



HAL
open science

Enseigner l'entraide et la solidarité en CP

Laurine Soulat

► **To cite this version:**

Laurine Soulat. Enseigner l'entraide et la solidarité en CP. Sciences de l'Homme et Société. 2023.
dumas-04315953

HAL Id: dumas-04315953

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04315953>

Submitted on 30 Nov 2023

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 2022-2023

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

Mention *Premier degré*

Enseigner l'entraide et la solidarité en CP

Présenté par Soulat Laurine.

Première partie rédigée en collaboration avec Aude Crozet.

Mémoire de M2 encadré par Monsieur Tonolo Manuel.

Table des matières

Introduction	1
1. Etat de l'art	2
1.1 Pourquoi utiliser l'EMC pour répondre à notre problématique ?	2
1.1.1 L'évolution de l'EMC qui croise la problématique de la solidarité.....	2
1.1.2 Pourquoi expérimenter des discussions pour travailler l'EMC et plus précisément la solidarité ?.....	4
1.1.3 Quel intérêt de la littérature jeunesse pour l'EMC et en particulier pour notre sujet sur l'entraide ?.....	7
1.1.4 Pourquoi travailler la coopération et l'engagement par la pédagogie coopérative ?.....	8
1.2 Les élèves de CP sont-ils capables de faire preuve d'empathie afin d'être solidaires ?	10
1.3 “Comment enseigner l'entraide et la solidarité en classe de CP pour engager les élèves à s'inscrire dans les valeurs de la République ?” : justification de la formulation	12
1.4 Méthodologie et didactique	15
1.4.1 Conditions de l'expérimentation.....	15
1.4.2 Rapport entre le sujet et le cadre institutionnel.....	18
1.4.3 Etudes sur les objectifs d'apprentissage visés et mes conjectures.....	20
1.4.4 Lectures de la Recherche qui ont permis la préparation littéraire préalable de l'album <u>L'agneau qui ne voulait pas être un mouton</u>	21
1.4.5 Lectures scientifiques pour la préparation philosophique des notions d'entraide, de solidarité et d'empathie	23
2. Présentation des résultats	25
2.1 La séquence sur l'entraide et la solidarité au CP	25
2.1.1 Descriptif de la séquence prévue.....	25
2.1.2 Résultats obtenus dans la séquence réalisée.....	27
2.2 Synthèse des résultats	29
3. Discussion	32
3.1 Analyse des données et interprétation	32
3.1.1 Les écarts entre le projet initial et la réalité.....	32
3.1.2 Appréciation de la réponse expérimentale.....	34
3.1.3 Réussites et difficultés.....	35
3.1.4 Utilisation de l'apport théorique.....	38
3.2 Limites et biais constatés	39
3.3 Des possibilités de perfectionnements	41
4. Conclusion	44
Bibliographie	47
Annexes	49

Introduction :

L'école de la République française a pour fonction de former les futurs citoyens en transmettant les valeurs de la nation: "Liberté, Égalité, Fraternité". Cette devise, déjà formulée par Robespierre, a été mise en place sous la Seconde République en 1848. La discipline d'enseignement moral et civique à l'école permet d'explicitier aux élèves les enjeux moraux d'appartenir à une démocratie. Les élèves doivent comprendre et intégrer le respect des libertés, l'égalité entre tous les citoyens et la cohésion entre ces derniers en vue d'une union républicaine. C'est donc dans cette matière que va s'inscrire notre réflexion et plus particulièrement sur un caractère implicite à la valeur de Fraternité: la solidarité. La solidarité permet de vivre ensemble et contribue à l'union de la société. Elle est donc nécessaire dans tous les moments qui rythment notre vie.

Lors de notre stage dans une classe de CP en milieu péri-urbain, nous avons constaté des difficultés au niveau du travail en groupe et de la régulation des conflits entre les enfants. Ainsi, nous nous sommes questionnées:

Comment enseigner l'entraide et la solidarité en classe de CP pour engager les élèves à s'inscrire dans les valeurs de la République ?

L'engagement dans la solidarité dès le plus jeune âge est d'autant plus important actuellement dans une période où la France et le monde traversent un moment de crise qui amène à diviser les citoyens. Plus tôt les enfants se soucieront de leurs voisins, mieux le monde se portera une fois ces derniers parvenus à l'âge adulte. Les enfants doivent ainsi saisir les enjeux de la solidarité.

Par un travail à partir de ce questionnement, nous espérons que le climat de classe deviendra plus propice aux travaux de groupe et à la bonne entente des élèves. Outre l'importance d'adhérer à une valeur de la République, l'enseignement de l'entraide est important par rapport au métier d'enseignant. En effet, ce dernier est amené à créer des travaux de groupe par nécessité, des processus de tutorat, des travaux collectifs qui nécessitent de l'entente entre les acteurs. Les élèves doivent devenir autonomes pour gérer les conflits qui paraissent réglables sans l'intervention d'un adulte.

Ainsi donc, après observation de ce problème, nous avons souhaité développer la cohésion, l'entraide et plus largement la solidarité dans cette classe. Au travers d'une proposition de travail sur une durée de quatre mois, nous avons souhaité faire découvrir, comprendre, analyser,

intégrer et intérioriser la valeur de Fraternité. Nous avons comme ambition que les enfants se l'approprient dans un premier temps à l'école avec leurs pairs, puis dans un deuxième temps dans leur vie quotidienne, dans la société. Les élèves ont dû comprendre que l'individualisme excessif n'est pas la solution pour réussir et vivre ensemble.

Dans notre objectif de développement de l'entraide et en réponse à notre problématique *“Comment enseigner l'entraide et la solidarité en classe de CP pour engager les élèves à s'inscrire dans les valeurs de la République ?”* nous avons plusieurs hypothèses de départ.

En premier lieu, nous avons fait l'hypothèse qu'en CP, il est trop tôt pour développer la conscience d'autrui. Les enfants ont une moyenne d'âge de 6 ans, nous pensons qu'ils sont encore beaucoup autocentrés sur eux-mêmes. Pour autant, nous avons pensé qu'il était nécessaire d'éveiller leur sentiment d'empathie puisque c'est un des processus qui nous pousse à aider quelqu'un. Nous voulons faire prendre conscience aux élèves qu'ils font partie d'un groupe classe et plus largement d'une société.

Dans un second temps, nous avons pensé que la solidarité ne s'enseigne pas dans les livres mais en la vivant. Il faut expérimenter des situations propices à la solidarité pour la comprendre. Nous faisons alors l'hypothèse que les enfants aussi sont confrontés à des situations d'entraide dans la vie courante.

Enfin nous faisons l'hypothèse, et nous espérons, qu'à la fin de la séquence d'apprentissage les élèves auront un autre regard sur leurs actes, que leurs façons de penser et d'agir auront évolué en prenant en compte ceux qui les entourent.

Pour répondre à cette problématique et confirmer ou réfuter nos hypothèses, nous allons dans un premier temps rappeler ce que la littérature scientifique nous apprend sur la construction de l'empathie chez les enfants mais aussi sur l'utilité d'enseigner des valeurs comme la solidarité. Nous exposerons ensuite une séquence d'expérimentation en classe de CP avant de mesurer et analyser les résultats obtenus au cours de cette dernière. Cette évaluation nous permettra à la fin de justifier ou non nos hypothèses de départ.

1. Etat de l'art :

1.1 Pourquoi utiliser l'EMC pour développer l'entraide et la solidarité ?

1.1.1 L'évolution de l'EMC qui croise la problématique de la solidarité

L'enseignement moral et civique, tel que nous le connaissons aujourd'hui, a mis plusieurs siècles à s'installer dans les programmes.

En effet, sous l'ancien régime, l'enseignement moral était exclusivement religieux. Pour que l'enfant ait une morale, il fallait nécessairement qu'il croit en Dieu. De ce fait, nous pouvons penser que cet enseignement moral exclusivement religieux permettait indirectement d'asseoir la monarchie, puisque le monarque détient son pouvoir de Dieu. En croyant en la religion chrétienne, on soutenait la monarchie.

Sous la Seconde République, en 1848, apparaît pour la première fois la devise de la République française "Liberté, Égalité, Fraternité" ; mais il est à noter que Robespierre l'avait déjà formulée. Cependant, cette devise est inscrite sur les édifices publics seulement à partir du 14 juillet 1880, sous la III^{ème} République.

Lors de cette III^{ème} République et deux ans après l'inscription de cette devise, en 1882, Jules Ferry promulgue une loi concernant l'instruction gratuite, laïque et obligatoire. C'est ainsi qu'apparaissent des cours de morale laïque qui remplacent la morale religieuse. On souhaite détacher l'enseignement de cet aspect religieux qui fait référence à la monarchie et à la papauté. Désormais les citoyens sont libres, égaux et unis comme faisant partie d'une même nation. On souhaite donc par cette laïcisation de l'enseignement moral, transmettre les valeurs de la République afin d'asseoir le régime et unifier la nation. Par ces cours de morale, les citoyens doivent ressentir un sentiment d'appartenance à une nation, une cohésion qui renforce le pays.

Mais en 1968, Georges Pompidou supprime cet enseignement qui paraît trop moralisateur. L'enseignement est perçu pour certains comme de la manipulation. Célestin Freinet pense que cette éducation est nocive pour l'enfant et complètement vaine. Pour lui, la morale et le civisme se pratiquent et ne s'enseignent pas. Cependant, comment appliquer un principe sans en connaître le sens ?

C'est pourquoi, en 1985, l'enseignement moral et civique est réinscrit dans les programmes officiels. Progressivement et davantage de nos jours, on insiste sur la mise en place de débats dans les classes pour développer l'esprit critique des élèves et pour qu'ils défendent leurs idées en respectant celles d'autrui. La République souhaite des citoyens éclairés de sens, des citoyens qui sont capables de choisir, de défendre leurs opinions et de distinguer croyances et savoir. L'enseignement moral et civique, en leur inculquant ces valeurs, va inclure les enfants dans la nation et les préparer à leur vie d'adulte. Actuellement, dans le socle commun de connaissances, de compétences et de culture, l'École "permet à l'élève d'acquérir la capacité à juger par lui-même, en même temps que le sentiment d'appartenance à la société."

De nos jours, cet enseignement permet aux élèves d'intérioriser les valeurs et les symboles de la République. Ainsi on comprend que sa mise en place ait été progressive au cours des siècles précédents puisque ces valeurs n'ont pas toujours existé.

Aussi depuis 2015, dans les programmes, l'enseignement moral et civique a trois finalités:

Premièrement, se former une morale personnelle qui permette aux élèves de respecter les droits et devoirs d'autrui. La conscience des libertés individuelles et collectives est fondamentale.

Deuxièmement, se construire un civisme dans le cadre de leur rôle de citoyen politique en acquérant et partageant les valeurs et principes de la République. Notre problématique sur la solidarité, composante première de la valeur fraternité, entre dans cette finalité.

Enfin, se construire une morale et un civisme grâce à une culture civique. Cette culture articule précisément quatre domaines:

1. Le jugement qui permet de prendre du recul sur les choix moraux de chacun dans leur vie.
2. Le droit et la règle qui visent à faire comprendre les règles de vivre ensemble.
3. La sensibilité qui permet l'acquisition d'une conscience morale en travaillant sur l'expression et l'identification des sentiments et des émotions.
4. Enfin l'engagement est étudié pour mettre en pratique ce qui a été vu lors de cet enseignement par le biais de l'autonomie, des responsabilités et de la coopération.

Les domaines 3 et 4 sont particulièrement traités dans notre problématique, les élèves doivent faire preuve d'empathie pour s'entraider ou aider une tiers personne. Ils doivent s'engager de manière autonome en dehors de la vie scolaire. Par la solidarité, les élèves vont agir par rapport aux autres en étant responsables de leurs propres engagements, ils vont s'intégrer dans une démarche collaborative. Ainsi, en accord avec le programme d'enseignement moral et civique, pour solutionner le problème identifié dans la classe de CP, nous allons proposer diverses situations de coopération et de mutualisation.

1.1.2 Pourquoi expérimenter des débats pour travailler l'EMC et plus précisément la solidarité ?

Après la lecture des programmes, il apparaît important de réaliser des discussions à visée philosophique dans l'enseignement moral et civique. Ces discussions sont assez spécifiques pour permettre à chaque élève de se sentir légitime d'exprimer son opinion et de la soutenir. Libre à l'enseignant de choisir s'il souhaite introduire cette discussion en classe entière ou en demi-classe. Après l'introduction par l'enseignant du thème de discussion du jour, les élèves

doivent chercher à interagir entre eux; l'enseignant se fait plus discret. D'après le livre *J'anime des débats philo avec les maternelles & les 6-8 ans* de Julien Lavenu, "en leur posant des questions appropriées, l'animateur les invite à aller plus loin, à approfondir, définir, reformuler, à relever, peut-être, des incohérences ou des contradictions dans ce qui est exprimé."

D'après Julien Lavenu, pour une classe de cycle 2, il est préconisé que l'exercice n'excède pas trente minutes. Cela reste une préconisation, en variant les supports et les interactions il est possible de moduler le temps de débat. Pour réaliser cette activité, le placement des élèves apparaît déjà important. D'après Julien Lavenu, l'enseignant doit occuper "une position en retrait vis-à-vis du savoir" et des élèves; on imagine après la lecture de ce passage que l'idéal serait que les élèves soient installés en cercle. En étant tous face à face, la parole prise par un élève est adressée à chacun des autres élèves du groupe. Les discussions à visée philosophique sont en rapport avec un sujet général sur le monde, d'ordre éthique ou moral, donné par l'enseignant. Elles permettent aux élèves d'exprimer leurs points de vue en les poussant à réfléchir: cette activité devient un véritable "oral réflexif". Des idées peuvent entrer en confrontation ce qui permet alors d'ouvrir à l'argumentation en travaillant l'esprit critique. En exprimant leur opinion, les élèves sont poussés à choisir le vocabulaire adapté pour que leur discours soit le plus clair possible. Il est nécessaire qu'ils structurent leurs pensées pour permettre la bonne compréhension. D'après Julien Lavenu, cela se rapporte au "courant philosophique qui donne la priorité à la pensée réflexive". Ce dernier distingue en effet plusieurs courants de pratique philosophique avec les enfants.

Cet exercice travaille d'ailleurs les compétences d'enseignement moral et civique en lien avec la règle et le droit et plus particulièrement: "respecter des règles de la vie collective", "appliquer et accepter les règles communes" et "comprendre que la règle commune peut interdire, obliger, mais aussi autoriser". En effet, les élèves doivent respecter des règles fixées au départ pour que la discussion se déroule au mieux. Ces compétences à acquérir entrent dans "le courant d'éducation à la citoyenneté" de Julien Lavenu, "donnant la priorité à l'organisation de la vie démocratique". En règles de départ, nous pouvons obliger l'utilisation d'un bâton de parole qui, comme son nom l'indique, donnera la parole à celui qui le détient. Cela est souvent utilisé jusqu'à la classe du cours préparatoire pour organiser le débat. On indique aussi généralement en début de débat que les élèves ont interdiction de se moquer de l'élève qui s'exprime; intégrer que chacun a son avis sur la question.

La forme du débat est à distinguer de son contenu. Ces discussions, comme nous venons de le dire, portent sur des sujets généraux sur le monde. Cela va expliquer le pourquoi de l'utilisation de ces discussions en enseignement moral et civique. Par le biais d'un débat, les élèves sont amenés à se décentrer et à se penser soi-même comme appartenant à une communauté. C'est par ce critère que la discussion à visée philosophique a un lien direct avec le sujet qui nous intéresse: la solidarité. Par cette activité, nous voulons voir les conceptions de la solidarité qu'ont les enfants en les amenant à une réflexion portée sur leurs expériences dans un premier temps. Nous ne donnons pas le terme de solidarité dès le début, les élèves doivent le faire émerger entre eux. Lors d'un deuxième débat nous pouvons les faire s'exprimer sur leur opinion sur ce sujet précis. Le débat philosophique est ainsi une manière de sensibiliser les enfants à un sujet. Cependant, dans notre cas, la discussion permet aussi de travailler l'attitude des enfants en rapport avec la solidarité. Outre le sujet en lui-même, les élèves respectent les règles, s'écoutent, se complètent, se soutiennent sur certaines idées. La solidarité en est le sujet mais aussi le moteur. La forme et le fond de l'activité sont propices au développement de la solidarité.

Ainsi, expérimenter des discussions à visée philosophique en enseignement moral et civique et plus particulièrement sur le sujet de la solidarité revêt plusieurs objectifs d'apprentissage:

- L'examen des opinions: les élèves prennent du recul sur leurs avis concernant le sujet, ils peuvent se remettre en question et constater leur évolution de pensées au fil de la discussion.

- La mise à jour d'un problème: se poser des questions sur un sujet auquel on ne se posait jamais de questions. Comprendre ainsi les enjeux du sujet, peser le pour et le contre de manière générale et réfléchir aux conséquences de telles ou telles actions. Prendre conscience du sujet et de ses problématiques.

- L'argumentation: afin de créer un discours rationnel et clair, les élèves sont contraints de développer leur pensée et à les imaginer en utilisant des exemples et des contre exemples.

- La conceptualisation: il faut que l'idée soit claire dans la tête de l'élève lorsqu'il l'énonce pour qu'elle soit comprise explicitement par les autres. L'élève met des mots précis sur ce qu'il souhaite dire. Il doit choisir pour cela du vocabulaire adapté. Il y a donc un travail sur le langage.

- Une attitude responsable : respecter autrui (pas de moqueries, écouter en silence), respecter les règles, ne pas s'énerver pour soutenir ou réfuter une idée, adopter un comportement fraternel avec ses pairs même en cas de désaccord.

1.1.3 Quel intérêt de la littérature jeunesse pour l'EMC et en particulier pour notre sujet sur l'entraide ?

La littérature jeunesse, qu'elle soit utilisée en lecture offerte ou en lecture approfondie, possède un intérêt que l'on ne saurait cacher: susciter l'envie chez l'enfant. En parallèle avec la pédagogie coopérative de Freinet, l'utilisation d'un album jeunesse permet de provoquer une situation d'apprentissage désirable. Par sa forme et son fond, l'album jeunesse va captiver l'enfant et l'intéresser au sujet traité.

La littérature jeunesse met en scène des personnages proches des enfants, des personnages qui vivent des expériences sociales similaires à celles des enfants. Par ce rapprochement, les enfants vont rapidement s'identifier aux personnages et aux péripéties qu'ils rencontrent. Si l'album jeunesse est correctement choisi par l'enseignant, les péripéties ou problèmes rencontrés dans l'histoire sont généralement en adéquation avec ceux que rencontrent les enfants. Ainsi, lors de la lecture de l'album, les enfants vont trouver des réponses aux situations qui les embarrassent. Le texte permet une compréhension explicite avec des mots et un message clair. Les illustrations quant à elles permettent d'amener de l'implicite et parfois un sens caché. L'étude approfondie d'un album permet de faire questionner les enfants sur leur compréhension et les guider vers une compréhension de plus en plus fine. Il est impératif qu'il y ait des moments d'échange lors de l'étude d'un album, des moments où les enfants partagent leurs ressentis, leurs émotions, leurs incompréhensions, leurs doutes, ...

Outre la vision de l'enfant, l'album jeunesse va permettre de bouleverser les codes, les préjugés, les stéréotypes dont les enfants sont très vite victimes. Il va dédramatiser, faire réagir et apporter des solutions. Au travers de l'histoire les élèves vont s'imprégner plus rapidement du problème et de ses enjeux, ce qui va permettre de les interroger sur les solutions qu'ils auraient mis en place, s'ils étaient à la place du personnage en question. La littérature jeunesse est en adéquation avec l'enseignement moral et civique puisqu'on trouve tous les sujets de société. Les valeurs de la République sont mises en scène dans des histoires, des sujets comme le handicap ou le harcèlement également. Nous avons expérimenté lors de notre première semaine un album jeunesse traitant du mensonge, *Lisette et le gros mensonge* de Catharina Valckx, un traitant de l'égalité, *Marcel la Mauviette* d'Anthony Brown, et un autre traitant du partage, *Nino Dino c'est à moi !* de Bedouet Thierry. Ces trois thèmes s'inscrivant dans la morale et la civilité ont été accueillis avec succès grâce à la littérature jeunesse.

Selon Serge Boimare, la littérature permet symboliquement d'être une médiation pour permettre de régler des problèmes de la classe. En effet, cette dernière permet de résoudre certains conflits sans passer par l'histoire réelle en voilant les noms des élèves concernés. En s'identifiant, les enfants vont trouver la manière de régler le conflit. Serge Boimare prend l'exemple d'un élève violent: il compare cet élève à Hercule, grand et fort, qui meurt pourtant en mettant la tunique de Lucius qui est empoisonnée. Hercule, le plus fort du monde, peut-être tué par la ruse. Ainsi la force et la violence ne permettent pas de dominer et d'être invincible.

Dans le mémoire de Ombeline Bachimont, *La littérature jeunesse sous l'angle du genre et son rôle à l'école primaire, au cycle 2* publié sur l'archive ouverte pluridisciplinaire, ces idées sont reprises et appuyées. Après avoir choisi deux ouvrages, elle cite : "Ces deux ouvrages offrent des modèles de fille et de garçon ouvrant les possibles du genre c'est pourquoi je les ai choisis. Il est intéressant de les proposer aux élèves car ils peuvent différer de leurs lectures habituelles et avoir un impact sur eux. Cet impact peut se traduire par la déconstruction de certains stéréotypes."

Ainsi la littérature jeunesse au sein de l'EMC a vraiment d'importants intérêts : susciter l'envie envers le sujet, déconstruire les préjugés, trouver une solution à son problème en s'identifiant aux personnages, montrer les conséquences d'un acte sans le produire en réel, dédramatiser ou au contraire accentuer la gravité de certains comportements, ...

Par ailleurs, après avoir identifié ces intérêts, nous avons sélectionné un album de littérature jeunesse pour notre problématique sur la solidarité. Nous avons fait ce choix pédagogique pour que les élèves découvrent le thème par eux-mêmes. Nous n'avons pas fait de préambule avant la lecture de l'album pour prévenir du sujet; nous avons choisi de le faire expliciter au rythme des enfants. Ainsi, *L'agneau qui ne voulait pas être un mouton* de Didier Jean nous a permis d'introduire le sujet de la solidarité dans la classe de CP. Les enfants se sont vite imprégnés et ont ressenti les sentiments en adéquation. La solidarité est un thème qui paraît plus clair aux enfants lorsqu'il est illustré.

1.1.4 Pourquoi travailler la coopération et l'engagement par la pédagogie coopérative ?

La pédagogie coopérative mise en place par Célestin Freinet permet d'apprendre au contact des autres et en même temps d'apprendre à vivre ensemble. Cette pédagogie s'inscrit dans l'ensemble des pédagogies collaboratives. Sylvain Connac, dans son ouvrage *Les*

pédagogies coopératives : historique et finalités, a choisi les bons mots pour décrire cette pédagogie : “L’école coopérative [...] C’est une école transformée politiquement où les enfants qui n’étaient rien sont devenus quelque chose, c’est l’école passée de la monarchie absolue à la république et où les enfants apprennent le jeu de nos institutions et s’exercent à la pratique de la liberté. L’école coopérative c’est enfin l’école où l’instruction n’est plus le but exclusif, mais celle où l’on vise à former l’être pensant.” En effet, grâce à cette pédagogie, l’élève n’est plus passif dans son apprentissage. Il participe activement à la construction de ce dernier avec l’aide de ses camarades. On considère désormais l’enfant comme un être à part entière : il faut prendre en compte les individualités pour s’assurer que chacun puisse avancer. Les enfants se voient attribuer des droits et des devoirs dont ils vont être conscients.

En s’inspirant de cette pédagogie, la pédagogie institutionnelle a été mise en place par Fernand Oury. Selon une définition de *Vers une Pédagogie institutionnelle* écrit en 1967, “La pédagogie institutionnelle est un ensemble de techniques, d’organisations, de méthodes de travail, d’institutions internes, nées de la praxis de classes actives. Elle place enfants et adultes dans des situations nouvelles et variées qui requièrent de chacun un engagement personnel, initiative, action, continuité”. Les institutions que Fernand Oury évoque sont décidées collectivement, il peut s’agir de conseils d’élève ou encore de métiers à distribuer par exemple : effacer le tableau, ranger les jeux de cours, distribuer les cahiers, ... Chaque enfant va être impliqué. Dans cette pédagogie, on met l’accent sur le fait que chaque enfant doit pouvoir s’exprimer et trouver sa place.

Cette pédagogie institutionnelle va permettre de susciter l’envie d’apprendre en créant des situations désirantes. Le savoir lui-même va motiver les élèves. Au travers de son engagement, l’enfant va avoir l’envie d’apprendre dans cette école qui lui assure sécurité et liberté d’expression. On va donc chercher à créer du travail qui motive : du travail de groupe, du travail manuel, du travail sous forme de jeu... Au plus l’élève sera engagé activement, au mieux il réussira.

Par ces définitions, nous saisissons le principe que l’enfant est mis en activité pour apprendre en expérimentant. Nous comprenons donc la nécessité de travailler la coopération et l’engagement par la pédagogie coopérative. Dans le cadre de cette pédagogie, les élèves travaillent ensemble et ont chacun un rôle pour mener à bien un projet ou comprendre une leçon. Chaque élève a donc une responsabilité à laquelle il ne peut déroger puisque si l’un des élèves n’accomplit pas sa tâche, le projet commun en pâtira. Chaque élève a son importance. Les élèves

doivent donc tenir leur engagement et s'entendre avec les autres pour construire un travail cohérent. Ceci participe de plus à l'autonomie de l'enfant. Selon Sylvie Canat, cette pédagogie "a le souci de prendre l'enfant tel qu'il est".

Sylvain Connac ajoute : "Une pédagogie coopérative peut se définir comme une forme d'enseignement dont les apprentissages sont possibles par la coopération entre les personnes qui composent le groupe. Nous entendons par coopération toutes les situations où des individus ont la possibilité de s'entraider par et dans la rencontre éducative." L'utilisation de cette pédagogie dans laquelle les enfants travaillent ensemble permet aux enfants d'expérimenter l'entraide, la coopération, la cohésion de groupe et le sentiment d'empathie. Cette pédagogie s'inscrit donc parfaitement dans notre projet traitant de la solidarité. Ensemble on va plus loin, les enfants intègrent déjà cela dans leur manière de travailler.

1.2 Les élèves de CP sont-ils capables de faire preuve d'empathie afin d'être solidaires ?

Dans le processus d'entraide, c'est le sentiment d'empathie qui nous pousse à agir. Tout d'abord il est nécessaire d'éclaircir ce qu'est l'empathie. Selon Besse, Botbol et Garret-Gloanec, chercheurs en psychologie du développement de l'enfant, l'empathie est la reconnaissance et la compréhension des émotions d'autrui. En fonction de cette réception, l'individu agit sur autrui. L'empathie a plusieurs dimensions. Elle peut être directe (cognitive et émotionnelle), reconnaissante (accepter qu'autrui se mette à ma place) et intersubjective (accepter qu'autrui m'informe sur moi-même). *Cf annexe 1.*

L'empathie cognitive consiste à comprendre le point de vue de l'autre. Elle est réalisée chez l'enfant à partir de ses 4 ans et demi environ; on reste dans la compréhension et l'interprétation. Lorsque l'enfant ressent les sentiments des autres, il est dans le cas de l'empathie émotionnelle. Elle s'opère dès que l'enfant fait la différence entre lui-même et les autres. Pour Jean Decety, les enfants sont capables de changer de perspective émotionnelle, autrement dit de "se mettre émotionnellement à la place de l'autre" et inversement, entre 7 et 10 ans.

On perçoit les autres comme des êtres sensibles, comme nous. Nous l'avons donc compris, pour être empathique, il faut prendre en considération les autres. Or, nous avons remarqué que les élèves de CP sont encore autocentrés: lors d'une explication, les élèves comprennent le point de vue d'autrui mais commencent juste à accepter qu'il soit différent. Ils ont du mal à se mettre d'accord entre eux car ils ne parviennent pas à concevoir que chacun ne

ressent pas les mêmes choses. Lors d'un conflit, lorsqu'un des deux élèves réclame un "pardon", l'autre ne perçoit pas que ce qu'il a dit ou fait a affecté fortement son camarade. "Se mettre à la place de" est un exercice encore compliqué pour ces élèves qui ont une moyenne d'âge de 6 ans. Nous avons assisté à l'émergence de ce sentiment.

Comme le dit Jacques Cosnier dans *L'empathie au carrefour des sciences et de la clinique*: "communiquer avec les autres nécessite [...] une interchangeabilité des points de vue, ce que je désignerai sous le terme de "postulat empathique". Les enfants de 6 ans auraient en réalité peur de se faire manipuler. Cette peur est légitime, puisque d'un côté "l'empathie pousse à la solidarité mais elle peut aussi pousser à l'emprise d'autrui sur nous même." Son étude est en adéquation avec les élèves que nous avons suivis puisqu'il s'agit de la même tranche d'âge. Cette peur d'être manipulé se retrouve dans la gestion des conflits : celui qui oserait dire "pardon" serait un faible à leurs yeux; l'autre élève "aurait gagné", il se serait fait manipuler. Nous savons donc qu'il est encore un peu tôt pour développer pleinement la solidarité dans une classe de CP. Cependant, malgré leurs sentiments en construction, ces enfants comprennent très bien lorsqu'il s'agit d'une situation qui leur est extérieure, situation dans laquelle ils ne sont pas impliqués.

Pour traiter ce sujet nous rappelons que les albums jeunesse et les discussions à visée philosophique sont deux outils retenus.

Les albums jeunesse sont accessibles dès le plus jeune âge. Au CP, les enfants travaillent sur les quatre composantes développées par Roland Goigoux dans son livre *Apprendre à lire à l'école* : le code (lecture et écriture de syllabes), la production de texte, la compréhension de texte et l'acculturation. Les albums jeunesse permettent d'enrichir leur compréhension de texte ainsi que leur acculturation; on confronte les élèves à différents écrits. Ainsi donc, en CP les enfants comprennent une histoire et commencent à en saisir les implicites.

Pour ce qui est des débats, la philosophie permet de développer l'esprit critique des enfants en se questionnant sur la complexité du monde. Comme le dit Bachelard dans *La formation de l'esprit scientifique*, il faut enseigner l'esprit critique pour surmonter les obstacles épistémologiques. Dès 3 ans les enfants s'ouvrent au monde et se posent une multitude de questions: la curiosité sur le monde naît. En revanche, faire preuve d'esprit critique demande plus de maturité. Pour le débat en lui-même, à 6 ans l'enfant est capable de construire des phrases complexes, il possède un réservoir de 4000 à 5000 mots et sait adapter ses propos. Le problème va plus se poser dans l'argumentation. Vers 6-7 ans les enfants commencent à

développer une pensée plus abstraite, plus structurée, et vont argumenter leurs propos. Leurs argumentations se baseront encore principalement sur des exemples. Ainsi pour nos élèves de CP, ils se situent au début de ce cheminement. C'est pourquoi, une nouvelle fois, il est très intéressant de faire ces débats avec eux: en quelques débats on assiste déjà à une évolution. A leur âge, le deuxième problème réside dans l'acceptation d'écouter l'autre entièrement avant de prendre la parole ou de demander la parole. Dans le livre de Julien Lavenu, *J'anime des débats philo avec les maternelles & les 6-8 ans*, l'utilisation d'un bâton de parole est recommandée avec des élèves de cours préparatoire. En le customisant et en lui donnant un nom, les élèves ont envie de l'avoir entre leurs mains ce qui procure un débat plus riche en prises de parole et respect de cette parole.

Enfin, dans *L'école du Cerveau* d'Olivier Houdé, selon Alison Gopnik "les enfants sont plus conscients, plus "ouverts au monde" (fenêtre de lucidité), que nous en tant qu'adulte!". Les enfants se développent et pour cela s'ouvrent sur le monde grâce à leur curiosité. Ils questionnent d'eux même des choses que nous ne questionnons pas. Ainsi donc, malgré leur développement cognitif encore fragile, ils ont la capacité de discuter sur de nombreux sujets, très tôt.

1.3 "Comment enseigner l'entraide et la solidarité en classe de CP pour engager les élèves à s'inscrire dans les valeurs de la République ?": justification de la formulation.

Comme énoncé précédemment, la solidarité sous-tend la fraternité. En effet, la solidarité en est sa base: pour être fraternel, il faut penser à autrui, laisser l'égoïsme de côté au profit de l'entraide. Ainsi, aborder la solidarité en classe de CP permet bien de commencer à "s'inscrire dans les valeurs de la République". Le choix de ce thème a été explicité auparavant mais il semble important de le rappeler : après observation de conflits qui ne parvenaient pas à être auto-régulés par les élèves eux-mêmes et de travaux de groupe qui n'aboutissaient pas, ce sujet nous est apparu évident. Nous avons souhaité amener les élèves à prendre conscience de leurs pairs au profit d'un travail de meilleure qualité et d'un climat plus apaisé.

Dans notre expérimentation, nous voulons tester plusieurs hypothèses de départ.

Les élèves étant dans l'âge intermédiaire de la découverte de l'empathie, nous souhaitons analyser leur capacité à "se mettre à la place de" quelqu'un d'autre. D'après nos recherches, les enfants sont capables de changer de perspective émotionnelle entre 7 et 10 ans. En CP, les élèves ont entre 6 et 7 ans. L'empathie devrait donc commencer à émerger, en

admettant que certains élèves soient plus en avance que d'autres: nous faisons cette première hypothèse.

La solidarité est un concept qui peut donc apparaître abstrait pour ces enfants. Nous faisons l'hypothèse qu'il leur sera plus accessible de comprendre ce concept en le vivant ou en s'identifiant, plutôt que par un enseignement transmissif et passif. Nous observerons si cela se confirme au cours de l'expérimentation.

Nous pensons que les enfants ont forcément déjà dû être confrontés à une situation de solidarité dans leur vie courante. Nous en faisons une troisième hypothèse.

Enfin, nous espérons qu'à la fin de notre séquence d'apprentissage les élèves agiront différemment en ayant intégré et intériorisé cette notion. Nous faisons ainsi l'hypothèse que notre séquence portera ses fruits sur leurs comportements et plus largement sur le climat de classe.

En réponse au "Comment enseigner" de notre problématique, nous avons choisi plusieurs moyens pour mettre en action cet enseignement. Nous avons fait le choix pédagogique de commencer par la lecture d'un album jeunesse pour introduire le sujet; nous connaissons désormais les intérêts de la littérature jeunesse. Nous avons choisi *L'agneau qui ne voulait pas être un mouton* de Didier Jean. A la suite de sa lecture nous avons réalisé une affiche sur cet album: l'auteur, l'éditeur, l'illustrateur, l'année de parution, le titre, et les expressions utilisées dans le texte qui contenaient des implicites. Les élèves ont ainsi découvert un nouvel album, un nouveau sujet, de nouveaux personnages auxquels s'identifier ainsi que du vocabulaire sur la littérature. Nous avons ensuite inclus deux débats dans notre séquence : il s'agit d'un autre moyen d'enseigner, laisser les élèves interagir en les guidant sur le sujet et argumenter leurs positions. Il est important de les amener à analyser leurs expressions. Nous avons espacé les deux débats dans le temps pour observer d'éventuels changements d'avis. Nous avons également mis en place un jeu où la solidarité était l'unique réponse au problème pour gagner la manche. Cela s'appuie sur la pédagogie coopérative de Freinet, apprendre par le jeu et en équipe. Il est nécessaire d'être réellement actif dans un processus d'entraide. En fin de séquence, nous avons proposé la réalisation de saynètes : jouer de courtes scènes de théâtre qui illustrent une solution à un problème donné et écrit par nos soins.

Ces moyens ont tous un intérêt quant au problème identifié. L'utilisation de l'album jeunesse permet de régler le problème de la prise de conscience d'autrui dans un premier temps. Il illustre parfaitement ce qu'il advient si nous ne nous entraïdons pas. Les élèves s'identifient et, par le biais de l'histoire, commencent à se questionner sur un sujet qui leur était peut-être

inconnu. Les débats, quant à eux, règlent les problèmes de désaccord. Ils nécessitent de l'écoute, de la bienveillance et donc de la fraternité. Il ne s'agit pas d'hurler en cas de mécontentement ou de désaccord. Dans leur forme et dans leur fond, les débats permettent de travailler le thème de la solidarité en profondeur. Chacun est légitime d'exprimer son opinion. Puis, le jeu proposé résout le problème de l'abstraction. En effet, grâce au jeu les élèves cernent mieux le problème et surtout les réponses que l'on peut y apporter. Ils sont actifs et réfléchissent dans une situation concrète. Enfin, les saynètes réalisées en groupes formés par nos soins, permettent d'analyser leur capacité à se mettre d'accord, à comprendre le problème et à trouver une solution adéquate. Elles sont l'aboutissement de la séquence et doivent permettre de résoudre le problème de départ : un mauvais travail de groupe.

Nous avons ainsi choisi de mettre l'accent sur la pluralité des moyens car, d'après nous, c'est en variant les procédés que nous obtiendrons le plus de résultats. Changer le moyen de percevoir le problème va stimuler l'élève.

Enfin, pour mener à bien le "comment enseigner" de notre problématique, nous nous questionnons sur certains points de notre enseignement de l'EMC en lui-même. Une séance par semaine sera-t-elle suffisante ou devons-nous en inclure une deuxième ? Nous faisons l'hypothèse qu'une séance sur nos deux jours de présence est assez, nous faisons chaque semaine le lien avec la séance de la semaine précédente. Mais, cela n'est-il pas trop espacé dans le temps pour que des enfants de CP se souviennent du fil rouge de la séquence ? Nous faisons l'hypothèse que non, en instaurant au début un rythme régulier des séances, le même jour à la même heure, les élèves visualisent ce qui va leur être demandé. Nous nous questionnons également sur notre pratique lors des débats philosophiques. Le thème abordé est-il réellement accessible en débat à des élèves de CP ? Comme c'est la première fois que ces élèves en font, allons-nous réussir à nous effacer pour les laisser articuler le débat ? Nous pensons qu'il sera nécessaire au début d'intervenir plus que l'on ne le souhaite pour qu'ils comprennent le mécanisme. Nous faisons l'hypothèse que les enfants vont vite se l'approprier pour pouvoir tous s'exprimer.

Ainsi donc, nous avons réalisé un questionnement sur notre sujet mais également sur notre pratique en EMC. Il s'agit d'une matière qui n'est pas binaire, les réponses ne sont pas toujours aisées, les notions sont parfois difficilement explicables à des enfants de cet âge.

1.4 Méthodologie et didactique

1.4.1 Conditions de l'expérimentation

Notre expérimentation a eu lieu dans une classe de CP composée de vingt-six élèves dans une école élémentaire située en zone péri-urbaine.

Avant la mise en place de notre séquence sur la solidarité contenant des séances de discussion à visée philosophique, nous avons voulu habituer les élèves à cet exercice sur de tout autres sujets, à partir d'albums de littérature jeunesse pour les aider à se décentrer et à se plonger dans une situation problème. Comme expliqué précédemment, nous avons abordé le sujet de l'égalité, du mensonge ou encore du partage avec différents albums. Cette initiation aux discussions à visée philosophique a permis de nous habituer nous et les élèves à cette activité : aucun de nous en avons déjà fait. Ces entraînements ont facilité par la suite la récolte des données nécessaires lors de notre expérimentation. Lors de la mise en place de la première discussion, nous avons préparé l'explication de ce qu'est une discussion à visée philosophique, les règles pour encadrer le débat (*cf Annexe 2*), un bâton de parole et une succession de questions relances. Nous avons d'abord réalisé cet exercice dans le coin regroupement de la classe; cela n'a pas été concluant. Les élèves n'ont pas de disposition précise, de ce fait, lorsque l'élève a le bâton de parole il s'adresse à nous et non à l'assemblée. Cela nous pousse donc à agir beaucoup plus dans la discussion. Or, il est préconisé que l'enseignant reste plus en retrait tel un guide présent avec des relances. De plus, nous avons remarqué que ce sont toujours les mêmes élèves qui prennent la parole malgré la présence du bâton de parole. Pourtant, la discussion à visée philosophique a pour but de laisser tous les élèves exprimer leur opinion. Les plus timides entre autres sont donc spectateurs de la situation. D'autres pensent que cette activité est un jeu et qu'ils peuvent se permettre de discuter avec leurs camarades malgré la présence de règles préconisant l'écoute de ces derniers. Ceci est tout à fait légitime puisque cette activité est nouvelle pour eux. Enfin, la discussion a tendance à ne pas aboutir. Nous nous sommes donc rendu compte que le sujet de l'égalité est un sujet trop large et trop abstrait pour les enfants ; il s'agit d'une des valeurs de la république française, les enfants de 6-7 ans n'ont pas encore atteint le stade de développement de la pensée abstraite. Le sujet n'est pas abstrait en lui-même, c'est la façon de l'enseigner qui l'est. Il faut amener le sujet de l'égalité de manière concrète, en montrant le partage égal d'un gâteau par exemple.

Nous avons donc décidé d'agir différemment les séances suivantes; nous avons gardé cette organisation pour les débats de notre séquence sur la solidarité. Nous avons installé les

élèves dans une salle plus spacieuse dans laquelle nous avons disposé des tapis sur le sol de manière à ce qu'ils puissent s'asseoir en cercle pour pouvoir parler à tout le monde. Afin que chacun puisse prendre la parole, nous avons désigné un distributeur de parole qui donne le bâton de parole à l'élève qui lève la main pour s'exprimer. Nous avons explicité et affiché clairement les mêmes règles que la fois précédente qui sont: ne pas se moquer, écouter ses camarades calmement, ne pas parler quand on n'a pas le bâton de parole, lever la main pour demander le bâton de parole. (cf *Annexe 2*). Nous avons insisté pour que tous les élèves participent. Nous avons également séparé les élèves bavards pour qu'ils prennent part à la discussion plutôt que de discuter entre eux. Enfin, nous avons choisi des sujets plus précis qui parlent plus aux enfants comme le mensonge ou le partage. Nous avons souhaité initier les enfants au principe de la carte mentale qui permet de synthétiser des idées sur un même sujet. Lors de chaque discussion, une de nous complète la carte mentale au tableau avec les idées des élèves. À la suite de chaque exercice de ce type, nous réalisons une trace écrite ensemble en se basant sur ce que les élèves ont appris lors du débat et sur les idées de la carte mentale.

A la suite de cette partie préparatoire, les deux premières séances de notre séquence reposaient sur la compréhension d'une histoire lue. Afin de s'assurer que les élèves comprennent bien les implicites de l'histoire, nous les avons entraînés précédemment avec de la lecture en réseau : nous avons choisi plusieurs livres de l'auteure Catharina Valckx et plus précisément: *Lisette et le gros mensonge*, *Le roi, la poule et le voleur*, *La chaussette verte de Lisette* et *Coco Panache*. Ainsi après une semaine de lecture offerte de ces albums, nous avons donné aux élèves une fiche d'exercices de compréhension que nous avons créé. Ceci a donc permis d'entraîner les élèves à une compréhension implicite et précise des histoires. Cela a été primordial pour notre séquence sur la solidarité puisque nous avons choisi *L'agneau qui ne voulait pas être un mouton* de Didier Jean pour nos deux premières séances. Ce livre est vraiment porteur de sens pour notre sujet à condition que les élèves comprennent les inférences, c'est-à-dire les relations causales, logiques, pragmatiques, déductives.... Ainsi les deux premières séances ont été réservées à l'introduction du sujet par la compréhension et l'interprétation du message de cette œuvre de littérature jeunesse.

Cette explication, assez longue, des prérequis nécessaires aux élèves pour suivre notre séquence démontre les conditions auxquelles nous nous sommes confrontées en termes de matériel ou de particularités de la classe.

Pour recueillir les données au fur et à mesure de notre expérimentation, il a été nécessaire de co-construire ou faire écrire une trace à la fin de chaque séance avec les élèves. Il est vrai que nous avons recueilli des données au sein même des séances par le biais de questions de compréhension, d'application des consignes, d'analyse des réponses apportées à tel problème, de l'investissement dans le jeu, ... Cependant les traces écrites réalisées par les élèves ont vraiment permis de consolider notre recueil. La trace écrite qu'ils choisissent chacun individuellement permet de nous rendre compte de ce qui a été retenu, compris, appris et ce qui leur a semblé important. Par ces traces qui demeurent dans le temps dans un même cahier, nous avons la possibilité de comparer les évolutions de leurs idées. Lorsque nous avons recueilli des données à l'oral lors de débats par exemple, il a été nécessaire d'enregistrer les enfants. Cependant pour percevoir une évolution il faut que ce soit les mêmes élèves qui prennent la parole d'un débat à l'autre.

En clair, nous avons plusieurs indicateurs de progression : les traces écrites qui durent dans le temps sur des feuilles collées. Traces écrites individuelles qui permettent un récapitulatif de ce que chacun a retenu de la séance. Nous avons remarqué que leur jugement influait sur leur réponse: ils retiennent généralement mieux ce avec quoi ils sont d'accord. Le fait d'inclure un second débat sur le même thème général a également été un indicateur de progression : nous avons analysé l'évolution de leurs opinions et de leurs arguments au fil des semaines. Un atelier théâtre mis en place par l'enseignante avec une intervenante a permis de voir la progression des élèves sur la compréhension de l'album jeunesse étudié puisqu'ils ont travaillé sur la représentation de l'histoire avec des marionnettes. Nous avons ainsi suivi l'évolution de leur compréhension fine de l'entraide et de ses impacts. Enfin, poser une même question ou un problème similaire dans différentes séances permet une nouvelle fois de voir la progression dans leur réponse sans qu'ils s'en rendent compte.

Les enfants sont évalués à titre indicatif au travers d'un jeu de rôles. Nous avons constitué des groupes de quatre enfants environ ainsi que des situations problèmes. Chaque groupe a reçu une situation problématique sur laquelle chaque membre devait réfléchir pour présenter une solution à la classe. La solution inclut de l'entraide : aux enfants de trouver sous quelle forme. Nous avons chacune une grille d'évaluation pour juger la participation à la création, la participation à la réalisation, le respect de la situation et donc sa compréhension, le sens de la saynète, la mise en place de l'entraide dans la réponse apportée mais aussi leur comportement: écoute, moqueries, bavardages. Lors des débats nous avons une grille avec les prénoms de chaque enfant pour noter la participation de chacun. En terme général, nous

évaluons à chaque séance les enfants sur leur capacité à cerner le problème et à trouver une solution adéquate ; par exemple, comprendre que l'autre a parfois besoin d'aide et proposer une aide qui correspond.

Cette expérimentation voit ses limites scientifiques dans les prérequis qu'elle nécessite. Comme développé ci-dessus, il a fallu auparavant confronter les élèves à l'exercice du débat pour qu'ils ne soient plus dans la découverte lors de notre séquence. Il faut aussi que les élèves aient l'habitude de la littérature jeunesse pour en saisir les implicites. C'était bien le cas pour cette classe très acculturée. L'expérimentation voit aussi ses limites scientifiques dans l'âge des élèves et leur niveau de scolarité. Les enfants ne savent pas encore pleinement écrire ce qui demande parfois d'avoir recours à la dictée à l'adulte ou à la copie avec modèle pour la trace écrite. Construire un message clair à l'oral pour que l'adulte le transmette à l'écrit est nécessaire pour garder le sens initial. Une limite supplémentaire apparaît dans la proposition de jeux : à cet âge les enfants l'associent directement à un moment de détente, de récréation, plutôt qu'à une forme de travail. Les biais de l'expérimentation reposent sur notre jugement et notre travail de préparation à nous, adultes. En effet, les situations que l'on propose ne sont jamais neutres, absent de tout jugement, puisque nous avons forcément un avis sur ces dernières. Cela peut influencer la réponse des élèves. Il s'agit de l'effet maître. Il en est de même pour les questions de relance lors des débats : si elles sont mal formulées, elles vont orienter indirectement la réponse des élèves. Il ne faut pas prendre parti, cela peut s'avérer difficile dans cette séquence sur la solidarité. Il faut interdire les jugements de valeur mais valoriser les désaccords argumentés.

1.4.2 Rapport entre le sujet et le cadre institutionnel

Pour réaliser notre expérimentation sur la solidarité, nous nous sommes attachées à faire comprendre aux élèves la nécessité de la solidarité pour vivre ensemble. Notre sujet entre dans la discipline d'enseignement moral et civique et répond d'ailleurs à ses finalités. Nous avons développé ce lien dans le 1.1.1 "*L'évolution de l'EMC qui croise la problématique de la solidarité*". L'objectif de l'école sous la république française est de former de futurs citoyens en vue de construire une nation unie. Pour y parvenir, l'école transmet entre autres ses valeurs républicaines par l'enseignement moral et civique.

De plus, le thème de la solidarité est en accord avec les derniers programmes nationaux en vigueur. Le programme du cycle 2 commence par rappeler les trois finalités de l'EMC :

1. Le respect d'autrui, ce que, dans notre cas, les élèves apprennent à faire lors des débats, des représentations orales devant le tableau, et plus généralement en traitant du sujet de la solidarité.

2. Acquérir et partager les valeurs de la République, ce que les enfants intègrent également lors de notre séquence en lien avec la valeur fraternité.

3. Construire une culture civique, ce que les enfants intériorisent à la fois en intégrant les valeurs et les principes de la République, en respectant les droits et les devoirs et les libertés de chaque individu au cours de notre séquence.

Le programme préconise que l'enseignement moral et civique "donne lieu à des traces écrites et à une évaluation." Notre méthodologie entre dans ces préconisations. Il poursuit en indiquant: "L'enseignement moral et civique s'effectue, chaque fois que possible, à partir de l'analyse de situations concrètes. La discussion réglée et le débat argumenté ont une place de premier choix [...]" Notre méthodologie est une nouvelle fois tout à fait en accord avec ce qui est demandé par l'institution. Nous avons proposé aux élèves des situations concrètes, des situations problématiques à expérimenter concrètement. Nous avons inclus deux séances de débats argumentés dans notre séquence; nous avons ainsi initié les élèves à cet exercice plébiscité par les programmes. En souhaitant résoudre le problème d'un travail collectif trop fragile, nous sommes en lien avec le programme qui cite : "L'enseignement moral et civique se prête particulièrement aux travaux qui placent les élèves en situation de coopération et de mutualisation favorisant les échanges d'arguments et la confrontation des idées." Ainsi nous avons eu raison de favoriser les travaux en groupe, en équipe, en binôme, travaux qui demandent de l'entraide et de la coopération.

Notre séquence a permis de travailler les quatre composantes de la culture civique de l'EMC. En ce qui concerne la culture de la sensibilité, les élèves développent l'ensemble des compétences associées :

- S'estimer et être capable d'écoute et d'empathie.
- Exprimer son opinion et respecter l'opinion des autres.
- Accepter les différences.
- Être capable de coopérer.
- Se sentir membre d'une collectivité.

Ces compétences représentent nos objectifs au sein même de notre séquence.

En ce qui concerne la culture de la règle et du droit, les élèves travaillent les compétences au cours des différents exercices:

- Respecter les règles communes.
- Comprendre le rapport entre les règles et les valeurs.

La culture du jugement est quant à elle travaillée durant les débats argumentés:

- Développer les aptitudes au discernement et à la réflexion critique.
- Confronter ses jugements à ceux d'autrui dans une discussion ou un débat argumenté et réglé.
- Avoir le sens de l'intérêt général.

La culture de l'engagement représente le coeur de notre séquence : s'engager de manière responsable pour venir en aide à ses pairs:

- Être responsable de ses propres engagements.
- Être responsable envers autrui.
- Prendre en charge des aspects de la vie collective et de l'environnement et développer une conscience civique.

Ainsi donc, notre séquence est au cœur des enjeux du programme national en enseignement moral et civique. Les quatre composantes sont travaillées; les élèves sont pleinement engagés et en accord avec les préconisations institutionnelles.

1.4.3 Etudes sur les objectifs d'apprentissage visés et mes conjectures

Pour approfondir notre hypothèse concernant notre enseignement de l'EMC en lui-même, la lecture du bulletin officiel de l'Education nationale est un bon outil. Après un questionnement, nous avons fait l'hypothèse qu'une séance par semaine suffirait pour créer un fil conducteur auprès des enfants. Le bulletin officiel recommande 36 heures annuelles d'enseignement moral et civique soit une heure par semaine. Dans cette heure, le bulletin ajoute: "trente minutes sont consacrées à des situations pratiques favorisant l'expression orale." Ainsi, cette lecture confirme notre hypothèse de pratique: une séance d'une heure par semaine incluant soit un débat à visée philosophique, soit la réalisation de saynètes, soit un travail oral de compréhension, ...

En effet, sur le site du Réseau Canopé, un onglet est dédié aux valeurs de la République dans l'enseignement moral et civique en primaire. On rappelle d'abord que l'EMC permet de rendre

l'individu autonome et responsable dans sa vie personnelle et sociale. Pour cela il est nécessaire de lui transmettre des "valeurs qui sont liées à la laïcité, la solidarité, l'esprit de justice et le refus des discriminations". Cette lecture confirme une nouvelle fois l'ancrage de notre sujet dans l'enseignement moral et civique. Elle met également l'accent sur les pratiques dont nous avons fait l'hypothèse d'un enrichissement plus intense si les élèves sont actifs dans cet enseignement. Le Réseau Canopé rappelle que "l'enseignement moral et civique est un enseignement qui met les élèves en activité individuellement et collectivement. Il s'effectue, dans la mesure du possible, à partir de situations pratiques". Plus haut dans l'article, nous trouvons la phrase suivante : "transmettre des valeurs, c'est les faire valoir, autrement dit les rendre désirables." Si nous faisons le lien avec la pédagogie coopérative de Freinet, pour rendre le savoir désirable il faut créer des situations désirantes. Cela confirme que rendre l'élève actif au travers d'activités qui l'impliquent suscitera davantage son intérêt. Ainsi, la lecture du Bulletin Officiel et la navigation sur le site du Réseau Canopé permettent d'affirmer nos hypothèses de départ sur l'enseignement de l'EMC en lui-même pour aborder notre sujet.

Enfin, sur le site "EMC partageons", nous pouvons analyser la construction de séquences portant sur la solidarité ou d'autres valeurs. Nous observons dans un premier temps la mise en place de la découverte de situations d'entraide avec les élèves puis, dans un second temps, ces derniers sont amenés à les expérimenter. Il faut passer par la pratique pour s'assurer que les élèves aient compris la notion de solidarité qui apparaît encore abstraite pour eux. On finira donc par "leur demander d'illustrer eux-mêmes la notion". Dans ces séquences, nous retrouvons les notions que nous avons assimilées à la valeur fraternité: chacun développera "sa conscience d'un sentiment d'appartenance et de l'engagement citoyen, appuyés sur les principes fondamentaux d'empathie et d'entraide." Les objectifs d'apprentissage que nous nous sommes fixés sont donc en adéquation avec les attendus et sont placés dans une chronologie correcte pour développer leur esprit critique sur le sujet.

1.4.4 Lectures de la Recherche qui ont permis la préparation littéraire préalable de l'album *L'agneau qui ne voulait pas être un mouton* de Didier Jean

Tout d'abord, il est nécessaire de choisir judicieusement l'album sur lequel on souhaite travailler pour introduire le sujet. Celui-ci doit pousser les élèves à se poser des questions sur ce dernier. Par la compréhension et l'interprétation de l'histoire, l'élève en tirera une leçon moralisatrice. L'enjeu est donc conséquent puisqu'il faut que le lexique utilisé dans l'histoire soit compris de tous, que l'histoire ne soit pas trop complexe et surtout qu'elle entre dans notre

sujet: l'entraide. Nous avons donc choisi *L'Agneau qui ne voulait pas être un mouton* de Didier Jean; il s'agit d'un livre sélectionné par le ministère de l'Éducation nationale. Dans cette histoire, nous suivons un troupeau de moutons pas solidaires qui se font dévorer un à un par le loup: le mouton malade, le mouton noir ... D'abord, le troupeau ne s'inquiète pas puisque le loup s'attaque aux plus faibles; jusqu'au jour où il s'attaque au bélier, le meneur du troupeau et le plus fort. Le troupeau est alors effrayé. L'agneau qui ne compte pas se laisser faire, organise avec tous les moutons un plan pour arrêter le loup. Le loup pris au piège finit par tomber de la falaise. Cette histoire illustre donc bien le fait qu'ensemble, on est plus fort. De plus, les illustrations de l'album aident véritablement à la compréhension de l'histoire. En choisissant ce livre, nous pouvons faire un travail très complet avec les élèves.

Après avoir choisi l'album de littérature jeunesse adapté, nous avons décidé de l'utiliser comme outil de travail pour nos deux premières séances: nous nous sommes axées sur sa compréhension et son interprétation par les élèves. Pour préparer celles-ci nous nous sommes d'abord renseignées sur le processus de compréhension chez les élèves.

Pour Evelyne Vaillaut, la compréhension minimale d'un récit se fait par l'identification des personnages en présence, leurs buts et leurs actions, identifier leurs relations, lire et interpréter les images et pouvoir reformuler grossièrement l'intrigue en imaginant ce qui pourrait suivre ou en rappelant ce qui vient d'être lu. Nous avons alors l'objectif de commencer par faire identifier chacun de ces faits par les enfants dans la première séance. Il s'agit donc de la compréhension générale.

Pour Jocelyne Giasson, pour comprendre un texte, "le lecteur se sert de ses connaissances pour faire des inférences et déduire des informations complémentaires à l'explicite du texte." Il faut donc que les élèves aient suffisamment été en contact de la littérature pour comprendre les informations implicites d'un texte. Il est nécessaire que la compréhension de l'histoire soit acquise par les élèves pour ensuite travailler sur son interprétation. C'est pourquoi nous avons décidé de travailler l'interprétation du texte et de son message lors de la seconde séance. Ces deux auteurs nous ont permis d'organiser la chronologie sur l'étude de l'album.

Afin que les élèves s'approprient le message de l'histoire, il est nécessaire de l'interpréter. Selon Catherine Tauveron, l'interprétation d'un récit est le fait de "réagir après la lecture du texte" d'un point de vue affectif (en exprimant les émotions ressenties lors de la lecture), d'un point de vue créatif (en imaginant comment les personnages auraient pu réagir), d'un point de vue critique (en évaluant les procédés d'écriture de l'auteur). Afin d'interpréter

le récit, il est nécessaire pour les élèves d'être acculturés. Grâce à leurs connaissances, les élèves pourront analyser l'histoire. Outre leurs connaissances, ils peuvent interpréter le texte en s'appuyant sur des informations du texte; encore faut-il trouver les bonnes informations pour justifier ses propos. Ainsi il semble primordial de se renseigner sur le niveau d'acculturation de la classe à laquelle nous faisons face. Combien d'enfants vont régulièrement à la bibliothèque ? Empruntent-ils des livres à l'école ? Sont-ils souvent confrontés à différents types de textes ? Ont-ils un abonnement à un ouvrage au sein de la classe ? Nous avons questionné l'enseignante sur ce sujet pour juger notamment du niveau de littératie de la classe. Il s'agit d'une classe de très bons lecteurs; la majorité est quotidiennement en contact avec la lecture même en dehors de l'école. Ainsi, en plus d'être de bons déchiffreurs, ces élèves ont une analyse fine des implicites et une interprétation poussée des textes. Nous avons donc fait l'hypothèse que les implicites du texte seraient davantage compris. En effet, par manque de connaissances, les élèves peuvent se heurter à certains obstacles comme l'obstacle psycho-affectif dans une situation qui s'opposerait à une idée préconçue de l'enfant. Les élèves peuvent aussi avoir des difficultés à comprendre les relations entre les personnages. Ils peuvent enfin se sentir perdus ou déçus puisqu'ils peuvent avoir à faire à une histoire à laquelle ils ne s'attendaient pas. Nous avons choisi *L'Agneau qui ne voulait pas être un mouton* puisque nous avons remarqué qu'il contourne ces obstacles. En effet, les relations qu'entretiennent les personnages sont très claires et respectent l'idée qu'on peut s'en faire: le loup mange les moutons. Il s'agit d'une réalité qui est retranscrite.

Donc, la préparation littéraire préalable de l'album choisi a une place déterminante pour la suite de notre séquence. Si le sujet est cerné et exprimé par les élèves, cela nous indique qu'ils en ont conscience. Nous avons ainsi suivi les étapes de compréhension et d'interprétation d'un texte évoquées dans les écrits des chercheurs, en essayant de les adapter au mieux à la classe concernée.

1.4.5 Lectures scientifiques pour la préparation philosophique des notions d'entraide, de solidarité et d'empathie

Dans le cadre de notre séquence sur la solidarité, nous avons transmis des notions clés liées à cette valeur. Nous avons donc effectué des recherches afin de maîtriser pleinement ces notions avant de les enseigner clairement aux élèves. Nous rappelons que le principe d'entraide est entre autres réalisable après avoir ressenti le sentiment d'empathie. L'entraide est un principe sous-jacent de la solidarité. Il est donc nécessaire pour notre séquence sur la solidarité d'enseigner aux enfants les notions d'empathie et d'entraide qui sont incluses dans la solidarité.

Selon les psychologues du développement de l'enfant, l'empathie est la capacité à identifier et comprendre les émotions d'autrui. Après avoir réceptionné ces informations, l'individu agit sur autrui. L'empathie est une conception multidimensionnelle. Elle peut être directe (cognitive et émotionnelle, c'est-à-dire ressentir ce que l'autre ressent), reconnaissante (accepter qu'autrui se mette à ma place) et intersubjective (accepter qu'autrui m'informe sur moi-même). L'empathie ne se limite donc pas seulement à se mettre à la place de l'autre: l'enfant doit savoir réagir sur autrui après avoir capté son sentiment. Gérard Marandon définit l'empathie ainsi: « Agissez envers les autres comme ils agiraient envers eux-mêmes ».

Lors de notre enseignement, nous devons donc pousser les élèves à éprouver ce sentiment et leur faire comprendre que leur réaction à ce ressenti est tout aussi importante. Or nous rappelons que cet enseignement a été réalisé sur des enfants de 6 ans encore très centrés sur eux-mêmes. L'enjeu était donc important puisque si nous faisons comprendre à l'enfant le principe de l'empathie, l'enfant comprendra le principe d'entraide et plus largement le principe de solidarité.

L'entraide est “une aide qu'on se porte mutuellement”. Cela suppose qu'en aidant quelqu'un, celui-ci pourra nous aider en retour. L'entraide à l'école peut s'exercer par le tutorat, dans le cadre de la création d'un projet ou encore dans le contexte d'une pédagogie coopérative. Cela permet donc aux enfants de se soutenir dans un même objectif: la compréhension d'une leçon par exemple. Ainsi ils peuvent intérioriser le fait qu'on puisse demander de l'aide aux autres pour mener à bien un travail pour lequel on a des difficultés.

L'entraide est un principe sous-jacent de la solidarité. La solidarité est un sentiment collectif qui suppose une aide mutuelle. Au-delà d'un sentiment, il s'agit surtout d'une mise en acte. Dans le concept de solidarité, l'individu doit associer son individualité et autrui. Cela signifie que l'enfant doit apprendre à considérer autrui tout en s'adaptant, de manière individuelle. La solidarité pousse donc les individus à une interdépendance puisqu'ils sont liés par l'entraide.

Par cette séquence, nous voulons enseigner aux élèves que la solidarité est nécessaire au vivre ensemble. Nous comprenons donc bien que les principes d'empathie, d'entraide et de solidarité sont liés en ce sens. Ainsi l'éclaircissement de ces notions nous a été nécessaire pour formuler notre enseignement.

2. Présentation des résultats

2.1 La séquence sur l'entraide et la solidarité au CP

2.1.1 Descriptif de la séquence prévue

La séquence prévue comporte six séances ayant une durée d'une heure ou d'une heure et trente minutes maximum.

La première séance a pour objectif la compréhension de l'histoire de *L'agneau qui ne voulait pas être un mouton* de Didier Jean. Cette séance se compose d'un temps bref de mise en route pour amener le calme dans la classe et disposer les élèves au coin regroupement avant de démarrer la mise en situation. Cette dernière repose sur la découverte de l'album et sa lecture expressive. Nous faisons un rappel sur les rôles de l'auteur, l'illustrateur et l'éditeur avant de construire une première analyse du texte. Nous recueillons les ressentis, les impressions sur l'histoire avant de poser des questions de compréhension à l'oral. Par ces questions nous nous assurons de la compréhension générale de l'histoire : les personnages et leurs relations, la trame, l'événement déclencheur, les relations causales. Nous remontrons aussi les pages pour demander aux élèves ce qu'il se passe sur la page sélectionnée : les illustrations viennent en aide. Enfin, nous faisons une synthèse collective. Nous proposons une affiche aux élèves où nous avons inscrit le titre, une photo de la couverture de l'album, ainsi que les sous-titres : personnages, éditeur, auteur, illustrateur, date. Les élèves, revenus à leur table pour voir l'affiche au tableau, lèvent le doigt pour donner un nom correspondant à un sous-titre. Si celui-ci est correct, l'élève vient coller l'étiquette sur l'affiche. Ainsi, à la fin nous avons une affiche complétée collectivement qui nous sert de trace écrite collective pour se souvenir de l'album. Cf Annexe 3.

La deuxième séance a pour objectif l'interprétation du message de l'histoire. Nous demandons une compréhension plus fine pour saisir les implicites. Nous regroupons une nouvelle fois les élèves au coin dédié pour procéder à une seconde lecture de l'album. Les élèves retournent ensuite à leur place pour voir les images que nous projetons au tableau. A partir de chaque image du livre, nous questionnons les élèves. Pour faire sortir les implicites nous travaillons notamment sur les expressions : "*Qu'est-ce que signifie l'expression être le mouton noir ?*", *Que signifie vivre tête baissée ?*" Ce sont des exemples de sous-questions que nous travaillons avec les élèves pour traiter de l'entraide. La synthèse de cette séance consiste à compléter l'affiche commencée la semaine d'avant. Nous faisons un jeu d'association entre

l'expression et sa définition puis nous les collons sur l'affiche. Nous avons désormais une trace écrite complète de l'album que nous accrochons dans la classe. *Cf Annexe 3.*

La troisième séance prend la forme d'un débat. On vise la compréhension de l'entraide et de la coopération, comprendre que l'on a toujours besoin de quelqu'un même si l'on se sent fort. Comme expliqué précédemment nous disposons les élèves de manière à ce que chacun puisse s'adresser au reste de l'assemblée: en cercle sur des chaises dans une salle spacieuse. Nous rappelons ce qu'est un débat ainsi que ses règles que nous affichons, et nous donnons le bâton de parole pour lancer le débat. Un distributeur de parole est désigné. "*Pensez-vous qu'en étant fort nous pouvons tout surmonter ?*" est une question qui induit une multitude de sous-questions que les enfants se posent eux-mêmes : « *Qu'est-ce qu'être fort ? Qu'est-ce qu'être faible ?* » Nous complétons une carte mentale avec leurs idées au tableau; nous ne mettons pas de titre à cette carte au début du débat. Le terme d'entraide doit venir d'eux-mêmes. En synthèse, nous distribuons une feuille avec la carte mentale créée pendant le débat; nous avons pris soin d'effacer quelques informations que les élèves doivent retrouver. La carte mentale est simplifiée pour faire ressortir les idées importantes. *Cf Annexe 4.*

La quatrième séance prend la forme d'un jeu pour travailler l'empathie. Nous amenons les élèves dans la salle de vie, nous formons les équipes, nous énonçons les consignes avant de lancer le jeu des mousquetaires. Il s'agit d'un jeu de coopération par équipe: chaque membre de l'équipe doit tenir une position particulière travaillant l'équilibre; le dernier élève de l'équipe doit les observer et leur venir en aide avant que les élèves touchent le sol. Il joue le rôle de joker. Cela demande une cohésion de groupe et de l'entraide en travaillant le sentiment d'empathie. Les élèves apprennent à repérer le moment où leur camarade a besoin d'aide. Après plusieurs manches, nous rassemblons les élèves pour analyser leur pratique. Nous recueillons leurs impressions et leurs ressentis, nous les questionnons sur les moments d'entraide en particulier. Après le retour en classe, nous distribuons une trace écrite à compléter par les élèves: sur cette dernière se trouvent des photos d'eux durant le jeu ainsi que les règles du jeu. Les élèves complètent une phrase sur ce qu'ils ont appris lors du jeu. *Cf Annexe 5.*

La cinquième séance amène les élèves à se questionner au travers d'un second débat. Ce débat prend la forme d'un photolangage autour de la question : comment réagir face à quelqu'un ayant besoin d'aide ? Les élèves sont installés à leur table pour bénéficier du rétroprojecteur : il ne s'agit donc pas de l'organisation spatiale que nous utilisons habituellement lors des débats. Nous présentons quatre images une à une avec des questions pour animer le débat. La première image représente des élèves s'entraïdant à l'école, la deuxième image montre une voiture en panne sur la route, la troisième image permet d'observer

une manifestation et la dernière image expose une situation de harcèlement. Cf *Annexe 6*. “*Quel sentiment éprouve-t-on lorsqu'on est aidé ? Lorsque qu'on aide quelqu'un ? Qui nous aide lorsque nous sommes en panne ? Mais comment la société de remorquage a-t-elle su qu'un véhicule était en panne ? Qu'est-ce qu'une manifestation ? Pourquoi manifeste-t-on ? Après tout ce que l'on a dit sur la solidarité jusqu'à présent, pensez-vous que la solidarité est toujours une très bonne chose ? Les enfants derrière celui qui pleure sont-ils solidaires pour une bonne cause ?*”. Voici des exemples de questions que nous avons traitées avec les élèves. Nous voulons les amener à s'interroger sur la solidarité et sur ses finalités. Parfois, certains s'entraident pour une mauvaise cause. Nous avons fait la synthèse autour d'une trace écrite dans laquelle les élèves sont amenés à compléter une phrase avec ce qu'ils ont appris lors du débat. Cf *Annexe 7*.

Enfin, la dernière séance permet d'évaluer les élèves autour de la création de saynètes. Nous constituons les équipes, nous expliquons l'objectif ainsi que les consignes et nous distribuons les situations problématiques. Cf *Annexe 8*. Nous laissons un temps aux élèves pour imaginer la réponse qu'ils vont apporter. A la suite de leur réflexion nous demandons à chaque groupe de passer au tableau devant les autres. Les élèves qui observent ont une grille à remplir. Cf *Annexe 9*. Après chaque passage nous demandons aux élèves observateurs d'analyser la prestation: *les élèves ont-ils répondu au problème ? Quelle aide ont-ils apportée?* Nous avons pris les enfants en photo et nous nous en sommes servies pour construire la trace écrite. Cf *Annexe 10*. Cette trace écrite sera remplie le lendemain avec les élèves.

2.1.2 Résultats obtenus dans la séquence réalisée

Entre la séquence projetée et la séquence réalisée, il y a parfois eu des réponses, des résultats différents de ceux attendus.

En ce qui concerne les deux premières séances sur l'album, les élèves ont été très réceptifs. Ils nous ont surpris par leur capacité à réfléchir et à mettre en corrélation plusieurs éléments. Les résultats attendus ont été atteints plus vite que prévu. Les élèves ont compris l'album en général mais aussi tous les implicites du texte, le sujet cerné, les expressions voire les métaphores également. Leur rapidité à comprendre un texte complexe a confirmé le niveau d'acculturation de la classe. Ils ont montré une excellente mémorisation de l'histoire au cours du temps.

Lors de la troisième séance, le débat s'est correctement déroulé dans sa forme. Grâce aux débats que nous avons réalisés en dehors de notre séquence sur la solidarité, les élèves savaient à quoi s'attendre. Ils étaient dans l'ensemble calmes et à l'écoute, respectaient le bâton de parole pour parler et argumentaient leurs idées. Quelques élèves ne se sentaient pas concernés en faisant

des bruits parasites que nous avons dû contrôler. Dans son fond, le débat a d'abord montré des préjugés. Cf *Annexe 11*. Puis les élèves ont confronté leurs idées pour aboutir au résultat que l'on attendait : comprendre ce qu'est l'entraide.

La quatrième séance autour du jeu des mousquetaires a été un véritable échec en salle de vie. Les élèves ne respectaient pas les consignes puisqu'ils voulaient rester joker et ne travaillaient pas du tout la posture d'équilibre (ils s'allongeaient au sol). De plus, les élèves ne respectaient pas leurs attributions d'équipe. Ils n'avaient donc pas intégré l'objectif du jeu. Cette séance n'a pas abouti, les élèves ont pris le jeu comme un moment de détente en récréation. C'est pourquoi nous avons choisi de refaire cette séance la semaine suivante. Cela n'était pas prévu dans notre déroulement de séquence mais nous avons jugé cela nécessaire. Le jeu des mousquetaires revêt un objectif important sur l'entraide et l'empathie. Pour cette deuxième séance sur le jeu nous avons été dehors, dans la cour de récréation. Chaque équipe avait un espace de jeu dédié. Les élèves avaient plus de place pour se répartir en équipe. Ils n'étaient pas tentés de s'allonger sur le sol ni de jouer avec ce qu'il pouvait y avoir autour. Ils ont ainsi été plus à l'écoute. Pour les impliquer davantage, nous avons nommé un arbitre par équipe qui devait remplir une fiche d'observation. Cf *annexe 12*. Ceci leur a aussi permis de respecter l'objectif du jeu qui n'était pas d'être le plus longtemps possible joker mais bel et bien d'être l'équipe ayant eu le plus de jokers, autrement dit être les jokers les plus réactifs aux remplacements de ses camarades en perte d'équilibre. Ainsi lors d'une manche de 3 minutes, les arbitres devaient compléter le nombre de pertes d'équilibre (nombre de pieds posés au sol par exemple) et le nombre de jokers dans l'équipe. A la fin de la manche, les élèves sont rassemblés pour faire un point sur les scores. L'équipe ayant gagné est l'équipe qui a le moins de fois posé son pied par terre et ayant le plus de changements de joker. En effet dans ces cas-là, le joker a réagi efficacement au remplacement de son coéquipier en remarquant que son camarade avait besoin d'aide. Pour gagner ce jeu, les élèves sont obligés de prendre en considération leurs coéquipiers et d'exercer l'empathie et l'entraide.

La cinquième séance avec le photolangage a répondu à toutes les attentes que nous nous sommes fixées. Les élèves ont une nouvelle fois été très réceptifs aux images, aux questions, ils ont distingué les finalités de la solidarité. Ils ont compris l'intérêt de s'aider dans un but commun qui est bon pour tous. S'aider pour s'allier contre une personne n'est pas de la bonne solidarité. Ils ont également compris le fait que c'est grâce à l'entraide que nous sommes sauvés de certaines situations.

Enfin, la création de saynètes lors de la dernière séance a été très bien accueillie. Nous avons cependant pris plus de temps que prévu. Nous avons expliqué les consignes, les attendus, les

objectifs un premier jour. Une fois les attendus clarifiés pour tout le monde, nous avons laissé un temps aux élèves pour réfléchir en groupe tout au long de la semaine : dès qu'ils avaient fini leur travail obligatoire, ils pouvaient se réunir pour s'entraîner. Enfin, la semaine d'après nous avons fait passer chaque groupe devant la classe; cela a pris environ deux heures. Nous avons décalé la récréation pour ne pas couper les élèves dans leur implication. Les saynètes présentées ont été légèrement en deçà de nos attendus. Certains groupes ont présenté une solution sans parole: juste des mîmes. Il a fallu les stimuler pour les faire parler et comprendre leur interprétation. D'autres élèves sont mal à l'aise de passer devant tout le monde et de ce fait n'adoptent pas un comportement adéquat à la situation : ils rient, s'effacent, n'avancent plus... Ainsi la création de saynètes a été plus difficile que ce que nous pensions malgré l'enthousiasme des élèves à le faire. Cf *Annexe 10*. Cependant, sur le fond les élèves ont su identifier les réponses attendues à chaque situation problématique. Cette évaluation a rempli les attendus de fin de séquence : la compréhension de la solidarité et de ses finalités, de la nécessité de l'entraide, du sentiment d'empathie.

2.2 Synthèse des résultats

A l'aide des annexes présentant les productions des élèves lors des moments d'institutionnalisation notamment mais aussi lors des débats ou de l'évaluation, nous pouvons construire un graphique qui permet de synthétiser les résultats obtenus en comparaison aux compétences attendues.

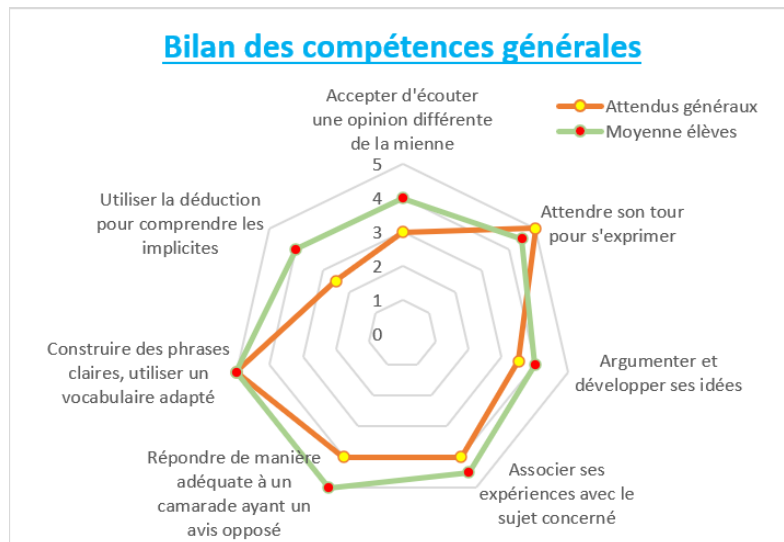
Dans un premier temps, nous avons répertorié les compétences principales en termes d'enseignement moral et civique. Nous les avons insérées dans un Tableau n°1 en définissant une note sur 5 de nos attentes vis-à-vis de chaque compétence et du niveau de classe (CP), puis la moyenne obtenue par les élèves à l'issue de la séquence.

Tableau n°1 :

Compétences	Attendus généraux	Moyenne
Accepter d'écouter une opinion différente de la mienne	3	4
Attendre son tour pour s'exprimer	5	4,5
Argumenter et développer ses idées	3,5	4
Associer ses expériences avec le sujet concerné	4	4,5
Répondre de manière adéquate à un camarade ayant un avis opposé	4	5
Construire des phrases claires, utiliser un vocabulaire adapté	5	5
Utiliser la déduction pour comprendre les implicites	2,5	4

Nous avons une attente assez basse concernant l'identification et l'analyse des implicites puisque ce sont des CP. Ils apprennent à lire seulement depuis quelques mois. Pour accepter d'écouter une opinion différente de la leur, nous étions également sceptiques au vu de leur jeune âge : nous pensions qu'en cas de désaccord, les élèves allaient tout de suite s'exprimer.

Voici le Graphique n°1 obtenu:



Nous remarquons que la moyenne des élèves est presque tout le temps supérieure ou égale à nos attentes. Les élèves ont créé la surprise sur leurs capacités à déduire des informations et à accepter les différences d'opinion. Ils ont été légèrement en dessous de notre attente en ce qui concerne la prise de parole régulée : cependant, nous avons fixé l'attendu au maximum. Au CP, les élèves sont encore parfois tentés de s'exprimer au gré de leurs envies. Dans l'ensemble, nous remarquons que les compétences des élèves à l'issue de la séquence atteignent presque le maximum. Ces derniers ont été très travailleurs, impliqués et à l'écoute de toutes propositions.

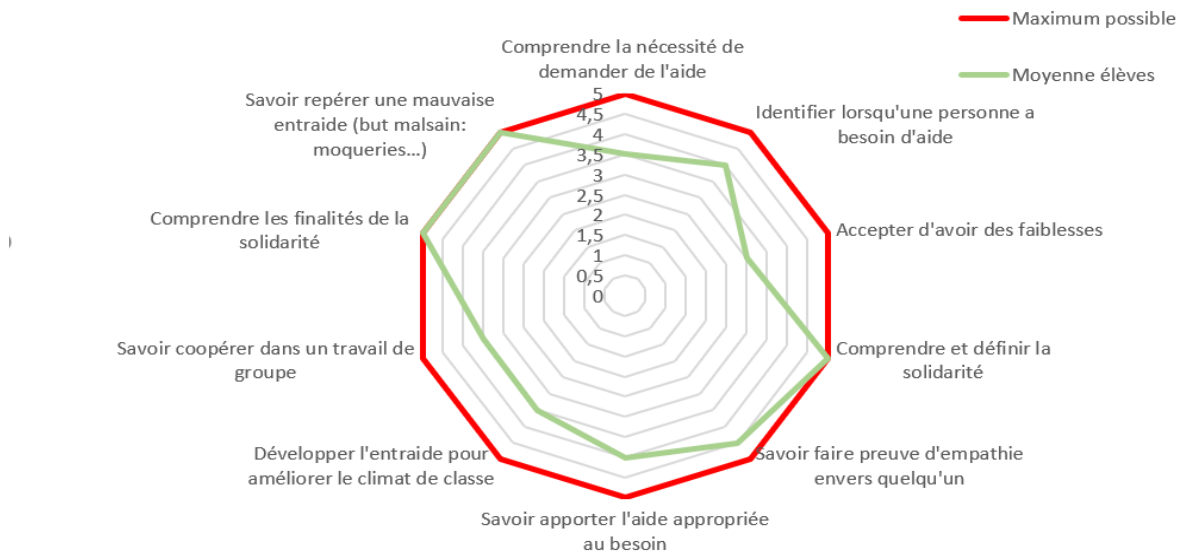
Pour terminer, analysons les résultats obtenus concernant le sujet de la solidarité à l'aide de leurs traces écrites sur ce qu'ils ont retenu à chaque séance.

Tableau n°2:

Compétences	Maximum possible	Moyenne élèves
Comprendre la nécessité de demander de l'aide	5	3,5
Identifier lorsqu'une personne a besoin d'aide	5	4
Accepter d'avoir des faiblesses	5	3
Comprendre et définir la solidarité	5	5
Savoir faire preuve d'empathie envers quelqu'un	5	4,5
Savoir apporter l'aide appropriée au besoin	5	4
Développer l'entraide pour améliorer le climat de classe	5	3,5
Savoir coopérer dans un travail de groupe	5	3,5
Comprendre les finalités de la solidarité	5	5
Savoir repérer une mauvaise entraide (but malsain: moqueries...)	5	5

Ce qui donne le Graphique n°2 suivant :

Bilan des compétences au regard de la solidarité



En ce qui concerne la solidarité, les élèves sont toujours au-dessus de la moyenne (2.5/5). Accepter d’avoir des faiblesses demeure compliqué pour ces jeunes enfants qui assimilent encore bien souvent cela à une honte. Ils commencent à comprendre la nécessité de demander de l’aide. Enfin, deux de nos objectifs principaux, l’amélioration du climat de classe et de la coopération lors de travaux de groupe : nous avons remarqué un progrès malgré une difficulté toujours marquée à se mettre d’accord et à se “mettre à la place de l’autre”. Cependant nous savons grâce aux études scientifiques, que cela est normal au regard de l’âge des élèves. Ils débutent ce processus de prise de conscience des sentiments d’autrui. Dans la globalité nous sommes satisfaites des résultats obtenus à la suite de notre séquence sur la solidarité.

Les résultats confirment ainsi nos hypothèses de départ. Nous affirmons qu’en CP, à l’âge de 6 ans environ, il est un peu tôt pour demander aux élèves de faire preuve d’empathie. Nous affirmons également qu’enseigner la solidarité sur une longue période, voire sur l’année, permet de modifier la manière d’agir des élèves. Malgré leur impulsivité naturelle qu’ils ne contrôlent pas toujours, les élèves réfléchissent davantage afin de ne pas blesser l’autre. Ils ont intégré les conséquences que peuvent avoir leurs actes. Ils se sont montrés plus à l’écoute des uns et des autres lors des travaux de groupes comme lors de la réalisation de saynètes. Enfin, nous affirmons également que la solidarité ne saurait être intégrée par une posture passive de l’élève; lors des moments d’institutionnalisation nous avons tenté d’amener des connaissances de manière magistrale. Nous avons constaté que les transmissions magistrales n’ont pas été

intériorisées par les élèves, contrairement aux informations construites avec les élèves durant les débats, photolangage, jeux, théâtre qui leur ont permis de mieux se les approprier.

Ainsi donc, cette analyse répond à la problématique : “*Comment enseigner l’entraide et la solidarité en classe de CP pour engager les élèves à s’inscrire dans les valeurs de la République ?*”. L’enseignement doit être explicite et vivant. Les élèves doivent être actifs dans des situations concrètes, des situations problématiques. Il est nécessaire qu’ils participent à l’intégration de cette valeur dans la classe pour la mettre en œuvre dans leur vie quotidienne dans un objectif d’un meilleur vivre ensemble à l’échelle sociétale.

3. Discussion

3.1 Analyse des données et interprétation

3.1.1 Les écarts entre le projet initial et la réalité

L’enseignant se confronte chaque jour à des êtres humains ; êtres ayant des émotions, des envies, des questions, ... Ainsi, bien que le métier d’enseignant se voit caractérisé par une anticipation constante, l’adaptation demeure au cœur du métier. Lors de la préparation de la séquence, nous avons essayé de répondre à des problèmes avant même que ces derniers se posent. Prévoir et presque prédire ce qu’il va se passer à chaque instant précis, ceci est le travail de préparation de l’enseignant. Malgré cela, nous avons constaté et parfois dû faire face à des écarts entre ce qui était initialement prévu et la réalité dans la classe. Comme expliqué précédemment, dans une globalité nous avons suivi le plan de travail que nous avons élaboré au départ.

Lors des recherches théoriques, il était préconisé de ne pas dépasser trente minutes en débat philosophique. Je me suis rendu compte très rapidement que ce n’est pas vraiment la durée qui est importante. En fonction du public et des supports, le débat peut durer moins de temps ou beaucoup plus. Le premier débat expérimenté n’a pas été une franche réussite en termes d’implication, les élèves ne parlaient pas beaucoup. En l’analysant et en modifiant certains paramètres pour les débats suivants, je comprends qu’il aurait fallu davantage de questions de relance, et être capable de les reformuler si elles ne sont pas comprises. J’ai aussi intériorisé le fait qu’il faut toujours savoir vers quelle direction je veux amener les élèves, ce que je veux faire sortir de leur tête. Pour le débat suivant, le contraire s’est produit. Les enfants

ont beaucoup pris la parole, j'ai assisté à des interactions très intéressantes. Le débat ne s'est pas clôturé en trente minutes mais en une heure ! J'avais choisi le photolangage pour ce débat. La variation du support et l'alternance de moments différents ont tout changé. Les élèves observaient, s'interrogeaient, se contredisaient, débattaient, ... De ce fait, je pense que la préconisation des trente minutes est à tempérer. Les élèves seront plus ou moins investis selon les supports, les modalités, la posture de l'enseignant, selon leurs motivations.

Le rôle de l'enseignant est en effet à mettre en avant dans cet exercice. En effet, une posture parfois préconisée dans les recherches théoriques est que l'enseignant s'efface. Cependant si je m'efface complètement pendant le débat, je remarque vite que les élèves sont laissés à eux-mêmes et ne progressent pas, ils divaguent très rapidement. En revanche, j'ai testé de prendre une posture de guide en les stimulant et les relançant très régulièrement. Cependant, dans ce cas, les élèves ne débattent plus entre eux mais ne font qu'attendre ma parole comme s'il s'agissait d'une leçon. Ainsi, à la suite de la prise en main de plusieurs débats, j'ai compris que le rôle de l'enseignant n'est pas prédéfini ; l'enseignant s'adapte et adopte un rôle différent selon les moments du débat. Dans un premier temps, les élèves expriment leurs préjugés, on part de leur vécu et leurs opinions, je m'efface partiellement pour leur laisser la parole et faire émerger le débat. Une fois la problématique intériorisée par les élèves, j'interviens pour le temps d'argumentation. J'étaye leurs réponses en leur demandant de préciser, de me citer des exemples, d'aller plus loin dans leur réflexion. Ainsi, ma façon de penser la préparation et le déroulement d'un débat a changé à partir du moment où j'ai remis en question mon rôle. Je suis là pour pousser leur réflexion sur un sujet ce qui nécessite de leur faire verbaliser le sujet en question à partir de leurs expériences. Dès lors, je ne peux prédire l'entièreté du débat, je dois m'adapter et les accompagner dans les moments plus couteux en réflexion.

Enseigner l'empathie s'avère compliqué sans faire vivre des expériences aux élèves. La solidarité et l'empathie est en effet un thème développé en EMC mais c'est aussi une valeur forte, une manière d'être et de vivre. Nous avons pensé au jeu des mousquetaires qui demande de faire preuve d'empathie et d'entraide pour que les élèves intériorisent ces notions et ressentent les émotions associées. Il a été nécessaire d'expérimenter deux fois ce jeu au regard de nos attentes et des résultats des élèves. En effet, lors de la première expérimentation, les attendus n'ont pas été assez explicités. En résumé pour les élèves, il ne s'agissait que d'un jeu récréatif. Au-delà du côté ludique ou de l'envie de gagner, nous voulions leur faire ressentir la nécessité de pouvoir compter sur un camarade pour ne pas lâcher, pour aller plus loin. Or, les

élèves ont usé de tricheries pour arriver à leurs fins et ne voulaient pas se faire aider. Malgré une séance non aboutie en termes de résultats, cette dernière a permis de constater une chose : ces élèves de CP ne sont pas encore prêts à recevoir de l'aide et à se mettre à la place de quelqu'un d'autre malgré un travail théorique sur plusieurs séances. Le rôle de l'EMC apparaît alors central pour éduquer les enfants à ces valeurs qui doivent être communes. Lorsque nous avons refait la séance, nous avons omis dans les consignes tout ce qui pouvait attirer au côté récréatif. Nous avons insisté sur les sentiments ressentis, sur la façon de demander de l'aide ou de percevoir le besoin, nous avons fait davantage de pauses dans le jeu pour verbaliser les notions. Les élèves comprennent alors qu'ils font de l'EMC et non de l'éducation physique, que le rôle de l'EMC dans cette séquence est de permettre une meilleure vie en communauté.

3.1.2 Appréciation de la réponse expérimentale

Initialement, avant la phase d'expérimentation, nous avons émis plusieurs hypothèses. Nous pensions dans un premier temps que les élèves de CP étaient trop jeunes pour développer une conscience d'autrui, pour être capable de « se mettre à la place de quelqu'un d'autre ». Les recherches théoriques nous ont laissé dans le doute : en effet les enfants commenceraient à être capable de changer de perspective émotionnelle entre 7 et 10 ans. En revanche, ils comprennent et interprètent les émotions d'autrui dès 4 ans et demi. Nos élèves se situent entre les deux tranches d'âge. La réponse expérimentale finale permet de répondre à cette hypothèse. Sur le graphique des résultats obtenus en réalisant une moyenne des notes de chaque élève, il s'avère que la conscience d'autrui obtient une moyenne élevée. Les élèves de CP savent faire preuve d'empathie envers quelqu'un à hauteur de 4.5/5 et ils savent identifier lorsqu'une personne a besoin d'aide à hauteur de 4/5. Ainsi, au-delà de la compréhension, ces enfants savent identifier, percevoir et compatir avec les émotions d'autrui. Cependant, tous les élèves n'en sont pas au même stade émotionnel : pour certains il est flagrant qu'il s'agit seulement de l'émergence de cette capacité. Il est à noter que selon la théorie des stades, ce n'est pas parce qu'un individu est adulte qu'il est forcément empathique ; l'âge ne détermine pas forcément la capacité.

Nous avons également fait l'hypothèse que la solidarité est une notion qui ne s'enseigne pas dans les livres mais en la vivant. Ainsi durant notre expérimentation nous avons favorisé les moments de partage et d'action tels que des débats, des discussions ou encore des jeux de rôle. Par le biais de ces supports nous avons abouti à des résultats élevés : ce sont les résultats les plus hauts dans le graphique. Les élèves décrochent une moyenne de 5/5 pour ce qui est de comprendre et définir la solidarité ou encore comprendre les finalités de cette dernière mais également pour repérer une solidarité ayant un but malsain. Voir [Annexe 7](#) pour la définition de

solidarité avec leurs propres mots. En vivant la notion les élèves l'ont ainsi pleinement intégrée. Peut-être aurait-il fallu un groupe témoin travaillant la notion que par des exercices écrits ou des situations lisibles dans un manuel pour constater la différence d'intériorisation de la notion.

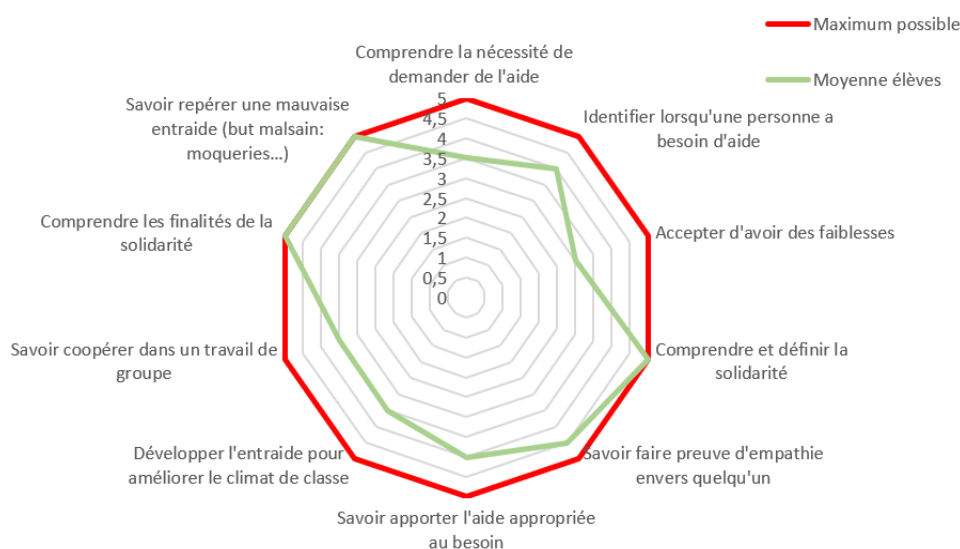
Enfin, nous avons espéré que la séquence leur permettrait de faire évoluer leurs façons d'agir et de penser. Par cela nous espérons un climat de classe plus propice aux travaux de groupe et à la coopération. Sur ce point nous avons vu une nette progression malgré un résultat encore moyen. Les élèves acceptent désormais sans problème d'écouter une opinion différente de la leur dans la majorité des cas mais ils sont encore dans l'apprentissage de la coopération pour travailler en groupe. Autrement dit, ils comprennent qu'autrui peut avoir une opinion différente et l'explique, mais ils ne parviennent pas encore à changer leur conception initiale. Ils ont encore également du mal à demander de l'aide à un camarade malgré qu'ils comprennent la nécessité dans certains cas. En globalité, ils peinent à accepter qu'ils puissent avoir des faiblesses. Voir Annexe 11 pour le tapuscrit du débat initial et Annexe 13 pour celui du débat final : les élèves font preuve de solidarité mais ne parviennent pas tous à entrer dans l'entraide.

Ainsi, par rapport à notre question initiale : *Comment enseigner l'entraide et la solidarité en classe de CP pour engager les élèves à s'inscrire dans les valeurs de la République ?*, la réponse expérimentale a montré plusieurs choses. L'entraide et la solidarité s'enseignent par des cas concrets que les élèves doivent impérativement expérimenter. Les élèves doivent ressentir les émotions eux-mêmes pour comprendre autrui par la suite, ils doivent être acteurs de cet apprentissage. Cet enseignement par l'action est d'autant plus nécessaire en CP où les élèves ne sont qu'à l'émergence de l'empathie. Tous ne sont pas au même stade et tous n'ont pas les mêmes façons de réagir avec les autres.

3.1.3 Réussites et difficultés

J'ai proposé précédemment une évaluation quantitative sur les compétences visées. J'ai réalisé des graphiques en proposant des moyennes sur plusieurs compétences à partir des notes obtenues par les élèves. Les compétences ont donc été rédigées en amont. En rappel, voici le bilan obtenu des compétences au regard de la solidarité :

Bilan des compétences au regard de la solidarité



Cependant, outre une évaluation quantitative, je trouve intéressant de prendre le temps de faire une évaluation qualitative en ce qui concerne notre sujet. En effet, j'ai précédemment explicité que les élèves de CP sont à l'émergence de leur capacité de changement de perspective émotionnelle. De ce fait, il s'agit de la tranche d'âge où tous les élèves ne sont pas au même stade de développement sur ce sujet.

Il s'agit alors de proposer une analyse de trajectoires individuelles représentatives. Par exemple, au cours de cette séquence, un élève a régressé. Aussi surprenant que cela puisse paraître, en voyant les autres grandir émotionnellement, cet élève s'est davantage réfugié dans la contradiction. Il semble important de préciser que cet élève connaissait déjà du retard sur la relation avec les autres. D'autres élèves ont plutôt stagné en ne souhaitant pas changer leur façon de penser ou d'agir : certains de ces élèves ne sont pas encore prêts à entendre une opinion divergente ou à demander de l'aide pour mieux réussir. En analysant ces faits, je me demande comment faire comprendre à quelqu'un une idée alors qu'il n'est pas d'accord et qu'il regroupe un ensemble de préjugés ? Ces enfants qui ont régressé ou stagné pensent n'avoir besoin de personne, pensent que demander de l'aide c'est pour les faibles et il est très difficile de les faire sortir de ces représentations. Après réflexion je pense qu'il aurait fallu les placer dans un cas concret demandant des réponses simples. Imaginons les réponses en italique :

Que fais-tu le matin avant d'aller à l'école ? *Je prends mon petit-déjeuner.* Qui est allé l'acheter ? *Maman.* Qui lave la table après ? *Papa.* Qui fabrique le pain que tu as mangé ? *Le boulanger.* Et qui t'emmène à l'école après ? *Le chauffeur du bus.*

En questionnant les enfants sur leur quotidien, ils se rendraient compte que malgré eux ils reçoivent de l'aide d'autrui. Du fait de leur âge, ils ne peuvent se déplacer seul, ils ne peuvent faire des courses seuls, ils ne peuvent vivre seuls. Ces questions concrètes auraient peut-être permis de briser le refus de l'aide en leur montrant qu'ils en ont naturellement besoin sans qu'ils demandent. Plus tard, au cycle 3, ce travail pourrait se poursuivre en parlant de la solidarité nationale, nous sommes dans une société d'entraide. Chacun exerce un métier qui va aider autrui dans sa vie ; ainsi chaque être humain est en état de faiblesse dans certains domaines, on a ainsi tous besoin des autres.

De plus, dans cette classe, les élèves qui ont stagné étaient davantage de sexe masculin. En revanche, les élèves de sexe féminin ont bien progressé. A la fin de la séquence elles tendaient plus à agir avec des messages clairs alors même que nous n'avions pas encore parlé de cette démarche. Cette observation ne permet pas de faire une généralisation mais il paraît intéressant de l'analyser. Les filles sont-elles plus éduquées à la coopération ? Nous pouvons légitimement nous poser la question de l'éducation dès le plus jeune âge. Peut-être que les parents sont plus proches des filles, les aident à faire plus de choses, ce qui crée par la suite des besoins. Pour répondre à leurs besoins les filles seraient donc obligées de demander de l'aide. Ainsi les parents varient-ils inconsciemment leur mode d'éducation en fonction du sexe de l'enfant ? Disent-ils plus aux garçons qu'ils peuvent se débrouiller seuls, qu'ils n'ont pas besoin d'aide ? Les garçons sont-ils autonomes plus tôt, ce qui crée moins de besoins ? Je pense que la différenciation genrée observée dans l'évolution du comportement au regard de l'entraide et de la solidarité serait à questionner davantage.

Ces évaluations qualitative permettent d'évaluer l'évolution. Outre l'évolution tout au long de notre séquence, ces évaluations permettent de réfléchir à une possible ouverture sur des pratiques plus socialisantes. A plus long terme, j'é mets l'hypothèse que les filles qui ont progressé seront capables d'utiliser la démarche des messages clairs pour régler les conflits. Dans l'immédiat, je ne sais si les garçons en seront capables. De plus, pour répondre à notre problématique d'évolution du climat de classe, il est intéressant d'introduire la pratique régulière du tutorat. Les garçons ayant stagné sauront-ils aider les autres sans leur donner les réponses ? Accepteront-ils d'être aidés à leur tour sur des exercices ? En effet notre séquence sur la solidarité doit permettre une plus grande disponibilité pour introduire d'autres pratiques de classe.

3.1.4 Utilisation de l'apport théorique

Avant de se lancer dans l'expérimentation, j'ai mobilisé auparavant des ressources théoriques, des articles issus de la recherche. Aucune de ces lectures n'est apparue inutile ; en revanche je regrette de ne pas m'être davantage intéressée à la théorie de l'esprit avant. Lors de l'analyse des résultats obtenus, j'ai continué à me questionner sur le développement de l'empathie chez l'enfant. D'un auteur à un autre, l'âge durant lequel l'enfant développe cette capacité peut différer. Après plusieurs lectures, j'en ai conclu que les élèves de CP sont dans la tranche d'âge où cette capacité émerge. Certains seront donc plus matures que d'autres au regard de cette compétence. Or, après la lecture d'un article paru dans *Revue de Neuropsychologie* en 2011, le concept de la théorie de l'esprit a éclairé mes derniers doutes. D'après cette théorie, les individus développent la conscience des autres dès 5 ans. Cette théorie représente le fait de s'imaginer ce que ressent l'autre et les idées que ce dernier peut avoir. Il existe plusieurs niveaux de compréhension et l'on distingue principalement : se faire une théorie sur ce que pense l'autre et se mettre à la place de l'autre. Ce deuxième niveau est le fondement de l'empathie. D'après la théorie de l'esprit, jusqu'à très tard on pensait que cette capacité était inaccessible aux enfants qui étaient égocentriques. Désormais, on se rend compte que les enfants peuvent finalement se mettre à la place de quelqu'un et éprouver ce qu'il éprouve. Ainsi, il s'agit peut-être davantage d'une question de caractère, d'éducation, de maturité qui distinguent les enfants d'une même classe d'âge : certains CP commençaient à se mettre à la place des autres en comprenant les émotions ressentis, tandis que d'autres n'acceptaient pas encore cette idée. Théoriquement, autour de l'entrée en CP il y a une possibilité très forte de se mettre à la place d'autrui.

A mon sens, il aurait été intéressant de prendre plus de temps pour travailler la notion d'empathie avec ces enfants. J'aurais proposé des activités décrochées de notre séquence d'expérimentation mais favorisant la compréhension de certains phénomènes. Par exemple, j'aurais testé les enfants individuellement face à une vidéo relevant davantage de la neuropsychologie. De nombreuses vidéos existent où l'on voit deux enfants : un d'entre eux sort de la pièce. Pendant ce temps, la mère vient changer de place la tablette de chocolat. L'enfant qui est resté dans la pièce sait où se trouve la tablette de chocolat, mais pas celui qui est parti. C'est le moment de demander à l'enfant que je teste : A ton avis, l'enfant qui vient de revenir dans la pièce, où va-t-il chercher la tablette de chocolat ? Nous analysons si l'enfant dit

la place initiale ou la place finale. L'enfant doit se mettre à la place du personnage qui est parti pendant le changement de place : il ne peut pas savoir que l'objet a été déplacé.

Finally, the game of musketeers tests the theory of the mind. It is in close connection with this theory since its main objective is to feel the feelings of others by making a proof of empathy. This theory allows for a clarification of the work we have done. In the state of the art, we also talked about teaching methods of solidarity. As analyzed previously, the practices of debate and literary analysis are fruitful. Theoretical researches have allowed to build the sequence on an explicit and living teaching. Solidarity was thus both the content and the form. We proposed two debates. If we had more time it would have been interesting to propose a third one following the schema: an initial debate for a diagnostic evaluation, an intermediate debate for a formative evaluation and a final debate to evaluate the evolution of their thoughts. On the other hand, the literary analysis of a single children's album was very well received and served as a basis for the whole sequence. After a fine comprehension of the latter, it was about a referent to understand the notions. Theoretical researches indicated the importance for children to be able to identify with characters, it is true that the analysis of the album has greatly enriched their reflections.

Thus, the state of the art has held a central place in the elaboration of the experimental sequence. It allowed to define a rhythm, a teaching form, an alternance of activities involving students, but it was also the pillar of the analysis of our observations. Without the theoretical knowledge and researches, it would have been very complicated to understand the mental phenomena of children.

3.2 Limites et biais constatés

The experimentation unfolded over a period of four months. It did not take place in our class at full time and we did not know the children beforehand. Several biases appear therefore during the objective scientific evaluation of the results.

In a first time, we were present only two days in the week : either at mid-time. There is therefore a limit that we cannot control and this one resides in the teaching provided by the teacher. The teacher has the class at full time, it is his students for the whole year. If his teaching is contradictory with our subject, it will be more

compliqué d'observer des résultats positifs. A priori ce n'était pas le cas dans cette classe. Cependant, nous avons choisi de travailler sur la solidarité car nous avons observé auparavant qu'il s'agissait d'un problème dans la classe. Mais, au-delà de la classe, jusqu'au CP les enfants ne pratiquaient pas la démarche des messages clairs ou du tutorat par exemple. Avec notre arrivée et le choix de notre sujet, l'enseignante a souhaité développer ces deux aspects. Cependant l'école s'inscrit dans des projets d'aide aux personnes défavorisées en faisant des récoltes de nourriture ou d'objets par exemple. A priori donc, l'enseignement du titulaire souhaitait s'inscrire dans notre projet mais ce n'était pas le cas avant notre arrivée. Les enfants découvraient, il s'agit d'une première limite.

Au-delà de l'école et de l'enseignant titulaire, le poids de la famille et de la société joue un rôle important. Les élèves présents dans cette classe sont-ils d'un milieu qui prône l'entraide et la solidarité ? Pour certains oui, pour d'autres nous ne savons pas, les enfants n'étaient du moins pas sensibilisés au sujet. Si les familles ont un discours contradictoire à la maison, il est difficile d'ancrer et de faire intérioriser une façon d'agir. Nous faisons ce que nous pouvons à notre niveau, à l'école, mais nous ne contrôlons pas l'éducation donnée à la maison. De ce fait, cela représente un second biais. De plus, la société en elle-même favorise-t-elle la solidarité ? Malgré la valeur républicaine de la Fraternité, la solidarité est subjective. Dans l'idéal, nous réussissons mieux si nous sommes solidaires. Or, dans les faits, nous sommes parfois forcés à être égoïste pour réussir. Par exemple, s'il y a un emploi disponible, nous voulons être choisi à la place des autres alors même que, d'un point de vue rationnel, ces derniers en ont peut-être davantage besoin. Il en est de même dans les études, les concours, dans tous les domaines nous faisons face à des classements. Nous pouvons par exemple réviser un concours tous ensemble mais dans les faits il y a un nombre de places limité. La société tend vers une société élitiste tout en prônant la solidarité. Il s'agit d'une notion déjà mise en lumière à hauteur de la nation, mais qu'il est encore nécessaire d'enseigner. Ainsi, la famille et la société peuvent représenter un autre biais dans l'évaluation objective des résultats.

Aussi, comme expliqué à l'aide de la théorie de l'esprit et de l'état de l'art, le caractère et la maturité des enfants entrent en jeu. En classe de CP les élèves apprennent tout juste le sentiment d'empathie et les manières d'agir avec autrui. En fonction du caractère de l'enfant, l'implication va différer. Un élève timide n'osera pas demander de l'aide ou fournir de l'aide par peur du jugement, cependant un élève égocentrique présentera les mêmes biais. Au contraire, un élève

très expressif souhaitera peut-être fournir son aide dans une mesure excessive pour montrer qu'il sait alors même que son camarade n'a pas besoin d'aide.

Enfin, je suis consciente qu'il est très compliqué d'obtenir une évaluation scientifique objective. Au-delà du sujet choisi, il y aura toujours des biais fondamentaux contre lesquels nous ne pourrions lutter. Nous ne pouvons pas contrôler tous les paramètres de notre expérimentation. Dans le cas de notre sujet, le caractère des élèves, l'éducation donnée par les familles, l'enseignement fourni par le titulaire, le milieu social et économique de l'école et la société en elle-même posent des limites dans l'obtention d'une évaluation totalement objective.

3.3 Des possibilités de perfectionnements

Afin que l'expérience soit plus satisfaisante au regard des problèmes soulevés, il serait possible d'apporter des modifications et des précisions. Après avoir rédigé la première partie de mon mémoire, j'avais comme envie de pouvoir tester ce thème de la solidarité en EMC dans une classe différente avec un niveau différent. C'est pourquoi, j'ai été ravie de me voir proposer le décroisement en EMC avec une classe de CM1 dans mon école d'accueil cette année. J'ai accepté la proposition afin de pouvoir continuer à débattre avec des élèves sur des thèmes différents, leur parole nous apporte beaucoup même une fois parvenu à l'âge adulte. Nous apprenons d'eux autant qu'ils apprennent de nous. Ainsi, j'ai intégré le thème de la solidarité dans ma progression avec les CM1. Cependant, instinctivement je n'ai pas réintégré toutes les séances de ma séquence d'expérimentation. S'agissant d'un niveau différent, des adaptations sont nécessaires. Les élèves n'ont plus 6 ans mais 10 ans. J'observe d'ores et déjà beaucoup plus de maturité et d'expériences. La solidarité est un thème qu'ils ont déjà abordé dans les classes précédentes tandis qu'en CP les élèves découvraient le thème. Aussi, les débats ont duré moins de temps mais étaient plus riches. En revanche, malgré leur âge plus élevé, les enfants ne s'écoutent pas forcément plus entre eux. Je pense que l'instauration d'un bâton de parole n'aurait pas été ridicule dans cette classe. A cet âge les enfants ont des avis bien tranchés et n'hésitent pas à les partager. Les débats ont été fructueux. Ma présence dans ces derniers était assez similaire à celle dans la classe de CP : ni trop effacée ni trop présente. Je devais tout de même réguler les prises de parole. Je n'ai pas reproduit le jeu des mousquetaires avec les CM1 : l'empathie est intériorisée pour eux. Nous en avons profité pour faire un travail sur les émotions, les sentiments et le harcèlement. En revanche, nous sommes allés plus loin dans la réflexion sur la solidarité. Lorsque nous avons parlé du harcèlement, nous avons évoqué la solidarité d'un

groupe d'intérêt privé : le but est malsain pourtant les membres sont solidaires pour harceler. Nous avons également traité de la solidarité nationale assez précisément. Ils ont vite compris que la solidarité nationale vient en aide à ceux qui sont le plus dans le besoin : les impôts progressifs, la sécurité sociale, ... J'ai choisi d'accentuer cette partie de la solidarité au regard de leur âge. De plus, je n'ai pas introduit le thème par la lecture d'un album jeunesse ; en revanche je l'ai clôturé ainsi. Les élèves aiment toujours écouter des histoires ; j'ai utilisé *L'agneau qui ne voulait pas être un mouton* comme avec les CP. Ils ont rapidement analysé l'histoire. Autrement dit, j'ai repris des éléments similaires mais parfois dans un ordre différent. J'ai supprimé les séances de jeu et de saynète au profit de débats sur la solidarité nationale. J'ai fait preuve d'adaptation au regard du public en face de moi. Je trouve que la séquence a presque mieux porté ses fruits dans la classe de CM1 que dans la classe de CP... Cela amène à se questionner sur le perfectionnement possible.

En effet, j'ai eu le sentiment d'une meilleure compréhension de la part des élèves de CM. Je dis sentiment car je n'ai pas effectué une récolte de données précise comme avec les CP. Avec des élèves de CM1, il m'est apparu plus simple d'augmenter le nombre de débats et de diminuer le travail par le jeu. Mais est-ce que cela aurait été possible avec les élèves de CP ? Je me dis moi-même que non alors qu'il s'agit peut-être de la clé qui a fait la différence. Je suis consciente que je n'aurais pu aborder la solidarité nationale avec les CP mais j'aurais peut-être pu proposer davantage de débats sous formes différentes. Mais, d'autre part, bien que les pratiques coopératives aient été laborieuses pour la création des saynètes par exemple, elles faisaient partie de la solidarité en elle-même. Je pense que je n'avais pas les mêmes attentes avec les deux cohortes d'élèves : avec les CP je voulais qu'ils comprennent la solidarité mais aussi qu'ils l'intériorisent. Avec les CM1, je voulais simplement qu'ils développent leur culture sur le thème. Ainsi, j'ai eu plus d'attentes avec les élèves plus petits : les pratiques coopératives me semblent quand même appropriées pour intérioriser la solidarité.

Dès lors je me demande s'il n'aurait pas fallu un groupe témoin et un groupe expérimental dans ma classe de CP pour analyser la différence. Un groupe témoin qui travaille la notion de solidarité que par des exercices écrits et des débats oraux. Un groupe expérimental qui suit la trame de ma séquence en participant à des pratiques collaboratives. Le constat ne se serait pas fait sur la compréhension de la notion mais sur l'intégration de celle-ci dans ses propres valeurs. En revanche, cette procédure de recherche ne m'aurait pas permis de conclure sur la nécessité ou non de pratiques collaboratives pour intérioriser une valeur car la composition d'un groupe témoin et d'un groupe contrôle doivent être strictement identiques dans leur composition et leur

aspect qualitatif pour signifier quelque chose. Finalement, cela n'est pas possible dans une seule classe et avec une seule enseignante.

De plus, si ma séquence était à refaire, je souhaiterais favoriser davantage les attitudes de tutorat et d'entraide en classe. J'aimerais proposer diverses actions quotidiennes dans la classe qui auraient un lien avec le thème de la solidarité. Je pense qu'il s'agit d'un thème fort qui ne suffit pas à être traité lors de séances avec des petits. Il me semble important de proposer des attitudes favorables à cette valeur comme la pratique des messages clairs et le tutorat. L'idéal serait de proposer ces pratiques avant de traiter du thème en EMC, le jeu des mousquetaires apparaîtrait naturel : les élèves auraient déjà l'habitude d'aider leurs camarades en classe. Cette habitude aurait permis d'ajouter un autre débat dans ma séquence : chacun aurait eu son mot à dire avec des exemples concrets. En conclusion, je pense que ma séquence manque de contexte. Comme expliqué précédemment, il s'agit d'un biais sur lequel je ne peux pas agir. Mais, je sais que s'il s'agissait de ma propre classe à l'année, j'y mettrais davantage de contexte pour traiter ce thème en milieu d'année. Je garderais l'introduction par un album de littérature jeunesse car il permet tout de même aux enfants de s'identifier. L'état de l'art m'a beaucoup servi pour ce point.

Pour favoriser l'entraide, je me questionne encore sur la disposition de la classe. Le choix a déjà été compliqué pour les débats : en cercle, en demi-cercle, face au tableau, ... Je pense que cela diffère en fonction du nombre d'élèves : s'ils sont peu nombreux, il est possible de former un cercle fermé pour que chacun se regarde. En revanche, si les élèves sont nombreux cette disposition montre rapidement ses limites. Cependant, le problème du demi-cercle demeure dans le fait que les élèves ne parlent plus entre eux mais pour l'adulte qui est en face. J'opterais pour débattre en groupes de taille raisonnable, quitte à le faire en demi-classe. Le débat sous forme de photolangage a été réalisé en classe entière dans la salle de classe, chacun à sa table. En face d'eux, le vidéoprojecteur proposait un format stimulant, il y avait des images à discuter. Ce débat a très bien fonctionné mais les élèves parlaient pour l'adulte, ils s'écoutaient moins et de ce fait posaient plusieurs fois les mêmes questions. Ce qui a bien fonctionné également, c'est de proposer le débat dans un endroit tiers : en dehors de la salle de classe ou de la salle d'art. Une pièce qui, une fois que les élèves ont pris l'habitude, signifie que l'on va débattre, que chacun sera libre d'exprimer ses idées et d'être écouté. Pour ce qui est de mon idée de favoriser les pratiques collaboratives en classe, je ne sais quel aménagement de classe je proposerais. Les îlots de plusieurs élèves semblent intéressants mais montrent leurs limites

dans le bruit parasite qu'ils engendrent. Je me pencherai peut-être davantage vers une disposition en forme de U : comme pour les débats, chacun se voit et trouve sa place.

Enfin, comme explicité précédemment, si l'expérience était à refaire je me focaliserais davantage sur la théorie de l'esprit lors de mes recherches théoriques. Cette théorie est en plein adéquation avec la valeur traitée, une lecture plus approfondie de divers articles à ce sujet aurait pu mieux m'aiguiller sur mes attentes.

Une telle implication dans une séquence a permis de tirer des leçons sur le domaine traité et la posture à avoir. Le temps de préparation est primordial pour l'enseignant, mais l'adaptation l'est tout autant. D'autant plus, d'après moi, dans une discipline telle que l'enseignement moral et civique. Le savoir se construit à partir des connaissances des élèves et de leur participation. Il faut être capable de rebondir sur leurs faits sans s'éloigner des objectifs fixés. Il faut également prendre en compte la diversité des élèves : cependant, là où dans certaines matières nous pourrions faire de la différenciation, il apparaît plus compliqué de différencier une valeur républicaine. C'est pour cela que nous avons souhaité passer par le jeu pour l'intégrer : je suis consciente que pour certains élèves, le choix du jeu était risqué. Cependant, au sein de notre séquence d'apprentissage, les élèves doivent apprendre à avancer ensemble dans le groupe classe sans laisser personne de côté. Cette séquence d'expérimentation m'aura permis de remettre sans cesse en question ma pratique pour m'assurer de bien prendre en compte la parole de chaque élève. La possibilité d'enseigner de nouveau l'EMC cette année permet une continuité et une progression.

4. Conclusion

Initialement, il y a plus d'un an maintenant, je découvrais une nouvelle classe d'élèves, la première classe qui allait m'accueillir sur une aussi longue période. Après avoir fait le choix de travailler sur la discipline de l'enseignement moral et civique, j'ai dans un premier temps observé la classe et son fonctionnement pour déceler une éventuelle problématique. Cette dernière est apparue dans ma tête plus vite que prévu. La classe avait un bon niveau scolaire, les élèves étaient investis et efficaces, mais un problème est revenu régulièrement dès les premiers jours : le manque de compréhension entre les élèves. Les enfants ne prêtaient pas attention aux mots qu'ils employaient ou aux conséquences de leurs actes sur les autres. Il y avait beaucoup d'histoires infantiles en classe ou en récréation. Dès lors j'ai souhaité aborder

le thème de la solidarité avec ces élèves. D'abord puisqu'il s'agit d'une valeur républicaine forte que chaque futur citoyen doit avoir en tête. La devise républicaine, « Liberté Egalité Fraternité » en est un bon rappel. Ensuite, par le biais de la découverte de la solidarité, je voulais qu'ils intègrent les phénomènes d'entraide et d'empathie. Dans la société, il est impossible de vivre seul ; mieux vaudrait que les enfants le comprennent le plus tôt possible. Une problématique précise a rapidement été dégagée :

“Comment enseigner l'entraide et la solidarité en classe de CP pour engager les élèves à s'inscrire dans les valeurs de la République ?”

J'espérais dès lors que le travail que nous allions mener permettrait aux élèves d'intérioriser la valeur, de s'engager auprès des camarades et de modifier leur façon d'agir. Les problèmes relevés et les recherches théoriques menées en parallèle ont permis de poser certaines hypothèses.

Nous espérions qu'à la fin de l'expérimentation le climat de classe deviendrait plus propice aux travaux de groupe et à la bonne entente des élèves. Les élèves doivent devenir autonomes pour gérer les conflits qui paraissent réglables sans l'intervention d'un adulte.

Cependant, nous avons également fait l'hypothèse qu'en CP, il est trop tôt pour développer la conscience d'autrui. Les enfants ont une moyenne d'âge de 6 ans, nous pensions qu'ils sont encore beaucoup autocentrés sur eux-mêmes. Pour autant, nous avons pensé qu'il était nécessaire d'éveiller leur sentiment d'empathie : il s'agit d'un des processus qui nous pousse à aider quelqu'un.

Nous émettions l'idée que la solidarité ne s'enseigne pas dans les livres mais en la vivant. Il faut expérimenter des situations propices à la solidarité pour la comprendre.

Ainsi, nous avons comme objectif global que les élèves aient un autre regard sur leurs actes, que leurs façons de penser et d'agir aient évolué en prenant en compte ceux qui les entourent.

En réponse à ces hypothèses et après avoir menée l'expérimentation, des résultats ont pu être analysés. En résumé, nous avons observé une belle progression tant quantitative que qualitative de la part des élèves. Tous ou presque ont grandi dans leur façon d'agir. Certains ont progressé de façon plus exponentielle que d'autres. Mais tous ont accepté l'idée qu'autrui puisse être en désaccord. Cela nous a amené à plus ou moins affirmer nos hypothèses de départ : la solidarité s'enseigne par des pratiques collaboratives, par l'action. Mais, pour être très précis, il aurait fallu un groupe témoin travaillant seulement sur des supports écrits et oraux pour permettre une comparaison viable. La différence d'intériorisation aurait-elle été remarquable ?

Après observation du comportement des élèves, nous en faisons l'hypothèse. Aussi, l'âge des enfants a bel et bien influé sur les expériences. J'affirme et j'infirmes en même temps notre hypothèse de départ : les enfants de 6 ans ont déjà une conscience d'autrui et de ses sentiments, ils comprennent parfois ce que l'autre ressent. Mais, il est vrai que dans certains cas ces enfants sont encore jeunes pour faire preuve d'empathie : leur intérêt personnel a tendance à primer.

Pour conclure, cette expérience s'est avérée riche de sens. L'enseignement de l'EMC est bien plus central qu'il apparaît dans les programmes. Finalement, et d'autant plus lorsque les enfants sont jeunes, nous enseignons l'EMC tout au long de la journée : acquérir une attitude de citoyen éclairé de sens. L'expérience a permis d'affirmer ma pratique et ma posture professionnelle en m'apprenant à m'adapter et rebondir sur les événements. Autant nous pouvons prédire certaines erreurs, certains comportements, certaines paroles lors d'un débat, autant il est impossible d'imaginer toutes les idées que les élèves ont en tête. Les débats à visée philosophiques ont été un excellent exercice pour travailler l'adaptation. La littérature jeunesse a permis quant à elle de fixer un cadre que nous pouvions prévoir à l'avance. Désormais, lors de ma préparation de classe, j'apprécie me faire surprendre par les élèves. Je ne suis plus anxieuse à l'idée que ces derniers ne collent pas aux idées que j'avais envisagées. J'aime être surprise par leurs réponses pour permettre un dialogue plus riche. En revanche, les difficultés rencontrées lors du jeu des mousquetaires par exemple m'ont marquée sur un point : il faut toujours avoir une préparation de classe irréprochable pour être capable d'improviser en cas de surprise.

Bibliographie

Aubry, C. (2016). *Exploiter les textes littéraires pour agir sur le climat de classe en incitant les élèves à coopérer*. [Mémoire de master, Ecole supérieure du professorat et de l'éducation.]
Dumas. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01634928>

Bachimont, O. (2016). *La littérature de jeunesse sous l'angle du genre et son rôle à l'école primaire, au cycle 2*. [Mémoire de master, Ecole supérieure du professorat et de l'éducation.]
Dumas. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01383892>

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

Besse, A. Botbol, M. Garret-Gloanec, N. (2014). *L'empathie au carrefour des sciences et de la clinique*. Doin.

Boimare, S. (2019). *La peur d'enseigner*. Dunod.

Browne, A. (1991). *Marcel la mauviette*. Ecole des loisirs.

Canat, S. Lapeyre, M. (2007). La famille à l'épreuve du handicap. *Reliance*, 2007/4 (26), 114-115. <https://www.cairn.info/revue-reliance-2007-4-page-114.htm>

Connac, S. *Les pédagogies coopératives : historique et finalités*. Icem34.
https://www.icem34.fr/images/doc/les_pedagogies_cooperatives_historique_finalite.pdf

Decety, J. (2011). *The social neuroscience of empathy*. MIT Press.

EMC partageons !. <https://www.emcpartageons.org/>

Fernand, O. Vasquez, A. (1967). Vers une pédagogie institutionnelle. *Revue française de pédagogie*. pp. 72-73.

Goigoux, R. (2006). *Apprendre à lire à l'école*. Retz.

Guenot-Ripka, S. (2016). *Littérature et discussion à visée philosophique sur le thème des émotions pour développer l'empathie en CP / CE1*. [Mémoire de master, Ecole supérieure du professorat et de l'éducation.]
Dumas. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01428436>

Héveline, E. Robbes, B. (2010). *Démarrer une classe en pédagogie institutionnelle*. Champ social.

Houdé, O. (2018). *L'école du cerveau*. Mardaga.

Inconnu. (2020). *Le développement de l'empathie dans l'enfance*. NosPensées. Consulté le 16 mars 2022 sur <https://nospensees.fr/le-developpement-de-lempathie-dans-lenfance/>

Inconnu. (2017). *L'enfant de 6 ans : qu'est-ce qui change ?*. Passeportsanté. Consulté le 30 avril 2022 sur <https://www.passeportsante.net/fr/Actualites/Dossiers/Fiche.aspx?doc=enfant-6-ans>

Enseignement moral et civique en primaire. Canopé. Consulté le 12 février 2022 sur <https://www.reseau-canope.fr/les-valeurs-de-la-republique/enseignement-moral-et-civique-en-primaire.html>

Jean, D. Zad. (2008). *L'agneau qui ne voulait pas être un mouton*. Syros Jeunesse.

Lavenu, J. (2019). *J'anime des débats philo avec les maternelles & les 6-8 ans*. LaboPhilo.

Marandon, G. Au-delà de l'empathie, cultiver la confiance : clés pour la rencontre interculturelle. *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*, 61-62, p. 259-282.

Mim. (2021). *Nino Dino c'est à moi !*. Milan Eds.

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2015). *La discussion à visée philosophique (DVP) ou oral réflexif*. Eduscol. Consulté le 22 janvier 2021 sur https://cache.media.eduscol.education.fr/file/EMC/01/7/ress_emc_discussion_DVP_464017.pdf

Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports. (2018, juillet). *Bulletin officiel de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports*. https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=38047

Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse. Bulletin officiel de l'Éducation nationale. (2020) Programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2). Eduscol. <https://eduscol.education.fr/84/j-enseigne-au-cycle-2>

Valckx, C. (2009). *Coco Panache*. Ecole des loisirs.

Valckx, C. (2002). *La chaussette verte de Lisette*. Ecole des loisirs.

Valckx, C. (2001). *Le roi, la poule et le voleur*. Ecole des loisirs.

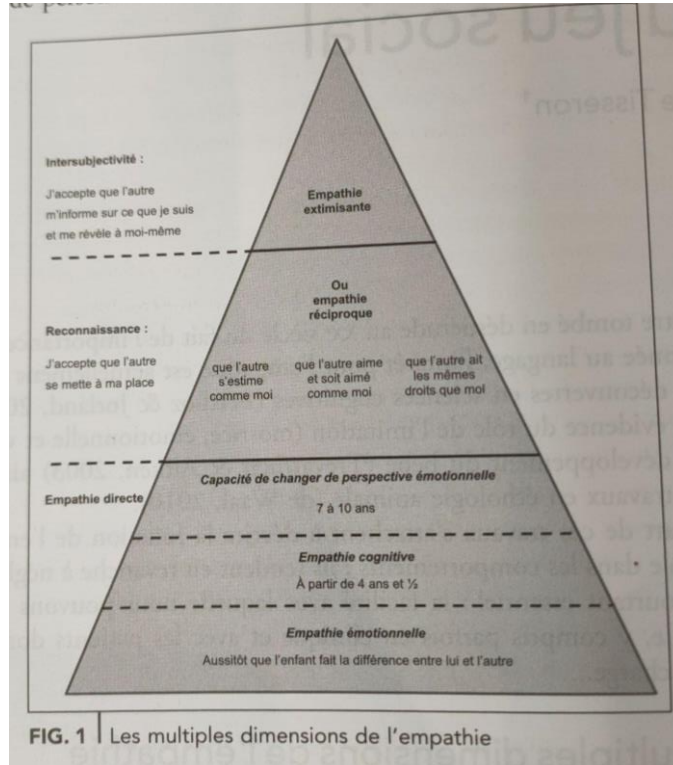
Valckx, C. (2020). *Lisette et le gros mensonge*. Ecole des loisirs.

Table des matières des annexes

ANNEXE 1 – Schéma des différentes dimensions de l’empathie.....	1
ANNEXE 2 – Les règles du débat.....	1
ANNEXE 3 – Affiche réalisée avec les élèves sur l’album.....	2
ANNEXE 4 – Trace écrite du premier débat sur la solidarité.....	2
ANNEXE 5 – Trace écrite à l’issue de la séance sur le jeu des mousquetaires.....	3
ANNEXE 6 – Images utilisées lors du photolangage.....	4
ANNEXE 7 – Trace écrite à l’issue du débat incluant du photolangage.....	5
ANNEXE 8 – Situations problématiques distribuées pour réaliser les saynètes.....	5
ANNEXE 9 – Grille à remplir par les observateurs.....	6
ANNEXE 10 – Trace écrite après avoir joué les saynètes.....	7
ANNEXE 11 – Tapuscrit du débat sur la solidarité et l’entraide.....	8
ANNEXE 12 – Fiche score jeu des mousquetaires.....	8
ANNEXE 13 – Tapuscrit du second débat.....	9

- Annexe 1: Schéma des différentes dimensions de l'empathie.

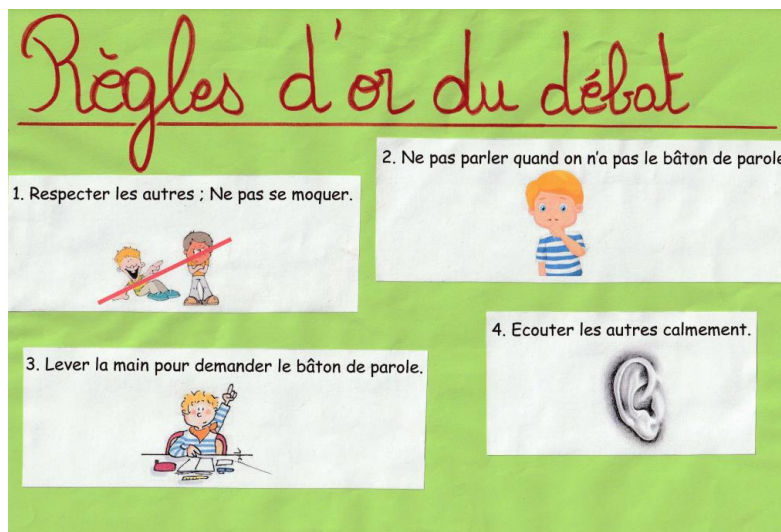
Cette pyramide montre les différentes étapes du développement de l'empathie chez l'enfant. Nous pouvons ainsi constater que l'enfant acquiert d'abord l'empathie directe, puis la reconnaissance de l'empathie par laquelle l'enfant accepte que l'autre se mette à sa place, enfin l'empathie intersubjective par laquelle l'enfant en apprend plus sur lui-même grâce aux autres.



Besse, A. Botbol, M. Garret-Gloanec, N. (2014). *L'empathie au carrefour des sciences et de la clinique*. Doin.

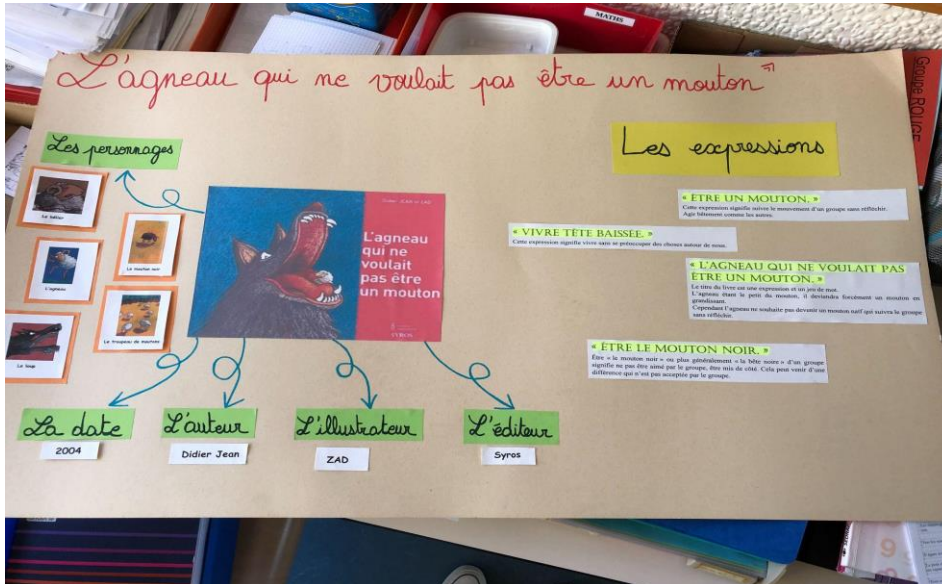
- Annexe 2: Les règles du débat.

Afin que le débat se déroule au mieux, nous avons réalisé une affiche de règles que les élèves doivent respecter.



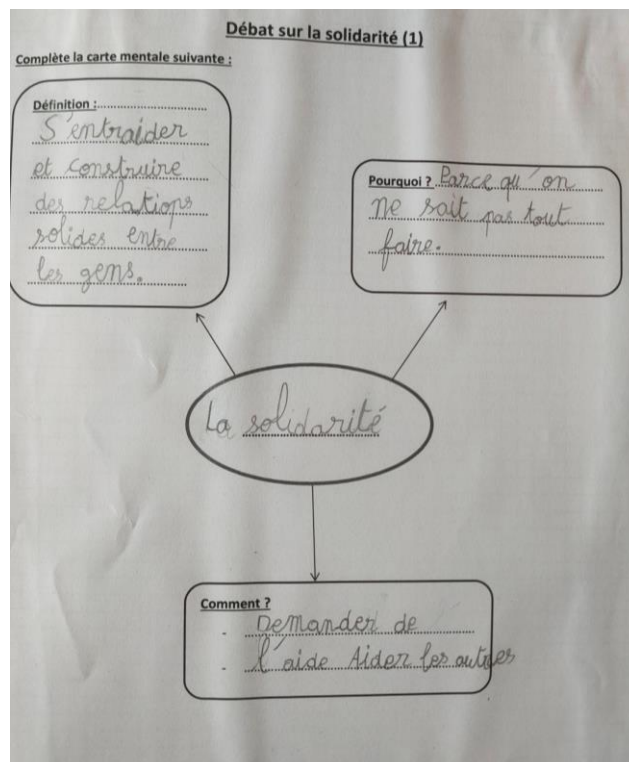
- Annexe 3: Affiche réalisée avec les élèves sur l'album.

Lors de la première et seconde séance sur la compréhension et l'interprétation de *L'Agneau qui ne voulait pas être un mouton* de Didier Jean, les élèves ont complété une affiche sur les personnages, le titre, les expressions de l'histoire afin de mieux s'en imprégner.



- Annexe 4: Trace écrite du premier débat sur la solidarité.

Afin de connaître les idées principales à retenir sur le débat réalisé, nous avons réalisé une trace écrite à partir de ce qu'ont appris les élèves. Cette synthèse prend la forme d'une carte mentale que nous avons complété en classe entière pour rassembler plusieurs idées sur le sujet de la solidarité.



- **Annexe 5: Trace écrite à l'issue de la séance sur le jeu des mousquetaires.**

Cette trace écrite rappelle les règles et les modalités du jeu; cela sert tant aux enfants qu'aux parents. Nous avons ajouté des photos des élèves en action lors de la séance. Les élèves ont complété une phrase pour exprimer ce qu'ils ont appris durant ce jeu qui promeut l'entraide.

Jeu des mousquetaires


Mise en place : 5 groupes de 5 ou 6 élèves dont 1 Joker (dossard) et 1 arbitre

Modalité du jeu : 3 manches de 3 min avec 1 variante par manche

But du jeu : Etre l'équipe ayant le moins de fois perdu l'équilibre avant que le Joker ait pu aider. Etre le meilleur Joker en remplaçant son coéquipier qui perd l'équilibre.

Règle du jeu : Les élèves du groupe prennent chacun une posture différente. La posture doit travailler l'équilibre du corps : tenir sur un pied, tenir les bras tendus, le bras et le pied en l'air ... Pendant ce temps, le Joker portant un dossard, tourne autour de son équipe et observe ses partenaires pour repérer celui qui va perdre son équilibre. Il doit se tenir prêt à prendre sa place et tenir la même posture. Le joueur remplacé devient Joker à son tour. Il met donc un dossard. Si un élève perd l'équilibre avant que le Joker ait pu l'aider, l'élève arbitre note le nombre de fois où l'équipe a posé son pied par terre.

Nous voici en train de jouer au jeu des mousquetaires :



Lors du jeu des mousquetaires, j'ai appris *me mettre à la place des autres en étant empathique. J'ai aidé mon camarade, c'est de la solidarité.*



Une photo des élèves en action.

- Annexe 6: Images utilisées lors du photolangage.

Pour illustrer le débat sur l'entraide, nous avons utilisé des images qui suscitent des réactions de la part des élèves. Grâce à ces images, nous avons questionné les élèves sur leurs ressentis. Cela a aussi permis aux élèves de développer leur esprit critique.



- Annexe 7: Trace écrite à l'issue du débat incluant du photolangage.

Pour donner suite à ce second débat sur la solidarité, les élèves ont complété la fiche sur ce qu'était pour eux la solidarité. Cela nous a permis de vérifier si le débat à partir d'images a été compris de tous. Les différentes images utilisées pour le photolangage sont commentées en indiquant les différents types de solidarité.

Débat numéro 2 sur la solidarité

Le garçon aide la fille sur son exercice. Ils **travaillent ensemble dans le but de réussir.**

Lorsqu'une voiture est en panne, une personne appelle un camion de remorquage. Le monsieur qui conduit le camion se déplace pour récupérer la voiture et l'emmener jusqu'au garage. Ensuite, le garagiste va réparer la voiture avant de la rendre à son propriétaire. **Toutes ces personnes sont solidaires.**

Un groupe de personnes manifeste pour **défendre une même cause.** Ces personnes sont solidaires, elles ont un même objectif.

Les enfants derrière sont solidaires pour embêter leur camarade. Cette solidarité n'est pas juste, il faut faire attention à ce que **toutes** les personnes soient **unies pour un but commun d'entraide.**

Après ce débat, pour toi, qu'est-ce qu'être solidaire ?
Aider les autres, quand on aide les autres, c'est être unis.

Débat numéro 2 sur la solidarité

Le garçon aide la fille sur son exercice. Ils **travaillent ensemble dans le but de réussir.**

Lorsqu'une voiture est en panne, une personne appelle un camion de remorquage. Le monsieur qui conduit le camion se déplace pour récupérer la voiture et l'emmener jusqu'au garage. Ensuite, le garagiste va réparer la voiture avant de la rendre à son propriétaire. **Toutes ces personnes sont solidaires.**

Un groupe de personnes manifeste pour **défendre une même cause.** Ces personnes sont solidaires, elles ont un même objectif.

Les enfants derrière sont solidaires pour embêter leur camarade. Cette solidarité n'est pas juste, il faut faire attention à ce que **toutes** les personnes soient **unies pour un but commun d'entraide.**

Après ce débat, pour toi, qu'est-ce qu'être solidaire ?
C'est être généreux et aider les autres, quand ils ont besoin d'aide c'est être gentil.

Un groupe de personnes manifeste pour **défendre une même cause.** Ces personnes sont solidaires, elles ont un même objectif.

leur camarade. Cette solidarité n'est pas juste, il faut faire attention à ce que **toutes** les personnes soient **unies pour un but commun d'entraide.**

Après ce débat, pour toi, qu'est-ce qu'être solidaire ?
Aider les gens on a tous le même objectif.

- Annexe 8: Situations problématiques distribuées pour réaliser les saynètes.

Pour réaliser leurs saynètes, les élèves avaient une situation problème attribuée avec les personnages qu'ils devaient jouer. L'activité les incite donc à trouver ensemble une solution au problème posé.

Mon groupe : — — —	Situation : Une élève se fait voler sa trousse par un autre élève. Que fait l'élève qui voit la scène ?	3 Personnages : - Voleur - 2 Elèves
------------------------------------	---	--

Mon groupe : — [] — [] — []	Situation : Une jeune fille marche dans la rue lorsqu'un aveugle souhaite traverser la route pour se rendre à la boulangerie. Il n'ose pas traverser.	3 Personnages : <ul style="list-style-type: none"> - Un/ une aveugle - Boulanger - Une jeune fille
Mon groupe : — [] — [] — []	Situation : Il fait nuit, des amis rentrent chez eux lorsqu'ils voient un/ une sans abri sur le trottoir.	3 Personnages : <ul style="list-style-type: none"> - 2 amis - Un/une sans – abri

- Annexe 9: Grille à remplir par les observateurs.

Pour que les élèves spectateurs n'aient pas une observation passive des saynètes, nous leur avons donné une grille d'observation à compléter. Ainsi ils peuvent observer les saynètes de manière analytique.









Grille d'observation des saynètes

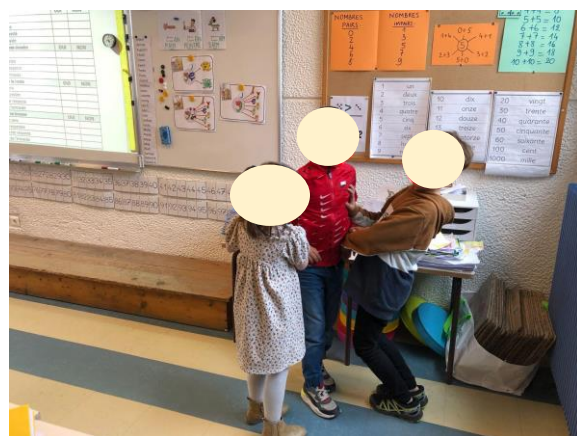
Complète la grille d'observation en regardant tes camarades jouer leur saynète :

Le rugbyman s'est fait mal		
Critères	OUI	NON
La saynète a un sens		
La situation a été respectée		
Les personnages ont été respectés		
La saynète montre de l'entraide		
Le petit frère n'arrive pas à faire ses devoirs		
La saynète a un sens		
La situation a été respectée		
Les personnages ont été respectés		
La saynète montre de l'entraide		
Un aveugle veut traverser la route		
La saynète a un sens		
La situation a été respectée		
Les personnages ont été respectés		
La saynète montre de l'entraide		
Un élève se fait voler sa trousse		
La saynète a un sens		
La situation a été respectée		
Les personnages ont été respectés		
La saynète montre de l'entraide		
Des grands- parents n'arrivent plus à se faire à manger		
La saynète a un sens		
La situation a été respectée		
Les personnages ont été respectés		
La saynète montre de l'entraide		
Un/ une sans -abri est sur le trottoir		
La saynète a un sens		
La situation a été respectée		
Les personnages ont été respectés		
La saynète montre de l'entraide		
Un jeune homme fait du stop		
La saynète a un sens		
La situation a été respectée		
Les personnages ont été respectés		
La saynète montre de l'entraide		
Un nouvel élève se perd dans l'école		
La saynète a un sens		
La situation a été respectée		
Les personnages ont été respectés		
La saynète montre de l'entraide		

- **Annexe 10: Trace écrite après avoir joué les saynètes.**

Cette synthèse, sous forme de tableau, permet aux élèves de se remémorer les solutions trouvées ensemble à des problèmes de la vie courante. Les photos illustrent ces solutions.

Synthèse sur les saynètes de la solidarité		
Voici ce que nous pouvons retenir des saynètes jouées en classe :		
<p>Mon petit frère a des difficultés à faire ses exercices de maths. J'ai déjà travaillé sur cette leçon.</p>  <p>Solution du problème :</p>	<p>Un joueur de rugby s'est fait mal pendant un match.</p>  <p>Solution du problème :</p>	<p>Une jeune fille marche dans la rue lorsqu'un aveugle souhaite traverser la route pour se rendre à la boulangerie. Il n'ose pas traverser.</p>  <p>Solution du problème :</p>
<p>Des grands-parents sont très âgés. Ils n'ont plus la force de se faire à manger. Leur petit garçon va souvent les voir.</p>  <p>Solution du problème :</p>	<p>Une élève se fait voler sa trousse par un autre élève. Que fait l'élève qui voit la scène ?</p>  <p>Solution du problème :</p>	<p>Il fait nuit, des amis rentrent chez eux lorsqu'ils voient un/ une sans abri sur le trottoir.</p>  <p>Solution du problème :</p>
<p>Un nouvel élève est arrivé à l'école. Il ne connaît personne et se perd dans l'école.</p>  <p>Solution du problème :</p>		<p>Je conduis ma voiture lorsque je vois un jeune homme qui fait du stop. Il souhaite se rendre chez sa tante malade.</p>  <p>Solution du problème :</p>



Photographies des élèves jouant les saynètes.

- Annexe 11: Tapuscrit du débat sur la solidarité et l'entraide

Cet extrait de débat montre que pour certains élèves, demander de l'aide peut être synonyme de honte. En demandant de l'aide, l'individu dévoile
Soit M la maîtresse, X1 l'élève 1, X2 l'élève 2.

M : *Demander de l'aide à quelqu'un fait-il de nous une personne faible ?*

X1 : *Non puisqu'on va demander une fois et...et...et après on saura faire.*

X2: *Si.*

M : *X2, tu as dit "si". Développe ton idée.*

X2 : *Je sais plus.*

M : *Est-ce que si l'on a besoin de demander de l'aide à quelqu'un, cela veut dire que nous sommes faibles ?*

X2 : *Oui car imagine il n'y a que ma petite sœur à côté, si je lui demande de l'aide c'est... c'est la honte ça veut un peu dire que je suis nul.*

X3 : *Bah non peut-être que ta petite sœur peut t'aider car elle arrive à faire la chose et du coup après tu seras content car tu auras réussi aussi.*

X2 : *Non.*

X4 : *Mais demander de l'aide c'est pas être faible c'est juste qu'on peut pas être fort partout mais des fois on est fort et c'est moi qui va aider. Et des fois on m'aide et je deviens fort après.*

M : *Quand tu demandes de l'aide avant de devenir fort comme tu as dis, tu te sens faible ?*

X4 : *Bah... un peu.*

- Annexe 12: Fiche score jeu des mousquetaires

Les élèves arbitres du jeu des mousquetaires devaient compléter cette fiche score en repérant le nombre de pertes d'équilibre et le nombre de changements de joker dans l'équipe. Cela a rendu le but du jeu plus clair pour les élèves: Avoir le moins de pieds posés au sol possible et le plus de changements de joker. Ainsi les élèves ont compris qu'il fallait être le plus réactif possible pour aider son coéquipier.

Le Score de mon Equipe

Nom de l'équipe : Arbitre :.....

Nombre de pertes d'équilibre :

Nombre de Joker dans l'équipe :

- Annexe 13 : Tapuscrit du second débat

Cet extrait de débat réalisé en fin de séquence montre que pour certains élèves apporter de l'aide semble évident mais demander de l'aide est encore un processus difficile.

Soit M la maîtresse, X1 l'élève 1, X2 l'élève 2.

M : *Avez-vous un exemple dans lequel vous avez fait preuve de solidarité ?*

X1 : *Oui moi j'ai donné du pain au monsieur.*

X2 : *Moi aussi j'avais vu le pauvre sur le banc, et en fait le matin on avait préparé des bananes et des pains au chocolat et on était allé lui donner.*

M : *Alors pour expliquer à tout le monde et voir si j'ai bien compris, tu parles de Nicolas qui vit sur le banc, à qui vous avez apporté de la nourriture car vous pensez qu'il n'a pas à manger ?*

X3 : *Si maintenant il en a un peu.*

M : *Pourquoi ?*

X3 : *Parce que maintenant y en a qui lui en donne tous les midis, y en a plein qui sont solidaires.*

X4 : *Oui et moi je lui ai donné des affaires que papa n'aime plus.*

M : *D'accord très bon exemple, et à l'école êtes-vous solidaires ?*

[Blanc]

X5 : *Moi parfois je partage mon gouter.*

X6 : *Après des fois on voudrait demander de l'aide mais on le fait pas.*

M : *Pourquoi ne le fais-tu pas ?*

X6 : *Parce qu'on veut pas être nul, si je demande à un copain de m'aider ça veut dire lui il est plus fort.*

X7 : *Oui c'est vrai quand on va aider c'est qu'on est plus fort on a mieux réussi.*

Année universitaire 2022-2023

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

Titre du mémoire : Enseigner l'entraide et la solidarité en CP.

Auteur : Laurine SOULAT

Résumé : L'expérimentation se déroule dans une classe de CP avec des enfants âgés de six ans. Bien que ces élèves présentent un bon niveau scolaire, au quotidien les relations sont assez conflictuelles. Ce phénomène amène à s'interroger sur la place de l'entraide et de l'empathie. Faire preuve d'empathie est indispensable à toute vie en communauté. Bien que ce sentiment semble inné, il fait l'objet d'un apprentissage pour les jeunes enfants. Nous nous sommes interrogées sur la manière d'enseigner l'entraide et la solidarité pour engager les élèves à s'inscrire dans les valeurs de la République. En effet, derrière un sentiment se cache une valeur forte qui regroupe tous les citoyens de la nation. Nous avons testé les débats à visée philosophique avec les enfants, une accroche par la littérature jeunesse et des pratiques collaboratives pour favoriser l'intériorisation de l'entraide. L'expérimentation a mené à une progression dans la manière d'agir des élèves : ils sont davantage conscients de leurs mots, de leurs actes. Faire preuve de solidarité est une aptitude qui se développe tout au long de la vie.

Mots clés : enseignement moral et civique – discussion philosophique – littérature jeunesse – cycle 2 – solidarité

Abstract : The experiment takes place in a CP class with six-year-old children. Although these students have a good academic level, day-to-day relations between these children are quite conflictual. This phenomenon raises questions about the place of mutual aid and empathy. Showing empathy is essential to any life in community. Although this feeling seems innate, it is learned for young children. We wondered about how to teach mutual aid and solidarity to engage students to subscribe to the values of the Republic. Indeed, behind a feeling hides a strong value that brings together all the citizens of the nation. We tested philosophical debates with children, a hook through children's literature and collaborative practices to promote the internalization of mutual aid. The experiment has led to a progression in the way students act: they are more aware of their words and actions. Showing solidarity is a lifelong skill.

Keywords: moral and civic education – philosophical discussion – children's literature – solidarity