeunes de la classe. Cela permet de relever qu'il semble important de constituer des groupes d'élèves du même âge, ou plus précisément, avec une maturité et une expérience du monde similaire.

Pour terminer, il me semble nécessaire d'appuyer sur le fait que la pratique du débat philosophique, ou de tout autre temps d'échange entre enfants, ne peut pas se mettre en place en une seule et unique séance. Il est primordial de recourir à cette pratique régulièrement pour que les élèves puissent s'en approprier les codes et en acquérir les bienfaits. Le développement de l'esprit critique et réflexif prend du temps et nécessite d'être régulièrement confronté à ce genre de situation. Il paraît aussi intéressant de mettre en place avec les enfants la pratique du débat le plus tôt possible et de poursuivre cette pratique durant les années de collège et de lycée.

## **V. Les recherches théoriques : Un outil considérable pour construire sa pratique.**

Suite à la réalisation de cette séquence d'Enseignement Moral et Civique en classe, nous pouvons à présent porter un regard critique sur le travail de recherche fait en amont et qui a permis de construire cette séquence d'un point de vue théorique.

### *a) Importance des connaissances théoriques pour construire sa pratique.*

Tout d'abord, nous partions du principe qu'il est important de réfléchir à la place de la solidarité dans notre société et encore plus avec les événements actuels. Couplé à cet aspect sociétal, le climat de la classe a contribué à nous encourager dans cette direction. Cependant, la lecture des textes officiels sur les programmes de l'Enseignement Moral et Civique s'est révélée indispensable pour cerner plus précisément les notions à aborder autour de ce thème, et pour voir comment celles-ci s'inscrivent dans l'enseignement scolaire. La pratique du débat philosophique apparaît alors régulièrement dans nos lectures traitant des méthodes d'enseignement de l'Enseignement Moral et Civique à l'école primaire. Le choix est alors fait d'orienter les recherches sur cette pratique afin de comprendre en quoi elle consiste et ce qu'elle permet d'apporter. Mettre en œuvre une séance de débat entre enfants impose de sortir d'un enseignement « rassurant » avec une trame de séance rigoureusement préparée qui ne laisse que peu de place à l'improvisation. Débattre avec les enfants, c'est accepter de sortir du cadre traditionnellement mis en place pour laisser les élèves tracer le chemin de leurs

apprentissages. Les recherches que nous avons portées sur les différents débats et notamment sur le débat philosophique ont constitué des ressources précieuses pour comprendre l'intérêt de cette pratique d'une part, mais aussi pour penser et mettre en œuvre la séance dédiée. Cependant, il aurait été judicieux de se renseigner plus profondément sur les modalités d'action d'un tel débat, et particulièrement sur les façons de le mettre en place avec des enfants de l'âge concerné, et nombreux. Ces recherches supplémentaires auraient pu nous permettre d'enrichir significativement le débat de notre séance 5 en permettant de pallier les aléas auxquels nous avons dû faire face. Néanmoins, il est aussi intéressant de tester les choses pour se rendre compte de ce qu'il manque. Si le débat que nous avons mené avec les élèves de cette classe pendant cette séquence mériterait d'être retravaillé, il nous a permis de cibler les points forts de cette pratique et les points de vigilance pour lesquels il faut réfléchir à des améliorations. L'expérience que nous avons vécue nous oriente vers de nouvelles pistes de recherche autour des débats à visée philosophique dans le but d'enrichir notre pratique professionnelle.

Dans un second temps, il est important de souligner l'apport des recherches concernant la psychologie et les besoins des enfants. C'est le cas, par exemple, des lectures autour de la théorie de l'esprit qui ont contribué à construire des séances adaptées aux capacités des enfants receveurs de cet enseignement. L'utilisation d'un livre de littérature jeunesse, ou encore les modalités de travail, le plus souvent en petit groupe du fait de nos lectures autour des pédagogies coopératives, ont été appuyées par les recherches réalisées de prime abord.

*b) Un aller-retour nécessaire entre la théorie et la pratique pour un enseignement efficace.*

Enfin, je terminerai cette partie en apportant une certaine nuance. Il est évident que les recherches théoriques sont absolument nécessaires pour construire et enrichir la pratique. L'accès à la découverte de nombreux moyens et méthodes à utiliser en classe, l'apport de connaissances sur des sujets aussi bien psychologiques, didactiques que pédagogiques, ou encore l'ouverture sur la connaissance scientifique grâce aux études réalisées dans un domaine, représentent des piliers essentiels pour se construire en tant qu'enseignant. Et c'est seulement par le croisement de sa pratique personnelle et de ces apports théoriques, ou de différentes sources théoriques, qu'il est possible de porter un regard critique sur sa pratique et d'entrer dans une démarche d'auto-régulation. Néanmoins, il est important de ne pas s'engouffrer

aveuglément dans une montagne d'apports théoriques qui peuvent contribuer à nous éloigner progressivement de la réalité du terrain et de notre propre personnalité. Prenons l'exemple de ce que l'on appelle les « pédagogies nouvelles », avec en tête de cortège les pédagogies dites « Montessori » ou « Freinet ». Le nombre de lectures théoriques traitant de ces pédagogies « révolutionnaires » est impressionnant au point d'en faire pâlir le plus grand des bibliophages. Il est alors aisé de se jeter dans ce festin théorique et de tenter de reproduire le plus fidèlement possible ce qui nous est présenté comme étant la méthode miracle à suivre. Pourtant, même armé de toute cette théorie, il nous est impossible de « faire à l'identique » et nos attentes s'effondrent progressivement. La pédagogie est propre à chacun et il est impossible de reproduire à l'identique ce qu'une autre personne fait ou a fait. Toutes ces pédagogies s'ancrant dans l'éducation nouvelle ont vu le jour car les femmes et les hommes qui en sont les auteurs ont développé leur pédagogie en croisant à la fois leurs connaissances théoriques, leur pratique et la personnalité qui leur était propre. Chaque individu étant mû par une personnalité qui lui est exclusive, il est par définition impossible de reproduire à l'identique la pédagogie d'un autre malgré toute la théorie du monde. Cependant, tous ces apports théoriques autour des pédagogies « nouvelles » sont d'une richesse inouïe et il est absolument indispensable de s'y référer pour penser son enseignement. Il faut s'en inspirer, les transformer pour les approprier à notre pratique personnelle, à notre personnalité psychologique et aux valeurs qui nous animent. Des allers-retours réguliers entre la théorie et la pratique sont nécessaires afin de bénéficier le plus possible des avantages de l'un et de l'autre, et d'enrichir au mieux notre pratique professionnelle. Nous reviendrons sur cette réflexion par la suite lorsque nous étudierons le cas de l'école Hélène Boucher à Mons-en-Barœul.

## **VI. Les modalités de travail mises en œuvre lors de la séquence : Qu'est-il intéressant de prendre en compte pour améliorer sa pratique professionnelle ?**

Nous allons maintenant nous concentrer sur les modalités de travail que nous avons mises en place tout au long de cette séquence et sur la manière de les réutiliser lors de notre pratique professionnelle selon ce que nous avons pu voir en situation réelle.

### *a) Travailler en groupe*

Le premier point à aborder est la multiplication des modes d'organisation spatiale de la classe. Nous n'avons que très peu utilisé la classe dans sa configuration « traditionnelle », c'est à dire les élèves assis individuellement à leurs tables soigneusement orientées vers le tableau où se tient l'enseignant. Durant ces séances, nous avons amené les élèves à travailler entre eux dans des groupes avec un nombre d'élèves plus ou moins important. Cette organisation de travail nous était apparue comme évidente compte tenu du sujet que nous abordions dans la séquence. Il aurait été quelque peu ridicule de traiter de la solidarité, qui ne peut exister que grâce à la coopération, sans jamais mettre les élèves dans une logique coopérative. Le travail de groupe a présenté de nombreux avantages et notamment celui de pallier les difficultés individuelles des élèves. Je pense par exemple à un petit garçon de CE2, qui cumule un retard assez important sur les apprentissages en partie à cause de ses difficultés en lecture-écriture. Ecrire lui demande de fournir un effort très coûteux pour un résultat final frustrant. Ce jeune garçon s'est pourtant révélé lors de la séance 2 où les élèves, par petits groupes de trois ou quatre, avaient pour consigne de réécrire le conte lu en classe du point de vue d'un personnage secondaire. Dans son groupe, une autre élève a pris en charge la tâche d'écriture lui permettant de libérer tout son potentiel imaginaire. Il avait énormément d'idées pour construire le texte et le travail coopératif lui a permis de les poser sur papier, ce qui n'aurait jamais été possible si la même tâche lui avait été demandée en individuel. De plus, les élèves, en échangeant au sein de leur groupe, ont produit un texte avec des phrases riches et syntaxiquement bien construites, et ont porté une attention à l'orthographe plus importante que lors de leurs travaux individuels. Le fait de pouvoir discuter de ses interrogations à propos de l'orthographe d'un mot, ou de la manière de construire sa phrase avec d'autres enfants qui possèdent chacun des connaissances personnelles, est évidemment profitable. Les paroles d'un élève vont permettre de remémorer quelque chose à un autre et ainsi de suite, permettant ainsi de réunir plus d'informations pour résoudre le problème qui est posé. Enfin, chaque élève peut exploiter ses points forts et les mettre au service du groupe, et voit ses difficultés surmontées grâce au groupe. C'est le cas aussi d'un autre élève, de CM2 cette fois, qui a tenu à illustrer la production écrite de son groupe afin de faciliter la compréhension du texte.

Il est tout de même intéressant de souligner que même si le travail coopératif en petit groupe est bénéfique sur bien des points, c'est surtout la production finale du travail demandé qui en est améliorée. Exploiter les points forts de chacun apparaît comme une évidence pour que la production soit la meilleure possible, et il est donc normal que ce soit celui avec la plus belle

écriture qui prennent en charge la tâche de rédaction. Mais en faisant cela, permettons-nous à tous les élèves de progresser ? Donnons-nous aux enfants les moyens de surmonter leurs difficultés ? Ou ne permettons-nous juste pas simplement de leur offrir le moyen de les contourner le temps d'un instant ? Si celui qui sait écrire, écrit constamment, si celui qui sait dessiner est tout le temps en charge de cette tâche, celui qui écrit n'apprendra jamais à dessiner et inversement. De plus, que se passe-t-il lorsqu'un élève ne peut rien apporter de plus au groupe pour favoriser la production finale ? Une des finalités du travail de groupe serait plutôt que celui avec le plus de difficultés en écriture écrive, et qu'il bénéficie grâce au travail de groupe des compétences et des savoirs-faire de celui qui sait. Mais en faisant cela, la production finale du travail demandé ne sera pas la meilleure possible, et quel choix vont faire les élèves si c'est seulement celle-ci qui est regardée et évaluée en définitive. Cette réflexion me paraît importante à garder en tête lors de ma pratique professionnelle. Faire travailler les élèves en groupe, oui. Mais quelle en est la finalité ?

Pour terminer sur le travail de groupe, nous avons fait le choix de laisser les élèves constituer les groupes par eux-mêmes. Nous nous doutions qu'en laissant les groupes se faire selon les affinités des enfants, nous nous retrouverions avec des groupes d'élèves calmes, performants et concentrés, et des groupes avec des tempéraments plus houleux et une motivation minime. Pour des raisons de facilité de gestion de classe, il est facile de répartir les élèves récalcitrants dans les différents groupes d'enfants au caractère plus calme. Cependant, dans le cas de cette classe et de la tendance des élèves de CM2 à faire des remarques blessantes, les séparer dans les différents groupes aurait amené les autres enfants à travailler dans une ambiance pesante et peu rassurante. L'idée était donc de laisser les groupes se faire et de porter une attention particulière aux groupes « difficiles » afin de les maintenir sur la tâche. C'est donc sans surprise que l'un des groupes a réuni la quasi-totalité des élèves perturbateurs de la classe. Cependant, ils ont finalement été motivés par la tâche demandée grâce à la dimension comique que pouvait prendre leur texte si elle était amenée correctement, et se sont tous impliqués dans le travail. Le rôle de l'enseignant aura donc été de maintenir leur attention sur ce qui était demandé et d'intervenir pour réguler les échanges en cas de confrontation de ces caractères électriques. Une gestion à mon sens beaucoup plus pertinente que celle de laisser les « bons élèves performants » gérer les « élèves difficiles ». Cette modalité de travail a donc été une réussite dans ce cas précis, mais elle n'est évidemment pas forcément applicable à toutes les autres situations et nécessite une bonne connaissance des élèves.

### *b) Valoriser les productions*

En plus de valoriser les points forts des élèves, nous avons aussi comme ligne directrice de favoriser toutes les productions réalisées par les enfants. Pour cela, nous n'avons jamais utilisé le terme de « correction » suite à un travail demandé, mais plutôt les termes de « mise en commun » ou de « production collective » afin de ne pas réduire le travail des élèves. Nous avons aussi mis en avant les productions des enfants en leur demandant de présenter leurs travaux à toute la classe lors des temps de restitution et d'institutionnalisation. Les élèves ont apprécié ces moments où toute la classe portait une attention particulière à leurs réalisations. Ce mode de fonctionnement ne peut pas être utilisé constamment pour tous les travaux effectués en classe, mais il me paraît important de prendre le temps de valoriser régulièrement des productions d'élèves par des présentations à la classe lors de ma pratique professionnelle.

### *c) Débattre ensemble*

Par ailleurs, la pratique du débat philosophique est aussi un point très important à étudier pour ma pratique future. Laisser les enfants parler librement sur des sujets, donner leur avis, et surtout leur apprendre à justifier leurs choix, ne peut qu'enrichir leur développement et contribuer à leur émancipation intellectuelle. De plus, le fait de basculer dans une relation plus horizontale avec les élèves et de les amener progressivement à gérer eux même le débat, peut devenir une force au niveau de la gestion du groupe classe. Des individus qui sont capables de s'écouter bien qu'ayant des avis divergents, d'argumenter et de s'accorder sur une décision commune, n'ont pas besoin de recourir à la violence qu'elle soit physique, verbale ou psychologique. Enfin, un mode de fonctionnement où les enfants sont capables d'acquérir des savoirs par leurs propres moyens et de porter un regard critique sur ces nouveaux savoirs n'est-il pas la finalité de l'émancipation intellectuelle ?

### *d) Optimiser l'utilisation des différents espaces*

Pour terminer, nous avons aussi expérimenté de travailler complètement en dehors de la salle de classe en faisant réaliser les saynètes de la séance 7 dans la cour de récréation. Ce choix était surtout sous-tendu par le manque de place évident dans la salle de classe, mais a néanmoins permis de soulever une chose. Les élèves sont restés concentrés dans la tâche pendant toute la durée de l'activité bien que le lieu ne soit pas forcément assimilé à un

contexte de travail. Cette constatation alimente encore la réflexion qui s'oppose à l'affirmation arguant que l'élève peut apprendre uniquement assis sagement à une table.

*e) Le travail coopératif, une piste de travail non négligeable*

Un professeur des écoles n'est pas simplement un diffuseur de savoirs, il participe aussi activement à l'éducation de ses élèves et doit leur transmettre des valeurs. Pour moi, éduquer c'est contribuer à l'émancipation de ces enfants en leur permettant de devenir des citoyens instruits et capables de porter un regard critique sur la société qu'ils vont construire. De plus, il me semble nécessaire d'agir en priorité sur le climat de classe car des élèves en insécurité physique ou psychologique ne pourront jamais entrer correctement dans les apprentissages. De ce fait, la recherche d'un climat de classe sain et la volonté de mettre les élèves dans des situations de gestion et de discussions représentent les piliers de ma pratique professionnelle. C'est pourquoi j'accorde une importance toute particulière à la gestion juste des conflits. Dans ma classe, je prends le temps d'écouter et de régler tous les conflits en amenant les élèves à mettre des mots sur leurs émotions et sur la raison de leurs actions (vengeance, jalousie, tristesse...). Ils savent qu'ils peuvent compter sur l'adulte pour résoudre leurs différends sans avoir recours à la violence. L'idée sous-tendue est d'amener les élèves à pouvoir résoudre eux-mêmes leurs conflits en utilisant le dialogue plutôt que la loi du plus fort. Je souhaite aussi orienter ma pratique autour du travail coopératif, que ce soit au niveau des apprentissages mais aussi dans les aspects de régulation de la vie collective. En gardant en tête les propos nuancés plus haut, le travail coopératif est un moyen de compenser les difficultés et de valoriser les aisances de chacun, tout en contribuant à un bon climat de classe. Enfin, tous les moyens pour permettre aux enfants de développer leur esprit critique (débats...), ont une place capitale dans la formation du citoyen évidemment, mais aussi dans la formation de l'enfant en tant qu'élève. Le développement de l'esprit critique permet aussi de favoriser les apprentissages en permettant aux élèves de faire du lien entre les différents savoirs, ce qui consolide considérablement les acquis.

## **VII. Les limites de cette expérience : Contraintes et aspects qui viennent limiter l'efficacité de cet enseignement.**

Dans ce dernier temps, nous allons traiter des limites de cette expérience. En effet, bien que nous ayons pu observer quelques effets positifs, de nombreux aspects viennent biaiser l'efficacité attendue.

Le premier point, et non des moindres, est évidemment le manque de temps. Nous savions évidemment avant de commencer notre séquence, qu'il est impossible de modifier considérablement le climat de classe établi depuis de nombreuses années en une dizaine d'heures. De la même manière, même si nous espérons avoir pu transmettre ne serait-ce qu'un fragment de valeur solidaire au cours de cette séquence, notre contribution à la formation des citoyens de demain reste minime. L'ouverture sur le monde et le développement de l'esprit critique ne peuvent pas se faire avec un seul débat philosophique, qui en plus d'être le premier des élèves, était aussi le premier que nous menions. Ce sont des choses qui nécessitent un travail régulier avec les élèves et qui doit commencer dès le plus jeune âge. Enfin, l'appropriation de valeurs, et notamment ici l'acquisition de la solidarité, passe par plusieurs étapes ; d'abord entre quelques individus déjà proches les uns des autres, pour aller vers une volonté de solidarité collective globale à l'échelle mondiale. Un processus qu'il était de toute manière impossible de voir en quelques mois. Pour que le travail que nous avons amorcé durant ces sept séances ait réellement de l'impact, il aurait fallu le poursuivre toute l'année et sur les années futures.

Par ailleurs, en ce qui concerne le climat de classe, le fait d'intervenir dans la classe d'un autre enseignant provoque évidemment une rupture de la cohérence pédagogique. Nos moyens de mise en œuvre différaient de ceux de l'enseignant titulaire du poste ce qui a pu restreindre leur efficacité. Nous n'étions dans la classe que deux jours par semaine, et en charge des apprentissages seulement sur des temps très courts, notre influence en est donc considérablement réduite. Ajoutons à cela qu'il est possible que les élèves soient encouragés dans des pratiques plus compétitives et moins coopératives les autres jours.

Du point de vue des résultats obtenus, nous avons noté une augmentation de l'utilisation de mots se rapportant à la solidarité et à la coopération dans le vocabulaire des élèves. Cependant, ces observations sont biaisées du fait qu'elles sont réalisées dans le même temps que le travail que nous avons effectué. Les élèves travaillaient sur les notions de solidarité et de coopération pendant notre séquence et réutilisaient les mots qu'ils avaient travaillés dans la



journée. Il aurait été intéressant de continuer ces observations sur le long terme et de les comparer avec des observations dans une autre classe, afin de voir si l'emploi d'un vocabulaire se rapportant à des notions de solidarité et de coopération est plus important chez les élèves de cette classe que chez ceux d'une autre classe témoin.

Au niveau de l'évaluation, que ce soit par les cartes mentales ou les saynètes, nous sommes aussi forcées de reconnaître l'absence d'une objectivité totale. Les élèves n'étaient pas complètement seuls lors de la réalisation de ces travaux, et même si nous avons pour directives de ne pas les influencer et de les laisser faire au maximum, le fait de répondre à leurs questions et de passer dans les groupes a forcément influencé la production finale. Notre présence représente donc aussi un biais important de cette expérience. De plus, lors de ces travaux, il est possible que les élèves aient orienté leurs réponses pour nous donner ce que l'on avait envie d'entendre. Comprendre une notion, et ici, comprendre ce qu'est réellement la solidarité et donner des exemples de solidarité collective, ne signifie pas que l'on se l'approprie en tant que valeur. Evaluer les élèves en classe ne représente donc pas un grand intérêt pour mesurer l'application qu'ils pourraient en faire réellement. Une véritable évaluation pour mesurer l'acquisition de la solidarité chez ces élèves aurait été d'observer l'évolution naturelle des comportements sociaux et intellectuels en comparaison avec ceux des élèves d'une autre école témoin.

Enfin, pour mener une véritable étude sur l'acquisition de la solidarité chez de jeunes individus et de son impact au niveau de la classe et de la formation du citoyen, il est nécessaire de mener cette étude sur un nombre beaucoup plus important d'élèves et d'effectuer des comparaisons. Par exemple, en comparant les résultats obtenus avec des élèves issus d'autres milieux sociaux, avec des classes qui évoluent dans une ambiance plus saine, avec des niveaux de classe différents...

## ***B. Proposition de perfectionnements pratiques et théoriques : Les pistes de recherche soulevées par ce travail.***

Dans cette deuxième partie, nous allons à présent réfléchir sur les moyens et les outils qu'il est possible de mettre en œuvre pour tenter de perfectionner ce que nous avons pu commencer à mettre en place dans cette séquence d'Education Morale et Civique.

Parmi tous les dispositifs que nous avons expérimentés au fil des séances sur le thème de la solidarité, deux pratiques de travail se distinguent des autres du point de vue de leur efficacité. En effet, après analyse de notre séquence en classe, le débat à visée philosophique ainsi que le travail coopératif, apparaissent comme les points principaux à approfondir. Non seulement ces deux modalités de travail ont été énormément appréciées par les enfants, les rendant moteur dans l'engagement et la motivation portés aux apprentissages. Mais plus encore, elles ont permis d'agir sur le climat de classe. Or l'un des objectifs sous-jacents de notre séquence était justement de tenter d'apaiser et d'améliorer le climat de classe. Bien que cette action reste minime du fait des nombreux biais cités plus haut, le travail coopératif et l'utilisation de la discussion entre enfants restent des pistes à étudier. De surcroît, l'utilisation de ces pratiques contribue à l'éducation à la citoyenneté car elles s'ancrent dans des modes de discussions et de vivre ensemble que l'on retrouve en société : travailler ensemble, prendre des décisions collectives, entraîner son jugement critique... Par ailleurs, ces deux modalités de travail régissent des pédagogies qui s'inscrivent dans ce que l'on appelle encore aujourd'hui les méthodes de « l'éducation nouvelle » : les pédagogies coopératives et institutionnelles.

### **L'éducation nouvelle**

Les années 1900 sont marquées par un courant pédagogique désireux de rendre les apprenants acteurs de leurs apprentissages en plaçant l'enfant au centre des processus d'éducation. Initié par le pédagogue suisse Adolphe Ferrière, ce dernier va créer en 1921 la Ligue internationale pour l'éducation nouvelle qui permettra, jusqu'à la seconde guerre mondiale, la rencontre entre de nombreux pédagogues aujourd'hui célèbres comme Maria Montessori ou Célestin Freinet. Ces réunions seront à l'origine du développement de nombreuses pédagogies dites « alternatives » parmi lesquelles on retrouve les pédagogies coopératives et institutionnelles.

A la fin du XVIIIe siècle, l'instruction dispensée par un précepteur uniquement aux enfants des familles aisées s'efface progressivement pour laisser apparaître les premières classes. Les

enfants sont regroupés par groupes d'âge, ou parfois de niveau, devant un maître qui s'adresse à l'ensemble de la classe pour transmettre un savoir. Ce fonctionnement nécessite une grande discipline et de l'obéissance afin que les cours se passent le mieux possible, ce qui se traduit par une soumission totale des élèves au maître. Les échanges entre élèves ne sont pas considérés comme instructifs et sont donc proscrits. Il faudra attendre le début du XX<sup>ème</sup> siècle et les représentants de l'éducation nouvelle pour commencer à parler de « pédagogie différenciée » et aller à l'encontre de cette « école caserne » comme l'appelait Fernand Oury.

### **La pédagogie coopérative de Célestin Freinet**

Célestin Freinet, né en 1896 dans les Alpes Maritimes est le précurseur de ce que l'on connaît aujourd'hui sous le nom des « pédagogies coopératives ». Gravement blessé lors de la première guerre mondiale, il consacra toute sa vie au développement de sa pédagogie basée sur des méthodes coopératives à la recherche de l'éveil de la motivation d'apprendre chez les enfants. La pédagogie coopérative de Freinet s'appuie sur trois piliers : Le sens donné aux apprentissages en dehors de l'école, la coopération et la réalisation concrète. Il va pour cela mettre en avant des méthodes engageant l'expression libre des élèves et le tâtonnement expérimental partant du fait que chaque enfant arrive face au nouveau savoir avec des représentations sur lesquelles il faut s'appuyer pour construire ce savoir. « Il est inutile de chercher une méthode pour faire boire un cheval qui n'a pas soif », c'est cette affirmation qui pousse Célestin Freinet à rechercher comment susciter le désir d'apprendre chez ses élèves, en s'appuyant sur leur vie quotidienne et leur environnement. Il va mettre en place des dispositifs de travail individualisés, notamment le plan de travail, où chaque enfant est en charge d'une tâche d'apprentissage précise présentée dans un document faisant office de contrat entre le maître et l'élève, et des fichiers autocorrectifs. En plus des activités individualisées, il met en place des activités de groupe guidées par des objectifs précis. C'est le cas par exemple du journal de la classe rédigé et géré par les élèves qui y présentent les nouvelles de la classe. Ou encore des réunions d'enfants, le matin, qui permettent de trouver collectivement des solutions aux problèmes soulevés ou de présenter un projet de classe. La place du maître est aussi revue : il n'apparaît plus comme supérieur mais est intégré dans la collaboration avec les élèves. L'école n'est plus une monarchie gouvernée par un maître tout puissant et devient une véritable éducation à la démocratie. Freinet appuie qu'au travers de toutes ces techniques, l'enseignement des fondamentaux (lire, écrire, compter) en devient même meilleur.

## La pédagogie institutionnelle de Fernand Oury

Les approches de Freinet vont influencer le pédagogue Fernand Oury (1920-1998) qui développera par la suite les pédagogies institutionnelles. C'est notamment à la suite de plusieurs expériences pédagogiques menées en colonie de vacances maternelles et adolescentes, qu'il va mettre en place ce qu'il appelle « le conseil » et les « ceintures de comportement » indispensables à sa classe institutionnelle. Le conseil d'élèves, semblable à celui de Freinet, permet au groupe de gérer les problèmes soulevés, de mettre en place de nouveaux projets de classe et de réajuster les règles de la classe. Les ceintures de comportement, évolutives, permettent à chaque enfant de progresser le plus sereinement possible au sein du groupe. Il développe aussi la mise en place de « métiers » pour donner des rôles à chacun, ainsi que de la « boîte à tout » permettant aux enfants d'y glisser une critique, une plainte, un remerciement ou une proposition pour la classe pour alimenter le conseil. Cette boîte démontre de nombreux effets positifs et notamment celui de réduire les tensions maître/élèves et élèves/élèves en différant le moment du conflit du moment de gestion de ce conflit. Pour résumer, la pédagogie institutionnelle peut se définir comme « un ensemble de médiations qui articulent le désir de faire de l'élève (qui n'est pas forcément le plaisir) et la loi nécessaire à toute la vie sociale ». Pour cela, elle place l'enfant dans des situations nouvelles et variées dans lesquelles l'engagement personnel, l'action et les initiatives sont nécessaires. Sa mise en œuvre s'appuie sur des méthodes et des techniques amorcées par les pédagogies coopératives.

Que ce soit pour Fernand Oury ou pour Célestin Freinet, la classe est un lieu de vie, d'éducation et de sociabilisation, et aucun apprentissage n'est possible si le groupe-classe et ses dynamiques sous-jacentes ne sont pas prises en compte.

Cependant, qu'en est-il de l'efficacité réelle de ces pédagogies coopératives et institutionnelles ? Les résultats obtenus par ces deux pédagogues sont-ils transférables ou trop liés à l'action de ces personnalités dans la classe ? Comment peut-on être certain que ces outils tirés des pédagogies alternatives peuvent être réellement efficace en classe ? L'efficacité de ces pédagogies ne serait-elle pas qu'une simple hypothèse théorique ? Nous allons tenter de répondre à ces questions au travers de l'étude systématique qui a été portée sur l'école élémentaire Hélène Boucher.

### ***C. Approfondissement à partir du livre « Une école Freinet, fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire » : Analyse des enjeux et des effets de la pédagogie « Freinet ».***

L'école élémentaire Hélène Boucher située dans un réseau d'éducation prioritaire à Mons-en-Barœul dans l'agglomération lilloise a été marquée en 2001 par le renouvellement complet de son équipe enseignante pour une nouvelle équipe pédagogique pratiquant la pédagogie « Freinet ». L'école était réputée avant ce turnover pour regrouper un nombre important d'élèves violents et en échec scolaire, ce qui causait, entre autres, une fuite de la population de ce quartier. Une étude a été réalisée pendant 5 ans sur cette école afin d'observer les résultats des pédagogies alternatives, ici la pédagogie « Freinet », sur différentes dimensions scolaires : les violences, les relations école-familles, le rapport à l'école et au travail, les apprentissages disciplinaires... Elle a aussi été l'occasion de décrire les dispositifs instaurés et leurs effets, ainsi que de réfléchir sur la question de la transférabilité. Cette étude est relatée dans le livre « Une école Freinet, fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire » écrit sous la direction d'Yves REUTER et produit par la maison d'édition, L'Harmattan en 2007. Dans le cadre de ce mémoire, nous allons principalement nous concentrer sur les effets de cette pédagogie sur les violences scolaires et la prise en charge des élèves en souffrance, ce qui correspond au troisième et au quatrième chapitre du livre.

#### **I. Contexte de l'étude**

##### ***a) La pédagogie « Freinet » appliquée dans l'école Hélène Boucher***

L'étude se déroule donc à l'école Hélène Boucher à Mons-en-Barœul, un groupe scolaire située dans un réseau d'éducation prioritaire, qui accueille des élèves de la petite section de maternelle au CM2. La nouvelle équipe enseignante relevant de la pédagogie « Freinet » part du postulat que « tout enfant peut apprendre, pourvu que le milieu soit favorable ». L'enfant apparaît alors comme étant désireux de savoir et d'apprendre si le milieu pédagogique dans lequel il évolue favorise et permet des apprentissages. C'est l'enfant (sujet apprenant) qui apprend à partir de ses questionnements et en faisant des choses concrètes et authentiques. Il est important de noter qu'ici, le faire expérimental n'apparaît pas comme l'unique pilier des apprentissages. Contrairement à ce qui est parfois proclamé par les pédagogies alternatives, la

construction d'une posture distanciée et réflexive est aussi mise en avant, et ce, par le biais de certains dispositifs inhérents à cette méthode : discussions collectives, coopération... Les deux piliers de la pédagogie « Freinet » sur lesquels s'appuient les enseignants de cette école sont donc le « faire » et la distance réflexive au « faire ». A ces deux axes principaux s'ajoutent la multiplicité des rôles tenus par les élèves : leaders d'une discussion d'élèves lors d'un conseil, rédacteur des règles de vie, médiateur lors d'un conflit... Un dernier point important de cette pédagogie s'ancre dans le rôle du maître qui est le garant des apprentissages et de la sécurité. Il apparaît comme le modèle du comportement à suivre et doit trouver sa place pour parvenir à entraîner tous les élèves dans la dynamique du collectif sans se placer en haut de la hiérarchie. Enfin, en partant du postulat que tout échec d'un élève est dû à un échec du milieu pédagogique, l'enseignant se doit d'être dans une logique de remise en question et d'adaptation perpétuelle.

Plus concrètement, les dispositifs mis en œuvre sont ceux propres à la pédagogie Freinet comme nous l'avons présentée plus haut. L'école apparaît comme une micro-société où les lois et le règlement sont élaborés par les élèves lors des instances de discussion : les conseils. Les élèves sont amenés à construire leurs apprentissages à leur rythme grâce à la mise en place de plans de travail, et le collectif prend une part très importante dans tous les instants de la vie quotidienne. Le focus est mis sur les apprentissages et sur les moyens de donner aux élèves des pistes de réflexion et des outils pour répondre à leurs propres interrogations. En aucun cas l'adulte n'intervient sur la vie personnelle de l'élève.

#### *b) Une étude de grande ampleur*

L'étude a été réalisée en comparant des données recueillies selon une double entrée qualitative et quantitative. Qualitative par l'observation dans l'école durant et hors des temps de classe et par des entretiens menés auprès des maîtres et des élèves. Et quantitative grâce à l'administration chaque année d'un questionnaire à l'ensemble des parents ainsi qu'à l'ensemble des élèves. Les questionnaires sont aussi administrés à plus de 2000 autres élèves de CE1/CE2 d'un échantillon représentatif des écoles élémentaires du Nord et à leurs enseignants. La comparaison est aussi effectuée avec une école témoin située dans le même réseau d'éducation prioritaire que l'école Hélène Boucher et dont le public scolaire répond aux mêmes caractéristiques sociologiques mais est aussi significativement plus touché par les problèmes de violences. Une comparaison est aussi menée avec une école située dans le canton de Genève où l'équipe enseignante fonctionne également avec des conseils d'enfants.

Enfin, lors de la troisième année, le dispositif va s'articuler avec celui d'une autre recherche sur la violence. L'articulation de cet ensemble de données a permis de mettre en perspective les changements depuis l'arrivée de la nouvelle équipe enseignante d'une part, ainsi que la mise en évidence des spécificités significatives propres à cette pédagogie d'une autre part grâce à la comparaison avec les autres écoles.

## **II. Impact de la pédagogie « Freinet » : Quelles modifications sont observées dans l'école depuis la mise en œuvre de cette pédagogie ?**

### *a) Une diminution significative des violences*

Intéressons-nous dans un premier temps à l'impact qu'a eu la pédagogie « Freinet » sur le phénomène de violence observé dans cette école. Avant l'arrivée des nouveaux enseignants, les interactions quotidiennes étaient marquées par une violence omniprésente qu'elle soit verbale ou physique. Les grands du CM2 sèment la terreur dans les couloirs, les élèves n'écoutent pas en classe et se focalisent plutôt sur une multitude de comportements désagréables (vols de stylo, bousculades...). L'étude relate les premiers changements seulement trois semaines après la rentrée avec une diminution des tensions. A la fin de la première année, l'ambiance de l'école a complètement changé et cette perception est partagée par les professeurs, les enfants et les personnels de service. Cette diminution des violences s'accompagne par une amélioration significative des résultats aux évaluations nationales de CE2, les élèves sont plus motivés, plus studieux, et à l'inverse moins agités et moins agressifs. L'étude note aussi un arrêt de la fuite de la population avec une augmentation des inscriptions l'année suivante. Enfin, les élèves apprécient de plus en plus leur école. Une autre observation importante est l'évolution de la représentation de la violence dans les instances de l'école. La première année, la part de gestion des violences dans le règlement intérieur était beaucoup plus importante que lors des autres années. Le même phénomène est observé lors des conseils qui ne traitent plus de grosses violences mais plutôt des petites gênes comme les bavardages. Cependant, on observe les années suivantes une hausse significative du taux de victimation, c'est-à-dire une augmentation du ressenti des enfants d'avoir été confrontés à de la violence. Cette augmentation est liée au fait que les exigences des élèves envers les autres s'accroissent, les faits qualifiés de « violents » changent pour caractériser de simples bousculades et non plus seulement des bagarres. Cette évolution est due à la constitution par

les élèves d'un nouvel espace de normes grâce à la rédaction du règlement intérieur et de ses spécificités. Rappelons que les normes peuvent être définies comme l'ensemble des « manières de faire, d'être, ou de penser, socialement définies et mentionnées qui orientent l'activité des individus en leur fournissant un ensemble de références idéales, et du même coup une variété de symboles d'identification, ce qui les aident à se situer eux-mêmes et les autres par rapport à cet idéal » (Boudon, Bourricoud, 1982). La socialisation étant le processus d'appropriation de ces normes par un individu. Les élèves qui ne se référaient auparavant qu'aux normes connues dans leur contexte social (souvent la loi du plus fort), ont pu mettre en place de nouvelles normes « scolaires », adoptées par tous, permettant de résoudre une frustration avec d'autres moyens que la violence. D'un autre côté, les conseils d'élèves ont permis aux enfants de construire de nouvelles compétences pour prendre part à la vie de l'école et aborder les conflits d'une manière plus réfléchie. Enfin, il est important de prendre en compte que l'adhésion des élèves à ces nouvelles normes n'est possible que grâce à l'équipe enseignante qui met en place un environnement favorable à ce processus en veillant à préserver un climat éducatif, de justice et de travail.

#### *b) Une nouvelle approche de la prise en charge des élèves en souffrance.*

Dans un second temps, intéressons-nous maintenant à la prise en charge des enfants en souffrance. La souffrance peut être définie d'un point de vue psychanalytique par des événements refoulés vécus par un individu dans le contexte familial ou social dans lequel il vit. L'extériorisation du refoulé se traduisant souvent par un comportement violent que l'on retrouve chez les enfants dits « difficiles ». Si dans les autres écoles, les enseignants vont directement exercer une action sur l'élève qui présente un tel comportement (toujours avoir l'élève sous les yeux par exemple), les enseignants de la pédagogie « Freinet » vont plutôt rechercher l'effet de la pédagogie en permettant à l'élève de s'emparer des outils nécessaires pour comprendre et transformer son refoulé. La pédagogie « Freinet » n'engage aucune remédiation à la cause de la souffrance de l'enfant : la souffrance existe c'est un fait. L'enseignant adopte alors une posture de désengagement où, plutôt que de s'évertuer à « réparer » l'enfant, il lui apporte les outils lui permettant de se réparer lui-même. Il lui permet de répondre à ses « pourquoi », des interrogations que se pose l'enfant et qui créent le refoulé si elles restent sans réponse. Une fois libéré de ces interrogations, le refoulé peut devenir un souvenir duquel on peut parler sans que ce soit trop douloureux pour le sujet. Or, la pédagogie « Freinet » crée un climat propice de réponse en donnant aux enfants des moyens de



recherche et en rendant ces moyens transférables à d'autres domaines de la vie. Les outils et les dispositifs d'apprentissage sont mis en place pour rendre l'enfant libre de penser ses apprentissages et autonome : Plan de travail, choix du thème pendant une conférence, mise en œuvre des mathématiques à partir de recherches personnelles... Ainsi, l'enfant construit l'idée qu'il peut être légitime de chercher à comprendre les raisons de tout événement même s'il est douloureux. Par ailleurs, l'étude note que les élèves de l'école Hélène Boucher discutent régulièrement entre eux sur des sujets scolaires. De ce fait, ils mettent en place une instance de recul sur leur propre travail. L'étude démontre que c'est cette distance réflexive développée par les enfants au travers de cette pédagogie qui permet ensuite de transformer le refoulé en souvenir. De la même manière, la pédagogie « Freinet » ne met en place aucune prise en charge individuelle d'un élève en difficulté (même sur des cas lourds) mais s'engage dans une démarche collective sur la durée et attend que le système fasse son effet. L'élève est sorti du grand groupe pour être placé dans un groupe de niveau plus faible uniquement dans la matière où les difficultés sont repérées. L'enseignant s'adapte à l'élève et à son rythme afin de créer un environnement rassurant propice aux apprentissages. La pédagogie ne tente pas de créer de bonnes relations. C'est le mode de travail et l'environnement mis en place par l'équipe enseignante qui permet ces bonnes relations : L'élève est respecté pour lui, a sa place dans le groupe, a des responsabilités, et est libre de penser et de faire ses choix. Enfin, la posture de désengagement qu'adoptent les enseignants vis-à-vis des élèves en souffrance permet d'éviter le rapport conflictuel qui peut exister entre celui qui veut aider (enseignant) et celui qui est aidé (élève). Ce rapport conduisant au rejet violent de l'aide par l'enfant est régulièrement observé dans les autres écoles prenant en charge des élèves en souffrance. Dans l'école Hélène Boucher, l'enfant en souffrance est aidé par l'enseignant mais aussi par ses pairs et peut aussi aider en retour.

c) Une hausse significative des résultats scolaires : Une augmentation directement liée à la pédagogie « Freinet » ?

Pour terminer, l'étude met en avant une hausse importante des résultats scolaires au fur et à mesure des années. Cette hausse des résultats scolaires est surtout liée à l'amélioration considérable du climat de classe plutôt qu'à la nature des dispositifs d'apprentissage. Des élèves sereins et rassurés seront évidemment plus enclins à se focaliser sur un apprentissage quel qu'il soit. Pour réellement mesurer l'effet de la pédagogie « Freinet » sur les

apprentissages, il aurait été intéressant de mener une étude parallèle dans des écoles où le climat de classe est déjà propice aux apprentissages. Cette étude montre donc l'importance de mettre en place un climat scolaire paisible et rassurant. Si cela peut sembler long et apparaître comme une perte de temps sur les apprentissages au début, il permettra, par la suite, des apprentissages meilleurs et encourage la sociabilisation des futurs citoyens. Les éléments des pédagogies coopératives et institutionnelles, ainsi que la sensibilisation à la citoyenneté, sont des moyens de mise en œuvre d'un tel climat scolaire.

## CONCLUSION

Pour conclure, nous avons effectué ce travail de recherche dans le but d'observer comment l'enseignement explicite de la solidarité à l'école primaire peut permettre aux enfants de se construire en tant que futurs citoyens solidaires, éclairés et critiques sur ce sujet. Plus directement, nous voulions voir si cet enseignement pouvait avoir un impact sur les comportements désagréables de certains élèves qui contribuaient à assombrir le climat de classe général. Les résultats obtenus ont démontré une évolution positive de la perception de la solidarité par les élèves qui ne l'associent plus à des actions simples d'entraide ou de charité. Cependant, nous n'avons pas noté de différence en ce qui concerne le comportement des élèves les uns envers les autres. En effet, le peu de temps passé sur les pratiques coopératives que nous avons mises en place durant cette séquence, ainsi que la rupture de la cohérence pédagogique du fait de l'action de l'enseignant titulaire, ont constitué des biais importants. Néanmoins, cette séquence a présenté des temps forts qu'il aurait été intéressant de poursuivre avec les élèves. C'est le cas du débat philosophique par exemple, qui a été très apprécié des enfants car il leur a permis de s'exprimer et de débattre ensemble. A noter que pour rendre cette pratique la plus pertinente possible, il est essentiel de constituer des groupes de discussion avec des enfants d'un niveau de langage et de réflexion équivalents. L'utilisation d'outils afin de réguler les échanges ainsi que la disposition spatiale des élèves sont aussi des points à réfléchir avant la mise en œuvre d'un débat. D'un autre côté, la littérature jeunesse a aussi permis une approche ludique et sensible du sujet abordé et a constitué un véritable point d'appui motivant pour les élèves lors de la tâche d'écriture. Enfin, cette séquence permet de se rendre compte de l'importance non négligeable de l'enseignement de l'Enseignement Moral et Civique à l'école primaire. En effet, ce n'est pas l'enseignement des valeurs de la République pour éduquer à la citoyenneté qu'il faut rechercher, mais plutôt l'enseignement du développement d'un regard critique et éclairé sur ces valeurs qui va permettre à chaque enfant de s'émanciper intellectuellement et de devenir un citoyen actif et instruit capable de s'émanciper socialement.

Par ailleurs, l'utilisation des méthodes empruntées aux pédagogies coopératives comme le travail de groupe ou encore la discussion entre enfants ont permis de modifier sensiblement le climat de classe le temps d'un instant. Elles sont donc apparues comme des axes de recherche nécessaires à prendre en compte pour faire évoluer sa pratique professionnelle. L'étude portée

sur l'utilisation de la pédagogie « Freinet » dans l'école Hélène Boucher à Mons-en-Barœul a permis de mettre en évidence l'intérêt de ces pratiques dans la gestion des violences et la prise en charge des enfants en souffrance. Elle démontre aussi l'importance d'un climat de classe rassurant et apaisé pour favoriser les apprentissages. L'utilisation de discussions entre enfants, que ce soit sous la forme d'un débat philosophique ou d'un conseil de classe, est au cœur de la construction de l'esprit critique mais aussi de la construction sociale des élèves. Le travail coopératif doit venir faire écho à la notion théorique de la solidarité pour que les élèves puissent non seulement comprendre le sens réel de ce terme, mais aussi s'en approprier la valeur. Ce travail a achevé de me convaincre de l'importance de mettre en œuvre ces méthodes et ces pratiques tirées des pédagogies coopératives et institutionnelles lors de ma pratique professionnelle.

## BIBLIOGRAPHIE

2. *Qu'est-ce que la pédagogie institutionnelle ? (2010) | Cairn.info.* (s. d.). Consulté 23 mars 2022, à l'adresse <https://www.cairn.info/demarrer-une-classe-en-pedagogie-institutionnelle--9782918555056-page-21.htm> Présentation des principes et des méthodes de la pédagogie institutionnelle, description de la mise en œuvre dans une classe et informations sur le pédagogue Célestin Freinet.
- Berton, B. (2015). *Le débat philosophique à l'école primaire : Une identité en construction* [Phdthesis, Université Charles de Gaulle - Lille III]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01282139> Etude sur l'enjeu et les intérêts du débat philosophique en classe : Est ce qu'il constitue un savoir disciplinaire à proprement parler ou est ce qu'il s'affranchit de toute dimension disciplinaire.
- Berton, B. (2016). Qu'apprend-on dans des pratiques de débat philosophique à l'école primaire ? *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 54, 17-38. <https://doi.org/10.4000/reperes.1077> Etude des apports de la pratique du débat à visée philosophique chez les enfants : Construction de codes sociaux, développement de l'esprit critique, facilitation du lien entre les différents savoirs disciplinaires.
- Bulletin officiel n°31 du 30 juillet 2020.* (s. d.). Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports. Consulté 4 mars 2021, à l'adresse [https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin\\_officiel.html?pid\\_bo=39771](https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=39771) Programmes de l'Education Nationale pour observer la place de l'EMC dans les attendus de fin de cycle 2 et 3.
- David Premack et Guy Woodruff, « Does the chimpanzee have a theory of mind? », *Behavioral and Brain Sciences*, vol. 1, n° 4, décembre 1978, p. 515–526. Consulté à l'adresse :

<https://www.cambridge.org/core/journals/behavioral-and-brain-sciences/article/does-the-chimpanzee-have-a-theory-of-mind/1E96B02CD9850016B7C93BC6D2FEF1D0>

Document « Citoyenneté et valeurs de la République » consultable sur le site internet « Viatique pour une vie éthique » dans l'onglet F2 « Valeurs et principes de la République » à l'adresse : <https://viatique.monsite-orange.fr/page-5908b6c090889.html>

Dortier, J.-F. (s. d.). *Quand l'enfant acquiert « la théorie de l'esprit »* (octobre 2005). Sciences Humaines. Consulté 7 mars 2021, à l'adresse [https://www.scienceshumaines.com/quand-l-enfant-acquiert-la-theorie-de-l-esprit\\_fr\\_5223.html](https://www.scienceshumaines.com/quand-l-enfant-acquiert-la-theorie-de-l-esprit_fr_5223.html) Etude comparative afin de rechercher l'âge ou l'enfant acquiert la théorie de l'esprit : Acquise par tous les enfants avant l'âge de 5 ans pour les différentes populations observées mais avec des degrés différents selon le contexte familial ou psychologique.

*La pédagogie institutionnelle : Le Conseil, les « ceintures » et autres outils pédagogiques—Centre de Ressources en Économie-Gestion.* (s. d.). Consulté 23 mars 2022, à l'adresse <https://creg.ac-versailles.fr/la-pedagogie-institutionnelle-le-conseil-les-ceintures-et-autres-outils> Biographies des pédagogues Célestin Freinet et Fernand Oury. Descriptions des pédagogies coopératives et de la pédagogie institutionnelle de Oury (valeurs, méthodes et pratiques).

*La théorie de l'esprit : Aspects conceptuels, évaluation et effets de l'âge* (2011) | Cairn.info. (s. d.). Consulté 7 mars 2021, à l'adresse <https://www.cairn.info/revue-de-neuropsychologie-2011-1-page-41.htm> Etude sur l'évolution de l'acquisition de la théorie de l'esprit en fonction de l'âge et approche neuropsychologique du terme. Présentation des cas pouvant conduire à une acquisition limitée de la théorie de l'esprit.

*Le débat philosophique à l'école : Un changement de posture pour l'élève* (2008) | Cairn.info. (s. d.). Consulté 25 février 2021, à l'adresse <https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2008-1-page-43.htm> Présentation du débat philosophique, réflexion sur l'intérêt

de philosopher avec de jeunes élèves, mise en place d'un débat en classe et rôle du maître, intérêt de cette pratique dans la formation du citoyen.

*Les enjeux de la littérature de jeunesse.* (s. d.). Consulté 23 mars 2021, à l'adresse <https://littdejeunesse.monsite-orange.fr/page-577639f236216.html> Intérêt de l'utilisation de la littérature jeunesse à l'école primaire : enjeux sociaux, psychologiques et intellectuels.

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (s. d.-a). *La discussion à visée philosophique (DVP) ou oral réflexif* (Eduscol 2015) pp 1-4. Intérêt de la discussion à visée philosophique en classe et proposition de mise en œuvre.

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (s. d.-b). *L'EMC au BO spécial du 25/06/15* [Bulletin officiel de l'Éducation Nationale]. Programmes de l'EMC aux cycles 2 et 3 : Place de la solidarité dans ces programmes et pistes de travail pour construire son enseignement.

Philippe Meirieu. (s. d.). *La littérature de jeunesse : Un enjeu éducatif et culturel.* pp 1-7 Enjeu culturel et éducatif de la littérature jeunesse : Construction d'une culture commune.

*Philosophie—Étymologie du mot—Dictionnaire Orthodidacte.* (s. d.). Consulté 23 mars 2021, à l'adresse <https://dictionnaire.orthodidacte.com/article/etymologie-philosophie> Étymologie du mot « philosophie »

Sous la direction d'Yves Reuter. (2007). *Une école Freinet : Fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire.* Editions L'Harmattan. Livre étudié pour le recueil de données complémentaire : Description et analyse de l'étude portée sur l'utilisation de la pédagogie « Freinet » dans l'école Hélène Boucher à Mons-en-Barœul.

# ANNEXES

## Annexe 1 : Trame de la séquence d'EMC – La solidarité

EMC – Comprendre la solidarité -		CE2 CM1 – CM2
<b>Domaine</b>	Respect d'autrui Construire une culture civique	
<b>Sous domaine</b>	La solidarité	
<b>Objectif général</b> : Travailler autour du terme de la solidarité, de la bienveillance.		
<b>Compétences du Socle Commun et de la Culture travaillées :</b>		
Domaine 1 : Les langages pour penser et communiquer <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral et l'écrit</li> </ul> Domaine 2 : Les méthodes et outils pour apprendre <ul style="list-style-type: none"> <li>• Coopération et réalisation de projet</li> <li>• Médias, démarches de recherche et de traitement de l'information</li> </ul> Domaine 3 : La formation de la personne et du citoyen <ul style="list-style-type: none"> <li>• Expression de la sensibilité et des opinions, respect des autres</li> </ul>		
Séances	Durée	Contenus de la séance
Séance 1	1 heure	<b>« Etre solidaire » - Représentation des élèves.</b> - Questionnaire individuel - Jeu solidaire (2 équipes) - Carte mentale « Etre solidaire »
Séance 2	1 heure	<b>La solidarité à travers un album de jeunesse « Trois contes cruels »</b> - Découverte de l'album « Trois contes cruels » - Lecture de l'album - Compréhension - Travail d'écriture : Réécrire le conte en se mettant à la place d'un personnage (En groupe)
Séance 3	1 heure	<b>La solidarité à travers un album de jeunesse « Trois contes cruels »</b> - Lecture des productions de la séance 2 - Discussion collective → Faire émerger la question de l'entraide et de la solidarité - Travail sur la Fable « Les fagots du vieil homme ». → L'union
Séance 4	1 heure	<b>La solidarité</b> - Définition des termes - Différence entre solidarité / entraide / bienveillance.
Séance 5	1 heure	<b>Débat philosophique : La solidarité</b> - Débat à partir du questionnaire : Exemple des ordinateurs - Vidéo 1 jour, 1 question
Séance 6	1 heure	<b>Retour sur les séances précédentes</b> - Conception de cartes mentales par groupe - Mise en commun au tableau - Comparaison avec la séance 1
Séance 7	1 heure	<b>Institutionnalisation</b> - Réalisation de scénettes par groupe - Mise en scène d'une situation solidaire



1. Mon plat préféré parmi les trois proposés est :

Frites et Hamburger

Pâtes à la bolognaise


Pizza



3. En voyage scolaire, des enfants ont ramené des bonbons et d'autres n'en ont pas. J'en ai apporté 2 paquets. La maîtresse propose de mettre tous les bonbons dans une « caisse à bonbons » pour que tout le monde puisse en profiter.

Hors de question ! C'est moi qui les aie achetés avec mon argent de poche. Ils sont pour moi et mes potes !

Pourquoi pas, comme ça, pas de jaloux.



5. En cours de sport, Martin a déchiré son pantalon et il a maintenant un énorme trou au derrière. Tous les élèves éclatent de rire :

Je rigole avec eux parce que la situation est quand même super drôle !

Je dis aux autres de ne pas se moquer car ce n'est pas drôle pour lui.

Oula ! Je n'aimerais pas être à sa place.

2. Dans la rue, une dame trébuche et s'étrale par terre au milieu du trottoir :

J'explose de rire, elle est devenue rouge brique !

Je passe mon chemin en regardant ailleurs.

Je me précipite pour l'aider à se relever.

4. Mon ami se fait gronder par la maîtresse alors qu'il n'a rien fait.

Je prends immédiatement sa défense et je vais voir la maîtresse pour lui expliquer la vérité.

Je rle avec lui contre la maîtresse toute la journée.


Je ne fais rien. C'est mon ami mais je ne veux pas avoir de problème avec la maîtresse.

6. Quand j'ai du temps libre, je préfère :

Jouer à un jeu vidéo ou regarder la télé

Lire un livre

Jouer dehors



7. Mon ami(e) est tombé(e) en jouant et a déchiré son habit préféré. Il/elle est en larmes :

J'essaie de lui remonter le moral en le/la faisant rire et en lui changeant les idées.

C'est la panique ! Je ne sais absolument pas comment le/la réconforter. Je me contente d'une petite tape amicale sur l'épaule.

Ce n'est qu'un habit ! On ne va pas en faire tout un plat !

9. En reculant sa chaise, mon ami a cassé la petite statue en verre préférée de la maîtresse. Personne ne s'en est aperçu à part moi :

On se met d'accord pour accuser un autre élève lorsque la maîtresse cherchera le coupable.

Je lui propose d'aller le dire à la maîtresse pour qu'un autre élève ne se fasse pas accuser à sa place. Faut être avoué est à moitié pardonné !

Je vais immédiatement chercher la maîtresse.

Je ne dis rien mais si la maîtresse m'accuse, je n'hésiterai pas à le/la dénoncer.

8. Martin récite sa poésie au tableau, mais il oublie ce qu'il doit dire et se trompe plusieurs fois :

Je lui souffle la réponse.

Hein quoi ? Quelqu'un récite une poésie ? Ce n'est absolument pas intéressant !


Il est tout rouge ! On dirait un radis qui a pris un coup de soleil !

10. L'école a décidé d'offrir des ordinateurs portables aux enfants qui n'en n'ont pas à la maison :

Je trouve que ce n'est vraiment pas juste. Ils ont un ordinateur pour eux tous seuls alors que moi je dois demander la permission pour utiliser celui de mes parents.

Ce n'est pas très juste d'avoir un ordinateur portable gratuit alors que normalement il faut payer pour en avoir un.

Je trouve que c'est une bonne décision.



Merci de ta participation !



Annexe 3 : Règles du jeu solidaire réalisé en séance 1.

### Fiche Séance 1 : Règle du jeu solidaire

#### Organisation :

- Deux équipes (nombre de joueurs égal dans chaque équipe)
- Deux cartes par joueur : Une carte + et une carte –

#### Objectif :

- L'équipe qui gagne est l'équipe qui a marqué autant de points que de nombre de joueurs.
- Une équipe de 10 joueurs gagne la partie si elle marque 10 points.

#### Déroulement :

Chaque joueur de chaque équipe affronte un joueur de l'équipe adverse.

Chaque joueur ne joue qu'une seule fois par partie. Au signal, les deux joueurs lèvent une carte selon leur choix :

Joueur A	Joueur B	Résultats :
+	+	Les deux équipes marquent 1 point.
-	-	Aucune équipe ne marque de point
+	-	L'équipe A perd un point, et l'équipe B ne marque pas de point.

EMC – La solidarité – Séance 3

« Les trois contes cruels » - Histoire n°3 : Macédoine  
Matthieu Sylvander

Résumé :

Le conte se déroule dans un potager. Les poireaux poussent d'un côté tandis que les carottes poussent de l'autre. La nuit, en cachette, Roméo (un poireau) retrouve Julotte (une carotte). Il est très mal vu au potager de se mélanger à une autre famille.

Un jour, ils sont surpris par les clans des poireaux et des carottes. Aussitôt, tout le potager est au courant de ce scandale ! Un attroupement se forme... et les insultes ne tardent pas à fuser.



Ils en oublient Roméo et Julotte qui s'échappent discrètement



Et le potager devient un vrai champ de bataille.



Finalement, ils terminent tous dans la marmite et seront rapidement mangés...



Enfin, presque tous...



Ce qu'il faut retenir :

La violence n'est pas une solution. Les légumes qui se sont mêlés au conflit alors qu'ils n'étaient pas concernés ont fini eux aussi à la casserole.

Les légumes ne voulaient pas se mélanger mais ils se retrouvent tous dans la même casserole.



*Annexe 5* : Adaptation de la fable « Les fagots du vieil homme » de Jean de la Fontaine distribuée aux élèves en fin de séance 3.

### EMC – La solidarité – Séance 3

#### « Les fagots du vieil homme » (Adaptation) Jean de la Fontaine

Au moment de mourir, un vieillard appela ses sept enfants auprès de lui. Il prit sept petits bâtons, les rassembla en un fagot puis demanda à l'aîné de les briser.

L'aîné s'y essaya mais en vain. Tous les enfants essayèrent, mais aucun ne put y réussir. Le vieillard reprit le fagot et leur en distribua séparément un bâton. Chacun put alors rompre sans effort sa portion du fagot.

- « Si vous êtes séparés comme ces bouts de bois, vous voyez qu'on peut facilement vous briser. Mais si vous êtes unis, personne ne pourri rien contre vous. Si vous vous attaquez seul à une tâche, vous n'y parviendrez pas. Mais si vous l'entreprennez tous ensemble, vous en viendrez à bout. »

Ainsi parla le vieillard ! Et, lorsqu'il eut quitté ce monde, ses enfants se souvinrent toujours de sa leçon.



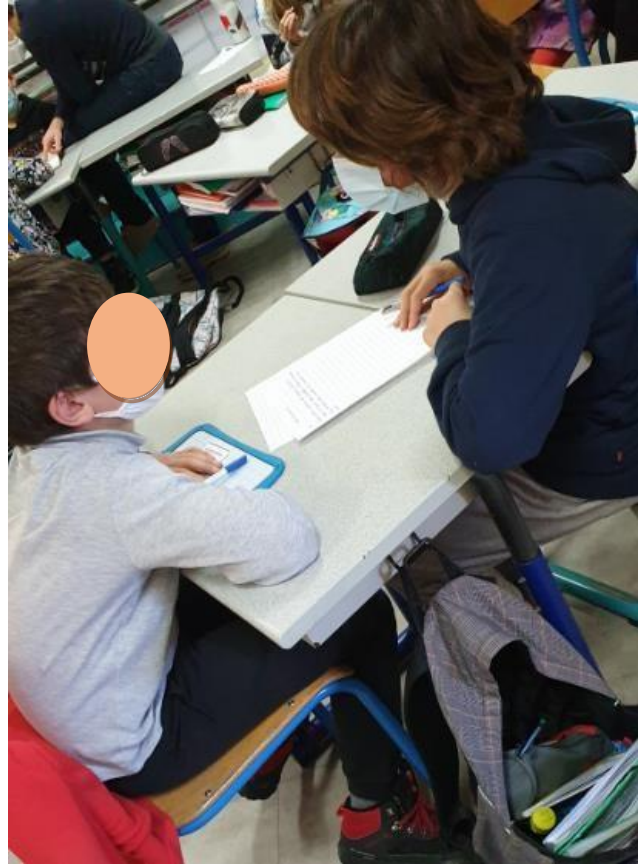
#### Le qu'il faut retenir :

L'union fait la force.

Ensemble, on est plus forts que seuls.

Ensemble, on peut faire de grandes choses, mais il faut avoir les mêmes buts.

Annexe 6 : Travail des élèves en groupe lors des différentes séances



*Travail en groupe de réécriture du conte lors de la séance 2*



*Travail en groupe de tri/classement d'images lors de la séance 4*



Annexe 7 : Images à classer pour définir/distinguer la solidarité, l'entraide et l'empathie.  
(Séance 4)



Annexe 8 : Tri réalisé de manière collective à la suite du travail par groupe des élèves.



Annexe 9 : Trace écrite distribuée aux élèves à la fin de la séance 4

Solidarité / Entraide / Bienveillance

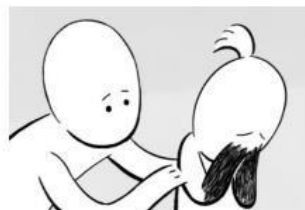
**La solidarité** : La solidarité est une action. C'est le fait de surmonter une difficulté collectivement



**L'entraide** : L'entraide est une action. C'est le fait d'aider une personne.



**L'empathie** : L'empathie est une émotion. C'est le fait de se mettre à la place de quelqu'un pour ressentir les mêmes émotions que lui.



**Année universitaire 2021-2022**

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

**Titre du mémoire : La solidarité à l'école primaire : Un enjeu social et citoyen.**

**Auteur : Mathilde DOVIS**

**Résumé :** Au cœur des grands principes de la République, la solidarité, caractérisée par la collaboration entre des individus d'un même groupe ou d'une communauté qui œuvrent collectivement pour surmonter une difficulté, est à l'origine du fondement de notre société actuelle, et apparaît aujourd'hui à la fois comme un droit et un devoir social de chaque citoyen. Pourtant, il n'est pas rare d'observer une méconnaissance de son sens réel, et la solidarité est souvent utilisée à tort pour désigner des actions d'entraide ou de charité. L'enseignement explicite de cette notion, point fondamental des programmes d'Education Morale et Civique de l'école primaire, représente le sujet de ce travail. En effet, l'appropriation de cette valeur et la compréhension de son sens profond par les élèves sont nécessaires pour qu'ils puissent devenir des citoyens solidaires instruits sur le sujet. De plus, la prise de conscience des élèves sur l'importance du collectif et de la coopération peut contribuer à apaiser un climat de classe compliqué, et ainsi favoriser les apprentissages. Par ailleurs, ce travail a été l'occasion de mettre en œuvre des méthodes et des pratiques coopératives, comme le débat à visée philosophique ou encore le travail de groupe, ainsi que de réfléchir sur ces pratiques.

**Mots clés :** EMC. Solidarité. Citoyenneté. Discussion philosophique. Littérature Jeunesse.

**Abstract :** Solidarity, the joint effort between individuals of a same group or community who act together to overcome a difficulty, is at the very heart of the great principles of the French Republic. Likewise, this principle is at the root of our current society, and, these days, appears to be the right as well as the social duty of every citizen. Nevertheless, it is not rare to see its true meaning misunderstood, as the term solidarity is often used wrongly to point out mutual assistance or philanthropy. This piece of work presents the intelligible teaching of this notion, a fundamental part of moral and civic classes curricula in primary school. As a matter of fact, it is essential for students to claim its deep meaning as well as understand it to become considerate united citizens. Furthermore, a genuine understanding of the significance of community and teamwork by the students can contribute to soothe an intricate classroom environment, therefore stimulating the learning. In addition, this piece of work was an opportunity to make use of cooperative methods and practices such as philosophical debates or teamwork, as well as reflecting on the aforementioned practices.

**Keywords:** Moral and civic classes. Solidarity. Citizenship. Philosophical debate. Children's literature.