



## Principes et objectifs

### L'esprit et l'intention du nouvel EMC

- Lien vers le texte de présentation

### Les concepts clés du programme

- Lien vers le glossaire
- Laïcité et enseignement moral et civique
- Morale et citoyenneté au coeur de l'EMC
- Connaissance de la République et de ses valeurs

### L'EMC: approches transversales et contributions disciplinaires

- L'EMC dans le quotidien de la classe : les gestes professionnels
- L'évaluation de l'EMC à l'école et au collège
- Contribution des Conseillers principaux d'Éducation (CPE) à l'EMC
- Contribution de l'éducation physique et sportive (EPS) à l'EMC
- Contribution des Sciences et Technologies du Vivant de la Santé et de la Terre (STVST) à l'EMC



## Méthodes et démarches

### Le débat argumenté ou réglé

- Le débat (réglé ou argumenté)
- Le débat (réglé ou argumenté) - pour aller plus loin

### Les dilemmes moraux

### La discussion à visée philosophique

### La méthode de clarification des valeurs

### Les conseils d'élèves

- Les conseils d'élèves en groupe classe
- Les conseils d'élèves à l'échelle de l'école et du collège

### La technique des messages clairs



## L'EMC dans la classe, dans l'école

### Ressources pour le cycle 2

- Exemple : la clarification des valeurs
- Exemple : la clarification des valeurs cycles 2-3
- les dilemmes moraux
- Exemple : Du dilemme moral à la création d'un petit livre de philo
- Thèmes et question : La différence. Les préjugés.
- Thèmes et question : L'égalité garçons / filles.
- Différencier son intérêt particulier de l'intérêt général

### Ressources pour le cycle 3

- Thèmes et question : la liberté / les lois
- Thèmes et question : Le racisme. La Résistance
- Exemple : la clarification des valeurs cycles 2-3
- Exemple : les dilemmes moraux
- Du dilemme moral à la création d'un petit livre de philo
- Distinguer son intérêt personnel de l'intérêt collectif

## Introduction

L'objectif de l'EMC est d'associer dans un même mouvement la formation du futur citoyen et la formation de sa raison critique. Ainsi l'élève acquiert-il une conscience morale lui permettant de comprendre, de respecter et de partager des valeurs humanistes, de solidarité, de respect et de responsabilité.

La morale enseignée est **une morale civique** en ce qu'elle est en lien étroit avec les valeurs de la citoyenneté (connaissance de la République, appropriation de ses valeurs, respect des règles, de l'autre, de ses droits et de ses biens). Il s'agit aussi d'**une morale laïque** fondée sur la raison critique, respectueuse des croyances confessionnelles et du pluralisme des pensées, affirmant la liberté de conscience. En cela, cette morale laïque se confond avec la morale civique.

L'EMC s'inscrit dans un ensemble plus large qui rassemble, au sein des établissements scolaires, une éducation à la laïcité et aux valeurs de la République, **une éducation aux médias et à l'information, un enseignement laïque des faits religieux** et le parcours citoyen (ainsi que les deux autres parcours : parcours éducation artistique et culturelle et parcours avenir). L'EMC peut prendre appui sur « la réserve citoyenne », ainsi que sur les différentes actions associant les écoles et établissements avec d'autres institutions publiques.

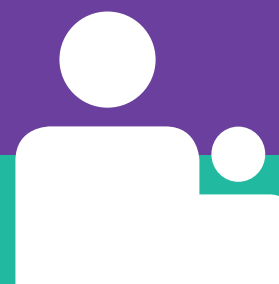
Pour rendre les valeurs désirables par tous, la méthode est essentielle et conditionne la réussite, car les compétences visées concernent des savoir-être et des savoir-faire qui s'acquièrent progressivement et réclament de conjuguer différentes démarches pédagogiques. C'est pourquoi trois types de pratiques doivent être privilégiés :

- **les gestes professionnels** quotidiens des enseignants, des personnels de vie scolaire et de l'équipe de direction qui incarnent les valeurs morales et civiques : la justice, la responsabilité, la liberté, l'égalité, la solidarité, la tolérance, le refus des discriminations, la laïcité, le respect, la dignité et la fraternité ;
- **des activités pédagogiques spécifiques** : débat réglé, dilemme moral, conseil d'élèves, méthode de clarification des valeurs, jeu de rôles, etc. Elles s'appuient sur des situations réelles ou fictives conduisant à traiter de questions et de dilemmes qui donnent aux élèves la possibilité de construire leur jugement moral ;
- **des projets coopératifs** (artistiques, culturels, etc.) qui suscitent la démocratie, la prise de responsabilité et l'engagement personnel et collectif dans des pratiques participatives (conseils d'élèves, CESC, CVC, CVL, MDL), et mobilisent l'empathie, la coopération et l'entraide.



L'EMC se fonde sur l'acquisition de savoirs, de savoir-être et de savoir-faire par les élèves. Ceux-ci relèvent aussi bien de l'exercice de la citoyenneté républicaine que de l'appropriation des principes de la laïcité et de la compréhension de la dimension morale de l'homme moderne. Les professeurs, pour enseigner ces programmes, peuvent ainsi mobiliser de nombreuses ressources émanant de leur champ disciplinaire, de leur culture savante, des situations de la vie quotidienne et de leurs engagements pédagogiques.

En engageant tous les enseignants, les personnels de la vie scolaire et l'équipe de direction, l'EMC participe d'un projet éducatif commun. Pour être efficace, il doit être porté par [une politique éducative d'école / établissement](#) qui établit un cadre pédagogique, rassemble de manière cohérente les attentes d'une communauté éducative, et fournit une base de prises de décisions et d'actions stratégiques coordonnées.



## Glossaire

### Autonomie

Au sens faible, l'autonomie renvoie à la capacité de faire seul ce que l'on a d'abord fait avec un autre. Par exemple s'habiller, organiser son travail.

En un sens courant, l'autonomie est la capacité à agir par soi-même en se donnant ses propres règles de conduite.

Au sens rigoureux du terme, l'autonomie désigne l'aptitude à élaborer la loi, c'est-à-dire ce qui vaut pour tous, et à s'y soumettre pour agir. Autrement dit, accéder aux enjeux de ses actes, en se demandant quel type de société se profilerait si tout le monde agissait comme nous, et non agir en étant déterminés par ses désirs sensibles immédiats.

L'autonomie ne signifie pas « faire sa loi », mais reconnaître et vouloir ce qui peut effectivement prétendre au statut de « loi », c'est-à-dire ce qui peut être voulu par tous sans contradiction.

### Autorité

Désigne la capacité à obtenir l'obéissance sans avoir à recourir ni à la menace, ni à la persuasion.

La relation d'autorité est hiérarchique, donc non égalitaire, sans être pour autant une contrainte. L'autorité est un commandement que celui qui l'accepte reconnaît comme indispensable à son épanouissement. L'autorité ne peut émaner que de celui qu'on reconnaît comme « auctor », l'auteur, celui qui accroît, et donc celui qui soutient et permet de se développer (« augere » : augmenter, faire croître.) La compétence dans l'enseignement sera en ce sens une source de l'autorité du maître.

### Citoyenneté

Ce triptyque de notion couvre trois niveaux : les relations interindividuelles (civilité), les relations avec l'ensemble du groupe social (civisme), les relations avec tout homme en tant que membre d'une unité politique et sujet de droit (citoyenneté).

La citoyenneté est la condition juridique et politique du citoyen, c'est-à-dire celle de l'individu partageant les droits et les obligations d'autres individus au sein d'une unité politique. La notion



est à la fois un principe de légitimité politique, puisque le citoyen est « détenteur d'une part de la souveraineté », et une notion juridique. Il y a en effet des conditions juridiques à la citoyenneté et à son exercice, des droits et des obligations.

## Civilité

La notion de civilité, proche de la politesse, appartient au champ lexical de la *civilisation* ou de l'*urbanité*. Le centre de gravité de la notion réside dans les qualités de *sociabilité* : renvoyant aux rituels et aux valeurs partagées dans un espace social.

## Civisme

La notion de civisme est intermédiaire entre citoyenneté et civilité : entre *vertu personnelle* et *obligation juridique*. Elle désigne « un dévouement particulier à la chose publique », un « sens des devoirs collectifs au sein d'une société donnée » (B. Valade). Ces devoirs s'expriment dans des actions positives, historiquement et socialement déterminées, par exemple le vote, mais ces devoirs s'expriment plus généralement dans le respect des lois et par toute action individuelle dont le sens repose sur la relation de l'individu à l'unité politique.

## Compétence psycho-sociale

L'organisation mondiale de la santé définit les compétences psycho-sociales comme la capacité d'une personne à répondre avec efficacité aux exigences de la vie quotidienne. Elles permettent le maintien d'un état de bien-être mental, en adoptant un comportement approprié et positif dans les relations avec les autres, sa propre culture et son environnement.

## Démocratie

La démocratie (pouvoir du peuple) désigne un régime politique, et donc la forme de la souveraineté, qui s'oppose à la monarchie (pouvoir d'un seul) et à l'oligarchie (pouvoir de quelques-uns). Elle peut être directe (référendum ou suffrage universel direct) ou indirecte. Elle implique ou présuppose que le citoyen se considère comme une partie de la souveraineté et qu'il exerce cette souveraineté (en participant au suffrage, aux mandats, etc.). En ce sens, elle repose sur l'égalité des droits politiques des citoyens.



## Dignité

La dignité est une valeur inconditionnelle et incomparable donnée à la personne humaine. Inconditionnelle, la dignité d'une personne est indépendante de son statut social ou de son utilité pour les autres. Incomparable, une personne n'a pas plus de dignité humaine qu'une autre.

Alors que toute chose peut être échangée contre une autre ou son équivalent en argent, la personne humaine est unique et insubstituable. Elle est une fin en soi. Ne pouvant être échangée contre rien d'autre qui soit équivalent, elle n'a pas de prix. Se laisser corrompre, c'est donc perdre sa dignité.

## Discrimination

Discriminer signifie d'abord distinguer par application d'un ou plusieurs critères. Par extension, cela signifie exclure une personne ou un groupe social, et le traiter de manière moins favorable dans des conditions similaires. La discrimination est le contraire de l'égalité. Là où l'inégalité d'un traitement sur des critères pertinents peut être justifiée (inégalités de revenus par exemple ouvrant des droits), le terme discrimination désigne plutôt l'inégalité de traitement sur des critères non pertinents et non justifiés (le genre, la sexualité, l'ethnie), ou dont la justification repose sur de mauvaises raisons. Les exemples par excellence de discrimination sont l'apartheid ou les lois de Nuremberg. En France la loi définit 20 critères de discrimination.

## Égoïsme / individualisme

L'égoïsme est un amour passionné et exagéré de soi-même, qui fait agir avec la seule prise en compte de ses intérêts. C'est une passion aussi vieille que le monde.

L'individualisme est un phénomène moderne, propre aux temps démocratiques. Tocqueville le définit comme « un sentiment réfléchi et paisible qui dispose chaque citoyen à s'isoler de la masse de ses semblables et à se retirer à l'écart avec sa famille et ses amis ». L'individualisme est le repli sur la sphère privée et le désintéret pour la sphère publique.

## Émotion

Une émotion est une réaction psychologique et physique à une situation. Si diverses théories des émotions insistent plus sur leur composante cognitive ou physiologique (émotion comme résultat de l'interprétation de la situation vs émotion comme réaction adaptative) existent, les chercheurs s'accordent pour reconnaître le rôle essentiel des émotions dans la régulation des relations sociales. Les individus adaptent leur comportement en relation avec les émotions qu'ils perçoivent chez autrui. Exprimer ses émotions et savoir reconnaître les émotions éprouvées par les autres est ainsi indispensable pour la qualité des relations interindividuelles.



## Empathie

L'empathie est la capacité « à se mettre à la place de ». Elle exige une forme de décentration de sa propre personne pour comprendre les ressentis d'autrui. Elle est essentielle dans la régulation des relations interindividuelles.

Deux formes d'empathie sont distinguées : l'empathie émotionnelle qui désigne la capacité à comprendre les états affectifs d'autrui et l'empathie cognitive qui désigne la capacité à comprendre les états mentaux (croyances, intentions...) d'autrui.

## Éthique / morale

Originellement, il n'y a pas de différence de sens entre les deux termes, le premier venant du grec et le second du latin (ethos/mores) : les deux termes désignent tout deux ce qui est relatif aux mœurs, aux manières de vivre ensemble.

Mais la présence des deux termes a permis de faire des distinctions conceptuelles au cours de l'histoire. Parmi les distinctions les plus courantes, on retiendra :

- la morale, héritée de la société et inculquée par l'éducation, par opposition à l'éthique comme réflexion sur la morale. La morale s'hérite, l'éthique se construit ;
- la morale comme ensemble des devoirs qui s'imposent à l'homme, pouvant entrer en contradiction avec sa recherche du bonheur, et l'éthique comme visée de la vie bonne et accomplie telle que tout homme peut l'espérer dans sa recherche du bonheur ;
- la morale comme ensemble des commandements traditionnels inscrits dans la conscience, et l'éthique comme recherche des meilleures solutions à des problèmes moraux nouveaux, créés notamment par les nouvelles technologies. Selon la formule de Jean Leonetti, « l'éthique est le combat du bien contre le bien », et donc la recherche de la moins mauvaise solution.

## Humanisme

L'humanisme est le courant de pensée « qui considère que l'homme est à la fois l'origine et la finalité ultime de ses actes, la valeur absolue qui donne sens à l'action et à l'histoire humaine. » **Tzvetan Todorov**, *Le jardin imparfait*.

L'humanisme considère l'homme comme la seule espèce possédant la capacité de se définir elle-même, de se créer elle-même par choix libre. Cette capacité lui donne sa dignité, ainsi que la responsabilité de promouvoir l'humanité en tout homme.

L'humanisme est donc ce courant de pensée qui célèbre la grandeur de l'homme, comme espèce capable de produire par elle-même ce qui lui permet d'être fière d'elle-même, digne du nom d'homme.



## Intérêt général

L'intérêt général est, au sens étroit, l'intérêt de la majorité ou de la plupart des membres d'une unité politique, voire de tous ; il est opposé, en ce sens, à l'intérêt particulier, qui se définit comme l'intérêt de quelques-uns ou d'un seul. En un sens plus large, l'intérêt général s'incarne dans les actions réalisées par les institutions publiques à travers la politique et le droit, notamment et surtout dans la notion de « service public », dont l'action possède la légitimité de la loi. On conçoit généralement deux manières de construire l'intérêt général : par consensus de tous, ou par le vote. Si le terme « général » retient plus l'attention, le terme « intérêt » n'est pas moins intéressant, parce qu'il signifie un intérêt partagé ou commun avec tous ou la plupart des membres d'une société (idées de bien public, et de bien commun, comme les ressources naturelles ou le domaine public).

## Justice / équité

L'enjeu de la notion de « justice » est la résolution des différends — quelle que soit leur nature, interindividuels, entre personnes morales, voire entre États — par recours à des procédures amiables ou judiciaires, et non par de la violence, non par de la vengeance. Il n'y a de justice, à cette aune, qu'où se trouve une « fin du différend » (portée métaphorique du jugement de Salomon), qu'on la conçoive comme fin du préjudice, comme réparation de celui-ci, ou comme paix sociale. On pourra distinguer la justice au sens légal (le respect des lois) de la justice au sens moral (la légitimité d'une action, même illégale : comme par exemple dans la tragédie d'Antigone). Il convient en outre d'insister sur l'activité du juge judiciaire comme recherche de la « solution la plus protectrice de l'intérêt le plus légitime », ou sur la définition de la justice comme « volonté constante et continue de rendre à chacun ce qui lui est dû » (Ulpian, *Digeste*, I, 1, 10).

Le terme « équité » ne renvoie quant à lui pas seulement à l'idée de justice distributive : distribution égale entre les égaux (on parle ici d'égalité arithmétique), inégale entre les inégaux (on parle ici de proportionnalité). Mais le terme peut désigner aussi l'activité par laquelle un juge adapte la généralité d'une loi à la particularité d'une situation ou des circonstances, ou encore, dans l'expression « procès équitable » (CEDH, article 6), à l'idée du respect de certaines formes par les pouvoirs exécutifs et judiciaires, au nom des *droits de l'homme* dans leur dimension *individuelle* : accès au juge, délai raisonnable, tribunal impartial, etc.

## Laïcité

Principe qui permet de réaliser l'unité du peuple tout en respectant les convictions de chacun, au moyen de la séparation entre un espace privé, lieu de la liberté de conscience, et un espace public, lieu de la citoyenneté, des affaires communes, de la raison et de l'intérêt général.

Ce principe établit, sur le fondement de la séparation entre l'espace public et le domaine des activités à caractère privé, la neutralité absolue de l'État en matière religieuse. Cela a pour conséquence tout autant l'indépendance de la sphère politique à l'égard du religieux que l'indépendance du religieux à l'égard du politique.





## Liberté-Égalité-Fraternité

Ce triptyque de notions forme la devise de la République Française, devise définie à l'article 2 de la Constitution. Le préambule de la Constitution, et le mot « devise » (qui signifie « règle de vie ou d'action »), définissent ces notions comme un « *idéal commun* » dont le but est de *fonder les institutions publiques* et la vie sociale. L'expression d'« *idéal commun* » conduit à les considérer comme des objets de volontés, individuelle autant que collective : elles possèdent une *visée normative* et ne peuvent être considérées comme des faits préétablis.

La formule de l'article 1 de la DDHC (« les hommes naissent et demeurent libres et égaux en droits ») est celle d'une *liberté naturelle*, invariante, ne se comprenant que par opposition à ce que la philosophie moderne nommait *liberté conventionnelle*, soumise à variations selon les cultures, les époques et les circonstances. Cette *liberté naturelle* n'est pas une liberté de fait, mais s'exprime dans un droit universaliste. L'article 5 de la DDHC aborde la liberté sans distinguer liberté individuelle et liberté publique : « *Tout ce qui n'est pas défendu par la loi ne peut être empêché, et nul ne peut être contraint à faire ce qu'elle n'ordonne pas* ». Le rôle central de la loi doit être souligné, car il permet de distinguer un sens fort (selon Kant, l'obéissance à la loi qu'on s'est soi-même prescrite de façon rationnelle est liberté) des sens faibles du terme : « droit du plus fort », « faire ce que l'on veut », « avoir le choix ».

Concernant l'égalité, l'enjeu réside dans le caractère nécessaire mais non suffisant de l'égalité en droit — dans la perspective d'une égalité réelle, critique de l'égalité abstraite ou formelle.

Il est fréquent de considérer la fraternité comme une notion plus morale que juridique, bien que certains droits sociaux (protection sociale ou politique familiale) puissent être considérés selon cette perspective. La fraternité introduit au sens strict l'idée d'une communauté, plus *familiale* que *familiale*, avec l'autre en tant que citoyen : communauté légale, morale, communauté d'intérêts ou de biens. Au sens figuré, le terme fraternité prolonge les métaphores biologiques de la pensée politique du XVIII<sup>e</sup> siècle — « corps social », « patrie », « nation ».

## Neutralité

« Il n'y a que le néant qui soit neutre » disait Jean Jaurès. Impossible en effet d'être neutre absolument car je suis toujours cause d'effets, que je le veuille ou non.

Par exemple, dire : « je ne fais pas de politique, je suis neutre. » C'est encore faire de la politique. En effet, ne pas voter, ne pas se prononcer, a pour conséquence de laisser les choses en l'état, conservatisme qui est bien une prise de position politique. Ou encore, je laisse le pouvoir de décision à plus compétent que moi, donc je me prononce implicitement en faveur d'une aristocratie.

Dès lors, en quel sens parler de neutralité de l'école ? L'école est neutre au sens où elle s'abstient de se prononcer sur ce qui relève du domaine de la conviction, qui ne relève pas du savoir, mais de l'engagement existentiel. Par exemple, quelle religion est la vraie, ou plutôt aucune ? Quelle politique est la meilleure ? Par contre l'école n'est pas neutre mais résolument engagée en faveur de l'objectivité des savoirs et de la promotion des valeurs de la République.



## Paix

Le terme « paix » possède deux dimensions. La première, individuelle, renvoie aux expressions « être en paix » et « reposer en paix » : elles signifient le fait de n'être ni troublé ni dérangé, voire d'être dans une situation de quiétude ou de calme complets. La seconde, collective, signifie l'absence de conflit et de violence. Dans ces deux dimensions, la paix résulte des mêmes facteurs : le règlement pacifique du différend, l'établissement de rapports de voisinage, donc le fait de subordonner la force au droit ou à l'amiable. Le maintien de la paix est le but premier des Nations-Unies.

## Public / privé

Cette distinction est avant tout juridique, mais aussi morale. Juridique, parce qu'elle opère au sein même du droit, qui n'est pas le même concernant ces deux domaines : on parle de droit public en ce qui concerne par exemple le droit constitutionnel, parlementaire ou administratif ; de droit privé en ce qui concerne par exemple le droit civil ou le droit du travail. Elle se fonde sur la distinction des personnes publiques et de personnes privées. La distinction opère donc une césure normative, entre ce qui relève du collectif et ce qui n'en relève pas, les normes n'étant pas identiques. C'est une distinction morale aussi, en ceci que l'individu peut politiquement concevoir ou vouloir différents découpages entre ce qui relève du domaine public et du domaine privé : en économie notamment, ou bien dans le domaine des mœurs.

## Règle / norme

Une règle régit une activité et permet la réalisation d'une fin. Elle est extérieure à ce qu'elle rend possible. Une norme est au principe de l'activité d'un ensemble fonctionnel, par exemple une société, ou un organisme. Elle est interne à cet ensemble. La règle interdit, mais laisse libre pour tout ce qu'elle n'interdit pas, alors que la norme impose un comportement unique.

## République

La république désigne, en un sens littéral, la « chose publique », c'est-à-dire l'ensemble des activités et des biens que des citoyens ont choisi de mettre en commun. En son sens constitutionnel, la République désigne non pas un régime politique, mais une forme de l'État. Elle renvoie à deux dimensions distinctes : d'abord, le caractère public et ouvert du pouvoir politique, qui pourra être exercé par les citoyens — au contraire des formes monarchique ou impériale ; ensuite, une séparation des pouvoirs, permettant de garantir l'efficacité et la finalité de chacun.



## Respect

Le respect désigne tout d'abord un comportement : suivre une règle. Par exemple respecter les limitations de vitesse. Il désigne ensuite un sentiment, ressenti face à ce qui le mérite par sa valeur.

Dans les deux cas, on laisse de côté son égoïsme. On fait attention, on garde ses distances, on a du soin. Le latin « *respicere* » signifie « regarder de nouveau », autrement dit prêter une attention forte. Y regarder à deux fois.

Respecter autrui, c'est le considérer toujours comme une fin et jamais seulement comme un moyen. Cela implique d'agir en pensant que tout homme possède une valeur absolue, non relative à mes intérêts ou mes sentiments, du seul fait qu'il est homme.

## Sciences et croyances

Les sciences produisent des représentations objectives du monde, c'est-à-dire disposant d'une cohérence logique interne (critère de la démonstration), d'une validité expérimentale (critère de la preuve), et d'une résistance aux tentatives de réfutation (critère du partage par la communauté scientifique). On ne peut connaître scientifiquement que ce qui se donne dans l'expérience. Cela ne signifie pas qu'il n'y a pas autre chose, mais seulement qu'on ne peut pas le connaître, mais seulement le penser et le croire.

Le degré de certitude ressenti face à une croyance peut être équivalent à celui éprouvé face à un savoir scientifique, mais il ne repose pas sur les mêmes bases. Le croyant éprouve le sentiment d'avoir la preuve, mais il ne peut pas faire la preuve. La certitude dont dispose le croyant ne repose pas sur une démonstration ou une vérification qu'autrui pourrait faire à son tour, mais sur un sentiment intérieur.

Par exemple je peux croire que la paix finira par triompher dans le monde, mais je ne peux pas le prouver. C'est ce que l'on appelle une conviction. Donc dire que cela ne peut être prouvé ne signifie pas que cela soit illusoire, illogique ou absurde. Cela signifie simplement que cela se situe en dehors de ce que la raison peut confirmer ou infirmer.

## Société / État

La société désigne habituellement un ensemble abstrait : celui de la totalité des individus qui appartiennent à un même ensemble politique (par exemple, la société française). Plus avant, elle désigne les individus qui se sont volontairement associés, dans des relations d'échanges et d'interdépendances (juridiques, économiques, morales) : on parle ici de « *faire société* ». Le terme n'indique aucunement si cette association doit être comprise de manière *légale* (par des lois) ou *morale* (par des valeurs) : elle peut être les deux, ou l'une, ou l'autre. Il y a donc de nombreuses façons de *faire société* : les sociétés ouvertes et pluralistes distinguent communauté légale et morale, à la différence des sociétés fermées et homogènes moralement, voire religieusement.



L'État peut être défini de plusieurs façons. Positivement, il est défini par ses trois monopoles : celui de « la violence légitime » (M. Weber), le monopole fiscal et son corollaire, celui de la frappe de la monnaie. De manière républicaine et plus déterminée, il est défini comme administration et pouvoir exécutif, au sein des pouvoirs séparés — la constitution de la République parle ici de « gouvernement », qui « détermine et conduit la politique de la Nation ».

Couplées, le sens de ces notions varie légèrement : le couplage introduit en effet l'idée de différentes *relations possibles* entre la société et l'État, tant économiques que culturelles et politiques. Les pôles extrêmes étant un État maximal (voire totalitaire), à l'opposé d'un État minimal (ou libertaire/libertarien) ; le libéralisme et le socialisme occupant des places intermédiaires selon leurs déclinaisons possibles.

## Sympathie

La sympathie, comme l'empathie émotionnelle, est la compréhension des états affectifs d'autrui mais possède une dimension affective supplémentaire. Elle suppose une proximité affective avec cet autrui qui pousse à agir pour améliorer son bien-être.

## Tolérance

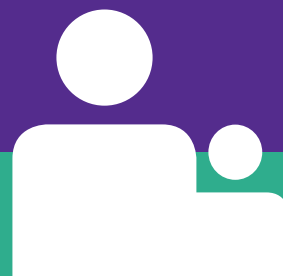
Attitude qui consiste à admettre chez autrui une manière de penser ou d'agir différente de celle qu'on adopte soi-même.

Sur le plan institutionnel, la tolérance implique une position hiérarchique. Le pouvoir laisse être ce qu'il pourra interdire demain. La tolérance n'est donc pas une pleine reconnaissance de droits.

Sur le plan individuel, la tolérance peut prendre une forme dégradée qui laisse dire et faire par indifférence aux autres et au vrai. Elle peut être également une vertu exigeante qui respecte autrui dans sa liberté de conscience et sa capacité de conviction.

## Valeur

Une valeur est un sens donné à l'existence, un idéal qui motive à agir de telle manière plutôt que telle autre, faisant qu'il vaut « la peine », de vivre, de travailler, de souffrir, de sacrifier peu ou beaucoup de ses intérêts.



## Laïcité et enseignement moral et civique

### 1. La laïcité au coeur des valeurs de la République et de l'école

La laïcité occupe une place singulière au sein des valeurs qui sont au fondement de la République française et de l'école : elle fait en effet partie du contrat social, du contrat scolaire et du contrat pédagogique qui lie enseignants et élèves.

- La laïcité fait partie du contrat social depuis la loi de séparation des Églises et de l'État du 9 décembre 1905 faisant de la République française un État laïque. Le préambule de la Constitution de 1946 ainsi que la Constitution de la V<sup>e</sup> République (1958) l'ont consacrée « principe constitutionnel de la République française ». La laïcité de l'État a pour conséquence sa neutralité à l'égard des religions, des convictions et des options spirituelles. Pour le citoyen, elle signifie le découplage de la citoyenneté et de l'appartenance confessionnelle assorti de la garantie de la liberté de conscience comme droit fondamental.
- La laïcité fait partie du contrat scolaire depuis la fin du XIX<sup>e</sup> siècle pour l'école primaire : elle est l'un des trois piliers de l'école républicaine avec la gratuité et l'obligation. La loi du 15 mars 2004, interdisant aux élèves le port de signes religieux ostensibles dans les premier et second degrés, a renforcé ce principe en protégeant ainsi les élèves de tout prosélytisme au sein des écoles et des établissements scolaires.
- La laïcité fait aussi partie du contrat pédagogique implicite qui lie enseignants et élèves, ce que rappelle la Charte de la laïcité à l'école, tout particulièrement les articles 6, 7, 8, 9, 11, 12 et 13 : par ses contenus, ses méthodes et ses objectifs, l'école est laïque. Les enseignants se font une obligation de l'objectivité et de l'impartialité ; ils s'engagent à transmettre à tous les élèves une culture commune et partagée (art. 7 de la Charte de la laïcité à l'école).

Que ce soit au niveau de la classe, de l'école ou de l'établissement, les conseils d'élèves permettent ainsi à un groupe d'élèves de se responsabiliser collectivement et à chacun d'eux de s'y intégrer, favorisant ainsi le développement de la solidarité, tout en contribuant à l'amélioration du climat scolaire.



## 2. La laïcité dans les programmes de l'enseignement moral et civique

Dans les programmes de l'enseignement moral et civique, la laïcité est à la fois un cadre, une méthode, une éthique et un contenu d'enseignement.

### Un cadre

Ainsi que le rappellent les principes de l'Enseignement moral et civique, « *L'éducation morale n'est pas du seul fait ni de la seule responsabilité de l'école ; elle commence dans la famille. L'enseignement moral et civique se fait quant à lui dans le cadre laïque qui est celui de la République. Ce cadre impose de la part des personnels de l'Éducation nationale une évidente obligation de neutralité, mais celle-ci ne doit pas conduire à une réticence, voire une abstention, dans l'affirmation des valeurs transmises. Les enseignants et les personnels d'éducation sont au contraire tenus de promouvoir ces valeurs dans tous les enseignements et dans toutes les dimensions de la vie scolaire.* »

Comme cadre, la laïcité doit être comprise comme garante de la séparation et du respect réciproque des principes de l'éducation dans la sphère publique et la sphère privée.

### Une méthode

Comme méthode, la laïcité doit être comprise comme condition de l'exercice du jugement critique et d'une pensée affranchie des préjugés. La laïcité suppose des valeurs : la liberté de pensée, la liberté de croyance et de conviction, le refus des dogmes, le droit au doute, le droit à l'erreur, le goût de la démonstration et la recherche de la preuve, l'objectivité, la tolérance, le goût de la recherche de la vérité, l'acceptation des désaccords. S'appuyant sur ces valeurs, la liberté d'expression s'exerce toujours, à l'école comme dans la société, dans le respect des règles et des lois communes.

### Une éthique

Quel que soit le domaine d'enseignement, enseigner à l'école de la République suppose toujours la mise en œuvre d'une éthique laïque enseignante : elle se traduit dans l'interdiction de tout prosélytisme, de toute propagande et de toute pression exercés sur les élèves, mais aussi dans le refus de l'endoctrinement, dans la vigilance à l'égard des préjugés, des stéréotypes et des vérités toute faites. Ce que formule l'art. 12 de la Charte de la laïcité à l'école :

« *Afin de garantir aux élèves l'ouverture la plus objective possible à la diversité des visions du monde ainsi qu'à l'étendue et à la précision des savoirs, aucun sujet n'est a priori exclu du questionnement scientifique et pédagogique* ».



Ce principe est électivement mis en œuvre dans le cadre de l'enseignement moral et civique où sont questionnées et discutées les valeurs, où la parole de l'élève est placée au cœur des séances, où l'élève est mis en situation d'exprimer et d'argumenter son point de vue, où les désaccords peuvent surgir au sein de la classe témoignant de la « diversité des visions du monde ».

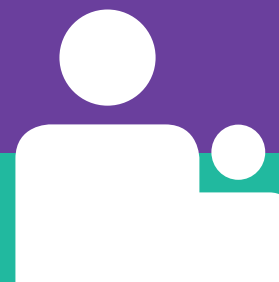
## Un objet d'enseignement et d'apprentissage

Dans les programmes de l'enseignement moral et civique, la laïcité est aussi un objet d'enseignement : l'élève apprend comment et pourquoi elle est un principe organisateur du vivre ensemble dans la République française, notamment à travers l'étude de la Charte de la laïcité à l'école, qui peut faire l'objet d'une approche à tout âge, pourvu que ses contenus soient adaptés à la maturité des élèves.

Elle fait également l'objet d'une approche nourrie par l'histoire dans le cadre d'un travail sur la conquête des droits fondamentaux, autour de la Déclaration des droits de l'Homme et du Citoyen de 1789, par exemple.

Elle a aussi toute sa place, à l'école primaire notamment, dans le cadre du travail sur les règles de vie de la classe et de l'école. C'est là le moyen de redynamiser l'apprentissage des règles de vie en montrant leur lien intrinsèque avec les valeurs communes.

Un principe guide l'apprentissage de la laïcité comme contenu d'enseignement : une approche conceptuelle n'est pas souhaitable, la laïcité étant un concept trop abstrait et trop difficile pour les élèves, notamment les plus jeunes ; un support concret (Charte de la laïcité à l'école, textes fondateurs de la République et de la démocratie, règles de vie, situations de classe...) est toujours préférable.



## Morale et citoyenneté au cœur de l'EMC

L'enseignement moral et civique (EMC) articule comme son nom l'indique un volet « moral » et un volet « civique ». L'intérêt de cet enseignement réside donc dans la recherche et l'expression du lien entre ces deux domaines différents, souvent divergents, parfois convergents. Le volet « moral » renvoie à l'exercice de la morale, un ensemble de valeurs humaines reconnu comme tel, essentiel à l'individu, à la société et à l'humanité, qu'étudient à l'école des disciplines comme la philosophie et les lettres, l'EPS et les SVT. Le volet « civique » renvoie à l'exercice de la citoyenneté, dans le cadre de la République définie par la Constitution, les libertés et droits fondamentaux et les institutions, par les citoyens et les futurs citoyens, qu'étudient prioritairement à l'école des disciplines comme l'histoire-géographie et les sciences économiques et sociales - et auxquels les élèves se familiarisent dans le cadre de la vie scolaire.

La mise en œuvre de l'EMC exige logiquement d'identifier ces points de convergence qui fournissent un cadre général et des outils de compréhension essentiels aux enseignants, aux personnels éducatifs et aux élèves, mais aussi à destination des familles et des intervenants et institutions partenaires de l'Éducation nationale.

Un premier point rappelle que le domaine de la morale ne relève pas seulement de l'intime, de l'individuel, de la psychologie et du spirituel. La morale telle qu'elle s'est élaborée chez les moralistes de l'époque moderne, les philosophes des Lumières, les penseurs républicains se saisit à la fois du sujet individuel mais aussi des normes humaines devant gouverner les sociétés démocratiques – au-delà même de leur organisation politique. Ici, le « moral » tend vers le « civique ».

Un deuxième point concerne à l'inverse le domaine de la citoyenneté. Des règles, des normes la définissent. Mais la citoyenneté, elle, repose aussi sur un ensemble de valeurs, à commencer par celles qui s'inscrivent dans la devise républicaine. Ces valeurs, toutes politiques qu'elles soient, relèvent du domaine de la morale. Elles déterminent les notions de morale civique ou de morale laïque. Ici, le « civique » rejoint le « moral ».

Un troisième point porte précisément sur la laïcité, qui est à la fois une liberté fondamentale (de conscience et de confession), une pensée philosophique de la raison immanente, et un mode de relations entre les Églises et l'État. La laïcité, telle qu'elle est inventée à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle en France et introduite dans l'espace social, politique et éducatif, lie dans un même processus de construction l'acteur civique et la personne autonome. L'enseignement de l'EMC est donc légitimement rapporté à l'éducation à la laïcité et l'enseignement laïque des faits religieux.

Un quatrième point insiste sur la manière dont la pensée philosophique, la pensée politique et l'histoire contemporaine ont choisi de penser ensemble ces deux domaines de la morale et de

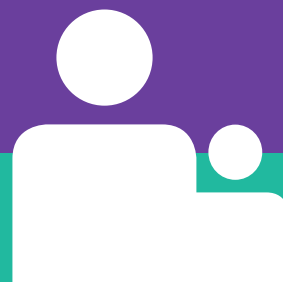




la citoyenneté, afin de fonder l'idéal de la personne civique ou du citoyen pensant. À cet égard, l'exploitation du riche corpus de textes des philosophes républicains de la fin du XIXe siècle (Alain, Ferdinand Buisson, Charles Renouvier, Jean Jaurès, ...) donne aux enseignants les moyens d'appréhender et de transmettre cette solidarité de la morale et de la citoyenneté.

Un cinquième et dernier point souligne comment, dans cette rencontre entre « moral » et « civique », se joue une évolution capitale dans la philosophie et l'histoire de la République. L'altérité de la personne, la culture de l'individu ont longtemps apparu aux yeux des républicains orthodoxes comme un frein, voire une menace à l'acquisition de la citoyenneté et l'instauration d'une véritable égalité civique. D'où une conception souvent abstraite du citoyen, qui a dominé la sphère publique et amené des formes de discrimination voire de persécution d'identités singulières jugées trop particulières voire inassimilables (par exemple les langues et les cultures locales, mais aussi des catégories mêmes de population).

Le programme d'EMC vise à réconcilier les sphères de la morale individuelle et de la citoyenneté publique, et même à démontrer que l'une ne va pas sans l'autre, que la construction de l'une implique celle de l'autre et réciproquement. C'est une évolution marquée dans l'histoire de la République.



## Connaissance de la République et de ses valeurs

La connaissance de la République et son approfondissement à l'école dégagent deux enjeux qui enrichissent le contenu et la pédagogie de l'Enseignement moral et civique (EMC), notamment en relation avec les quatre « cultures » définies (la sensibilité, le droit et la règle, le jugement, l'engagement).

Le premier enjeu insiste sur les dimensions de la République. Abordée dans son épaisseur historique, géographique, sociale, symbolique, philosophique, etc., la République ne se présente pas seulement comme un mode d'organisation des pouvoirs et de gouvernement (défini par la Constitution). Elle introduit aussi un projet démocratique en construction permanente, un espace public de politisation, un socle de valeurs, de principes et de légalité, ou une philosophie politique, autant d'acceptions qui témoignent de sa vocation civique et morale.

Le deuxième enjeu porte plus précisément sur cette dimension morale de la République, à savoir le corpus de valeurs qui s'y rattache et qui résulte de l'importance reconnue aux droits civiques fondamentaux aussi bien qu'aux exigences intellectuelles dans la construction de la personne.

### ..... Les dimensions de la République .....

La République en France n'est pas seulement un régime politique défini par une constitution, celle de 1958 (plusieurs fois révisée). Sa définition appelle d'autres approches pour lesquelles on dispose de ressources variées aux fins de les éclairer et de les incarner. Elle repose sur un volet moral d'autant plus présent qu'il est articulé sur la formation civique de la personne.

## Un régime de souveraineté et d'institution

Le suffrage universel d'une part, des institutions d'État de l'autre apportent à la République ses fondements autant que ses modes de fonctionnement.

## Des fondements juridiques, des droits fondamentaux

La République se fonde également sur des libertés et droits fondamentaux qui ont été codifiés même si leur inscription dans la Constitution demeure plus limitée que pour d'autres régimes républicains (États-Unis, Allemagne).



## Une construction historique, une projection dans l'avenir

La République s'est construite dans une histoire longue qui commence bien avant la proclamation de la I<sup>ère</sup> République. Ce processus évolutif fait de la République un régime d'avenir. L'histoire de ce processus est donc constitutive de la République elle-même, à condition de pratiquer une histoire critique.

## Une philosophie politique, une culture civique

Le développement de la République s'est accompagné d'un investissement théorique formant une philosophie politique. Dans le même temps, elle s'est exprimée dans des symboles, des représentations, des mémoires qui continuent de fournir des imaginaires démocratiques à une société.

## Un ensemble de valeurs et de principes

À commencer par sa devise, la République s'inscrit dans les registres des valeurs et des principes qui prolongent sa visée rationnelle par une dimension spirituelle voire religieuse. Elle se définit ainsi par une constitution morale.

## Une appropriation sociale, individuelle et collective

La République est l'objet d'appropriations individuelles et collectives. Elle constitue l'une des sources principales de la politisation de la société, de sa reconnaissance de la politique comme progrès de civilisation.

## Un devoir d'enseignement et d'information

Le devenir de la République passe par la diffusion de la connaissance, l'élaboration des savoirs, la responsabilité de l'enseignement, l'éducation des citoyens, la garantie de l'information à la société.

## Un projet démocratique à interroger

En dépit des limites qu'on lui reconnaît où qu'elle révèle, la République représente dans cette pluralité d'approches un projet démocratique qu'il convient d'interroger, c'est-à-dire de connaître dans ses principes et ses fondements, et de confronter aux enjeux présents (sociaux, politiques, nationaux, internationaux,...).



## Les valeurs de la République

Les valeurs de la République recouvrent des acceptions différentes qu'il est nécessaire de distinguer pour la bonne compréhension du rôle de l'école dans leur mobilisation et leur enseignement. Leur étude enrichit la connaissance de la République et des principes moraux que se donne une société démocratique.

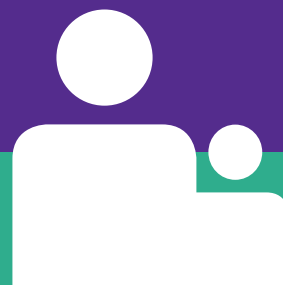
Les valeurs de la République se rattachent pour commencer aux valeurs humanistes qui définissent le cadre civilisationnel d'émergence de la République, telles l'éthique de vérité, l'exigence de raison, le bien public, l'esprit des lois, la tolérance ou la quête de la paix. Elles découlent fortement du choix des républicains d'associer à la République une devise qui renvoie à la dimension des valeurs.

Une autre voie pour aborder les valeurs de la République réside dans l'approche de la philosophie morale et politique qui se rapporte à la République, que de nombreux penseurs ont voulu identifier à l'idée républicaine.

L'étude des discours, des littératures ou des images contestant l'ordre républicain révèle d'autres valeurs de la République profondément inscrites dans le social et dans les cultures d'avant-garde.

Les valeurs de la République se fondent également sur le lien reconnu entre le développement de la personne humaine (à travers ses dimensions sensibles, intellectuelles, culturelles,...) et la formation du citoyen républicain (à travers les dimensions de droit, d'engagement,...). L'affirmation de la raison critique, l'expression de la pensée réflexive leur sont, par exemple, communes.

Les valeurs de la République renvoient aussi à l'élaboration et à la promotion de principes nouveaux comme liberté d'union et de mariage, l'égalité filles-garçons ou la parité dans le monde politique ou professionnel.



# L'EMC dans le quotidien de la classe les gestes professionnels

## 1. Principes invariants

### Définition

L'éducation morale et civique renvoie à l'éthique professionnelle de l'enseignant. Les valeurs sont au cœur de chaque séance d'apprentissage, elles sont engagées dans tous les gestes professionnels, elles se manifestent dans les actes, les démarches et la posture enseignante, elles se partagent. Elles ne s'apprennent pas par le discours, elles se construisent, s'expérimentent et trouvent leur sens dans l'action et l'interaction. La bienveillance et la rigueur sont au fondement de toute démarche d'enseignement.

### Enjeux pour l'EMC

**Point n° 1 des principes généraux des programmes :** « Ce cadre impose de la part des personnels de l'éducation nationale une évidente obligation de neutralité, mais celle-ci ne doit pas conduire à une réticence, voire une abstention, dans l'affirmation des valeurs transmises. Les enseignants et les personnels d'éducation sont au contraire tenus de promouvoir ces valeurs dans tous les enseignements et dans toutes les dimensions de la vie scolaire ».

**Point n° 5 des principes généraux des programmes :** « L'enseignement moral et civique privilégie la mise en activité des élèves. Il suppose une cohérence entre ses contenus et ses méthodes ».

**Finalités :** valeurs, savoirs et pratiques : aider nos élèves à acquérir peu à peu une autonomie de jugement respectueuse de ces valeurs qui garantissent à la fois leur liberté de conscience et celle des autres, dans le cadre d'une citoyenneté comprise et partagée.

### Objectifs professionnels

Des gestes professionnels sont requis pour mettre en place une pédagogie soucieuse des valeurs républicaines et de leur mise en acte au cœur des apprentissages et de la vie dans la classe. Afin d'articuler les quatre dimensions constitutives de l'EMC, une réflexion des équipes (conseil de cycle et de maîtres pour le primaire, conseil pédagogique pour le secondaire) est nécessaire pour clarifier ce qui relève du travail d'organisation des enseignants et ce que cela implique pour les élèves.



## 1. Rapport aux savoirs et aux apprentissages

La démarche didactique et pédagogique de l'enseignant vise la réflexion des élèves. Pour qu'ils soient actifs : il s'agit de faire réfléchir et non seulement de faire appliquer. Pour cela, l'équipe enseignante doit penser la cohérence de ses pratiques : quelle tâche pour quels attendus ? Quels critères de réussite ? Quels outils à disposition des élèves ? Quel dispositif ? Quelle prise en compte de l'erreur dans les apprentissages ? Quelles conceptions de l'évaluation ?

## 2. Rapport à la loi et aux autres

L'enseignant est garant du cadre sécurisant de la classe et de l'apprentissage d'un rapport positif à la loi commune qui d'abord autorise. Pour cela, l'équipe doit réfléchir à son propre rapport à la loi et au climat scolaire qu'elle instaure à travers la posture éthique de chacun. Cette réflexion sert de base pour questionner les fonctionnements de classe ainsi que la notion de sanction.

# 2. Démarches

## Différentes étapes

### 2.1. Rapport aux savoirs et aux apprentissages

**L'amorce.** L'enseignant veille à tout ce qui doit faire l'objet d'une explicitation : ses attentes, le sens des activités proposées, les consignes de travail, les critères de réussite et d'évaluation. Pour cela, le projet d'apprentissage de la période doit être connu des élèves afin de situer les apprentissages de chaque séquence dans la perspective plus large des compétences visées.

**La mise au travail.** La tâche complexe permet aux élèves d'élaborer eux-mêmes une démarche intellectuelle, de développer leurs propres méthodes, de laisser une véritable place à l'erreur et au tâtonnement, d'installer une flexibilité et des réflexes de vérification, de confrontation et d'échanges.

**La correction.** Elle fait partie de l'apprentissage et doit être différenciée en fonction des capacités et des besoins des élèves. Différents dispositifs peuvent être exploités simultanément (travail en groupe, binôme et/ou tutorat pour les uns pendant que l'enseignant est avec un groupe de besoin, etc.). L'étayage se fait dans un dialogue pédagogique en partant des erreurs des élèves, sans jugement, pour leur permettre d'entrer dans une réflexion grâce à la reformulation, à la recherche d'informations ou à l'apport de savoirs pour consolider les apprentissages.

**La trace écrite finale ou mise en mémoire.** Suivant l'apprentissage en jeu, et à partir du cycle 3, elle peut se faire en deux étapes : l'une personnelle ou en binôme, rédigée par les élèves, pour formuler ce qu'ils ont compris, retenu de la séance (« ce que j'ai compris », « ce que je retiens ») ; l'autre collective, co-construite avec les élèves à partir de leurs écrits de travail et des échanges qu'ils engagent, c'est-à-dire une trace écrite du groupe qui reprend et explicite les éléments de savoir rencontrés (« ce que nous retenons »).



## 2.2. Rapport à la loi et aux autres

L'institution scolaire est le lieu de formation du futur citoyen. Afin d'apprendre à chaque enfant et élève à articuler les liens qui existent entre liberté personnelle et vie collective, il est nécessaire que l'équipe enseignante montre l'exemple et pratique, dans le quotidien de la classe, les valeurs développées dans le cadre de l'enseignement de l'EMC.

Plusieurs axes constituent les points d'ancrage d'une posture éthique :

**La connaissance de l'institution :** elle est essentielle pour clarifier le statut de chacun : enseignant-élève-famille-partenaire... L'enseignant étant un fonctionnaire d'État, il représente et met en œuvre le projet de la nation. Dans ce cadre, il est important qu'il connaisse le fonctionnement de l'institution pour pouvoir en expliquer les valeurs aux élèves comme aux partenaires et être ainsi en mesure de se positionner dans le respect des missions de l'école.

**L'instauration d'un climat scolaire serein :** l'unité d'enseignement articule un lieu d'apprentissage et un lieu de vie. Chaque enseignant s'inscrivant dans une équipe, il est nécessaire de mettre en place des modalités de fonctionnements cohérents :

- un cadre protecteur à partir :
  - de règles explicites qui définissent quelques repères en termes de droits, de devoirs et d'interdits assurant la protection et l'affirmation des élèves à travers des comportements attendus et valorisés.
  - une organisation des espaces et des temps qui garantissent cette sécurité.
- une dynamique d'équipe qui offre des espaces de régulation interne et/ou avec médiation (de l'institution quand c'est possible) et qui met en place des procédures de gestion des conflits au niveau des élèves en prenant en compte leurs émotions grâce à une écoute active et bienveillante.
- une autorité et des responsabilités assumées par l'ensemble des membres de l'équipe avec une approche de la notion de sanction réparatrice et éducative.
- des outils de communication pertinents en fonction des destinataires au sein de l'institution comme des partenaires extérieurs

**Une relation de coéducation avec les familles :** analyse objective des difficultés des élèves sans jugement sur la parentalité afin de travailler avec les familles à la réussite de leurs enfants et de nos élèves.



## 3. Conditions de réussite

### 1. Rapport aux savoirs et aux apprentissages

- **du point de vue didactique** : l'enseignant anticipe les difficultés d'apprentissage des élèves, s'efforce d'analyser le déroulement de ses séances, de poser un regard objectif sur sa pratique afin de mesurer l'écart entre ses attendus et la réalité dans la classe. Il se questionne, se met lui-même en recherche et envisage toujours la part de « l'effet maître » dans les difficultés rencontrées par des élèves. Il peut avoir recours à un autre collègue, organiser des co-visites ou des co-animations afin de croiser les regards.
- **du point de vue pédagogique** : l'enseignant propose des situations de travail qui mettent en jeu l'objectif d'apprendre ensemble pour vivre ensemble, qui font travailler le rapport à soi et aux autres. Il veille aux besoins psychologiques fondamentaux de chaque élève, notamment ceux des plus vulnérables : estime, sécurité, justice, écoute, soutien. Il porte un regard positif sur le travail de chacun : où en est-il ? Quelle est la nature de ses erreurs ? Cette attitude s'inscrit dans une conception positive de l'évaluation.

### 2. Rapport à la loi et aux autres

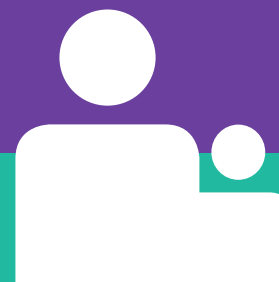
L'enseignant s'empare de toutes les situations qui permettent de transmettre et de vivre les valeurs, que ce soit des situations relevant de l'apprentissage ou du vécu des élèves.

- **du point de vue éthique** : l'enseignant doit rechercher et maintenir la cohérence entre ce qu'il dit et ce qu'il fait : exiger de lui-même ce qu'il exige de ses élèves et ce qui est décidé doit être appliqué.
- **du point de vue pédagogique** : l'école étant un lieu d'apprentissage, toute sanction doit être réparatrice et éducative en cohérence avec les valeurs de référence.

## 4. Références pour aller plus loin

À ce sujet : voir les deux guides publiés sur eduscol [« Agir sur le climat scolaire à l'école primaire »](#) et [« Agir sur le climat scolaire au collège et au lycée »](#).





# L'évaluation de l'EMC à l'école et au collège

## 1. Principes

L'évaluation de l'enseignement moral et civique doit à la fois s'inscrire dans un processus d'acquisition progressive de compétences et permettre aux élèves eux-mêmes d'apprécier leurs progrès. Elle apparaît ainsi comme une activité constitutive de l'enseignement et de l'apprentissage, sous la responsabilité de l'enseignant. De nature essentiellement formative et positive, elle ne peut donc pas prendre d'emblée, dans un contexte pédagogique d'apprentissage, la forme d'une évaluation sommative.

Cet enseignement repose sur des connaissances que les élèves doivent s'approprier. Mais cette appropriation ne se suffit pas à elle-même. Elle est au service du développement des capacités morales et civiques des élèves telles que le programme les définit, et qui sont essentielles à la formation progressive d'une conscience citoyenne et d'un savoir vivre ensemble en actes.

L'évaluation de l'EMC articule donc de façon modulée, selon les spécificités de chaque cycle, l'évaluation de connaissances liées aux objets d'enseignement et l'évaluation d'attitudes individuelles et collectives.

Dans ce cadre, l'évaluation de l'EMC repose notamment sur :

- l'engagement des élèves dans les processus d'évaluation, dont l'auto-évaluation continue et la co-évaluation, qui participent également aux apprentissages visés ;
- la continuité de l'évaluation, dans le cadre curriculaire des cycles d'une part, et du parcours citoyen de l'élève sur l'ensemble de la scolarité obligatoire d'autre part. Aussi convient-il que les modalités d'évaluation de l'EMC soient arrêtées de manière collégiale par les équipes pédagogiques dans le cadre des conseils de cycles ou d'enseignement et harmonisées d'un cycle à l'autre.



## 2. Outils d'évaluation

**Deux outils** sont privilégiés pour construire avec les élèves l'évaluation de l'EMC selon le principe d'une évaluation articulant connaissances et attitudes individuelles et collectives : le portfolio réflexif et une grille d'évaluation de compétences et de connaissances.

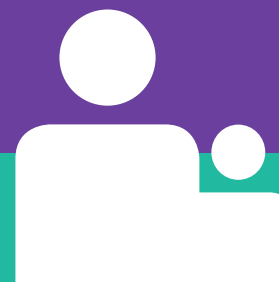
**Le portfolio** est un dossier constitué individuellement par l'élève. Au regard des compétences langagières sollicitées, il peut, notamment au cycle 2, revêtir une forme collective dans la mesure où tous les élèves y participent. Il est composé de travaux individuels et collectifs, de traces diverses tels que des comptes rendus réalisés par les élèves, des argumentaires développés par les différents protagonistes au cours de débats, de documents sélectionnés et commentés par l'élève, l'enseignant et /ou les camarades de classe en vue d'évaluer les progrès individuels dans l'acquisition des connaissances et des compétences. Il valorise les projets et les réussites collectives, ainsi que les travaux interdisciplinaires. Il constitue ainsi un recueil cumulatif et continu qui suit l'élève de cycle en cycle, rendant compte à la fois des résultats de l'apprentissage et de la qualité du processus d'apprentissage. À ce titre, le portfolio apparaît comme un outil de continuité rendant compte de l'acquisition progressive d'une culture morale et civique tout au long de la scolarité obligatoire dans le cadre du parcours citoyen.

**La grille d'évaluation** est un outil de suivi des progrès de l'élève qui donne toute sa place à l'auto-évaluation réflexive et à l'évaluation entre pairs. Elle doit nécessairement se référer aux quatre dimensions constitutives de cet enseignement, en lien avec le domaine 3 du Socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Composée des attendus de fin de cycle, traduction des compétences du programme, elle présente, pour chaque domaine et dans chaque cycle, deux à trois items relatifs aux capacités visées.

Il en résulte les cinq entrées suivantes :

1. Capacité progressive à prendre confiance en soi et à se sentir solidaire de la collectivité scolaire (*La sensibilité : soi et les autres*) ;
2. Capacité progressive à comprendre les règles, à les respecter et à prendre part à leur élaboration (*Le droit et la règle : des principes pour vivre avec les autres*) ;
3. Capacité progressive à dialoguer, argumenter, à exprimer son point de vue et à comprendre celui d'autrui (*Le jugement : penser par soi-même et avec les autres*) ;
4. Capacité progressive à prendre des initiatives et des responsabilités dans la vie de la classe, de l'école ou de l'établissement (*L'engagement : agir individuellement ou collectivement*) ;
5. Maîtrise des connaissances liées à l'enseignement moral et civique par cycle.

L'évaluation de l'EMC nécessite enfin de prendre en compte la particularité des compétences morales et civiques qui, par nature, ne sont jamais définitivement acquises et ne peuvent donc se traduire en termes binaires acquis/non-acquis. L'on privilégiera donc l'identification de plusieurs niveaux de réussite identiques à l'évaluation des objectifs d'apprentissage proposée par le nouveau livret scolaire : *non-atteints / partiellement atteints / atteints / dépassés*.



## La contribution des Conseillers Principaux d'Education (CPE) à l'EMC

L'objectif de l'enseignement moral et civique « d'associer dans un même mouvement la formation du futur citoyen et la formation de sa raison critique » doit être pleinement mis en œuvre dans le cadre de la politique éducative de chaque établissement et des missions portées par les conseillers principaux d'éducation. En effet, leur champ d'expertise, leur posture professionnelle comme la spécificité des temps et des lieux d'intervention dans l'établissement participent pleinement de cet engagement pédagogique et éducatif aux côtés des élèves.

### Une position éducative privilégiée

L'enseignement moral et civique fournit l'occasion, dans une approche systémique, d'interroger les différents temps scolaires, les instances et les lieux du collectif qui vont permettre aux élèves d'exercer leur sens critique et d'analyser leur rapport à l'altérité. La place et le regard privilégiés qui sont ceux du CPE et des assistants d'éducation sur les comportements sociaux des élèves les rendent légitimes pour apporter une contribution aux apprentissages, dans et hors de la classe, qui favorise l'appropriation des quatre dimensions constitutives de l'enseignement moral et civique.

Les compétences sociales et civiques à construire par l'élève tout au long de son « parcours citoyen » lui permettent d'éprouver et de partager les valeurs de la République, de rechercher la prise de responsabilités, de développer ses capacités d'initiative et d'engagement. Par ses interventions en lien avec la vie scolaire des élèves mais aussi avec des projets éducatifs, le CPE contribue à rendre explicites ces valeurs et aide ainsi les élèves à gagner en autonomie intellectuelle et morale.

Son expertise professionnelle peut amener les élèves à réfléchir sur l'identité du groupe-classe auquel ils appartiennent. La réflexion autour des compétences sociales et civiques à acquérir les invite à expliciter et à prendre conscience des règles qu'ils s'appliquent, d'abord en tant qu'individus, puis celles que le groupe se donne pour fonctionner au sein de l'établissement scolaire. Cette compréhension du respect de la loi, qui concerne chacun et permet au collectif d'exister, participe d'une des missions portées par le CPE autour de la prévention et de la résolution des conflits et, à plus long terme, de la construction du citoyen. Il s'agit, notamment en lien avec l'enseignement moral et civique, de réfléchir aux libertés et aux responsabilités que les lois et règles contribuent à faire respecter et de travailler la sanction dans une approche résolument formatrice et réparatrice.



## ..... Des temps et des lieux d'intervention multiples .....

Le CPE peut intervenir en premier lieu sur le temps de la classe, par exemple aux côtés du professeur principal, pour exploiter au mieux les heures de vie de classe, œuvrer à la mise en place d'[un conseil de vie de classe](#), et ainsi contribuer à l'apprentissage de la citoyenneté entre pairs. Cette co-animation permet au CPE, aux côtés de son collègue enseignant, de se situer alors dans une posture d'accompagnant et de médiateur des règles. La mise en débat de comportements incivils, de questions et thématiques proposées par les élèves sont des occasions précieuses de faire vivre des espaces de régulation interne mais aussi de travailler des compétences langagières essentielles telles que l'expression orale et l'argumentation, de mettre en mots les émotions, d'exercer son sens critique sur le sens et les enjeux de certains comportements sociaux, de créer des solidarités et des coopérations fécondes qui contribuent au sentiment d'appartenance à une collectivité.

Ce fil directeur d'un enseignement moral et civique trouve une autre expression à travers l'animation, par les conseillers principaux d'éducation, des instances élèves. Le Conseil des délégués pour la vie collégienne (CVC) comme le Conseil des délégués pour la vie lycéenne (CVL) (voir la [fiche méthode sur les conseils d'élèves dans l'établissement](#)) et la Maison des lycéens (MDL) sont ainsi des lieux de d'apprentissage de la démocratie, de mise en débat d'idées, de choix qui rendent explicite et valorisent l'engagement d'élèves élus par leurs pairs. L'initiative éducative, autour de l'élaboration de projets choisis, revient ainsi aux élèves. Ces projets coopératifs favorisent la transformation de mots en actes et définissent et construisent une identité de groupe qui peut, grâce à l'accompagnement proposé par les CPE, rayonner sur l'ensemble d'un établissement.

La culture de partenariat développée par les CPE permet parallèlement de tisser autour des élèves un véritable maillage éducatif et de les ouvrir à un engagement local qui servira l'identité d'établissement et son rayonnement.

Enfin, les nombreuses occasions institutionnelles qui font du CPE un interlocuteur privilégié pour les familles (par exemple lors d'entretiens mais aussi lors des journées portes ouvertes de l'établissement) lui permettent de valoriser cet engagement des élèves, d'explicitier et de faire partager les règles de l'école et de la société démocratique qui contribuent au plein épanouissement de chacun.

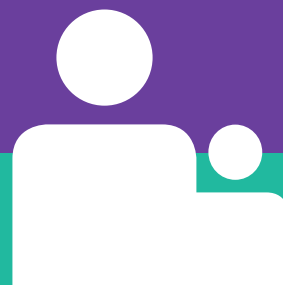
## ..... Une contribution à l'acquisition de savoirs et de valeurs en acte .....

Enfin, de nombreuses notions figurant dans les programmes de l'enseignement moral et civique peuvent être travaillées par le CPE aux côtés des enseignants, soit dans le cadre des « éducations à » au sein du CESC (par exemple autour des discriminations sexistes et des stéréotypes), soit lors de séquences pédagogiques et éducatives centrées sur l'égalité, les droits et les devoirs, la définition de l'intérêt général, etc., appréhendées à partir de [dilemmes moraux](#), de [débats réglés](#), voire de [discussions à visée philosophique](#).



La coopération avec les professeurs documentalistes peut parallèlement s'opérer autour des pratiques numériques des élèves afin d'interroger leur identité numérique et de les sensibiliser aux enjeux d'une société de l'information dont ils doivent être des acteurs avertis.

Le CPE dispose ainsi de plusieurs entrées pour participer à cet enseignement moral et civique et contribuer au partage des valeurs du vivre-ensemble. Le découpage des programmes par cycles lui offre de plus la possibilité de construire la progressivité de ces apprentissages citoyens sur la durée. Garant, avec les autres membres de l'équipe éducative, d'un cadre sécurisant et d'un climat scolaire serein et bienveillant, le CPE est conforté, dans le cadre de l'enseignement moral et civique, dans sa contribution aux finalités éducatives et pédagogiques fondamentales que sont la construction de l'estime de soi et de l'appétence scolaire. Les valeurs dont sont porteurs ses gestes professionnels, l'accompagnement éducatif et pédagogique qu'il apporte et son rôle de conseiller auprès du chef d'établissement et de la communauté éducative lui confèrent au final une place centrale dans l'élaboration et la mise en œuvre de la politique éducative de l'établissement.



## La contribution de l'éducation physique et sportive à l'EMC

Les situations sportives fournissent de nombreux points d'ancrage pour les séquences d'EMC.

Par ce que vivent les élèves en EPS et par les démarches pédagogiques qui y sont mises en œuvre, l'EPS contribue pleinement aux objectifs de l'Enseignement moral et civique.

### ..... Des points d'ancrage pour des séquences d'EMC .....

L'actualité et les situations sportives fournissent des ancrages pertinents pour des séquences d'EMC privilégiant des activités pédagogiques spécifiques (tels que les débats, les jeux de rôles...).

Par exemple :

- organisation de débats à partir de questions initiales telles que : « Qu'est-ce qui est inacceptable dans un match de football ? », « À quoi sert le règlement dans un sport collectif ? », « Les compétitions sportives de haut-niveau doivent-elles être mixtes dans tous les sports ? »...
- organisation de jeux de rôles mettant en scène différents acteurs du monde sportif et associatif (Cf. la [fiche ressource sur le dopage](#)).

Ces ancrages facilitent la prise de parole chez les élèves car ils sont en lien avec leur quotidien. Ils sont l'occasion pour les élèves de défendre et d'argumenter un point de vue, d'ouvrir les thématiques abordées au niveau sportif vers des situations plus génériques (exemple : identifier en quoi les valeurs de l'olympisme concordent ou non avec les valeurs républicaines ; distinguer des différences de traitement en sport qui relèvent de la discrimination et d'autres qui, au contraire, visent à assurer une certaine égalité des chances...), de mettre des mots sur certaines de leurs expériences quotidiennes et de les appréhender avec un nouveau regard.



## ..... Les expériences vécues en EPS par les élèves .....

L'EPS et l'association sportive contribuent à une « appropriation en actes » des compétences attendues par l'EMC en raison des expériences qu'elles font vivre aux élèves. Lors de ces expériences, les élèves développent non seulement des savoirs mais aussi des savoir-faire et savoir-être.

### Éprouver des émotions, les verbaliser et les communiquer aux autres

En se mouvant, les élèves s'éprouvent et s'émeuvent. Ils ressentent des sensations, éprouvent des émotions, les verbalisent. En partageant ces émotions avec les autres élèves, ils apprennent à les reconnaître chez eux mais aussi chez les autres. Ce partage des émotions développe l'empathie émotionnelle (capacité à percevoir et comprendre les émotions d'autrui), essentielle pour des interactions humaines apaisées. Ce partage des émotions ne concerne pas uniquement les activités physiques artistiques mais toutes les activités physiques (par exemple : percevoir la peur d'un camarade en escalade et le sécuriser).

### S'entraider

Les interactions entre élèves sont diverses en EPS et constituent un des leviers essentiels des apprentissages. Dans de nombreuses situations, les élèves sont amenés à résoudre collectivement des problèmes, à s'observer mutuellement pour se conseiller, à s'encourager, à coopérer. Ces interactions développent des attitudes d'entraide constitutives d'un mieux vivre ensemble.

### Réaliser des projets collectifs

La réalisation de tels projets engage les élèves dans des histoires collectives d'apprentissage lors desquelles ils partagent une orientation commune et développent des sentiments de responsabilité et de solidarité réciproques les uns envers les autres (par exemple : la réalisation d'un contrat collectif de course en durée).

### Se confronter à un système de règles

Les situations d'interactions sportives (au contraire des situations d'interactions sociales dont la plupart des règles sont implicites) sont régies par un système de règles explicites dont le respect est assuré par un arbitre. Ce rôle d'arbitre est souvent pris en charge par un élève. Cette explicitation des règles et le fait de devoir les faire appliquer sensibilisent les élèves à l'importance des règles pour le bon déroulement du jeu (et des interactions humaines) et facilitent leur acceptation et appropriation. Pour aider les élèves à comprendre la fonction des règles, l'enseignant peut valoriser telle ou telle règle pour montrer aux élèves les implications pratiques de son application en situation.



## Les démarches pédagogiques

La contribution de l'EPS à l'EMC nécessite la mise en œuvre de démarches pédagogiques et de formats de pratique qui valorisent la confiance en soi des élèves, instaurent de nouveaux modes de communications entre eux, facilitent l'appréhension et la compréhension du monde qui les entoure... Trois éléments des démarches pédagogiques mises en place sont essentiels pour répondre à ces attentes.

### Proposer des formes de travail collectif promouvant des interactions coopératives

Les formes de travail collectif susceptibles d'être mises en place en EPS sont nombreuses et contribuent à certains apprentissages visés par l'EMC.

Exemples :

- le travail sous forme de tutorat (en faisant varier le statut de l'élève au sein du groupe) permet le développement d'habiletés prosociales chez l'élève tuteur (empathie, écoute, encouragement, aide explicite...) ;
- la production de certaines réalisations collectives (la construction d'une chorégraphie collective en danse par exemple) invite les élèves à confronter des points de vue pour trouver des consensus (comprendre, accepter et prendre en compte le point de vue d'autrui) ;
- s'assurer de l'interdépendance des activités des élèves (les actions des élèves dépendent les unes des autres et chacun contribue à la réussite collective) et d'une répartition des responsabilités entre élèves, dans le cas de travail en groupe dans lequel les élèves ont à produire une réalisation collective, permet de développer des sentiments de solidarité réciproque entre les élèves ;
- les tâches collectives de résolution de problème (formuler des principes tactiques pour exploiter au mieux un thème de jeu dans une situation de sports collectifs par exemple) constituent un levier intéressant pour apprendre à prendre en compte le point de vue d'autrui, à argumenter et synthétiser différents points de vue dans une réponse collective.

### Le climat instauré au sein de la classe

Des situations dans lesquelles les élèves se sentent en confiance sont nécessaires pour qu'ils s'engagent collectivement dans les activités proposées et interagissent de manière sereine et coopérative. Pour ce faire, il importe d'instaurer un climat motivationnel centré sur la maîtrise (en valorisant les efforts, les apprentissages et les progrès des élèves), plutôt qu'un climat motivationnel centré sur la compétition (valorisation de la comparaison entre les élèves et de la performance). Ce climat dépend à la fois de la posture de l'enseignant (autorité bienveillante, promotion des interactions de soutien et d'entraide entre les élèves) mais aussi des types de tâches et des modalités d'évaluation proposées. Des démarches d'enseignement dans lesquelles les formes

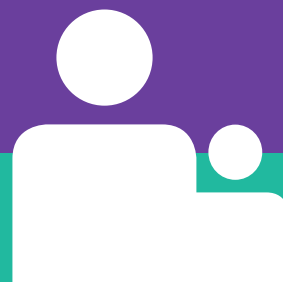




de groupement sont flexibles et hétérogènes, les évaluations fondées sur les progrès, les tâches différenciées en fonction des niveaux d'habiletés des élèves participent à l'instauration d'un climat de maîtrise favorisant les comportements d'entraide et de soutien mutuel entre les élèves. À l'inverse, des démarches dans lesquelles les élèves sont explicitement répartis dans des groupes de niveaux, les évaluations fondées sur un barème unique, les tâches communes à l'ensemble des élèves participent à l'instauration d'un climat induisant des comportements concurrentiels entre les élèves et pouvant générer des tensions au sein de la classe.

## La possibilité de négocier les règles

En EPS, les élèves sont confrontés à des règles multiples. Ces règles peuvent relever de l'ordre social (ne pas tricher, préserver son intégrité ou celle des autres, ne pas se battre...) ou de savoirs disciplinaires (règlement spécifique des activités sportives, règles de sécurité dans des « activités à risques »). Certaines de ces règles ne sont pas négociables (préserver son intégrité ou celle des autres) alors que d'autres peuvent faire l'objet d'une co-construction par les élèves et l'enseignant. Il est par exemple possible de co-construire le système de règles régissant l'affrontement, en confrontant les élèves à des jeux sportifs inédits (exemple : trois buts, trois équipes, deux ballons, une équipe amenant le ballon dans un des deux buts adverses marque un point) et en leur demandant de définir, au fur et à mesure du déroulement du jeu, les règles à respecter. Cette construction et cette négociation par les élèves eux-mêmes des règles de jeu les amènent à interroger et mieux comprendre les fonctions des règles, à leur donner du sens, à les accepter et peuvent modifier leur rapport à d'autres types de règles (notamment d'ordre social). Le collectif classe peut également être amené à discuter le degré de pertinence de certaines règles au regard des contraintes qu'elles imposent sur le fonctionnement collectif de la classe (renégocier certaines règles de groupement par exemple).



## Contribution des Sciences et Technologies du Vivant de la Santé et de la Terre à l'EMC

Les enseignements du domaine des Sciences et Technologies du Vivant, de la Santé et de la Terre<sup>1</sup>, contribuent fortement, avec d'autres enseignements dont l'EMC, à la formation de la personne et du citoyen, et au développement d'une conscience citoyenne, notamment dans sa dimension écologique.

Abordant des thématiques liées à la santé, aux biotechnologies, à l'environnement, à la biodiversité, à l'évolution de la vie et aux risques naturels, ces enseignements participent donc à l'éducation en matière de santé, de sécurité et d'environnement. Ils permettent aux élèves d'acquérir des savoirs et des compétences qui vont instruire et éclairer les choix qu'ils auront à faire, en toute autonomie, tout au long de leur vie citoyenne, cette éducation aux choix débouchant sur l'éducation à la responsabilité.

### EMC et STVST : Des objectifs de formation complémentaires

**Les objectifs de formation des STVST concourent à développer et maîtriser une autonomie de jugement.**

L'objectif premier de l'enseignement des Sciences de la Vie et de la Terre au collège et au lycée est de permettre aux élèves d'acquérir une culture scientifique fondée sur les connaissances et les modes de raisonnement propres aux sciences.

Cette culture scientifique leur permet de s'emparer des grandes questions de société liées aux thématiques évoquées ci-dessus, de faire des choix raisonnés dans leur vie citoyenne, d'être en mesure de les argumenter et d'en débattre, d'avoir conscience des responsabilités individuelles et collectives, et donc de comprendre et d'adopter des comportements responsables dans les domaines de la santé, de l'environnement (biodiversité, ressources limitées de la planète, risques naturels, etc.), de l'usage des biotechnologies, de la sécurité (alimentaire, médicale, liée aux risques naturels, etc.), de la relation aux autres.

<sup>1</sup> Les enseignements du domaine des « STVST » sont les enseignements de « Sciences de la Vie et de la Terre » (SVT) en collège et en lycée général, de Biotechnologie et de « Sciences Médico-Sociales » (SMS) en lycée technologique, de « Sciences Biologiques et Sciences Sociales Appliquées » (SBSSA) en LP.



## Des apports scientifiques pour nourrir argumentations et débats

**Les apports scientifiques des STVST permettent d'instruire des argumentations, des débats, et aident les élèves à se forger un jugement moral dans les domaines de l'environnement, de la santé, des risques naturels et de la bioéthique.**

Les grandes thématiques autour desquelles sont organisés les programmes de Sciences de la Vie et de la Terre donnent une idée de la diversité et de l'étendue des domaines abordés.

Dans le prolongement direct de l'enseignement scientifique du cycle 3, les thématiques abordées au cycle 4 sont les suivantes : « La planète Terre, l'environnement et l'action humaine » - « Le vivant et son évolution » - « Le corps humain et la santé ».

Elles font directement écho à certains objets d'enseignement évoqués dans les programmes d'Enseignement Moral et Civique des cycles 3 et 4, parmi lesquels et de façon non exclusive : « soin du corps, de l'environnement immédiat et plus lointain » - « l'intégrité de la personne » - « respect des autres dans leur diversité » - « l'égalité entre les filles et les garçons » - « la question des addictions » - « connaissance de soi et respect de l'autre en lien avec l'éducation affective et sexuelle » - « sentiment d'appartenance au destin commun de l'humanité » - « les responsabilités individuelles et collectives face aux risques majeurs ».

Au lycée d'enseignement général et technologique, trois grandes thématiques structurent l'enseignement des Sciences de la Vie et de la Terre, à chacun des niveaux (seconde, première, terminale) : « la Terre dans l'univers, la vie et l'évolution du vivant » - « enjeux planétaires contemporains » - « corps humain et santé ». Elles font écho aux logiques directrices des programmes d'Enseignement Moral et Civique et notamment : « égalité et discrimination » en classe de seconde – « les enjeux moraux et civiques de la société de l'information » en classe de première – « biologie, éthique, société et environnement » en classe de terminale. Dans les secteurs des biotechnologies, les thématiques mobilisent les valeurs citoyennes et civiques à de nombreuses occasions : explorations fonctionnelles et diagnostic médical, prophylaxie et traitement, préservation de l'environnement ; éthique, impact économique et démarche technologique, sensibilisation à l'environnement de travail en lien avec les exigences spécifiques liées à la pratique de la biologie moléculaire.

L'étude des thématiques liées au fonctionnement de l'organisme humain, à son organisation et à son développement (sous le déterminisme de ses gènes, mais aussi sous l'influence de facteurs de l'environnement, dont les autres êtres humains), à l'unité de l'espèce humaine, à l'unicité de chaque être humain et à la génétique, permettent d'acquérir des connaissances qui contribuent à la connaissance de soi, au respect de l'autre dans ses différences, à la conscience des responsabilités individuelle et collective dans les domaines de la santé (alimentation, vaccination, addictions, etc.) et de la sexualité.

Ces connaissances peuvent instruire les débats sur l'égalité, et notamment l'égalité homme/femme. Complétées par les connaissances acquises lors de l'étude de l'évolution de la vie, de l'origine et de l'histoire de l'espèce humaine, de l'impact de ses activités sur l'environnement, elles instruisent également les débats sur la fraternité, tant dans sa dimension contemporaine que dans sa dimension



intergénérationnelle. Ces connaissances permettent de débattre des stéréotypes et des préjugés, des discriminations, de la tolérance, etc.

Les connaissances acquises dans le domaine de la biologie et de l'environnement (interdépendance des êtres vivants au sein d'un écosystème, peuplement des milieux, etc.) et de la géologie (activité externe et interne de la planète Terre) alimentent les argumentations lors de débats sur des questions liées aux risques naturels, à la sécurité des personnes, à la responsabilité individuelle et collective, à l'impact des activités humaines sur l'environnement.

Les connaissances acquises dans les domaines de la biologie, de la génétique, des biotechnologies peuvent être mobilisées lorsqu'il s'agit de débattre ou de développer un jugement moral personnel sur des questions de société liées notamment à la bioéthique.

## Capacités et compétences travaillées en STVST au service de l'EMC

**Les capacités et les compétences des STVST préparent et contribuent à la participation aux débats argumentés, au jugement critique, aux choix moraux et civiques, à la responsabilité individuelle et collective.**

L'enseignement des Sciences de la Vie et de la Terre et des biotechnologies contribue à la formation des élèves à la rigueur des démarches scientifiques ; il développe la posture scientifique faite d'attitudes et de capacités : observer, s'informer, s'interroger, formuler des hypothèses, expérimenter, recueillir et analyser des données, les interpréter, les organiser, modéliser, confronter les résultats avec d'autres pour développer l'esprit critique et élaborer des bilans partagés et fiables ...

Les modalités de mise en activité des élèves dans les enseignements du champ des STVST sont diversifiées, et le travail collaboratif fréquemment proposé. La pratique du travail collaboratif au sein d'un groupe, dans le cadre d'une démarche de résolution de problème, d'une investigation, d'une expérimentation et les phases collectives de présentation du travail des groupes à l'ensemble de la classe, contribuent au développement de la disposition à raisonner, à prendre en compte le point de vue de l'autre, voire même à la distinction entre intérêt personnel et intérêt collectif.

De nombreuses questions de société et d'actualité, parfois socialement vives, sont en lien direct avec des thématiques abordées en Sciences de la Vie et de la Terre, offrant ainsi l'occasion d'une éducation aux médias et à l'information, mais pouvant aussi fournir des sujets propices [aux débats argumentés](#), à la pratique de la méthode [des dilemmes moraux](#) ou [des discussions à visée philosophique](#).



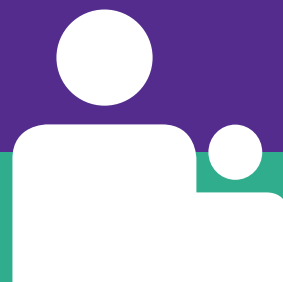
## L'apport du savoir scientifique à l'appropriation du concept de laïcité

**Les STVST permettent une appropriation progressive de ce que sont la science et le savoir scientifique qui est indispensable à l'appropriation du concept de laïcité.**

Enfin, au-delà de l'acquisition de connaissances et de compétences spécifiques, un enjeu essentiel de l'enseignement des Sciences de la Vie et de la Terre, partagé avec les autres enseignements scientifiques, est de contribuer à la formation de l'esprit critique et à l'éducation citoyenne par la prise de conscience du rôle des sciences dans la compréhension du monde. La conception scientifique du monde repose sur le postulat d'objectivité des faits et la lecture scientifique du monde se construit peu à peu, par confrontation successive des faits d'observation (naturels ou expérimentaux) et des idées scientifiques en cours de construction, à partir de méthodes d'argumentation rigoureuses. La science propose une explication cohérente du monde, de son fonctionnement et de son histoire. Résultat d'une construction intellectuelle, la vision scientifique du monde est une connaissance partagée par une communauté scientifique, à un temps « t ».

Le savoir scientifique ne saurait donc être confondu avec les croyances religieuses ou les opinions ; ils ne sont pas de même nature. L'enseignement scientifique permet d'exposer, d'expliquer et d'argumenter la conception scientifique du monde, et se limite à cela. Cette conscience de ce qu'est le savoir scientifique, de la façon dont il se construit, de son évolution permanente à la faveur de nouvelles technologies produisant de nouvelles données, peut être mobilisée lors des débats sur la laïcité.

L'enseignement des Sciences de la Vie et de la Terre, et plus généralement les enseignements des Sciences et Technologies du Vivant de la Santé et de la Terre, par les thématiques qu'ils abordent et par les objectifs de connaissances et de compétences qu'ils se fixent, contribuent à l'Enseignement Moral et Civique, et réciproquement. Dans un souci évident de cohérence, il est indispensable d'établir des liens entre ces enseignements, que ce soit dans leur cadre respectif ou dans le cadre de temps de travail en interdisciplinarité.



## Le débat (réglé ou argumenté)

Le débat est par excellence constitutif de l'espace public en démocratie. Comme pratique démocratique, il vise la recherche d'un compromis ou d'un consensus sur fond de divergence des points de vue, voire de conflit. La liberté d'expression a pour corollaire l'acceptation de ces désaccords, qui s'expriment dans le débat. Toutefois, il ne doit pas entretenir l'idée que toutes les opinions se valent. L'expression de la pluralité des points de vue doit se faire dans le respect des valeurs de la démocratie et se référer au cadre juridique qui organise cette liberté. La pratique du débat facilite particulièrement la construction du jugement moral et du civisme chez les élèves. En ce sens, elle se situe au cœur d'une éducation à la citoyenneté.

### 1. Principes invariants

#### Définition

Un débat réglé ou argumenté est un moyen pour tout individu d'exprimer son point de vue dans le cadre d'un échange régi par des règles. C'est une discussion entre différentes personnes sur une question controversée où chacune doit savoir maîtriser sa parole, laisser la place à celle de l'autre, comprendre son point de vue même quand elle ne le partage pas et chercher à convaincre en argumentant. Il s'agit donc d'un échange dont chacune des parties peut tirer profit et non d'un affrontement avec un gagnant et un perdant.

#### Enjeux pour l'EMC

La pratique du débat à privilégier en classe est celle du débat argumenté obéissant à des règles garantissant son cadre démocratique et le respect du droit de chacun d'exprimer son opinion. Le débat permet alors l'expression publique des points de vue (accords ou désaccords) afin d'aboutir à une décision ou une position, sur fond de préparation d'un dossier étayant les argumentaires, l'objectif étant d'apprendre à défendre une opinion en mobilisant une argumentation, c'est-à-dire une succession d'arguments pesés et mesurés.



La question à débattre, qui s'intègre dans le cadre du programme d'EMC, **doit permettre la controverse** et donc pouvoir susciter un échange étayé par des arguments entre des positions également défendables dans un cadre démocratique. Dans une perspective pédagogique, le choix d'une question doit prendre en compte trois dimensions :

- la dimension sociale (réalité des enjeux civiques et moraux) éventuellement par un dilemme,
- la dimension cognitive (complexité du thème),
- la dimension psychologique (l'expression des émotions). Une question trop « passionnelle » peut empêcher la mise à distance nécessaire au processus d'apprentissage.

## Objectifs d'apprentissages pour les élèves

Le débat réglé et le débat argumenté visent, l'un comme l'autre, à faire en sorte que l'élève soit **capable de questionner voire de remettre en cause ses jugements initiaux**. Les objectifs d'apprentissages pour les élèves sont :

- **intellectuels** : aboutir à une réponse commune à la question posée à partir de réponses différentes mais égales en dignité, aider ainsi chacun à prendre une position informée, dépasser, en faisant appel aux quatre dimensions de l'EMC, la simple défense d'idées reçues ou l'acquisition passive de savoirs au profit de leur mobilisation en situation.
- **civiques** : prendre en compte la pensée d'autrui (respect, écoute, reprise, intégration, réfutation...) et, idéalement, apporter une réponse commune à la question initiale (identification et prise en compte de l'intérêt général).
- **pratiques** : apprendre à utiliser les outils langagiers et de communication par exemple à partir de l'analyse d'un débat d'experts « réel », télévisé ou radiodiffusé.

Par conséquent, les élèves doivent être capables de :

- savoir présenter en public une question, un sujet, un thème ;
- savoir intervenir, comprendre ce qui est dit par les autres ;
- retenir ce qui est dit par chaque intervenant ;
- apporter une critique constructive ;
- savoir respecter les règles du débat.

## 2. Démarches

Enseigner le débat implique de formaliser ses règles de fonctionnement, par exemple en co-élaboration avec les élèves : règles de prise de parole, distribution des rôles, durée, intégration dans une séquence. Il est donc essentiel d'articuler la préparation du contenu (ce qu'il y a à dire) et l'apprentissage des moyens qui permettent de le dire. Le débat s'insère dans **une séquence** qui comprend, outre le temps du débat lui-même, des étapes de recherche, d'exploitation des résultats de recherche en vue de l'élaboration de l'argumentaire et une phase de bilan réflexif.



## 2.1 Choix de la question initiale et lancement du travail

Différentes modalités peuvent être envisagées pour faire émerger une question en associant les élèves : choix dans une liste pré-établie, émergence à partir d'un document d'accroche, à partir de représentations, d'une recherche thématique large permettant d'identifier une question controversée, d'une expérience commune des élèves, d'un fait de vie scolaire ou d'actualité...

On peut par exemple organiser un premier débat non préparé pour faire émerger les représentations et identifier une question qui nécessiterait à la fois de prendre de l'information et pourrait faire l'objet d'opinions différentes. Des formes de débats avec des groupes de constitution évolutive (grands puis petits groupes) au gré d'étapes d'affinement de la question sont possibles. La variation de ces modalités est source de motivation chez les élèves.

## 2.2 Recherche et élaboration de l'argumentaire

Le débat peut s'appuyer sur des entretiens, des rencontres, des visites... Le travail avec les associations partenaires de l'école peut ici être fructueux. L'exploitation du corpus documentaire collecté en vue de l'élaboration de l'argumentaire fait l'objet d'un apprentissage explicite. Il vise notamment à distinguer et à articuler la position prise sur la question, les arguments qui viennent l'étayer et les exemples. Le travail peut également porter sur l'anticipation des contre-arguments et des réponses à leur apporter.

Le travail de recherche peut faire l'objet d'un travail conjoint :

- à l'école, avec les professeurs supplémentaires (dispositif « plus de maîtres que de classes », maîtres E et G des RASED),
- au collège, avec le professeur documentaliste.

# 3. Conditions de réussite

Un débat réglé comme un débat argumenté est un débat préparé. L'aménagement de l'espace de la classe est essentiel : les élèves sont disposés de manière à faciliter la communication (en U, en cercle...). On peut expérimenter différentes organisations, notamment pour mieux permettre l'expression d'une multiplicité de points de vue et la participation directe du maximum d'élèves.

## 3.1 Définition et distribution des rôles

Elles doivent être progressives au cours des cycles 2, 3 et 4. Dans l'absolu, le débat régulé suppose la présence d'un modérateur qui ouvre et clôt le débat (pose et problématise la question initiale), distribue et régule la parole, relance. Ce rôle peut être d'abord assuré par l'enseignant/CPE/AED... puis par un ou plusieurs élèves (notamment au cycle 4). Suivant le nombre d'élèves et les cycles et niveaux concernés, on pourra scinder les tâches du modérateur (introduction et clôture, président de séance, régulateur de la prise de parole...) et distribuer d'autres rôles par exemple pour assurer le secrétariat de séance (consignation des différents arguments...) ainsi qu'une forme d'évaluation du débat/des débatteurs.





**Trois démarches apparaissent possibles pour amener les élèves à exprimer et étayer une position dans le débat :** ils choisissent leur propre opinion, ils défendent une opinion tirée au sort, ils assument l'opinion d'une catégorie d'acteurs dans un jeu de rôles.

S'il faut apprendre à prendre position, il est également important, via un processus d'empathie, de développer des capacités d'agilité intellectuelle, de respect de la pluralité des points de vue et de partage de son ressenti personnel voire de ses émotions. Être obligé d'argumenter une autre position que la sienne tout comme s'insérer dans un jeu de rôles aide également à la décentration et à la mise à distance.

### 3.2 Le rôle de l'animateur (enseignant, CPE, AED, etc.)

Il peut varier selon les situations, les cycles et les niveaux. L'animateur favorise les échanges entre les élèves et s'exprime donc le moins possible. Il observe et prend de l'information sur les compétences mises en œuvre par les élèves afin d'identifier les difficultés et pouvoir ensuite en faire un objet de travail et de progression, voire un métadébat. Il peut assurer le rôle du modérateur, guider le débat et intervenir au cours des échanges pour identifier les notions en jeu en partant des apports des élèves ; il peut suppléer ponctuellement le(s) modérateur(s)-élève(s) en cas de difficulté ; il intervient si nécessaire pour signaler tout argument non recevable du point de vue des valeurs (il peut choisir d'interrompre le débat si nécessaire).

### 3.3 Bilan réflexif

Il est nécessaire pour insérer la séquence dans une progressivité et favoriser l'appropriation des valeurs dans leurs dimensions cognitive, affective et comportementale. Il peut s'appuyer sur une auto-évaluation individuelle confrontée ensuite aux retours des élèves auxquels on a assigné le rôle d'évaluateurs et à ceux de l'ensemble du groupe en vue de l'élaboration d'un bilan collectif. Ce bilan doit être constructif et comporter des éléments liés aux compétences mobilisées dans le débat mais également des éléments d'institutionnalisation des savoirs en jeu.

## .....4. Références pour aller plus loin.....

Jean-François De Pietro et Roxane Gagnon, « Former les élèves à argumenter et à prendre leur place dans l'espace public : l'enseignement du débat à l'école », *Bulletin VALS-ASLA-98*, p. 155-179, 2013.

Joaquim Dolz et al. « Le débat : un dialogue avec la pensée de l'autre », *Le français aujourd'hui*, 2004/3 (n°146), p. 5-15.

Joaquim Dolz-Mestre et Bernard Schneuwly, *Pour un enseignement de l'oral : initiation aux genres formels à l'école*. 4<sup>e</sup> édition. ESF éditeur. 2009.

Jürgen Habermas, *De l'éthique de la discussion*, PUF, 1992.

Ruth Kennedy, « In-Class Debates: Fertile Ground for Active Learning and the Cultivation of Critical Thinking and Oral Communication Skills », *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 2007, Volume 19, Number 2, p.183-190.



Matthew Lipman, *À l'école de la pensée*, Bruxelles, De Boeck université, 2<sup>ème</sup> édition, 2011.

Mireille Raspail et Françoise Faye, « Pourquoi débattre en classe ? » *Cahiers pédagogiques*, n° 401, février 2002.

Michel Tozzi, *L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire*, CNDP-Hachette éducation, 2002.

Michel Wiewiorka, « *Débattre est une nécessité dans toute société démocratique* », *Le monde des débats*, n° 1, 1999.

L'Université de Montréal propose, sur son site internet, une synthèse méthodologique utile sur la pratique du débat en classe, [« Animer un débat »](#), (consulté le 31/07/2015).



## Le débat (régulé ou argumenté) Pour aller plus loin

### Quelle(s) pratique(s) du débat dans le système éducatif français ?

Le débat n'est pas une pratique nouvelle à l'école. En 1947, dans le plan Langevin-Wallon, il était notamment affirmé « *l'exposé et la discussion des événements et des problèmes dans leur actualité ne seront pas exclus de l'école. Des clubs d'étude et de discussion enseigneront aux jeunes la valeur et les difficultés d'une recherche sincère de la vérité, le respect de la liberté de pensée et d'expression pour tous* ». Les programmes de 1995 pour l'école élémentaire, dans le cadre du « vivre ensemble » aux cycles 1 et 2, évoquent une « discussion sur des problèmes mettant en jeu les valeurs sociales » et au cycle 3 une réflexion sur « les valeurs relatives à la personne et sur les normes de la vie en commun ». Les programmes d'éducation civique de 2002 pour l'école, de 1998 puis de 2008 pour le collège, d'ECJS de 2000 puis de 2010-2011 pour le lycée invitent aussi à la pratique du débat : débat réglé à l'école, débat au collège, débat argumenté au lycée.

### Les théories du débat

**Le cadre éthique :** le débat véhicule l'éthique d'une raison communicationnelle dont Habermas, dans *De l'éthique de la discussion*, a exprimé la spécificité : reconnaissance de chaque sujet, prise en compte des arguments de l'autre, mise en place de normes qui pourraient rencontrer l'assentiment de tous. Sur la forme, le débat s'inscrit explicitement dans un système éthique de règles de prise de parole : chacun a droit à la parole ; toute parole doit être argumentée ; il est interdit de se moquer d'autrui ; la priorité de parole est donnée à celui qui n'a jamais parlé. Ces règles permettent d'instaurer le respect demandé aux élèves et auquel l'enseignant est lui-même soumis. Il s'agit d'amener l'élève à construire son autonomie intellectuelle et à inscrire des activités individuelles dans un cadre éthique.

**Le cadre politique :** Matthew Lipman, dans son ouvrage *À l'école de la pensée*, cherche à placer progressivement les élèves dans ce qu'il appelle « la communauté de recherche ». Les élèves conduisent un travail commun consistant à élaborer ensemble des réponses possibles à une question philosophique qu'ils ont choisi de se poser à la suite d'une lecture partagée. Il s'agit d'élargir le



champ de réflexion de l'élève pour lui permettre de passer progressivement du cas particulier au cas général, de définir des règles et leurs limites et de les élargir en visant une réflexion universelle dont on trouvera l'expression politique dans la référence aux droits de l'homme.

**Le cadre pédagogique** est une traduction pratique des deux précédents cadres dans la classe. Michel Tozzi, dans *L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire*, définit trois objectifs dont un débat cherche à développer l'articulation. Il s'agit de permettre aux élèves de conceptualiser leurs propos, de problématiser leurs affirmations (en quoi l'argument questionne la règle) et d'argumenter (expliquer au nom de quoi ils peuvent affirmer quelque chose).

## .....D'autres modalités pour pratiquer le débat.....

D'autres modalités que celle du débat contradictoire classique avec sa variante « jeu de rôles » sont également envisageables. Les conditions de réussite demeurent les mêmes.

### Les « quatre coins »

Les élèves sont confrontés à une affirmation et doivent se positionner dans un des quatre coins de la salle de classe selon qu'ils sont « tout à fait d'accord », « plutôt d'accord », « plutôt pas d'accord » ou « pas d'accord du tout ». Chaque groupe travaille ensuite à la construction d'un argumentaire à l'appui du point de vue choisi. Une fois ces argumentaires présentés à l'oral (désigner un ou plusieurs rapporteurs si nécessaire), les élèves peuvent décider de changer leur position initiale. Chaque groupe rédige ensuite une synthèse présentant les quatre arguments les plus importants à l'appui de son point de vue. Ce type de débat peut être particulièrement pertinent pour faire émerger des représentations et travailler à leur mise à distance.

### Le « bocal »

La classe est divisée en trois groupes : deux groupes « d'experts » (qui ont chacun travaillé un argumentaire pour étayer un point de vue, assigné ou choisi, sur la question débattue) et un troisième groupe d'élèves « auditeurs ». Les chaises sont réparties en deux cercles concentriques (le premier cercle constitue le « bocal » où ont lieu les échanges ; le cercle extérieur est occupé par le reste de la classe).

Les deux groupes « d'experts » se succèdent d'abord dans le « bocal » pour présenter leurs arguments et les affiner par la discussion. C'est ensuite au tour des élèves « auditeurs » de pouvoir occuper le « bocal » pour réagir aux arguments présentés par les « experts ». Cette succession peut être répétée plusieurs fois (on peut diviser le débat en familles d'arguments ou l'orienter en fonction de l'évolution des argumentaires). Une variante consiste à former le « bocal » avec 10 chaises, 3 pour chaque groupe d'élèves « experts » et 4 pour les élèves « auditeurs ». Les 6 élèves « experts » présentent leur argumentaire, avec une phase de réfutation, puis restent dans le « bocal » tout au long du débat. Des élèves « auditeurs » peuvent se succéder pour intervenir sur 3 des 4 chaises



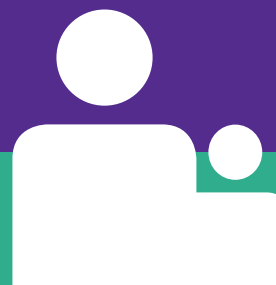
restantes. Une chaise reste toujours libre et lorsqu'un élève « auditeur » vient s'y installer, un autre élève « auditeur » doit quitter le « bocal ».

## « Pense seul, à deux, à quatre » (Think-Pair-Share)

Les élèves sont confrontés à la question à débattre et préparent individuellement un argumentaire. Ils confrontent ensuite leurs notes par binômes puis par groupes de quatre. Lors de cette phase, ils décident du point de vue qu'ils vont défendre et précisent leurs arguments. Enfin, chaque groupe présente sa position et les arguments principaux qui la soutiennent à l'ensemble de la classe. On peut choisir la forme de l'interaction entre les groupes : lors de la présentation ou lors du bilan réflexif collectif. Certains élèves peuvent aussi être secrétaires de séance (consignation des argumentaires) ou évaluateurs afin d'éviter la succession chronophage des présentations fondées sur des argumentaires voisins. La présence d'une phase individuelle et de deux phases de groupes avec la perspective d'une tâche finale constitue une situation de communication qui permet une interaction réelle entre les membres des binômes et des groupes.

## « Résolution de problèmes » (Problem solving debate)

On constitue deux groupes de 4 élèves chacun. La question débattue doit impliquer une évolution possible (ex : « L'Union Européenne doit-elle instaurer la taxe Tobin ? »). Les élèves interviennent en binômes de points de vue opposés. Les deux premiers présentent la question débattue et les enjeux principaux de chaque position. Les suivants expliquent pourquoi des changements doivent ou non intervenir. Les derniers proposent un plan d'action. Ce type de débat peut être particulièrement pertinent dans des situations de simulation et de jeu de rôles.



## Les dilemmes moraux, une méthode du développement éthique

### 1. Principes invariants

#### Définition

L'étymologie grecque *dilēmma* signifie « argument à deux fins ». Le dilemme moral **propose deux issues à l'élève sans que l'une ou l'autre ne soit bonne ou juste a priori**. C'est un court scénario avec un protagoniste X, confronté à un choix. Ce scénario s'achève sur une question normative : que devrait faire X ? issue A / issue B. L'élève doit choisir entre les deux issues et justifier son choix. Le prototype du dilemme moral est le dilemme de Heinz, formalisé par Lawrence Kohlberg :

« La femme de Heinz est très malade. Elle peut mourir d'un instant à l'autre si elle ne prend pas un médicament X. Celui-ci est hors de prix et Heinz ne peut le payer. Il se rend néanmoins chez un pharmacien et lui demande le médicament, ne serait-ce qu'à crédit. Le pharmacien refuse. »

Que devrait faire Heinz ? Laisser mourir sa femme ou voler le médicament ?

#### Enjeux pour l'EMC

L'objectif de la méthode des dilemmes moraux est de faire croître l'autonomie morale des élèves, de leur apprendre à développer leur capacité à juger par eux-mêmes. Inspirée des théories du développement moral de Lawrence Kohlberg, elle permet de découvrir, dans le cadre de la discussion, des conflits d'obligation et d'appréhender la hiérarchisation des normes. **Elle vise aussi le respect du pluralisme des opinions dans le cadre d'une société démocratique, tout en rappelant que la loi civile en est la garantie.** La pratique des dilemmes moraux s'inscrit enfin dans le cadre d'une discussion fondée sur l'empathie et l'écoute mutuelle, en liant étroitement et explicitement compétences langagières et morales.



## Objectifs d'apprentissages pour les élèves (connaissances, capacités, attitudes)

- **Le dilemme moral comme apprentissage du sens du devoir** : faire réfléchir les élèves à des questions qui mettent en tension le juste et le bien à partir d'un court scénario dans lequel le protagoniste est confronté à un choix moral, la question du devoir est introduite : que devrait faire X ? L'issue du dilemme n'étant pas évidente surgissent des conflits qui confrontent le devoir et le principe de justice, permettant l'apprentissage du sens du devoir. Par exemple, dans le cas du dilemme de Heinz, ne pas voler est un devoir moral ; sauver sa femme peut obéir à un principe de justice.
- **Le dilemme moral comme outil de décentration** : l'élève s'identifie au personnage central de l'histoire par empathie. Cette identification sert de point de départ à une réflexion sur soi et sur l'autre.
- **Le dilemme moral comme outil de discernement et de développement du jugement moral** : le dilemme moral requiert des élèves de produire les raisons et les motivations de leur choix sans préjuger du bon choix. L'objectif est ici d'amener l'élève à argumenter le choix de l'issue qui est le sien : il n'est pas demandé à l'élève ce que X ferait mais ce qu'il devrait faire et d'argumenter. L'enseignant favorise chez l'élève un agir plus juste, en développant la force motivationnelle des bonnes raisons d'agir de telle ou telle manière.
- **Le dilemme moral comme outil de développement du jugement moral par le langage** : l'exposition des justifications, leur discussion dans le cadre du groupe classe favorisent le développement du jugement moral mais aussi les compétences langagières.

## 2. Démarches

1. **Présentation du contexte** : divers supports pédagogiques peuvent être utilisés pour accompagner les questions préliminaires : textes ; extraits de journaux, de films ; supports iconographiques divers (tableaux, photographies, dessins, etc.).
2. **Découverte du dilemme moral** à partir d'un court texte qui peut être puisé dans la littérature de jeunesse ou créé par l'enseignant.
3. **Vérification de la compréhension par tous les élèves.**
4. **Ouverture de la discussion selon des modalités pédagogiques variées** :
  - question lue au groupe-classe ; sous-groupes ; réponse orale/écrite,
  - recherche de la question-source du dilemme par les élèves.
5. **Débat** : des élèves présentent et confrontent leurs points de vue, en argumentant. Ils doivent avoir accès à d'autres types de raisonnement que le leur. L'enseignant fait expliciter les raisons du choix d'un élève ou d'un groupe d'élèves.
6. **Elargissement éventuel du questionnement** (questions d'ouverture) : après la discussion ou lorsque la discussion a pris fin, on peut envisager le problème sous d'autres angles et à partir de circonstances nouvelles qui viennent modifier l'histoire.



### 3. Conditions de réussite

- **Tenir compte du stade de développement moral des élèves** : l'élève doit pouvoir s'identifier au personnage central par empathie. La situation proposée doit être adaptée à l'âge des élèves et entrer directement en résonance avec l'univers de l'apprenant.
- **Respecter trois critères formels** : un court scénario avec un personnage principal ; une question exprimée ou sous-entendue, en terme de devoir, de préférence au mode conditionnel ou à défaut au mode indicatif, et faisant appel au jugement ; un choix et une justification demandés à l'élève.
  - Le dilemme moral ne se réduit pas à un choix restreint comme dans l'alternative (« faut-il faire ceci ou cela ? »). Il n'y a pas en effet de dissonance cognitive dans l'alternative et donc pas de développement du discernement.
  - La question est rédigée en terme de devoir mais elle ne s'applique pas à l'agir moral : elle s'applique au jugement moral (ce qu'il faudrait faire, même si l'on ne se sent pas capable de le faire).
- **Penser à varier les types de textes et la présentation** par la pratique théâtrale, le mime, le conte, les jeux de rôles...
- **Le rôle de l'enseignant** : il veille au bon déroulement de la discussion et de l'argumentation qui permettent le développement moral. Il aide à penser et ne pense pas à la place de l'élève, même si le raisonnement lui semble limité. Si certains élèves refusent d'être enfermés dans le dilemme, il leur faut au moins justifier les raisons qu'ils ont à ne pas vouloir ou pouvoir choisir.
- **Articulation et complémentarité avec d'autres pratiques pédagogiques** : le [débat](#), la [discussion à visée philosophique](#) (DVP) et la [méthode de la clarification des valeurs](#) qui se donne pour objectif la justification des préférences personnelles. Les dilemmes moraux visent en particulier à mettre en évidence que le choix moral implique la relation aux autres et aux lois de la société, où la norme peut obliger les autres autant qu'elle oblige le sujet. La DVP, la méthode de la clarification des valeurs et le dispositif pédagogique des dilemmes moraux sont ainsi complémentaires dans la construction des compétences morales spécifiques.
- **L'apprentissage spécifique des devoirs et des obligations de la personne et du citoyen se fait dans la durée sur l'ensemble de la scolarité** et doit être relié spécifiquement aux droits garantis aux citoyens dans une société démocratique.





## 4. Références pour aller plus loin

Christophe Bernard, « Une méthode du développement éthique : les dilemmes moraux », 2014, académie de Rennes. *Entre-Vues*, numéro spécial : *les dilemmes moraux*, 1990.

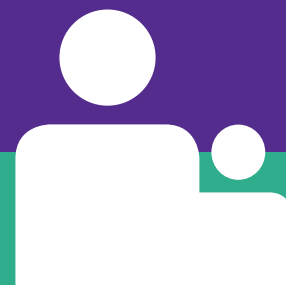
Lawrence Kohlberg, *Essays on Moral development, San Francisco, Harper and Row*, 1981, vol. I : *The Philosophy of moral development : Moral stages and the Idea of Justice* ; vol. II : *The Psychology of Moral Development : Moral stages and the Life Cycle* ; vol. III : *Education and Moral Development : Moral stages and Practice* [pas de traduction en français].

Claudine Leleux, *Pour une didactique de l'éthique et de la citoyenneté*, Bruxelles, De Boeck, 2010.

Claudine Leleux, *Apprentis citoyens. Hiérarchiser des valeurs et des normes*, Bruxelles, De Boeck, [éd.orig. : 2000], 2014.

Christiane Piller, « Les dilemmes moraux », *Entre-Vues*, 2010, n° 57-58.

Michel Rainville, *Manuel pratique de formation à l'approche de Kohlberg*, Université du Québec, 1978.



## La discussion à visée philosophique (DVP) ou oral réflexif

### 1. Principes invariants

#### Définition

La DVP appartient à la catégorie des débats réglés. Cette approche, tant dans sa démarche que dans les apprentissages qu'elle met en jeu, relève d'un type particulier d'oral réflexif (qui n'exclut aucunement le recours à l'écrit).

La DVP ou oral réflexif a pour objet de réfléchir au sens des choses, en dehors de toute prise de décision et sans viser l'action. De façon générale, cette réflexion implique de sortir de soi-même, de partager les questions existentielles dans le temps et l'espace pour penser notre condition humaine dans ce qui fonde notre rapport au monde, aux autres...

Elle a pour moyen ce qui nous est commun et nous relie à tous les autres : l'universel de la raison.

La DVP se distingue donc, par ses objectifs, d'autres formes de débats réglés, notamment :

- le conseil de vie de classe ou conseil d'élèves dans lequel les élèves vont apprendre à gérer l'espace commun de façon démocratique : fonctionnement de la classe (élaboration des règles de vie, règlement des conflits) ; dont l'enjeu est l'action, la prise de décision et l'engagement dans une collectivité ;
- l'espace de parole pour se dire (souvent effectué dans le cadre des Rased avec le psychologue scolaire) en tant que la psychologie s'adresse à chacun de nous en ce qui nous différencie de tous les autres, vise ce que nous avons d'unique à travers une histoire particulière, déterminée dans le temps et l'espace, des préoccupations et des désirs personnels (l'affect).

Cela implique que la DVP n'est ni un apprentissage de la démocratie, ni un lieu de parole. L'exigence visée, la règle implicite qui régit l'échange, est l'accès à la pensée en ce qu'elle ouvre vers l'universel : ce qui vaut pour tout autre que moi. Cela exclut donc la simple juxtaposition des opinions comme la simple expression du « moi je ».



## Enjeux pour l'EMC

### Cycle 2

- **La règle et le droit : 1-b** – Respecter les autres et les règles de la vie collective. Participer à la définition de règles communes dans le cadre adéquat.
- **1-c** – Comprendre que la règle commune peut interdire, obliger, mais aussi autoriser.

### Cycle 3

- **La sensibilité : 2-a** – Respecter autrui et accepter les différences.
- **La règle et le droit : 1-b** – Respecter tous les autres et notamment appliquer les principes de l'égalité des femmes et des hommes.
- **Le jugement : 2** – Distinguer son intérêt personnel de l'intérêt collectif.

### Cycle 4

- **Le jugement : 1-b** – Comprendre les enjeux, de la laïcité (liberté de conscience et égalité des citoyens).

## Objectifs d'apprentissages pour les élèves (connaissances, capacités, attitudes)

1. **L'examen des opinions** : c'est apprendre à penser sa pensée, à réfléchir son savoir. D'où je sais ce que je sais ? Quelle est la valeur rationnelle de mes idées ? Jusqu'où peuvent-elles valoir pour d'autres que moi ?...
2. **La mise à jour d'un problème** : c'est apprendre à distinguer la question du problème dont le traitement est complexe et peut contenir en même temps le oui et le non comme possibles. Il s'agit de comprendre les enjeux de la question de départ, d'explicitier ce qu'elle comporte d'implicite, ce qu'elle induit aussi... afin de trouver une formulation qui permette son analyse.
3. **L'argumentation** : c'est apprendre à penser la difficulté dans un effort de cohérence rationnelle du discours. Il s'agit d'expliquer les raisons de notre discours à travers le développement d'exemples, de contre-exemples, d'hypothèses... en utilisant différents types de raisonnements (hypothético-déductif, inductif, par l'absurde...). Construire une argumentation, à travers la confrontation des idées, donne du sens à un discours, permet d'analyser des intuitions de telle sorte qu'elles puissent acquérir une valeur rationnelle.
4. **La conceptualisation** : c'est passer du mot à l'idée. Un apprentissage réussi du langage permet d'utiliser un mot juste en situation. Il ne s'agit pas seulement de dire ce que l'on pense mais surtout de penser ce que l'on dit.  
La conceptualisation sert à retracer les différentes pistes entrevues afin d'arriver à clarifier certaines distinctions simples, mais essentielles à la compréhension de la thématique, qui s'affineront au fur et à mesure des problématiques.



## 2. Démarches

Il y en a trois, incontournables même si elles peuvent s'adapter à l'âge des élèves. Par exemple, au cycle 2, elles peuvent s'effectuer dans la même séance (30 mn environ) et au cycle 3, elles peuvent constituer 3 séances (de 30 à 45 mn) d'une même thématique.

- 1. Explorer des idées :** permettre aux élèves d'identifier la source de leurs représentations (d'où je sais ce que je sais ?), d'en interroger leur valeur (est-ce vrai seulement parce que c'est mon père qui le dit ?) et de les confronter à celles des autres.
- 2. Confronter ses idées :** dans la confrontation des représentations, les élèves sont amenés à trier, classer, à repérer les différents éléments qui fondent leurs discours. Ce travail de la langue comme lieu d'émergence de la pensée s'effectue soit à partir des mots (leur polysémie nous met d'emblée devant un embarras ; questionner l'implicite, l'ambiguïté du sens est nécessaire si on veut permettre aux élèves une analyse critique du sens commun), soit à partir de distinctions sur le sens des mots qui mettent en œuvre l'opposition ressemblance-différence. Plus les élèves seront en mesure de faire ces distinctions, plus ils sauront qualifier leur expérience et lui donner sens en organisant ce qui, au départ, est confus.
- 3. Structurer ses idées :** par une recherche commune de sens. C'est structurer la pensée pour passer du particulier au général. Si nos expériences sont différentes, nos interrogations sont-elles pour autant irréductibles les unes aux autres ou pouvons-nous les analyser en repérant quelques invariants communs ?

## 3. Conditions de réussite

### Rôle de l'enseignant

La pratique d'une DVP s'inscrivant dans le cadre de la classe, le maître ne change pas de statut lors de cette activité. Son rôle est essentiel à plusieurs niveaux :

- 1. en amont, la préparation :** il s'agit plutôt de clarifier la ou les notions sous-jacentes au thème, les présupposés de la formulation choisie, de comprendre les distinctions fondamentales qui permettent d'approfondir la réflexion, de repérer diverses entrées possibles et de comprendre les enjeux qui en découlent... Bref, de maîtriser autant que faire se peut, à son niveau, la notion qui sera discutée en classe avec les élèves. Le sérieux de la préparation conditionne donc la qualité de réflexion des élèves eux-mêmes.
- 2. pendant les 3 étapes :** l'étayage langagier ou guidage. Toute la pertinence du guidage consistera, non pas à amener un groupe à un point donné, mais à l'accompagner jusqu'où il est capable d'aller. Le seul objectif du guidage est d'amener un groupe à tracer son propre itinéraire en l'aidant à le baliser, en le rendant perceptible grâce à des repères qui apparaîtront comme des résultats momentanés. Il concerne uniquement le fond, c'est-à-dire le contenu de la discussion.

- **la reformulation** : reformuler, c'est mettre en évidence des éléments exploitables qui feront progresser la discussion. Elle permet de recentrer l'attention sur l'objet du débat et oblige les élèves à ne pas se contenter de réponses approximatives mais à approfondir leur pensée, à la développer, à affiner certaines distinctions... ce qui a pour effet parfois de les mettre face à des contradictions, des idées ou des interrogations nouvelles. L'enseignant joue ici le rôle de tiers qui libère les plus timides (ou en retrait) des influences personnelles des leaders. Chaque intervention acquiert ainsi un même statut, les réflexions, les idées devenant propriété du groupe lui-même.
- **les récapitulations intermédiaires des idées tout au long de la discussion** : elle offre la possibilité de faire le point sur les idées émises, de donner sens aux exemples (souvent juxtaposés) en les généralisant, ou encore d'ouvrir d'autres pistes de réflexion, de comprendre où on en est. Ces phases de structuration des idées permettent d'avancer dans la réflexion en opérant des « stabilisations » de sens à travers des distinctions, des contradictions, des rapprochements...  
Remarque : certains dispositifs proposent des rôles aux élèves (reformulateur-synthétiseur...). Certes les élèves peuvent s'y exercer mais cela ne saurait suffire pour structurer la discussion : l'enseignant ne peut être en retrait, c'est à lui de mettre en lien les différentes idées et d'aider les élèves, par son questionnement, à construire leur pensée.
- **la synthèse finale** : elle retrace surtout leur cheminement et, peu à peu, elle structure la réflexion du groupe (elle peut clôturer un thème comme servir de point de départ à une séance ultérieure). Mais, dans tous les cas, qu'elle soit succincte ou plus élaborée, elle tente de formaliser les distinctions abordées même si celles-ci restent incomplètes afin qu'elles constituent des points d'appui possibles par la suite. L'objectif, séance après séance, est d'aider les élèves à organiser leur pensée.

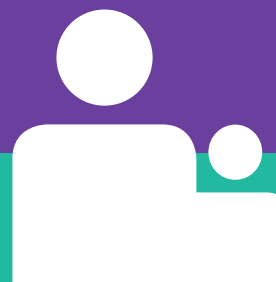
**3. après** : toutes les suites sont possibles et envisageables.

## 4. Références pour aller plus loin

H. Caudron, « *Enseigner la morale aujourd'hui* », Hachette éducation, 2007.

A. Lalanne, « *La philosophie à l'école, une philosophie de l'école* », L'harmattan, 2009.

Certaines éditions comme « Les petits Platons » ou collections comme « Les goûters philos » (Milan), spécialement destinées aux enseignants, peuvent se révéler très utiles tout comme certains manuels de Terminale et dictionnaires de philosophie.



## La méthode de la clarification des valeurs

### Une méthode pour choisir, apprécier, agir

## 1. Principes et invariants

### 1. Définition

La méthode de la clarification des valeurs, fondée par Raths, Harmin et Simon, peut se définir comme une méthode d'éducation aux valeurs fondée sur l'examen méthodique d'une expérience de vie. Elle présuppose que les comportements sont un champ d'investigation et que les valeurs sont en ajustement perpétuel par rapport au monde. Une valeur, selon Raths, Harmin et Simon, est donc le résultat obtenu au terme d'une démarche méthodique rigoureuse. Trois composantes de l'expérience humaine font ainsi l'objet de l'examen méthodique : **choisir** (dimension intellectuelle), **apprécier** (dimension affective), **agir** (dimension comportementale). Il en résulte 7 critères évaluatifs.

#### Choisir

1. Choisir librement
2. Choisir parmi plusieurs options
3. Choisir après avoir considéré toutes les conséquences possibles de chacune

#### Apprécier

4. Apprécier ce qui est choisi
5. Montrer aux autres son appréciation en leur communiquant ouvertement et fièrement son choix

#### Agir

6. Agir avec cohérence au regard du choix fait et dont on est fier
7. Agir de façon répétée pour faire montre d'un comportement habituel



## 2. Enjeux pour l'EMC

La méthode de la clarification des valeurs s'appuie sur des principes en cohérence avec les finalités de l'enseignement moral et civique : le recours aux expériences de vie pour éduquer les élèves aux valeurs dans le cadre d'un enseignement laïque de la morale ; le développement de compétences transversales visant l'autonomie morale, permettant d'ajuster régulièrement et avec discernement les valeurs aux aléas de la vie.

## 3. Objectifs d'apprentissages pour les élèves : connaissances, capacités et attitudes :

L'apprentissage méthodique des valeurs, de leur clarification et de leur construction personnelle, s'inscrit dans la formation du jugement moral, permettant aux élèves de comprendre et de discuter progressivement les normes et choix moraux. Il vise la capacité d'analyse, de discussion, de confrontation des points de vue à partir de situations-problèmes. Dans le cadre d'une pédagogie de la laïcité, la méthode de la clarification des valeurs développe les aptitudes à la réflexion critique et à la décision, en recherchant les critères de validité des jugements moraux, en confrontant ses jugements à ceux d'autrui dans une discussion ou un débat argumenté, en différenciant faits, opinions et choix, choix et stéréotypes, intérêt particulier et intérêt général. En ce sens, la méthode de la clarification des valeurs revêt une dimension essentielle dans l'éducation du jugement et du discernement du futur citoyen, porteur de valeurs et respectueux du pluralisme des valeurs dans une société démocratique.

## 2. Démarche(s)

**Partir d'une situation-problème** initiale réelle ou fictive (critères 1-3). Sur le plan pédagogique, on choisira des supports variés déclencheurs de la réflexion prenant appui sur la vie de la classe, de l'école ou de l'établissement, sur des textes divers dont les formes littéraires autobiographiques, les articles de presse, la bande-dessinée, sur des documents iconographiques divers, en lien avec l'éducation artistique et culturelle, qui mettent en jeu des valeurs. Les sujets propices à la clarification des valeurs sont liés à des expériences de vie permettant d'établir des liens entre les apprentissages scolaires et la vie quotidienne : la santé et le bien-être ; le développement de soi ; le développement socio-relationnel (amitié, famille, école) ; l'environnement ; la consommation (argent, loisirs) ; les médias ; le vivre ensemble.

**Repérer les valeurs en jeu et expérimenter des choix possibles** (critères 4 et 5). Des questions en nombre restreint sont posées aux élèves à l'écrit de manière individuelle. Pour distinguer la clarification des valeurs d'un simple exercice de jugement moral, des questions dépassent le cas particulier évoqué et portent sur le comportement personnel à valoriser à terme. La confidentialité des propos écrits individuels est garantie.



Une discussion sur les choix effectués peut ensuite s'engager dans le cadre d'un échange argumenté en groupe entier ou en sous-groupes équilibrés.

La conclusion des échanges définit la valeur en jeu, clarifie et ordonne ce qui a été dit, dans le cadre d'une phase d'institutionnalisation construite avec les élèves. Il est rappelé que la valeur n'est pas le simple fruit d'un consensus, voire de la pression des pairs, mais qu'elle relève d'une adhésion personnelle librement consentie et qu'elle peut être constitutive d'une norme.

### 3. Conditions de réussite

Le nombre des sept critères n'est pas un absolu. Toutefois, les fondateurs de la méthode doutent que l'on puisse en retirer sans amoindrir les résultats attendus sur le plan pédagogique. Les trois moments essentiels sont : le repérage des valeurs dans une situation donnée ; le choix des valeurs et la discussion de ces choix ; l'intégration pratique visant à associer le dire et le faire.

- L'acte de choisir librement (critère 1) n'implique pas l'absence de toute contrainte. L'enseignant inscrit explicitement la réflexion dans le cadre de l'école républicaine française, des valeurs qu'elle promeut et partage.
- Le choix nécessite plusieurs options possibles (critère 2).
- Le choix en fonction des conséquences probables est au cœur de l'acte du jugement de valeur et nécessite une approche rigoureuse (critère 3). Si la liste fournie par les élèves est trop importante, procéder à un remue-méninges pour la réduire à un nombre minimal d'options significatives pouvant être discutées.
- Apprécier ce qui est choisi (critère 4) se limite à faire énoncer clairement le choix effectué.
- La communication aux autres permet à l'élève de s'exprimer en faveur du choix effectué, de montrer au groupe que la valeur retenue a du prix et qu'elle est donc désirable, mais aussi d'accepter l'opinion d'autrui (critère 5).
- La pratique (critères 6 et 7) vise à ne pas disjoindre les valeurs pensées et les valeurs en acte : l'expérimentation et les situations diverses de la vie de la classe, de l'école ou de l'établissement sont propices à cet apprentissage progressif.

La pratique du débat, si elle a lieu, doit être conduite de manière rigoureuse, dans un climat serein et ouvert, laissant la parole à tous. Des sous-groupes de compétences équilibrés peuvent être constitués en ce sens.

Le questionnement utilisé par l'enseignant est strictement lié aux critères de la clarification des valeurs pour vérifier : la liberté de choix ; si plusieurs options sont envisagées ; si les conséquences sont envisagées ; s'il s'agit d'une valeur tenue en estime ; si le choix a été ou peut être rendu public ; si l'action est cohérente avec ce qui est choisi ; si l'action devient une habitude de vie.





## Questions de clarification

Critères	Questions de clarification
1. Pour vérifier la liberté du choix	Est-ce que tu as choisi cela toi-même ? / As-tu le choix ? Te sens-tu libre de choisir ?
2. Pour vérifier si plusieurs options sont envisagées	As-tu considéré une solution de remplacement ? Peux-tu me donner des exemples ? / Que veux-tu dire par ... ? / Est-ce que tu me dis que... (répéter ce que l'on a entendu) / As-tu dit que... (répéter en déformant le propos) ? / Quelles sont les autres possibilités ? / As-tu une ou des raisons de dire cela ? / Penses-tu que tous les gens croient cela ?
3. Pour vérifier si les conséquences sont suffisamment entrevues	Où peut te conduire cette idée ? As-tu réfléchi à cette idée ? Quels sont les bons côtés de cette notion ? Que faut-il faire pour que les choses se présentent de cette façon ? / As-tu une intention précise en faisant cela ?
4. Pour vérifier s'il s'agit d'une chose tenue en estime	Est-ce quelque chose que tu apprécies ? Est-ce très important pour toi ? Est-ce que tu y accordes toi-même de la valeur ? / Est-ce une préférence personnelle ou au contraire crois-tu que tout le monde fait cela ou doit le faire ?
5. Pour vérifier si le choix a été ou peut être rendu public	Aimerais-tu dire ton idée aux autres ?
6. Pour vérifier si l'action est cohérente avec ce qui est choisi	Ferais-tu vraiment cela ou ne fais-tu qu'en parler ? Fais-tu quelque chose de cette idée ? Comment puis-je t'aider à faire quelque chose de cette idée ?
7. Pour vérifier si l'action devient une habitude de vie	Fais-tu cela souvent ? Ferais-tu la même chose de nouveau ?



## 4. Références pour aller plus loin

Claudine Leleux, *Éducation à la citoyenneté*, tome 1, « Hiérarchiser des valeurs et des normes de 5 à 14 ans en 32 leçons », Bruxelles, De Boeck, coll. « outils pour enseigner », 2000, 2e éd. revue, 2006 ;

Claudine Leleux, *Éducation à la citoyenneté*, tome 2, « Apprendre les droits et les devoirs de 5 à 14 ans en 32 leçons », Bruxelles, De Boeck, coll. « outils pour enseigner », 2006 ;

Claudine Leleux et Chloé Rocourt, *Pour une didactique de l'éthique et de la citoyenneté*, Bruxelles, De Boeck, 2010 ;

Raymond Lagrée, « La Clarification des valeurs nouvelle manière. Pour élargir la conscience de soi et des autres à travers l'expérience du quotidien », dans Nancy Bouchard (s. dir.), *Pour un renouvellement des pratiques d'éducation morale. Six approches contemporaines*, Presses de l'Université du Québec, 2002 ;

Sydney Simon, Leland Howe et Howard Kirschenbaum, *À la rencontre de soi-même. 80 expériences de clarification des valeurs*, Ed. de l'Institut de développement humain du Québec, 1989.



## Le « conseil d'élèves » en groupe classe à l'école élémentaire ou au collège

A l'échelle d'une même classe, le conseil d'élèves est un outil qui permet d'installer entre les élèves un espace de débat, d'expression libre, de suggestion, de décision sur des projets et événements en relation avec la vie de leur classe ou avec l'actualité (élaboration des règles de fonctionnement, du temps et de l'espace scolaire, règlement de conflits entre élèves, préparation de projets, d'événements fédérateurs, etc.). Espace de dialogue sur les problèmes rencontrés en classe, d'élaboration de règles de vie scolaire et de rappel à la loi par les élèves eux-mêmes, le conseil d'élève constitue un puissant outil de régulation de la vie de la classe et permet de faire vivre une expérience démocratique, tout en contribuant à l'amélioration du climat scolaire. Il peut aussi être l'occasion de débats par lesquels les élèves peuvent partager librement leurs émotions et leurs impressions sur des œuvres littéraires et artistiques, des recherches documentaires, des faits d'actualité ou encore sur une expérience vécue.

### 1. Principes invariants

#### Définition

Le conseil d'élèves est une instance de concertation et de décision qui réunit régulièrement tous les élèves d'une classe et leur enseignant pour traiter démocratiquement des questions et des problèmes rencontrés dans le cadre scolaire, et pour élaborer des projets pédagogiques et éducatifs. Il peut donc remplir différentes fonctions :

- il accueille des propositions de travaux à mener (de recherche, sorties, projets) concernant un groupe d'élèves ou la classe entière (conseil de coopérative/coopération).
- c'est un outil de régulation dans lequel sont co-élaborées les règles de fonctionnement de la classe (conseil de vie de classe). Ces règles sont amenées à évoluer grâce à la pratique et au vécu ; elles ne sont jamais figées. Il permet d'identifier et de résoudre des problèmes rencontrés dans la classe, en lien avec le travail des élèves, ou dans l'établissement, de trouver des solutions, de proposer des réparations.



- il arrive qu'un cas concret soulevé en conseil (exemple : une bagarre dans la cour) puisse faire l'objet d'une discussion sur le respect d'autrui, le vivre-ensemble, et déclenche un [débat à visée philosophique \(DVP\)](#)<sup>1</sup>. Il s'agira alors d'aider les élèves à problématiser et à discuter de façon plus abstraite sur les valeurs engagées par tel ou tel geste. Ce débat peut être alors fixé en-dehors d'un temps de conseil d'élèves, de manière à garantir le respect de l'ordre du jour et à permettre le développement de la discussion. Il pourra par la suite servir de base à un enseignement disciplinaire.

Au collège, cette dynamique du conseil d'élèves est le plus souvent mise en œuvre dans le cadre des heures de vie de classe.

## Enjeux pour l'EMC

Le conseil d'élèves place les enfants et adolescents en situation de débattre de manière démocratique sur des projets et sujets en relation avec leur vie d'élève et leur permet ainsi, en les impliquant dans la vie de leur classe, de s'intégrer dans un groupe et devenir progressivement citoyen.

Lorsqu'il est réuni régulièrement et que les conditions permettent aux élèves de réellement discuter collectivement entre eux, le conseil d'élèves constitue alors un levier efficace de responsabilisation et d'acquisition progressive des compétences sociales et civiques ainsi qu'un outil précieux pour la mise en œuvre d'une pédagogie coopérative. Il s'agit donc d'un moyen privilégié d'explorer conjointement les quatre dimensions de l'enseignement moral et civique : « *la sensibilité : soi et les autres* », « *le droit et la règle : des principes pour vivre avec les autres* », « *le jugement : penser par soi-même et avec les autres* » et « *l'engagement : agir individuellement et collectivement* ».

## Objectifs d'apprentissages pour les élèves

En aidant les élèves à communiquer les uns avec les autres, à formuler leurs opinions personnelles, à exprimer leurs émotions et à prendre des décisions argumentées, cette instance apprend aux élèves à se responsabiliser dans leurs comportements individuels et collectifs (rapport à soi et à l'autre) et à donner du sens à la vie de la classe, de l'école/du collège, renforçant ainsi le sentiment d'appartenance au groupe. Elle encourage l'autonomie et l'initiative des élèves, développe leur esprit critique et suscite la coopération, la solidarité et leur capacité à vivre ensemble dans le respect des différences de chacun. Parce qu'il permet de travailler concrètement afin d'atteindre l'ensemble des objectifs d'apprentissage de l'EMC, le conseil d'élèves constitue un instrument privilégié pour l'instauration d'une culture commune visant à transmettre des valeurs en actes. En contribuant, par le débat, à la construction de règles de vie scolaire et en veillant à leur application, le conseil d'élèves initie à la démocratie.

<sup>1</sup> Exemples de situations concrètes pouvant faire l'objet d'un débat à visée philosophique :

- la constitution des équipes de football à la récréation / débat sur l'équité ;
- quelqu'un a jeté le rouleau de papier toilette de la fenêtre des toilettes / débat sur le respect du matériel collectif : quelles valeurs sont en jeu dans la responsabilité de cet acte incivique ?
- la prise de notes par le secrétaire lors du conseil ou l'affiche des règles de la classe / débat sur le rôle de l'écrit comme mémoire des engagements et des décisions.



## 2. Démarches

- **La composition** : le conseil d'élèves inclut tous les élèves de la classe et l'enseignant, ce dernier étant garant du cadre général et du climat de confiance nécessaire à sa bonne tenue (respect de la parole de chacun, bienveillance dans l'adresse entre pairs, absence de moqueries...). Président et secrétaire sont élus, après un vote en début de conseil ou à la fin du précédent : tout élève peut être candidat.
- **Le cadre** : il est co-élaboré par les membres du conseil (enjeu et objectifs du conseil, rôle des différents participants – notamment du président et du secrétaire – et règles de fonctionnement, organisation et tenue des réunions...) et fait l'objet d'une contractualisation. En début de conseil, l'enseignant rappelle les fonctions de chacun et le fonctionnement du conseil. Pour aider les élèves à respecter la parole de chacun, un bâton de parole peut circuler de manière à disposer d'un support visuel, matériel et symbolique.
- **Le président** (qui peut être assisté d'un aide ou vice-président) ouvre et clôt le conseil, rappelle les règles, aide à animer et à organiser les débats. Il suit et veille au respect de l'ordre du jour. Il distribue la parole aux élèves qui la demandent et régule le débat en veillant à ce que chaque élève qui s'exprime puisse aller au bout de son propos, sans être interrompu. Il questionne (questions ouvertes : *Comment... ? Pourquoi... ? Qu'en penses-tu ? Que feriez-vous à sa place ?*) afin de susciter le débat entre les élèves (et non le débat entre l'enseignant et les élèves). En cas de plainte ou de conflits entre élèves, il donne la parole aux acteurs concernés et cherche à privilégier l'écoute, la clarification des faits, permet l'expression des émotions et fait émerger les solutions constructives (l'engagement, le pardon, la réparation...), avant d'envisager des sanctions et des réparations.
- **Le secrétaire** note les décisions prises lors du conseil dans un cahier de conseil. Le relevé de conclusions du conseil reste à disposition des élèves. Affiché ou accessible dans un classeur, il constitue un outil régulateur de la vie de la classe voire de contrôle de la mise en œuvre des décisions prises.
- **La périodicité** : le conseil a lieu régulièrement (par exemple, de manière hebdomadaire), en étant explicitement inscrit dans l'emploi du temps de la classe. Ce n'est pas un moment exceptionnel mais programmé et anticipé. La fréquence et le jour sont connus des élèves ; c'est un moment ritualisé. Ainsi les élèves peuvent préparer leurs réflexions et leurs idées. Une séance prévue dans la semaine par l'enseignant peut permettre de préparer certains conseils à venir, de manière à le rendre encore plus efficace et fructueux (exemple : une sortie est proposée, une recherche documentaire doit être menée en amont par les élèves pour qu'ils puissent disposer d'éléments concrets à discuter).
- **Le temps** : le président indique l'heure de début et de fin de conseil. Un élève peut être garant du temps. Il peut s'aider d'un sablier dans les plus petites classes. Les conseils d'élèves ont une durée variable, selon le niveau de classe notamment : trente minutes, quarante-cinq minutes ou encore une heure. Afin de pouvoir traiter l'ensemble des points présents à l'ordre du jour, l'élève garant du temps peut éventuellement annoncer qu'un temps limité est consacré à tel sujet. Les questions qui réclament un temps de réflexion plus long peuvent être reportées au conseil suivant, ce qui permet aux élèves d'y réfléchir durant la semaine.



- **Le lieu** : il se tient dans un lieu – qui n'est pas forcément la classe – aménagé pour faciliter la communication (en cercle, en U...). Les élèves doivent se sentir concernés davantage en tant qu'individus qu'en tant qu'élèves uniquement.
- **Le recueil des propositions** : le conseil fonctionne à partir de demandes écrites des élèves<sup>2</sup>, s'appuyant sur différents supports (affiche, journal mural, boîte aux lettres, « cahier de doléances »....) présents dans la classe à une place déterminée, consultables tous les jours, sur lesquels chaque élève peut inscrire (et signer le cas échéant) une proposition à faire au groupe ou mentionner un problème rencontré dans la classe ou dans l'établissement.
- **L'ordre du jour** : il est lu par le président ou par le secrétaire. Il est fixé en fin de séance précédente et peut être enrichi au cours de la semaine ou peut être préparé par un « bureau du conseil », composé d'élèves élus par le conseil et encadré par l'enseignant. Le conseil doit fixer une limite de date pour le dépôt de propositions ou de réclamations de façon à pouvoir gérer l'ordre du jour en amont. Afin de permettre au conseil d'élèves de jouer efficacement son rôle éducatif, il peut être judicieux de prévoir à l'ordre du jour de faire le point en début de conseil sur certains sujets relevant de la vie scolaire (tensions, conflits) pour lesquels, par exemple, certains élèves s'étaient précédemment engagés à améliorer leurs résultats. Exemples d'ordre du jour au primaire :
  - Point sur le conflit entre Erwan et Kate.
  - J'ai un problème avec Adrien (Tatiana).
  - J'ai un problème avec la mise en rang (Soraya).
  - Je veux changer de métier (de responsabilité) dans la classe (Etienne).
  - Je propose de faire un exposé sur la révolution française (besoin de matériel, date pour la présentation, besoin d'aide ou de temps, etc.) (Sigrid).
  - Je propose une sortie chez les pompiers (exemple d'un projet fédérateur engageant des connaissances et des compétences disciplinaires) (Nadia).
  - Je demande ma ceinture verte de comportement (Tom).
- **L'enseignant** est le garant du cadre posé. Il prend en charge l'animation du ou des premiers conseils. Il peut écrire ce qui se passe durant le conseil devant les élèves (soit pour prendre en charge le secrétariat si les élèves ne peuvent pas encore assumer ce rôle, soit pour garder une trace de ce qui a été dit et compléter le travail du secrétaire) ; cela montre aux élèves l'importance du moment.

**Exemple de déroulé** d'un conseil d'élèves au sein de la classe : surtout pour les premiers conseils de l'année, l'enseignant peut rappeler l'enjeu et les objectifs principaux du conseil en explicitant clairement pourquoi les élèves sont réunis. Par exemple : « On est tous différents mais tout le monde a le droit de s'exprimer ou de se taire. Un conseil d'élèves, c'est un lieu où l'on peut développer son langage, apprendre à s'exprimer, à s'écouter, à se connaître, à partager ses émotions ; cela peut servir dans la vie de tous les jours et cela permet de préparer la vie du futur citoyen ». Puis :

- Le président ouvre le conseil : « Le conseil est ouvert ». Il énonce les règles. Par exemple : « On ne se moque pas, on écoute celui qui parle, on demande la parole en levant le doigt, la priorité sera donnée en priorité à ceux qui ont le moins parlé, les « gêneurs » trois fois ne pourront ni parler ni voter ». Ou : « j'écoute, je ne coupe pas la parole, je reformule, je ne me moque pas ».

<sup>2</sup> Si les élèves ne sont pas en mesure d'écrire, l'élève peut faire une dictée à l'adulte.



- Retour sur le conseil précédent, avec suivi des solutions ou des décisions proposées.
- Traitement des demandes, suggestions, problèmes... des élèves.
- Le président donne alors la parole à ceux qui ont déposé des mots : j'ai un problème / je propose / je félicite / je suis content de...
- Récapitulatif des décisions prises lors du conseil du jour.
- Le président clôture le conseil : « Le conseil est clos ».
- Météo du conseil (optionnelle) : le président peut demander aux élèves d'évaluer par un signe la prise en charge des responsabilités pendant le conseil. Il pose la question pour le secrétaire puis pour lui-même. Une fois le signe fait, il peut interroger certains élèves de façon à ce qu'ils explicitent leur choix. D'un point de vue démocratique, c'est un moment important puisque les responsables rendent des comptes. Les trois gestes sont les suivants :
  - une main ouverte (le soleil) signifie que les responsables ont bien mené le conseil ;
  - une main fermée sur elle-même (le nuage) signifie qu'il y a eu quelques problèmes ;
  - une main tendue vers le bas (la pluie) signifie que les responsables n'ont pas su bien mener le conseil.

### 3. Conditions de réussite

L'engagement des élèves dans les conseils est facilité par la bonne connaissance par chacun du périmètre des questions qui peuvent y être évoquées, des règles du débat et du rôle des uns et des autres (en particulier du président et du ou des secrétaires élus) ; il est d'autant plus fort que leur parole est prise au sérieux par les adultes.

**Le rôle de l'enseignant<sup>3</sup>** est primordial. Avec pour objectif de former les élèves à la démocratie et au débat, il a pour mission de créer, de faire respecter les conditions démocratiques du débat et de susciter un climat de confiance. Pour y parvenir :

- l'enseignant reste le garant du cadre sécurisant et signifiant dans la classe. Il prend en charge l'animation du ou des premiers conseils. Il peut écrire ce qui se passe durant le conseil devant les élèves (soit pour prendre en charge le secrétariat si les élèves ne peuvent pas encore assumer ce rôle, soit pour garder une trace de ce qui a été dit et compléter le travail du secrétaire), ce qui montre aussi aux élèves l'importance du moment ;
- il n'arrête pas seul les décisions concernant le groupe ; assis parmi les élèves ou légèrement en retrait, il doit respecter le cadre au même titre qu'un élève. Il lève la main pour prendre la parole distribuée par l'élève présidant le conseil. Il intervient le moins possible pour laisser les élèves dialoguer et reste garant du déroulement démocratique des élections des membres du conseil, du respect des droits des élèves et du fonctionnement des débats (moqueries, chahut, etc.) ;
- il évite les postures de contrôle, il n'est pas directif dans les questions abordées par le conseil, il peut faire des propositions de sujet à porter à l'ordre du jour au même titre que les élèves ;
- il facilite l'écoute, accorde sa confiance aux élèves, encourage leurs progrès et réussites ;
- par ses interventions (sous forme de question, de préférence), il aide à la clarification des échanges, à l'explicitation des sentiments, contribue à approfondir certains sujets, veille à la bienveillance entre pairs et à l'absence de jugement de valeurs sur les personnes, ce qui n'exclut en rien de juger le comportement d'autrui ;





- il contribue à la problématisation, l'argumentation, la généralisation, la décentration et la conceptualisation (notamment à employer le mot adéquat, signifiant). Quand le débat n'avance pas, il suggère des orientations, incite les élèves à être constructifs ; en cas de difficulté récurrente pour parvenir à débattre, il souligne les dysfonctionnements, peut le cas échéant suspendre le débat et organiser un méta-débat (un débat sur les problèmes de débat rencontrés).

De manière générale, le conseil d'élèves doit être considéré par les enseignants comme une pratique pédagogique portée par l'équipe, s'inscrivant pleinement dans leur professionnalité. Au collège, le conseil d'élèves, mis en œuvre dans le cadre des heures de vie de classe ou de toute autre occasion, ne doit pas être considéré comme un dispositif à part de l'enseignement, confié aux personnels d'éducation ou au seul professeur principal. Dans tous les cas, la pratique du conseil d'élèves gagne à s'inscrire dans un projet d'équipe, une [politique d'école et d'établissement](#).

## 4. Références pour aller plus loin

Sylvain DE CONNAC, *Apprendre avec des pédagogies coopératives. Démarches et outils pour l'école*, ESF, collection Pédagogies, 2009.

Danielle JASMIN *Le conseil de coopération, un outil pédagogique pour l'organisation de la vie de classe et la gestion des conflits*. Chenelière / McGraw-Hill, 1994.

Jean LE GAL, *Le conseil d'enfants de l'école* (première partie), in *Le Nouvel Educateur*, n° 102, 1998.

L'[OCCE](#) (Office Central de la Coopération à l'École) propose sur son site différentes ressources pour illustrer la pratique du conseil d'élèves.

L'[ICEM](#) (Institut Coopératif de l'École Moderne – Pédagogie Freinet) propose sur son site une série de vidéos et notamment des extraits de conseils d'élèves ainsi qu'une grille [« aide-mémoire »](#).

Voir aussi les films tournés à l'école élémentaire Léon Jouhaux de Villeurbanne, réalisés dans le cadre du Prix pour l'Education à la Paix 2013 de la Fondation Evens ([exemple de conseil d'élèves, de conseil de délégués...](#)) et le témoignage d'un maître-formateur sur [la mise en place d'un conseil d'élèves](#).

<sup>3</sup> Au collège, il entretient des liens étroits avec le CPE.





## Le « conseil d'élèves » à l'échelle de l'ensemble de l'école élémentaire ou du collège

Instances consultatives, les conseils d'élèves au niveau de l'école élémentaire ou du collège sont avant tout des lieux privilégiés de dialogue et d'échange entre tous les membres. Ce sont aussi des lieux d'expression libre des suggestions et propositions des élèves, voire de décision, sur des événements en relation avec la vie de leur école ou de leur établissement (organisation des règles de vie, du temps et de l'espace scolaire, règlement de conflits entre élèves, préparation de projets, d'événements fédérateurs, etc.), voire en lien avec l'actualité. Ils permettent d'orienter l'organisation et d'améliorer le fonctionnement de l'école ou du collège et doivent aussi pouvoir être à l'initiative de quelques actions qui sont mises effectivement en place chaque année. Leur intérêt est d'autant plus grand si chaque classe organise, en plus, son propre conseil d'élèves, dans la perspective, notamment, de préparer le conseil d'élèves de l'école ou du collège.

### 1. Principes et invariants

#### Définition

À l'échelle de l'école ou du collège, le conseil d'élèves, composé d'élèves démocratiquement élus par leurs pairs, est consulté sur des sujets relatifs à la vie scolaire et peut être à l'origine de projets éducatifs :

- Dans les collèges, il est mis en place à l'échelle de l'établissement, en tant que conseil de vie collégienne (CVC), selon une forme dérivée de celle du conseil de vie lycéenne (CVL), c'est-à-dire d'une instance consultative présidée par le chef d'établissement, composée d'élèves, élus au suffrage universel direct pour un mandat d'une année, et d'adultes désignés. Un texte doit accompagner leur généralisation à partir de la rentrée 2016 dans le cadre de la réforme du collège. L'assemblée des délégués de classe, convoquée et présidée par le chef d'établissement, qui rassemble, deux ou trois fois par an, un ou les délégués de chaque classe<sup>1</sup> (et éventuellement leurs suppléants), constitue une autre forme de conseil d'élèves, qui permet notamment d'établir un lien entre le CVC et les classes du collège.

<sup>1</sup> Un seul délégué par classe pour les gros établissements.



- Dans le premier degré, le conseil d'élèves peut être institué au niveau de l'école. Sa mise en place peut s'appuyer sur les expériences existantes (notamment dans le cadre de la pédagogie coopérative) ou sur des modèles proches du CVC et du CVL, dans l'objectif d'amener progressivement les élèves à s'inscrire en tant qu'acteurs dans la vie de leur école et à débattre en se respectant les uns les autres.

Que ce soit au niveau de la classe, de l'école ou de l'établissement, les conseils d'élèves permettent ainsi à un groupe d'élèves de se responsabiliser collectivement et à chacun d'eux de s'y intégrer, favorisant ainsi le développement de la solidarité, tout en contribuant à l'amélioration du climat scolaire.

## Enjeux pour l'EMC

Instance de proposition, le conseil d'élèves place les enfants et les adolescents en situation de débattre de manière démocratique sur des sujets en relation avec leur vie d'élève et leur permet ainsi, en les impliquant dans la vie de leur classe, de leur école ou de leur collège, de devenir progressivement citoyens. À ce titre, les conseils d'élèves représentent un moyen privilégié d'éprouver la valeur et le sens de l'enseignement moral et civique (EMC).

Lorsqu'il est réuni régulièrement, et que les conditions permettent aux élèves de réellement discuter collectivement entre eux et avec les adultes, le conseil d'élèves constitue alors un levier efficace de responsabilisation et d'acquisition progressive des compétences sociales et civiques, ainsi qu'un outil précieux pour la mise en œuvre d'une pédagogie coopérative. Ainsi, il représente un moyen privilégié d'explorer conjointement les quatre dimensions de l'EMC : « *la sensibilité : soi et les autres* », « *le droit et la règle : des principes pour vivre avec les autres* », « *le jugement : penser par soi-même et avec les autres* » et « *l'engagement : agir individuellement et collectivement* ».

## Objectifs d'apprentissages pour les élèves

Tous les objectifs d'apprentissages portés par l'EMC, identiques aux cycles 2, 3 et 4, ont vocation à être atteints à travers la mise en œuvre des conseils d'élèves :

- Identifier et exprimer, en les régulant, ses émotions et ses sentiments.
- S'estimer et être capable d'écoute et d'empathie.
- Se sentir membre d'une collectivité.
- Comprendre les raisons de l'obéissance aux règles et à la loi dans une société démocratique.
- Comprendre les principes et les valeurs de la République française et des sociétés démocratiques.
- Développer les aptitudes à la réflexion critique : en recherchant les critères de validité des jugements moraux ; en confrontant ses jugements à ceux d'autrui dans une discussion ou un débat argumenté.
- Différencier son intérêt particulier de l'intérêt général.
- S'engager et assumer des responsabilités dans l'école et dans l'établissement.
- Prendre en charge des aspects de la vie collective et de l'environnement et développer une conscience citoyenne, sociale et écologique.



## 2. Démarches

Le conseil d'élèves relève d'une démarche qui permet de mettre en pratique les grandes valeurs qui fondent le vivre ensemble et la République. Fruit d'une stratégie éducative et d'une collaboration de tous les adultes de l'établissement ou de l'école, sa mise en œuvre s'organise selon une démarche comportant des étapes clés :

- Une formation commune des élèves pour appréhender l'organisation générale de l'école ou du collège, connaître les responsables, les instances et les fonctions de chacun, comprendre le rôle des délégués des élèves dans la classe et au niveau de l'école ou du collège.
- L'élection « grandeur nature » des délégués de classe : préparation par une équipe de volontaires ; campagne de sensibilisation accompagnée par les professeurs principaux ; actes de candidatures et « campagne électorale » ; élection proprement dite.
- L'élection des élèves membres du conseil dans le même esprit et selon les mêmes principes démocratiques.
- La désignation des membres adultes du conseil.
- La préparation des délégués élèves et des adultes à la définition des règles de fonctionnement du conseil.
- La définition des thématiques pouvant être abordées par le conseil d'élèves ; la mise à disposition d'un cahier de doléances ou d'une boîte aux lettres permet de recueillir les propositions de sujets de discussion venant des élèves et des membres de l'équipe pédagogique, et de préparer ainsi l'ordre du jour des réunions de cette instance, tout en mettant à distance certaines émotions ; aucun sujet n'est interdit, certains d'entre eux supposent des rappels du cadre, d'autres peuvent déboucher sur une [discussion à visée philosophique](#).
- Les réunions du conseil d'élèves selon une périodicité assurant une régularité de cette instance (par exemple, une fois par période ou deux fois par trimestre) et dans un lieu de réunion facilitant le débat, tout en permettant à l'élève de s'extraire de sa position strictement scolaire.
- L'évaluation et la régulation du conseil d'élèves comme outil de la politique éducative et pédagogique de l'école ou du collège, dans la logique de l'apprentissage progressif des connaissances et des capacités et attitudes visées par l'EMC.



### 3. Conditions de réussite

L'acquisition par les élèves des compétences portées par l'EMC, à travers la mise en place effective des conseils d'élèves, est une dynamique s'inscrivant dans le projet d'établissement qui nécessite :

- Un engagement de tous les adultes à l'initiative du chef d'établissement ou du directeur de l'école, ce dernier présidant à ses qualités les conseils d'élèves.
- Un travail d'organisation et d'accompagnement par les adultes du fonctionnement des conseils dans l'objectif de mettre les élèves en confiance en travaillant les objets d'enseignement de l'EMC.
- Une définition précise du rôle des élus représentant leurs camarades dans les conseils et une attention continue des adultes pour qu'ils n'aillent pas au-delà de celui-ci :
  - Un délégué n'est ni le chef de classe, ni l'accompagnateur systématique des élèves à l'infirmerie ou à la vie scolaire, ni celui qui reçoit les plaintes à la place de ses camarades.
  - Un délégué est un élu qui a des droits liés à ses responsabilités et des devoirs vis-à-vis de la communauté scolaire et des camarades qui l'ont élu, notamment celui de défendre l'avis majoritaire, et non son opinion personnelle, et de rendre compte des débats du conseil.

De manière générale, les conseils d'élèves doivent être considérés par les enseignants de toutes les disciplines comme une pratique pédagogique s'inscrivant pleinement dans leur professionnalité, et non comme un dispositif à part confié par exemple aux personnels d'éducation. Aussi, la mobilisation de cet outil au profit de l'EMC doit nécessairement s'appuyer sur une politique éducative d'école ou d'établissement inscrite dans son projet et résulter d'une volonté partagée par l'ensemble des adultes de la communauté éducative.

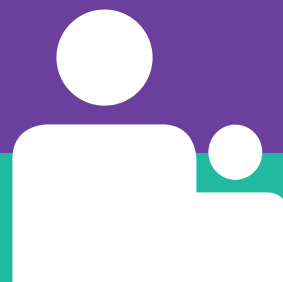
### 4. Références pour aller plus loin

DURAND, Damien, *Élèves citoyens au collège*, Grenoble, CRDP, 2012.

WERCKMANN, Françoise, *Apprentissage du débat et citoyenneté*, Strasbourg, CRDP, 2012.

« Citoyen de demain. Le conseil d'enfants », in [Centre de ressources dédié à l'éducation citoyenne](#).

« Délégation chargée de la prévention et de la lutte contre les violences en milieu scolaire. Climat scolaire », in [Les conseils de la vie collégienne, une initiative sur tout un bassin](#).



## Les messages clairs

### Une technique de prévention et de résolution des petits conflits à l'école

#### 1. Principes et invariants

### Définition

Promu au Québec par Danielle Jasmin dans la mouvance de la pédagogie Freinet, le message clair peut se définir comme un échange verbal entre deux élèves en relation duelle visant à la résolution de petits conflits entre pairs. Il peut se dérouler en classe, dans la cour de récréation ou dans le cadre [des conseils d'élèves](#) : la « victime », qui se reconnaît explicitement comme telle, exprime ses sentiments, ses émotions et verbalise ainsi la souffrance ressentie ; l'« agresseur », identifié par la victime comme source du malaise ressenti, apprend à tenir compte par empathie du point de vue d'autrui et du préjudice causé. Le message clair vise donc à orienter la discussion vers la résolution non-violente de petits différends, à désamorcer de petits conflits entre pairs, dans un esprit de responsabilité, de respect mutuel et de construction de l'autonomie. À ce titre, il apparaît comme un outil pertinent pour améliorer le climat scolaire dans le premier degré.

### Enjeux pour l'EMC

La technique des messages clairs s'appuie sur des principes en cohérence avec les finalités de l'enseignement moral et civique : le recours aux expériences de vie pour éduquer les élèves à l'expression des émotions, des sentiments et des valeurs dans le cadre d'un enseignement laïque de la morale ; le développement de compétences spécifiques, notamment langagières, et transversales visant le traitement autonome de différends ou de petits conflits. En ce sens, les messages clairs constituent un premier levier de médiation entre pairs visant à assurer un climat scolaire apaisé, propice au vivre-ensemble et aux apprentissages.



## Objectifs d'apprentissage

L'apprentissage méthodique de la technique des messages clairs s'inscrit notamment dans la formation de la sensibilité, permettant aux élèves d'identifier et d'exprimer, en les régulant, les émotions et les sentiments. Il vise également le développement de la capacité personnelle d'écoute et d'empathie, en renforçant le sentiment d'appartenance à une communauté régulée. Il développe les capacités d'analyse, de discussion, d'argumentation, de confrontation des points de vue à partir de situations-problèmes réelles de la vie de la classe ou de l'école. Il vise également au développement des compétences morales visant à l'apprentissage du respect des pairs, de leurs besoins personnels et de l'intégrité de la personne, des valeurs personnelles et collectives, du juste et de l'injuste.

Dans le cadre de l'enseignement moral et civique, la technique des messages clairs contribue à l'éducation du jugement et du discernement du futur citoyen, porteur de valeurs, respectueux des autres et des normes dans une société démocratique.

## 2. Démarches

La technique des messages clairs s'appuie formellement sur une triple formulation qui doit faire l'objet d'un apprentissage par les élèves, par exemple dans le cadre de jeux de rôles :

1. l'énoncé des faits qui permet de situer et clarifier le moment du différend ;
2. l'expression des émotions et des sentiments induits par la situation ainsi que des besoins ;
3. une demande de retour de la part de l'interlocuteur visant à la résolution du conflit. C'est en effet celui qui a énoncé le message clair qui détermine si le différend est réglé ou non.

Sur le plan pédagogique, il est possible de distinguer pour les élèves **6 courtes étapes** :

1. **Je préviens l'autre** : *j'ai un message clair à te dire ou je veux te faire un message clair ou ce que tu m'as dit/fait m'a fait souffrir et je vais te faire un message clair. Es-tu prêt(e) à m'écouter ?*
2. **J'explique pourquoi** :
  - *Quand tu te moques de moi...*
  - *Quand tu me pousses...*
  - *Quand tu fais du bruit pendant que je travaille...*
3. **Je dis ce que je ressens** : *j'ai de la peine / mal / peur... Je suis en colère / énervé...*
4. **J'exprime mon besoin** :
  - *... car j'ai besoin de (calme pour travailler / d'être en sécurité / de progresser en...)*
5. **Je vérifie que l'autre a bien compris** : *as-tu bien compris ?*
6. **Je propose une solution** : *j'aimerais que tu ne te moques plus de moi / j'aimerais que tu ne recommences plus / que tu me présentes des excuses / que tu fasses une réparation.*



**Exemple :**

« Ce que tu m'as fait m'a fait souffrir et je veux te faire un message clair. Es-tu prêt à m'écouter ?

Quand tu fais du bruit avec ton stylo pendant que je fais mon exercice alors que tu as déjà terminé le tien, cela me gêne et cela m'énervé aussi parce que je n'arrive pas à me concentrer alors que j'ai déjà des difficultés en mathématiques. J'ai besoin de calme pour travailler et pour pouvoir progresser. As-tu bien compris ? J'aimerais que tu ne recommences plus. »

### 3. Conditions de réussite

La technique nécessite **deux pré-requis** :

- Un *apprentissage préalable* par les élèves des *différentes étapes*, notamment dans le cadre de jeux de rôles.
- L'apprentissage d'un lexique relatif aux émotions et aux sentiments.

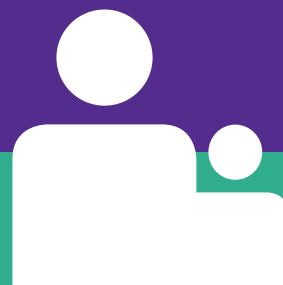
Les **limites** de la technique des messages clairs doivent être explicitées aux élèves :

- Elle ne peut concerner que de petits conflits quotidiens (moquerie, détérioration d'un objet, etc.). Toute atteinte à l'intégrité ou à la sécurité de la personne relève de l'adulte-référent qu'est l'enseignant dans la classe ou la cour de récréation.
- Si, par exemple, « l'agresseur » refuse le message clair, s'il se moque de son interlocuteur, s'il recommence ce qui lui est reproché, la victime est en droit d'avoir recours à l'adulte ou au conseil d'élèves.

Il n'est pas souhaitable que les élèves s'isolent dans le couloir à cet effet, pour des raisons de sécurité et de surveillance.

### 4. Références pour aller plus loin

- [Agir sur le climat scolaire à l'école primaire](#), MEN, DGESCO, 2013.
- Sylvain Connac, *La formation d'enfants médiateurs, l'exercice de la non-violence au service de la coopération à l'école*, Montpellier, ICEM Hérault, 2004.
- Sylvain Connac, *Apprendre avec les pédagogies coopératives*, Issy-les-Moulineaux, ESF éditeurs, 2009.
- Fiches-ressources sur les sites de l'[OCCE](#) et de l'[ICEM](#).
- Bernadette Bayada, Anne-Catherine Bisot, Guy Boubault, Georges Gagnaire, *Conflit, mettre hors-jeu la violence*, Lyon, Chronique sociale, 2004.
- Danielle Jasmin, *Le conseil de coopération*, Montréal, Chenelière éducation, 1994.
- Eric Debarbieux, *La Violence dans la classe*, Paris, ESF, 1990.



## La clarification des valeurs

### Une méthode pour choisir, apprécier, agir

#### Exemple cycle 2

### Sensibiliser l'élève à la valeur d'autonomie

**Texte de réflexion :** Judy Allen, *Dans la forêt vierge*, Paris, l'École des Loisirs, 1995 (illustrations de J. Butler).

Afin d'être considéré comme un homme par les membres de la tribu et autorisé à porter les peintures de cérémonie, Karik doit accomplir une mission : marcher seul dans la forêt pendant trois jours et trois nuits et en rapporter la chose la plus belle et la plus précieuse. Au cours de sa quête, il découvre de nombreuses merveilles, mais aussi des scènes qui l'emplissent de tristesse et d'effroi. Ce récit d'initiation met en jeu de nombreuses valeurs, dont la beauté, le respect de la nature et la construction de l'autonomie<sup>1</sup>.

**Compréhension :** l'enseignant s'assure de la compréhension du récit, en s'appuyant sur les illustrations. Il est possible de dessiner ce que Karik a rencontré au cours de son voyage initiatique et d'ordonner ces dessins selon une perspective chronologique :

- l'oiseau
- la nourriture
- une orchidée, un papillon, des grenouilles
- le spectacle nocturne
- le chantier d'abattage du bois
- la rivière polluée par la mine d'or
- les plantes médicinales
- les peintures de la tribu

Après l'évocation de chaque rencontre, l'enseignant pose la question : « *Que fait Karik après avoir vu... ?* ». L'on s'accorde sur le fait qu'il décide de continuer et de ne pas le/la prendre.

<sup>1</sup> Il est possible d'utiliser le résumé qui figure dans Claudine Leleux, *Hiérarchiser des valeurs et des normes*, Bruxelles, De Boeck, pp. 80-81. La séquence pédagogique proposée, adaptée ici, est de Nicolas de Geyndt (leçon 7).



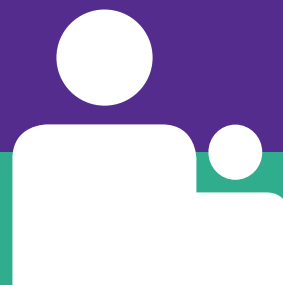


**Construire une première définition de l'autonomie.** Au terme des trois jours, le protagoniste est devenu un homme car il a dû faire des choix sans l'aide et la protection des aînés de la tribu. On dit qu'il est devenu autonome.

**Clarification de la valeur d'autonomie.** Un tableau à double entrée est distribué aux élèves, visant à clarifier la valeur d'autonomie et à valoriser les choix personnels.

	Je choisis seul	J'aimerais choisir seul
Les vêtements que je porte		
Les couleurs des murs de ma chambre		
L'endroit où je passe mes vacances		
Mon école		
Les programmes de télévision		
Mes loisirs		
Ce que je mange		

**Trace écrite possible** dans le cahier d'enseignement moral et civique : « *Devenir un homme, devenir une femme, c'est faire des choix. Nous devenons progressivement indépendants et autonomes en choisissant seuls.* »



## La clarification des valeurs

### Une méthode pour choisir, apprécier, agir

#### Exemple cycles 2-3

### Apprendre à évaluer la liberté, accepter le pluralisme des valeurs

**Texte de réflexion :** Le loup et le chien

Un loup affamé errait dans la forêt en quête de nourriture, lorsqu'il se trouva face à face avec un grand chien aussi puissant que beau. Il l'aurait bien attaqué, mais le dogue était de haute taille. Aussi le loup préféra-t-il l'aborder humblement. Il lui fit même des compliments sur son beau pelage et son embonpoint.

« Il ne tient qu'à toi d'avoir ma bonne mine, lui répliqua le chien. Quitte tes semblables, abandonne ces forêts où tu meurs de faim, et viens me rejoindre.

– Mais que me faudra-t-il faire ?

– Bien peu de choses : donner la chasse aux mendiants, flatter notre maître. Il te donnera en échange autant de nourriture que de caresses. »

Le loup, dont la faim tenaillait le ventre, n'en croyait pas son bonheur. Et, sans plus attendre, il se mit en route avec le dogue.

Mais, chemin faisant, il aperçut le cou pelé du chien.

« Qu'est-ce là ?, lui demande-t-il.

– Oh, rien pas grand-chose !

– Mais encore ?

– C'est à cause du collier avec lequel je suis attaché...

– Attaché ! dit le loup. Tu ne cours donc pas où bon te semble ?

– Pas toujours, mais qu'importe !

– À mes yeux, cela importe bien plus que tout au monde. Et pour ce prix-là, je te laisse tes repas, et même les plus grands trésors. »

Sur ces mots, le loup s'enfuit vers la forêt, où l'on prétend qu'il rôde encore.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Michel Piquemal et Philippe Lagautrière, « Le loup et le chien », dans Les Philo-fables, Paris, Albin Michel, 2003, pp. 58-59, d'après Jean de La Fontaine. Une séquence pédagogique détaillée est présentée dans Claudine Leleux, *Les droits et les devoirs*, Bruxelles, de Boeck, 2006, leçon 23.



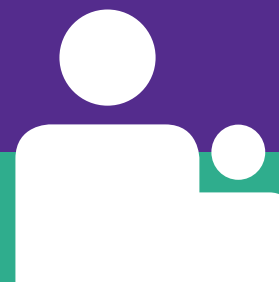
**Compréhension** : l'enseignant s'assure que les élèves ont compris le récit.

**Discussion** : la phase de discussion avec la classe met en évidence deux valeurs, la liberté et le bien-être personnel. Le chien accorde une plus grande importance à la valeur « bien-être », alors que le loup accorde une plus grande importance à la valeur « liberté ».

**Construction du sens de ces deux valeurs au tableau avec la classe** : Bien-être / Liberté.

**Production d'écrit** : les élèves, individuellement, produisent un court texte : « *Entre le bien-être et la liberté, je choisis.... parce que, pour moi ....* »

**Trace possible sur le cahier d'enseignement moral et civique** : « *Certains d'entre nous préfèrent la liberté au bien-être ; d'autres préfèrent le bien-être à la liberté.* »



## Dilemmes moraux

### Cycle 2

### Dilemme moral portant sur l'amitié, l'argent et le respect des biens d'autrui<sup>1</sup>

#### 1. Phase préparatoire. Questions liminaires :

- Vos parents ou d'autres personnes vous donnent-ils un peu d'argent de poche ?
- Est-ce que vous l'économisez ou bien en dépensez-vous un peu ?
- Est-ce que vous en dépensez pour faire des petits cadeaux à des amis ou aimeriez-vous pouvoir le faire ?

#### 2. Dilemme moral :

Au début du mois, Laurie a rapidement dépensé tout son argent de poche mensuel en s'achetant deux paquets de bonbons au supermarché, avec ses parents. Elle est généreuse et a tout distribué à ses camarades lors de la récréation d'hier matin. Deux garçons lui disent qu'ils n'en ont pas eus.

Ses parents laissent parfois traîner un peu d'argent liquide dans la cuisine. Ce matin, elle remarque les trois pièces de 2 euros laissées par l'un d'eux. Or, elle a très envie de prendre une pièce pour retourner s'acheter des bonbons afin de faire plaisir à ses deux camarades.

#### 3. Questions de compréhension :

- Qui est Laurie ?
- Que reçoit-elle tous les mois ?
- Où est-elle allée avec ses parents ?
- Qu'a-t-elle acheté avec l'aide de ses parents ?
- A-t-elle mangé les bonbons toute seule ? Qui n'en a pas eu ?
- Qu'est-ce que Laurie a vu ce matin dans la cuisine ?
- A qui cet argent appartient-il ?

4. **Question-dilemme:** que devrait faire Laurie ? Ne pas prendre l'argent et perdre peut-être ses deux amis ou bien voler l'argent pour acheter les bonbons ? Pourquoi ?



### 5. Questions d'ouverture :

- Et si les pièces appartenaient à quelqu'un d'autre que ses parents, Laurie pourrait-elle les prendre pour acheter les bonbons ?
- La loi autorise-t-elle dans notre pays à voler ?
- Si les deux amis de Laurie venaient à savoir qu'elle a volé de l'argent pour acheter leurs bonbons, que pourraient-ils penser d'elle ?
- Qu'est-ce que Laurie pourrait faire d'autre ?

## Autres exemples de dilemmes moraux

- Il fait très chaud depuis le début du mois de juillet, et dans le village, l'eau ne doit plus être utilisée pour arroser le jardin, a décidé le maire. Jules remarque que son père continue d'arroser le jardin tard le soir, pour ne pas être vu et maintenir en vie ses légumes.
- Antoine est toujours seul à la récréation. Il n'a aucun ami avec qui jouer. Cela le rend malheureux et pour essayer de se faire des amis, il distribue des très belles cartes à jouer. Hier, il a proposé à Jules, qui est dans une autre classe, de lui en offrir une, et même deux s'il en a envie.

<sup>1</sup> Christine Piller, « Les dilemmes moraux », dans *Entre-Vues*, juin 2003, n° 57-58.



## Dilemme moral portant sur le droit de propriété et le soin apporté aux animaux<sup>2</sup>

### 1. Phase préparatoire. Questions liminaires :

- Est-ce que vous prenez soin des animaux ?
- De quels animaux s'agit-il ?
- Aimez-vous garder des animaux ? Pourquoi ?

### 2. Dilemme moral :

Julie aime beaucoup les animaux. Elle garde un chien, deux chats, deux tortues et un oiseau. Elle s'amuse beaucoup avec eux et elle en prend bien soin.

L'attachement que Julie éprouve à l'égard des animaux lui a toujours procuré beaucoup de satisfaction. Mais aujourd'hui, ce même attachement lui cause de la peine et de l'inquiétude. En effet, elle s'est aperçue que le chien du voisin était attaché toute la journée, qu'il était très sale et mal nourri. Il arrive même que ce chien soit battu par son propriétaire lorsque celui-ci est de mauvaise humeur. Julie peut voir le chien à travers la clôture. A chaque fois qu'elle le regarde, il a l'air encore plus misérable. Julie s'inquiète de la souffrance du chien : il pourrait mourir de si mauvais traitements !

### 3. Questions de compréhension :

Qui veut nous reformuler l'histoire ? ou Quel est le problème de Julie ?

### 4. Question-dilemme :

Que devrait faire Julie ? Libérer le chien ou laisser faire ? Pourquoi ?

### 5. Questions d'ouverture :

- Si elle libère le chien, peut-on dire qu'elle a volé ? Pourquoi ?
- Une personne a-t-elle le droit de faire tout ce qu'elle veut avec un animal dont elle est propriétaire ? Pourquoi ?
- Serait-il juste de punir Julie si elle laisse le chien s'enfuir ? Pourquoi ?
- Julie pourrait-elle être considérée comme coupable si elle décide de laisser faire ?
- Pourquoi ?
- Qu'est-ce que Julie aurait pu faire d'autre ?

<sup>2</sup> Entre-Vues, 1990, p. 15. Ce dilemme moral, adapté par Christophe Bernard, est inspiré de Peter Scharf, *Creating Moral Dilemmas for the Classroom, dans Readings in Moral Education*, Holt McDougal, 1978.



## **Dilemme moral portant sur le vol et la pression des pairs**

### **1. Phase préparatoire. Questions liminaires :**

- Qu'est-ce que vous pensez du vol ?
- Vous a-t-on déjà volé quelque chose ?
- Qu'avez-vous ressenti ?
- Si un ou une amie vous demandait de voler quelque chose, que lui diriez-vous spontanément ?

### **2. Dilemme moral :**

Julien vient d'arriver au collège car il a déménagé avec sa maman en cours d'année. Il se sent seul et Yvan et Leïla sont vraiment sympathiques avec lui dès son arrivée : c'est bien agréable quand on ne connaît personne et que l'on arrive d'une autre région. Un jour, ils lui disent qu'il sera invité à la fête qu'ils organisent avec tous leurs amis pour fêter leur anniversaire ! De la musique, des gâteaux, des bonbons à foison, une bien bonne soirée en perspective ! Le problème est qu'il est invité à une seule condition : qu'il aille voler de l'alcool au supermarché proche du collège et que ses copains prennent une photo qu'ils mettront sur leur blog. Sinon il ne sera pas invité, on pourra bien se moquer de lui sur internet, il sera le souffre-douleur de la classe. L'anniversaire d'Yvan et Leïla est maintenant dans quelques jours...

### **3. Questions de compréhension :**

Qui veut nous reformuler ce récit ? ou Quel est le problème de Julien ?

### **4. Question-dilemme :**

Que devrait faire Julien ? Voler l'alcool et être invité à la fête ou ne pas voler et devenir le souffre-douleur de la classe ? Pourquoi ?

### **5. Questions d'ouverture :**

- Qu'avez-vous ressenti après le vol d'un de vos objets personnels ?
- Vous a-t-on déjà demandé de voler quelque chose ? Pourquoi ?
- La loi autorise-t-elle dans notre pays à voler ?
- Un ami a-t-il le droit de tout demander ? Pourquoi ?
- Doit-on toujours suivre les opinions d'un groupe par exemple pour se préserver ou pour ne pas être une cible sur internet ?
- Chacun n'est-il pas influencé par les autres ? Quelle peut être la différence entre une bonne influence et une mauvaise influence ?
- Qu'est-ce que Julien pourrait faire d'autre ?



## Autres exemples de dilemmes moraux

- Julie fait ses courses dans une grande surface et met six bouteilles d'eau dans son caddy. Arrivée à la caisse, elle oublie de présenter les bouteilles. Sur le chemin de la sortie, elle se rend compte qu'elle n'a pas payé.
- Cela fait un moment qu'une fille de la classe harcèle Stéphane au sujet de son obésité mais il est timide et n'ose pas le lui dire. Il est tenté d'en parler à ses copains sur Facebook.
- Les parents d'Adeline ont gagné, dans le cadre d'un jeu concours, un voyage de deux semaines pour quatre, au Japon, à prendre en mai. Ils hésitent à emmener leur fille qui est en 4ème et qui n'a que quelques jours fériés et des week-ends de libre en mai.





## Dilemme moral portant sur la bioéthique, le respect de la personne et le vivre-ensemble<sup>3</sup>

### 1. Phase préparatoire. Questions liminaires :

- 1. Les séries télévisées présentent souvent des autopsies. Qu'est-ce qu'une autopsie ?
- 2. Pourquoi pratique-t-on des autopsies ?
- 3. Est-on libre de refuser une demande d'autopsie à des fins de recherche ?

### 2. Dilemme moral :

Monsieur Martin vient de perdre sa mère à cause d'une maladie rare. On connaît peu de choses sur les symptômes et les traitements de cette maladie. Aussi le médecin lui a-t-il demandé la possibilité de pratiquer une autopsie pour vérifier la cause du décès et vérifier dans le même temps ce que les recherches ont trouvé jusqu'à maintenant sur cette maladie. Il lui a dit que les connaissances qu'il en retirerait pourraient permettre de soigner d'autres personnes souffrant de la même maladie. Par ailleurs, Monsieur Martin sait bien que sa mère n'aurait pas voulu subir une autopsie.

### 3. Brèves questions de compréhension

### 4. Question-dilemme :

Que devrait faire Monsieur Martin ? Accéder ou non à la demande du médecin ? Pourquoi ?

### 5. Questions d'ouverture :

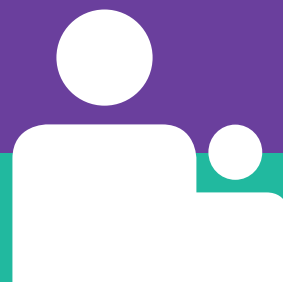
- Monsieur Martin a-t-il le droit de dire non au médecin ?
- Monsieur Martin est-obligé de respecter les dernières volontés exprimées par sa mère ? Si oui, pourquoi ? Si non, pourquoi ?
- Que doit décider en conscience Monsieur Martin ?
- La considération d'un mieux-être collectif, d'un progrès, doit-elle primer sur le respect des dernières volontés et le respect du corps de la mère de Monsieur Martin ?
- S'il s'agit du corps, non plus de sa mère, mais d'un ami, que doit décider Monsieur Martin ?

## Autres exemples de dilemmes moraux<sup>4</sup>

- Le grand frère d'Alexandre fréquente des jeunes qui ont l'habitude de se droguer. Il lui a avoué le faire aussi, mais il lui a fait promettre de garder le secret.
- En rentrant chez elle à l'improviste, Aurore tombe par hasard sur le bilan médical pessimiste de son père, qui laisse présager qu'il est atteint d'une maladie incurable. Cet homme, très discret, ne se plaint jamais, pour épargner les siens et Aurore est persuadée qu'il n'a rien dit à sa propre femme. Voyant que son état se dégrade, Aurore, bouleversée se demande s'il faut prévenir sa famille.

<sup>3</sup> Dilemme moral adapté d'après *Entre-Vues*, 1990, p. 19.

<sup>4</sup> Christine Piller, « Les dilemmes moraux », dans *Entre-vues*, Juin 2003, n° 57-58.



## Du dilemme moral à la création d'un petit livre de philo Cycles 2 et 3

### Mots clés (dont les valeurs)

Dilemmes moraux, débats philo, discussions à visée philosophique, vivre ensemble, amitié, trahison, honnêteté, confiance, jugement, justice.

### Référence au programme

Le jugement : penser par soi-même et avec les autres.

### Connaissances

Les notions d'honnêteté, de trahison, de confiance.

### Compétences

Développer les aptitudes à la réflexion critique : en recherchant les critères de validité des jugements moraux ; en confrontant ses jugements à ceux d'autrui dans une discussion ou un débat argumenté.

Prendre part à une discussion, un débat ou un dialogue : prendre la parole devant les autres, écouter autrui, formuler et apprendre à justifier un point de vue.

Nuancer son point de vue en tenant compte du point de vue des autres.



## Supports (et partenariats)

- Le dilemme moral proposé par l'enseignant
- Le site « [Lecriveron](#) » ou le site « [Les éditions Célestines](#) » (open office draw) afin de pouvoir réaliser immédiatement **un livre de huit pages** au format 10,5 cm X 7,50 cm, à partir d'une synthèse des idées produites par les élèves.

## Description de la séquence

La démarche de cette séquence consiste dans une première séance à amener les élèves à développer leur capacité de jugement moral en **débattant d'un sujet en lien avec le programme d'EMC**, cela, à partir d'un dilemme moral ; puis de définir ensemble un **concept**, et enfin une **question centrale**.

Lors de la séance suivante, un deuxième **débat à visée philosophique** est mis en œuvre à partir de cette question centrale. Les idées produites et retenues par les élèves font l'objet de **la création collective d'un petit livre philo**, objet symbolique, vecteur de sens, source de motivation pour réfléchir ensemble, qui gardera la trace des idées principales qui se sont dégagées.

## Description de la séance 1

**Durée** : 20 à 30 mn

1. **Phase de récit du dilemme moral par l'enseignant** : *La cloche vient de sonner, c'est la récréation. Alexandre, avant de sortir de la classe, aperçoit Edgar, son meilleur ami, voler un stylo dans la trousse de Sabrina. Que doit faire Alexandre ?* (l'enseignant peut, dans un premier temps ne pas lire la question, si les élèves la formulent eux-mêmes rapidement)
2. **Phase de débat** : *Que feriez-vous si vous étiez Alexandre ?*  
L'enseignant anime le débat (cf. [fiche débat](#)) et prend en note, au tableau, les paroles des élèves.
3. **Phase de conceptualisation** : *si l'on devait résumer cette discussion en un mot, quel serait ce mot ?*  
Echanges éventuels sur le sens des mots proposés par les élèves, les attributs des concepts. Puis validation collective du mot retenu. Exemples : l'amitié, l'honnêteté, la trahison...
4. **Phase de problématisation** : *si l'on devait résumer cette discussion en une question, ce serait laquelle ? Pourquoi ?*  
La question retenue sera le titre du petit livre philo. Par exemple : « *Peut-on trahir un ami ?* », « *Peut-on toujours être honnête ?* »
5. **Conclusion** : l'enseignant explique aux élèves que la question retenue fera l'objet du prochain débat.



## Description de la séance 2

**Durée :** 30 mn

1. **Phase d'introduction :** l'enseignant rappelle rapidement comment le groupe est parvenu, lors de la séance 1, à produire une question, laquelle fait l'objet aujourd'hui d'un débat.
2. **Phase de débat :** à partir de la question centrale, et non plus du dilemme. L'enseignant est présent et prend en note les idées des élèves, au tableau.
3. **Résumé du deuxième débat et discussion :** *Que va-t-on écrire dans notre petit livre philo ? Quelles sont les idées qui nous apprennent à vivre ensemble ? Oui, on peut parce que... ; Non, on ne peut pas parce que... . Mais aussi quelles perspectives : Répondre à cette question, c'est parler de, c'est se poser d'autres questions, c'est faire un choix entre telle notion et telle autre notion...*
4. **Phase de production d'un écrit personnel ;**
5. **Phase de fabrication du petit livre philo :** recueil des productions des élèves. Saisie des phrases sur l'un des sites destinés à élaborer un petit livre. Photocopie de la feuille A4 produite, découpage et pliage avec l'aide des élèves. (Cette phase peut-être mise en œuvre par l'enseignant, en dehors de la séance, si l'ordinateur de la classe n'est pas connecté à internet) ;
6. **Conclusion :** partage des représentations à l'égard du livre, lecture en classe, et diffusion.

## Évaluations possibles

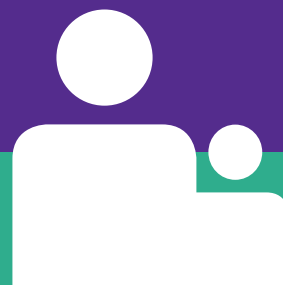
Évaluation des compétences transversales liées à la participation au débat ; la production d'écrit ; l'écoute

## Ressources pour aller plus loin

- Oscar Brenifier, *Les sentiments, c'est quoi ?* Philo z'enfants, Nathan, 2004.
- Oscar Brenifier, *Vivre ensemble, c'est quoi ?* Philo z'enfants, Nathan, 2004.
- Anne Lalanne, *Faire de la philosophie à l'école élémentaire*, ESF, 2002.
- Michel Tozzi, *L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire*, Hachette éducation, 2002.

## Articulation avec d'autres disciplines / dispositifs

Français (production d'écrit et lecture)



## Discussion à visée philosophique à partir de l'album *Jean de la Lune* de Tomi Ungerer (L'école des Loisirs)

### Thèmes et question : La différence. Les préjugés. « Pourquoi peut-on parfois avoir peur des gens différents ? »

Niveau : Cycle 2

#### Mots clés

- Lutte contre les discriminations.
- Égalité.
- Esprit critique et débat démocratique.

#### Référence au programme

**Disciplines :** Français et Enseignement moral et civique

- Le respect des pairs et des adultes. Les atteintes à la personne d'autrui (racisme, antisémitisme, sexisme, xénophobie, homophobie, harcèlement...).
- Le respect des différences, interconnaissance, tolérance.

#### Connaissances

- Approche des préjugés et des stéréotypes à partir de situations de la vie de la classe ou de situations imaginaires tirées de récits, de contes ou d'albums de littérature de jeunesse.
- Apprentissage des règles de la communication à l'occasion de débats réglés sur ces situations.



## Compétences

- S'estimer et être capable d'écoute et d'empathie.
- Développer les aptitudes à la réflexion critique sur les préjugés et les stéréotypes.

## Supports et partenariats

**Un album :** Tomi Ungerer, *Jean de la Lune*, L'école des loisirs.

Jean de la Lune est un des albums les plus poétiques de l'œuvre foisonnante de Tomi Ungerer. Jean le lunien, naïf, doux et pacifique, débarque sur la Terre. Il fera la décevante expérience de l'intolérance et de la bêtise des hommes. Pourchassé par l'armée, les journalistes et des hordes de curieux, emprisonné et servant de bouc émissaire à un pouvoir autoritaire, il préférera retrouver sa solitude plutôt que d'affronter l'absurdité de normes sociales fondées sur des pulsions malsaines, la domination, le pouvoir et l'ordre.

Jean de la Lune permet d'aborder de façon symbolique la notion de préjugés et de la peur de la différence. Les hommes rejettent Jean de la Lune et le condamne simplement parce qu'il est différent sans chercher à connaître ses intentions, sans chercher à savoir s'il est dangereux et ce qu'il cherche en venant sur Terre. Si les hommes avaient pris le temps de lui parler, de faire connaissance, de l'écouter, ils auraient vite découvert que Jean de la Lune est totalement inoffensif et qu'il ne cherchait que l'amitié et la compagnie des hommes.

## Description de la séance

**Déroulement de la séance :** 1h maximum (la durée de la séance doit être adaptée en fonction de l'intérêt et de l'investissement des élèves).

**Matériel :** l'album, *Jean de la Lune*.

**Règle du débat :** on demande la parole, on écoute les autres sans se moquer, on réfléchit avant de parler, on donne des arguments pour justifier ce que l'on dit. (voir fiches sur [le débat réglé](#) et la [DVP](#))

**Rôle du maître :** il préside la séance. Il répartit démocratiquement la parole dans le groupe. Il favorise la qualité de l'argumentation (« Pourquoi dis-tu cela ? », « Peux-tu donner un exemple ? », « Est-ce que c'est toujours vrai ? »). Il reformule et fait la synthèse des échanges.

**Déroulement :**

1. **Le professeur lit l'intégralité de l'album à voix haute.** Puis, il demande aux élèves :  
« Pourquoi peut-on parfois avoir peur des gens différents ? »
2. **Laisser 10 minutes aux élèves - seuls ou en petits groupes - pour réfléchir à la question.**  
Ils peuvent écrire leurs idées.
3. **Reprise du débat en grand groupe.** Relancer la discussion avec les questions suivantes :



- Pourquoi Jean de la Lune veut-il venir sur la terre ? Est-ce qu'il veut faire du mal aux hommes ?
- Que pensez-vous de la réaction des hommes ?
- Pourquoi réagissent-ils comme cela ? Pourquoi le rejettent-ils ?
- Jean de la Lune a-t-il raison de repartir chez lui ?
- Jean de la Lune souffre-t-il des préjugés des hommes contre lui ?
- Qu'est-ce qu'un « préjugé » ? Donnez des exemples dans la vraie vie.
- Qu'est-ce que cette histoire nous apprend sur la différence et l'égalité ?

#### 4. Faire une synthèse écrite de la discussion.

Quelques exemples d'autres questions que peut poser le professeur pendant la discussion pour permettre aux élèves d'approfondir leurs réflexions :

- Quelles sont les différences entre tous les êtres humains ?
- Y a-t-il des différences plus importantes que d'autres ?
- Au-delà de toutes les différences, qu'est-ce que les Hommes ont en commun ?
- Est-ce qu'on peut être différents et égaux ?
- Pourquoi certaines personnes peuvent-elles être rejetées ?
- Peut-on respecter quelqu'un que l'on n'aime pas ?
- Qu'est-ce que l'égalité ? Qu'est-ce que la fraternité ? Qu'est-ce que le racisme ?

## Évaluations possibles

- Évaluation entre pairs (participer au débat, rester dans le sujet, donner des arguments).

## Ressources pour aller plus loin

Sur le débat philosophique à l'école :

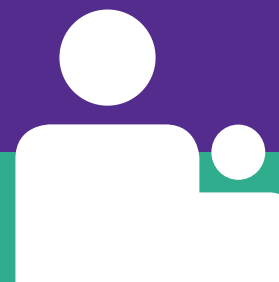
- Edwige Chirouter, *Aborder la philosophie en classe à partir d'albums de jeunesse*, Paris, Hachette-Éducation, 2011.
- Jean-Charles Pettier, Véronique Lefranc, *Un projet pour... philosopher à l'école*, Paris, Delagrave, 2006.

Autres albums sur les préjugés :

- Nadja, *Chien bleu*, L'école des loisirs
- Anthony Browne, *Une histoire à quatre voix*, L'école des loisirs

## Articulation avec d'autres disciplines / dispositifs

Préparer une exposition avec affiches et dessins sur la question des différences.



## Discussion à visée philosophique à partir de l'album *Rose Bonbon* d'Adela Turin

(Actes Sud Junior)

### Thèmes et question : L'égalité garçons/filles. « Les garçons et les filles, nous sommes pareils, différents, égaux ? »

Niveau : Cycle 2

#### Mots clés

- Égalité entre les hommes et les femmes.
- Esprit critique et débat démocratique.

#### Référence au programme

**Disciplines :** Français et Enseignement Moral et Civique.

- Discussion à visée philosophique : l'égalité de tous, élèves ou citoyens, devant la loi.
- Les droits égaux des garçons et des filles dans toutes les situations de la vie scolaire.

#### Connaissances

- Approche des préjugés et des stéréotypes à partir de situations de la vie de la classe ou de situations imaginaires tirées de récits, de contes ou d'albums de littérature de jeunesse.
- Organisation de débats réglés sur ces situations.

#### Compétences

- Exposer une courte argumentation pour exprimer et justifier un point de vue et un choix personnels.
- S'affirmer dans un débat sans imposer son point de vue aux autres et accepter le point de vue des autres.





## Supports (et partenariats)

**Adela Turin**, *Rose bonbon*, Actes Sud Junior.

Pâquerette, une jeune éléphante rebelle, refuse obstinément de se plier aux normes d'une société très patriarcale qui impose aux filles de manger des « anémones qui rendent roses » et les empêche de sortir de leur enclos. **Refusant d'obéir à ces ordres injustes**, Pâquerette reste grise, joue dehors et **s'émancipe**. D'abord choquées et effrayées par cette conduite, toutes les autres éléphantess finissent par suivre son exemple. Filles et garçons construisent alors une société basée sur l'égalité entre les sexes.

Cet album illustre à sa façon la célèbre phrase de Simone de Beauvoir : « *On ne naît pas femme, on le devient* » : en choisissant de ne pas reproduire les **préjugés et stéréotypes sexistes et inégalitaires**, Pâquerette va changer la société et imposer **l'égalité et la liberté** entre tous les membres de la Cité.

## Description de la séance

**Déroulement de la séance** : 1h maximum (la durée de la séance doit être adaptée en fonction de l'intérêt et de l'investissement des élèves).

**Matériel** : l'album, *Rose bonbon*.

**Règle du débat** : on demande la parole, on écoute les autres sans se moquer, on réfléchit avant de parler, on donne des arguments pour justifier ce que l'on dit (voir fiches sur [le débat réglé](#) et la [DVP](#)).

**Rôle du maître** : il préside la séance. Il répartit démocratiquement la parole dans le groupe. Il favorise la qualité de l'argumentation (« Pourquoi dis-tu cela ? », « Peux-tu donner un exemple ? », « Est-ce que c'est toujours vrai ? »). Il reformule et fait la synthèse des échanges.

**Déroulement** :

1. **Le professeur lit l'intégralité de l'album à voix haute**. Puis, il demande aux élèves : « *Les garçons et les filles, nous sommes pareils ? Différents ? Egaux ?* »
2. **Laisser 10 minutes aux élèves – seuls ou en petits groupes – pour réfléchir à la question**. Ils peuvent écrire leurs idées.
3. **Reprise du débat en grand groupe**. Relancer la discussion avec les questions suivantes :
  - Pourquoi les éléphantess et les éléphants n'ont-ils pas la même couleur au début de l'histoire ?
  - Est-ce qu'ils naissent différents ou est-ce qu'ils le deviennent ?
  - Pourquoi ne vivent-ils pas ensemble ? Pourquoi n'ont-ils pas les mêmes droits ?
  - Pourquoi Pâquerette ne veut-elle pas devenir comme les autres éléphantess ? Que pensez-vous de sa réaction ? Que pensez-vous de la réaction du père de Pâquerette ?
  - Selon vous, Pâquerette a-t-elle raison de désobéir ?
  - Que pensent les autres éléphantess de l'attitude de Pâquerette ? Que pensez-vous de leurs réactions ?
  - Pourquoi à la fin les éléphants et les éléphantess ont-ils tous la même couleur ?
  - Qu'est-ce que cette histoire nous apprend sur la différence garçons / filles ?



#### 4. Faire une synthèse écrite de la discussion.

Quelques exemples d'autres questions que peut poser le professeur pendant la discussion pour permettre aux élèves d'approfondir leurs réflexions :

- Quelles sont les différences entre les garçons et les filles ?
- Qu'avons-nous de vraiment différent ?
- Qu'avons-nous de commun ?
- Avons-nous plus de différences ou de points communs ?
- D'où viennent nos différences ?
- Y a-t-il des « jeux de filles » et des « jeux de garçons » ?
- Qu'est-ce que les filles ne peuvent pas faire comme les garçons ? Qu'est-ce que les garçons ne peuvent pas faire comme les filles ? Trouvez-vous ça normal, juste, injuste ?
- Peut-on être à la fois différents et égaux ?

Cette séance peut s'intégrer à **une séquence plus globale** où il est possible de travailler en réseau avec **d'autres supports traitant de l'égalité garçons / filles**. On peut ainsi visionner avec les élèves le film de S. Daldry, *Billy Elliot* et lire d'autres albums sur ce thème, comme par exemple :

- Brigitte Labbé et Michel Puech, *Les garçons et les filles*, Paris, Milan, coll. «Les goûters philo».
- Kitty Crowther, *Poka et Mine : Le football*, Pastel.
- Nathalie Hense, *Marre du rose*, Albin Michel Jeunesse.

### Évaluations possibles

- Compréhension du récit.
- Évaluation entre pairs (participer au débat, rester dans le sujet, donner des arguments).

### Ressources pour aller plus loin

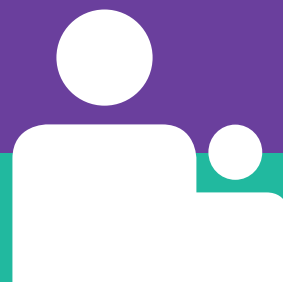
Edwige Chirouter, *Aborder la philosophie en classe à partir d'albums de jeunesse*, Paris, Hachette-Éducation, 2011.

Sur l'égalité filles-garçons, voir aussi :

- Le [site](#) de Canopé qui contient de nombreux liens vers d'autres sites.
- Le [site](#) du Centre Hubertine Auclert (centre francilien de ressources pour l'égalité femmes-hommes).

### Articulation avec d'autres disciplines / d'autres dispositifs

Préparer une exposition avec affiches et dessins sur la différence entre les garçons et les filles.



## Différencier son intérêt particulier de l'intérêt général

### La notion de bien commun Cycle 2 - classes de CE1 et CE2

**Domaine d'enseignement :** *Le jugement, penser par soi-même et avec les autres.*

**Objectif de formation :** Différencier son intérêt particulier de l'intérêt général.

**Connaissances, capacités et attitudes visées :**

- 1a - Exposer une courte argumentation pour exprimer et justifier un point de vue et un choix personnels ;
- 2 - Différencier son intérêt particulier de l'intérêt général.

**Objets d'enseignement :**

- la notion de bien commun dans la classe et dans l'école ;
- les valeurs personnelles et collectives.

**Durée de la séance :** 30 mn.

#### ..... Texte-support .....

Un matin d'automne, Adrien vient de terminer son croissant, et la serviette en papier dans laquelle ce dernier était emballé est pleine de taches de graisse. En traversant le jardin public, juste à côté de l'école, Adrien cherche une poubelle. Il y en a bien une mais il pleut et, en plus, il devrait faire un détour pour y aller. Il regarde à gauche, à droite : personne en vue... Il jette la serviette derrière un parterre de fleurs.

« Je t'ai vu !, s'écrit Anne, qui était derrière lui. Moi, je me suis fait gronder l'autre jour par notre voisin parce que j'avais jeté un emballage de hamburger vide sur sa pelouse.

- Il a eu raison, ton voisin. Moi, cela ne me viendrait pas à l'idée de salir le jardin de quelqu'un. Mais ici, ça n'appartient à personne. Et puis, comme dit mon grand-père, ça donne du travail aux balayeurs ! ».



1. **Lecture du texte-support** par l'enseignant.
2. **Questions de prélèvement d'informations et de compréhension** : qui ? Quoi ? Où ? Quand ?
3. **Questions, éléments de réponse et arguments possibles à faire émerger chez les élèves.**

Les élèves sont invités individuellement à produire une *courte argumentation* à l'oral pour exprimer et justifier leur point de vue.

- Pourquoi Adrien ne jette-t-il pas le papier gras à la poubelle ? Adrien doit faire un effort pour aller jusqu'à la poubelle : il pleut et il devrait faire un détour pour l'atteindre. Il agit selon son *intérêt particulier*.
- D'après Adrien, est-il plus grave de souiller le jardin d'un particulier ou un jardin public ? D'après Adrien, ce n'est pas grave de salir le jardin public qui n'appartient à personne. Il est plus grave de souiller le jardin d'un particulier.
- Qu'est-ce qui est faux dans la réponse d'Adrien ? Il est faux de dire que le jardin public n'appartient à personne. Si c'est un jardin communal, il appartient à la commune. Les habitants de la commune paient, par les impôts qu'ils versent, pour l'entretien du jardin public, qui est assuré par les employés communaux.
- Que pensez-vous de la réponse du grand-père d'Adrien ? Le grand-père d'Adrien répond par un *préjugé*, c'est-à-dire qu'il parle sans avoir beaucoup réfléchi. Les balayeurs ont assez de travail à accomplir dans le jardin, quand il faut ramasser toutes les feuilles qui tombent, surtout en automne ! Et si le grand-père d'Adrien habite dans la commune, il oublie peut-être qu'il verse des impôts pour que la commune soit propre. Tout le monde a intérêt à ce que le jardin reste propre et agréable.
- Et si l'on quitte l'école à la fin de la journée en laissant les lumières allumées toute la nuit, qui va payer la consommation d'électricité ? Si on laisse les lumières allumées toute la nuit dans les lieux publics qui appartiennent à la commune, ce sont les habitants de la commune qui paient. Cette dépense est en effet payée avec les impôts qu'ils versent à la commune.

4. **Institutionnalisation possible** : on croit souvent qu'un objet, un bâtiment, un terrain ne sont la propriété de personne et qu'il n'est pas nécessaire d'en prendre soin. En réalité, chacun de ces biens appartient à quelqu'un, par exemple à la commune. Il faut savoir faire passer l'intérêt général (par exemple, un jardin public agréable pour tout le monde) avant son intérêt particulier (par exemple, jeter le papier gras dans la nature pour éviter de faire un petit détour).

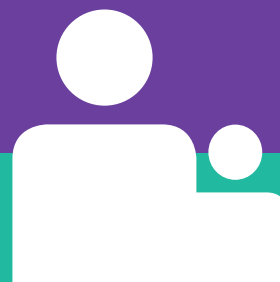
## Évaluations possibles

Évaluation des compétences transversales liées aux capacités d'argumentation pour exprimer et justifier un point de vue, et à l'objet d'enseignement sur la notion de bien commun.



## Prolongements possibles

- Lien avec le domaine « *la sensibilité : soi et les autres* » : l'objectif de formation n° 3 : « *Se sentir membre d'une collectivité* » et l'objet d'enseignement « *Le soin des biens collectifs et individuels* ».
- Dans le cadre des « *conseils d'élèves* », identifier explicitement ce qui relève de l'intérêt général et du bien commun dans la vie de la classe et de l'école.
- Lecture d'un album de littérature de jeunesse, par exemple *Tibili le petit garçon qui ne voulait pas aller à l'école* de Marie Léonard et Andrée Prigent, Paris, Magnard Jeunesse, 2001.



## Discussion à visée philosophique à partir de l'histoire « L'anneau de Gygès » de Platon

### Thèmes et question : La liberté / Les lois. Pourquoi on ne peut pas faire tout ce que l'on veut ?

Niveau : Cycle 3

#### Référence au programme

**Disciplines :** EMC et Français

- Discussion à visée philosophique sur les valeurs et les normes.
- Développer les aptitudes à la réflexion critique : en recherchant les critères de validité des jugements moraux; en confrontant ses jugements à ceux d'autrui dans une discussion ou un débat argumenté.

#### Connaissances

EMC cycle 3 :

- Réflexion sur l'intérêt général et l'intérêt particulier à partir de récits mettant en scène des héros de la littérature, de l'histoire ou de la mythologie.
- Réflexions sur les notions de liberté, de règles pour vivre ensemble, de loi du plus fort, de fraternité, de conscience morale.

#### Compétences

EMC cycle 3 :

- Prendre part à une discussion, un débat ou un dialogue : prendre la parole devant les autres, écouter autrui, formuler et apprendre à justifier un point de vue.
- Comprendre les raisons de l'obéissance aux règles et à la loi dans une société démocratique.



## Supports et partenariats

**Un album** : Catherine Vallée et Jacinta Schepers, *L'anneau de Gygès* (disponible aux Éditions du Cheval Vert et aux Éditions éveil et découvertes).

Gygès est un berger qui découvre par hasard le cadavre d'un géant. Celui-ci porte un anneau magnifique à son doigt. Gygès le dérobe et découvre en jouant avec le chaton que cette bague lui donne le pouvoir de l'invisibilité. Que va faire Gygès de ce pouvoir ? Dans l'histoire de Platon, il séduit la reine, tue le roi et devient un despote. Grâce à **l'expérience fascinante de l'invisibilité**, Platon nous propose d'interroger les limites du bien et du mal et la nécessité des lois pour vivre ensemble. Au XVIII<sup>ème</sup> siècle, Jean-Jacques Rousseau soulignera que la véritable liberté consiste à quitter la « **loi du plus fort** » pour délibérer ensemble sur les lois nécessaires permettant d'assurer **l'égalité et la fraternité** entre les membres de la Cité. Le philosophe Emmanuel Kant insistera lui sur l'existence **d'une loi morale intérieure** : même si nous avons le pouvoir de faire tout ce que nous voulons, nous avons en nous une **loi morale, une conscience**, qui nous oblige à nos propres yeux (même si j'ai la possibilité matérielle de voler mon meilleur ami, sans me faire prendre..., je ne le volerai pas car j'ai en moi une conscience morale).

## Description de la séance

**Déroulement de la séance** : 1h30 maximum (la durée de la séance doit être adaptée en fonction de l'intérêt et de l'investissement des élèves).

**Matériel** : l'album, *L'anneau de Gygès*.

**Règle du débat** : on demande la parole, on écoute les autres sans se moquer, on réfléchit avant de parler, on donne des arguments pour justifier ce que l'on dit.

**Rôle du maître** : il préside la séance. Il répartit démocratiquement la parole dans le groupe. Il favorise la qualité de l'argumentation (« Pourquoi dis-tu cela ? », « Peux-tu donner un exemple ? », « Est-ce que c'est toujours vrai ? »). Il reformule et fait la synthèse des échanges.

**Déroulement** :

1. **Le professeur lit le début de l'histoire jusqu'à ce que Gygès découvre le pouvoir d'invisibilité de la bague.** Demandez aux élèves : « À votre avis que va faire Gygès de ce pouvoir ? » et « Et vous si vous aviez la bague pendant une journée, que feriez-vous de ce pouvoir ? ».
2. **Laisser 10 minutes aux élèves - seuls ou en petits groupes - pour réfléchir à ces deux questions.** Ils peuvent écrire leurs idées.
3. **Reprise du débat en grand groupe.** Lire la fin de l'album. Lister ensuite les réponses des élèves (qui seront essentiellement des exemples de transgressions des interdits : « Si j'étais invisible, j'en profiterais pour... ». À partir des exemples donnés, lancer la discussion avec successivement les questions suivantes : « Pourquoi n'avons-nous pas le droit de faire tout



*ce que l'on veut dans une société ? », « Pourquoi les adultes vous imposent des interdits et des obligations ? » « À quoi ressemblerait un monde sans lois ? », « Qu'est-ce qu'une loi juste ? », « Qu'est-ce qui vous empêche de désobéir aux lois ? ».*

4. **Faire une synthèse** écrite de la discussion.

Quelques exemples d'autres questions que peut poser le professeur pendant la discussion pour permettre aux élèves d'approfondir leurs réflexions :

- Qu'appelle-t-on la « loi du plus fort » ?
- Même si vous pouvez faire le mal en toute impunité (voler, espionner, tricher), est-ce que vous le feriez quand même ?
- Qu'est-ce qui peut nous empêcher de faire le mal ?
- Qu'est-ce que cette histoire nous apprend sur la violence ? La liberté ? La fonction des lois ? La morale ?

## Évaluations possibles

Évaluation entre pairs (participer au débat, rester dans le sujet, donner des arguments).

## Ressources pour aller plus loin

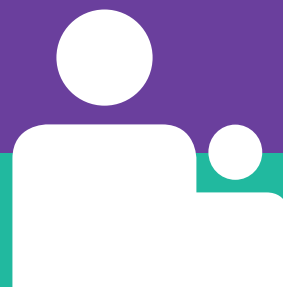
Sur le débat philosophique à l'école :

- Edwige Chirouter, *Aborder la philosophie en classe à partir d'albums de jeunesse*, Paris, Hachette-Éducation, 2011.
- Jean-Charles Pettier, Véronique Lefranc, *Un projet pour... philosopher à l'école*, Paris, Delagrave (coll. « Guides de poche de l'enseignant »), 2006.

## Articulation avec d'autres disciplines / dispositifs

Préparer une exposition avec affiches et dessins sur la question de la liberté et des lois.





Discussion à visée philosophique à partir de l'album  
de Didier Jean et Zad,  
*L'agneau qui ne voulait pas être un mouton*,  
Syros Jeunesse & Amnesty International.

## Thèmes et question : Le racisme. La Résistance.

Niveau : Cycle 3

### Référence au programme

**Disciplines :** Français et Enseignement moral et civique.

- Discussion à visée philosophique sur le thème de la tolérance.
- La tolérance (en lien avec le programme d'histoire).
- Suite à la lecture d'un récit : être capable d'échanger ses impressions sur les émotions ressenties, d'élaborer des jugements esthétiques, éthiques, philosophiques et de remettre en cause des préjugés.

### Connaissances

EMC cycle 3 :

- Les préjugés et les stéréotypes (racisme, antisémitisme).
- Les valeurs : la liberté, l'égalité.
- La solidarité individuelle et collective.
- Respect des autres dans leur diversité : les atteintes à la personne d'autrui (racisme, antisémitisme, sexisme, xénophobie, homophobie, harcèlement...).



## Compétences

EMC cycle 3 :

- Expliquer en mots simples la fraternité et la solidarité.
- Approche de l'argumentation.
- Initiation au débat démocratique.

## Supports et partenariats

Cet album est construit comme **une fable symbolique sur la résistance et la nécessaire solidarité pour vaincre le mal et la barbarie**. Un troupeau de moutons est attaqué par un loup féroce. Tous baissent la tête, personne ne réagit, ne résiste, ne se rebelle. Le loup dévore d'abord les plus faibles puis s'attaque à tous. Les moutons profiteront de l'audace d'un jeune agneau pour enfin unir leurs forces et leurs ruses afin de vaincre la « **bête immonde** ».

Didier Jean et Zad se sont explicitement inspirés d'un poème dont l'auteur reste mal connu mais qui est sûrement un pasteur mort dans un camp de concentration nazi. **Cet album permet ainsi d'aborder la question du racisme de façon à la fois symbolique et historique**. Il permet de faire **réfléchir** les élèves, **sans moralisme**, à la question des fondements et des conséquences de l'intolérance et du rejet de l'étranger.

## Description de la séance

**Déroulement de la séance** : 1h30 maximum (la durée de la séance doit être adaptée en fonction de l'intérêt et de l'investissement des élèves).

**Matériel** : l'album *L'agneau qui ne voulait pas être un mouton*.

**Règle du débat** : on demande la parole, on écoute les autres sans se moquer, on réfléchit avant de parler, on donne des arguments pour justifier ce que l'on dit. (Cf. la fiche « [Le débat \(régulé ou argumenté\)](#) » et la fiche « [La discussion à visée philosophique](#) »)

**Rôle du maître** : il préside la séance. Il répartit démocratiquement la parole dans le groupe. Il favorise la qualité de l'argumentation (« *Pourquoi dis-tu cela ?* », « *peux-tu donner un exemple ?* », « *est-ce que c'est toujours vrai ?* »). Il reformule et fait la synthèse des échanges.

**Déroulement** :

1. **Le professeur lit l'intégralité de l'histoire à voix haute. Il explique le sens du poème que les auteurs ont choisi d'insérer à la fin de l'album et la référence au nazisme :**

*« Quand ils sont venus chercher les juifs je n'ai rien dit car je n'étais pas juif. Quand ils sont venus chercher les syndicalistes Je n'ai rien dit Car je n'étais pas syndicaliste. Quand ils sont venus chercher les catholiques Je n'ai rien dit Car je n'étais pas catholique. Et quand ils sont venus me chercher Il n'existait plus personne Qui aurait voulu ou pu protester... ».*



Puis il demande aux élèves : « *Cela veut dire quoi être raciste ?* » et « *en quoi cet album nous parle du racisme ?* ».

2. **Laisser 15 minutes aux élèves - seuls ou en petits groupes - pour réfléchir calmement à ces deux questions.** Ils peuvent écrire leurs idées dans leur cahier.

3. **Reprise du débat en grand groupe.** Relancer la discussion avec les questions suivantes :

- Pourquoi les premiers moutons ne réagissent-ils pas à l'attaque du loup ?
- Que pensez-vous de la réaction du jeune agneau ? Le trouvez-vous inconscient ou courageux ?
- A quelles périodes de l'Histoire cet album vous fait-elle penser ? A qui le loup peut-il nous faire penser dans l'Histoire ? A quel personnage historique, l'agneau peut-il nous faire penser ?
- Qu'appelle-t-on un « résistant » ? Pouvez-vous donner des exemples de Résistance dans l'Histoire ?
- Pourquoi certains hommes sont-ils racistes ?
- Qu'est-ce que cette histoire nous apprend sur l'intolérance et le racisme ?

4. **Faire une synthèse** écrite de la discussion.

Cette séance peut s'intégrer dans une **séquence plus globale** où il est possible de travailler en **réseau** avec d'autres **albums traitant du racisme dans l'Histoire**, comme par exemple :

- Tomi Ungerer, *Otto, autobiographie d'un ours en peluche*, L'école des loisirs
- Didier Daeninckx, *Il faut désobéir*, Rue du monde
- Gille Rapaport, *Grand-père*, Circonflexe

## Évaluations possibles

Évaluation entre pairs (participer au débat, rester dans le sujet, donner des arguments).

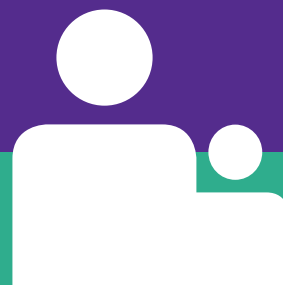
## Ressources pour aller plus loin

Sur le débat philo à l'école :

- Edwige Chirouter, *Aborder la philosophie en classe à partir d'albums de jeunesse*, Paris, Hachette-Éducation, 2011.
- François Galichet, *Pratiquer la philosophie à l'école*, Nathan, 2004. À télécharger gratuitement en Pdf sur le [site de l'auteur](#).

## Articulation avec d'autres disciplines / dispositifs

Séances d'histoire sur les grandes figures de la Résistance entrées au Panthéon (Jean Moulin, Germaine Tillon).



## La clarification des valeurs

### Une méthode pour choisir, apprécier, agir

#### Exemple cycles 2-3

### Apprendre à évaluer la liberté, accepter le pluralisme des valeurs

**Texte de réflexion :** Le loup et le chien

Un loup affamé errait dans la forêt en quête de nourriture, lorsqu'il se trouva face à face avec un grand chien aussi puissant que beau. Il l'aurait bien attaqué, mais le dogue était de haute taille. Aussi le loup préféra-t-il l'aborder humblement. Il lui fit même des compliments sur son beau pelage et son embonpoint.

« Il ne tient qu'à toi d'avoir ma bonne mine, lui répliqua le chien. Quitte tes semblables, abandonne ces forêts où tu meurs de faim, et viens me rejoindre.

– Mais que me faudra-t-il faire ?

– Bien peu de choses : donner la chasse aux mendiants, flatter notre maître. Il te donnera en échange autant de nourriture que de caresses. »

Le loup, dont la faim tenaillait le ventre, n'en croyait pas son bonheur. Et, sans plus attendre, il se mit en route avec le dogue.

Mais, chemin faisant, il aperçut le cou pelé du chien.

« Qu'est-ce là ?, lui demande-t-il.

– Oh, rien pas grand-chose !

– Mais encore ?

– C'est à cause du collier avec lequel je suis attaché...

– Attaché ! dit le loup. Tu ne cours donc pas où bon te semble ?

– Pas toujours, mais qu'importe !

– À mes yeux, cela importe bien plus que tout au monde. Et pour ce prix-là, je te laisse tes repas, et même les plus grands trésors. »

Sur ces mots, le loup s'enfuit vers la forêt, où l'on prétend qu'il rôde encore.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Michel Piquemal et Philippe Lagautrière, « Le loup et le chien », dans Les Philo-fables, Paris, Albin Michel, 2003, pp. 58-59, d'après Jean de La Fontaine. Une séquence pédagogique détaillée est présentée dans Claudine Leleux, *Les droits et les devoirs*, Bruxelles, de Boeck, 2006, leçon 23.



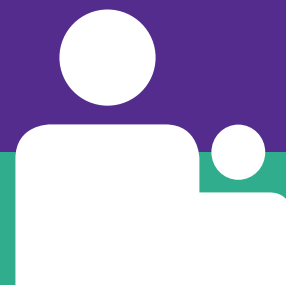
**Compréhension** : l'enseignant s'assure que les élèves ont compris le récit.

**Discussion** : la phase de discussion avec la classe met en évidence deux valeurs, la liberté et le bien-être personnel. Le chien accorde une plus grande importance à la valeur « bien-être », alors que le loup accorde une plus grande importance à la valeur « liberté ».

**Construction du sens de ces deux valeurs au tableau avec la classe** : Bien-être / Liberté.

**Production d'écrit** : les élèves, individuellement, produisent un court texte : « *Entre le bien-être et la liberté, je choisis.... parce que, pour moi ....* »

**Trace possible sur le cahier d'enseignement moral et civique** : « *Certains d'entre nous préfèrent la liberté au bien-être ; d'autres préfèrent le bien-être à la liberté.* »



## Dilemmes moraux

### Cycle 2

### Dilemme moral portant sur l'amitié, l'argent et le respect des biens d'autrui<sup>1</sup>

#### 1. Phase préparatoire. Questions liminaires :

- Vos parents ou d'autres personnes vous donnent-ils un peu d'argent de poche ?
- Est-ce que vous l'économisez ou bien en dépensez-vous un peu ?
- Est-ce que vous en dépensez pour faire des petits cadeaux à des amis ou aimeriez-vous pouvoir le faire ?

#### 2. Dilemme moral :

Au début du mois, Laurie a rapidement dépensé tout son argent de poche mensuel en s'achetant deux paquets de bonbons au supermarché, avec ses parents. Elle est généreuse et a tout distribué à ses camarades lors de la récréation d'hier matin. Deux garçons lui disent qu'ils n'en ont pas eus.

Ses parents laissent parfois traîner un peu d'argent liquide dans la cuisine. Ce matin, elle remarque les trois pièces de 2 euros laissées par l'un d'eux. Or, elle a très envie de prendre une pièce pour retourner s'acheter des bonbons afin de faire plaisir à ses deux camarades.

#### 3. Questions de compréhension :

- Qui est Laurie ?
- Que reçoit-elle tous les mois ?
- Où est-elle allée avec ses parents ?
- Qu'a-t-elle acheté avec l'aide de ses parents ?
- A-t-elle mangé les bonbons toute seule ? Qui n'en a pas eu ?
- Qu'est-ce que Laurie a vu ce matin dans la cuisine ?
- A qui cet argent appartient-il ?

4. **Question-dilemme:** que devrait faire Laurie ? Ne pas prendre l'argent et perdre peut-être ses deux amis ou bien voler l'argent pour acheter les bonbons ? Pourquoi ?



### 5. Questions d'ouverture :

- Et si les pièces appartenaient à quelqu'un d'autre que ses parents, Laurie pourrait-elle les prendre pour acheter les bonbons ?
- La loi autorise-t-elle dans notre pays à voler ?
- Si les deux amis de Laurie venaient à savoir qu'elle a volé de l'argent pour acheter leurs bonbons, que pourraient-ils penser d'elle ?
- Qu'est-ce que Laurie pourrait faire d'autre ?

## Autres exemples de dilemmes moraux

- Il fait très chaud depuis le début du mois de juillet, et dans le village, l'eau ne doit plus être utilisée pour arroser le jardin, a décidé le maire. Jules remarque que son père continue d'arroser le jardin tard le soir, pour ne pas être vu et maintenir en vie ses légumes.
- Antoine est toujours seul à la récréation. Il n'a aucun ami avec qui jouer. Cela le rend malheureux et pour essayer de se faire des amis, il distribue des très belles cartes à jouer. Hier, il a proposé à Jules, qui est dans une autre classe, de lui en offrir une, et même deux s'il en a envie.

<sup>1</sup> Christine Piller, « Les dilemmes moraux », dans *Entre-Vues*, juin 2003, n° 57-58.



## Dilemme moral portant sur le droit de propriété et le soin apporté aux animaux<sup>2</sup>

### 1. Phase préparatoire. Questions liminaires :

- Est-ce que vous prenez soin des animaux ?
- De quels animaux s'agit-il ?
- Aimez-vous garder des animaux ? Pourquoi ?

### 2. Dilemme moral :

Julie aime beaucoup les animaux. Elle garde un chien, deux chats, deux tortues et un oiseau. Elle s'amuse beaucoup avec eux et elle en prend bien soin.

L'attachement que Julie éprouve à l'égard des animaux lui a toujours procuré beaucoup de satisfaction. Mais aujourd'hui, ce même attachement lui cause de la peine et de l'inquiétude. En effet, elle s'est aperçue que le chien du voisin était attaché toute la journée, qu'il était très sale et mal nourri. Il arrive même que ce chien soit battu par son propriétaire lorsque celui-ci est de mauvaise humeur. Julie peut voir le chien à travers la clôture. A chaque fois qu'elle le regarde, il a l'air encore plus misérable. Julie s'inquiète de la souffrance du chien : il pourrait mourir de si mauvais traitements !

### 3. Questions de compréhension :

Qui veut nous reformuler l'histoire ? ou Quel est le problème de Julie ?

### 4. Question-dilemme :

Que devrait faire Julie ? Libérer le chien ou laisser faire ? Pourquoi ?

### 5. Questions d'ouverture :

- Si elle libère le chien, peut-on dire qu'elle a volé ? Pourquoi ?
- Une personne a-t-elle le droit de faire tout ce qu'elle veut avec un animal dont elle est propriétaire ? Pourquoi ?
- Serait-il juste de punir Julie si elle laisse le chien s'enfuir ? Pourquoi ?
- Julie pourrait-elle être considérée comme coupable si elle décide de laisser faire ?
- Pourquoi ?
- Qu'est-ce que Julie aurait pu faire d'autre ?

<sup>2</sup> Entre-Vues, 1990, p. 15. Ce dilemme moral, adapté par Christophe Bernard, est inspiré de Peter Scharf, *Creating Moral Dilemmas for the Classroom, dans Readings in Moral Education*, Holt McDougal, 1978.





## **Dilemme moral portant sur le vol et la pression des pairs**

### **1. Phase préparatoire. Questions liminaires :**

- Qu'est-ce que vous pensez du vol ?
- Vous a-t-on déjà volé quelque chose ?
- Qu'avez-vous ressenti ?
- Si un ou une amie vous demandait de voler quelque chose, que lui diriez-vous spontanément ?

### **2. Dilemme moral :**

Julien vient d'arriver au collège car il a déménagé avec sa maman en cours d'année. Il se sent seul et Yvan et Leïla sont vraiment sympathiques avec lui dès son arrivée : c'est bien agréable quand on ne connaît personne et que l'on arrive d'une autre région. Un jour, ils lui disent qu'il sera invité à la fête qu'ils organisent avec tous leurs amis pour fêter leur anniversaire ! De la musique, des gâteaux, des bonbons à foison, une bien bonne soirée en perspective ! Le problème est qu'il est invité à une seule condition : qu'il aille voler de l'alcool au supermarché proche du collège et que ses copains prennent une photo qu'ils mettront sur leur blog. Sinon il ne sera pas invité, on pourra bien se moquer de lui sur internet, il sera le souffre-douleur de la classe. L'anniversaire d'Yvan et Leïla est maintenant dans quelques jours...

### **3. Questions de compréhension :**

Qui veut nous reformuler ce récit ? ou Quel est le problème de Julien ?

### **4. Question-dilemme :**

Que devrait faire Julien ? Voler l'alcool et être invité à la fête ou ne pas voler et devenir le souffre-douleur de la classe ? Pourquoi ?

### **5. Questions d'ouverture :**

- Qu'avez-vous ressenti après le vol d'un de vos objets personnels ?
- Vous a-t-on déjà demandé de voler quelque chose ? Pourquoi ?
- La loi autorise-t-elle dans notre pays à voler ?
- Un ami a-t-il le droit de tout demander ? Pourquoi ?
- Doit-on toujours suivre les opinions d'un groupe par exemple pour se préserver ou pour ne pas être une cible sur internet ?
- Chacun n'est-il pas influencé par les autres ? Quelle peut être la différence entre une bonne influence et une mauvaise influence ?
- Qu'est-ce que Julien pourrait faire d'autre ?



## Autres exemples de dilemmes moraux

- Julie fait ses courses dans une grande surface et met six bouteilles d'eau dans son caddy. Arrivée à la caisse, elle oublie de présenter les bouteilles. Sur le chemin de la sortie, elle se rend compte qu'elle n'a pas payé.
- Cela fait un moment qu'une fille de la classe harcèle Stéphane au sujet de son obésité mais il est timide et n'ose pas le lui dire. Il est tenté d'en parler à ses copains sur Facebook.
- Les parents d'Adeline ont gagné, dans le cadre d'un jeu concours, un voyage de deux semaines pour quatre, au Japon, à prendre en mai. Ils hésitent à emmener leur fille qui est en 4ème et qui n'a que quelques jours fériés et des week-ends de libre en mai.



## Dilemme moral portant sur la bioéthique, le respect de la personne et le vivre-ensemble<sup>3</sup>

### 1. Phase préparatoire. Questions liminaires :

- 1. Les séries télévisées présentent souvent des autopsies. Qu'est-ce qu'une autopsie ?
- 2. Pourquoi pratique-t-on des autopsies ?
- 3. Est-on libre de refuser une demande d'autopsie à des fins de recherche ?

### 2. Dilemme moral :

Monsieur Martin vient de perdre sa mère à cause d'une maladie rare. On connaît peu de choses sur les symptômes et les traitements de cette maladie. Aussi le médecin lui a-t-il demandé la possibilité de pratiquer une autopsie pour vérifier la cause du décès et vérifier dans le même temps ce que les recherches ont trouvé jusqu'à maintenant sur cette maladie. Il lui a dit que les connaissances qu'il en retirerait pourraient permettre de soigner d'autres personnes souffrant de la même maladie. Par ailleurs, Monsieur Martin sait bien que sa mère n'aurait pas voulu subir une autopsie.

### 3. Brèves questions de compréhension

### 4. Question-dilemme :

Que devrait faire Monsieur Martin ? Accéder ou non à la demande du médecin ? Pourquoi ?

### 5. Questions d'ouverture :

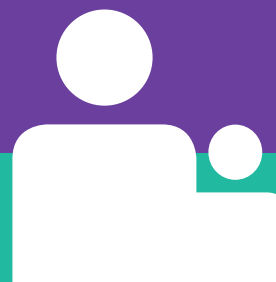
- Monsieur Martin a-t-il le droit de dire non au médecin ?
- Monsieur Martin est-obligé de respecter les dernières volontés exprimées par sa mère ? Si oui, pourquoi ? Si non, pourquoi ?
- Que doit décider en conscience Monsieur Martin ?
- La considération d'un mieux-être collectif, d'un progrès, doit-elle primer sur le respect des dernières volontés et le respect du corps de la mère de Monsieur Martin ?
- S'il s'agit du corps, non plus de sa mère, mais d'un ami, que doit décider Monsieur Martin ?

## Autres exemples de dilemmes moraux<sup>4</sup>

- Le grand frère d'Alexandre fréquente des jeunes qui ont l'habitude de se droguer. Il lui a avoué le faire aussi, mais il lui a fait promettre de garder le secret.
- En rentrant chez elle à l'improviste, Aurore tombe par hasard sur le bilan médical pessimiste de son père, qui laisse présager qu'il est atteint d'une maladie incurable. Cet homme, très discret, ne se plaint jamais, pour épargner les siens et Aurore est persuadée qu'il n'a rien dit à sa propre femme. Voyant que son état se dégrade, Aurore, bouleversée se demande s'il faut prévenir sa famille.

<sup>3</sup> Dilemme moral adapté d'après *Entre-Vues*, 1990, p. 19.

<sup>4</sup> Christine Piller, «Les dilemmes moraux», dans *Entre-vues*, Juin 2003, n° 57-58.



## Du dilemme moral à la création d'un petit livre de philo Cycles 2 et 3

### Mots clés (dont les valeurs)

Dilemmes moraux, débats philo, discussions à visée philosophique, vivre ensemble, amitié, trahison, honnêteté, confiance, jugement, justice.

### Référence au programme

Le jugement : penser par soi-même et avec les autres.

### Connaissances

Les notions d'honnêteté, de trahison, de confiance.

### Compétences

Développer les aptitudes à la réflexion critique : en recherchant les critères de validité des jugements moraux ; en confrontant ses jugements à ceux d'autrui dans une discussion ou un débat argumenté.

Prendre part à une discussion, un débat ou un dialogue : prendre la parole devant les autres, écouter autrui, formuler et apprendre à justifier un point de vue.

Nuancer son point de vue en tenant compte du point de vue des autres.



## Supports (et partenariats)

- Le dilemme moral proposé par l'enseignant
- Le site « [Lecriveron](#) » ou le site « [Les éditions Célestines](#) » (open office draw) afin de pouvoir réaliser immédiatement **un livre de huit pages** au format 10,5 cm X 7,50 cm, à partir d'une synthèse des idées produites par les élèves.

## Description de la séquence

La démarche de cette séquence consiste dans une première séance à amener les élèves à développer leur capacité de jugement moral en **débattant d'un sujet en lien avec le programme d'EMC**, cela, à partir d'un dilemme moral ; puis de définir ensemble un **concept**, et enfin une **question centrale**.

Lors de la séance suivante, un deuxième **débat à visée philosophique** est mis en œuvre à partir de cette question centrale. Les idées produites et retenues par les élèves font l'objet de **la création collective d'un petit livre philo**, objet symbolique, vecteur de sens, source de motivation pour réfléchir ensemble, qui gardera la trace des idées principales qui se sont dégagées.

## Description de la séance 1

**Durée** : 20 à 30 mn

1. **Phase de récit du dilemme moral par l'enseignant** : *La cloche vient de sonner, c'est la récréation. Alexandre, avant de sortir de la classe, aperçoit Edgar, son meilleur ami, voler un stylo dans la trousse de Sabrina. Que doit faire Alexandre ?* (l'enseignant peut, dans un premier temps ne pas lire la question, si les élèves la formulent eux-mêmes rapidement)
2. **Phase de débat** : *Que feriez-vous si vous étiez Alexandre ?*  
L'enseignant anime le débat (cf. [fiche débat](#)) et prend en note, au tableau, les paroles des élèves.
3. **Phase de conceptualisation** : *si l'on devait résumer cette discussion en un mot, quel serait ce mot ?*  
Echanges éventuels sur le sens des mots proposés par les élèves, les attributs des concepts. Puis validation collective du mot retenu. Exemples : l'amitié, l'honnêteté, la trahison...
4. **Phase de problématisation** : *si l'on devait résumer cette discussion en une question, ce serait laquelle ? Pourquoi ?*  
La question retenue sera le titre du petit livre philo. Par exemple : « *Peut-on trahir un ami ?* », « *Peut-on toujours être honnête ?* »
5. **Conclusion** : l'enseignant explique aux élèves que la question retenue fera l'objet du prochain débat.



## Description de la séance 2

**Durée :** 30 mn

1. **Phase d'introduction :** l'enseignant rappelle rapidement comment le groupe est parvenu, lors de la séance 1, à produire une question, laquelle fait l'objet aujourd'hui d'un débat.
2. **Phase de débat :** à partir de la question centrale, et non plus du dilemme. L'enseignant est présent et prend en note les idées des élèves, au tableau.
3. **Résumé du deuxième débat et discussion :** *Que va-t-on écrire dans notre petit livre philo ? Quelles sont les idées qui nous apprennent à vivre ensemble ? Oui, on peut parce que... ; Non, on ne peut pas parce que... . Mais aussi quelles perspectives : Répondre à cette question, c'est parler de, c'est se poser d'autres questions, c'est faire un choix entre telle notion et telle autre notion...*
4. **Phase de production d'un écrit personnel ;**
5. **Phase de fabrication du petit livre philo :** recueil des productions des élèves. Saisie des phrases sur l'un des sites destinés à élaborer un petit livre. Photocopie de la feuille A4 produite, découpage et pliage avec l'aide des élèves. (Cette phase peut-être mise en œuvre par l'enseignant, en dehors de la séance, si l'ordinateur de la classe n'est pas connecté à internet) ;
6. **Conclusion :** partage des représentations à l'égard du livre, lecture en classe, et diffusion.

## Évaluations possibles

Évaluation des compétences transversales liées à la participation au débat ; la production d'écrit ; l'écoute

## Ressources pour aller plus loin

- Oscar Brenifier, *Les sentiments, c'est quoi ? Philo z'enfants*, Nathan, 2004.
- Oscar Brenifier, *Vivre ensemble, c'est quoi ? Philo z'enfants*, Nathan, 2004.
- Anne Lalanne, *Faire de la philosophie à l'école élémentaire*, ESF, 2002.
- Michel Tozzi, *L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire*, Hachette éducation, 2002.

## Articulation avec d'autres disciplines / dispositifs

Français (production d'écrit et lecture)



## Distinguer son intérêt personnel de l'intérêt collectif

### Discerner bien commun et propriété privée Cycle 3 – CM1 et CM2

**Domaine d'enseignement :** *Le jugement, penser par soi-même et avec les autres.*

**Objectif de formation :** Distinguer son intérêt personnel de l'intérêt collectif.

**Connaissances, capacités et attitudes visées :**

- 1a - Prendre part à une discussion, un débat ou un dialogue ;
- 2 - Distinguer son intérêt personnel de l'intérêt collectif.

**Objets d'enseignement :**

- la notion de bien commun dans la classe, l'école et la société ;
- les valeurs personnelles et collectives.

**Durée de la séance :** 45 mn.

#### ..... Texte-support .....

*Le balayeur du désert* de Tanguy PAY (illustrations de Catherine Fontaine), Tournai, La Renaissance du Livre, 2003.

Résumé : un homme balaye tous les jours le désert. Les autres se moquent de lui. Un jour, une princesse rend visite au balayeur de sable et se met elle aussi à balayer le désert. Tout le village rejoint alors le balayeur et la princesse dans leur activité, s'imaginant qu'ils sont à la recherche d'un trésor. Un garçon découvre alors une source d'eau. Les villageois commencent d'abord par se disputer la source puis, sur la suggestion du balayeur, ils décident de mettre l'eau à disposition de tous. L'album se clôt par la réflexion sur le propriétaire de la source : à qui le puits appartient-il enfin, à tous ou à personne ?



1. **Lecture** de l'album selon les modalités pédagogiques fixées par l'enseignant.
2. **Questions de prélèvement d'informations et de compréhension.**
3. **Questions suscitées par l'album**
  - Consigne : « Vous vous posez sûrement des questions par rapport à cette histoire. Nous allons noter ensemble les questions auxquelles le texte ne permet pas de répondre sur le tableau et nous essayerons ensuite d'y répondre en petits groupes ».
  - Exemples de questions : à qui le puits appartient-il ? Pourquoi le balayeur balaye-t-il le désert ? Pourquoi les villageois se moquent-ils du balayeur de sable ? Pourquoi changent-ils de comportement ? Pourquoi les villageois se disputent-ils la source d'eau ? Etc.
  - Regroupement des questions : l'enseignant regroupe les questions qui évoquent la propriété et demande aux élèves ce qu'elles ont en commun.
4. **Travail en groupes** : l'enseignant forme des groupes de 4-5 élèves. Chaque groupe choisit une question. Sont désignés dans chaque groupe un secrétaire, un maître du temps et un rapporteur qui va présenter le résultat de la recherche et de la discussion au reste de la classe.
5. **Mise en commun** : les rapporteurs présentent les différentes réponses et la classe complète les propos tenus en s'appuyant sur des indices textuels. De la mise en commun émergent deux catégories de biens : la propriété privée et la propriété publique. Cette conclusion provisoire est conservée par écrit.
6. **Application** : les élèves sont invités à dresser une liste de biens en deux catégories : ce qui m'appartient personnellement / ce qui doit appartenir à tout le monde. Exemple de liste : air, chocolat, poste de télévision, trottoir, maison, soleil, pantalon, école, rue...
7. **Institutionnalisation**. La trace écrite, construite avec les élèves, distingue explicitement deux catégories de biens : les biens privés, c'est-à-dire ce qui m'appartient personnellement ou ce qui appartient à une autre personne / les biens publics, c'est-à-dire ce qui appartient à la collectivité et relève du bien commun.

## Évaluations possibles

Évaluation des compétences transversales liées aux capacités de coopération, aux capacités d'argumentation pour exprimer et justifier un point de vue, et aux connaissances sur l'objet d'enseignement.





## Prolongements possibles

### Situations-problèmes

*Les élèves sont invités en binômes à décider à qui appartient le bien en question<sup>1</sup>.*

1. Ahmed aime jouer sur le trottoir de la rue Pierre-et-Marie Curie. Il habite tout près. Un jour, un garçon lui déclare qu'il doit partir parce qu'il n'est pas de cette rue. Est-ce que ce garçon a raison ? Pourquoi ?
2. Léa aime les bonbons et voudrait s'en acheter un paquet au supermarché. Comme elle n'a plus d'argent, elle veut prendre quelques pièces dans la tirelire de son club de sport : les adhérents y versent un peu d'argent quand ils le peuvent, ce qui permet de financer la fête de fin d'année du club. Son amie Sophie lui dit qu'elle ne peut pas le faire car l'argent appartient à tous les adhérents du club. Qui a raison ? Pourquoi ?
3. Tous les jours, les élèves de CM2 jouent avec la balle de Jules. Un jour, Charlotte veut emporter cette balle à la maison pour continuer à jouer après la classe. Jules ne veut pas. Charlotte lui explique que la balle appartient à toute la classe parce qu'ils jouent tous les jours avec cette balle. Est-ce que Charlotte a raison ? Pourquoi ?
4. Sylvain veut ramasser quelques coquillages sur la plage. Sa petite sœur lui dit qu'il ne le peut pas parce que les coquillages ne lui appartiennent pas. Est-ce que la sœur de Sylvain a raison ? Pourquoi ?

1. D'après Claudine Leleux, *Education à la citoyenneté*, tome 2 : *Les droits et les devoirs de 5 à 14 ans*, Bruxelles, De Boeck, 2006, p. 166.

Ces situations-problèmes peuvent donner lieu à un [débat argumenté](#) visant les mêmes objectifs en termes de connaissances, capacités, attitudes et objets d'enseignement visés. Il en est de même pour certaines situations évoquées dans le cadre des [conseils d'élèves](#).