

---

Université CLAUDE BERNARD LYON 1  
Ecole supérieure du professorat et de l'éducation  
de l'Académie de Lyon

MEMOIRE présenté pour l'obtention du Master MEEF (Métiers de  
l'enseignement, de l'éducation et de la formation)  
Premier degré

**ENSEIGNER LA LAÏCITE A L'ECOLE  
MATERNELLE : MISSION IMPOSSIBLE ?  
*Apprendre l'empathie et l'altérité pour  
devenir citoyen***

Par  
SIMIOT Nicolas

Année universitaire : 2016-2017

N° d'étudiant : 11512740

Directeur du mémoire :  
Alain Rabatel

Membres du Jury :

Alain Rabatel

Patrick Chassagneux

---

---

## RESUME

---

Avec la loi de Refondation de l'École de 2013, l'EMC (enseignement moral et civique) et la Laïcité sont devenus des enjeux importants pour l'école française du 21<sup>ème</sup> siècle. Cependant, les programmes restent très flous pour l'école maternelle. Est-ce à dire qu'on ne peut rien enseigner contribuant à cet apprentissage à cet âge ? Qu'enseigner la laïcité à la maternelle est mission impossible ? Pour répondre à cette question, je propose de voir ce qu'est la laïcité à l'école dans sa définition, son contenu et ses objectifs en lien avec la morale laïque. Après avoir regardé les limites possibles à cet apprentissage au cycle 1 (développement moral de l'enfant, environnement sociologique, formation des maîtres), je tente de proposer un chemin : apprendre l'empathie et l'altérité pour devenir citoyen. Apprendre à se connaître et développer l'estime de soi, découvrir l'altérité, entrer en relation bienveillante dans un cadre collectif sont les trois axes que je propose pour permettre l'acquisition d'une base conceptuelle et comportementale préalable à l'enseignement de l'EMC à l'école élémentaire. Au terme d'une année de professeur stagiaire, je mesure les progrès des élèves suite aux activités et règles mises en place. Pour finir, j'évoque en conclusion les progrès, encore nombreux, qu'il me reste à accomplir dans ma pratique professionnelle afin d'aider les enfants à suivre cette voie.

---

---

## AVANT-PROPOS ET REMERCIEMENTS

---

Entre valorisation de l'individualisme, compétition de tous contre tous, repli sur soi et méfiance généralisée, les tendances lourdes de l'époque actuelle nous commandent de réagir si nous ne voulons pas continuer sur cette pente mortifère. L'enjeu est de taille puisqu'il interroge le type de société que l'école peut contribuer à construire. La tâche est vaste et complexe mais je ne la crois pas impossible. Ce mémoire n'est qu'une première approche du sujet et j'aurais à cœur dans un futur proche d'approfondir les quelques pistes entrevues ici. Cette réflexion m'a passionnée car elle est au cœur de mon projet de reconversion professionnelle.

Je tiens à remercier Alain Mougnotte pour avoir donné l'impulsion de démarrage de ce mémoire, Alain Rabatel pour avoir nourri ma réflexion, m'avoir accompagné et aidé à progresser dans son écriture, sa bienveillance inspirante et pour sa réactivité hors-norme et je remercie Patrick Chassagneux pour sa confiance et sa compréhension. Mes remerciements vont également à Abdenour Bidar pour sa disponibilité et ses conseils, Sylvie Plane, Agnès Perrin-Doucey, Marine Quenin, Pierre Kahn, Séverine Greusart, Didier Crico, Gilles Boyer et les 20 collègues enseignants pour avoir accepté de consacrer une partie de leur temps déjà bien chargé pour répondre à mes questions ainsi qu'à Romain Mouret, Mélissa Ghomman et Tatiana Fauconnet pour leurs relectures dans un délai record ainsi que Sandra Dumas, mon ATSEM, sans qui cette année n'aurait pu être aussi agréable.

J'adresse un remerciement particulier à mon épouse et mes filles pour leur patience.

Enfin, je veux remercier les enfants de ma classe pour m'avoir permis de grandir à leur côté et pour la fierté qu'ils m'inspirent chaque jour.

---

---

# SOMMAIRE

---

<b>RESUME .....</b>	<b>2</b>
<b>AVANT-PROPOS ET REMERCIEMENTS .....</b>	<b>3</b>
<b>SOMMAIRE .....</b>	<b>4</b>
<b>INTRODUCTION .....</b>	<b>5</b>
<b>ENSEIGNER LA LAÏCITE A L'ECOLE MATERNELLE : MISSION IMPOSSIBLE ? .....</b>	<b>12</b>
1. <i>La Laïcité à l'école .....</i>	<i>13</i>
2. <i>Quelles sont les limites à l'enseignement de la Laïcité à l'école maternelle ? .....</i>	<i>30</i>
<b>APPRENDRE L'EMPATHIE ET L'ALTERITE POUR DEVENIR CITOYEN.....</b>	<b>48</b>
1. <i>Essai de structuration d'éléments pour une programmation d'EMC à l'école maternelle .....</i>	<i>54</i>
2. <i>Analyse de l'expérience.....</i>	<i>85</i>
<b>CONCLUSION .....</b>	<b>94</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE .....</b>	<b>96</b>

---

---

## INTRODUCTION

---

L'idéal républicain n'est pas instinctif. Il fait partie des apprentissages qui fondent le citoyen. L'École étant le principal levier identifié par l'État français, l'enseignement moral et civique s'est historiquement renforcé dans notre pays dans les périodes pendant lesquelles les idéaux républicains étaient ressentis comme menacés. La vocation attribuée à cette discipline est de renforcer le civisme et la cohésion de notre nation par le partage de valeurs, de règles et de comportements conformes à l'esprit républicain à la française. La devise de la République, Liberté-Egalité-Fraternité, est autant le cap que la boussole qui permet d'atteindre cet idéal.

Les montées simultanées des scores de l'extrême-droite et de la menace terroriste, mais plus généralement l'éloignement d'une partie croissante de la population vis-à-vis des aspirations démocratiques, sociales et fraternelles ont conduit l'État français à mettre à nouveau l'accent sur cet enseignement.

Singulièrement bousculée par les revendications communautaristes et l'instrumentalisation de l'extrême-droite, la Laïcité, partie intégrante du pacte social français, est également victime de l'écart entre la promesse républicaine et le quotidien des français. Le chômage de masse et permanent, la fin de la progression économique française et, avec elle, la croyance collective dans le progrès et l'ascenseur social ont créé les conditions d'un double courant contraire. D'une part, la France a assisté à la recherche de solidarités de proximité, voire identitaires ou religieuses, pour faire face à un sentiment d'absence ou de diminution des solidarités collectives. D'autre part, les familles ont connu à nouveau la peur dans l'avenir des générations suivantes et l'entrée dans la compétition des uns contre les autres.

---

---

Abdenmour Bidar nous interroge également à propos d'une autre forme de difficulté pour notre société.

*« Quelles valeurs partager entre nous tous, sans frontières de culture ni de convictions ? Et comment les transmettre à nos enfants ? Deux véritables défis pour nos sociétés devenues très multiculturelles, où rien ne semble plus difficile que de se rassembler autour d'un « bien commun », de se remettre tous ensemble sur un chemin de sens et d'espérance au-delà de nos différences de culture, de croyances et de convictions – et cela d'autant plus qu'un relativisme paresseux voudrait nous persuader que c'est « à chacun ses valeurs », comme s'il n'y avait rien à chercher et rien à espérer du côté de valeurs partageables, sauf à être naïvement idéaliste ou méchamment autoritaire ». Abdenmour Bidar, *Quelles valeurs partager et transmettre aujourd'hui ?*, Albin Michel 2016*

Je partage le point de vue de Monsieur Bidar quant à la méfiance dont il faut faire preuve face à une forme de relativisme des valeurs et des cultures. De même, se résigner à assister à l'émergence d'une société dans laquelle chacun pourrait avoir raison dans son coin ou sa petite communauté me paraît aller à l'envers du projet républicain dans lequel il existe un destin commun à construire ensemble.

Si la France a toujours été faite de brassages, plus ou moins subis, dans un monde qui évolue très rapidement et dans lequel se succèdent les crises, le repli sur soi est une des réponses à la peur. La mondialisation culturelle et économique perturbe également les repères et atteint le sentiment d'unité, la volonté partagée de la nation française de faire société ensemble. Les différences sont de plus en plus essentialisées et regardées comme des problèmes ou les causes des problèmes de notre pays. La guerre contre le terrorisme islamique qui dure depuis 2001 a laissé la porte ouverte à une nouvelle émergence du concept de l'ennemi intérieur visant cette fois les musulmans. L'immigration est pointée du doigt comme un danger pour

---

---

l'identité française et est même victime de théories comme celle du grand remplacement (Théorie de Renaud Camus expliquée dans Le Monde du 23 janvier 2014). On a entendu de nouveau, et jusqu'au plus au niveau de l'Etat (Nicolas Sarkozy cité dans Le Monde du 8 juin 2016), la revendication d'une France chrétienne dont il conviendrait de protéger les racines.

Dans ce climat, la Laïcité se révèle, nous dit-on, particulièrement difficile à appliquer.

Mais justement, l'enseigner paraît plus indispensable que rarement dans notre histoire. Redonner du sens au commun, espérer et construire ensemble passe nécessairement par le fait non seulement d'accepter son voisin mais surtout de voir la chance que constitue la diversité, quand l'uniformité est brandie par certains comme moyen de l'unité nationale sinon comme projet politique en tant que tel.

Le livret « Laïcité » d'octobre 2015, produit par le ministère, indique qu'avec les lois de 1882 et 1886 instituant la laïcité des enseignements et la neutralité des personnels, l'école publique a porté la laïcité avant même la loi de 1905, comme principe qui permet la cohabitation de ceux qui ont des convictions religieuses différentes et également de ceux qui n'en n'ont pas. C'est ce principe exigeant qui, en transformant les enfants en élèves, en distinguant le savoir du croire, crée un cadre propice aux apprentissages, établit les règles de la vie scolaire et fonde l'autorité des maîtres.

La pédagogie de la laïcité est ainsi un élément central de la refondation de l'École. Elle s'appuie sur le nouvel enseignement moral et civique, mais aussi sur la Charte de la laïcité à l'École portée par toute la communauté éducative. Elle est transmise dans l'ensemble de la vie scolaire grâce à l'implication de tous les personnels de l'École, dont l'éthique professionnelle implique la neutralité en matière de

---

---

convictions personnelles, et l'engagement dans la transmission des valeurs de la République.

Mais il n'est fourni de repères que pour l'école élémentaire et le second degré.

Dans le bulletin officiel n°6 du 25 juin 2015 définissant les nouveaux programmes d'enseignement moral et civique, il est écrit dans les principes généraux que

*« Tous les enseignements à tous les degrés doivent y être articulés en sollicitant les dimensions émancipatrices et les dimensions sociales des apprentissages scolaires, tous portés par une même exigence d'humanisme ».*

L'ambition affichée qui consiste à mettre au cœur des missions de l'école l'humanisme émancipateur inspiré des lumières est enthousiasmante.

Le Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015 définissant le programme du cycle 1, on peut lire que

*« La classe et le groupe constituent une communauté d'apprentissage qui établit les bases de la construction d'une citoyenneté respectueuse des règles de la laïcité et ouverte sur la pluralité des cultures dans le monde. »*

Ainsi, la mission attribuée à l'école maternelle concerne bien la découverte de la laïcité et de l'altérité dans sa dimension culturelle. Quand il est indiqué par la suite que *« L'école maternelle assure ainsi une première acquisition des principes de la vie en société »*, on perçoit ainsi la tâche civilisatrice confiée aux enseignants. Le projet de société qui souhaite préparer une nation bienveillante et émancipatrice passe par des méthodes scolaires décrites plus loin.

---



---

*« Par sa participation, l'enfant acquiert le goût des activités collectives, prend du plaisir à échanger et à confronter son point de vue à celui des autres. Il apprend les règles de la communication et de l'échange. L'enseignant a le souci de guider la réflexion collective pour que chacun puisse élargir sa propre manière de voir ou de penser. » (id)*

Nous voyons ici clairement décrite une sorte de lettre de mission qui ne se limite ni à la socialisation ni à l'acquisition de savoirs par les enfants à l'école maternelle. L'enseignant doit leur permettre de développer une pensée autonome.

Mais, lorsque que l'on se penche sur les apprentissages à enseigner, il n'existe qu'une allusion à une expression de ses émotions, de son point de vue et à une différenciation avec les opinions des autres enfants, sans aucun attendu de fin de cycle.

Dire que l'enseignement moral et civique est l'alpha et l'oméga de l'apprentissage scolaire entre en confrontation évidente avec l'organisation disciplinaire du système éducatif français, en particulier à partir du second degré. Mais cela entre également en contradiction autant avec la demande croissante d'une meilleure maîtrise des savoirs fondamentaux qu'avec le souhait d'une meilleure préparation des élèves au marché de l'emploi. Il ne sera donc pas aisé de passer des intentions aux actes, nous le verrons.

Dans la mesure où le programme d'enseignement moral et civique ne commence qu'au cycle 2, on peut lire au travers des lignes suivantes les présupposés justifiant l'absence de programme au cycle 1, car il faut comprendre, implicitement, qu'aborder ces questions au cycle 1 ne serait pas « adapté à l'âge des élèves » :

*« Les connaissances et les compétences visées par l'enseignement moral et civique se construisent progressivement en lien avec la maturité de l'élève et*

---

---

*son développement psychologique et social. Cela nécessite la reprise des objets enseignés et la consolidation des acquis en suivant des démarches diversifiées et adaptées à l'âge des élèves, afin que l'équipe puisse construire sur chacun des cycles une progression définie autour de quelques repères annuels ».*

Plutôt que de proposer des activités et limites précises liées au développement de l'enfant dans l'enseignement moral et civique, on fait l'hypothèse que l'Education Nationale conseille, par le vide, de ne rien faire avant 6 ans en raison d'une lecture restrictive des théories de Piaget qui sera questionnée dans ce mémoire. Est-ce à dire qu'il est impossible d'enseigner la Laïcité à l'école maternelle ? L'institution semble le penser ou ne pas donner le sentiment de s'en soucier réellement. Pourquoi l'école maternelle serait-elle apte à préparer les enfants à l'apprentissage futur des mathématiques, du français, de l'histoire, des sciences, du sport, des langues étrangères mais ne pourrait-elle pas participer à l'apprentissage de l'humanisme nécessaire au futur citoyen laïque ?

Martha Nussbaum décrit autrement l'enjeu de cet apprentissage dans *les émotions démocratiques*, Flammarion 2011 :

*« Nous vivons dans un monde où les gens se font face par-delà les abîmes de la géographie, des langues, et des nationalités. Plus que jamais, nous dépendons tous des personnes que nous n'avons jamais vues, lesquelles, en retour, dépendent de nous. Les problèmes que nous devons résoudre, qu'ils soient économiques, environnementaux, religieux ou politiques, sont de dimension mondiale. On ne peut espérer les résoudre si les individus autrefois éloignés ne se rapprochent pas pour coopérer de manière nouvelle. (. . .) Les écoles et les universités ont une tâche urgente et importante : cultiver chez les élèves et chez les étudiants la capacité de se concevoir comme les membres d'une nation hétérogène (car toutes les nations modernes le sont) et d'un monde qui l'est plus encore, et promouvoir la compréhension de l'histoire et du caractère des différents groupes qui l'habitent. »*

---

---

Les mobilités des hommes, des biens et surtout des informations ont explosées en trente ans. Les pays sont interdépendants bien sûr à propos des questions environnementales mais on peut aussi mesurer de plus en plus les interconnexions économiques. Plus récemment, le sujet du terrorisme a augmenté l'impératif non seulement de mieux comprendre la complexité d'un horizon qui dépasse le cadre national mais, et c'est ce qui nous intéresse ici, de faciliter la création de pont entre les Hommes différents par nature et culture.

Le chemin semble encore plus ardu car il n'est déjà pas simple de former de futurs citoyens français comprenant l'esprit et l'intérêt de l'idéal républicain. Mais Martha Nussbaum nous indique que les problèmes autant que leurs solutions se trouvent désormais au niveau mondial. Il convient donc de permettre aux enfants de s'ouvrir suffisamment au monde et à la diversité de ses codes pour permettre l'émergence d'une vraie citoyenneté mondiale.

Convaincu que les enfants peuvent progresser au niveau de l'empathie et de l'appréhension de l'altérité, préalables nécessaires à une bonne compréhension de la Laïcité et au développement d'un comportement plus fraternel et universaliste, j'ai cherché à mieux cerner ce qu'est la laïcité et ce qui est attendu de la part des élèves à l'école élémentaire avant de m'interroger les raisons du renoncement de son enseignement au cycle 1. Enfin j'ai envisagé une progression des apprentissages et essayer d'en estimer la faisabilité.

---

---

**Partie 1**

**ENSEIGNER LA LAÏCITE A L'ECOLE**

**MATERNELLE : MISSION**

**IMPOSSIBLE ?**

---

---

L'École publique et la Laïcité ont, en France, une histoire en commun. La Troisième République française a construit et tenté de renforcer son projet et le partage de ce « contrat social » républicain et démocratique. Aujourd'hui encore, les organisations critiquant la Laïcité et l'École publique sont souvent les mêmes. Dans une période où le pacte démocratique et la volonté de vivre ensemble dans la diversité qui compose le peuple français, les obstacles pour l'enseignement de la laïcité à l'école maternelle sont divers. Confusion entre laïcité et dogme anti-religieux, discussions sur sa place dans l'école, consignes institutionnelles floues, il paraît nécessaire de définir dans un premier temps ce qu'est la laïcité à l'école. Références aux recherches sur le développement moral des enfants, impact des ressources des adultes encadrant les enfants, Nous traiterons, dans une deuxième partie, des freins possibles à l'enseignement de ce concept à des enfants de moins de 7 ans. Avant d'explorer dans le chapitre suivant un certain nombre d'idées pour organiser cet enseignement à l'école maternelle, nous examinerons le regard d'enseignants concernés par cette question.

Par souci de clarté dans l'exposé, la question de l'empathie, tant dans sa définition que dans l'interaction avec les sujets évoqués dans cette partie sera traitée dans la seconde partie pour expliquer la démarche qui m'a amené à en faire un axe important de mon expérience.

## **1. La Laïcité à l'école**

Sujet polémique depuis son origine, débats sur la possibilité d'exportation d'un concept prétendument intraduisible à l'étranger, terme galvaudé et manipulé sur la scène publique et politique, pour réfléchir sur la place de la Laïcité à l'école, nous chercherons d'abord à définir ce qu'est la Laïcité. Ensuite, nous regarderons ce que nous disent les textes officiels ou produits par différents ministres de

---

l'instruction publique ou de l'Education Nationale sur ce qu'est la laïcité enseignée à l'école. Enfin, nous interrogerons autant la littérature institutionnelle que des personnes référentes sur ce que peut-être la laïcité enseignable à l'école maternelle.

### **1.1. Définition de la Laïcité**

Pour construire une définition d'un mot aussi complexe que celui de Laïcité, je propose d'éclairer d'abord cette recherche d'explicitation par des approches différentes ou complémentaires de personnes spécialistes du sujet. Nous tenterons, dans un second temps, de dessiner les contours si non d'une synthèse au moins d'une conception retenue pour ce travail d'étude.

Martine Cerf et Catherine Kintzler, dans *Dictionnaire de la Laïcité*, Armand Collin 2011, insistent sur la dimension sociale, au sens de méthode d'organisation d'un peuple, et philosophique du concept de laïcité.

*« Le terme laïcité provient du mot grec « laos » qui désigne l'unité d'une population considérée comme un tout indivisible. Il implique la liberté et l'égalité des individus qui le constituent, et par conséquent, leur liberté de conscience. Dans sa racine même, ce terme exprime la cohésion d'un peuple uni... Avant d'être une organisation politique, la laïcité est un concept philosophique qu'il est nécessaire d'explicitier ».*

Henri Pena-Ruiz dans la lettre *MAIF infos* de septembre 2003 présente davantage la laïcité comme une valeur areligieuse de tolérance et de liberté individuelle.

*"La laïcité est une valeur essentielle, avec ce souci de la liberté de conscience et de l'égalité de tous les hommes, qu'ils soient croyants, athées ou agnostiques. L'idéal laïc n'est pas un idéal négatif de ressentiment contre la religion. C'est le*

---

*plus grand contresens que l'on puisse faire sur la laïcité que d'y voir une sorte d'hostilité de principe à la religion. Mais c'est un idéal positif d'affirmation de la liberté de conscience, de l'égalité des croyants et des athées et de l'idée que la loi républicaine doit viser le bien commun et non pas l'intérêt particulier. C'est ce qu'on appelle le principe de neutralité de la sphère publique."*

La Laïcité est areligieuse c'est-à-dire qu'elle se place en dehors du champ religieux et n'est donc ni religieuse ni anti-religieuse. Elle prône l'égalité entre tous dans la plus grande liberté de conscience ce qui nécessite la neutralité de l'Etat et de ses représentants.

Il précise, dans son *Dictionnaire amoureux de la Laïcité*, Plon 2014, les dimensions de neutralité des institutions qui ont, par nature dans la République Française, une vocation universaliste. Cette neutralité des institutions est un des aspects importants de la Laïcité.

*« Le mot recouvre à la fois le caractère non-confessionnel de la puissance publique et son orientation de principe vers ce qui commun à tous les hommes, par delà leur « différences » d'options spirituelles ou philosophiques. Il signifie donc l'universalité de principe de la loi commune et de la sphère publique qu'elle organise. Il met en jeu les principes de liberté de conscience, étayée sur l'autonomie de jugement, ainsi que la stricte égalité des droits de tous les hommes, quelles que soient leurs options spirituelles respectives. La dévolution de l'Etat et des institutions publiques à ce qui est universel, donc au seul intérêt général, en est le ressort essentiel. »*

Jean Baubérot, dans « *La laïcité absolue n'existe pas, c'est un idéal à atteindre* », *L'Humanité* du Vendredi 28 Février 2014, rattache le combat républicain pour la liberté de conscience avec celui de la lutte contre les discriminations.

*« La laïcité, c'est la liberté imposée aux religions et non la répression des religions. La neutralité et la séparation sont des moyens. Le but, c'est la liberté de conscience. La finalité de la laïcité vise la non-discrimination pour raison de religion, mais cela concerne aussi les homosexuels qui veulent se marier et les*

---

---

*citoyens qui veulent mourir dans la dignité. C'est un combat pour la liberté de conscience analogue aux libres-penseurs qui voulaient mourir sans recevoir les saints sacrements. La non-discrimination doit profiter à tout le monde. »*

« La liberté imposée aux religions », cela signifie que la laïcité permet aux citoyens français de connaître une vie qui n'est pas obligatoirement régie quotidiennement et légalement par des injonctions religieuses. Il dépasse en cela la loi de 1905.

A ce propos, Jacqueline Costa-Lascou, dans *La laïcité à l'école (un principe, une éthique, une pédagogie)*, CRDP de Créteil 2006, nous met en garde contre une lecture trop figée et « dogmatique » vis-à-vis de la laïcité et de la loi du 9 décembre 1905. Elle préfère nous inviter à une démarche plus pédagogique et ouverte pour ne pas être sur le même plan que l'intolérance et l'étroitesse d'esprit que la laïcité combat.

*« A l'instar de la liberté et de l'égalité ou de toutes références idéologiques majeures, la laïcité de ne va pas de soi. Si elle se réclame d'une littérature abondante, elle ne peut se résumer à un texte cardinal qui aurait un contenu univoque et définitif. La laïcité est un concept polysémique, dont l'actualisation dans la vie quotidienne est sans cesse à retravailler en fonction de l'état des mœurs et des réalités sociales, en fonction aussi des représentations, des aspirations et des perceptions. Elle n'est pas à proprement parler une doctrine mais une idée-force de la philosophie politique qui exige une attitude réflexive permanente. Elle est tout à la fois une énonciation de valeurs, une manière de penser, d'être et d'agir. En cela, elle est combattue par des idéologies qui prétendent imposer une vision totalitaire de l'être humain et de l'univers. Mais si elle s'oppose aux pensées dogmatiques, certains peuvent, à leur tout, vouloir l'emprisonner dans un système rigide. Le travail de définition est donc essentiel afin de la distinguer d'une simple sécularisation des institutions ou, à l'inverse, d'un nouveau dogme qui voudrait se substituer aux religions. »*

Toutes les lois sont actualisées pour répondre aux adaptations nécessaires du texte au contexte. La loi du 9 décembre 1905 est le

---



---

fruit d'un compromis entre les républicains, soutenus par les protestants, et les catholiques. L'émergence puis la visibilité croissante de la religion musulmane pose des questions qui n'existaient pas au moment du vote de la loi. Par ailleurs, si je pense qu'il faut effectivement ne pas se limiter à considérer la laïcité comme une simple « sécularisation des institutions », je ne crois pas que la laïcité soit aujourd'hui érigée en dogme. Mais il faut incontestablement et inlassablement démontrer en quoi elle n'en est pas un.

Dans *La laïcité scolaire*, Peter Lang 2008, Philippe Foray nous propose de regarder la laïcité comme le procédé trouvé par la République Française pour répondre à des enjeux qui dépassent largement le cadre national.

*« En un premier sens, la laïcité est l'ensemble des dispositions juridiques qui garantissent la liberté de conscience. En un second sens, elle se définit comme le projet de réaliser les conditions de la construction d'un monde commun, monde qui a pour vocation de rassembler ceux que leurs opinions religieuses et plus largement spirituelles séparent... La laïcisation des institutions publiques constitue la solution historiquement élaborée en France pour résoudre la question des relations entre les Eglises et l'Etat et pour permettre à la société de se définir et de s'organiser indépendamment des institutions religieuses qui assumaient l'essentiel des fonctions auparavant. C'est en cela que la laïcité est républicaine : parce que la République est le nom que nous donnons au volontarisme qui insiste sur l'organisation autonome des citoyens, l'école laïque peut considérer que sa mission consiste à munir les futurs citoyens et citoyennes des aptitudes intellectuelles, culturelles, sociales et politiques qui les rendent capables d'assumer une telle responsabilité ».*

Tenter de construire une société sur des principes nécessite de donner les capacités aux futurs citoyens de les comprendre mais aussi de les pratiquer. C'est la mission « politique » de l'Ecole de la République depuis son origine.

---

Ces premières définitions de la Laïcité exposent la difficulté de perception de ce qui est à la fois une valeur, un outil juridique et un principe au service de l'idéal républicain.

La Laïcité est une valeur au même titre que la Liberté, l'Égalité et la Fraternité qui composent la devise de notre pays. Elle défend le fait que parmi les libertés fondamentales se trouve la liberté de conscience. Toutes les personnes, quelles que soient leurs options philosophiques ou religieuses sont égales devant la loi. Au-delà des règles de vie que chacun envisage pour soi, seule compte la communauté nationale (et on pourrait dire aujourd'hui mondiale) dont nous partageons le destin collectif et qui fait de nous une famille au sens large.

La Laïcité est également basée sur des textes juridiques. Après les lois scolaires de Jules Ferry sur l'école publique, laïque, gratuite et obligatoire, la loi du 9 décembre 1905 porte séparation des Eglises et de l'Etat. Dans son article premier, la loi précise que « *La République assure la liberté de conscience. Elle garantit le libre exercice des cultes* » et dans son deuxième article que « *La République ne reconnaît, ne salarie ni ne subventionne aucun culte* ». Ces deux articles exposent clairement que les citoyens français peuvent croire en Dieu ou ne pas y croire sans que cela fasse une différence devant la loi. La République protégera donc tous les citoyens contre les discriminations, contre les atteintes faites à la liberté de réunion pour des motifs religieux ou non mais également contre le lobbying politique des organisations religieuses. La loi sera celle dont les humains décideront librement. La constitution de la Vème République désigne, dans l'article premier de son préambule, La France comme « *une République indivisible, laïque, démocratique et sociale. Elle assure l'égalité devant la loi de tous les citoyens sans distinction d'origine, de race ou de religion. Elle respecte toutes les croyances.* ». Dans le contexte de l'après-guerre, on comprend bien sûr la nécessité rappelée

---

de considérer les citoyens sans distinction arbitraire. Bien que le mot « Laïcité » se traduise difficilement, celui de « sécularisme » et le principe de non-discrimination en raison des convictions religieuses ou non est présent dans la déclaration universelle des droits de l'Homme de 1948 dès l'article 2 :

*« Chacun peut se prévaloir de tous les droits et de toutes les libertés proclamés dans la présente Déclaration, sans distinction aucune, notamment de race, de couleur, de sexe, de langue, de religion, d'opinion politique ou de toute autre opinion, d'origine nationale ou sociale, de fortune, de naissance ou de toute autre situation ».*

La Laïcité est donc une valeur et un outil juridique mais c'est également un principe d'organisation de la société française pour contribuer à la concorde des citoyens de la Nation. Ce principe se fonde sur une histoire chargée de conflits prenant la religion comme prétexte à la ségrégation contre les juifs, à la violence meurtrière contre les protestants ou à la guerre contre les musulmans. En France, les rois ont lié le destin du pays à l'Eglise catholique romaine depuis Clovis. A la révolution, on trouve dans la déclaration des droits de l'Homme et du citoyen l'article qui énonce « *Nul ne doit être inquiété pour ses opinions, même religieuses, pourvu que leur manifestation ne trouble pas l'ordre public établi par la Loi* ». Plus tard, le régime concordataire fait passer la religion catholique de religion d'Etat à « religion de la majorité des français » et, en mettant le clergé en situation de subordination vis-à-vis de l'Etat français, instaure le primat du gouvernement humain et temporel sur les institutions d'inspirations divines et intemporelles. Le 19<sup>ème</sup> siècle français vit ensuite une succession de régimes républicains et monarchiques appuyés, pour les seconds, par les représentants de l'église catholique qui voit dans la démocratie un système remettant en cause le bien-fondé de son autorité.

---

La laïcité est par conséquent ce principe qui considère que, pour vivre en paix, l'Etat doit être neutre vis-à-vis des religions. Neutre, cela signifie qu'il n'a ni méfiance ni complaisance à l'égard des croyances et des cultes dans les seules limites de l'ordre public et de la dignité humaine. De même, le principe de laïcité entend rappeler que seule la souveraineté populaire est légitime à édicter les lois organisant la vie commune.

L'objet politique qu'est l'école de la République se pose donc la question de la transmission de la valeur « laïcité », de la connaissance des lois laïques et de la bonne compréhension de ce principe pour organiser une communauté nationale harmonieuse. Cela implique autant l'élève que l'enseignant dans l'accomplissement indispensable du chemin de l'enfant au citoyen pour une pleine réalisation de l'idéal républicain.

## **1.2 Qu'est que la Laïcité enseignée à l'école ?**

Depuis les lois scolaires de Jules Ferry dans les années 1880 jusqu'à la loi de Refondation de l'école de 2013, l'enseignement de la Laïcité, au sens défini précédemment dans sa globalité, et celui de la morale laïque sont intimement liés. Il s'agit de construire une base culturelle et de valeurs communes, le fondement d'une société républicaine.

Dans la circulaire de Jules Ferry du 17 novembre 1883 connue sous le nom de « Lettre aux instituteurs », le ministre de l'époque donne quelques explications sur ses attentes vis-à-vis des maîtres.

*« La loi du 28 mars se caractérise par deux dispositions qui se complètent sans se contredire : d'une part, elle met en dehors du programme obligatoire l'enseignement de tout dogme particulier ; d'autre part, elle y place au premier rang l'enseignement moral et civique. L'instruction religieuse appartient aux familles et à l'Église, l'instruction morale à l'école. Le législateur n'a donc pas*

---

*entendu faire une œuvre purement négative. Sans doute il a eu pour premier objet de séparer l'école de l'Église, d'assurer la liberté de conscience et des maîtres et des élèves, de distinguer enfin deux domaines trop longtemps confondus : celui des croyances, qui sont personnelles, libres et variables, et celui des connaissances, qui sont communes et indispensables à tous, de l'aveu de tous.*

*Mais il y a autre chose dans la loi du 28 mars : elle affirme la volonté de fonder chez nous une éducation nationale et de la fonder sur des notions du devoir et du droit que le législateur n'hésite pas à inscrire au nombre des premières vérités que nul ne peut ignorer. Pour cette partie capitale de l'éducation, c'est sur vous, Monsieur, que les pouvoirs publics ont compté. En vous dispensant de l'enseignement religieux, on n'a pas songé à vous décharger de l'enseignement moral ; c'eût été vous enlever ce qui fait la dignité de votre profession. Au contraire, il a paru tout naturel que l'instituteur, en même temps qu'il apprend aux enfants à lire et à écrire, leur enseigne aussi ces règles élémentaires de la vie morale qui ne sont pas moins universellement acceptées que celles du langage ou du calcul. »*

A cette époque, la lutte fait rage entre les cléricaux et les anticléricaux, accusés d'être religieux (confusion encore présente aujourd'hui). La volonté du ministre de la III<sup>ème</sup> République est de faire reculer l'influence de l'église catholique sur les petites têtes blondes en distinguant sciences et croyance. C'est également la porte ouverte à la contribution philosophique et morale pour les corps intermédiaires. Les syndicats seront autorisés en 1884, les associations en 1901. Si on ajoute les partis politiques, les sources de contribution au débat public sont de plus en plus nombreuses et rendent la démocratie moins binaire. Mais le début du processus de sécularisation passe par le développement massif d'un système éducatif laïque ce qui n'a pas lieu sans heurts.

C'est l'exemple de l'affaire des manuels relatée dans la *Petite histoire de l'enseignement de la morale à l'école*, de Jean-Daniel Baltassat et Michel Jeury, Robert Laffond 2000 : « *les catholiques accusaient*

---

*certains manuels d'instruction civique d'attaquer la religion : en fait les auteurs se contentaient d'insister sur la liberté de conscience et de culte ».*

Depuis cette époque, le contexte a largement évolué. L'église catholique ne prétend plus officiellement vouloir imposer son pouvoir temporel. Les français sont globalement acquis à la souveraineté populaire même si on peut constater une tendance à la délégitimation du pouvoir politique par des organisations radicales proches de milieux religieux ou non. La liberté de conscience est largement revendiquée. Cependant la période présente voit ressurgir des revendications religieuses ou des oppositions à des lois au nom de valeurs s'appuyant sur une certaine lecture des religions. Le commun a également perdu considérablement du poids face à la concurrence de tous contre tous et son corolaire le chacun pour soi ou le repli vers des communautés en marge ou en opposition à la communauté nationale. La société fonctionnant d'abord par rapport à l'adhésion à des valeurs et face à la détérioration de l'appareil idéologique d'Etat/Société (Famille, Ecole, Eglises, personnel politique, corps intermédiaires, médias), le gouvernement a décidé de réagir face au risque de ce que Durkheim a appelé l'anomie qui est expliquée par Universalis Education comme suit :

*« L'idée que la satisfaction de l'individu est liée à l'existence de cadres sociaux stables qui lui permettent d'organiser son comportement et ses désirs en fonction d'un système d'attente défini a été démontrée par de nombreuses études. Ainsi, Thomas et Znaniecki, dans la magistrale étude qu'ils ont consacrée aux paysans polonais transplantés aux États-Unis, montrent bien comment l'absence de cadres et de règles sociales intériorisées contraignent l'individu à une conduite errante, limitée à la vie au jour le jour, à une existence qu'il perçoit lui-même comme dépourvue de signification. »*

---

C'est, à mon sens, une des raisons qui explique le retour dans les programmes scolaires de la laïcité et de la morale laïque au travers de l'Enseignement Moral et Civique.

Sylvie Plane, vice-présidente du conseil supérieur des programmes, a bien voulu m'en donner sa vision :

*« Dans les programmes antérieurs, la discipline désignée sous l'appellation d'instruction civique, d'éducation civique, était très centrée sur l'acquisition de savoirs, dont on pense qu'ils sont utiles au citoyen, mais ce n'est pas le civisme ou la citoyenneté qui étaient construits ; à l'inverse, dans des programmes plus anciens encore, la discipline appelée « morale » se proposait de faire adhérer à une certaine idéologie jugée utile pour la société, mais ne s'interrogeait ni sur les méthodes d'accès ni sur la part du sujet dans cette construction, il lui était simplement demandé d'apprendre des préceptes.*

*Le programme actuel a su éviter ces deux écueils, parce que la réflexion sur les finalités a été constante et qu'elle a servi à déterminer les objectifs de cet enseignement. Quatre finalités majeures sont exprimées, reliées à des objectifs : 1) faire en sorte que l'élève soit en mesure de vivre en communauté, et pour cela sa sensibilité doit être éduquée, il doit apprendre à prendre conscience de ses propres émotions et à se représenter les sentiments des autres, c'est-à-dire à avoir de l'empathie; 2) faire comprendre aux élèves que pour que toute société fonctionne, qu'il s'agisse d'une micro-société comme la classe ou d'un état, il est nécessaire qu'il y ait des règles, qui définissent des modes de comportement social, des droits et des devoirs : il ne s'agit pas d'apprendre des règles, mais de comprendre à quoi elles servent; 3) aider les élèves à conquérir leur autonomie intellectuelle, tout en prenant en considération le fait que celle-ci doit s'exprimer dans le respect des autres, et pour cela on initie les élèves aux principes de l'argumentation ou du débat; 4) rendre les élèves capables de s'engager et d'assumer des responsabilités, ce qui s'apprend notamment par l'engagement dans des projets communs. »*

Il s'agit donc de transmettre des valeurs applicables, explorables et dont on peut vérifier l'intérêt dans un groupe de vie pour donner envie aux enfants de grandir dans une société régie par ces principes. Contrairement au 19<sup>ème</sup> siècle, la volonté exprimée est de ne pas

---

remplacer un dogme par un autre, de ne pas mettre la morale laïque sur le même plan qu'une morale religieuse et personnelle. La laïcité est un principe qui ne lutte pas contre les différentes convictions personnelles religieuses ou non mais, au contraire, qui permet à chacun de vivre ensemble en paix dans le respect de l'autre et de la loi.

Vincent Peillon, alors ministre de l'Éducation Nationale et initiateur de la loi de Refondation de l'École s'exprime sur l'importance de l'enseignement de la laïcité à l'école dans la préface de *Pour une Pédagogie de la laïcité à l'école* d'Abdenour Bidar, Documentation Française 2013:

*« Le problème majeur auquel la laïcité est aujourd'hui confrontée (...), c'est, au-delà d'une contestation qu'il ne faut pas nier, l'ignorance ou l'incompréhension de son sens et de ses enjeux. Or, c'est à l'école – cette enceinte laïque et impartiale où l'élève construit sa personnalité et son rapport aux autres – que la laïcité doit d'abord être garantie ; c'est à l'école qu'elle doit se transmettre et s'enseigner aux citoyens en devenir.*

*Parce qu'elle n'est pas une option religieuse ou idéologique parmi d'autres, mais le principe qui permet de les faire vivre toutes ensemble, la laïcité scolaire n'est pas optionnelle. Elle est au cœur des missions de l'École, c'est-à-dire au cœur des missions de chacun des personnels, agents de l'État et du service public de l'éducation, qui la font vivre et y enseignent. Le recueil *Pédagogie de la laïcité*, issu du partenariat entre le Haut Conseil à l'Intégration et le ministère de l'Éducation nationale, à la fois support de formation intellectuelle et boîte à outils pratique, est donc un document essentiel. »*

Dans la circulaire de rentrée 2016 de la Ministre Najat Vallaud-Belkacem, plusieurs consignes volontaristes sont données :

*« C'est tout au long de cette scolarité cohérente que les valeurs de la République prennent sens. (...) Les valeurs de notre République et de notre système éducatif s'expriment à l'École selon le principe de laïcité, particulièrement mis en valeur à l'occasion de la journée du 9 décembre, date*



---

*anniversaire de la loi de 1905, mais également dans l'ensemble des enseignements et des initiatives, menées à l'échelle de la classe, de l'école ou de l'établissement, qui concourent, tout au long de l'année, à l'éducation à la citoyenneté. (...) Il s'agit également de prévenir toutes les formes de discriminations, en combattant les expressions et les violences inspirées du sexisme, du racisme et de l'homophobie en milieu scolaire et les violences qui leur sont liées. La prévention des discriminations, inscrite dans les programmes d'enseignement, doit en outre faire l'objet de travaux à l'échelle des écoles et des établissements, à l'occasion de journées ou de semaines dédiées. Inscrites dans une progression pédagogique et éducative, elles doivent favoriser la participation et l'engagement des élèves, ainsi que le concours des partenaires de l'École. L'éducation contre le racisme et l'antisémitisme se matérialise dans les enseignements, les actions éducatives et l'ensemble des situations concrètes de la vie scolaire, par des réflexions et des actions visant à prévenir toute forme de discrimination ou de violence fondée sur l'origine ou l'appartenance religieuse, ainsi qu'à rappeler aux élèves le sens des valeurs de respect, de dignité et d'égalité. L'inscription de la question du racisme et de l'antisémitisme dans les programmes d'enseignement moral et civique en offre les moyens : en menant un travail sur le respect des pairs et des adultes, sur le respect des différences, sur la conscience de la diversité des croyances et des convictions, en analysant la manière dont les préjugés et les stéréotypes s'élaborent et alimentent des pratiques discriminatoires, voire des violences, en travaillant aussi sur l'histoire des luttes menées pour atteindre l'égalité des droits. »*

On peut lire clairement le lien qui est fait entre l'enseignement de la laïcité, l'éducation contre le racisme et les préjugés par le respect des différences et plus largement les valeurs de la République.

De la création de la République à l'éducation d'un peuple pour la faire vivre explique le cheminement de l'enseignement laïque du 19ème siècle à l'enseignement de la laïcité aujourd'hui. Si on a pu penser qu'il devenait superflu avec la sécularisation grandissante de la société, on mesure aujourd'hui le recul de l'idéal et de son indispensable corolaire, la volonté de vivre ensemble.

---

Cette conviction et cette envie se nourrissent à chaque âge. L'école a donc un rôle à jouer dès 3 ans.

Dans la *Petite histoire de l'enseignement de la morale à l'école*, les auteurs citent et commentent des propos de Joseph Cressot, inspecteur général des Ecoles Normales du début du 20<sup>ème</sup> siècle à propos d'un livre de morale :

*« Ce petit livre a été composé dans le sentiment qu'il est bien difficile d'écrire pour des enfants et surtout pour moraliser des enfants » . . . Notre inspecteur général prétend, humblement, proposer des vertus d'enfants car celles des hommes leur sont inaccessibles. . . On va donc parler aux enfants une langue d'enfants, pour les aider à vivre leur vie d'enfants. Ils accéderont ainsi à la sagesse de l'âge d'adulte. »*

Il faut nécessairement adapter les contenus et les méthodes pédagogiques en fonction de l'âge des enfants. Nous devons par conséquent regarder ce qu'est l'enseignement de la laïcité à l'école maternelle.

### **1.3 Qu'est que la Laïcité enseignée à l'école maternelle ?**

En l'absence de textes officiels sur ce point, j'ai sollicité un certain nombre de personnes ressources pour avoir leur avis sur le sujet.

Selon Sylvie Plane (Vice-présidente du conseil national des programmes) :

*« On peut se demander ce que construit l'école maternelle en faveur de la formation morale et civique. En fait, cette thématique n'est pas exprimée sous la forme d'un domaine ou d'un secteur disciplinaire : elle est exprimée à travers l'enjeu de formation central qui définit l'école maternelle comme une « école où les élèves vont apprendre ensemble et vivre ensemble ». Cela ne donne pas lieu à un enseignement explicite, d'où le fait qu'il n'y a pas d'attendus de fin de cycle*

---

*en EMC : c'est par la pratique, par la vie dans la communauté qu'est la classe, que les enfants vont rencontrer les questions qui seront thématiques dans les programmes d'EMC des cycles ultérieurs. À l'entrée en maternelle, l'enfant a, en quelque sorte, son propre programme de développement et d'apprentissage et il apprend grâce aux situations que met en place l'enseignant qui l'amènent à expérimenter, rencontrer des obstacles, découvrir des phénomènes etc.; ce n'est qu'en fin de maternelle qu'il est en mesure d'adhérer au programme de son enseignant, de comprendre qu'il est en train d'apprendre et d'avoir une action volontaire en faveur de cet apprentissage. On met donc en place des situations où l'élève découvre progressivement à la fois sa singularité, l'altérité et l'appartenance à une communauté orientée vers un même but qui est de se développer et d'apprendre. Donc tous les domaines d'enseignement offrent des supports, des occasions pour découvrir par la pratique, intuitivement, les principes qui seront enseignés explicitement en EMC. »*

Comme écrit plus haut, on peut trouver quelques phrases dans les programmes du cycle 1 mais l'enseignement des valeurs de la république se ferait à l'insu des enfants au travers d'une méthode et d'un environnement implicitement républicain et lui donnant les bases pour se construire seul dans le collectif. Apprentissage transversal, il n'aurait donc pas besoin d'orientations précises. Compétence non-disciplinaire, il n'y aurait donc pas de bases pertinentes ou définies comme telles et à travailler pour servir de fondement à l'enseignement moral et civique qui commencera à l'école élémentaire. On sent bien dans les propos de Madame Plane la difficulté pour donner un contenu précis aux consignes très générales données aux enseignants.

Agnès Perrin-Doucey, Maître de conférence et référente laïcité de l'ESPE de Montpellier semble avoir un avis différent :

*« Pour développer l'enseignement moral et civique il faut que l'élève :  
- ait été confronté à la vie dans une société organisée et ait dû avoir à organiser sa vie avec l'autre. Il s'agit donc d'avoir déjà eu à intégrer des règles de vie collective, mais aussi d'avoir eu à faire (fabriquer) avec l'autre (à construire du commun dans un contexte autre que celui du microcosme familial). Pour*

---

*comprendre que les règles de l'école peuvent être différentes parfois des règles familiales, il faut l'avoir éprouvé. Apprendre à accepter que l'autre ait une pensée différente.*

*- ait été conduit à réfléchir sur des comportements humains : la fiction littéraire est un vecteur essentiel pour ce travail. Il s'agit bien sûr de lire des textes qui posent des dilemmes moraux mais aussi des histoires qui impliquent symboliquement la relation humaine (ex. La brouille de C. Boujon)*

*- ait développé sa sensibilité par une éducation artistique et culturelle (dont la littérature)*

*- ait développé son raisonnement par une éducation « scientifique » (comprendre quelques règles physiques comme « ça flotte ou ça coule », comprendre l'ordre mathématique, se plier aux lois linguistiques (arbitraire du signe qui permet de se comprendre), etc.*

*- ait été conduit à agir avec les autres dans un groupe donné (EPS, projet culturel, échange, etc ;)*

*- maîtrise suffisamment de langage (en réception comme en production) pour entrer dans une discussion voire un débat (sache écouter l'autre, entrer dans le propos de l'échange, exprimer son point de vue, le défendre, le modifier en prenant en compte la parole de l'autre), le développement du lexique participe à cet apprentissage. »*

Il est donc possible de voir une pluralité d'enjeux dès l'école maternelle et dans des domaines variés qui tous concourent à une meilleure préparation des enfants. Il ne s'agit pas seulement là d'adapter un enseignement à un public plus jeune mais bien de donner un objectif transdisciplinaire aux apprentissages pour la construction du citoyen. On pourrait lire dans les propos de Madame Perrin-Doucey les éléments d'un programme d'EMC pour l'école maternelle. Différence de règles selon le lieu, importance du langage pour aller vers l'autre, découverte de l'autre et de soi au travers d'autres types d'expression (littérature, création artistique, expression corporelle ...), éléments de base de la démarche scientifique, quand on cherche réellement à construire les fondements d'un raisonnement laïque et d'un comportement citoyen, il existe ne nombreuses possibilités même à l'école maternelle. Je regrette que l'empathie, la question de l'estime de soi ou le rapport corporel à

---

l'autre ne soit pas mentionnés mais cela rend d'autant plus utile la contribution que j'essaie d'apporter avec ce mémoire.

Didier Crico, référent « maternelle » à l'ESPE de Lyon jusqu'en 2016 voit deux angles pour enseigner la laïcité à la maternelle : la relation aux parents et le vivre en société (reconnaissance de l'autre, inclusion de tous). Pour lui :

*« L'école dans son ensemble porte les valeurs de la République. La fraternité en particulier est quelque chose qui se travaille sur une très longue durée. Tout ce qui va concerner la socialisation, aider les enfants à devenir élèves (apprendre seul et avec les autres, la prise de conscience de lui-même et des autres, le respect de l'autre). On peut déjà travailler sur la différence de couleurs, de goûts, de cultures, de religion. De même, Les enfants qui ont l'habitude de coopérer sont mieux armés. »*

Spécialiste de la maternelle, Didier Crico fait le lien entre une meilleure connaissance de soi, une habitude de coopération et une plus grande aptitude à appréhender la différence. On apprend selon lui à devenir élève, à grandir, avec et grâce aux autres. Il y a plusieurs socialisations possibles. Didier Crico semble considérer que celle de l'école est construite dans la promotion de la fraternité et une meilleure compréhension de l'altérité. Je partage cet avis. De même, le regard accueillant de son voisin et le développement de l'empathie facilite l'évolution positive d'une attitude bienveillante.

Gilles Boyer, professeur agrégé d'histoire et formateur sur la Laïcité à l'ESPE de Lyon considère que travailler la laïcité à la maternelle demande surtout de travailler sur des savoir-être :

*« Construire très progressivement une attitude dans la relation à l'autre et à l'institution qui correspond à la réflexion de l'enseignant et à la loi en tant que telle. Ça peut passer par un travail sur l'altérité, le respect de l'autre. L'éducation à la différence est un travail qui doit s'inscrire dans un temps long sur les aptitudes. »*

---

Selon lui, une bonne partie de l'apprentissage relève du domaine relationnel et du regard porté sur les apprentissages. Il s'agit de comprendre sa place dans un ensemble humain composé d'autres et de règles en se situant par rapport à eux dans un cadre bienveillant.

Quand j'ai demandé à Séverine Greusart, référente « maternelle » de l'ESPE de Lyon depuis 2016, pourquoi le sujet de la laïcité n'était présent dans les programmes qu'au cycle 2, elle m'a répondu :

*« On imagine que ce n'est pas accessible. Car il y a des compétences non développées avant 5 ans comme « la réflexivité sur » ou la capacité d'évocation. Si Piaget est la référence concernant le développement moral des enfants, on a dépassé Piaget notamment avec les neurosciences et Catherine Gueguen par exemple. »*

Une des limites supposées à l'enseignement de la laïcité à la maternelle serait donc celle-ci : le développement moral des enfants de moins de 7 ans. Des enseignants que j'ai interrogés considèrent, eux, que l'environnement social, le fonctionnement de la société ou la formation des maîtres seraient également des facteurs limitants.

Nous nous interrogerons donc sur ce que peuvent être les limites au déploiement de l'enseignement de la laïcité à l'école maternelle.

## **2. Quelles sont les limites à l'enseignement de la Laïcité à l'école maternelle ?**

En résumé des éléments recueillis précédemment, il semble pertinent d'apprendre à des enfants les bases d'un enseignement moral et civique pour faciliter la compréhension voire l'adoption des valeurs de la République. Il paraît également utile de commencer dès l'école maternelle. Et pourtant les programmes scolaires restent flous sur ce

---

sujet. Aucune consigne institutionnelle n'est donnée avec précision sur ce qui est attendu de la part des enfants à la fin du cycle 1. Il doit par conséquent exister des raisons qui fondent le raisonnement institutionnel conduisant à ne pas enseigner la laïcité ou la morale laïque dès l'école maternelle.

La première remarque formulée lorsque j'ai interrogé des professionnels de l'éducation à ce sujet ou même seulement en formulant le titre de mon mémoire en cours d'écriture concerne le développement moral des enfants de moins de 7 ans.

En réalisant une rapide enquête auprès d'enseignants de l'école maternelle, les questions de l'environnement social de l'enfant, des valeurs mises en avant en dehors de l'école ou de la formation lacunaire des enseignants ont également émergé.

### **2.1 Le développement moral des enfants de moins de 7 ans.**

Argument d'autorité puisque scientifique, l'impossibilité pour des enfants de hisser leur réflexion ou même leur intérêt au-delà de leur propre personne, l'égoïsme supposé des enfants fournissent les raisons apparemment suffisantes pour ne pas commencer l'enseignement moral et civique à l'école maternelle.

Puisque l'argument est scientifique, nous avons donc passé en revue les grands noms du développement moral des enfants et quelques uns de leurs contradicteurs.

Le développement moral de l'enfant a été étudié notamment par Lawrence Kohlberg et Jean Piaget, qui ont distingué des stades d'évolution du jugement moral. Wallon a étudié le développement de la personnalité chez l'enfant. Vygotski a construit son approche pédagogique à partir des relations entre les enfants. Nous verrons par ailleurs que Jérôme Kagan et Owen Flanagan émettent plusieurs critiques concernant les théories des stades de Piaget.

---

D'après Wikipedia, Lawrence Kohlberg a conclu que le développement moral est :

- séquentiel, c'est-à-dire qu'il procède par étapes ordonnées ;
- irréversible, si l'on excepte les problèmes médicaux impliquant une régression ;
- intégratif, les éléments acquis précédemment sont toujours compris une fois le stade passé ;
- transculturel, le développement moral suit un ordre qui est indépendant des sociétés ;

Par ailleurs, il peut s'arrêter et tout le monde n'atteint pas le dernier stade.

Lawrence Kohlberg définit des paliers et des stades. Le premier palier, pour les enfants de 2 à 7 ans, est dit préconventionnel, c'est-à-dire que l'enfant n'envisage la morale qu'au travers des conséquences pour lui-même (punition, récompense) sans dimension sociale.

Il est divisé en deux stades. Le premier stade (de 2 à 6 ans) voit l'enfant se conformer aux règles par crainte de punitions. Dans le second stade (de 5 à 7 ans), l'enfant perçoit également l'intérêt possible, la récompense en réponse à une attitude attendue et considérée par l'adulte comme morale.

Ce palier est basé sur le postulat de l'égoïsme du jeune enfant.

Or, Germaine Wallon, dans *Les notions morales chez l'enfant 1949*, L'harmattan 2015, relate une expérience qui paraît invalider en partie ce postulat.

A partir d'une enquête où des enfants de tout âge étaient invités à tirer de leur mémoire ou de leur imagination un exemple de



---

méchanceté, de bonté, de bravoure, de malhonnêteté, d'action honteuse, elle tire des résultats concernant la psychologie différentielle de l'enfant.

*« Dans la première période (de 3 à 7 ans), l'enfant ne cite guère que des personnes de son entourage familial quotidien. Il ne se cite d'ailleurs lui-même qu'aux âges suivants, au contraire. Il n'y a donc pas d'égoïsme mais un horizon plus limité de ses relations habituelles. C'est une simple question de fait car il peut, essentiellement, s'il s'agit d'une action qui n'est pas coutumière, comme la bravoure, chercher ses exemples dans des cercles beaucoup plus distants de sa propre existence. Il n'y a plus impuissance radicale à imaginer des scènes d'où il est absent, mais les occasions lui manquent et sans doute aussi ses moyens d'évocation sont-ils assez pauvres, en regard du pouvoir à chaque instant exercé sur lui par ses expériences les plus coutumières. »*

Le palier suivant de Kohlberg, à partir de 7 ans, est dit conventionnel. L'enfant apprend progressivement l'importance de règles communes, d'intérêt général, mais quand cela le contraint personnellement. Ce palier est également divisé en deux stades.

Le premier stade, de 7 à 12 ans, va donner de l'importance au regard porté par la société, d'abord constitué par son groupe social.

Le second stade, de 10 à 15 ans, consiste dans l'intégration de la norme sociale et de la Loi.

Or, comme l'écrit Alain Mougnotte dans *L'école de la République, pour une éducation à la démocratie*, Presses Universitaires de Lyon 1996 :

*« Kohlberg étudie surtout la genèse psychologique du jugement moral, c'est-à-dire les phases par lesquelles passent l'enfant pour déterminer sa conduite, alors que notre souci est celui de l'intervention éducative. Nous postulons que celle-ci a une efficacité propre, que l'enfant est perméable aux actions qui s'exercent sur lui et que son développement n'est pas entièrement subordonné à des prédéterminations endogènes qui régleraient intangiblement le rythme de sa croissance mentale... Kohlberg ne récuse nullement la portée et le poids de*

---

*l'éducation et estime souhaitable tout ce qui soutient, conforte et accélère le développement moral de l'enfant »*

Cette conception « photographique » du développement moral des enfants peut effectivement se voir opposé un regard « dynamique » qui inclurait une approche pédagogique dans la perspective d'une progression des enfants plus rapide dans ces différents stades et paliers.

Jean Piaget est l'autre grand penseur du développement moral et de l'intelligence de l'enfant.

Virginie Laval, dans *La psychologie du développement, modèles et méthodes*, Armand Colin 2<sup>ème</sup> édition 2011, explique la théorie de Piaget de cette façon :

*« Pour rendre compte du développement de l'intelligence, Piaget invoque quatre facteurs : la maturation du système nerveux, l'expérience, les facteurs sociaux et l'équilibration. Ces quatre facteurs expliquent la genèse des structures de l'intelligence. Si selon Piaget, ces quatre facteurs jouent un rôle indiscutable dans le développement de l'intelligence, il ne leur accorde cependant pas le même poids. L'équilibration apparaît comme un facteur fondamental, qui coordonne et régit l'ensemble du développement de l'intelligence.(...) Ce processus d'équilibration est une autorégulation de l'activité cognitive. »*

Chaque enfant a donc un point d'équilibre en fonction de la maturation de son système nerveux et de son expérience. Est-ce à dire que, pour Piaget, on ne pourrait pas trop faire avancer la maturité psychologique de l'enfant par l'expérience en raison de son développement physiologique ? C'est ce que de nombreuses personnes ont compris de son travail.

---

De la naissance à « l'âge adulte », Piaget va décrire trois stades du développement de l'intelligence, par paliers successifs dont chaque palier correspond à la construction d'une structure (équilibre).

- 1) Intelligence sensori-motrice (5 stades de 0 à 2 ans)
- 2) La pensée opératoire concrète en 3 stades :
- 3) Pensée symbolique : 2 à 4 ans
- 4) Pensée préopératoire ou intuitive : 4 à 7-8 ans
- 5) Pensée opératoire : 7-8 ans à 11-12 ans

De 2 à 4 ans, Jean Piaget considère que c'est l'âge de la pensée symbolique décrite ainsi par Virginie Laval :

*« La fonction symbolique est la capacité d'évoquer des objets ou des situations non perçues actuellement en se servant de signes ou de symboles. L'enfant devient capable de représenter le réel (signifié) en utilisant des signes ou des symboles (signifiant). Cette fonction symbolique se manifeste à travers différentes conduites qui apparaissent de manière quasi-simultanée chez l'enfant. Il s'agit, par ordre de complexité, de l'imitation différée, du jeu symbolique, du dessin, de l'image mentale et du langage. (...) Ce qui semble important de retenir ici c'est que l'apparition de la fonction symbolique marque la naissance de la pensée qui se caractérise à ses débuts par son égocentrisme, qui conduit l'enfant à déformer la réalité. » Id 2011.*

Comme pour Lawrence Kohlberg, Jean Piaget met en avant un égocentrisme qui rendrait l'enfant incapable d'empathie ou de compréhension de l'altérité.

Henri Wallon, agrégé de philosophie interdit d'enseignement sous le gouvernement de Vichy, député communiste et président de la commission de réforme de l'enseignement dont le rapport de juin 1947 est connu sous le nom de rapport Langevin-Wallon, a décrit le développement de la personnalité chez l'enfant. Wallon a étudié, dans

---

le développement, le passage d'une indifférenciation à une différenciation moi-autrui au travers de 6 stades :

- impulsivité motrice (0-6 mois)
- émotionnel (3 mois – 1 an)
- sensori-moteur et projectif (1 à 3 ans)
- stade du personnalisme (3 à 6 ans)
- catégoriel (6 à 11 ans)
- puberté et adolescence (à partir de 11 ans)

Les trois premiers stades, selon Virginie Laval,

*« permettent à l'enfant d'affirmer plus nettement sa personne. Cela débouche sur une première crise dans le développement qui apparaît aux alentours de 3 ans. L'enfant entre alors dans le stade du personnalisme (3 à 6 ans) composé de trois périodes. La période d'opposition, vers 3 ans, correspond à la période du « non » : l'enfant s'affirme comme distinct d'autrui. Vers 4 ans, débute la période de « grâce » au cours de laquelle l'enfant s'applique à plaire et à séduire son entourage. Enfin, vers 5 ans s'instaure une période d'imitation de l'adulte. L'ensemble de ce stade est à dominante centripète, c'est-à-dire tournée vers l'élaboration intime de l'individu. » Id 2011.*

Si, comme Piaget, Wallon prend en compte le facteur biologique et décrit une période de développement de 3 à 6 ans dans laquelle l'enfant est tourné vers la construction de sa personne, il considère que le jeune être humain doit d'abord s'adapter au monde extérieur comprenant ses congénères alors que Piaget défend le primat du biologique sur le social.

Dans *De l'acte à la pensée*, Flammarion 1942, Henri Wallon pointe même la contradiction entre la doctrine de Piaget et ce que l'histoire nous a appris des sociétés humaines.

---

*« C'est pourtant l'égo-centrisme se heurtant aux points de vue opposés ou divergents d'autrui, et obligés d'en tenir compte que Piaget veut faire sortir l'évolution de la pensée enfantine vers le stade adulte. Ce progrès serait lié à un progrès de sociabilité. C'est le jour où l'existence de ceux qui l'entourent lui deviendrait sensible qu'il apprendrait à sortir de son isolement psychique, pour imaginer des rapports de réciprocité et pour tirer de la réciprocité entre personnes la notion de relations neutres et objectives entre les choses. Mais sans doute faut-il inverser l'ordre des facteurs. L'enfant commence par une sociabilité étroite avec son ambiance humaine, puisqu'il commence par en être une stricte dépendance. (...) Ce qui lui est nécessaire ce n'est pas un progrès, c'est un retrait de sociabilité. Il doit pouvoir se ressaisir vis-à-vis d'autrui. (...) Si la maturation de l'appareil psychique est la condition, pour, de la mue qui le fait passer de l'intelligence enfantine à celle de l'adulte, comment, dans l'histoire des civilisations, pourra se résoudre la contradiction supposée de l'intelligence pratique et des systèmes idéologiques dont les premières sociétés humaines offrent le spectacle ? »*

Lev Vygotski, socio-constructiviste russe du début du 20<sup>ème</sup> siècle mais découvert en Europe dans les années 60 apporte encore une approche différente et qui insiste encore davantage sur l'importance de la dimension sociale dans l'éducation. Pour lui, non seulement l'apprentissage et le développement sont intimement liés mais c'est l'interaction avec ses pairs qui incarne le meilleur levier d'enseignement.

Virginie Laval compare ainsi sa théorie avec celle de Piaget :

*« Contrairement à la théorie de Piaget qui considère que l'apprentissage suit le développement, ou encore aux théories plus béhavioristes qui assimilent l'apprentissage au développement, Vygotski invoque une troisième position qui consiste à appréhender l'apprentissage comme « une condition préalable au processus de développement ». Pour Vygotski, l'apprentissage débute dès la naissance, et non uniquement au moment de l'entrée à l'école. » Id 2011*

---

Jérôme Kagan dans *Des idées reçues en psychologie*, Odile Jacob, 2000, pense également que les origines de la conscience humaine se situent dans l'échange social et détaille ce qui fait l'être humain en 5 capacités :

- pouvoir déduire les pensées et les sentiments des autres
- avoir une conscience de soi
- pouvoir appliquer les catégories du bien et du mal aux évènements et à soi-même
- pouvoir réfléchir sur ses actions passées
- savoir qu'une action particulière aurait pu être évitée

En terme de développement moral, il indique que ce fonctionnement nouveau commence vers les 2 ans de l'enfant et se renforce pendant les dix années suivantes. Il prend l'exemple suivant :

*« A un an, l'enfant qui renverse son verre de jus de fruits ne montre aucun signe qu'il a anticipé la désapprobation de ses parents, même si ceux-ci l'ont déjà puni pour la même raison. Un enfant de deux ans observe avec circonspection son père ou sa mère. Tout dans son visage et dans sa façon de se tenir montre que l'enfant a conscience d'avoir fait quelque chose qu'il ne fallait pas. » Jerome Kagan en déduit que « Pour pouvoir déduire la catégories des mauvaises actions ou des actions à ne pas faire, l'enfant doit découvrir les liens existants entre trois évènements différents : ses actions, les conséquences de ses actions et surtout les réactions ultérieures des ses parents envers lui-même. »*

Dans la mesure où les enfants construisent leur développement à tout moment de la journée avec des personnes ou des groupes référents dans son univers, on peut inclure toutes personnes ayant une action éducative et les groupes de classe dans la même catégorie que les parents au niveau de l'impact sur l'acquisition des règles.

Dans son livre *Psychologie morale et éthique* PUF 1996, Owen Flanagan critique la théorie des stades avec quatre arguments :

- 
- les problèmes posés sont artificiels (dilemme de Heinz)
  - les stades sont rarement retrouvés en tant que tels dans les études menées par catégories d'âge
  - les hypothèses portent sur une tierce partie et repose sur une expression verbale contrainte (notamment du fait de l'envie de bien répondre à la question plutôt que de dire ce qu'on pense).
  - la réussite ou l'échec aux tests contrefactuels utilisés pour déterminer le degré de maturité morale présuppose nécessairement que l'on mesure à l'aune d'une conception normative particulière.

Owen Flanagan relève également des hypothèses contradictoires :

- 1) Les personnes possèdent un style cognitif dominant mais aussi des procédures à usage spécial pour résoudre des problèmes particuliers dans des domaines spécifiques.
- 2) La personnalité morale est constituée par un réseau de capacités, de dispositions et de procédures à usage spécial sans style de réaction dominant.

A ce stade, j'en déduis que si le développement moral de l'enfant est progressif, il dépend essentiellement des situations dans lesquelles il est plongé. Rien n'empêche donc d'accélérer cette conscience humaine par une pédagogie qui renforce non seulement les apprentissages scolaires et sociaux mais également une attitude ouverte et respectueuse ainsi qu'une intuition plus ferme de l'intérêt général.

Les éléments sur l'empathie en partie deux étayeront cette réflexion pour construire une programmation adaptée à l'école maternelle.

Puisque les capacités de développement moral de l'enfant dépassent les stades figés de Piaget et Kohlberg, nous pouvons nous interroger sur d'éventuels autres obstacles à l'enseignement de la laïcité à l'école maternelle.

---

## **2.2 Les autres freins possibles : environnement social, valeurs dominantes dans notre société, formation des maîtres**

A partir d'un questionnaire à destination d'enseignants exerçant, ou ayant exercé récemment, à l'école maternelle et en complément des entretiens menés avec des personnes spécialistes de l'éducation, j'ai décidé de traiter trois thèmes récurrents.

### **2.1.1 L'environnement social**

Sur les 20 questionnaires recueillis, à la question « *Y a-t-il d'autres facteurs limitant l'apprentissage et l'enseignement de ces sujets ?* » (après avoir évoqué les possibilités liées au développement moral des enfants dans l'enseignement de la laïcité et plus largement de l'enseignement moral et civique), 11 ont évoqué les familles. Que cela soit abordé franchement sous l'angle de « la possible contradiction entre les valeurs de la maison et celles de l'école », des risques de conflits de loyauté ou dans une version plus édulcorée comme « le milieu social » ou « la culture familiale », les collègues envisagent de éventuelles difficultés avec les parents. Comme on a pu le voir précédemment, la question de la différence entre les apprentissages scolaires et l'éducation familiale sont au cœur des polémiques depuis la création de l'école publique et laïque.

Dans ce cas, nous pouvons distinguer trois types de situations.

#### **a. L'existence de valeurs d'inspiration religieuse dans la famille**

Dans cette situation, si les textes religieux et les valeurs de la République n'ont pas les mêmes origines, elles n'entrent pas forcément en contradiction. Dans ma classe, j'entends parfois les enfants de ma classe faire référence à des pratiques religieuses mais jamais pour exprimer une opposition aux règles ou à la vie de la classe.



---

Par exemple, racontant une histoire dans laquelle un personnage demande ce qu'on peut faire pour se sentir mieux quand on est triste, une petite fille de ma classe répond « Prier ». Je lui ai seulement dit « dans l'histoire, ses amis lui propose de chanter pour être moins triste ». Une autre, entendant un enfant dire « j'adore les fraises » lui a répondu « on n'adore que jésus ». Je suis intervenu calmement pour lui indiquer que chacun peut aimer ou adorer ce qu'il veut et donc que son amie a le droit d'aimer les fraises et de dire qu'elles les adorent les fraises si elle le souhaite.

Je n'ai jamais eu de retours négatifs de la part de parents.

**b. Quand les valeurs de la maison sont en contradiction avec celles de l'école.**

Racisme, sexisme, rapport à la violence, il existe différentes possibilités d'antagonismes, et à des degrés variables, entre ce que les enfants apprennent dans leur famille, que cela soit volontaire de la part des parents ou non, et le modèle de société défendu à l'école. C'est alors qu'intervient la nécessaire construction de la compréhension d'une différence de règles en fonction des lieux. La maison et l'école sont deux sphères différentes dans lesquelles le fonctionnement n'est pas le même, les personnes sont différentes et les objectifs distincts. Dès le plus jeune âge, on peut enseigner cette dissemblance dans la mesure du possible sans créer un conflit de loyauté. Il est par ailleurs singulièrement difficile de se faire une idée précise des valeurs éducatives d'une famille à moins d'un échange franc avec les parents. Les réactions des enfants peuvent être signifiantes ou non. Dans tous les cas, j'ai choisi d'avoir une approche et des propos adaptés à des enfants de 3 ou 4 ans. Mes réponses dans les situations décrites ci-

---

après ont donc été limitées à ce que j’imaginai possible et utile pour les enfants de ma classe.

Une fille de ma classe a arraché un livre des mains d’un petit garçon en lui disant que c’était un livre « pour les filles ». Je lui ai simplement répondu que les livres de la classe étaient à la disposition de tous les enfants de la classe, que chacun pouvait lire ce qu’il voulait et surtout qu’elle n’avait pas le droit d’arracher un livre des mains d’un enfant. Cela ne s’est jamais reproduit. Quand j’ai proposé à un petit garçon que je voyais loucher sur le coin dinette d’aller y jouer, il m’a dit « la dinette c’est pour les filles ». Je lui ai signifié que d’une part il pouvait voir à ce moment-là que des garçons y jouaient aussi, d’autre part que tous les jeux présents dans la classe étaient adaptés aussi bien aux filles qu’aux garçons. Enfin, je lui ai indiqué que s’il avait envie d’aller jouer à la dinette un jour, il lui suffisait d’enfiler un des tabliers mais que personne ne le forcerait à le faire s’il n’en avait pas envie. Aujourd’hui, il va régulièrement s’amuser avec les autres enfants dans le coin dinette. Je n’ai pas choisi le nom de cette partie de la classe consacrée aux jeux d’imitation et je continue à m’interroger sur sa qualification.

**c. Une opposition ferme au projet de société républicain potentiellement étendue au savoir scientifique.**

D’abord, la possibilité d’un enseignement privé hors contrat confessionnel ou non est une possibilité ouverte en France au même titre que l’instruction à domicile mais cela concerne également moins l’école maternelle pour plusieurs raisons. D’une part, l’école maternelle n’est pas obligatoire. Ensuite, et c’est triste à dire, beaucoup de parents considèrent l’école maternelle comme une garderie améliorée et gratuite dont les enjeux éducatifs et pédagogiques sont limités. La faiblesse en quantité et en précision des propos rapportés par les

---

enfants de cet âge limite les risques de débats houleux. Enfin, les enseignements de l'école maternelle concernent peu de sujets propices aux oppositions frontales avec les familles comme la sexualité, la religion, les sciences de la vie et de la terre ou l'histoire.

Après un café des parents dans lequel je présentais la contribution de notre classe à un concours contre le racisme organisé par la Casden et la fondation Lilian Thuram dont notre classe a été une des lauréates, une maman est venue m'interroger. Elle voulait savoir si je parlais aux enfants de racisme. Je lui ai précisé ma démarche. Nous évoquons les différences et les ressemblances entre les êtres humains, les diverses cultures sans jugement aucun mais je ne rentre pas dans le concept de racisme qui n'aurait aucun sens pour des enfants de 4 ans. Deux semaines après, elle a lu un conte en arabe dans la classe en traduisant chaque phrase et qui permettait aussi aux enfants d'apprendre le mot « merci » en arabe. J'en suis particulièrement ravi car je pense que c'est important que les enfants apprennent que, si le français est la langue principale d'enseignement, les cultures et les langues de la maison n'y sont pas dépréciées. Au contraire, je suis convaincu que plus on évitera le conflit de loyauté culturelle (il n'est pas question de religion ici) plus il sera aisé pour les enfants riches de cultures complémentaires de se sentir bien dans la pluralité des identités qui composent chacun de nous et la diversité qui forme le communauté nationale.

Ces valeurs d'ouverture culturelle et de curiosité positive vis-à-vis de la nouveauté que constituent les différences ne sont malheureusement pas toujours valorisées dans la société. La solidarité et la bienveillance ne sont pas les attitudes les plus mises en avant non plus.

### **2.1.2 Les valeurs dominantes dans la société**

---

Martha Nussbaum, dans *Les émotions démocratiques*, nous alerte sur les idées haineuses potentiellement transmises par l'environnement dans un sens un peu plus large que celui du cercle familial même s'il ne peut en être totalement exonéré :

*« Les enfants imitent les sociétés adultes qui les entourent, et qui dirigent le plus souvent ce « dégoût projectif » sur un ou plusieurs groupes subordonnés : afro-américains, juifs, femmes, homosexuels, pauvres, basses castes dans la hiérarchie des castes indiennes. De fait, ces groupes fonctionnent comme « l'autre » animal par l'exclusion duquel un groupe privilégié se définit comme supérieur et même transcendant. ».*

Mais dans les réponses que j'ai recueillies parmi mes collègues, certains s'alarment d'autres caractéristiques de notre société comme la ségrégation spatiale qui crée des lieux dans lesquels la république parle plus qu'elle ne chante : *« Les politiques urbaines et le problème des "ghettos" cités. Difficile de s'ouvrir aux autres quand on n'a pas besoin de parler français dans son quartier pour communiquer ».*

Est également mentionné un contexte peu propice à une vie sereine et qui pousserait les membres de la communauté nationale à la solidarité sans condition : *« Le poids de la société (ultra compétitive et dure aux faibles) ».*

On ne peut nier que les lignes éditoriales des médias nourrissent davantage la méfiance que l'ouverture aux autres, valorisent essentiellement la réussite individuelle et moins l'effort collectif, cultivent principalement la peur et dans une beaucoup plus faible proportion l'optimisme.

L'école maternelle a cet avantage que les enfants y sont moins exposés à l'actualité et perçoivent moins le contexte social au sens large dans lequel ils vivent. Les professeurs, eux, sont directement concernés par la confusion médiatique et politique autour de la laïcité. Ils devraient par conséquent avoir une solide formation à ce propos

---

pour être confiants dans leur approche du sujet appliqué à leur métier. Ce n'est malheureusement pas le cas.

### 2.1.3 La formation lacunaire des enseignants

Un point sur lequel l'ensemble des personnes que j'ai interrogées étaient d'accord, est la faiblesse de la formation des maîtres dans ce domaine.

Selon Pierre Kahn (professeur des universités en sciences de l'éducation à l'université de Caen Basse-Normandie (ESPÉ) et responsable du groupe d'experts chargé auprès du Conseil Supérieur des Programmes de concevoir les nouveaux programmes d'enseignement moral et civique), qui a répondu brièvement à mes questions, les enseignants doivent posséder

*« Des bases historiques, des bases juridiques (en général très faiblement, malheureusement, maîtrisées), une connaissance de l'état des débats actuels dont la laïcité est l'enjeu et des conceptions qui s'y affrontent ».*

Selon lui, la formation est largement insuffisante. Cette pluralité de compétences et de connaissances est également soulignée par Gilles Boyer : « l'ambition de ce programme d'EMC supposerait une formation théorique des enseignants, historique – philosophique-juridique. ». Il pointe également la faiblesse de la formation initiale comme des dispositifs de formation continue. Ce que Didier Crico regrette à son tour : « *La formation continue a quasiment disparu depuis 2010. On pousse les enseignants à s'auto-former seul dans un métier où il faut travailler en équipe.* ».

Nous pouvons apporter deux nuances à ce constat terrible : le public enseignant et la politique récente de formation.

---

Dans un contexte autour de cette question qui s'est considérablement complexifié, les injonctions institutionnelles sur le sujet se sont particulièrement densifiées. Dans le même temps, la dimension militante, le coté « hussard noir de la République » qui a fondé mon choix de reconversion professionnelle, est moins répandue selon Séverine Greusart qui le regrette : *« Le public des enseignants a changé : moins engagé politiquement, moins de réflexion sur le métier et la fonction. Les enseignants lisent moins. On a du mal à porter des valeurs auxquelles on ne croit pas fondamentalement. »*

Cette inquiétude rejoint celle d'Abdenour Bidar dans son article *« Quelle pédagogie de la laïcité à l'école ? »* publié dans la revue Esprit d'Octobre 2014.

*« Or je suis de plus en plus enclin à penser que nous devons appréhender la question de la laïcité de l'école bien au-delà de son angle d'approche relatif à la montée des manifestations d'appartenance religieuse. Je me suis progressivement rendu compte en effet que la question de la laïcité de l'école n'est pas seulement relative à des contestations de la part de certains élèves au nom ou au prétexte du religieux, dans un contexte de « ghettoïsation » qui met à l'épreuve chaque jour le message intégrateur républicain. Cela est préoccupant mais le problème que nous devons affronter ne s'y réduit pas. Car la question de la transmission des valeurs communes se pose en réalité de façon beaucoup plus générale pour notre société tout entière et en termes d'intégration de chaque nouvelle génération, donc de tous les élèves, au contrat social fondé sur ces valeurs. Elle se pose également à partir du constat de la dégradation de la culture professionnelle des personnels de l'école en ce qui concerne cette dimension essentielle de leur mission. Une inspectrice régionale d'histoire et de géographie m'expliquait ainsi que nombre de professeurs de la tranche d'âge comprise entre 25 et 35 ans, qui appartiennent à une génération très dépolitisée, sont peu concernés par la fonction républicaine de l'école (voire l'ignorent), c'est-à-dire par l'idée que la transmission des valeurs de la République doit constituer une dimension à part entière de leur engagement dans ce service public. Ce n'est pas une accusation mais un constat critique*

---

*mettant directement en cause le déficit dont la formation de ces personnels a souffert ces dernières années en matière d'éthique professionnelle. »*

Je ne dirais pas que la nouvelle génération d'enseignants est très dépolitisée mais qu'elle se méfie des grandes idéologies et de ceux qui les professent leur préférant un engagement plus local et/ou plus concret. Atteinte par le discours ambiant sur l'incapacité du pouvoir politique, les jeunes préfèrent construire des aujourd'hui qui chantent plutôt que de suivre ceux qui représentent à leurs yeux des lendemains qui déchantent. Cependant, ces élans généreux causent en effet une plus faible vertèbration de la réflexion sociale.

On pourrait donc considérer que le besoin de formation est d'autant plus important. Il apparaît surprenant d'augmenter le volume et la qualité des apprentissages des élèves dans un domaine que les enseignants connaissent mal.

Ce n'est pas consécutivement à la loi de refondation de l'école de 2013 et à la création des programmes d'EMC qu'elle contient mais malheureusement suite aux attentats de 2015 en France que le Ministère de l'Éducation Nationale a lancé un vaste plan de formation. Il demeure que ce plan est ambitieux et ne se limite pas aux professeurs. Sur les 20 enseignants ayant répondu à mon questionnaire, 13 ont eu connaissance de possibilités de se former sur la Laïcité et 9 en ont déjà profité. Les appréciations qui sont portées sur le contenu et les méthodes de formation sont variables mais on peut se féliciter que l'enjeu ait été mesuré et qu'un effort conséquent ait été entrepris. Il reste à voir si l'effort se poursuivra pour la formation continue et si la formation initiale s'intensifiera.

---

**Partie 2**

**APPRENDRE L'EMPATHIE ET**

**L'ALTERITE POUR DEVENIR**

**CITOYEN**



---

Dans notre première partie, nous avons pu mesurer la difficulté de définition de la laïcité et l'étendue de ce que cela recouvre. Nous avons également exploré les obstacles potentiels à son enseignement à l'école maternelle qui, si ils existent, sont loin d'être insurmontables. Le développement moral de l'enfant de moins de 7 ans lui permet d'apprendre sur lui et avec les autres pour enrichir ses compétences sociales et sa compréhension de l'altérité. La relation avec les parents est certes à nourrir constamment mais, si elle peut freiner légèrement la progression de l'enfant sur certains points, il est rare que cela empêche toute avancée vers l'autre à l'école maternelle. Le but de l'école de la République est d'éclairer les consciences pour construire une société meilleure et plus éclairée. Puisque, semble-t-il, l'objectif n'est pas encore atteint, nous savons que l'ouvrage demeure sur le métier. La formation des professeurs a commencé à s'améliorer en formation continue. Souhaitons que cela continue et inspire également la formation initiale. Notre formation actuelle étant principalement disciplinaire, nous ne sommes pas accompagnés formellement dans une « didactique de la laïcité ».

De même, il existe un certain nombre de ressources éparses mais il manque un cadre, une progression pédagogique qui donne à la fois un sens et du sens à ces enseignements que cela soit pour les enseignants ou pour les enfants.

Dans le Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015, on peut lire que l'école maternelle est une « école où les enfants vont apprendre ensemble et vivre ensemble. » Il précise par la suite :

*« La classe et le groupe constituent une communauté d'apprentissage qui établit les bases de la construction d'une citoyenneté respectueuse des règles de la laïcité et ouverte sur la pluralité des cultures dans le monde. C'est dans ce cadre que l'enfant est appelé à devenir élève, de manière très progressive sur l'ensemble du cycle. Les enfants apprennent à repérer les rôles des différents adultes, la fonction des différents espaces dans la classe, dans l'école et les règles qui s'y rattachent. Ils sont consultés sur certaines décisions les*

---

*concernant et découvrent ainsi les fondements du débat collectif. L'école maternelle assure ainsi une première acquisition des principes de la vie en société ».*

Les intentions sont ambitieuses. Il s'agit de donner des repères aux enfants dans un monde qui s'agrandit pour eux. Il s'agrandit en espace mais aussi en population et en contraintes. C'est un chemin difficile que celui qui mène du centre d'un monde familial à une place à trouver au milieu d'autres enfants inconnus sous l'autorité d'adultes étrangers. Aider les enfants à passer de l'appréhension à l'enthousiasme, de l'apprentissage des contraintes à la découverte des possibilités offertes par la vie en société avec et grâce aux autres est un des enjeux fondamentaux de l'école maternelle.

Le bulletin officiel n°17 du 23 avril 2015 évoque bien l'école maternelle comme lieu de formation et de socialisation :

*« Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture couvre la période de la scolarité obligatoire, c'est-à-dire dix années fondamentales de la vie et de la formation des enfants, de six à seize ans. Il correspond pour l'essentiel aux enseignements de l'école élémentaire et du collège qui constituent une culture scolaire commune. Précédée pour la plupart des élèves par une scolarisation en maternelle qui a permis de poser de premières bases en matière d'apprentissage et de vivre ensemble, la scolarité obligatoire poursuit un double objectif de formation et de socialisation. »*

Dans ce socle commun de connaissances de compétences et de culture, figure le domaine 3 intitulé « la formation de la personne et du citoyen ». Mais aucun professeur du cycle 1 ne peut se référer aux programmes existants pour l'école maternelle pour construire les apprentissages nécessaires en visant des attendus de fin de cycle puisqu'ils n'existent pas. Il n'y a ni domaine ni début de programme concernant cet apprentissage du vivre-ensemble dont la laïcité est l'objectif et l'outil dans notre République.

---

Lors de mes recherches et divers entretiens, j'ai pu entendre ou lire que la socialisation était un apprentissage transversal. Quoi de plus transversal et indispensable que le langage dans la relation interpersonnelle ? Pourtant, lorsque les programmes insistent, surtout en maternelle, sur le fait que le langage est une compétence travaillée à tout moment, quel que soit le domaine du socle, nous pouvons trouver aisément des attendus de fin de cycle, des programmations de cycle dans les écoles, des ressources qui balisent des progressions. Cela signifie bien que, si de nombreuses compétences sont transversales, cela n'exclut pas d'envisager pour celles-ci des éléments spécifiques qui peuvent être travaillées isolément.

De même, plusieurs personnes évoquent la trop grande précocité du projet d'enseignement de la laïcité à l'école maternelle. Les professeurs n'enseignent pas le théorème de Pythagore, la dissertation ou le 3000m steeple en maternelle mais ce que nous permettons aux enfants d'apprendre construit des bases utiles pour la suite de leur évolution. Que philosophiquement, la préférence de l'enseignant aille vers une dynamique d'apprentissage spiralaire ou par strates, il existe en tout domaine une base, des fondements dont la solidité permet à l'enfant et futur élève d'élever plus haut ses connaissances, sa compréhension, ses compétences.

Je ne vois pas comment il pourrait en être autrement pour ce qui touche à la construction du citoyen.

Puisque la question d'éventuels prérequis à développer au CP a rendu perplexes les personnes que j'ai interrogées, j'ai donc cherché à comprendre ce que sont les objectifs de l'enseignement moral et civique pour réfléchir, seul, sur les dimensions abordables à l'école maternelle.

---

Pour Agnès Perrin-Doucey quatre entrées proposées (sensibilité / règle et droits / jugement / engagement) sont des objectifs importants et bien définis.

*« Selon moi, cet enseignement a pour objectif principal le développement de soi comme individu social et citoyen. C'est-à-dire le développement du rapport Ipséité/altérité (de soi aux autres). Il s'agit d'apprendre à réguler (ou à s'efforcer de réguler) son comportement pour parvenir à vivre dans une société donnée dont le cadre est fixé par les lois et les principes qui la régissent ; mais aussi de participer à sa construction dans le respect des valeurs qui la définissent (liberté / égalité / fraternité). Il s'agit d'apprendre à choisir en toute conscience et à être conscient de ses choix.*

*Attention, pour moi, il n'est pas question d'asservir l'individu à la citoyenneté comme on le soumettrait à une approche arbitraire du bien et du mal. Non, il s'agit de lui permettre à la fois de bien se connaître (en développant sa sensibilité, l'estime de soi et une connaissance de ses limites) pour favoriser la maîtrise de soi, mais aussi (ou à la fois) lui permettre de comprendre le monde qui l'entoure par l'accès aux savoirs (distinction entre croire et savoir, remise en question des croyances par les savoirs) et à des formes de représentations symboliques du monde, de comprendre le rôle des règles et du droit pour accepter de s'y soumettre. Dès lors, on affine sa capacité de jugement (y compris pour modifier la règle et le droit qui ne sont pas figés, cf l'évolution du rapport de la République à la peine de mort, à la contraception, à l'avortement, à l'euthanasie, etc.) et ainsi on développe sa liberté de pensée et de conscience (seul moyen pour agir librement). Il s'agit aussi de le rendre apte à comprendre les règles universelles qui relient les humains (cf. la déclaration universelle des droits de l'homme et du citoyen : liberté, égalité, dignité, respect de l'autre, respect de la conscience, fraternité, par exemple ma liste n'est pas exhaustive) pour favoriser sa capacité à agir en tant qu'Homme doué de conscience et conscient de sa capacité d'action. L'objectif ultime est de le conduire au dépassement de soi-même au profit des autres (de l'humanité) en développant sa capacité (sa volonté) à (de) s'engager pour la cité et pour les autres (fraternité). »*

Sur les conseils d'Abennour Bidar, j'ai interrogé à ce sujet notamment Marine Quenin, Déléguée générale de l'association « Enquête », association présidée par Pierre Kahn et qui promeut la découverte de

---

---

la laïcité et des faits religieux avec les enfants. Pour elle, les programmes consistent à Apprendre à réfléchir, à interagir et à comprendre le monde en mobilisant des connaissances qui sont interdisciplinaires (langue, histoire, arts, sciences) avec un triple objectif :

- « 1) Des outils pour comprendre le monde au niveau du fait religieux : culture générale (littérature, architecture, . . .), compréhension de l'environnement fixe (calendrier, espace : nom de lieu, de ville . . ., pratiques sociales).*
- 2) Evoquer ces sujets de façon apaisée dans un environnement qui ne l'est pas, désessentialiser (relation individuelle à la croyance).*
- 3) Faire émerger une laïcité de l'intelligence : rentrer par le positif et pas par les problèmes, comprendre autrement que par la bulle juridique et ce n'est pas possible si on n'évoque pas le fait religieux. On peut être porteur d'une croyance mais on ne peut pas démontrer la vérité du dogme donc ça ne peut être un obstacle à l'amitié. »*

C'est la raison pour laquelle j'ai tenté de bâtir un essai de structuration pour un domaine préalable à celui du socle commun sur la formation de la personne et du citoyen que j'ai intitulé « Apprendre l'empathie et l'altérité pour devenir citoyen ».

Le travail de cette association concerne essentiellement des enfants à partir du cycle 3 et donc ils abordent directement le sujet des croyances et des faits religieux mais il est possible de trouver des éléments qui soient adaptables à l'école maternelle. Je pense ici à l'ouverture culturelle comme les différentes langues, les arts visuels ou la musique. Nous pouvons aussi construire l'habitude de voir des différences entre les êtres humains sans que cela soit constitué des murs entre eux voire au contraire contribue à les rapprocher. Je vois aussi la possibilité de faire la différence entre ce qu'on sait et ce qu'on croit que ce soit par une première approche scientifique ou par un travail autour de la littérature de jeunesse.

---

Cependant, pour cette tentative de réflexion autour d'apprentissages pouvant dessiner un début de programmation d'EMC à l'école maternelle, et notamment en petite section, je concentrerais mon attention sur des bases permettant de travailler l'empathie et la découverte de l'altérité selon différentes modalités.

## **1. Essai de structuration d'éléments pour une programmation d'EMC à l'école maternelle**

### **1.1. Définition de l'empathie**

Si on s'en tient à la définition de l'empathie, on peut s'inspirer de son étymologie. Pathos signifie la passion, la souffrance, la maladie. Avec le préfixe, cela décrirait la capacité d'entrer dans le ressenti de quelqu'un. L'encyclopédie Larousse définit d'ailleurs l'empathie comme la « faculté intuitive de se mettre à la place d'autrui, de percevoir ce qu'il ressent ». Plus loin, et avec une approche orientée vers la psychologie et la psychiatrie, elle est énoncée ainsi

*« L'empathie, plus que la sympathie, qui repose sur une similitude harmonieuse de sentiments, est un phénomène permettant de « se mettre à la place » de l'autre. L'apprentissage social favorise son développement en permettant l'acquisition de réactions codifiées (règles de politesse, fêtes avec échanges de cadeaux, réactions altruistes, etc.). »*

Elle semble pouvoir se développer par un apprentissage social. On voit là le lien avec l'enjeu de socialisation de l'école maternelle. Mais il conviendrait pour mieux comprendre de quoi il s'agit de faire la différence entre empathie et sympathie.

Alain Rabatel dans « Empathie, points de vue, méta-représentation et dimension cognitive du dialogisme », *Ela. Études de linguistique*

---

appliquée, 2014/1 n°173, p 29-30, distingue l'empathie qui est, selon lui, « *une aptitude à se mettre à la place des autres, sans fusion ni identification* » de la sympathie qui « *consiste en une identification aux autres avec partage de leurs émotions.* »

Serge Tisseron fait cette différence avec la sympathie mais la précise également vis-à-vis de la compassion et de l'identification.

*« Commençons par distinguer l'empathie de ce qu'elle n'est pas, à savoir la sympathie, la compassion et l'identification. Dans la sympathie, on partage non seulement les mêmes émotions mais aussi les mêmes valeurs et les mêmes objectifs que l'autre. C'est d'ailleurs ce que signifie le mot « sympathisant ». La compassion, elle, met l'accent sur la souffrance. Elle est inséparable de l'idée de victime et du fait de prendre sa défense contre une force hostile, voire une agression humaine. Quant à l'identification, elle n'est que le premier degré de l'empathie qui en comporte trois. Car l'empathie peut être représentée sous la forme d'une pyramide constituée de trois étages superposés correspondant à des relations de plus en plus riches, partagées avec un nombre de plus en plus réduit de personnes » dans *Jeu et temporalité dans les apprentissages*, Retz, 2015 p159*

Ainsi décrite et écartée des confusions classiques, nous interrogerons cette progressivité dont parle Tisseron en évoquant l'empathie directe ou cognitive, étape préalable à l'empathie réciproque ou relationnelle. Il voit en l'empathie réciproque et mutuelle, la phase ultime.

Apparaissant à partir du moment, potentiellement traumatisant, où l'enfant commence à avoir conscience de son unicité et donc de sa distinction vis-à-vis des autres, l'empathie directe ou cognitive consiste à comprendre que l'autre n'est pas moi. Disant cela, on voit bien que les acceptations sont multiples. Goûts, envies, pensées, convictions, cultures, langue, reconnaître le droit à une autre personne d'avoir une existence propre et distincte de la mienne : l'enfant apprend progressivement la notion de point de vue. Alain Rabatel ajoute une dimension à cette confrontation de points de vue avec les autres « *qu'ils s'agissent des autres que soi ou des autres de soi* ». En cette période de simplification et d'ignorance dans laquelle les uns et les

---

autres s'enferment ou sont enfermés dans des identités uniques, être capable de faire dialoguer les différentes composantes de sa personnalité amène de la complexité et donc de la liberté pour chaque individu. Car si notre personne est une palette d'identités, le mélange et l'importance des teintes choisies pour composer sa personnalité est infinie et nous sommes maîtres de nos choix.

L'empathie réciproque ou relationnelle se décline sous trois facettes selon Serge Tisseron (id, p161) :

- « reconnaître à l'autre la possibilité de s'estimer lui-même comme je le fais pour moi (composante narcissique)
- lui reconnaître la possibilité d'aimer et d'être aimé (composante des relations d'objets)
- lui reconnaître la qualité de sujet de droit (composante de la relation au groupe). »

Attribuer une composante narcissique à l'autre est forcément plus difficile si la comparaison et la compétition sont des moteurs du quotidien. Donner à l'autre une intention et un intérêt à l'affectivité, c'est commencer à lui accorder des émotions, première étape pour le respect de celles-ci. On voit bien en quoi la reconnaissance de l'autre comme sujet de droit est indispensable à la compréhension des règles de vie collective et de leur utilité. La liberté n'est pas le droit de faire tout ce que je veux car les droits que je réclame sont bornés par les mêmes droits pour les autres membres de la communauté humaine.

Mais les recherches sur l'empathie vont plus loin et démontrent que l'écoute et l'attention à l'autre démultiplient les capacités d'apprentissages grâce à ce qu'on appelle les « neurones miroirs ».

Omar Zanna, dans *Apprendre à vivre ensemble en classe*, Dunod 2015 p 31, décrit l'expérience de l'équipe de Giacomo Rizzalotti qui a contribué à cette découverte.



---

*« Les chercheurs souhaitent observer les réseaux de neurones activés au moment d'un geste. Pour ce faire, ils présentent à un singe différents objets à saisir. Des électrodes placées sur sa tête devaient alors rendre visibles les réseaux de neurones activés à l'instant des saisies et des gestes. L'expérimentation était probante puisqu'il y a bien une relation entre tel type de réseaux de neurones et tel type de gestes. Mais le plus intéressant fut la découverte fortuite d'un phénomène : les réseaux de neurones du singe s'activaient aussi lorsqu'il était passif, ne bougeait pas, mais voyait d'autres singes réaliser les mêmes gestes que ceux qu'il avait lui-même effectués. »*

On savait déjà que les bébés apprennent énormément en observant. On a découvert à la suite de cette expérience que l'être humain apprend une première fois en faisant et une seconde en examinant la même activité produite par un autre. Mais, comme une éponge, on peut se servir de cette aptitude pour « aspirer » des comportements très variables. Serge Tisseron explique, dans la revue *Spirale* n° 52 de 2009, que, notamment en raison de la trop grande importance des écrans dans la vie du jeune enfant, celui-ci peut prendre l'habitude

*« d'attacher son attention à celui des personnages qui lui paraît le plus proche de lui-même par ses réactions. Mais comme les héros de ces séries sont assez stéréotypés, l'enfant s'identifie finalement toujours au même modèle : celui qui commande ou bien celui qui est commandé, celui qui cherche ou bien celui qui est cherché, ou encore celui qui frappe ou bien celui qui est frappé. En s'identifiant toujours au même profil de héros, les enfants courent alors le risque de renforcer un registre relationnel exclusif. En pratique, ils prennent l'habitude de se percevoir d'une seule façon, comme agresseur, comme victime, ou comme redresseur de torts. Le danger est alors qu'ils adoptent systématiquement la même attitude dans la réalité. »*

Le risque d'une reproduction des conduites stéréotypées est réel et, si l'on donne crédit aux recherches de Serge Tisseron, il pourrait s'ajouter à un comportement univoque. Compte tenu du frein que cela représente pour le développement de l'empathie, Serge Tisseron présente un dispositif utilisable à l'école et qu'il a appelé « le jeu des 3 figures » Id 2009.

*« Une ou deux fois par semaine, pendant une heure, les enfants sont invités par leur enseignant à parler des situations d'images qui les ont bouleversés.*

---

---

*Puis ils construisent ensemble un scénario dans lequel les actes et les paroles de chaque protagoniste sont fixés à l'avance. Enfin, ils le jouent, de telle façon que chacun des volontaires joue le rôle qu'il désire, mais avec obligation de jouer ensuite tous les rôles, de façon à incarner successivement la victime, l'agresseur et l'éventuel redresseur de torts. Bien entendu, aucun enfant n'est jamais obligé de jouer, mais s'il est volontaire pour un seul rôle, il sait qu'il devra forcément les jouer tous successivement. »*

Ce jeu ressemble au théâtre forum avec l'alternance des rôles mais, au lieu de passer de celui de spectateur à celui d'acteur, les protagonistes sont acteurs en permanence en changeant de rôle. Cela permet à la fois de se retrouver à devoir adopter trois points de vue différents mais également de ressentir, par le jeu, de vraies émotions inspirées par la situation jouées. Je pense que l'on peut utiliser cet outil dès la dernière année de l'école maternelle.

Comme le dit Omar Zanna , Id 2015

*« ce développement de l'empathie repose sur une « discipline inductive », qui ne vise pas à inculquer des règles morales mais plutôt à sensibiliser les enfants aux effets de leurs propres actions. (...) Si nous sommes a priori plus empathique envers les personnes de notre entourage proche (famille, amis...), il est possible, dans les sociétés démocratiques égalitaires, de développer de l'empathie à l'égard de personnes étrangères (si) un entraînement à une plus grande prise en compte de personnes inconnues la renforce. »*

C'est bien le rôle de l'école de permettre aux enfants de comprendre et de se construire dans une société qui dépasse leur horizon familial.

Dans *Le corps dans la relation à l'autre*, Presses Universitaires de Rennes 2015, p155-156, si Omar Zanna propose d'éduquer à l'empathie dès le plus jeunes âge, il s'interroge.

*« Mais comment agir concrètement ? (...) un programme scolaire favorisant le développement de (...) « l'intelligence émotionnelle » et donc de l'empathie, représente un support efficient. Efficient parce qu'il ferait en sorte que les*

---

*enfants d'aujourd'hui deviennent des citoyens de demain aussi responsables que solidaires. »*

Puisque l'objectif de ce mémoire est d'explorer les voies qui permettent, à l'école maternelle, de favoriser l'éveil d'une conscience citoyenne par le développement de l'empathie et une approche bienveillante de l'altérité, je vais exposer une possibilité de « mais comment agir concrètement ? ».

Prenant en compte ce qu'on pourrait appeler l'exemplarité, mais que nous pourrions tout à fait considérer comme une prise en compte de la notion de neurones miroirs, j'ai également essayé d'incarner ce que je demandais aux enfants de pratiquer. Cette réflexion sur la posture professionnelle adéquate pour viser cet objectif pourrait, en soi, faire l'objet d'un mémoire complet. Je ne développerais donc pas davantage pour ne pas alourdir davantage ce mémoire-ci.

## **1.2. Trois grands axes pour bâtir une programmation**

A partir de ce que j'ai appris par mes recherches exposées précédemment, j'ai donc défini trois grands axes d'apprentissages qui ont pour objectifs le développement de l'empathie et la découverte heureuse de l'altérité.

Elle partent toutes les trois de l'idée qu'il faut à la fois être bien avec soi-même, son unicité et ses différences, aborder la réalité étrange, parce qu'étrangère, de l'autre et s'épanouir dans un monde composé uniquement de personnes différentes.

---

**a. Apprendre à se connaître et développer l'estime de soi**

Sur les frontons des écoles, il est écrit Liberté, Egalité, Fraternité mais comment savoir si l'autre est notre égal sans savoir ni qui on est ni quelle est sa propre valeur ?

L'objectif de cet axe est une meilleure connaissance de soi et le travail sur l'estime de soi au sens de Christophe André. Dans *Libres et heureux, pratique de l'estime de soi*, Odile Jacob 2006, il la définit comme suit : « *L'estime de soi c'est : 1 ce que je pense de moi, 2 comment je me sens avec ces pensées, 3 ce que je fais de ma vie avec tout ça.* ».

Globalement, je considère que la connaissance de soi et la construction de l'estime de soi ne sont pas des axes suffisamment importants dans nos programmes.

Comment être bien avec les autres quand on se connaît mal soi-même ou qu'on a des difficultés à s'accepter ? Cela peut concerner de nombreuses dimensions de sa propre personne. Son corps, ses envies, ses identités, ses émotions, ses pensées : cette quête de compréhension de soi peut commencer à l'école maternelle. Le groupe, l'autre, les autres pourraient être vus comme un danger et le sont le plus souvent chez les adultes. A l'école maternelle, je trouve que c'est un appui formidable pour renforcer l'estime de soi.

Être un camarade de classe, faire partie d'un groupe et être reconnu comme tel, les autres enfants de la classe sont des formidables miroirs pour peu que l'image de soi qu'ils renvoient soit valorisante. Cela passe particulièrement par tous les rituels de la journée que nous développerons ensuite.

---

Dans cet esprit, les éléments évoqués plus haut à propos de la reconnaissance des cultures familiales et linguistiques me paraissent importants. Vouloir aider un enfant à se connaître en créant dès les premières années de scolarité un mur entre sa famille et l'école me semble de nature schizophrénique ou pour le moins ne pas faciliter le chemin des enfants vers une compréhension harmonieuse d'eux-mêmes.

Les enfants doivent expérimenter pour se connaître mais également être attentifs à leurs émotions et se rendre compte de leurs capacités. Ainsi ils pourront, avec davantage de tranquillité, aller à la rencontre de l'autre.

#### **b. Découvrir l'altérité**

La devise de notre République est Liberté, Egalité, Fraternité mais qu'est-ce que la fraternité sinon considérer l'autre comme son frère, voir en lui ses différences, reconnaître qu'elle fonde son identité, accepter cette altérité et la considérer comme une chance, non comme un obstacle à l'estime et l'amitié ?

Dans *La fraternité, est-ce possible ?* Bruno Mattéi s'interroge sur ce que dire concrètement qu'enseigner la fraternité.

*« On n'apprend pas à être fraternel comme on apprend les mathématiques ou la géographie. Il ne s'agit pas de connaissances que l'on assimile et que l'on garde dans sa mémoire comme un théorème de mathématiques ou le nom des fleuves. La fraternité, cela consiste d'abord à créer dans la classe un climat de respect mutuel, d'écoute réciproque, de coopération, et donc de partage et d'attention aux autres. On apprend ensemble, sans voir dans chaque camarade de classe un rival pour la meilleure note ou le meilleur classement. Autant dire que tout ce qui ressemble à la compétition individuelle est étranger dans cette école de la fraternité. Pourtant la compétition existe un peu partout et semble correspondre à un besoin profond. C'est vrai que si on propose à Pierre ou à*

---

*Alice de faire une course de vélo, il ou elle voudront certainement gagner. Et l'un et l'autre seront contents ou fiers d'avoir remporté l'épreuve. Et pourquoi pas ? Cela fait du bien de savoir qu'on est bon, qu'on est capable de se distinguer, d'être remarqué, d'être félicité. Mais de là à envisager la vie comme une suite de compétitions, de course à pied où il faudrait toujours être le « gagnant », c'est une autre affaire. L'école peut nous montrer combien on éprouve du plaisir à apprendre ensemble, à s'aider mutuellement. Lorsqu'un enfant apprend à marcher, il apprend à marcher pour savoir marcher et non pas pour savoir mieux marcher ou moins bien marcher que son voisin. »*

Je suis convaincu que, probablement davantage que les mathématiques, la fraternité doit se vivre pour se fonder. Je ne sais d'où vient cette valeur de compétition dès le plus jeune mais c'est un fait indéniable que les enfants ont très envie de gagner. Cependant, en maternelle, ils conçoivent très bien de ne pas gagner au détriment des autres. Les programmes d'EPS du cycle 1 propose de « collaborer, coopérer, s'opposer ». En cela, ils offrent l'opportunité de construire l'envie d'être avec l'autre et d'y voir une condition nécessaire au succès.

Mais l'apprentissage de l'altérité ne se limite pas au développement de la fraternité (par nécessité ou non). Il s'agit de voir tout de ce qui peut constituer une dissemblance avec son voisin (le corps, le genre, la langue, la culture). Le domaine culturel ouvre des perspectives extrêmement vastes concernant notamment la créativité mais aussi le goût artistique mais également culinaire.

La littérature de jeunesse et le travail autour de la fiction sont également des sources considérables pour envisager le point de vue ou le ressenti d'un autre préalable utile à une pratique du jeu des 3 figures. En effet, réfléchir, apprendre, développer son empathie sans agir avec bienveillance avec le reste de la société ne serait qu'un pâle brouillon de l'objectif poursuivi.

---

### **c. Entrer en relation bienveillante dans un cadre collectif**

Le triptyque des valeurs de la République Française Liberté, Egalité, Fraternité commence par la liberté. La liberté est ce bien précieux qui rend possible la vie sociale de tout individu quand elle se conjugue autant au singulier qu'au pluriel. Cela revient à dire pour l'Etat de droit que la condition des libertés est l'absence d'abus de ces libertés. Le cadre collectif rend en effet indispensable de se doter de règles collectives de fonctionnement.

Si la classe n'est pas un lieu totalement démocratique puisque les rôles sont définis et inégaux, on peut cependant espérer en faire un lieu de formation à la démocratie.

C'est un des pires dilemmes de mon année de stagiaire. Comment créer un cadre, un espace de vie commune en laissant de la place au choix, à la liberté ? Comment rendre la vie collective possible sans imposer des règles tellement rigides que j'aurais l'impression d'apprendre aux enfants l'importance de l'ordre pour l'ordre au lieu de leur enseigner la nécessité de la concorde, du respect, de la mesure pour construire une société harmonieuse ?

D'après Martha Nussbaum dans *Les émotions démocratiques* p51:

*« Les enfants qui développent une capacité de sympathie ou de compassion, souvent par une expérience de prise de perspective empathique, comprennent les effets de leur agressivité sur une autre personne et s'en préoccupent toujours davantage. Ils en viennent ainsi à ressentir de la culpabilité pour leur propre agressivité et un véritable souci pour le bien-être de l'autre. L'empathie n'est pas la moralité, mais elle peut lui fournir des éléments essentiels. Tandis que le souci de l'autre se développe, il conduit à un désir croissant de contrôler sa propre agressivité : les enfants reconnaissent que les autres ne sont pas leurs esclaves mais des êtres distincts qui ont le droit de mener leur vie. »*

---

Si développer son empathie permet de mieux se contrôler et d'améliorer son attention à l'autre, on peut également envisager le fait que multiplier les situations d'interactions peut faciliter l'expérience de la vie collective et la compréhension d'un chemin vers une société harmonieuse. C'est une des limites que j'entrevois au modèle des écoles Montessori. Toute tournée vers le développement du potentiel individuel des enfants, cette pédagogie peut, appliquée strictement, insuffisamment créer l'envie et la compréhension du vivre-ensemble.

Enseignant en petite section de maternelle cette année et à partir de ces grands axes, j'ai défini quelques objectifs que j'ai essayé de poursuivre avec les enfants de ma classe. Certains peuvent parfois se recouper entre les différents axes comme nous le verrons.

### **1.3. Programmation en petite section de maternelle**

Dans cette partie, je vais donc détailler les buts que j'ai fixés pour les enfants et la façon dont je m'y suis pris pour les atteindre.

#### **a. Apprendre à se connaître et développer l'estime de soi**

- 1) Reconnaître sa photo, son prénom, sa classe, son groupe, ses réalisations

Il s'agit là de travailler sur l'auto-identification, l'appropriation du groupe et du lieu par les enfants.

Nous avons d'abord pris les enfants en photo lors de la période d'adaptation puis nous avons réalisé des étiquettes avec leurs photos et leurs prénoms. Les enfants devaient repérer leur étiquette, la saisir et l'installer dans une barquette pour signifier qu'ils étaient en classe. Cette pratique a évolué avec l'apparition de gommettes de couleurs sur



---

leur étiquette indiquant leur groupe d'ateliers. Ils devaient ensuite ranger leur étiquette dans le bon groupe en comparant la couleur de la gommette et celle de la barquette. La période suivante, nous avons enlevé les gommettes sur l'étiquette pour renforcer la mémorisation du groupe d'atelier. Progressivement, nous avons remplacé les étiquettes pour qu'il n'y ait plus que le prénom sans la photo. Enfin, nous avons changé les groupes d'atelier et les enfants doivent aujourd'hui non seulement repérer leur prénom mais aussi le comparer avec la liste des enfants dans chaque barquette pour choisir la bonne.

Avec la visite de l'école et de la classe, nous avons permis aux enfants de repérer leur classe dans l'école ainsi que les différents espaces de la classe.

Nous avons également repris ces étiquettes sur un meuble permettant de ranger les réalisations des enfants. Ils peuvent ainsi regarder ce qu'ils ont produit et compléter ce qu'ils ont classé sans le terminer.

Les enfants ont ainsi une première perception de ce qui fonde leur identité en construction et la lier à leur personne : leur visage, leur prénom, leurs groupes, leurs réalisations.

- 2) Etre reconnu avec bienveillance dans le groupe et comme faisant partie de ce groupe

La façon d'exister dans le groupe a été ritualisée très tôt. Au début, le matin, les enfants répondaient seulement en levant la main à l'évocation de leur prénom et lever la main ou dire « je suis là » ou « présent(e) ». Quand cela a été maîtrisé, le rituel a changé et, réunis en cercle, les enfants disaient chacun à leur tour « bonjour, je m'appelle untel » et les autres enfants lui répondaient « bonjour untel » en cœur. Depuis janvier, les enfants, toujours en cercle,

---

saluent leurs voisins par un « bonjour untel » accompagné d'une marque amicale allant d'une petite tape sur l'épaule au franc câlin voire d'une bise sur la joue. La consigne est qu'on doit dire gentiment bonjour à son voisin ou sa voisine et qu'il faut respecter le souhait d'une étreinte plus ou moins prononcée.

Certains enfants ont montré une forme de timidité et une retenue quand au fait de s'exposer au regard des autres. Ensuite, certains avaient du mal à s'exprimer haut et fort pour annoncer leur prénom ou étaient intimidés par le salut collégial. D'autres, et parfois les mêmes, ont montré de la retenue dans le bonjour/câlin. Aujourd'hui, cela dépend beaucoup de l'humeur du jour mais il n'y a plus d'enfants qui restent systématiquement en retrait dans cette étape de la journée.

Les enfants se voient, par ces différentes méthodes de salut quotidien, reconnus par le groupe. Mais cela va au-delà car n'étant pas toujours assis à côté d'un ami proche dans la classe, ils apprennent à faire preuve de bienveillance et à la recevoir du simple fait de leur appartenance à ce groupe divers, petite société à leur échelle.

Dans le même esprit, lorsque l'on a fini de se dire bonjour rituellement, nous évoquons les absents du jour pour montrer qu'ils appartiennent tous au groupe et que les absents existent même sans être parmi nous ce jour-là. Cela permet de travailler la permanence de « l'objet » mais cela montre aussi aux enfants qu'ils ont de la valeur pour le groupe en tant que personne et pas seulement en raison de ce qu'ils font dans le groupe.

---

### 3) Connaître les différentes parties de son corps et s'en servir

A partir de chansons telles que « alouette, gentille alouette » ou « jean petit qui danse », nous avons vu différentes parties du corps en apprenant à les identifier et à les nommer.

Je posais systématiquement plusieurs questions en rapport avec l'axe suivant :

- « Est-ce que tous ici nous avons une main (par exemple) ? »
- « Ceux qui ont une main, vous pouvez la montrer ? »
- « Avons-nous tous la même ? »

A cette étape, souvent la réponse était « oui ». Nous vérifions alors les ressemblances et les différences avec les mains de ses voisins pour constater que les unes comme les autres étaient bien réelles.

- « Est-ce que ça pose un problème que nos mains soient différentes ? »

Après avoir fait plusieurs parties du corps, je concluais sur le fait que nous ayons autant de ressemblances et de différences faisaient de nous des êtres humains.

Dans la mesure où je n'ai aucun enfant atteint d'un handicap physique, je n'ai pas eu à le prendre en compte dans la méthode à employer. Cela demeure une question sur la façon d'adapter cette idée dans ce cas.

En renforcement de ce travail, j'ai utilisé la danse. En premier lieu, le dispositif d'entrée en danse se déroule de la façon suivante. Les enfants trouvent un espace dans la salle de motricité à bonne distance de tout voisin pour ne pas le heurter involontairement. Ils s'allongent par terre et ferment les yeux. Ils doivent se concentrer sur leur

---

respiration et ma voix. Je donne alors comme consignes de mettre ses mains sur différentes parties de son corps, avant de finalement s'asseoir. Le dispositif est le même pour la sortie de la danse en ajoutant un temps pour se souvenir de la séance. Deuxièmement, après les séances de « statues/sculpteurs » dont nous parlerons plus loin, nous avons commencé quelques séances autour du miroir. La consigne était de ne bouger qu'une partie du corps à la fois. Troisièmement, nous avons appris à danser en utilisant uniquement une partie du corps puis plusieurs. Enfin, les enfants ont créé des petites des mouvements dansés que les autres ont reproduits. En ronde, d'abord avec un nombre restreint d'enfants puis en groupe classe, les enfants allaient au centre pour réaliser un mouvement, repris par les autres.

Peu à peu, les enfants ont mieux identifié les différentes parties de leur corps et la façon dont ils pouvaient s'en servir. Ils ont également pris plaisir et confiance dans leurs capacités de danse. La preuve en était le fait qu'ils réclamaient à venir au centre de la ronde pour produire des mouvements très variés. En passant chacun à leur tour, ils ont aussi pu se mettre, au sens littéral comme au sens figuré, « à la place » des autres. Cet exercice a alimenté également l'objectif suivant.

#### 4) Etre valorisé par l'ensemble de la communauté éducative

Ce n'est pas une compétence visée pour l'enfant spécifiquement mais cela me semble indispensable pour poursuivre l'objectif à l'estime de soi. L'exercice précédent permettant de voir son geste reconnu suffisamment intéressant par les autres pour être reproduit en est un exemple car les autres enfants font partie de la communauté éducative. En général, sous cette appellation, on n'entend que les adultes jouant un rôle plus ou moins lointain alors que les enfants

---

s'éduquent mutuellement en grandissant ensemble dans un cadre qui le permet.

Dans ce même objectif, le comportement des élèves et leurs productions sont très régulièrement mis en valeur par l'ATSEM, par les professeurs (mon collègue et moi) et tout est fait pour cela soit aussi le cas de la part des parents. Toutes les productions sont conservées dans un classeur qui est transmis aux parents avant chaque période de vacances. De nombreux exemplaires servent à décorer la classe et le couloir de l'école. J'essaie également de repérer le plus de comportements positifs pour en féliciter son auteur, attitude pour laquelle je me suis inspiré en particulier de celle de Monsieur Nery, professeur d'EPS à l'ESPE de Lyon et que j'ai remercié pour son incroyable capacité à valoriser ses étudiants. J'ai donc décidé que cette bienveillance reçue avec un sentiment agréable devait être un élément central de ma posture professionnelle.

La participation à des projets collectifs ou la création collective ont été aussi des temps forts utiles que cela soit le concours contre le racisme, le projet musical ou la chorale.

La chorale est de la responsabilité du collègue que je complète mais, pour avoir assisté à des répétitions, j'ai pu mesurer le sentiment de fierté des enfants et le plaisir de contribuer à un moment qui les dépasse.

Le projet musical a été le fruit d'une collaboration avec une musicienne intervenante en formation. Dans ce cadre, les enfants ont dû créer un haka (des percussions corporelles traditionnelles pour les équipes de rugby des îles d'Océanie) et participer à l'écriture d'une chanson à destination (fictive) d'enfants d'Australie. Encouragés par un environnement tout entier tourné vers l'Australie (coloriage avec des

---

animaux d'Océanie, apprentissage d'une comptine, ambiance musicale à base de didjeridoo, l'instrument traditionnel aborigène...), les enfants ont été créatifs. La prise en compte de leurs idées pour les percussions corporelles et l'appropriation de leurs mots pour l'écriture d'une chanson semblent les avoir ravis. Ils ont pu chanter à leurs parents non seulement des chansons apprises à l'école mais aussi une chanson écrite par eux.

Le point culminant de la valorisation de leur travail est certainement le concours auquel nous avons participé contre le racisme. Concours organisé pour la deuxième année par la Casden et la Fondation Lilian Thuram, il s'agissait de créer une œuvre, sans contrainte de support, mettant en avant les ressemblances entre les êtres humains. Sur 160 classes participantes de la petite section de maternelle à la 5ème, 27 ont été déclarées lauréates dont la mienne. Le planisphère décoré avec les regards des enfants et les coloriages d'enfants en costumes traditionnel a servi de support vidéo pour une chanson dont les paroles étaient les suivantes :

*« On est tous pareils, Des yeux des oreilles,  
Des milliards de tête partout sur la planète.*

*On est tous pareils, des doigts des orteils,  
Des milliards de cœur qui ont droit au bonheur ! »*

Nous avons eu la chance d'être accompagnés musicalement par des parents d'élèves musiciens (trompette et guitare).

L'annonce de la participation au concours, l'exposition de l'œuvre dans le couloir de l'école, le visionnage de la vidéo par les parents avaient déjà été des moments de grande gratification pour les élèves de la part de leurs parents. Notre succès a amplifié ce phénomène au niveau de l'école entière mais a surtout donné un sentiment de fierté des parents de ce quartier populaire de Villeurbanne. Une vente de gâteau a

---

mobilisé les parents pour contribuer au financement du déplacement à Paris. Notre journée à Paris au musée du Quai Branly pour visiter ce lieu chargé symboliquement, y recevoir notre prix sur scène et aller observer la tour Eiffel a été un temps exceptionnel de cohésion de notre groupe. Des enfants ont vraiment franchi un cap en terme de maturité depuis. Sur l'ensemble des enfants, seulement deux n'y ont pas participé, deux enfants allophones (sur les cinq de la classe) dont un bénéficiaire d'une notification MDPH. Certains parents étaient inquiets à l'idée de voir leur enfant de 3 ou 4 ans partir une journée à Paris. Je pense que la fierté des parents et la confiance dans l'équipe d'encadrement ont permis cette forte participation. J'ai prévu un café des parents en fin d'année pour une restitution de cette journée avec les photos officielles de cet événement.

Pour donner un cadre à ce projet dans les enseignements de l'année, j'ai créé un thème quotidien dans le planning qui s'intitule « les enfants du monde » dans lequel nous avons fait ce projet mais aussi le projet musical, l'éveil aux langues et différentes découvertes dont nous parlerons par la suite.

Les projets collectifs permettent de créer une synergie et une motivation importante mais éprouver soi-même ses capacités individuelles est également important pour mieux se connaître et développer son estime de soi.

Dans l'école, nous avons un « cahier bonhomme » dans lequel, chaque mois depuis la petite section jusqu'à la grande section, les enfants dessinent un « bonhomme ». Ce cahier est remis aux parents avec le classeur et le cahier de chants et comptines. Les enfants et les parents peuvent ainsi mesurer l'évolution progressive de leur enfant. Ils peuvent reprendre facilement ce genre d'activité et faire progresser l'autonomie des enfants.

---

## 5) Développer son autonomie et vérifier la confiance des adultes

La petite section est un moment brutal pour les enfants qui n'ont jamais connu la vie en collectivité et même lorsqu'on y est habitué, il est utile d'avoir des moments pour se recentrer. Dans cet esprit et pour que les enfants mesurent mieux leur progrès, plusieurs dispositifs ont trouvé vie dans la classe : l'accueil, le rangement, les ateliers autonomes, la préparation et le retour de sieste, les déplacements dans l'école.

Le temps d'accueil est un temps long. L'école est ouverte de 8h20 à 8h40 pour que les parents accompagnent leurs enfants dans la classe. Le temps d'accueil des enfants dure régulièrement jusqu'à 8h50 ou 9h. Pendant ce temps, les enfants choisissent une activité parmi celles proposées : coloriages thématiques, jeux de motricité fine, de logique, de construction ou symboliques. C'est un moment consacré par les enfants aux échanges entre eux ou de sas d'entrée dans la journée. Quand un enfant réussit une activité, l'ATSEM ou moi le félicitons et lui proposons d'en prendre une plus complexe.

Le rangement se fait collectivement au son d'une petite musique rituelle mais la contribution de chacun est saluée. On a progressivement demandé aux enfants qui avaient terminé d'aider les autres. Je sais que mon collègue a fait du renforcement positif avec des gommettes « médailles ». Si j'ai conscience que je fais du renforcement positif par une gratification affective, j'aime à penser qu'on peut plus facilement donner envie aux enfants de bien faire pour la satisfaction interne et intrinsèque de l'action et non pour récolter une récompense.



---

Les ateliers autonomes sont accessibles à différents moments de la journée et permettent aux enfants de se concentrer sur une tâche à la fois ludique et choisie par eux. Les plateaux d'ateliers autonomes sont rangés dans un meuble bas. Les enfants prennent le plateau de leur choix. Ils doivent seulement le ranger avant d'en prendre un autre.

Pour cette activité et d'autres, nous avons pris des photos des réussites des enfants que nous avons imprimées et insérer dans le classeur à destination des parents. Cette pratique vise à donner des occasions de discussions familiales mais aussi à permettre aux parents de se rendre compte des progrès de leur enfant et qu'il soit ainsi valorisé.

Pour certains ateliers « dirigés », j'ai également construit des progressions qui permettaient aux enfants de continuer à apprendre ou réinvestir ce qu'ils avaient appris en « jouant » sans adulte. Cette perspective d'activité autonome les a énormément stimulés dans leur apprentissage, et cela me permettait de m'occuper d'autres groupes avec plus d'intensité.

Nous nous sommes progressivement saisis des opportunités offertes par la sieste. En effet, les enfants ont pu voir que nous leur faisons confiance pour apporter des couchettes (tâche obligatoirement réalisée à deux et donc nécessitant une coordination), replier leurs couvertures ou ranger les couchettes.

A ce moment de la journée ou pendant les récréations, nous avons aussi autorisé les enfants à se rendre seul ou à deux aux toilettes. Au début, nous leur avons expliqué que nous leur faisons confiance pour traverser seul le couloir en marchant sans bruit et pour se comporter de manière responsable dans les toilettes. Nous avons eu très peu de problèmes et nous avons pu voir la fierté des enfants d'être considérés comme des grands.

---

---

Dans *L'estime de soi et des autres dans les pratiques de classe*, Chronique Sociale 2015, Christian Staquet donne trois démarches à apprendre à l'enfant :

- « - identifier ses émotions personnelles, reconnaître celle des autres
- exprimer, verbaliser son émotion, avec des mots ou des signes moins verbaux, pas avec des actes comme la violence
- exprimer un besoin autour de cette émotion »

Je n'ai fait qu'évoquer avec des œuvres de littérature de jeunesse la question des émotions mais je pense qu'en moyenne section, il doit être possible de travailler sur au moins deux aspects pour prolonger ce travail sur la connaissance de soi et l'estime de soi. J'imagine facilement qu'on peut permettre aux enfants de mieux reconnaître leurs émotions et les exprimer par différents moyens. De la même façon, il paraît utile de commencer à donner des responsabilités tournantes aux enfants assez rapidement afin de leur montrer la confiance qui leur est faite et l'étendue de leurs capacités en permettant l'acquisition d'une plus grande maturité sur la vie collective car il n'y a de vie qu'avec les autres. Il convient donc d'appréhender cet autre le plus tôt possible.

## **b. Découvrir l'altérité**

### 1) Connaître les élèves de sa classe et leurs prénoms

Pour entrer en communication et construire une relation épanouissante, j'ai jugé utile de vérifier et de valoriser le fait d'identifier et de savoir nommer les autres membres du groupe. J'ai créé un trombinoscope et j'ai interrogé les enfants individuellement pour vérifier s'ils arrivaient à faire le lien entre la photo et la personne de leurs différents camarades. Ensuite, je leur demandais leurs

---

prénoms. Pour certains, j'ai demandé à un copain de les aider en cas de difficulté. C'est non seulement un bon révélateur de l'attention et du langage mais aussi, en miroir, un indice du degré de socialisation dans le groupe. Il faut cependant faire attention au biais que représente l'enseignant qui interpelle plus souvent certains que d'autres (pour des questions de comportement en général) et donc facilite le fait que les enfants retiennent leurs prénoms.

## 2) Découvrir différentes cultures

La culture recouvre un spectre tellement large que les opportunités sont nombreuses et les supports infinis. J'ai essentiellement utilisé trois dimensions de la culture : la langue, la musique et le documentaire.

Pour montrer la richesse linguistique de notre monde et habituer l'oreille des enfants à des sons différents, nous avons découvert plusieurs langues pendant l'année. A chaque anniversaire, nous avons chanté la chanson « Joyeux anniversaire » en six langues (français, anglais, espagnol, russe, arabe, allemand). Ainsi les enfants ont pu non seulement constater que l'air est souvent le même et créer un pont entre différentes cultures mais également reconnaître des chants qu'ils entendent à la maison et ainsi, surtout pour les élèves allophones, participer complètement à la fête. Nous avons aussi fait une séance hebdomadaire d'éveil aux langues avec une collègue de M2B. Pour chaque langue, il était question d'un voyage d'une des marottes de la classe. Elle avait appris une nouvelle langue pour mieux communiquer avec les personnes qu'elle avait rencontrées. Nous avons passé un peu de temps avec l'anglais et appris deux chansons, un peu moins avec l'espagnol et nous allons commencer le russe et finir avec l'arabe. L'objectif est dans un esprit ludique d'entendre différentes sonorités, d'apprendre quelques mots de politesse (bonjour, s'il te

---

plait, merci, au revoir) et d'autres mots en rapport avec ce que nous avons vu cette année (les nombres, les parties du corps ...).

Pour la musique, les enfants entrent en classe le matin et en sortent le midi avec un album de musique traditionnelle d'un pays différent chaque semaine depuis début novembre. En ce moment, nous écoutons des berceuses du monde entier. Avec le projet musical et l'éveil aux langues, nous avons entendu et appris certaines comptines ou chansons dans des langues étrangères. En ce moment, nous apprenons un chant de pirogier africain « olele moliba makasi ». S'ils sont trop jeunes pour s'en rendre compte aujourd'hui, ils développent ainsi une habitude et une curiosité positive pour des cultures variées et auront donc beaucoup moins un sentiment d'étrangeté vis-à-vis de cultures différentes des leurs.

Nous avons dans la classe un certain nombre de livres documentaires qui montrent des enfants, des écoliers, des habitats, des bébés d'endroits très hétérogènes dans le monde. Nous les regardons parfois ensemble, parfois ils s'en saisissent seuls car l'essentiel du contenu est photographique. D'autres livres évoquent la vie quotidienne et les usages dans d'autres cultures comme la façon de se saluer. Parfois, à la demande d'un enfant, nous utilisons ce que nous avons vu dans le livre et nous nous saluons à la manière des inuits, des maoris ou des japonais par exemple. Ce geste quotidien de salutation m'a toujours apparu comme un symbole important des difficultés à se comprendre et une bonne porte pour relativiser les us et coutumes qui paraissent « naturels » pour qui ne voyage pas. A défaut de voyager physiquement à l'étranger avec les enfants de ma classe, nous avons donc voyagé culturellement et en musique.

Pour préparer la visite du musée du Quai Branly, nous avons par ailleurs étudié les masques de divers horizons et pu apprécier la

---

---

grande diversité de cet art. Réalisée après le carnaval, cette découverte a étendu l'horizon des enfants sur la façon de se costumer. Une prochaine fois, je trouverais plus intéressant de la faire avant pour essayer de contribuer à ce qu'il n'y ait pas que des reines des neiges et des spidermen dans le cortège.

Connaître les autres membres de sa classe, élargir sa perception des autres cultures et réalités doivent être complétés par un premier travail de développement de l'empathie pour permettre à chacun de se sentir entièrement entouré de bienveillance dans une (micro)société sereine.

### 3) Développer une base d'empathie

Réussir à se décentrer pour essayer de comprendre la situation et les émotions d'un autre est une des dimensions de l'empathie comme nous l'avons vu précédemment. Pour aider les enfants de ma classe à entrer dans cette perspective, je me suis abondamment appuyé sur la littérature de jeunesse. En effet, les ouvrages permettant d'aborder la question de la différence, la nécessité de bienveillance envers les autres ou la compréhension de l'autre sont nombreux notamment dans la littérature récente.

Si les contes traditionnels sont intéressants pour la construction d'un socle culturel commun, ils sont rarement nuancés, présentent davantage un contenu moralisateur qu'une réflexion morale et se terminent trop souvent à mon coup par la mort du « méchant ».

Repérer les différents personnages, comprendre le schéma narratif, développer son vocabulaire sont des apprentissages nécessaires à cet âge mais j'ai voulu aller plus loin. Comme il est difficile de demander aux enfants d'avoir un peu de compassion pour le loup dans « les trois petits cochons » ou « Pierre et le loup », je me suis donc doucement

---

éloigné de la lecture systématique de contes classiques pour aller vers des ouvrages qui permettent d'élargir les questions et les questionnements.

Essayer de comprendre pourquoi un personnage a peur d'un autre ou peut se sentir triste d'être mis à l'écart en raison de sa différence, imaginer ce que penser un des protagonistes ou la réaction que nous aurions à sa place, autant de sujets d'interrogations sur lesquels les enfants de ma classe se sont penchés et ont développé des aptitudes progressivement.

Acquérir une meilleure compréhension et surtout une meilleure attention à l'autre invite également à l'humilité et à la relativité par rapport à ce que nous pouvons percevoir de l'autre ou imaginer qu'il ressent.

- 4) Accepter un point de vue différent sans qu'il y ait nécessairement une bonne et une mauvaise réponse

Essayer de se comprendre soi-même n'est déjà pas chose évidente, tenter de le faire pour une autre personne est particulièrement difficile. On peut émettre des hypothèses, relever des indices mais on ne peut pas avoir de certitudes. On touche ici à la différence fondamentale entre croire et savoir, un des apprentissages structurant de l'EMC et de la laïcité. Cette démarche peut commencer à la maternelle. En sciences, on peut par exemple vérifier les différentes matières qui interagissent avec un aimant. On peut aussi découvrir les conventions qui font qu'on appelle le deuxième jour de la semaine « Mardi » ou que le chiffre trois s'écrit « 3 ». Mais on pourra également s'apercevoir que pour d'autres domaines, il y a une pluralité de réponses possibles à une même situation, un même questionnement, une même impulsion.

---

Dans l'exercice décrit précédemment, dans lequel on tente d'extrapoler les pensées d'un personnage, j'ai par exemple essayé de valider la pertinence de plusieurs réponses contraires ou complémentaires. En danse, pour chaque consigne, nous avons toujours pris le temps de regarder et de valoriser les idées des uns et des autres. Dans le temps de réflexion de la sortie de danse, je disais systématiquement « essayer de vous souvenir de ce que vous avez fait et des jolis mouvements des copains que vous avez vus ».

Cette relativité des goûts et des possibles, nous l'avons également abordé en apprenant les noms des fruits et des légumes mais je pense qu'on pourrait aller plus loin par l'expérience et donc la dégustation soit des végétaux étudiés soit des différentes cuisines. Dans cette perspective, j'essaierai d'organiser des repas partagés avec les parents avec des plats traditionnels de différentes cultures.

En moyenne section ou en grande section, je pense que l'on peut prolonger ce travail avec des arts visuels « à la manière de » et bien sûr avec le jeu des 3 figures de Serge Tisseron .

Etre un citoyen en devenir demande de bien se connaître pour être à l'aise avec soi-même, d'avoir une ouverture à l'autre suffisante pour considérer positivement l'altérité mais il faut également apprendre à pratiquer la vie collective et s'y sentir bien. En maternelle, l'approche sensible est primordiale pour tout apprentissage, y compris celui-là.

---

**c. Entrer en relation bienveillante dans un cadre collectif**

- 1) Découvrir les Règles communes et les libertés qu'elles contiennent

Dans le manuel de préparation au CRPE, Enseignement moral et civique, sous la direction de Pascal Bourassin, Nathan 2017, p121, il est noté que

*« Alors que dans les programmes de 2008, les élèves « découvraient » ou « réfléchissaient » sur des éléments a priori comme allant de soi, les programmes de 2015 ont le souci de problématiser davantage leurs contenus. (...) Alors que pour les élèves (et de nombreux adultes, aussi...), vivre en démocratie ou dans un pays libre, c'est faire ce que l'on veut, cette partie du programme d'enseignement civique et moral les amène à réfléchir aux conditions de cette liberté. »*

Pour ma part, je dirais que dans un premier temps, il est important pour les enfants de connaître et de comprendre quelques règles élémentaires de la vie en collectivité pour permettre un fonctionnement harmonieux. Toutefois il est primordial de leur donner aussi la possibilité d'exercer leur volonté dans des limites connues par eux. D'une part, cela les oblige à se poser la question de ce qu'ils souhaitent. D'autre part, cela permet de se rendre compte que les règles ne sont pas contradictoires avec la liberté voire la protège. Mais surtout, si l'on souhaite participer à la formation de futurs citoyens attachés à la démocratie et non de futurs esprits avides d'ordre largement compatibles avec un pouvoir autoritaire, nous ne devons pas former des esprits soldats mais des consciences libres et responsables.

Cette tension est permanente dans ma posture professionnelle entre l'efficacité à court terme d'un cadre rigide et l'objectif politique à long



---

terme de l'école de la République. Il est un domaine où les deux ont montré leur compatibilité c'est l'EPS. Lors d'une période consacré aux parcours moteurs, j'ai essayé plusieurs méthodes pour organiser les élèves en groupes et, en particulier, pour les faire circuler entre les différents ateliers (petit train, dossards, ordre d'ateliers à suivre ...) sans être satisfait. Lors de la deuxième période consacrée à la motricité, j'ai décidé de faire confiance aux enfants et de leur donner un cadre à respecter et de la liberté de mouvement. Les règles étaient simples. On doit attendre son tour et donc se mettre en file devant l'atelier. On attend que le copain ait fini avant de démarrer. On choisit l'atelier que l'on veut mais on doit avoir fait tous les ateliers avant d'en recommencer un et on ne peut faire le même atelier deux fois de suite. Tout le monde a vécu ce système comme une libération. Avec mon ATSEM, nous avons pu accompagner les enfants sur les ateliers à temps plein au lieu d'être accaparés par des tâches de « police ». Les enfants ont vite compris le système et l'ont globalement respecté. A l'avenir j'essaierai de réfléchir davantage à ce genre de fonctionnement.

## 2) Avoir droit à la parole et l'utiliser

Bien sûr, le langage oral est l'un des enjeux principaux de la maternelle, et en particulier de la petite section, à la fois pour mesurer la compréhension et la qualité d'expression des enfants. Cependant, la prise de parole pour répondre à une question diffère en terme d'objectif de celle qui permet d'échanger avec son voisin, de raconter un événement ou de donner son avis, même l'apprentissage de la première précède souvent celui des suivants.

En dehors de l'acquisition des règles de prises en parole et de respect de la parole des autres, j'ai essayé d'avoir une classe dans laquelle les enfants communiquent beaucoup entre eux (en respectant un volume

---

raisonnable), partagent avec plaisir des souvenirs ou des préoccupations et expriment leurs idées.

Dans tous les moments de la journée, j'essaie d'être attentif à l'aménagement de la classe pour une large circulation libre de la parole (notamment le temps d'accueil), à une distribution équitable de la parole et au fait de demander l'avis des enfants autant que possible.

J'ai le sentiment que les enfants prennent plus facilement la parole du fait de l'habitude, de l'augmentation de leur vocabulaire mais encore par une forme de conscience (relative nécessairement) de légitimité à le faire.

Sans parole la communication est limitée et la frustration s'exprime davantage par le conflit au lieu d'être réglé, partiellement au moins, par la discussion. Il convient également pour compléter cela, en plus du développement de l'usage du verbe, de prendre l'habitude de partage et de respecter son corps ainsi que celui de son voisin sans en craindre le contact.

### 3) Accepter de partager

Objectif ambitieux j'en ai conscience, j'ai voulu donner envie voire l'habitude de partager aux enfants de ma classe. J'ai donc disposé des jeux qui permettaient de jouer à plusieurs à l'accueil. Puis je n'ai autorisé les jeux de construction qu'à la condition que chacun respecte la construction de l'autre voire que la construction soit collective. J'ai également autorisé, contre l'avis du collègue que je complète mais en l'informant que je le ferais, le partage d'ateliers autonomes. En arts visuels, nous avons créé des œuvres à plusieurs mains.

---

Les règles sont simples. Si un enfant veut jouer au même jeu qu'un copain, il lui demande et respecte sa réponse. Si un enfant ne veut jamais partager, alors on discute des raisons. En EPS, nous avons commencé les jeux collectifs comme les déménageurs pour donner l'habitude de jouer à plusieurs si ce n'est complètement en coopération.

Quand je vois des enfants qui ne disputent presque plus dans des jeux de construction, qui collaborent sur des puzzles et même s'aident dans la réalisation de coloriages, j'avoue être particulièrement fier d'eux.

#### 4) Entrer en contact corporel dans un cadre sûr

Le corps peut être un mur ou un pont avec l'autre. Apprivoiser son corps est un premier pas dont nous avons parlé plus haut. Appréhender celui de son voisin en acceptant de le rencontrer sans le heurter, en permettant le lien sans que personne ne se sente ni dérangé dans son intimité, ni agressé est un apprentissage long et fondamental pour vivre en société. De la même façon, savoir signifier calmement mais fermement quand un autre franchit les limites de ce qui est acceptable pour soi doit s'acquérir dans le même temps. L'EPS a permis d'avancer progressivement dans cet objectif. D'abord en danse avec le jeu des statues et des sculpteurs. Dans ce jeu, un enfant est une statue qu'un autre enfant fait évoluer doucement en modifiant l'inclinaison de la tête, la disposition des bras ou la forme d'appui des jambes. Ensuite, les sculpteurs font le tour des statues, autant pour découvrir de nouvelles idées que pour valoriser le travail des uns (les sculpteurs) et l'esthétique des autres (les statues). Enfin, les rôles sont inversés.

A partir du mois de mars, nous avons débuté la lutte. Bien sûr, les jeux ont permis un contact progressif des enfants. D'abord, ils se sont

---

---

frôlés. Puis, ils sont passés au-dessus ou en dessous les uns des autres. Ils ont également appris à se déplacer à quatre pattes ou en rampant sur les tapis. Enfin, ils sont entrés en contact en respectant les trois règles d'or de la lutte.

- Ne pas se faire mal
- Ne pas faire mal aux autres
- Ne pas se laisser faire mal

Je pense que les enfants ont solidifié leur groupe dans cet apprentissage c'est-à-dire qu'ils composent désormais une équipe qui dépasse les liens d'amitiés les plus étroits existants entre certains très bons amis.

Lors des disputes entre enfants ou des petits conflits, j'ai pris pour habitude de demander aux enfants de signaler aux auteurs des « dommages » ce qu'ils avaient ressenti en demandant des excuses. Je n'interviens directement que si c'est particulièrement violent (deux ou trois fois seulement depuis le début de l'année) ou si la première étape n'a pas donné satisfaction à l'intéressé. En moyenne section et en grande section, je pense qu'on peut commencer à mettre en place les messages clairs et avancer ainsi vers une résolution pacifique des conflits. Une meilleure maîtrise du langage devrait également permettre de faire vivre régulièrement des débats philosophiques et des conseils d'enfants dans les classes.

---

## **2. Analyse de l'expérience**

Maintenant que je vous ai décrit les différentes activités et dispositifs de ma classe, je me dois d'aller plus loin dans l'analyse et donc de vous présenter quelques objectifs que j'ai souhaité évaluer et le bilan que j'ai tiré des différentes expérimentations de cette courte année.

### **2.1. Objectifs et modalités d'évaluation**

Pour simplifier ma démarche d'observation, j'ai identifié cinq aspects de ma démarche pour en mesurer l'impact. N'ayant pas de public « témoin », je ne pourrais donc pas attester de l'avantage comparé des méthodes mises en place dans ma classe par rapport à une autre pratique mais seulement remarquer si elles ont eu un impact positif dans l'absolu.

#### **2.1.1. Plaisir d'être ensemble, de partager des activités et des moments**

Lors du temps d'accueil, les différents espaces sont organisés et les activités sont proposées de façon à permettre aux enfants de se regrouper, de changer de groupe et d'échanger librement sur les sujets de leur choix en rapport ou non avec leur activité du moment. J'ai observé la capacité à partager des crayons dans l'espace coloriage, des puzzles, ou des jeux de construction. J'ai aussi regardé attentivement la façon qu'ils ont de s'accueillir au fur et à mesure des arrivées ou de se saluer au moment du départ.

#### **2.1.2. Connaître les différentes parties de son corps, faire le lien entre le sien et celui des autres en faisant preuve de bienveillance**

---

Comme nous l'avons vu précédemment, lors de l'entrée en danse et de la sortie de danse, les enfants sont allongés au sol et ferment les yeux. Ils doivent se concentrer sur eux et sur les consignes que je donne c'est-à-dire tour à tour poser une main ou les deux sur différentes parties de leur corps. Ceci est un bon moyen de vérifier s'ils les connaissent. Par ailleurs, lors des séances de miroir, dans lesquels les enfants « reflètent » les mouvements lents de leur partenaire. Ainsi non seulement les enfants étaient le reflet de l'autre et se voyaient donc au moyen de l'autre, mais ils pouvaient faire directement le lien entre les différences et les points communs qui fondent notre appartenance à l'espèce humaine. J'ai observé ici l'attention portée à l'autre dans cet exercice et écouté les remarques formulées.

### **2.1.3. Oser prendre la parole devant les autres et pour les autres**

Ici l'objectif de la prise de parole n'est pas d'évaluer l'enrichissement quotidien du vocabulaire, la qualité du propos ou le respect des règles de distribution de la parole mais la capacité à s'exprimer régulièrement devant les autres et l'intention de celle-ci. J'ai voulu que, cette année, les enfants sentent que ce qu'ils racontaient avait de l'intérêt et donc acquièrent une forme de légitimité à dire. J'ai également souhaité qu'ils utilisent ce droit à deux fins. La première est le renforcement de l'estime de soi. La seconde est de considérer sa parole comme un don fait aux autres et elle peut donc être pensée comme un geste altruiste. Les éléments observables ont été la régularité et la diversité des prises de parole et l'usage qui en était fait hors des temps formels.

### **2.1.4. Accepter le contact corporel en respectant celui des autres**

Lorsque j'étais formateur à l'école de la 2<sup>ème</sup> chance en Seine-Saint-Denis, je me souviens d'une scène à la fin d'un entretien préalable à l'entrée dans l'école d'un jeune homme. Nous nous sommes salués en nous serrant la main et il a refusé de faire la même chose avec ma

---

collègue en disant « Je ne salue pas les femmes ». Ce geste et cette phrase ont été comme deux gifles reçues par ma collègue. On voit bien là le poids du rapport au corps dans la relation à l'altérité. Je suis convaincu qu'une relation corporelle aisée est également un marqueur d'une confiance et d'une bienveillance partagées. Accepter un minimum de contacts avec son voisin, savoir exprimer ses limites et prendre en compte celles des autres sont des apprentissages que j'ai travaillés avec les enfants. Le rituel du matin, la mise en rang et la lutte sont des moments que j'ai utilisés pour en évaluer les progrès.

### **2.1.5. Entraînement à venir en aide et prendre soin de son voisin : rangement, accueil des élèves allophones**

Comment évaluer les progrès de l'empathie ? C'est un sujet qui m'a beaucoup interrogé. J'aurais pu observer la capacité des enfants à se mettre « à la place » des personnages d'une histoire cependant le spectre linguistique à la disposition des enfants est certes dans une progression fulgurante mais demeure limité. J'ai donc choisi d'étudier de quelles façons les enfants allaient vers les autres, les aidaient avec un focus sur deux pratiques différentes. La première est le moment du rangement après le temps d'accueil. J'ai proposé quelques fois aux enfants d'aller aider ceux qui n'avaient pas fini de ranger leur activité avant de venir s'installer au coin regroupement. J'observe depuis la spontanéité de cette attitude. La seconde est l'accueil et l'accompagnement des nouveaux élèves et des élèves allophones de la classe. Je regarde le soin qu'ils apportent à les intégrer et à leur faciliter la vie à l'école et dans le groupe.

## **2.2. Bilan**

Être acteur et observateur dans le même temps n'est pas chose aisée. Construire et être en capacité de présenter des éléments tangibles pour étayer mon évaluation a été plus compliquée encore. Je mesure

---

---

ici la faiblesse scientifique du bilan que je vais présenter ici et qui reposera uniquement sur ce que je décrirai. Je vais donc devoir vous demander de faire confiance à mon honnêteté intellectuelle.

### **2.2.1. Plaisir d'être ensemble, de partager des activités et des moments**

Si au début de l'année, les enfants jouaient seuls même dans le coin des jeux d'imitation, la situation est radicalement différente aujourd'hui. Beaucoup se disent « bonjour » le matin. Certains vont jusqu'à prendre leurs amis dans les bras en arrivant ou en partant de la classe. Dans les différents espaces aménagés, rares sont ceux qui jouent seuls. Ils partagent les jeux de construction, les jeux d'imitation, font des puzzles ou des coloriages à plusieurs (sans que je leur propose) et même des jeux de « garage » sans trop se disputer les petites voitures. Quand ils comparent leurs productions, c'est la plupart du temps pour s'inspirer des idées des autres et non pour montrer qu'ils ont fait quelque chose de plus joli que la production du voisin. Dans l'école, et en particulier à la cantine, ma classe est connue pour être particulièrement bavarde. J'ai pu observer notamment lors de la visite à Paris, le plaisir qu'ils avaient d'être ensemble. Régulièrement, ils s'encouragent. Certains enfants sont évidemment un peu plus réservés mais cela n'est pas continu sur la journée et ce ne semble pas être par défiance vis-à-vis des autres. Il convient de respecter cette possibilité de mise en retrait de temps à autres pour éviter que le groupe soit une contrainte alors qu'il constitue le plus souvent (dans ce contexte) un espace d'épanouissement individuel.

### **2.2.2. Connaître les différentes parties de son corps, faire le lien entre le sien et celui des autres avec bienveillance**

A l'exception des enfants allophones, les parties du corps sont bien connues des enfants. Nous avons pu le constater lors de l'éveil aux langues en anglais. En effet, les chansons « one little finger » et



---

« Head, shoulders, knees and toes » évoquent différentes parties du corps humain et nous les avons accompagnées de chorégraphies qui lient le geste à la parole. Pour « traduire » les chansons, nous avons dû nous appuyer sur les connaissances des enfants avec succès.

Lors de l'entrée en danse et de la sortie de danse, j'ai le loisir d'observer les enfants et de constater s'ils répondent aux consignes. Il m'a fallu faire la différence entre incompréhension et déconcentration de certains. Pour cela, je demandais directement aux enfants concernés « où est ton menton ? », par exemple, et pouvais vérifier ainsi de quoi il s'agissait.

Par contre, j'ai rapidement compris que la transposition d'une connaissance sur un support différent comme une feuille de papier était un sujet différent. La pratique du « cahier bonhomme » permet certes de voir les progrès des enfants dans la figuration d'un même « objet » mais soit leurs capacités projectives soit leur maîtrise de l'outil scriptural (encore en construction) ne leur permettent pour l'instant pas de retranscrire graphiquement ce qu'ils savent du corps humain.

Lors des séances autour de la chanson « alouette, gentille alouette », les enfants ont régulièrement comparé leurs mains, leurs cheveux ou leur ventre, par exemple, pour constater les points communs et les différences. Quand nous avons réinvesti ces éléments, tous les enfants savaient que nous sommes différents en de nombreux points mais que le fait de le pouvoir les comparer était une preuve de notre appartenance commune à la grande famille des êtres humains.

Le travail sur le miroir en danse a permis, je pense, de donner une forme de matérialité à cette idée. Puisque je suis le reflet de mon voisin, puisqu'il est le mien, bien que nous soyons deux personnes

---

---

différentes, nous avons davantage de points de ressemblances que de dissemblances.

### **2.2.3. Oser prendre la parole devant les autres**

Dans le rituel du matin, nous nous appuyons sur une petite chanson et sur un « train de la semaine » projeté sur le Tableau Blanc Interactif (TBI) pour trouver le jour de la semaine qui correspond à la journée qui se déroule. Chaque enfant peut donner son avis et nous vérifions ensuite collectivement grâce à la petite chanson et en s'arrêtant sur le jour indiqué par un magnet de Tchoupi. Le rituel continue avec le planning de la journée qui est affiché et que les enfants sont invités à expliciter. La matinée se termine par un moment avec une marotte à laquelle les enfants racontent ce que nous avons fait dans la matinée. Ces divers moments ritualisés ainsi que les séances d'expression autour des lectures offertes ont certainement facilité l'habitude de prise de parole devant le groupe. Je peux constater que même certains enfants allophones essaient d'y participer avec le vocabulaire qu'ils acquièrent au fur et à mesure. Pour les besoins d'un tournage de l'ESPE, des enfants ont répondu à des questions devant une caméra. J'ai été également surpris de voir des enfants raconter des histoires connues à d'autres en prenant appui sur des livres de notre bibliothèque. Bien sûr, il s'agit d'une forme d'imitation mais le faire au milieu de la classe et devant le reste du groupe est remarquable. L'habitude prise par les enfants de s'exprimer a permis de noter des difficultés d'élocution pour certains, néanmoins cela ne brime pas leur envie de participer. La question de la gestion démocratique de la parole est devenue un point important et prépare utilement l'utilisation de celle-ci dans les années à venir si le travail continue. J'aimerais cependant réfléchir sur des éléments permettant aux élèves allophones de s'affirmer différemment puisque leur non-francophonie constitue un handicap dans ce cas.

---

#### **2.2.4. Accepter le contact corporel en respectant celui des autres**

C'est un des domaines pour lequel les progrès ont été les plus impressionnants. Dans le rituel du « bonjour » le matin, les enfants prennent un plaisir visible à ce temps d'expression physique de sentiments amicaux. Ils ne sont pas toujours assis à côté de leurs meilleurs amis mais cela n'empêche pas le déroulement du rituel. Du simple geste amical à la franche étreinte (parfois même accompagnée d'une bise), chacun se tourne vers son voisin et respecte le souhait d'un plus ou moins grand contact de l'autre. Ceux qui avaient plus de mal au début ne montrent plus d'appréhension considérable alors qu'ils savent que chacun est libre de saluer son voisin avec plus ou moins d'effusions.

La lutte est évidemment un moment de contact avec un autre. Cela a été une réelle découverte pour moi et les séances pratiques mises en place à l'ESPE dans le cadre de mon master m'ont inspiré. Pas encore perturbée par une différenciation sexuée des corps, la lutte en maternelle a été un outil facile à mettre en place. Aujourd'hui, les enfants se jettent aisément dans la confrontation physique tout en faisant bien attention aux réactions de l'opposant. Un rôle d'arbitre a également été institué avec les enfants pour créer un tiers chargé de s'assurer du bon déroulement de la joute. Certains enfants se laissent totalement faire et y voit surtout un jeu de contact au sol qu'un « combat ». D'autres y mettent plus d'énergie. Mais tous se respectent. La preuve en est que, alors qu'en récréation les plaintes sont légions, en lutte, je n'ai jamais eu à organiser de moments de discussions entre deux protagonistes en raison d'un conflit.

Un autre moment pour lequel j'ai pu mesurer les progrès des élèves, c'est la mise en rang. Je ne suis pas un grand amateur de marches militaires et j'ai donc essayé de demander aux enfants, pour les

---

occasions nombreuses de déplacements collectifs dans l'école, d'avancer calmement pour ne pas déranger les autres classes. Ils devaient aussi ne pas ni mettre les mains sur les productions des élèves accrochés sur les murs, ni fouiller dans les sacs des autres enfants accrochés aux porte-manteaux. Devant le succès très relatif de cette procédure, j'ai demandé aux enfants de se mettre en rang par deux en se tenant par la main. Certains étaient tristes de ne pas être avec le copain de leur choix et d'autres refusaient même de prendre la main d'un autre en raison d'une inimitié ou de son genre. Une petite fille en particulier refusait systématiquement de donner la main à un garçon. Je lui ai proposé d'être avec moi et lui ai fait remarquer que j'étais un garçon, que nos mains sont globalement ressemblantes et qu'on n'était pas obligé d'être des amis pour se déplacer ensemble. Aujourd'hui, si certaines préférences bien compréhensibles se font jour, il n'y a plus aucun a priori dans le fait d'accompagner un autre membre de la classe quel qu'il soit. Je propose même parfois à des enfants plus âgés de cheminer avec un plus petit ou à un enfant bon parleur de se joindre à un enfant allophone.

#### **2.2.5. Entraîn à venir en aide et prendre soin de son voisin**

Venir en aide à quelqu'un signifie que l'on a identifié sa difficulté et qu'on est disposé à lui apporter un soutien. Il faut non seulement faire attention à son voisin mais également vouloir lui porter un secours. Cette solidarité non contrainte pourrait être qualifiée de fraternité et nécessite l'apprentissage d'une forme d'empathie. Ce sont les raisons qui m'ont poussé à observer deux types de comportement. Lors du rangement après le temps d'accueil, je vois de plus en plus d'enfants apporter leur aide à un autre pour regrouper du matériel, finir un puzzle ou ranger le pot à crayon quand il doit être placé assez haut. Cette attitude est assez récente et en progrès parmi les enfants de ma classe jusqu'à en concerner presque 50%. Je préfère voir le verre à

---

moitié par optimisme. Il me faut encore créer des situations pour que les autres prêtent davantage attention aux autres dans ce temps et se rendent compte de l'aide qu'ils peuvent apporter.

Enfin, J'ai commencé l'année avec vingt-deux enfants dans ma classe dont quatre étaient allophones. Un enfant a changé d'école en janvier et deux sont arrivés dont un petit tunisien qui ne parlait pas un mot de français. Par ailleurs, il y a des différences d'âge importantes, surtout proportionnellement, car il y a une fille qui a eu cinq ans en avril et un garçon qui n'aura quatre ans qu'en novembre. J'ai pu apprécier la rapidité avec laquelle la nouvelle membre de la classe a été prise en charge par des enfants de la classe pour en simplifier l'intégration sans que je n'ai même évoqué la possibilité et l'intérêt d'une telle démarche. L'inclusion des enfants allophones a été très variable et en grande partie corrélée à l'appétence de collectif démontrée par ceux-ci. Car même si, sans se comprendre oralement, les enfants arrivent facilement à jouer ensemble, j'ai observé graduellement une attention de plus importante des autres enfants en leur direction. Vérification de compréhension de consignes, patience plus importante à leur endroit et jusqu'à de l'aide sur le vocabulaire par l'utilisation d'imagiers, leur solidarité n'a fait que se développer pendant l'année.

J'ai récemment fait un atelier d'enrichissement du vocabulaire en rapport avec le jardin dans lequel les enfants vont au TBI pour demander d'identifier un légume soit en montrant une image pour obtenir son nom soit le contraire. Récemment, j'ai vu des enfants interroger des enfants allophones avec des légumes plus simples pour leur permettre de jouer aussi et d'être valorisés pour leur réussite, j'ai eu le sentiment qu'ils avaient compris ce que je cherchais à leur apprendre depuis le début de l'année. Il y a eu des moments difficiles depuis septembre dernier mais voir ce genre de comportement m'a rendu très heureux.

---

## CONCLUSION

---

Si j'ai cherché à définir dans le détail la laïcité, c'est pour montrer son caractère consubstantiel avec le contrat social dans sa version République Française. Puisque le développement moral de l'enfant permet de le faire avancer sur des éléments contribuant à un meilleur vivre ensemble, et que rares sont les situations de blocages avec les familles à l'école maternelle, il ne manque plus aux professeurs que d'être mieux outillés et formés afin qu'ils sentent à l'aise pour faire arpenter le chemin de la laïcité aux enfants de leurs classes. A cette fin, et devant le flou des textes institutionnels pour le cycle 1, j'ai tenté ici de construire trois axes de travail et quelques éléments de programmation pour la petite section. A l'aune de cette année d'expérimentation, je ne peux que me féliciter des effets de certains dispositifs et activités mis en œuvre sur ce que j'ai pu évaluer des progrès des enfants en terme d'empathie et de rapport à l'altérité comme dans la connaissance et l'estime d'eux-mêmes.

Il demeure quelques questions d'importance auxquelles je n'ai pas trouvé de réponses. Comment construire une différenciation pédagogique dans ce que j'ai mis en place cette année si ce n'est faire preuve de souplesse dans l'application des règles et la participation aux ateliers proposés ? Comment diminuer l'importance de la compétition interpersonnelle qui semble tant intégrée par les enfants même si on peut la nuancer en collectivisant le critère de réussite ? Enfin, et surtout, comment mettre fin à l'habitude de délation des enfants entre eux ? J'ai essayé de fixer des règles avec les enfants sur ce qu'il importait de me rapporter et ce qu'il pouvait régler pacifiquement entre eux mais les succès restent limités. Les messages clairs sont certainement une piste mais quelles sont les autres ?

---

De mon côté, je pense avoir progressé aux côtés et grâce aux enfants dans ma façon de m'adresser à eux et dans la création de règles de fonctionnement qui laissent la place à la liberté et à l'initiative individuelle. Cette année m'a fait identifier le besoin de réfléchir sur les possibilités de gagner en horizontalité dans la vie de classe. J'entends par horizontalité le fait que la parole des enfants soit davantage tournée vers leurs camarades et moins vers leur professeur. Je dois enfin avancer sur mes méthodes et la rigueur de mes méthodes d'évaluation des progrès des enfants. Je me console en me disant que j'ai beaucoup appris en une année et que les suivantes devraient, à ce titre, être palpitantes.

Si j'ai à nouveau la responsabilité du classe de cycle 1 et en particulier de moyenne ou de grande section, j'aimerais approfondir le travail sur les émotions, essayer de mettre en place des débats philosophiques et mieux construire sur l'année la place des parents dans la classe pour leur donner la possibilité d'une contribution plus importante.

---

## BIBLIOGRAPHIE

---

### REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Christophe André, *Libres et heureux, pratique de l'estime de soi*, Odile Jacob 2006

Abdenour Bidar et Gérard Delfau, *Vivre et faire vivre la laïcité*, Editions universitaires d'Avignon, Conférence du 29 mai 2015

Abdenour Bidar, *Quelles valeurs partager et transmettre aujourd'hui ?*, Albin Michel 2016

Abdenour Bidar, *Pour une Pédagogie de la laïcité à l'école*, Documentation Française 2013

Abdenour Bidar, *Quelle pédagogie de la laïcité à l'école ?* Revue Esprit Octobre 2014.

Martine Cerf et Catherine Kintzler, *Dictionnaire de la Laïcité*, sous la direction de Martine Cerf et Marc Horwitz, Armand Colin 2011

Jacqueline Costa-Lascoux, *La laïcité à l'école, un principe, une éthique, une pédagogie*, CRDP de Créteil 2006

Owen Flanagan, *Psychologie morale et éthique*, PUF 1996

Philippe Foray, *La laïcité scolaire*, Peter Lang 2008

Michel Jeury et Jean-Daniel Baltassat, *Petite histoire de l'enseignement de la morale à l'école*, Robert Laffond 2000

Jérôme Kagan, *Des idées reçues en psychologie*, Odile Jacob 2000

Virginie Laval, *La psychologie du développement, modèles et méthodes*, Armand Colin 2<sup>ème</sup> édition 2011

Bruno Mattéi, *La fraternité, est-ce possible ?*, Louis Audibert Editions 2003

Alain Mougnotte, *L'école de la République, pour une éducation à la démocratie*, Presses Universitaires de Lyon 1996

Martha Nussbaum *les émotions démocratiques*, Flammarion 2011

Henri Pena-Ruiz, *Dictionnaire amoureux de la Laïcité*, Plon 2014

Henri Pena-Ruiz, *MAIF infos*, septembre 2003

---



---

Alain Rabatel, « Empathie, points de vue, méta-représentation et dimension cognitive du dialogisme », *Ela. Études de linguistique appliquée*, 2014/1 n°173, p 29-30

Christian Staquet, *L'estime de soi et des autres dans les pratiques de classe*, Chronique Sociale 2015.

Serge Tisseron, *Jeu et temporalité dans les apprentissages*, Retz, 2015

Serge Tisseron, *Le déséquilibre des images et le jeu des trois figures*, *Revue Spirale* n° 52 2009

Germaine Wallon, *Les notions morales chez l'enfant 1949*, L'Harmattan 2015

Henri Wallon, *De l'acte à la pensée*, Flammarion 1942

Omar Zanna, *Apprendre à vivre ensemble en classe*, Dunod 2015

Omar Zanna, *Le corps dans la relation à l'autre*, Presses Universitaires de Rennes 2015

*Enseignement moral et civique*, sous la direction de Pascal Bourassin, Nathan 2017

## REFERENCES WEBOGRAPHIQUES

Nicolas Sarkozy et le grand remplacement :

[http://www.lemonde.fr/politique/article/2016/06/08/nicolas-sarkozy-exalte-la-france-pays-chretien-et-vante-l-amour-charnel-de-la-patrie\\_4943594\\_823448.html](http://www.lemonde.fr/politique/article/2016/06/08/nicolas-sarkozy-exalte-la-france-pays-chretien-et-vante-l-amour-charnel-de-la-patrie_4943594_823448.html)

Théorie du grand remplacement :

[http://www.lemonde.fr/politique/article/2014/01/23/le-grand-boniment\\_4353499\\_823448.html](http://www.lemonde.fr/politique/article/2014/01/23/le-grand-boniment_4353499_823448.html)

Anomie :

<http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/anomie/>

Circulaire de rentrée 2016

[http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=100720](http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=100720)

---

---

Programme du cycle 1

<http://eduscol.education.fr/pid33040/programme-ressources-et-evaluation.html>

Les valeurs de la République – Réseau canopé

[https://www.reseau-canope.fr/les-valeurs-de-la-republique/les-ressources\\_fraternite.html](https://www.reseau-canope.fr/les-valeurs-de-la-republique/les-ressources_fraternite.html)

Exemple de pédagogie reposant sur l'empathie :

<http://positivr.fr/ecole-trappes-pedagogie-fondee-sur-empathie/>

Dilemmes moraux dans les programmes de l'Éducation Nationale

[http://cache.media.eduscol.education.fr/file/EMC/01/3/ress\\_emc\\_dilemmes\\_ethique\\_464013.pdf](http://cache.media.eduscol.education.fr/file/EMC/01/3/ress_emc_dilemmes_ethique_464013.pdf)

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUE LITTÉRATURE DE JEUNESSE ET  
SUPPORTS MUSICAUX

**Emotions, différence, estime de soi :**

Au fil des émotions, dis ce que tu ressens, Gautier Languereau 2013

Le Raboultaf, Yann Walcker et Nathalie Choux, Gallimard Jeunesse 2017

Bibi et le loup, Eric Englebert et Claude K Dubois, Mijade, 2014

Mon meilleur ami du monde, Carl Norac et Claude K Dubois, pastel 2005

Marcel et Hugo, Anthony Browne, kaléidoscope, 2005

Marcel la mauviette, Anthony Browne, kaléidoscope, 2004

Marcel le champion, Anthony Browne, kaléidoscope, 2004

L'étrange é, Grégoire Aubin et Roxanne Bee, Amaterra, 2016

Le petit bossu qui en avait plein le dos, Gigi Bigot et Pauline Comis, Didier Jeunesse, 2017

Patates !, Pascal Le Néouanic, Seuil Jeunesse, 2002

Bienvenue chez les Tous-pareils, Edwige Planchin et Cedric Forest, Fleur de Ville, 2013

Mais ... c'est pas juste !, Stephanie Blake, L'école des loisirs 2017

Quel vilain Rhino ! Jeanne Willis et Tony Ross, Galimard Jeunesse, 2006

---

---

Sam et Watson préfèrent la paix, Ghislaine Dulier et Bérengère Delaporte, p'titGlénat, 2017

Les oreilles, Gaëtan Doremus, Albin Michel jeunesse, 2016

Serge Le loup blanc, Emilie Boré et Grégoire Mabire, Les éditions Clochette, 2015

La légende du colibri, Denis Kormann, Actes sud/colibris, 2013

### **Enfants du monde :**

Atlas de Crocolou, Ophélie Texier, Actes sud junior, 2011

Les enfants du monde, Delphine Badreddine, Gallimard Jeunesse, 2014

Les maisons du monde, Stéphanie Ledu, Milan, 2006

J'habite ici, Milan, 2012

Bébés du monde, Milan, 2012

Ecoles du monde, Milan, 2012

Enfants du monde, Jean-Michel Thivel, circonflexe, 2007

### **Supports musicaux :**

Les instruments d'Afrique, Dramane Dembélé, Didier jeunesse, 2015

Les instruments du Brésil, Jean-Christophe Hoarau, Didier jeunesse, 2016

La musique des gitans, Gallimard jeunesse musique, Béatrice Fontanel, 2008

World Playground, Putumayo

Danser et bouger au rythme des musiques du monde, Gilles Diederichs et Véronique Salomon-Rieu, Rue des enfants, 2009

Les berceuses du monde entier, volume 1, Gallimard Jeunesse musique, 1999

Les berceuses du monde entier, volume 2, Gallimard Jeunesse musique, 2002

---

---

Nicolas Simiot

**Enseigner la laïcité à l'école maternelle : Mission impossible ?**

*Apprendre l'empathie et l'altérité pour devenir citoyen*

100 Pages - Chapitre 1 : 39 pages - Chapitre 2 : 47 pages

Mémoire de Master 2 MEEF PE - **Université Claude Bernard Lyon1 - ESPE**  
- Université de Lyon 2016-2017

---

## **RESUME**

---

Avec la loi de Refondation de l'École de 2013, l'EMC (enseignement moral et civique) et la Laïcité sont devenus des enjeux importants pour l'école française du 21<sup>ème</sup> siècle. Cependant, les programmes restent très flous pour l'école maternelle. Est-ce à dire qu'on ne peut rien enseigner contribuant à cet apprentissage à cet âge ? Qu'enseigner la laïcité à la maternelle est mission impossible ? Pour répondre à cette question, je propose de voir ce qu'est la laïcité à l'école dans sa définition, son contenu et ses objectifs en lien avec la morale laïque. Après avoir regardé les limites possibles à cet apprentissage au cycle 1 (développement moral de l'enfant, environnement sociologique, formation des maîtres), je tente de proposer un chemin : apprendre l'empathie et l'altérité pour devenir citoyen. Apprendre à se connaître et développer l'estime de soi, découvrir l'altérité, entrer en relation bienveillante dans un cadre collectif sont les trois axes que je propose pour permettre l'acquisition d'une base conceptuelle et comportementale préalable à l'enseignement de l'EMC à l'école élémentaire. Au terme, d'une année de professeur stagiaire, je mesure les progrès des élèves suite aux activités et règles mises en place. Les progrès que j'estime nécessaires dans ma pratique professionnelle pour les aider dans cette voie sont encore nombreux.

---

## **MOTS-CLES**

Laïcité, Enseignement moral et civique, Empathie, Ecole maternelle, Développement moral

---

## **DIRECTEUR DE RECHERCHE**

Alain Rabatel

---

## **MEMBRES DU JURY**

Alain Rabatel

Patrick Chassagneux

---

## **DATE DE SOUTENANCE**

14 juin 2017

---