



HAL
open science

Apprendre à penser à l'école maternelle : vers une approche de la morale et du débat philosophique

Marianne Sérézat

► **To cite this version:**

Marianne Sérézat. Apprendre à penser à l'école maternelle : vers une approche de la morale et du débat philosophique. Education. 2014. dumas-01111146

HAL Id: dumas-01111146

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01111146>

Submitted on 29 Jan 2015

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

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



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License



Université Montpellier II
Faculté d'Éducation de l'académie de Montpellier

Master « Métiers de l'Éducation et de la Formation »
Mémoire de 2^e année

Année universitaire 2013 - 2014

**APPRENDRE A PENSER A L'ECOLE MATERNELLE : VERS
UNE APPROCHE DE LA MORALE ET DU DEBAT
PHILOSOPHIQUE.**

Marianne SEREZAT

Directeur et tuteur de mémoire : Marc PARAYRE

Assesseur : Pascale DEQUIN

Soutenu en juin 2014

RESUME

L'idée de ré-enseigner la morale est une préoccupation de l'Éducation Nationale depuis plusieurs années. Si la forme que doit prendre cet enseignement n'est pas encore déterminée, le précédent ministre de l'Éducation Nationale Vincent Peillon a déclaré qu'un enseignement de ce qui sera appelé « morale laïque » fera partie intégrante des nouveaux programmes à venir, et ce, de la maternelle au baccalauréat. Son successeur Benoît Hamon n'a, à l'heure actuelle, pas remis en cause ce projet.

Titulaire d'une licence de philosophie, j'ai donc choisi pour ce travail de recherche de tester l'apprentissage d'une telle morale par le biais d'ateliers de débat philosophique à la maternelle. Après avoir effectué quelques « séances test » afin de concevoir des séances appropriées au niveau de mes élèves (moyenne section), j'ai mené une séquence complète sur le thème du respect.

L'analyse de ces séances m'a permis de comparer différents supports d'entrée pour amorcer un débat philosophique : images, albums, et ouvrages de littérature de jeunesse destinés au questionnement philosophique des enfants. L'analyse de ces séances a également mis en relief les progrès des élèves sur différents plans : compréhension, pratique langagière, capacité à se questionner, respect de certaines règles inhérentes à la pratique du débat.

Mots clés : Langage, débat, opinion personnelle, morale, pensée, questionnement.

TABLE DES MATIERES

Introduction : Genèse de ma recherche _____ 3

I. Aborder un questionnement philosophique à l'école maternelle ? _____ 6

1. Quelle place dans les programmes officiels du cycle 1 ? _____ 6

2. Conséquences des programmes de 2002 : une nouvelle tendance en littérature jeunesse avec des ouvrages philosophiques adaptés aux enfants. _____ 9

a) Les ouvrages destinés aux parents _____ 9

b) Les ouvrages à portée pédagogique utilisables en classe _____ 10

II. Comment mener des séances de débat philosophique en classe ? _____ 10

1. Séquence mise en place sur le thème du respect : liste chronologique des thèmes abordés. _____ 10

2. Choix des supports et analyse des séances menées sur le thème du respect. _____ 11

a) Séance 1 : C'est quoi la liberté ? (7/01/13-séance filmée) _____ 11

b) Séance 2 : Ça veut dire quoi « se moquer » ? (21/01/13-séance filmée) _____ 24

c) Séance 3 : Ça veut dire quoi être différents ? (28/01/13-séance filmée) _____ 31

d) Séance 4 : Les garçons et les filles, c'est différent ou c'est pareil ? (04/02/13-séance filmée) _____ 36

e) Séance 5 : Pourquoi on est méchant ? (11/02/13-séance filmée) _____ 44

f) Séance 6 : Ça veut dire quoi juste et injuste ? (18/02/13) _____ 59

3. Quel support d'entrée privilégié ? _____ 61

III. Quels bénéfices pour les élèves ? Apprendre à se questionner et confronter

ses opinions pour apprendre à penser _____ 62

IV. L'évaluation des élèves _____ 63

1. Quelles compétences évaluer dans la pratique du débat philosophique ? _____ 63

2. Quels critères d'évaluation retenir ? _____ 64

3. L'évaluation du point de vue des élèves : Descriptif du dispositif de nomination des
"chefs philosophes" _____ 65

4. Comment remédier aux difficultés des élèves à s'exprimer et/ou à comprendre ? ____ 68

Conclusion _____ 69

Bibliographie _____ 71

Introduction : Genèse de ma recherche

L'enseignement de la morale à l'école est un sujet d'actualité dans le monde de l'éducation. En effet, si la nécessité de « ré-enseigner » la morale à l'école semble généralement admise, la façon de mener cet enseignement fait débat. Dans le même temps, depuis les programmes de 2002, une demi-heure de débat hebdomadaire a fait son entrée dans les programmes des cycles 2 et 3. Plus récemment un enseignement de la morale laïque a été ré-institué et doit être mis en application à la rentrée 2015, notamment sous la forme d'un débat ayant pour origine des maximes populaires ou des morales issues, par exemple, des fables de La Fontaine.

Le débat philosophique en classe me semble être une façon de mener un enseignement moral laïc tout en guidant les élèves vers la citoyenneté. Ma première problématique est celle-ci : « Comment enseigner de la morale à l'école par le biais de débats philosophiques ? ». Le questionnement portera sur le cycle 1, cycle dans lequel j'enseigne tous les lundis en première année de master.

De ce fait, je décide alors de faire une séance test afin de vérifier si cette problématique est envisageable et adaptée à l'école maternelle ou si je dois la redéfinir.

Description de la séance et conséquences sur ma problématique : La séance se déroule au mois de septembre à l'école maternelle de Vertefeuille. Il s'agit d'une séance test avec un groupe de 4 élèves de moyenne section. L'objectif est de voir leur niveau de compréhension et leur capacité à s'exprimer et donner leur avis sur un thème déterminé : « Juste/Injuste ». Le support utilisé est un album de littérature jeunesse : De Laubier, M., Aubinais, M., Boulet, G. et Proteaux, C. (2010). *Gaston, le petit garçon qui n'arrêtait pas de poser des questions. ?* : Bayard jeunesse. En observation de cette séance, il y a une professeur des écoles stagiaire (PES) en stage ainsi que ma tutrice, professeure des écoles maître formatrice (PEMF). Leurs observations se révéleront très précieuses.

Le chapitre présenté aux élèves (« C'est pas juste ») est constitué de sept doubles pages, chacune elles-mêmes constituées d'une partie lue, avec une situation de la vie de Gaston évoquant le thème de l'injustice. La page de droite est une image que je propose aux élèves de décrire et d'analyser, le but étant ici de faire le lien avec la situation de départ, issue de la vie quotidienne du héros.

Les élèves s'expriment, ont beaucoup de choses à dire et sont très excités à chaque annonce d'une nouvelle double page. Je n'ai pas constitué moi-même ce groupe d'élèves, il s'est constitué simplement du fait que le reste des élèves dormait encore au temps calme suivant le temps méridien. Les élèves réveillés ou ne s'étant pas endormis ont donc constitué ce groupe de quatre.

Je n'attends rien de précis des élèves en dehors du fait qu'ils s'expriment et prennent position sur chaque situation. Chaque élève s'exprime facilement et le groupe permet une bonne analyse des situations. Ils ont en revanche des difficultés à s'écouter et à s'exprimer en fonction de ce qui a déjà été dit.

En fin de séance, je leur présente une autre double page scanée issue d'un autre album : de Monfreid, D., Bravi, S., Pettier, J-C. et Furlaud, S. (2009). *Les p'tits philosophes. ?* : Bayard jeunesse. Cette double page est issue du chapitre également intitulé « C'est pas juste » et représente un éléphant et une souris. Sur l'une des deux images, l'éléphant a dans les mains une très grosse part de gâteau et la souris une toute petite. Dans la seconde image, ils ont tous les deux une très grosse part de gâteau (la même), la part en question fait trois fois la taille de la souris. La présentation de ces images a pour but de voir si les élèves reconnaissent la situation et s'ils sont capables de se positionner (Laquelle des images est juste ou injuste ? Est-ce que quand on a la même chose, c'est juste ?) et d'expliquer pourquoi aux autres. Je veux aussi évaluer leur capacité à s'opposer à leurs pairs, à avoir une opinion différente. Ce jour là, ils exprimeront tous la même opinion, bien qu'un réel débat ait précédé cette prise de position.

Après la séance, ma tutrice PEMF et la PES présentes me donnent leur sentiment. Tout d'abord, elles ont été étonnées que je présente tout un chapitre et pas seulement une double page ? Ce que je n'avais pour ainsi dire même pas envisagé... Par ailleurs, ma tutrice me demande quel était l'objectif de la séance, je lui réponds donc que l'objectif était simplement de comprendre, décrire et expliquer une situation à partir d'une histoire lue (page de gauche) et d'une image de cette situation (page de droite). Elle me demande alors ce que j'attendais des élèves en leur présentant la partie iconographique et si à mon sens elle était indispensable puisque l'histoire lue reprenait la même situation. Je lui réponds alors que sa question me trouble puisque pour moi, la page de gauche n'a aucun sens sans celle de droite qui représente une mise à distance et donc la capacité de reconnaître une même situation avec une forme différente. Sans cette partie distanciée, l'album utilisé n'est plus qu'un album de littérature jeunesse ordinaire, duquel on peut évidemment tirer des conclusions mais qui n'a plus pour vocation d'apprendre à reconnaître des situations (en l'occurrence des situations d'injustice). L'ouvrage distingue en effet la notion d'injustice de l'expression « C'est pas juste ! » L'idée est donc qu'à chaque répétition par le héros de la phrase « C'est pas juste », l'élève soit capable d'analyser s'il s'agit réellement d'une injustice ou seulement d'un sentiment d'injustice ressenti par Gaston.

Je m'aperçois alors très vite de la difficulté qui va être la mienne pour mener ce projet : Comment faire une séance sans avoir un objectif plus précis ? Ce qui semble être l'exigence de ma tutrice puisque j'avais situé cette séance dans le domaine de la morale et du devenir élève mais surtout, comment aborder une approche philosophique avec les élèves tout en attendant d'eux

quelque chose de précis du point de vue moral ? Le paradoxe me saute aux yeux, il ne s'agirait alors plus du tout de philosophie si je décidais à l'avance ce que mes élèves doivent conclure d'une telle séance.

Ma problématique est clairement remise en cause mais l'idée de mener des débats philosophiques en classe m'enthousiasme. Après m'être documentée sur les ouvrages de littérature jeunesse de philosophie pour enfants ainsi que sur la mise en place d'ateliers philosophiques en maternelle, je redéfinit ma problématique en la centrant sur l'acte du débat philosophique et non sur l'enseignement de la morale : « Apprendre à penser à l'école maternelle : vers une approche de la morale et du débat philosophique. » Je construis alors une ébauche de plan pour orienter mes recherches mais le troisième point intitulé « La littérature jeunesse, une entrée privilégiée pour les ateliers philosophiques » est remis en cause. En effet, mon tuteur de mémoire met en lumière que cette partie cherche à prouver ce que je pense (que les albums de littérature jeunesse sont une entrée privilégiée pour aborder le débat philosophique), ce qui n'est pas à proprement parler une démarche de chercheur. Je dois donc redéfinir cette partie et me poser objectivement la question du support : « Quel support privilégier pour aborder le débat philosophique ? » Pour juger de l'intérêt d'un support spécifique, la question de l'évaluation se pose alors, qu'il s'agisse de l'évaluation du support ou de celle des élèves. Les critères d'évaluation de la capacité à débattre des élèves seront donc essentiels à définir pour que cette recherche ait un sens. Cependant, la construction d'une telle compétence ne semble envisageable qu'à l'échelle de l'école primaire. Il me paraît alors important de définir des objectifs adaptés au cadre de cette recherche, l'école maternelle. Mon ébauche de plan s'est alors étoffée :

I. Aborder un questionnement philosophique à l'école maternelle

1. Quelle place dans les programmes officiels du cycle 1 ?
2. Conséquences des programmes de 2002 : une nouvelle tendance en littérature jeunesse avec des ouvrages philosophiques adaptés aux enfants.
 - a) Les ouvrages destinés aux parents
 - b) Les ouvrages à portée pédagogiques utilisables en classe

II. Comment mener des séances de débat philosophique en classe ?

1. Séquence mise en place sur le thème du respect : liste chronologique des thèmes abordés.
2. Choix des supports et analyse des séances menées sur le thème du respect
 - a) Séance 1 : C'est quoi la liberté ?
 - b) Séance 2 : Ça veut dire quoi « se moquer » ?
 - c) Séance 3 : Ça veut dire quoi être différents ?

I. Aborder un questionnement philosophique à l'école maternelle ?

1. Quelle place dans les programmes officiels du cycle 1 ?

Les programmes en vigueur sont ceux de 2008 (BO hors série n°3 du 19 juin 2008) et dès le préambule ces programmes inscrivent clairement la volonté de former des citoyens dotés d'un esprit critique :

« L'école primaire doit avoir des exigences élevées qui mettent en œuvre à la fois mémoire et faculté d'invention, raisonnement et imagination, attention et apprentissage de l'autonomie, respect des règles et esprit d'initiative.

Il est également indispensable que tous les élèves soient invités à réfléchir sur des textes et des documents, à interpréter, à construire une argumentation, non seulement en français mais dans toutes les disciplines, qu'ils soient entraînés à mobiliser leurs connaissances et compétences dans des situations progressivement complexes pour questionner, rechercher et raisonner par eux-mêmes. Ils doivent pouvoir partager le sens des mots, s'exprimer à l'oral comme par écrit pour communiquer dans un cercle élargi. (...)L'école primaire développe enfin le respect et la tolérance qui fondent les droits de l'Homme et qui se traduisent au quotidien par le respect des règles de civilité et de politesse. » (BO hors série n°3 du 19 juin 2008)

Dans le cadre du premier cycle, les discussions à visée philosophique s'inscrivent dans le cadre de trois des six grands domaines des programmes de l'école maternelle et permettent de travailler au moins cinq compétences.

Extraits des programmes de l'école maternelle (BO hors série du 19 juin 2008) :

S'APPROPRIER LE LANGAGE

Le langage oral est le pivot des apprentissages de l'école maternelle. L'enfant s'exprime et se fait comprendre par le langage. Il apprend à être attentif aux messages qu'on lui adresse, à les comprendre et à y répondre. Dans les échanges avec l'enseignant et avec ses camarades, dans l'ensemble des activités et, plus tard, dans des séances d'apprentissage spécifiques, il acquiert quotidiennement de nouveaux mots dont le sens est précisé, il s'approprie progressivement la syntaxe de la langue française (l'ordre des mots dans la phrase).

La pratique du langage associée à l'ensemble des activités contribue à enrichir son vocabulaire et l'introduit à des usages variés et riches de la langue (questionner, raconter, expliquer, penser).

Échanger, s'exprimer

Les enfants apprennent à échanger, d'abord par l'intermédiaire de l'adulte, dans des situations qui les concernent directement : ils font part de leurs besoins, de leurs découvertes, de leurs questions ; ils écoutent et répondent aux sollicitations. Ils nomment avec exactitude les objets qui les entourent et les actions

accomplis. Progressivement, ils participent à des échanges à l'intérieur d'un groupe, attendent leur tour de parole, respectent le thème abordé.

(...)

Ils apprennent peu à peu à communiquer sur des réalités de moins en moins immédiates ; ils rendent compte de ce qu'ils ont observé ou vécu, évoquent des événements à venir, racontent des histoires inventées, reformulent l'essentiel d'un énoncé entendu. Ils acquièrent progressivement les éléments de la langue nécessaires pour se faire comprendre, c'est-à-dire pour : désigner correctement les protagonistes concernés, marquer les liens entre les faits, exprimer les relations temporelles par le temps adéquat des verbes et les mots ou expressions pertinents, situer les objets ou les scènes et décrire les déplacements de manière pertinente.

Comprendre

Une attention particulière est portée à la compréhension qui, plus que l'expression, est à cet âge étroitement liée aux capacités générales de l'enfant.

Les enfants apprennent à distinguer une question, une promesse, un ordre, un refus, une explication, un récit. Ils distinguent la fonction particulière des consignes données par l'enseignant et comprennent les termes usuels utilisés dans ce cadre.

Les enfants sont amenés à comprendre un camarade qui parle de choses qu'ils ne connaissent pas, un interlocuteur adulte, familier ou non, qui apporte des informations nouvelles. Grâce à la répétition d'histoires ou de contes adaptés à leur âge, classiques et modernes, ils parviennent à comprendre des récits de plus en plus complexes ou longs, et peuvent les raconter à leur tour.

Progresser vers la maîtrise de la langue française

En manipulant la langue, en écoutant des textes lus, les enfants s'approprient les règles qui régissent la structure de la phrase, ils apprennent l'ordre habituel des mots en français. À la fin de l'école maternelle, ils utilisent de manière adaptée les principales classes de mots (articles, noms, verbes, adjectifs, adverbes, prépositions) et produisent des phrases complexes. Ils composent progressivement des unités plus larges que la phrase : un énoncé, de très courts récits, des explications.

Chaque jour, dans les divers domaines d'activité, et grâce aux histoires que l'enseignant raconte ou lit, les enfants entendent des mots nouveaux, mais cette simple exposition ne suffit pas pour qu'ils les mémorisent. L'acquisition du vocabulaire exige des séquences spécifiques, des activités régulières de classification, de mémorisation de mots, de réutilisation du vocabulaire acquis, d'interprétation de termes inconnus à partir de leur contexte. En relation avec les activités et les lectures, l'enseignant veille à introduire chaque semaine des mots nouveaux (en nombre croissant au fil de l'année et d'année en année) pour enrichir le vocabulaire sur lequel s'exercent ces activités. Les enfants apprennent ainsi le vocabulaire (noms, verbes, adjectifs, adverbes, prépositions) qui leur permet non seulement de comprendre ce qu'ils entendent (qui fait quoi ? à qui ? où ? quand ? comment ?), mais aussi d'échanger en situation scolaire, avec efficacité, et d'exprimer leur pensée au plus juste.

Ces acquisitions décisives sont rendues possibles par l'attention que l'enseignant porte à chaque enfant, auquel il fournit les mots exacts en encourageant ses tentatives, et en reformulant ses essais pour lui faire entendre des modèles corrects. L'enseignant veille par ailleurs à offrir constamment à ses jeunes élèves un langage oral dont toute approximation est bannie ; c'est parce que les enfants entendent des phrases correctement construites et un vocabulaire précis qu'ils progressent dans leur propre maîtrise de l'oral.

À la fin de l'école maternelle l'enfant est capable de :

- comprendre un message et agir ou répondre de façon pertinente ;

(...)

- raconter, en se faisant comprendre, un épisode vécu inconnu de son interlocuteur, ou une histoire inventée ;

- prendre l'initiative de poser des questions ou d'exprimer son point de vue.

DÉCOUVRIR L'ÉCRIT

L'école maternelle introduit progressivement les enfants aux apprentissages fondamentaux. Les activités d'expression à l'oral, en particulier les séquences consacrées à l'acquisition du vocabulaire, les situations nombreuses d'écoute de textes que l'enseignant raconte puis lit, et la production d'écrits consignés par l'enseignant préparent les élèves à aborder l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. (...)

1 - Se familiariser avec l'écrit

(...)

Découvrir la langue écrite

Les enfants se familiarisent peu à peu avec le français écrit à travers les textes lus quotidiennement par l'enseignant. Afin qu'ils perçoivent la spécificité de l'écrit, ces textes sont choisis pour la qualité de leur langue (correction syntaxique, vocabulaire précis, varié, et employé à bon escient) et la manière remarquable dont ils illustrent les genres littéraires auxquels ils appartiennent (contes, légendes, fables, poèmes, récits de littérature enfantine). Ainsi, tout au long de l'école maternelle, les enfants sont mis en situation de rencontrer des œuvres du patrimoine littéraire et de s'en imprégner. Ils deviennent sensibles à des manières de dire peu habituelles ; leur curiosité est stimulée par les questions de l'enseignant qui attirent leur attention sur des mots nouveaux ou des tournures de phrases qu'ils reprennent à leur compte dans d'autres situations. Après les lectures, les enfants reformulent ce qu'ils ont compris, interrogent sur ce qui reste obscur. Ils sont encouragés à mémoriser des phrases ou de courts extraits de textes.

(...)

À la fin de l'école maternelle l'enfant est capable de :

(...)

- écouter et comprendre un texte lu par l'adulte ;

(...)

DEVENIR ÉLÈVE

L'objectif est d'apprendre à l'enfant à reconnaître ce qui le distingue des autres et à se faire reconnaître comme personne, à vivre avec les autres dans une collectivité organisée par des règles, à comprendre ce qu'est l'école et quelle est sa place dans l'école. Devenir élève relève d'un processus progressif qui demande à l'enseignant à la fois souplesse et rigueur.

Vivre ensemble : apprendre les règles de civilité et les principes d'un comportement conforme à la morale

(...)

La dimension collective de l'école maternelle est une situation favorable pour que les enfants apprennent à dialoguer entre eux et avec des adultes et à prendre leur place dans les échanges. Ceux-ci doivent être l'occasion, pour les enfants, de mettre en œuvre les règles communes de civilité et de politesse, telles que le fait de saluer son maître au début et à la fin de la journée, de répondre aux questions posées, de remercier la personne qui apporte une aide ou de ne pas couper la parole à celui qui s'exprime.

Une attention particulière sera apportée aux fondements moraux de ces règles de comportement, tels que le respect de la personne et des biens d'autrui, de l'obligation de se conformer aux règles dictées par les adultes ou encore le respect de la parole donnée par l'enfant.

(...)

À la fin de l'école maternelle l'enfant est capable de :

- respecter les autres et respecter les règles de la vie commune ;

(...)

2. Conséquences des programmes de 2002 : une nouvelle tendance en littérature jeunesse avec des ouvrages philosophiques adaptés aux enfants.

Depuis l'introduction d'une demi-heure de débat hebdomadaire à l'école élémentaire, en 2002, de nombreux ouvrages à portée philosophique destinés spécifiquement aux enfants ont paru. Ces ouvrages adaptent de nombreuses questions à tous les âges, aussi bien dans la formulation des questions posées que des réponses ou des illustrations qui les accompagnent.

a) Les ouvrages destinés aux parents

Ces ouvrages apportent de nombreuses réponses, - notamment sur des questions - qui désarment les parents du type : C'est quoi la mort ? Ces ouvrages proposent certes des réponses simples et illustrées mais ne sont pas conçus pour aborder ces questions sous forme de débat. Ces ouvrages ont pour objectif de rassurer les parents et les enfants en leur apportant des réponses et en répondant à des angoisses. L'utilisation du terme « philosophique » pour ces ouvrages est bien loin de la réalité et est principalement un effet d'annonce publicitaire : c'est un terme à la mode qui fait vendre et qui valorise les parents. A mon sens, ces ouvrages sont plus destinés aux parents qu'aux enfants, qui trouvent là des réponses toutes faites à des questions bien souvent embarrassantes. Le champ de la philosophie n'admet aucune réponse prédéfinie, il pose des questions et formule des hypothèses pour y répondre et en ce sens, on peut la pratiquer à tout âge. Les livres n'offrant que des réponses n'ont donc de philosophique que le nom et ne conduisent en rien à une pratique du débat philosophique.

b) Les ouvrages à portée pédagogique utilisables en classe

Pour être qualifié d'ouvrage « philosophique », l'ouvrage doit à mon sens faire réfléchir. Ces ouvrages ont pour objectif de faire se poser des questions aux enfants, en ne leur donnant pas une réponse, mais plusieurs. Ces réponses ne sont pas indispensables à l'instauration d'un débat mais fournissent des pistes aux élèves pour répondre à une question. En ce sens, ils peuvent servir à amorcer un débat qui n'aurait aucun sens si une réponse était apportée au préalable (comme c'est souvent le cas en ce qui concerne les ouvrages philosophiques destinés à aider les parents à répondre à des questions embarrassantes).

II. Comment mener des séances de débat philosophique en classe ?

1. Séquence mise en place sur le thème du respect : liste chronologique des thèmes abordés.

J'ai choisi de construire ma séquence sur le thème du respect, l'objet de ma recherche étant d'aborder la morale. Cependant, la pratique même du débat philosophique est à mon sens un apprentissage de la morale en soi puisqu'elle apprend à discuter autour d'un sujet, à donner son avis tout en respectant celui des autres, et à justifier ses opinions en étant capable de les exposer aux autres et de les illustrer avec des exemples.

Bien que les albums de littérature jeunesse me semblent être une entrée privilégiée pour introduire et étoffer un débat à visée philosophique, je décide de tester des séances avec différentes entrées : à partir d'images, à partir d'albums et sans support (à partir d'une question posée). Le dispositif est un groupe de 11 élèves de moyenne section, seuls dans la classe, les élèves de petite et toute petite section étant à la sieste. Il n'y a donc pas de bruit de fond dans la classe, ce qui est une condition importante pour mener un débat. En revanche, le créneau horaire n'est pas favorable, les élèves revenant de la cantine excités et pour environ la moitié des élèves, fatigués.

- C'est quoi la liberté ? (7/01/13-séance filmée)
- Ça veut dire quoi « se moquer » ? (21/01/13-séance filmée)
- Ça veut dire quoi être différents ? (28/01/13-séance filmée)
- Les garçons et les filles, c'est différent ou c'est pareil ? (04/02/13-séance filmée)
- Pourquoi on est méchant ? (11/02/13-séance filmée)
- Ça veut dire quoi juste et injuste ? (18/02/13)

2. Choix des supports et analyse des séances menées sur le thème du respect.

Je mène une première séance test avec quatre élèves en septembre, afin de vérifier si la problématique de la présente recherche est bien définie et adaptée à l'école maternelle. Cette séance me conduira effectivement à la redéfinir et à en affiner le plan. J'ai ensuite effectué une séance test en octobre (avec tout le groupe classe, ce qui n'était pas le cas en octobre). Cette séance est principalement destinée à évaluer le niveau langagier des élèves, leur capacité à réfléchir et à participer à un débat afin de préparer une séquence sur le respect en janvier. La séance se passe en fin de journée avec les élèves de moyenne section très agités. Les élèves de petite et toute petite section sont présents dans la classe et jouent en autonomie, la classe est donc bruyante et les conditions d'un débat ne sont pas optimales, ce qui me conduira à prévoir les séances suivantes sur le temps de la sieste des petits et tout-petits afin d'avoir un environnement calme, favorable à la discussion et à l'écoute. Il m'est difficile de justifier de mes conclusions sur cette séance puisqu'elle n'était pas filmée. Je ne peux donc pas me souvenir précisément des mots exacts des élèves. Pour cette raison, les séances suivantes (séquence sur le thème du respect) seront filmées afin d'être convenablement analysées.

Lors de cette séance, les élèves font une confusion entre parler « beaucoup », et même « trop » (vision péjorative) et se poser des questions. Je reviendrai donc plus longuement sur cette notion (se poser des questions, réfléchir, penser) dans le cadre de la première séance de la séquence prévue en janvier. En effet, je commencerai en début de séquence par définir les termes « philosophie », « penser » et « réfléchir ».

Je choisis de considérer cette séquence comme un atelier de langage, mais privilégie le thème du respect afin d'avoir un objectif réel en terme de savoir-être situé dans le domaine du « devenir élève », bien que l'objectif premier pour une première séquence soit le langage. Les séances sont présentées chronologiquement et non par type de support afin de mieux appréhender les progrès des élèves.

a) Séance 1 : C'est quoi la liberté ? (7/01/13-séance filmée)

- Support

Album destiné au questionnement philosophique : Laubier, M de., Aubinais, M., Boulet, G., Proteaux, C. (2010). *Gaston le petit garçon qui n'arrêtait pas de poser des questions*. Montrouge : Bayard. (Chapitre : Pourquoi je fais pas tout ce que je veux ?).

Cet ouvrage me paraît tout à fait adapté à l'amorce d'un débat philosophique puisque chaque double page du livre est constituée, sur la page de droite, d'une question posée par Gaston, et sur la

page de gauche, d'une illustration générale permettant un début de mise à distance de la question posée par Gaston. Cette construction permet de mobiliser les élèves avec la page de gauche, ceux-ci étant très impatients de découvrir une nouvelle question posée par Gaston, mais aussi de s'extraire de l'histoire particulière de Gaston pour en arriver à des conclusions plus universelles grâce à la page de droite. Chaque chapitre contient entre cinq et dix doubles pages, ce qui exerce l'esprit des élèves à une mise à distance systématique de chaque question posée par Gaston dans sa vie quotidienne.

- Analyse

Cette séance est menée avec le groupe des élèves de moyenne section, soit onze élèves. Elle me servira notamment à mettre en place une séquence sur le thème du respect. Je choisis de détailler l'analyse de cette séance et de la retranscrire en grande partie afin de donner un point de départ ancré sur la réalité qui permettra de mieux percevoir ma recherche. La retranscription restera fidèle à l'oralisation des élèves, avec leurs erreurs grammaticales et leurs hésitations. Pour les séances suivantes, je n'intégrerai que des retranscriptions très partielles.

Elle se déroule en deux temps. Tout d'abord, je débute par une explication de ce que veut dire « philosophique », puis on se posera la question de savoir ce qu'est la liberté.

Qu'est-ce que la philosophie ? Un élève a déjà entendu le mot mais ne sait pas l'expliquer, pour tous les autres élèves, le mot est inconnu. Je leur explique alors que quand on fait de la philosophie, on se pose des questions et on réfléchit pour trouver des réponses. Mais qu'est ce que ça veut dire penser ? Un élève répond : « Penser dans sa tête ». Je leur demande alors si je peux savoir ce qu'il y a dans leur tête :

- Nicolas : Non, parce que t'es pas dans notre tête.
- Je ne suis pas dans sa tête, alors comment je peux le savoir, ce qui se passe dans sa tête ?
- Yanis : Ben paque, il faut que tu rentres dans sa bouche.
- Est-ce que c'est possible ça ?
- (...) brouhaha
- Nicolas : Moi je sais, on peut le dire à quelqu'un.
- Est-ce que vous êtes d'accord ?
- Mattéo : Je suis pas d'accord !
- Tu n'es pas d'accord ?
- Mattéo : Parce que...mais...on peut faire des secrets.
- La question que j'ai posée Mattéo, c'est comment on peut faire, si tu veux que Naya sache ce que tu penses, comment tu peux faire ? La seule solution, c'est la solution que nous a donnée Nicolas, c'est de le dire mais est-ce qu'on est obligé de le dire?
- Mattéo : Non.
- Non bien sûr que non, si tu as envie que ça reste un secret, tu le gardes en secret. Mais le seul moyen de le dire à quelqu'un, c'est de le dire avec sa bouche.
- Nicolas : Dire, c'est avec des mots.
- Donc, on est obligés de se parler

- Naya : Moi mon secret, c'est que maman elle est amoureux avec Saïd...
- Qu'est ce que ça veut dire penser ?
- Yanis : Penser ça veut dire quand... quand on pense dans sa tête et après... après... après on est... on est... on est on pense parce que c'est dans sa tête.
- Penser, c'est quand on pense parce que c'est dans sa tête c'est ça que tu me dis Yanis ? (hochement de tête)
- Naya : Les questions elles vont dans sa bouche.
- Ça veut dire quoi les questions elles vont dans sa bouche ? Qu'est ce q tu veux dire Naya ? Explique-nous.
- Naya : Ça veut dire qu'on va dire les questions.
- Ça veut dire qu'elles commencent dans la tête ?
- Naya : Ça commence dans la tête et après ça va dans la bouche et on dit... on dit des questions après.

Sur cette partie, les élèves cherchent à trouver des réponses, réfléchissent à ce que veut dire penser et certains donnent déjà leur opinion comme Mattéo qui manifeste son désaccord. Le débat s'écarte parfois du sujet (Naya qui parle du secret qu'elle garde à propos de l'ami de sa maman...) mais dans l'ensemble, les élèves qui participent restent bien dans le sujet de la question posée. A ce stade, une petite moitié du groupe seulement participe à la discussion. Il est intéressant de voir le lien que les élèves font entre la penser et la parole : ils s'accordent à dire que les pensées naissent dans la tête et « vont » dans la bouche pour devenir des questions. Il faut donc s'adresser à quelqu'un pour poser une question et/ou pour faire partager ses pensées, ce qui reste un choix. Ils tiennent en effet à préciser que l'on peut avoir aussi des secrets. Toutes les pensées ne « vont » donc pas dans la bouche, seulement celles que l'on veut partager.

Le débat se poursuit sur les rêves, quatre enfants pensent que les rêves sont les pensées de la nuit, puis je reviens au terme « philosophie ».

- Alors quand on fait de la philosophie, est-ce qu'on doit tous penser la même chose ?
- Nicolas : Non.
- Gabriel : On peut penser à tout ce qu'on veut !

Il me paraissait essentiel de clarifier ce point : pendant notre atelier de philosophie, il n'y a pas de bonnes réponses et on peut tous penser des choses différentes.

La deuxième phase de cette première séance commence ensuite avec l'énoncé de la question qu'on va se poser aujourd'hui : Qu'est-ce que c'est la liberté ?

- Yanis : La liberté ça veut dire... (puis il comprend qu'il doit lever la main et se tait pour la lever, Nicolas lève la main aussi).
- Yanis : Ça veut dire qu'on est sauvés.
- Ça veut dire qu'on est sauvés ?
- Yanis : Oui.
- Nicolas ?
- Nicolas : Aussi ça veut dire euh qu'on qu'on... qu'on... qu'on peut pas être en cage.
- Qu'on ne peut pas être en cage ? Ça c'est intéressant ce que tu dis.
- (...)
- Est-ce que tu es d'accord avec ça Mya ? Nicolas dit que la liberté, « c'est qu'on peut pas être en cage ». Tu es d'accord ? (elle hoche la tête) Oui ?

- Yanis : Et on peut être en prison, et si et si la police nous dit nous dit que on sort, on sort.
- Oui alors elle est où la liberté là ? Est-ce qu'on est libre quand on est en prison ?
- Non collectif.
- Non ?
- Naya : Si on a payé sa bêtise.
- Si on a payé sa bêtise on est libre alors ?
- (...)
- Elouan qu'est ce que tu voulais dire ?
- Elouan : Ben aussi, on peut passer entre les barreaux.
- Tu peux passer entre les barreaux, pour te libérer tout seul alors ? Pour s'échapper tu veux dire Elouan ?
- Elouan : Oui.
- Et donc, est-ce que vous, vous êtes libres ?
- Non collectif massif !
- Yanis : Non, on est pas invisibles, c'est dans la cour qu'on devient invisibles.
- On est libre que quand on est invisible ?
- Yanis : On fait semblant qu'on est invisibles.
- Nicolas : En fait, en liberté, si on fait une bêtise on va en prison.
- Qu'est ce que tu veux dire ?
- Mattéo : Non on est punis.
- Quand on est punis, ça veut dire qu'on est libre ou qu'on n'est pas libre ?
- Collectif : Qu'on est pas libre !
- Qu'on n'est pas libre, alors ça veut dire quoi être libre ?
- Naya : Ça veut dire qu'on sort de sa cage.

Il est intéressant de voir qu'ils ne définissent la liberté que comme l'inverse de l'enfermement, de la sanction, ils définissent en fait un retour à la liberté, une libération, je reviendrai plus tard sur cette définition par ailleurs tout à fait admissible philosophiquement. La notion de liberté en tant qu'infinité des possibles (faire tout ce qu'on veut) n'est pas apparue. Dans leurs têtes, la notion d'absence de liberté, donc d'enfermement, est directement liée à l'idée de sanction, si on n'est pas libre, c'est forcément qu'on a fait une bêtise. J'essaie alors de recadrer le débat sur leur propre liberté.

- Vous êtes dans des cages ?
- Oui/Non.
- Gabriel, tu dis que tu es dans une cage, c'est ça que tu as dit ?
- Gabriel : Non.
- Alors qu'est ce que tu voulais dire ?
- Gabriel : Bah peut-être qui avaient fait une bêtise et qui étaient dans une cage.
- Ah, si tu avais fait une bêtise tu serais dans une cage mais là, vous n'avez pas fait de bêtise !
- Naya : Moi j'ai fait une bêtise dans la voiture de maman.
- Est-ce que vous êtes libres ?
- Oui majoritaire, quelques non.
- Alors, pourquoi non ?
- Naya : On n'est pas libre de l'école.
- Ça veut dire quoi ça on n'est pas libre de l'école Naya ?
- Naya : Ça veut dire qu'on part pas de l'école.
- Ça veut dire qu'on est obligés de venir à l'école ?
- Naya : Non. Oui ça veut dire obligé quand on reste quand on reste pas à l'école.
- Ça veut dire que tu es obligée de rester alors tu n'es pas libre ? C'est ça que tu veux dire ? (hochement de tête de Naya) D'accord.
- Yanis : Quand on...on n'est pas libre de la classe, ça veut dire qu'on est fermés à clefs, la porte.
- Qu'est ce que tu veux dire ? Quand on n'est pas libre dans la classe, on est fermés à clefs, tu veux dire que la porte est fermée à clef et que tu n'es pas libre ? C'est ça que tu veux dire Yanis ?

- Yanis : Oui.
- Alors que si elle n'est pas fermée à clef, tu es libre ?
- Yanis : ? (pas de réponse).
- Ça veut dire quoi être libre ? Ça veut dire que si la porte n'est pas fermée à clef, tu peux t'en aller ?
- Mattéo : Oui ! Et le portail !
- Moi je te laisserais t'en aller tu crois ?
- Oui/Non.
- Est-ce que la porte est fermée à clefs là ?
- Yanis : Oui.
- Va vérifier Yanis (il se lève et va voir si la porte qui donne sur la cour est fermée, tous les autres élèves le regardent. La porte s'ouvre.) Alors, oui ou non ?
- Yanis : Non (penaud).
- Alors ça veut dire que tu es libre ?
- Naya : Moi je crois que si on reste ici toute la journée on meurt de faim.
- Mattéo : On meurt de froid.
- Chhh, alors qu'est ce que tu voulais dire à propos de la porte Yanis ?
- Yanis : Parce que quand on est fermé à clef, la police elle arrive et elle nous délivre.
- On n'est pas emprisonnés là ?
- Naya : Non mais les pompiers ils nous délivrent.
- (M'adressant à deux élèves qui n'écoutent rien et s'agitent) Alors est-ce que je dois envoyer Nada et Mya encore plus loin ou dormir avec les petits ? J'ai déplacé Elouan, j'ai déplacé Nada, et vous continuez à faire des bêtises !
- (Baissant le ton de ma voix et m'adressant au groupe) Alors là par exemple, qu'est ce que je suis en train de faire ?
- Mattéo : Tu t'es en colère.
- Naya : Tu te fâches.
- Je me fâche contre qui ?
- Plusieurs : Nada et Mya.
- Pourquoi je me fâche ?
- (plusieurs élèves) Parce qu'ils jouent.
- Alors est-ce que Nada et Mya, elles sont libres là ?
- Non collectif.
- Est-ce qu'elles ont le droit de jouer ?
- Non collectif.
- Non pourquoi ?
- Tu sais pourquoi Nada ? Est-ce que tu es libre là ?
- Nada : Parce que chui pas libre.
- Yanis : En plus quand on est en prison, les pompiers ils arrivent, après...après...
- Naya : Y'a les policiers.
- Mattéo : Y'a les policiers, aussi y'a les gendarmes.
- Pourquoi je me suis fâchée après Mya et Nada ?
- Yanis : Parce ils ont joué.
- Et pourquoi on n'a pas le droit de jouer ?
- Yanis : Parce il faut le dire.
- Il faut le dire ? Comment ça il faut le dire ?
- Naya : Il faut le dire à quelqu'un si on joue si on fait n'importe quoi.
- Mélis tu sais toi ?
- Mélis : Parce que on parle.
- On parle oui, donc on est en train de faire autre chose, et qu'est ce qui se passe alors s'il y a des enfants qui jouent ?
- Yanis : Quand les enfants jouent, on...on...on...on est punis.
- Oui mais pourquoi on est punis ?
- Yanis : Pake pake on est on n'est pas, on n'est pas...on est punis parce on a fait une bêtise et...et quand on fait une bêtise la police elle arrive et après on va en cage.
- Mattéo : On va en prison.
- Comment ça s'appelle ce qu'on doit respecter ?
- Yanis : On doit respecter les règles.
- Mélis : Les règles.

- Qu'est ce que c'est ?
- Naya : C'est que les animateurs ou les maîtresses.
- Gabriel : Eh ben il faut écouter ce qu'on nous dit.
- C'est seulement les enfants qui doivent obéir aux règles ? Quand on est grands, on n'obéit pas à des règles ?
- (Quelques non, aucun oui).
- On est libre de faire ce que l'on veut quand on est grands ? Est-ce que vous croyez que vos papas et vos mamans, ils font ce qu'ils veulent ?
- Oui collectif.
- Ils sont libres de faire tout ce qu'ils veulent ?
- Oui collectif.
- (...)

L'idée de liberté reste liée à l'idée de contrainte, elle-même liée à la notion d'enfermement. Pour ce qui concerne l'école, les élèves se sentent « enfermés » puisqu'ils savent que le portail est fermé à clef. Ils étaient très surpris de constater que la porte de notre classe ne l'était pas. Bien que les idées de « police » et de « cage » subsistent, la notion de règles à respecter a été abordée. Dans l'ensemble, les élèves restent dans le débat, bien que quelques interventions soient hors sujet, je choisis de ne pas recadrer les élèves à chaque fois. C'est un premier débat, je veux qu'ils se sentent à l'aise et qu'ils n'aient pas peur de prendre la parole. En revanche, je dois très souvent reformuler pour bien comprendre ce qu'ils veulent dire et que les autres le comprennent aussi.

On peut remarquer qu'à ce stade du débat, huit élèves se sont exprimés, dont deux sur sollicitations. Cela me semble prometteur pour une première fois. Cependant, cela signifie aussi que trois élèves ne se sont pas exprimés du tout. Sur ces trois élèves, deux sont des tout petits parleurs et une est très dissipée et ne s'intéresse pas du tout à la discussion.

- Yanis : Mon papa, il fait qu'est-ce qui veut !
- Ah bon ! Alors est-ce que ton papa, il peut prendre la voiture et rouler très très vite et brûler tous les feux ?
- Non collectif.
- Alors il ne peut pas faire tout ce qu'il veut !
- Mélis : Mon papa il va très vite.
- Ton papa va très vite ? Est-ce qu'il a le droit d'aller très vite ? Qu'est-ce qu'il se passe si on fait quelque chose qu'on n'a pas le droit de faire ?
- Yanis : Quand je serai grand, moi...moi...moi je fera...moi je...moi je...je...je...moi je choisira le livre-que je veux.
- Tu choisiras le livre que tu veux ? Pour le lire tu veux dire Yanis ?
- Mattéo : Moi, c'est mon papa et maman y décident !
- Nicolas : Aussi, quand je serai grand, moi, eh beh j'aurai le droit de faire tout ce que je veux !
- Donc si tu veux quand tu seras grand, tu pourras tirer avec un fusil sur le voisin ?
- Non collectif.
- Alors tu ne peux pas tout faire quand tu es grand.
- Qu'est-ce qui se passe si on tire sur le voisin avec un fusil ? (En chuchotant) On écoute Ela.
- Ela : Papa il fait caca.
- Éclat de rire général...
- Ela tu dis des bêtises là ! (C'est la première fois qu'elle intervient, je ne focalise donc pas plus sur sa bêtise. Je ne sais pas trop si elle a dit une bêtise pour faire rire ses camarades ou parce qu'elle ne comprend pas la discussion. Ce genre de remarque est tout à fait inhabituel chez cette élève.)
- Lyna, qu'est ce qui se passe si on tire sur le voisin ?

- Lyna : on va en prison
- C'est qui qui vient nous chercher ?
- (collectif) La police !
- Donc il y a des règles pour les grands aussi, les grands ne font pas tout ce qu'ils veulent.
- Comment ça s'appelle les règles que les adultes doivent respecter ?
- Naya : C'est les animateurs ! (Elle associe le terme « règles » aux jeux télévisés...)
- Non. C'est les lois, ça s'appelle des lois. Vous avez déjà entendu ce mot là ?
- Oui collectif, deux non.
- Qu'est-ce que c'est une loi ?
- Yanis : Moi je sais, les lois ça veut dire qu'on a droit et qu'on écoute la maîtresse.
- Les lois, c'est écrit dans des livres et quand on ne les respecte pas, il y a la police qui vient et, ou on a une amende, ou on va en prison si c'est grave. (A Yanis) Est-ce que tu peux aller en prison si tu n'écoutes pas la maîtresse ?
- Yanis : ? (pas de réponse)
- Non, tu ne peux pas aller en prison, tu peux être puni. Ca c'est des règles qu'on doit respecter à l'école, alors que les lois elles sont faites pour tous les grands, ça n'est pas pour les enfants les lois mais tous les adultes doivent respecter les lois. (Maladroit, je voulais leur faire comprendre que les enfants respectent des règles et les adultes des lois).
- (...)

Je tente de faire participer les petits parleurs (Ela et Lyna surtout) en les sollicitant mais c'est difficile. La liberté vue comme une infinité de possibilités émerge au sujet des parents qui eux, « peuvent faire tout ce qu'ils veulent ». L'amalgame entre liberté et libération reste malgré tout présent. J'essaie également de mettre en évidence que les règles concernent tout le monde, y compris les adultes mais il est bien difficile pour eux de concevoir que les grands ne font pas tout ce qu'ils veulent. Pourtant, il me paraît essentiel qu'ils soient conscients que plus tard, eux-aussi devront obéir à des règles communes à tous les adultes : les lois. Si avec le recul, il aurait été intéressant de définir les lois comme des règles qui protègent et pas uniquement qui sanctionnent, cela nous aurait probablement écartés un peu plus du débat initial. L'objectif ici était d'introduire le terme de loi, pas d'en donner une définition précise.

Je leur présente ensuite le livre : Laubier, M., de Aubinais, M., Boulet, G., Proteaux, C. (2010). *Gaston le petit garçon qui n'arrêtait pas de poser des questions*. Montrouge : Bayard. (Chapitre : Pourquoi on va à l'école ?). Je choisis de ne pas lire tout le chapitre mais seulement les pages qui sont directement liées à la notion de liberté et de respect, soit quatre double-pages. Seuls les quatre élèves présents à la séance test d'octobre le connaissent, les autres le découvrent. Présenté après le débat, le livre a ici un objectif de réinvestissement des notions abordées et de distanciation. Je présente le personnage de Gaston et le livre lui-même, je leur lis quelques questions posées dans l'ouvrage pour qu'ils comprennent qu'il ne s'agit pas d'une seule histoire, mais d'un recueil de questions auxquelles Gaston essaie de répondre. Après vingt minutes de débat, ce changement d'activité est nécessaire. Les élèves sont silencieux, bien assis, captivés et impatients de découvrir ce nouveau personnage. Je lis la page de gauche (page de droite cachée), qui est toujours une question de Gaston posée à un membre de sa famille qui lui répond. Je leur montre ensuite la page de droite qu'ils doivent décrire et essayer d'analyser, puis je leur lis la phrase écrite sous cette

image, qui n'a pas de lien avec Gaston. Je passe beaucoup de temps à les faire décrire une image de façon méthodique parce que je vais utiliser des images à analyser plusieurs fois dans ma séquence. Ils doivent à chaque fois se poser la question : « Combien y-a-t-il de personnages et que font-ils ? ». Ensuite, ils peuvent décrire le reste de l'image. Je leur lis ensuite le titre du chapitre choisi : « Pourquoi je peux pas faire ce que je veux ? ». Je recueille leurs premières réponses (« Parce qu'on n'a pas le droit » ; « Parce que les parents sinon, ils grondent »), puis je leur demande quelle était notre question aujourd'hui pour qu'ils fassent bien le lien avec la liberté. Un seul élève répond : « la liberté ». Je reprends sa réponse sous forme de question : « C'est quoi la liberté ? ». Une élève répond « C'est sortir de prison », reprenant l'association faite depuis le début par les élèves entre liberté et libération. Je leur demande alors :

- Ça veut dire quoi, faire tout ce qu'on veut ?
- (Pas de réponse)
- On est libre quand on fait tout ce que l'on veut ?
- Non collectif.
- Non ?
- Mattéo : On est libre.
- Vous êtes d'accord ou pas ?
- Non majoritaire.
- Naya : Si on tue les pigeons, on va en prison.
- Mais la liberté, c'est quand on a le droit de faire tout ce qu'on veut.

Bien que j'aurais préféré que cette réponse vienne d'eux-mêmes, je veux que le lien entre « liberté » et « faire tout ce que l'on veut » soit clarifié avant la lecture du livre, qui n'aurait pas de sens sans cette explicitation. Quand je leur demande s'ils sont d'accord avec ce qui vient d'être dit, une majorité des élèves semble répondre « oui » ou « non » sans vraiment réfléchir. Ils savent que c'est ce qu'il faut répondre (oui ou non) mais ne peuvent pas expliquer leur position. Quand ils décrivent les images, ils doivent justifier leurs conclusions sur les expressions de Gaston : Quand ils me disent que Gaston boude, est en colère ou est content, ils doivent justifier pourquoi, et indiquer ce qui leur fait penser ça dans l'illustration.

Un jour, à l'école, Gaston n'est pas content...



- C'est quoi des mots qui font mal ?

- (pas de réponse)
- Est-ce qu'on peut blesser avec des mots ?
- Non collectif.
- Si on vous dit des gros mots méchants, ça ne vous fait pas mal ?
- Non (seulement quelques élèves répondent).
- Nicolas : (qui a réfléchi entre temps) Moi, ça me fait mal !
- Mattéo : Moi aussi.
- Toi aussi Mattéo ? Alors explique-nous pourquoi.
- (Pas de réponse mais il semble réfléchir.)
- Est-ce qu'on peut avoir mal et pleurer ?
- Non collectif.
- Non ? Si on se fait disputer très fort ou qu'on est méchant avec vous, vous ne pouvez pas pleurer ?
- Non collectif.
- Nicolas : Aussi, on peut dire des gros mots rigolos mais pas des gros mots méchants parce que ça fait mal au cœur.
- Oui ça fait pas mal comme une douleur au bras mais ça fait mal dans son cœur, on a de la peine, on a du chagrin.
- Yanis : Alors on est triste.
- (...)

L'idée que la douleur puisse ne pas être uniquement liée au corps est difficile à concevoir mais elle émerge tout de même chez quelques élèves. La dimension abstraite est bien difficile à saisir à cet âge et probablement un peu ambitieuse de ma part. Cette abstraction était une piste conseillée dans une fiche pédagogique « Pomme d'Api ». Cependant, je prends le parti, comme Christine Tauveron¹ à propos de la littérature de jeunesse, de confronter les élèves à la difficulté pour les conduire à la dépasser, plutôt que de leur présenter des séances parfaitement adaptées à leur niveau de compréhension. Bien que la mise en lumière de cette difficulté me conduise à ajuster mes prochaines séances, je n'envisage pas pour autant d'exclure toute tentative d'abstraction des débats à venir.



L'image de droite est décrite mais les élèves n'étant pas lecteurs, elle est bien difficile à comprendre pour eux, d'autant que le parallèle fait avec un match de boxe renvoie à la douleur physique et les décentre de l'idée de cette double-page qui est que l'on peut faire mal avec des mots. Ils décrivent un combat physique avec un enfant qui « tape » l'autre, qui lui donne « un grand

¹ Tauveron, C. (2002). *Lire la littérature à l'école*. Paris : Hatier.

coup sur la tête ». Les élèves repèrent bien qu'il y a des lettres, que l'enfant qui tape fait mal à l'autre avec des lettres mais ils ne font pas le lien avec des paroles qui peuvent faire souffrir. Le lien entre lettres, mot, et paroles n'est pas du tout évident. A la question « Est-ce qu'on peut faire mal avec des lettres ? », ils répondent non, de même avec la question « Est-ce qu'on peut faire mal avec des mots ? ». En transformant ma question en « Est-ce qu'on peut faire mal au cœur avec des mots ? », quelques élèves répondent oui, les autres ne répondent pas. Puis je lis la phrase écrite en bas de la page de droite et leur demande s'ils sont d'accord ?

Ils ne répondent pas à la question et reparlent de « coup de poing » et de « taper ». Je relis la phrase une deuxième fois et ajoute « Avec quoi il fait mal ? ».

- (collectif) Avec les lettres !
- Gabriel : Avec un mot.
- Yanis : Les lettres, c'est comme des mots.
- Ça veut dire qu'on peut faire mal avec des mots.

Je passe à la double page suivante, qui traite du respect des autres.



Cette double-page est bien comprise par les élèves qui repèrent bien le comportement interdit et le fait que le garçon qui lit est triste. Je la passe rapidement.

Troisième double-page qui traite de l'importance des règles pour pouvoir vivre ensemble :



Cette double-page est également bien comprise. Le parallèle avec le sport (basket) sur la page de droite est bien compris (« le garçon à l'échelle, on n'a pas le droit, il a triché »), et les

élèves comprennent alors que doubler dans une file comme sur la page de droite, « c'est comme tricher ». Tous les élèves manifestent leur accord avec la phrase de bas de page de droite.

Quatrième double-page qui traite des raisons pour lesquelles on ne peut pas faire tout ce que l'on veut : parce qu'on ne vit pas tout seul.



- Mattéo : Il faut partager.
- Naya : Moi je partage pas !
- Alors, Naya dit qu'elle ne partage pas, est-ce qu'on peut vivre avec Naya si elle ne partage pas ?
- Non collectif.
- Yanis : Ma copine Anissa, elle veut pas me prêter !
- Est-ce qu'on a envie de rester avec des gens qui ne prêtent pas, qui ne partagent pas ?
- Non collectif.
- Gabriel : On peut pas vivre.
- On est obligé de faire des efforts quand on vit avec les autres.
- Yanis : Des fois on crie des fois...des fois...des fois...Anissa elle me griffe comme ça (il fait le geste avec sa main sur son visage).
- C'est interdit ça, alors pour vivre ensemble, qu'est-ce qu'il faut faire ?
- Mya : Il faut partager !
- Il faut partager, il faut respecter des...
- (collectif) ...règles !
- Oui, c'est ce qu'on fait à l'école. Est-ce que tout le monde a les mêmes règles à l'école ?
- Majorité de non.
- Non ? Pourquoi non ?
- Majorité de oui...
- (...)
- Les règles, elles sont les mêmes pour tous. Est-ce qu'on partage à l'école ?
- Oui collectif
- Qu'est-ce qu'on partage ?
- Gabriel : Les jouets !
- Yanis : On partage la cuisine.
- Gabriel : Aussi...les gâteaux.
- Yanis : On partage...on partage...on partage les livres !
- Est-ce qu'on partage aussi la parole ?
- Oui collectif
- Naya : Et les vélos.
- Donc à l'école, on apprend à partager beaucoup de choses. Est-ce que tu partages à l'école Naya ?
- Naya : Oui.
- Oui, pourquoi ?
- Naya : Parce que c'est les règles de l'école.

- Naya qu'est-ce qu'elle disait tout à l'heure ? Elle disait moi, je ne partage pas ! Vous vous souvenez ? Elle disait moi, à la maison, c'est moi qui décide je ne partage pas ! Et pourtant à l'école, Naya, elle partage. Donc à l'école Naya, elle a appris à partager, alors qu'elle ne savait pas le faire à la maison. C'est vrai ou pas Naya ?

- Naya : C'est vrai.

- Donc ça c'est très important.

(...)

Je profite de cette page pour revenir sur l'importance des règles pour vivre ensemble et le fait qu'à l'école, on est aussi là pour apprendre toutes ces règles dont ils semblent bien comprendre la nécessité afin de pouvoir vivre ensemble.



- Naya : Y'a un garçon et une fille qui jouent au tennis.

- Oui et l'autre garçon, qu'est-ce qu'il fait ?

- Gabriel : Eh ben il est en train de regarder des livres.

- Mattéo : En fait, il a pas le droit...il faut...il faut sortir du terrain de tennis.

- Pour lire tu veux dire, il devrait sortir du terrain de tennis ?

- Gabriel : Non parce que il gêne.

- Yanis : En plus le garçon qui est devant, il a amené des jouets. En plus...en plus il faut pas apporter des jouets.

- C'est qui qui ne se comporte pas correctement dans cette image ?

- Mattéo : Le livre.

- Celui qui lit oui.

(...)

L'image est bien analysée et bien comprise. Je reviens ensuite rapidement sur chaque double-page pour voir quelles réponses Gaston a trouvées à la question « Pourquoi je ne peux pas faire que ce que je veux ? » Les élèves reprennent bien l'idée essentielle de chaque double page : « on n'a pas le droit de faire mal avec des mots », « on doit respecter les règles », « on doit partager », « la triche ça veut dire, on triche pas ». Un élève (Gabriel) ajoute que dans la vie aussi, on n'a pas le droit de tricher, les autres élèves n'associaient la triche qu'aux jeux. Je poursuis la séance en leur demandant : « Qu'est ce qu'il faut pour vivre ensemble ? ». Ils répondent « qu'il faut partager », « qu'il faut prêter ». Seul Gabriel répond aussi qu'il faut « respecter les règles ».

Bien que le lien avec la liberté ne soit plus du tout évident, il s'agit ici de respecter la liberté des autres, ce que résume la maxime bien connue : « La liberté des uns s'arrête là où commence celle de autres. ».

Je reviens finalement sur la question du jour : Qu'est ce que c'est la liberté ?

- Mattéo : Moi je sais c'est quand je fais ce que je veux.
- Est-ce que vous êtes d'accord avec Mattéo ?
- Non collectif (sauf Gabriel qui dit oui mais ne parvient pas l'expliquer davantage)
- (...)
- Et quand on n'est pas libre, ça veut dire quoi ?
- Nicolas : Ça veut dire qu'on est en prison.
- C'est que quand on est en prison qu'on n'est pas libre ? Sinon on est libre ? Est-ce que vous êtes libres vous ?
- Oui/Non mitigé
- Alors oui ou non ?
- Naya : Moi non.
- Toi non Naya ?
- Naya : Parce que on n'est pas libre de l'école.
- On n'est pas libre de l'école, d'accord.
- Mattéo : Et de la maison.
- Et de la maison Mattéo, ça veut dire que tu ne peux pas faire ce que tu veux à la maison ?
- Gabriel : Moi je suis libre de la maison.
- Toi tu es libre à la maison, tu peux faire tout ce que tu veux Gabriel ?
- Gabriel : Pour aller dehors.
- Ah pour aller jouer dehors mais est-ce que tu peux faire tout ce que tu veux à la maison ?
- Gabriel : Non, c'est pour aller au jardin.
- Nada : Des fois, mes parents, ils me laissent pas dans le jardin toute seule.
- Donc tu es libre ou tu n'es pas libre Nada ?
- Nada : Pas libre.
- Et toi Ela, tu es libre ou tu n'es pas libre ?
- (pas de réponse)
- Et toi Lyna, tu penses que tu es libre ?
- Lyna : (hochement de tête)
- Gabriel : Ma maman elle va chercher le pain et elle me laisse tout seul.
- Donc ça veut dire que tu es libre ?
- Gabriel : Je suis libre de maman.
- (...)
- Est-ce que les papas et les mamans, ils sont libres ?
- Oui collectif.
- Oui ? Ils peuvent faire tout ce qu'ils veulent ?
- Oui collectif, sauf Mattéo.
- Mattéo : Non parce que ils ont aussi des mamans et des papas.
- Tu as raison, les parents, ils ont eux aussi des mamans et des papas. Quoi d'autre ?
- Naya : Non, on peut pas tuer les hommes et les animaux...et les pigeons.
- Qu'est-ce qui se passe sinon ?
- Mattéo : Alors, on a les policiers qui arrivent.
- Naya : Sinon on va à la prison.
- Comment ça s'appelle les règles des adultes ? Si on ne les respecte pas, on paye une amende ou on va en prison.
- Naya : C'est quoi une amende ?
- Elouan : C'est quand on paye.
- Très bien Elouan, une amende, ça veut dire qu'on doit payer une somme d'argent comme punition. Les règles des adultes, ça s'appelle des lois. Les grands aussi font des bêtises, les lois, c'est pour punir les bêtises des grands.
- (...)

Je réduis une fois de plus les lois à une sanction sans évoquer leur rôle protecteur. Bien que ça ne soit pas le débat, j'ajouterai si je devais renouveler la séance que la loi représente des droits et des devoirs, qu'elle a un rôle à la fois de protection et de sanction.

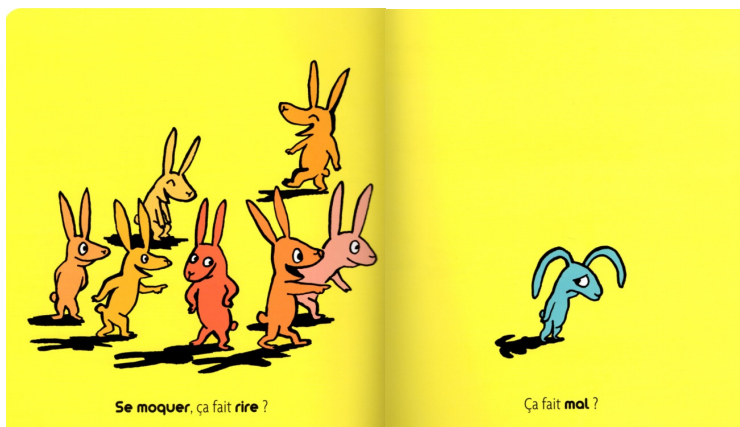
Cette première séance en groupe entier me semble prometteuse. Les élèves se sont investis, ont donné leur avis, se sont questionnés et semblent avoir bien intégré la nécessité de respecter des règles et de respecter les autres. En fin de discussion, la liberté est associée au fait d'être seul, sans la surveillance des adultes, sans contrainte. L'association de la liberté avec la libération reste présente mais est nettement plus modérée. De plus, philosophiquement, la liberté peut tout à fait être vue comme une absence de contrainte, tout autant que comme une infinité de possibles.

Cinq élèves participent activement au débat (sur neuf élèves présents). Sur les quatre élèves présents, deux sont de tous petits parleurs, et deux sont de grosses parleuses, mais ne se sont absolument pas intéressées à la séance.

Je pense que le fait de nommer des « chefs philosophes » pour la séquence de janvier les mobilisera mais il faut que je trouve une solution pour que même les petits parleurs s'expriment, il faut aussi que je détecte s'il s'agit d'un problème de vocabulaire, de difficulté à prendre la parole en groupe, ou de compréhension de la question posée. S'il est normal qu'ils ne s'expriment pas tous autant, l'objectif est tout de même que chacun participe et s'exprime, ne serait-ce que pour dire s'ils sont d'accord ou pas avec l'opinion d'un de leur pair.

b) Séance 2 : Ça veut dire quoi « se moquer » ? (21/01/13-séance filmée)

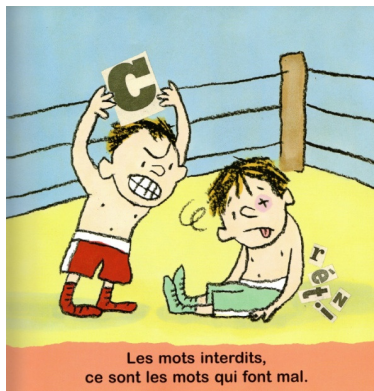
- Supports
- Image extraite d'un album destiné au questionnement philosophique : Furlaud, F. (2009). *Les p'tis philosophes*. Montrouge : Bayard.



A la suite de recherches sur internet, j'ai découvert les images « Pomme d'Api » destinées au débat philosophique des plus jeunes. Cet ouvrage est donc en lien avec des fiches pédagogiques très riches, qui m'ont grandement aidée à construire mes séances, notamment pour prévoir de

nombreuses questions pour relancer le débat, pousser les élèves à donner des exemples ou encore les guider vers une mise à distance de l'image proposée. Les images proposées sont très attrayantes, colorées, les personnages sont des animaux et leurs visages très expressifs permettent aux élèves de décrire l'image de façon précise en comprenant très vite la scène représentée.

- En fin de débat, seconde image extraite de : Laubier, M de., Aubinais, M., Boulet, G., Proteaux, C. (2010). *Gaston le petit garçon qui n'arrêtait pas de poser des questions*. Montrouge : Bayard. (Chapitre : Pourquoi je ne peux pas faire ce que je veux ?)



Les mots interdits,
ce sont les mots qui font mal.

Cette image est déjà connue des élèves qui l'ont découverte au cours du débat sur la liberté. Nous avons alors abordé le fait que l'on peut faire mal avec des mots (quand on est le moqueur) et que l'on peut avoir mal dans sa tête et dans son cœur, et pas seulement dans son corps (quand on se moque de nous). Cette image pose des problèmes d'abstraction puisque l'illustration utilise l'image de la douleur physique pour aborder la douleur psychologique. Il m'a donc paru approprié de leur représenter cette image pour voir si leur compréhension de celle-ci a évolué depuis la séance précédente.

▪ Analyse

J'annonce qu'aujourd'hui, on va faire l'atelier philosophie et je leur demande qui se souvient de ce que c'est. Nicolas répond « On va faire de la philosophie, on va parler des choses qu'on peut faire la philosophie ». Si le mot a été bien retenu, le sens n'y est pas. Je leur demande s'ils se souviennent de la question qu'on s'était posée la dernière fois. Plusieurs réponses sont données : « la prison », « des cages », « de respecter les règles », « on a parlé de policiers et des animateurs ». Je leur rappelle donc la question précédente qui était : Qu'est-ce que c'est la liberté ? Et pourquoi on ne peut pas faire tout ce qu'on veut ? Je redéfinit l'atelier de philosophie : « On avait réfléchi à cette question. C'est ça faire de la philosophie, c'est quand on se pose des questions, et qu'on essaye de réfléchir ensemble pour trouver des réponses. »

Ce début de séance sera un rituel pour toutes les séances suivantes. Leur demander ce qu'est la philosophie, ce qu'on fait pendant cet atelier. Puis, leur demander de se rappeler de la question de la dernière fois et des réponses qu'on avait trouvées. C'est encore difficile mais encourageant

puisqu'il y a deux semaines se sont écoulées ici depuis la dernière séance. Enfin, leur exposer la question du jour.

Ayant visionné la vidéo de la séance précédente, je module plus ma voix et chuchote au maximum, ce qui fait baisser le niveau sonore global de la classe et encourage l'écoute. A ce stade, quatre élèves (sur dix présents) sont déjà très agités et se balancent d'avant en arrière sur le banc.

Je leur explique maintenant que j'ai fait une affiche sur laquelle on notera chaque semaine la question qu'on se sera posée et que j'écrirai sous la question quels seront les « chefs philosophes du jour ». Je n'expliquerai pas ici le détail de ce rituel puisque je reviendrai sur ce point en fin de recherche à propos de l'évaluation.

Je leur expose la question du jour : Qu'est-ce que ça veut dire « se moquer » ? Leurs premières réponses sont : « ça veut dire rigoler » (Yanis), « et si on pleure et qu'après on rigole, ça veut dire se moquer aussi » (Gabriel), « en fait si on fait une grimace eh ben, on dit qu'on se moque de moi » (Mya). Je leur demande si rigoler et se moquer, c'est la même chose, ils répondent que non, je leur demande donc d'expliquer la différence. Gabriel répond que c'est « quand il y en a un qui pleure et qu'il y en a un qui rigole, ça veut dire se moquer ». Mélis donne un exemple de sa vie personnelle : « Une fois, quand ma petite sœur avait pleuré, mon papa il avait rigolé ». Quatre élèves sur dix se sont déjà exprimés en essayant de répondre à la question.

Je leur montre maintenant une image Pomme d'Api extraite du livre : Furlaud, F. (2009). *Les p'tis philosophes*. Montrouge : Bayard. A leur demande, je leur présente le livre (un livre où on se pose plein de questions) et leur lis le titre. Puis je leur présente l'image sur laquelle on va travailler et leur demande de la décrire, de « dire ce qu'ils voient ».

Description de l'image :

Les élèves décrivent bien, font des suppositions. Par exemple, Naya pense que le petit lapin est pauvre « parce qu'il a les oreilles en bas ». Yanis pense que les oreilles en bas, « ça veut dire qu'on est triste ». Ils décrivent ce lapin qui est « bleu ». Je leur demande alors de nommer les lapins par leur couleur pour savoir duquel ils parlent puisqu'il n'y a que des lapins sur l'image. Nicolas dit que « quand les lapins y rigolent eh ben, ce lapin il est malheureux ». Le groupe est d'accord avec lui. Gabriel ajoute que « comme il fait tomber ses oreilles, on dirait que ils se sont moqués ». Yanis pense « que ils se moquent parce que lui, il a pas la même couleur ». Mais Mélis souligne ce n'est pas le seul : « lui aussi il a pas la même couleur le rose ! ». Lyna, sur sollicitation, est d'accord sur le fait que le groupe de lapins se moquent « parce que il sourit pas ». S'ensuit un débat sur la couleur des lapins lancé par Gabriel qui pense que la couleur des lapins veut dire quelque chose. Nicolas pense que « eux, ils se moquent parce que lui, il est pas comme eux ». Les élèves désignent du doigt le ou les lapins dont ils parlent, ils n'arrivent pas à les désigner par leur couleur, bien que je reprenne chacune de leur interventions en nommant les lapins « le lapin bleu » ou « le groupe de

lapins ». Je leur demande si ça arrive dans la vie que des gens se moquent parce qu'on n'est pas comme eux, tous répondent que oui. Melis ajoute que « en plus il est plus petit », ce qui est vrai mais la différence de taille n'est pas du tout évidente, on est dans une description très précise et experte. Elouan repère que « dans les yeux il y a du blanc mais pas le même blanc ». Les yeux sont effectivement différents en fonction de l'expression des lapins. Mya dit en parlant du lapin bleu : « il se pense tout seul ». Yanis donne alors son opinion en disant : « Moi je pense presque pareil que Mya ». Si les élèves savent répondre oui ou non quand je leur demande s'ils sont d'accord, le fait de donner spontanément son avis qui de plus, est plus complexe que le fait d'être d'accord ou pas d'accord est un réel progrès. Il explique alors « que eux, ils se moquent parce il est tout seul », alors que Mya pensait qu'il était tout seul parce qu'ils se moquaient. On est là dans une tentative d'analyse très affinée. Gabriel reprend un peu l'idée de Yanis en disant que « il pleure le bleu et c'est pour ça que les autres, ils se moquent ». C'est la première fois que le lapin est nommé par sa couleur et donc, que Gabriel n'a pas à le pointer du doigt. On est clairement passé de la description de l'image à son analyse puisque les élèves cherchent maintenant à savoir pourquoi le groupe de lapin se moque du lapin bleu. Les raisons trouvées pour l'instant viennent toutes du lapin bleu qui est « différent », « pas de la même couleur », « triste », « qui pleure », « qui est tout seul ». Le groupe de lapins moqueurs n'est presque pas mentionné. Les élèves s'identifient au lapin dont on se moque. Mattéo pense que c'est une question de taille : « eux ils sont grands et lui il est petit et ils disent, t'es pas grand comme nous et nous on est forts, après lui il pleure et après ils se moquent ».

Cherchant à ce que le débat s'écarte maintenant un peu de l'image, je leur demande ce qu'ils feraient s'ils étaient avec le groupe de lapins. Naya répond « on peut les combattre ! (...) parce que ils sont méchants avec petit lapin ». Mattéo lui, leur « donne une tarte ». Yanis quand à lui, « va appeler la police ». Je sollicite Lyna pour qu'elle participe et lui demande ce qu'elle ferait, et si elle se moquerait aussi du lapin bleu. Elle fait non de la tête mais n'ouvre toujours pas la bouche. Nicolas ajoute : « Moi, quand je serai avec tous ces lapins, je vais les battre et moi je vais pas le battre le petit ». Yanis surenchérit « moi je vais donner des coups à ces lapins avec les deux mains à moi ». Nicolas qui a réfléchi précise : « Moi quand je serai dans cette image, je vais chercher quelque chose à ma maison, je vais chercher un marteau, et après je vais les battre avec le marteau. ». Il est intéressant de voir que tous les élèves qui se sont exprimés sur ce qu'ils feraient dans une telle situation (quatre) utiliseraient la violence contre le groupe de lapins, jusqu'à l'extrême puisque Nicolas pense même aller chercher quelque chose chez lui pour lui servir d'arme contre eux. Aucun ne parle d'aller voir le lapin bleu.

Je passe donc à autre chose et leur demande s'ils ont déjà lu un livre ou vu un dessin animé dans lequel un personnage se moquait d'un autre. Naya donne l'exemple des trois petits cochons où

un cochon se moque de celui qui construit la maison en brique. Puis Elouan dit à propos des lapins moqueurs : « il sont en groupe aussi ».

- Est-ce qu'on est plus fort quand on est en groupe ?
 - Oui collectif
 - Donc quand on est un groupe, est-ce que c'est plus facile de se moquer que quand on est tout seul ?
 - Naya : Oui.
 - Gabriel : On dirait qu'il voulait jouer le bleu et les autres ils voulaient pas, c'est pour ça, il va pleurer.
 - Nicolas : Aussi moi je pense que si je serais dans cette image, moi je serais pas triste.
- (...)

Nicolas utilise le terme « je pense que » pour donner son opinion, ce qui est nouveau et il se met à la place du lapin bleu, il est en empathie, bien qu'il pense que lui ne serait pas triste dans une telle situation.

Je leur demande maintenant si on s'est déjà moqué d'eux ou s'ils se sont déjà moqués de quelqu'un. Je veux voir s'ils sont capables de trouver des exemples dans leur vie personnelle.

- Elouan : En fait, un copain il m'a moqué de moi.
 - Tu peux nous expliquer ?
 - Elouan : En ben en fait, moi je voulais jouer avec mon copain, et mon copain il voulait pas.
 - Et il s'est moqué de toi ?
 - Elouan : Oui. (il ne sait pas l'expliquer)
 - Et toi Naya, on s'est déjà moqué de toi ?
 - Naya : Oui, c'est Clément qui m'a moqué.
 - Qu'est ce qu'il a fait ?
 - Naya : Il a dit des gros mots.
 - Et comment tu t'es sentie toi ?
 - Naya : Pas bien.
- (...)

Les élèves partagent leurs expériences, bien que tous n'arrivent pas à bien les expliquer. Naya exprime ce qu'elle a ressenti, ce qui va au-delà d'une simple description de la scène. Sur leur demande, je lis maintenant le texte de l'image : « Se moquer, ça fait rire ou ça fait mal ? » Tous répondent « mal ! ». Naya ajoute « ça fait mal au cœur ». Nous avons abordé le fait de pouvoir faire mal au cœur avec des mots dans la séance précédente, Naya réinvestit donc une notion déjà vue, ce qui n'était pas du tout évident pour elle la fois dernière. Quand on a mal dans son cœur, on se sent « pas bien ».

Elouan note que « le lapin rose, il se moque pas de lui. ». Je lui demande alors s'il aide le lapin bleu. Il me répond que non. Nicolas repère lui que certains lapins « se moquent plus » que d'autres. Nada, qui a très peu parlé depuis le début de l'atelier veut nous raconter une moquerie « Quelqu'un qui s'appelle Clément, il s'est moqué de moi, comme moi j'ai tombé, il est moqué de moi. ».

Le thème de la discussion étant la moquerie, « faire mal avec des mots », il me semble intéressant de leur présenter une image extraite du livre : Laubier, M de., Aubinai, M., Boulet, G.,

Proteaux, C. (2010). *Gaston le petit garçon qui n'arrêtait pas de poser des questions*. Montrouge : Bayard. Cette image illustre qu'on peut faire mal avec des mots et a été travaillée lors de la séance précédente mais il était alors difficile pour les élèves de concevoir qu'on puisse faire mal juste avec des mots.



- Est-ce que vous vous souvenez de cette image ?
- Nada : Oui, il faut pas dire des mots méchants, que des mots rigolos.
- Elouan : (à propos de l'image Pomme d'Api) Ben en fait, le rouge il se moque pas de lui, et aussi, le orange il se moque pas de lui (il pointe les personnages du doigt).
- Donc, ils ne se moquent pas tous ? Il y en a qui se moquent et d'autres qui ne se moquent pas ?
- Elouan : Oui.
- (...)

Les élèves gesticulent sur le banc, ils sont très agités. Le débat a commencé depuis vingt-cinq minutes et ça devient difficile pour eux de rester concentrés. Ils restent focalisés sur l'image Pomme d'Api que je décide donc de cacher pour les focaliser sur la seconde image. Je leur rappelle que cette image avec « la boxe » voulait dire qu'on peut faire aussi très mal avec des mots, je leur relis également la phrase écrite en bas de l'image : « Les mots interdits, ce sont les mots qui font mal » et j'ajoute, « comme quand on se moque ».

- Est-ce que « avoir mal », c'est pareil que « faire mal » ?
- Nada : Non.
- Alors c'est quoi la différence ?
- Yanis : Avoir mal, ça veut dire que si on le fait mal, on peut le dire à la maîtresse si on frappe ou...
- Alors quand on frappe, c'est faire mal ou avoir mal ?
- Yanis : Faire mal.
- Et avoir mal, qu'est que ça veut dire ?
- Yanis : Ça veut dire que on a...on a...on a...(il ne sait plus).
- Mélis : Quand on t'attaque.
- Naya : Ça veut dire qu'on a mal partout.
- Gabriel : Et aussi, si on tire les cheveux on peut avoir mal.
- Mélis : Les bébés ils tirent les cheveux de nous et ça fait mal.
- (...)

Je reviens sur l'image Pomme d'Api.

- Alors est-ce que vous pensez qu'il a mal ce lapin bleu ?
- Mattéo : Oui.
- Oui ? Il a mal où d'après toi Mattéo ?
- Mattéo : Il a mal au ventre.
- Elouan : Non il a mal au cœur.
- Qu'est ce que ça veut dire il a mal au cœur ?
- Elouan : En ben en fait c'est quand on se sent pas bien.
- (...)
- Est-ce que c'est bien de se moquer ?
- Non collectif
- Yanis : Parce que sinon on pleure.
- Est- ce que c'est bien de faire pleurer les autres ?
- Non collectif
- Pourquoi ?
- Naya : Parce que sinon on est triste.
- (...)
- Est-ce que vous avez déjà fait exprès de faire mal à quelqu'un ?
- Non collectif, sauf Gabriel.
- C'est le seul Gabriel ?
- Non collectif.
- Qu'est-ce que tu avais fait Gabriel, est-ce que tu peux nous donner un exemple ?
- Gabriel : J'avais tapé quelqu'un.
- Il avait tapé quelqu'un, c'est faire mal au corps ou à la tête ça ?
- Naya : Au corps et à la tête.
- Au corps et à la tête tu dis Naya ? Parce que ça rend triste quand on tape ?
- Naya : (hochement de tête).
- Elouan : En ben aussi, quand maman me gronde, ça fait pleurer.
- Alors ça fait mal où quand maman vous gronde ?
- Elouan : Au cœur.
- Mya : Moi aussi ça me fait mal au cœur.
- Mattéo : Et aussi on peut donner une fessée ?
- Et si on donne une fessée, ça fait mal où, au cœur ou au corps ?
- Au cœur/au corps (mitigé).
- Yanis : Aux fesses.
- (...)

La discussion sur la fessée les a intéressés, chacun raconte sa dernière fessée, ce qui les mobilise, mais je sens qu'il est bientôt temps de clore la séance, qui devient trop longue.

- Est-ce qu'on vous a déjà dit quelque chose qui vous a fait mal au cœur ?
- Oui collectif.
- Oui Mya, tu nous racontes ?
- Mya : C'était Clément, il m'avait dit que j'étais pas belle et que j'étais nulle.
- Alors est-ce que c'est faire mal avec des mots ça ?
- Oui collectif.
- Et comment tu t'étais sentie Mya ?
- Mya : Je m'étais sentie mal. Et puis c'était ce matin.
- C'est très vilain de dire ça, et qu'est ce que tu as fait Mya ?
- Mya : Ben moi je suis partie le dire à la maîtresse.
- Est-ce que c'était vrai ce qu'il a dit à Mya Clément ?
- Oui collectif.

- Oui c'était vrai ? De lui dire qu'elle n'était pas belle et qu'elle était nulle ?
- Non collectif.
- Alors est-ce que on peut faire mal, même quand on dit des choses qui ne sont pas vraies ?
- Oui collectif.
- Eh oui, parce que ça fait mal quand même.
- Mélis : C'est vilain de se moquer.
- Tu as raison Mélis, c'est très vilain de se moquer.
- (...)
- Alors est-ce qu'on a le droit de se moquer ?
- Non collectif.
- Pourquoi on n'a pas le droit de se moquer ?
- Nicolas : Parce que ça fait mal au cœur.
- Est-ce que vous êtes d'accord avec Nicolas ?
- Mya : Moi je suis pas d'accord. (elle ne sait pas l'expliquer)
- (...)

Pour finir, je reviens sur la question du jour, et leur demande quelles réponses on a trouvées. Nicolas répond « se moquer ça veut dire rigoler ». Je demande alors comment on sait que quelqu'un se moque s'il rigole. Mattéo répond « quand on se moque ça veut dire qu'on est méchant ». On conclut ensemble que se moquer, c'est « rigoler méchamment » et que « ça ne fait pas rire celui dont on rigole ». Celui dont on se moque « se sent triste ». Se moquer est interdit parce qu'il est interdit de faire mal, même avec des mots. Puis je leur demande de dessiner un moment où ils ont eu mal dans leur corps et un moment où ils ont eu mal dans leur cœur. J'écris ensuite ce qu'ils ont dessiné sous chaque dessin en dictée à l'adulte. Ce travail est très difficile pour eux, ils ont beaucoup de difficultés à dessiner et certains élèves ne trouvent pas d'idée pour dessiner quelque chose qui fait mal dans son cœur. Cependant, quelques élèves parviennent à dessiner une abstraction ou un sentiment, ce qui est très prometteur.

Dans cette séance, les élèves commencent à donner leur opinion, certains sont capables de donner des exemples issus de leurs expériences personnelles et d'exprimer leurs sentiments. Neuf des dix élèves présents se sont exprimés spontanément, une seule élève, petite parleuse et arrivée en cours d'année, n'a donné son avis qu'en répondant à mes sollicitations par signe de tête.

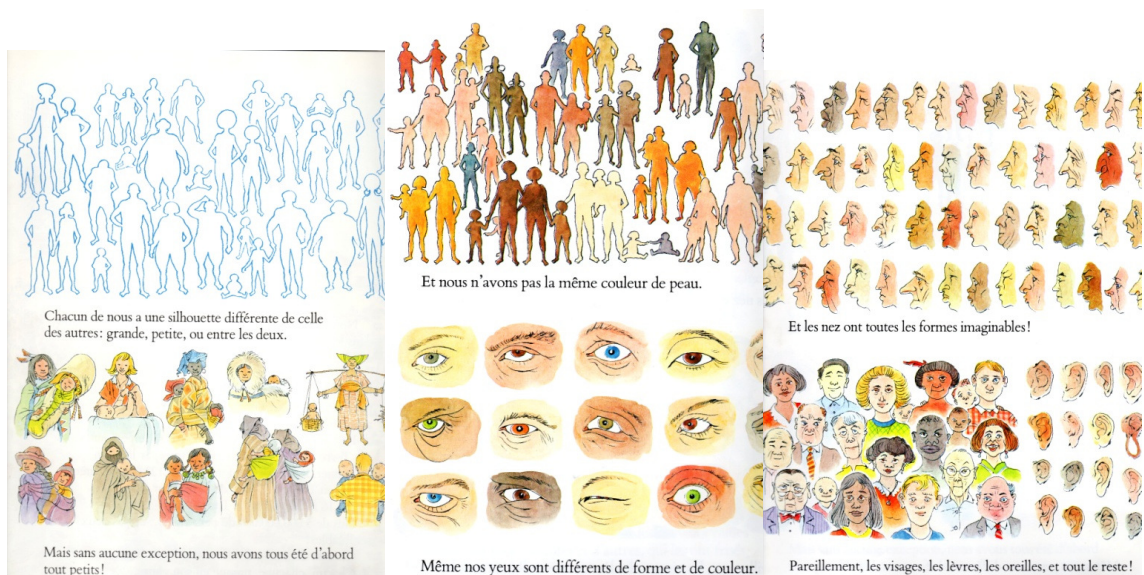
c) Séance 3 : Ça veut dire quoi être différents ? (28/01/13-séance filmée)

- Supports
- Album Parr, T. (2006). *Tous différents ! ?* : Bayard Jeunesse.



Cherchant à aborder ce thème à partir d'un album classique, j'ai effectué une recherche sur ce thème au Centre de Ressources Documentaires de l'IUFM. Peu d'ouvrages m'ont semblé adaptables à la maternelle. J'ai donc choisi un ouvrage présentant des dessins de bonhommes qui ont tous une particularité, une différence : Parr, T. (2006). *Tous différents ! ?* : Bayard Jeunesse.

- Album Spier, P. (1989). *Cinq milliards de visages. ?* : L'école des Loisirs. (Lu en partie en fin de séance).





De plus, bien que ne me paraissant pas adapté à des élèves de moyenne section (parce trop long et exhaustif), je ne me résous pas à renoncer au livre : Spier, P. (1989). *Cinq milliards de visages. ?* : L'école des Loisirs. Ce livre recense les différences à travers le monde en ne résumant pas la différence à une différence physique comme c'est souvent le cas pour l'album présenté précédemment. Les différences présentées ici recouvrent de nombreux aspects physiques (forme de visage, yeux, oreilles, nez, coiffures...), mais également culturels (vêtements, alphabets, langues, jeux, type d'habitations, loisirs, alimentation, religions...). Je choisis donc d'en sélectionner quelques pages afin de ne pas réduire la vision des élèves de la différence à une caractéristique physique. Par exemple, les différences de couleurs de peau (comme toutes les autres caractéristiques présentées), ne sont pas représentées par un homme blanc, un homme noir et un homme jaune mais une multitude de visage allant du noir au blanc. Cette présentation s'abstrait de toute catégorisation et permet de visualiser l'humanité comme une multiplicité, une palette de couleurs. A mon sens, cet ouvrage permet donc d'aborder la différence sous l'angle de la diversité, loin des contrastes réducteurs de certains ouvrages. Cette multiplicité est le fil rouge de l'ouvrage, qu'il s'agisse de caractéristiques physiques ou culturelles.

- Analyse

La séance commence rituellement par redéfinir la philosophie et ce qu'on va faire dans cet atelier. Puis par le rappel de la question posée à la séance précédente et des réponses qu'on y avait trouvées. Le rituel se termine par l'écriture de la nouvelle question sur l'affiche et le rappel des critères pour être nommé « chef philosophe » : se poser la question dans sa tête, donner son opinion (avec « des mots de grands » comme « je suis d'accord/je ne suis pas d'accord »), écouter les autres, prendre la parole pour parler du sujet du jour et pas d'autre chose. Si le fait de se tenir correctement sur le banc et de lever le doigt pour prendre la parole est également une attente.

- La question qu'on va se poser aujourd'hui, c'est « Ca veut dire quoi être différents ? ». Est-ce que vous pensez que vous êtes différents ?
- Oui collectif.
- Gabriel : Moi, par exemple, avec Elouan on a la même figure mais pas la même couleur des cheveux.
- Donc vous avez des cheveux qui sont différents. Qu'est ce que vous voyez d'autre comme différences ?
- Nada : Moi j'en ai des cheveux noirs.
- Yanis : Moi j'en ai en noir.
- (Tous les élèves s'observent et comparent leurs cheveux)
- Nicolas : Mya et Lyna elles ont les mêmes cheveux et les mêmes têtes.
- Les mêmes têtes tu trouves ? On dirait des jumelles ? Mya elle a les cheveux plus longs que Lyna regarde.
- (Tous les élèves observent alors Lyna et Mya. Je cherche à leur faire mettre en évidence qu'ils sont tous différents, même s'ils ont des points communs afin d'aborder ce débat plus sous l'angle de la diversité (qui rassemble) que de la différence (qui sépare)).
- Nicolas : Et le pull il est différent.
- Alors qu'est ce qu'on a de différent, on a dit...
- Elouan : Les cheveux.
- Nicolas : Les chaussures.
- Oui, on a dit aussi les pulls, quoi d'autre ?
- Yanis : Les yeux.
- Nada : La bouche...et le nez !
- Alors tout est différent ?
- Oui collectif.
- Mya : En fait Nada et Ela elles ont pas la même couleur dans la tête.
- De peau tu veux dire ? (hochement de tête) Elles n'ont pas la même couleur de peau. Oui c'est vrai, mais personne n'a la même couleur si tu regardes bien.
- Gabriel : Ben oui y'en a qui ont la même.
- Regarde bien, est-ce que c'est exactement la même couleur ?
- Gabriel : Non. Mais y'en a qui sont pas différents.
- Il y en a qui ne sont pas différents ? Ils n'ont rien de différent ?
- Mya : Gabriel et Elouan ils sont pareils.
- Gabriel et Elouan ils sont pareils ? Regarde les cheveux ?
- Yanis : Non les peaux.
- Gabriel : La peau, on a la même.
- Nicolas (parlant de Gabriel et montrant ses joues) : Là, là il a du rouge.
- Oui tu as raison, Gabriel a les joues rouges et pas Elouan.
- Mattéo : En fait, moi j'ai les cheveux noirs, et quand même la peau est beige, et moi j'ai pas la même que Yanis.
- Non tu n'as pas la même peau que Yanis. Et c'est bien ou ça n'est pas bien ça, d'être différents ?
- Mattéo : C'est pas bien.
- C'est pas bien tu crois Mattéo ? Pourquoi c'est pas bien ?
- (pas de réponse)
- Est-ce que ça serait drôle si on était tous pareils ?
- Oui collectif.
- Gabriel : Non. Si on est tous habillés pareil, ça ressemble qu'on est tous frères.
- (...)

La discussion se poursuit sur les frères et sœurs qui se ressemblent mais ne sont pas tout à fait pareils. Ils ont des points communs, mais aussi des différences. Puis ils continuent à comparer leurs peaux et leurs cheveux. A ce stade, seules deux élèves ne se sont pas exprimées, ce sont habituellement des petites parleuses. En revanche, elles observaient les différences et écoutaient les autres avec attention, ce qui n'était pas le cas lors de la séance précédente, durant laquelle elles

semblaient s'ennuyer. Je leur présente ensuite « un livre qui parle des différences » : Album Parr, T. (2006). *Tous différents ! ?* : Bayard Jeunesse. Les élèves qui s'agitaient se calment à la vue du livre. Tout le long du livre (dont le texte ne me semble pas d'un grand intérêt, il est plutôt drôle mais n'apporte rien qui puisse nourrir le débat), les élèves décrivent les images en les comparant. Ils décrivent chaque page et listent à chaque fois ce qui est différent et ce qui est pareil, comme ils l'ont fait entre eux précédemment. Deux pages du livre abordent le handicap. L'une représente une dame aveugle accompagnée d'un chien qui la guide, l'autre un monsieur en fauteuil roulant :



Le mot « handicap » est prononcé par un élève mais tous ne connaissent pas le terme donc je prends le temps de les faire l'expliquer. Je le définis comme le fait que quelque chose ne fonctionne pas dans le corps. On cherche ensuite ce qui ne fonctionne pas dans les deux images : les yeux et les jambes.

Pendant la description des images, les élèves sont investis mais ne s'écoutent plus du tout, ils veulent tous parler en même temps pour dire ce qu'ils voient. La portée humoristique du livre les excite beaucoup : ils rient très fort à chaque lecture du texte et j'ai du mal à les canaliser. Je parviens à réduire un peu le niveau sonore des élèves en baissant le niveau sonore de ma propre voix à la lecture mais ils restent très agités et rient toujours trop fort, et disent « oui », « non » collectivement sans raison. Ils s'éparpillent en utilisant chaque détail pour parler d'autre chose, par exemple, en voyant l'image avec un bonhomme qui porte des lunettes, Mya intervient pour dire « Moi quand j'étais petite, j'avais des lunettes de soleil mais maintenant j'en ai plus ». Ce livre écarte plus du débat qu'autre chose, je ne le réutiliserai pas si je devais refaire cette séance (ou seulement avec des élèves de petite section). Il est adapté à travailler des compétences descriptives, mais pas à engager un questionnement ou un débat. La différence avec une image type « Pomme d'Api » qui a pour but d'engager un débat est flagrante. Là où une image destinée au questionnement ne comporte que des détails qui ont un sens et qui posent questions, les images de ce livre comportent des détails dépourvus de sens qui dispersent les élèves. L'analyse « fine » de l'image qu'ils font n'a donc ici pas de sens. Les pages les plus drôles me semblent incongrues et dépourvues de sens, par exemple, une page montre que « on peut avoir un ver de terre domestique », une autre que « on peut manger des pâtes au gruyère en prenant son bain »...

Je leur présente ensuite des pages choisies du livre : Spier, P. (1989). *Cinq milliards de visages. ?* : L'école des Loisirs. Les élèves sont plus calmes, ils observent chaque page avec attention. Une multitude de silhouettes, de nez, de bouches, de coupes de cheveux sont représentées. Les élèves relèvent les différences, qui cette fois ont un sens et sont en lien direct avec les différences observées par les élèves entre eux en début de séance. Une page décrit les différents jeux à travers le monde, une autre les différents animaux de compagnie selon les pays. Une autre page montre que nous avons tous des fêtes différentes, je leur demande alors si tout le monde fête Noël dans tous les pays, ils me répondent que oui. J'explique alors que tout le monde ne fête pas Noël sur la planète, je leur cite le nouvel an chinois et Hanuka, qui sont représentées. J'ai également sélectionné une page qui montre que nous ne mangeons pas tous la même chose et une autre qui symbolise toutes les différentes religions pratiquées. Je montre plus de pages que celles que j'avais prévues puisque leurs remarques sont pertinentes et adaptées au débat. Alors que ce livre me paraissait compliqué, trop exhaustif et pas adapté à des élèves de moyenne section, il se révèle en fait tout à fait adapté à cette séance et j'aurais dû ne présenter que celui-là et prendre plus de temps pour l'analyser avec eux.

Je termine la séance en reposant la question d'aujourd'hui : « Ca veut dire quoi être différent ? ». Les élèves listent alors ce qui peut être différent : « les yeux », « les cheveux », « les peaux ». Je leur demande alors s'il n'y a que le corps qui peut être différent. Ils répondent que oui. Je pose la question de savoir si on peut penser des choses différentes dans sa tête, ils répondent que oui. Les élèves de petite section commencent à arriver de la sieste et je manque de temps, je passe donc à la discussion pour savoir qui sera « chef philosophe aujourd'hui ».

Je ne suis pas satisfaite de cette séance dans laquelle j'ai perdu beaucoup de temps avec le premier livre présenté, qui ne présentait pas d'intérêt pédagogique sur le plan du questionnement. Le temps de débat a été à mon sens trop court et n'a pas mené à une réelle réflexion. Cependant, les élèves ont bien compris que nous sommes tous différents les uns des autres, bien qu'ils aient tendance à résumer cette différence à une différence physique. Sur ce point, passer plus de temps sur le second livre aurait été profitable.

d) Séance 4 : Les garçons et les filles, c'est différent ou c'est pareil ?
(04/02/13-séance filmée)

▪ Support

Image poster Pomme d'Api : Les garçons et les filles, c'est différent ou c'est pareil ? [En ligne]. Charivari à l'école [consulté le 23 novembre 2012]. Disponible sur le web : <http://www.charivarialecole.fr/les-ptits-philosophes-de-pomme-d-api-a566766> >



- Analyse

En visionnant les vidéos des précédentes séances, j'ai remarqué que les élèves s'agitaient beaucoup sur le banc, notamment en se penchant en avant. Je me suis alors posée la question de la pertinence du dispositif. En effet, les élèves étaient jusque là installés sur deux bancs en « V » placés face à moi. Cela ne me paraît pas adapté à l'instauration d'un débat et je décide de placer les élèves sur deux bancs, face à face pour encourager la discussion. Je ma place alors à une extrémité, entre les deux bancs.

La séance commence toujours par les mêmes rituels que je ne détaillerai une nouvelle fois, les ayant exposés dans les précédentes analyses. Ils savent maintenant clairement qu'on va se poser une question, tous associent également bien le point d'interrogation à la formulation d'une question grâce à l'affiche. Puis j'annonce la question du jour : Les garçons et les filles, c'est différent ou c'est pareil ? J'ai choisi cette problématique afin de prolonger la séance sur la différence. Huit élèves seulement sont présents.

Les élèves répondent tout de suite « c'est différent » à l'unanimité, ce qui n'est pas surprenant puisque le débat précédent avait porté sur la différence. Par ailleurs, les mots « garçon » et « fille » sont différents, et les élèves savent bien que ce n'est pas « pareil » d'être un garçon ou une fille. Je reviendrai sur ce point en conclusion de cette séance. Je demande donc ce qu'il y a de différent. Les élèves parlent de la couleur des pulls des garçons et des filles, ils semblent chercher la réponse dans une comparaison visuelle, comme c'était le cas lors de la séance sur la différence, où ils avaient comparé leurs cheveux, leurs peaux, leurs nez... On conclut ensemble que si les couleurs des pulls sont différentes, ça n'est pas lié au fait d'être un garçon ou une fille, d'autant que ce jour là, les élèves sont tous habillés dans des couleurs relativement neutres (pas de rose bonbon pour les filles par exemple). Ils donnent ensuite d'autres réponses sans vraiment réfléchir : « les oreilles »,

« les yeux », et de nouveau « les pulls », puis enfin « les cheveux ». Je leur demande ce qu'il y a de différent au niveau des cheveux. Yanis répond « leur coiffure », Mattéo ajoute que « les cheveux longs c'est que les filles ». Ils se regardent pour vérifier la remarque de Mattéo qui s'avère exacte sur les élèves présents. Je leur fait quand même remarquer qu'il y a des filles aux cheveux courts et des garçons aux cheveux longs.

Les élèves sont agités en raison des comparaisons qu'ils font en se regardant, et certainement aussi du fait de la nouvelle disposition des bancs face à face qui est nouvelle pour eux. Je leur demande de se calmer, de s'écouter et de lever le doigt s'ils veulent dire quelque chose. Il s'agit de la quatrième séance, ils ne sont que huit et j'attends d'eux qu'ils sachent maintenant respecter cette règle.

Nada lève le doigt pour dire « Moi j'ai vu à la télé, un garçon qui avait les cheveux longs », suivie par Mélis qui a « vu un garçon dans la cour qui avait les cheveux longs ». Je leur fais alors remarquer qu'on ne peut pas différencier les filles et les garçons avec les cheveux puisque certains garçons ont les cheveux longs et certaines filles les cheveux courts, ce qu'ils reconnaissent. Je repose alors la question de départ mais si le fait qu'il y ait une différence entre les garçons et les filles leur semble évident (ils répondent « c'est différent » sans hésitation à la question), les élèves ont bien des difficultés à expliquer pourquoi. Certains élèves pensent que la couleur des yeux est différente pour les garçons et les filles, on le vérifie ensemble en se regardant et on décide que non, la couleur n'est pas différente selon le sexe.

Je leur présente alors la première image Pomme d'Api (la page de gauche). Je choisis de présenter les deux images l'une après l'autre afin de pouvoir mieux les comparer après, ce qui aurait été difficile en les présentant ensemble puisque les élèves seraient passés de l'une à l'autre sans percevoir leur opposition. La vue de l'image intéresse beaucoup les élèves qui arrêtent de gesticuler pour la regarder. Ils me demandent de lire le texte, je leur réponds que je leur lirai et leur demande ce qu'ils voient.

- Mya : En fait y'a une fille et un garçon et la fille elle a les yeux en bas et le garçon les yeux en haut.

- Oui c'est vrai, c'est différent ou c'est pareil ça ?

- Mya : C'est pas pareil.

(Je n'interroge que les élèves qui lèvent le doigt)

- Mélis : La fille, elle joue, et le garçon, il essaye d'attraper la fille avec ça (elle pointe le lasso du doigt).

- Tu crois ? Peut-être.

- Naya : Et y'a la corde à sauter et aussi, le garçon il a les cheveux noirs et la fille aussi, elle a les cheveux noirs.

- C'est pareil ou c'est différent alors ?

- (collectivement) Pareil !

- Mélis : La fille elle a le pantalon rose et lui il a le pantalon bleu.

- Mya : Et ils ont aussi les mêmes chaussures.

- Yanis : Le garçon, il utilise la corde à sauter, il l'a attachée et il a tourné.

- (En montrant le lasso du doigt) Comment ça s'appelle ça ?

- Naya : Un lasso.
- Qui utilise ça ?
- Plusieurs élèves : Les cow-boys !
- Donc qu'est-ce qu'il y a de pareil et qu'est-ce qu'il y a de différent dans cette image ?
- Mélis : La fille elle est en bas et lui il est en haut. Et elle a les yeux en bas et lui il a les yeux en haut.
- Et c'est pareil ou c'est différent ça ?
- Mélis : C'est différent.
- (...)

Les élèves détectent bien les différences et les points communs mais j'essaie de les pousser à utiliser les mots « pareil » et « différent » pour exposer leurs observations. Yanis pense que la fille a « les yeux en bas parce qu'elle joue en bas » et le garçon « les yeux en haut parce qu'il joue en haut ». Je fais remarquer qu'il a peut-être les yeux en haut parce qu'il regarde son lasso et la fille les yeux en bas parce qu'elle regarde ses pieds. Mattéo intervient pour répéter ce que je viens de dire. Je demande à Lyna, qui est une des deux élèves à ne pas s'être exprimée (avec Ela), ce qu'elle voit de différent ou de pareil.

- Lyna : Les T-shirts.
- Oui, ils sont différents ou ils sont pareils ?
- Lyna : Différents.
- Qu'est-ce qu'il y a de différent ? C'est quoi qui est différent sur les T-shirts ?
- (Elle ne sait pas).
- Ela, est-ce que tu sais toi, ce qu'il y a de différent sur les T-shirts ?
- Ela : Oui.
- Oui ? Quoi ?
- (Elle ne sait pas non plus).
- Nada ?
- Nada : Parce que la fille le T-shirt il est rose et le garçon le T-shirt jaune.
- Très bien, comment ça s'appelle ça jaune, rose, orange...
- Mya : Les couleurs.
- Ça s'appelle des couleurs, la différence entre les T-shirts, c'est la couleur.
- Yanis : En fait, ils ont mis ce pull pake...pake ils aiment cette couleur.
- Oui peut-être, ça on ne le sait pas. Alors sur cette image, vous trouvez qu'ils sont différents ou qu'ils sont pareils ?
- Yanis : Différents.
- Mélis : La bouche du garçon et de la fille c'est pareil.
- (...)

Mélis est la première à utiliser le mot « pareil » pour faire part de son observation. Mya reprend alors ce terme pour dire « les cheveux ils sont pareils ». Je leur présente maintenant la deuxième image en rangeant la première. Mya remarque que « c'est les mêmes qu'on a vus ». Il s'agit effectivement des mêmes personnages. Après avoir utilisé le terme « pareil », elle utilise également spontanément le terme « même ».

- Mya : Et la fille elle a un gros livre et le garçon il a un tout petit livre.
- Et c'est pareil ou c'est pas pareil ?

- (Collectif) C'est pas pareil.
- Mélis : Eh ben le garçon il a mis la corde, il l'a attachée et il s'est assis dessus et l'autre aussi.
- Naya : Y'a pas les mêmes pulls, y'a le rose et y'a aussi le jaune.
- Et c'est différent ou c'est pareil ça ?
- (Collectif) C'est différent.
- Naya : Et aussi y'a le point d'interrogation.
- Ah ! Tu me le montres Naya ? (Elle le montre avec le doigt).
- Yanis : C'est pour faire une idée.
- Presque, tu te souviens quand on s'était demandé ce que c'était Yanis ? C'est toi qui avais dit « ça veut dire qu'il y a un mystère ».
- Nada, j'aimerais que tu me dises quelque chose, qu'est-ce que tu vois ? (Je la sollicite parce qu'elle s'agite et c'est une très bonne paroleuse mais qui ne s'investit pas beaucoup dans ces ateliers).
- Nada : Ils se balancent.
- Mélis : C'est qui qui pousse alors ?
- Nada : Il lit un livre quand y se balance.
- Qui lit un livre ?
- Nada : Les deux.
- Donc ils font la même chose ou ils font des choses différentes ?
- Naya : Différentes.
- Mattéo : En fait, ils font la chose pareille.
- Oui ils font la même chose.
- Yanis : Et aussi ils sont pas beaucoup les feuilles.
- Ela (qui lève le doigt pour s'exprimer enfin sans sollicitation) : Ils sont attachés à l'arbre.
- Oui.
- (...)

Mélis me demande à nouveau de lire ce qui est écrit, je lui dis que je vais le lire après et je ressors la première image pour qu'ils les comparent. Il ne s'agit plus de voir les points communs et différences au sein d'une image mais entre les deux.

- Naya : Ouah ! C'est les mêmes !
- Mélis : C'est les mêmes. C'est la même fille, c'est le même garçon.
- Vous êtes sûrs ? Comment vous le savez ?
- Nada : Parce que la fille encore elle a les cheveux en couette.
- Ah, tu la reconnais à sa coiffure.
- Nada : Oui.
- Mya : En fait ils ont le même T-shirt là et là (elle montre du doigt les deux images) la fille et le garçon aussi. Ils ont le même pantalon aussi.
- Mélis : Peut-être que le garçon, il a coupé sa corde, il en a donné à la fille et lui il en a pris.
- Vous êtes d'accord avec Mélis ?
- Oui/Non, (majorité de non).
- Pourquoi vous n'êtes pas d'accord ?
- Naya : Non, le garçon il a pris sa corde, il l'a attachée et la fille elle a pris sa corde elle l'a attachée.
- Naya, tu veux dire que tu penses qu'ils ont pris chacun leur corde et qu'ils l'ont attachée à l'arbre ?
- Naya : Oui.
- Ela : La fille elle saute.
- La fille elle saute ? Oui tu as raison.
- Ela : Les chaussures, la fille, c'est pas les mêmes.
- (...)

La comparaison des images part un peu dans tous les sens, les élèves répètent ce qui a déjà été dit, et on s'écarte bien trop de la question initiale, je décide donc de leur lire ce qui est écrit au bas de chaque image : « Les garçons et les filles, c'est différent ou c'est pareil ? » Certains élèves répondent alors que c'est différent, d'autres que c'est pareil, mais ils ont du mal à justifier leurs prises de position. Mya dit que « c'est pareil parce que les filles et les garçons, ils ont la même couleur des yeux ». Yanis pense le contraire « parce que le livre, il était petit et grand ». Les élèves ont des difficultés à s'extraire des multiples différences entre les deux images et je peine à revenir à la vraie question de la différence entre les filles et les garçons. Je pose donc de nouvelles questions : « Est-ce que vous pensez que dans la classe, les garçons et les filles sont différents ? » Oui/Non mitigé. Les élèves répondent sans réfléchir et repartent sur des différences physiques non spécifiques aux filles et aux garçons (yeux, dents...). Il est intéressant de voir que les élèves partent du principe que les images sont chronologiques, ils cherchent donc à savoir comment les enfants s'y sont pris pour passer de la première image à la seconde. On peut penser que les élèves, surtout habitués à voir des images en tant qu'illustrations d'albums, cherchent à reconstituer une histoire, ce qui est conforté par le fait que les personnages soient les mêmes dans les deux images présentées (des personnages différents auraient de ce fait été plus pertinents à leur proposer). J'oriente le débat en posant une question qui obligera les élèves à sortir des images proposées en première partie pour réfléchir aux différences et points communs entre les filles et les garçons dans leur vie personnelle : « Est-ce que les filles et les garçons jouent à la même chose ? » Oui/Non mitigé. Les élèves évoquent les jeux de la récréation, puis les jeux spontanément choisis par les filles et les garçons lors de l'accueil du matin. Ce qui émerge de ce débat, c'est la difficulté à définir ce qui est spécifique aux garçons ou aux filles, ce qui était un de mes objectifs (les conduire à percevoir qu'il n'y pas de différence ou très peu) mais ma question récurrente (« C'est différent ou c'est pareil ? ») a l'effet contraire puisqu'elle les conduit naturellement à chercher des différences, les différences étant bien plus faciles à observer que des similitudes. Chaque observation est donc l'observation d'une différence que le débat invalide. Mais invalider une différence n'a pas nécessairement pour conséquence de valider une similitude, encore moins à l'âge des élèves... En effet, alors que spontanément, les élèves différencient les jeux, on s'aperçoit dans la discussion qu'aucun jeu n'est spécifiquement masculin ou féminin, bien qu'il y ait des jeux qui plaisent plus souvent aux garçons ou aux filles. J'oriente à nouveau le débat en posant une nouvelle question : « Et quand on est grands ? Est-ce que les mamans et les papas font la même chose ? ». Cette question suivant celle sur les jeux, les élèves parlent donc des loisirs de leurs parents, puis de leurs tâches quotidiennes (Qui prépare à manger ? Qui fait les courses ?). Chaque élève parle de ce qui se passe dans son quotidien et une fois de plus, on arrive à la conclusion que les tâches quotidiennes ne sont pas sexuées puisque pour certains élèves, ce sont les mamans qui préparent à manger et pour d'autres, ce sont

les papas. Donc ce n'est pas une différence entre les garçons et les filles. Je demande alors « Qu'est ce qui est différent entre les papas et les mamans si ce n'est pas le fait de préparer à manger ? ». Les élèves ont du mal à trouver des différences dans l'absolu. Le terme « différence » est compris comme « pas pareil », en opposition, la question « Qu'est ce qui est différent ? » est donc difficile pour les élèves. Je suis confrontée à la difficulté de trouver les bonnes questions à poser, ma question étant manifestement stérile du point de vue du questionnement philosophique. En effet, demander en permanence « C'est différent ou c'est pareil ? » induit une réponse binaire et non un raisonnement. On parle ensuite du travail. Qui travaille à la maison ? Mais encore une fois ce n'est pas une différence. Je demande alors « Est-ce qu'il y a des vêtements que les filles portent ou que les garçons portent et qui sont différents ? ».

- Yanis : Y'a des vestes roses.
 - Ah ! Tu dis qu'il y a des vestes roses, c'est pour qui les vestes roses ?
 - Yanis : Ben pour les filles !
 - Ah bon ! C'est que pour les filles ? Les garçons, ils n'ont pas le droit de porter une veste rose ?
 - Oui/non mitigé.
 - Yanis : Ou noir ou vert ou jaune...ou bleu clair, ou bleu foncé...ou orange, gris, marron...
 - C'est quoi toutes ces couleurs que tu donnes Yanis ?
 - Yanis : Parce que y'a beaucoup de couleurs de garçons.
 - Donc il y a des couleurs qu'on ne peut pas porter quand on est un garçon ?
 - Naya : Le rose.
 - Donc on n'en porte jamais jamais du rose ?
 - Yanis : Le violet on n'a pas le droit.
 - Ah bon ! Il y a des monsieurs qui ont des chemises roses, moi j'en ai déjà vu.
 - Naya : Ah bon c'est qui ?
 - Je ne sais pas mais j'en ai déjà vus. Vous n'avez jamais vu un monsieur avec un T-shirt rose ?
 - Non majoritaire.
 - Mya : Moi j'ai vu Yanis, des fois il met un T-shirt rose.
 - Yanis : Mais des fois...
 - Donc ça c'est une différence, c'est surtout les filles qui portent du rose.
- (...)

Je clos ce débat sur les couleurs et demande : « Quelle autre différence y-a-t-il entre les garçons et les filles ? C'est qui qui a des bébés ? »

- Mya : Et ben moi, maman elle va faire un bébé bientôt.
- Et qui est-ce qui aura ce bébé dans son ventre ?
- Mya : C'est maman.
- Ela : Elle a sorti un bébé.
- Qui maman ?
- Ela : (hochement de tête).
- Maman a sorti un bébé de son ventre ?
- Ela : oui.
- Mattéo : Maitresse, en fait c'est jamais les garçons ils ont des bébés dans le ventre.
- Ah, c'est intéressant ce que dit Mattéo, il dit que c'est jamais les garçons qui ont des bébés dans leur ventre.

- Mya : Il a raison.
- Naya : C'est les filles !
- Toujours toujours ?
- Oui collectif.
- Ah eh bien ça c'est une grosse différence que vous avez trouvée !
- Mya : Ben maîtresse tu sais aussi mon papa il vient à la clinique mais c'est que maman qui...
- C'est que maman qui l'a dans son ventre. Donc est-ce que Yanis, il pourra avoir un bébé dans son ventre un jour ?
- Non collectif.
- Mélis : Ben non c'est un enfant.
- C'est un enfant mais même quand il sera grand, il ne pourra jamais avoir de bébé dans son ventre.
- Nada : C'est que les papas.
- Mya : Moi quand je serai grande je serai une maman et j'aurai un bébé dans mon ventre.
- (...)

Je propose ensuite aux élèves de dessiner d'un côté de la feuille une chose pour les filles et de l'autre côté, une chose pour les garçons. J'écris ensuite au dessous de chaque dessin ce que l'élève a dessiné en dictée à l'adulte.

Durant cette séance, Ela s'est exprimée plusieurs fois spontanément en levant le doigt, c'est un réel progrès. Seule Lyna ne s'exprime encore que difficilement, et seulement si je la sollicite.

Le fait que les élèves aient spontanément tous répondu « c'est différent » à la question « Les garçons et les filles, c'est différent ou c'est pareil ? » me conduit à me poser la question de la pertinence chronologique de mes séances. En effet, il me paraissait logique de commencer par aborder la différence entre tous les êtres humains pour poursuivre par une séance sur les garçons et les filles mais il aurait été plus pertinent d'aborder la différence en inversant les deux séances, c'est-à-dire en passant du particulier au général. La chronologie choisie a induit à la fois une réponse (« c'est différent ») et a également parasité le débat, avec les nombreuses différences physiques évoquées. S'il n'est pas surprenant que les élèves aient répondu « c'est différent », poser la question ainsi ne les a pas conduits à se questionner, de par l'évidence de la réponse à la question posée. L'entrée dans ce débat (support et question posée) n'a donc pas exercé leur raisonnement, au contraire. Le support choisi s'est révélé bien plus complexe à analyser pour les élèves que je ne l'aurais cru et la description des images associée à la question posée (« C'est différent ou c'est pareil ? ») a quelque peu transformé la séance en un « jeu des 7 erreurs »... En effet, les élèves se sont focalisés sur des détails et se sont éloignés de la réflexion que je voulais leur faire mener. La plupart de leurs remarques auraient en effet été les mêmes si les images avaient représentées deux garçons ou deux filles. Ce support n'a donc pas du tout aidé à créer un questionnement, encore moins d'y répondre. Le débat qui a suivi (une fois les images cachées) a en revanche permis de faire émerger un questionnement et de donner des exemples issus de leur vie quotidienne (sur les tâches ménagères effectuées par les papas et les mamans par exemple). Enfin, il a abouti de par une de mes

questions à une différence fondamentale : la maternité. Mais cette idée n'est pas venue spontanément des élèves.

Le débat a mis en lumière que c'est le fait de pouvoir porter un enfant qui différencie les hommes et les femmes. Aucune autre différence entre filles et garçons ne s'est révélée immuable, bien que des tendances aient été dégagées (coupes de cheveux, goûts en matière de couleurs ou de loisirs). La différence physiologique de sexe n'a pas émergé, je ne l'ai donc pas introduite mais un support abordant la différence sexuelle aurait été pertinent et aurait apporté une connaissance supplémentaire à certains élèves qui ignorent peut-être cette différence. Je n'avais pas envisagé en préparant cette séance qu'aucun élève ne l'aborde, bien que le support utilisé ne conduise pas à l'aborder. A ce titre, si la question posée avait été « Les hommes et les femmes, c'est différent ou c'est pareil ? », il est probable que le débat aurait été plus riche. Cependant, l'objectif de la séance, qui suit la séance sur la différence, était que les élèves n'opposent pas les termes garçons et filles et comprennent que la seule différence est le sexe et donc, la maternité qui elle, a été évoquée. Les autres différences évoquées (qui sont pour la plupart des a priori véhiculés par la société) ont été invalidées puisqu'un contre exemple existait à chaque fois (couleurs, loisirs, coupes de cheveux...). Il est difficile d'évaluer l'évolution de la pensée des élèves suite à ce débat... Cependant, de par la pauvreté du questionnement présent dans la séance, cela me conduit à penser que les élèves n'ont pas réellement fait évoluer leur pensée. En effet, leurs conclusions en fin de débat sont à peu de choses près les mêmes qu'en début de séance. Cette séance n'a donc pas mené à un réel apprentissage, en dehors du fait d'exercer le langage. Les questions posées ne conduisaient pas les élèves à prendre position, encore moins à argumenter. Pire, le débat, en incitant à « lister » des différences, a plutôt cultivé les a priori des élèves, l'objectif « moral » de la séance n'est donc pas du tout atteint.

e) Séance 5 : Pourquoi on est méchant ? (11/02/13-séance filmée)

- Support

Album destiné au questionnement philosophique : Laubier, M de., Aubinai, M., Boulet, G., Proteaux, C. (2010). *Gaston le petit garçon qui n'arrêtait pas de poser des questions*. Montrouge : Bayard. (Chapitre : Pourquoi il y a des méchants ?)

- Analyse

Cette séance a pour objectif le questionnement autour de la méchanceté. Il s'agit de faire prendre conscience aux élèves qu'on peut faire quelque chose de méchant sans l'être foncièrement, et donc de dépasser les visions manichéennes fréquemment relayées par la littérature de jeunesse

(notamment dans les contes traditionnels) et les dessins animés. Le support choisi met en scène des personnages bien connus des élèves et ces derniers sont habitués à débattre à partir d'une image. Le débat s'amorce donc rapidement autour de cette nouvelle question. Ce jour là, huit élèves sont présents et participent à l'atelier dirigé.

Après un bref rappel de ce que nous allons faire (de la philosophie, se poser des questions et essayer d'y répondre...), le rituel se poursuit par la reprise de la question posée la semaine précédente. Ces phases de rappel sont importantes parce qu'elles me permettent de voir ce qui a été retenu du débat précédent, elle pousse les élèves à se remémorer la question et à exprimer ce qui avait été dit. Elle permet donc de travailler un langage d'évocation relativement abstrait puisqu'il faut rendre compte d'un débat d'idée, mais également de construire les capacités synthétiques des élèves et leurs capacités d'expression (capacité à se faire comprendre par les autres). Lors de cette phase, certains élèves enrichissent même le bilan de nouveaux exemples, pour mieux se faire comprendre ou encore pour permettre aux élèves ayant été absents de comprendre le questionnement mené durant leur absence.

Avant de leur présenter l'image qui servira de support au débat, je leur lis la question du jour et leur demande « Est-ce que vous, vous êtes méchants ? ». Les élèves racontent des épisodes de leur vie personnelles au cours desquels ils ont, selon eux, été « méchants ». Les exemples fusent et cela met en lumière que les élèves savent bien discerner le bien du mal dans leurs actions quotidiennes puisque tous les exemples sont appropriés. Chacun relate donc un évènement mettant en scène un comportement « méchant », dont ils sont les auteurs ou non. Le terme « méchant » est alors entendu comme le contraire de gentil. Ces exemples permettent également de différencier le fait d'être méchant et le fait de se mettre en colère, lorsque les élèves se font gronder par leurs parents, par exemple. On se demande donc à chaque fois, si le comportement décrit par un élève est de la méchanceté ou non. L'idée de méchanceté est, par définition liée à l'idée d'intention (de volonté de nuire²), en l'occurrence de mauvaise intention. On peut être méchant en ne transgressant aucune règle, tout comme on peut faire des choses interdites, sans être méchant pour autant. Cette distinction n'est pas naturelle chez les élèves (je cherche à l'induire) mais lorsque je pose la question « Est-ce que c'est méchant ? », ils arrivent très bien à faire la différence entre une mauvaise action (bêtise, non respect des règles...) et une action malveillante (blesser un camarade, ne pas être respectueux...). On en conclut donc que pour être qualifié de « méchant », il faut avoir voulu faire mal à quelqu'un. Cette conclusion permet de revenir sur un débat mené précédemment qui avait mis en évidence que l'on peut faire mal avec des mots, tout autant qu'avec des coups (« Ca veut dire quoi, se moquer ? ») :

² MECHANT, -ANTE : Qui fait délibérément du mal ou cherche à en faire (Collectif (2003). *Le petit Robert*. Paris : Dictionnaires Le Robert.)

- Nicolas : Quand on est méchant, c'est quand on tape.
- Nicolas : Aussi, être méchant, ça veut dire un mot qui fait très mal.
- Nicolas dit qu'on peut être méchant en tapant, mais aussi avec des mots, qu'est ce que vous en pensez ?
- Yanis : Moi, je ne suis pas d'accord.
- Ah, explique nous pourquoi tu n'es pas d'accord Yanis.
- Yanis : Ben parque, on peut...on peut pas avec des mots...
- Mattéo : Ca existe pas les mots méchants.
- Ça n'existe pas les mots méchants ?
- Gabriel : Si on les sort de la bouche...si on parle on peut dire des gros mots.
- Oui, c'est gentil ou c'est méchant de dire des gros mots?
- (collectif) Méchant !
- (...)

Les élèves donnent donc des exemples de moquerie et après s'être posé la question de savoir si les exemples exposés rapportent bien des actions méchantes, on en conclut que la moquerie est toujours quelque chose de méchant. Donc quand on se moque, on est méchant. Je pose alors une nouvelle question : « Si on se moque, cela veut-il dire qu'on a été méchant pendant la moquerie en question ou qu'on est toujours méchant ? ». Les élèves ont tendance à considérer la méchanceté comme une permanence, presque un trait de caractère immuable, puisque c'est ainsi que sont généralement présentés les « méchants » (comme les « gentils » d'ailleurs) dans la plupart des dessins animés et contes traditionnels. Cette question est difficile. Ayant fait le constat plus tôt qu'il nous arrive à tous d'être méchants parfois, je leur demande alors « Qu'est ce qui fait que quelquefois, on est méchants ? ». Je pose volontairement la question en nous incluant afin que les élèves se questionnent sur leurs propres actions et attitudes et non sur des actions de fiction du type : « L'ogre a dévoré un enfant, donc il est méchant » qui n'aurait que peu d'intérêt du point de vue de la réflexion. Il s'agit de comprendre ce qui se passe pour qu'on en arrive parfois à être méchants dans la vie de tous les jours.

- Gabriel : Peut être parce qu'on a envie de taper quelqu'un.
- Oui mais alors pourquoi est-ce qu'on a envie de taper quelqu'un ? Qu'est ce qu'il se passe ?
- Gabriel : Ben peut-être que quelqu'un nous énerve, et alors on devient méchant et on a envie de la taper.
- Elouan : En fait, c'est quand on s'énerve.
- (...)

Cette remarque de Gabriel fait émerger que la méchanceté est un état temporaire et non un trait de caractère. Elle distingue aussi le fait de penser à être méchant (« on a envie de taper ») et le fait d'être méchant. En effet, on peut avoir envie d'être méchant lorsque l'on est énervé, mais c'est l'action qui détermine la méchanceté. On peut tous être énervés, en colère, et vouloir faire mal à l'autre mais on ne le fait pas pour autant. J'essaie de conduire les élèves à percevoir que la plupart du temps, quand on est méchant, c'est qu'on a été blessé soi-même et qu'on cherche à faire mal à celui qui nous a fait mal. Je leur lis ensuite le chapitre : « Pourquoi il y a des méchants ? » du livre *Gaston le petit garçon qui n'arrêtait pas de poser des questions*. Le débat était déjà bien lancé et le

support n'était pas absolument nécessaire à mon sens, il a donc plus pour objectif d'élargir le débat en découvrant comment Gaston a répondu à cette question, que de le lancer comme c'était le cas au début de la séquence. En revanche, le support reste très utile dans le sens où il permet de capter l'attention des élèves. Ils s'agitent moins, et sont impatients de découvrir la page qui suit. La première page de gauche (la page de droite est cachée) revient sur le manichéisme des dessins animés (« Tu sais Gaston, dans la vie, ce n'est pas comme dans les dessins animés, il n'y a pas d'un côté les gentils, et de l'autre les méchants, c'est plus compliqué ³ »).



- Alors qu'est ce que ça veut dire ça ? Dans les dessins animés, il y a des gentils qui sont toujours gentils, et des méchants qui sont toujours méchants. Est-ce que c'est pareil dans la vie ?

- Oui/Non mitigé.

- Ah bon, il y a des gens qui ne sont que méchants et des gens qui ne sont que gentils ?

- Vous, vous êtes gentils ou méchants ?

- Méchant/gentil mitigé.

- Naya : Méchant et gentil.

- Est-ce que vous êtes d'accord avec Naya ?

- Non/oui mitigé.

- Tu es toujours toujours gentil Yanis ?

- Yanis : (pas de réponse).

- Ca ne t'arrive jamais de taper ou de te moquer à la récréation ?

- Yanis : Des fois...mais je dis pardon...

- Donc parfois, ça t'arrive d'être méchant. Il n'y a que Yanis qui est parfois méchant ?

- (Nicolas et Naya lèvent le doigt). Il y a Nicolas aussi, il y a Naya, qui d'autres ?

- Il y a tout le monde hein ? On n'est pas toujours toujours gentil ? Si ?

- Naya : Non et il y a aussi Clément P. !

(Clément P. est un élève d'une autre classe qui embête souvent les élèves lors de la récréation, son nom reviendra donc plusieurs fois au cours de la discussion sur la méchanceté...).

(...)

³ Laubier, M de., Aubinais, M., Boulet, G., Proteaux, C. (2010). *Gaston le petit garçon qui n'arrêtait pas de poser des questions*. Montrouge : Bayard. (Chapitre : Pourquoi il y a des méchants ?)

On en conclut que nous sommes tous à la fois gentils et méchants. Certains sont plus méchants, mais on l'est tous au moins un petit peu. Puis je dévoile la page de droite :



- Naya : C'est des glaçons.
 - Yanis : C'est des taches de vache.
 - Elouan : C'est un garçon.
 - Qu'est ce que ça peut vouloir dire ces taches ?
 - Naya : Il est pas propre.
 - Naya pense que c'est parce qu'il n'est pas propre.
 - Mattéo : Je suis d'accord avec Naya.
 - Yanis : Moi je suis pas d'accord parce que c'est du bleu...c'est presque comme l'eau.
 - Est-ce que la question qu'on se pose aujourd'hui c'est « Est-ce qu'on est propres ? » ?
 - Non collectif.
 - C'est quoi la question qu'on se pose aujourd'hui ?
 - Elouan : Quand c'est qu'on est méchants ?
 - Alors qu'est ce que ça peut être ces taches ?
 - Nicolas : C'est du chewing-gum.
 - Elouan : C'est de la terre.
 - Mattéo : Peut être c'est des microbes.
 - Yanis : C'est peut être du gris...
- (...)

Un vrai questionnement sur le sens s'impose pour comprendre l'image. Les élèves émettent des hypothèses, interprètent, cherchent. Ils apprennent à comprendre. Comme le préconisent Sylvie Cèbe, Roland Goigoux et Serge Thomazet dans leur article *Enseigner la compréhension*⁴, apprendre à comprendre doit faire l'objet d'un enseignement explicite, qu'il s'agisse de comprendre un texte ou une image. Dès la maternelle, il faut donc placer les élèves dans une posture de recherche, confrontés à des supports qui posent un problème d'interprétation, ce que Catherine Tauveron⁵

⁴ Goigoux, R., Cèbe, S. et Thomazet, S.. Enseigner la compréhension : principes didactiques, exemples de tâches et d'activités. [En ligne]. Eduscol [consulté le 8 avril 2013]. Disponible sur le web :

<http://cache.media.eduscol.education.fr/file/education_prioritaire_et_accompagnement/54/4/lire_ecrire_enseigner_comprehension_115544.pdf>.

⁵ Tauveron, C. (2002). *Lire la littérature à l'école*. Paris : Hatier.

appelle des textes « résistants ». Je lis alors la phrase écrite au bas de l'illustration : « On n'est pas que gentil ou que méchant, on est souvent un peu les deux. ».

- Alors qu'est-ce que ça peut vouloir dire ces taches qui sont dessinées ?
- Nicolas : Peut-être c'est des taches de méchant.
- Nicolas dit que peut-être, ce sont des taches de méchant, qu'est-ce que vous en pensez ?
- Elouan : Moi je suis d'accord.
- Elouan, tu es d'accord avec Nicolas.
- Yanis : Moi aussi.
- Yanis aussi.
- Naya : Moi je suis pas d'accord parce que...parce que... parce que y'a le sourire à le méchant comme ça (elle montre sur son visage).
- Ah ! Et on ne peut être que méchant ou que gentil ?
- Naya : Oui, que gentil.
- Mattéo : Les voleurs ils sont méchants.
- Je répète la question... Est-ce qu'on ne peut être que gentil ou que méchant ou un petit peu les deux ?
- Naya : Un petit peu les deux.
- Alors est-ce que c'est possible d'avoir un sourire et d'être un petit peu méchant ?
- Oui collectif.
- (...)

Le sourire sur le visage du personnage pose un problème de compréhension puisque certains élèves associent le sourire à la gentillesse et ont du mal à concevoir qu'un personnage souriant puisse être méchant. Je reviens donc sur ce qui a été dit précédemment, que personne n'est exclusivement gentil ou méchant, mais un peu les deux. Les élèves reconnaissent alors cette complexité de la nature humaine mais ils gardent une tendance naturelle à catégoriser les individus (réels ou fictionnels) dans une seule catégorie, les gentils ou les méchants. Cette tendance est tout d'abord une simplification naturelle, les élèves ayant une tendance à tout catégoriser, c'est la catégorisation qui donne du sens, et c'est une activité récurrente en maternelle lors d'ateliers de langage. Par ailleurs, le manichéisme ambiant que j'ai déjà évoqué, dans lequel les élèves grandissent, les conduit à définir une personne ou un comportement de façon binaire (gentil/méchant ; bien/mal). Il aurait été intéressant de poursuivre ce questionnement par le visionnage d'un extrait de dessin animé dans lequel un personnage « gentil » se moquerait d'un autre, ce qui aurait orienté le débat sur la notion d'empathie et de regret, et aurait permis de distinguer « comportement méchant » et « personne méchante », distinction qui me semble suffisante pour affiner la pensée des élèves, leur âge ne permettant bien sûr pas d'entrer dans des considérations philosophiques plus fines concernant la nature humaine.

Je tourne ensuite la page et lis la page de gauche, puis je dévoile la page de droite.



Après un retour sur la page précédente pour revenir sur la signification des taches, un nouveau débat au sujet des taches de cette nouvelle image revient :

- Yanis : C'est comme tout à l'heure.
- Nicolas : Ils crient.
- Vous vous souvenez de ce qu'a dit Nicolas tout à l'heure à propos de ces taches ?
- Nicolas : C'est des taches de méchant.
- Elouan : Eh ben en fait, on dirait des cailloux qui sortent de sa bouche.
- Gabriel : Eh ben on dirait...on dirait qu'il crache de la fumée.
- (...)

Le symbolisme des taches pour représenter la méchanceté est difficile à appréhender pour les élèves, bien que cette explication ait émergé à la double page précédente. Seul Nicolas a réellement perçu cette portée symbolique, les autres élèves continuent d'émettre des hypothèses pour expliquer leur présence.

Je fais à nouveau répéter à Nicolas que ce sont des « taches de méchanceté » pour clore le débat et demande alors pourquoi il y a ces taches sur le personnage mais les élèves ne savent pas. Je lis alors la phrase inscrite au bas de la page : « On est méchant quand on fait du mal exprès, avec des gestes ou avec des mots. ». Le terme « exprès » revient sur l'idée d'intention inhérente à la méchanceté évoquée au début de la séance. Une discussion sur l'action méchante débute alors. Le personnage fait-il mal avec des mots ? Avec des gestes ? Les élèves sont partagés. Certains interprètent également les taches comme des cris, le fait de se mettre en colère.

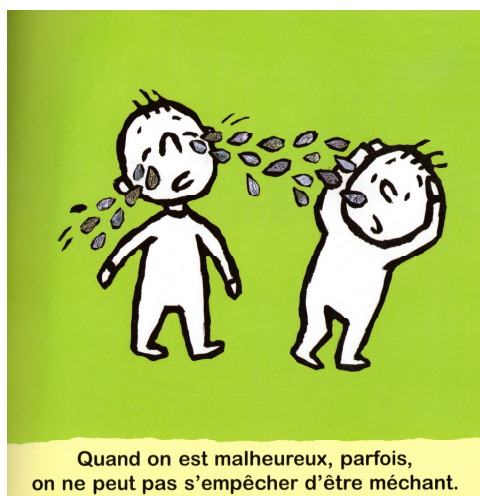
- Donc est-ce que c'est de la méchanceté comme à la page précédente ces taches ?
- Mattéo : Non, c'est des gros mots.
- Des gros mots ce n'est pas de la méchanceté ?

- Non/si mitigé.
- Yanis : Si c'est méchant.
- Donc ça peut être de la méchanceté qu'on fait avec sa bouche ?
- Oui collectif.
- (...)

Je reviens sur la notion d'intention qui n'a pas été relevée :

- Quand on fait mal mais qu'on ne fait pas exprès, est-ce que c'est méchant ?
- (quelques élèves) Oui.
- Oui ? Quand on ne fait pas exprès, on est méchant ?
- Gabriel : Quand on fait pas exprès, on n'a pas fait de grosse bêtise.
- Donc c'est qu'on n'est pas méchant. Est-ce qu'on a fait mal quand même ?
- Gabriel : Oui on a fait mal quand même.
- Donc on peut faire mal sans avoir été méchant, ça arrive. Qu'est ce qu'on fait alors ? Qu'est ce qu'on dit quand ça arrive ?
- Naya : Pardon.
- Oui on dit pardon, on peut faire mal sans être méchant, ça arrive des fois.
- (...)

Je tourne la page et on découvre la double page suivante qui revient sur le fait que la méchanceté a souvent pour origine un mal être de la part de son auteur :



- Naya : Y'a quelqu'un qui pleure.
- Qui est d'accord avec Naya ?
- (Nicolas lève le doigt).
- Nicolas tu es d'accord.
- Yanis : Moi aussi.
- Yanis aussi.
- Gabriel : Eh ben c'est encore les mêmes taches...de la méchanceté.
- Alors qu'est ce que ça peut vouloir dire ce dessin ? On voit un enfant qui pleure, et on voit des taches de méchanceté.
- Nicolas : Aussi y'en a un qui fait « Oh non ! » (il mime le dessin en se tenant la tête à deux mains).
- Oui tu as raison Nicolas, qu'est-ce qu'il fait ? Ca veut dire quoi de mettre ses mains sur sa tête comme ça ?

- Yanis : Il fait comme ça pour protéger ses oreilles.
- Ah ! Il veut se protéger, il veut se protéger de quoi ?
- Yanis : Des oreilles.
- Naya : Des larmes !
- Oui et qu'est ce qu'on a dit que c'était ces larmes, ces taches ?
- Nicolas : De la méchanceté.
- Donc il veut se protéger de la méchanceté de l'autre peut-être non ?
- Yanis : Il met ses mains parce que il veut se protéger ses oreilles.
- Et pourquoi il est méchant celui-là ?
- Gabriel : Peut-être...peut-être qu'il croit que personne veut jouer avec lui.
- Nicolas : Peut-être que l'autre, celui qui a les mains sur sa tête, il a tapé l'autre.
- (...)

Je lis ensuite la phrase qui généralise la situation : « Quand on est malheureux, parfois, on ne peut pas s'empêcher d'être méchant. ».

- Est-ce que ça vous est déjà arrivé ça ?
- (pas de réponse).
- Gabriel : Peut-être que c'est l'autre qui est méchant.
- Comment on le sait qui est méchant dans ce livre ? (je remontre les deux précédentes images).
- (pas de réponse).
- Qu'est ce qui est dessiné, et qui nous montre où est la méchanceté ?
- Yanis : Elle vient des yeux.
- Non. Qu'est ce qu'il y a depuis le début pour nous montrer quel personnage est méchant ?
- Gabriel : Les taches de méchant.
- (...)

Cette symbolisation, très complexe pour des élèves de moyenne section, pose toujours problème. Je reviens donc sur les images précédentes : « Sur la première image, il y a quelques taches pour montrer qu'on est tous un petit peu méchant parfois. Sur la deuxième on voit des taches parce qu'un personnage dit des choses méchantes avec sa bouche. » Je remontre la troisième image :

- Est-ce qu'on voit des taches ici ?
- Oui collectif.
- Oui, pour montrer que celui-ci, il est triste, il est malheureux...
- Yanis : Il pleure.
- Et donc il est méchant avec l'autre. Ça arrive ça d'être méchant parce qu'on est triste. Moi j'en vois dans la cour. Par exemple, il y a des enfants, personne ne veut jouer avec eux dans la cour, est-ce que vous en connaissez ?
- Oui collectif.
- Ils sont tristes parce qu'ils sont tous seuls alors qu'est ce qu'ils font ? Ils vont embêter les autres. Vous en connaissez ?
- Oui collectif.
- Nicolas : Clément P.
- (...)

Les élèves commencent à s'agiter sur le banc. Je passe donc à la double page suivante bien que cette double page était riche et aurait pu donner lieu à un débat sur les origines de la méchanceté.



- Qu'est ce que ça veut dire cette image ? Est-ce qu'on voit encore ces taches qu'on voit depuis le début ?
- Non collectif.
- Non ? Vous êtes sûrs ? (Je leur remontre toutes les images et leur demande de bien regarder...).
- Gabriel : C'est les taches de la méchanceté.
- Des taches de méchanceté. Donc il a des taches de méchanceté dans la main. Dans une main, il a une tache de méchanceté et dans l'autre, il a quoi ?
- (collectif) Des fleurs.
- Et ça veut dire quoi ?
- Yanis : Une fleur ça veut dire que...que...que ça...ça, c'est une fleur...parce que...parce que il la prend...il l'a pris parce que il l'a cueillie.
- (...)

Les symboles restent difficiles à comprendre (taches pour la méchanceté et fleur pour la gentillesse), je n'insiste donc pas et je leur lis donc la phrase qui explique ce que représente l'image : « Souvent, on peut choisir d'être gentil ou méchant. ». Les élèves semblent perplexes... Je leur demande alors :

- Si on offre une fleur, c'est gentil ou c'est méchant ?
- (collectif) C'est gentil.
- Et si on donne la tache de méchanceté, c'est gentil ou c'est méchant ?
- (collectif) C'est méchant !
- Vous voyez ce dessin, il veut dire que, on a le choix souvent dans la vie, soit on peut-être gentil, soit on peut être méchant.
- (...)

Le libre arbitre qui est abordé ici reste difficile à saisir pour les élèves. La symbolisation est complexe et s'avère être clairement un frein à la compréhension, sauf peut-être pour deux élèves qui ont bien saisi le symbolisme des tâches (Nicolas et Gabriel). Je passe à la double page suivante qui aborde les conséquences de la méchanceté telles que la sanction et le rejet.

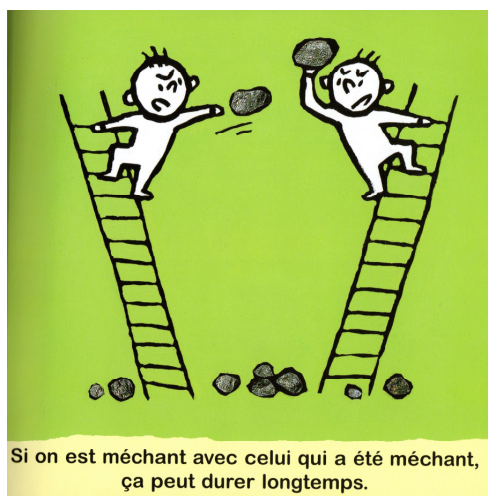


- Est-ce que c'est vrai qu'on n'aime pas les gens qui sont méchants ?
- Non collectif.
- Non ? Les enfants qui sont méchants dans la cour, vous les aimez bien ? Ce sont vos copains ?
- Non collectif.
- C'est pour ça, on a le droit d'être un petit peu méchant parfois, ça arrive, mais si on est tout le temps méchant, on n'a pas de copains...
- Gabriel : Eh ben peut-être, celui d'en haut, il veut pas jouer avec ceux d'en bas parce que il est méchant.
- Comment tu le vois qu'il est méchant sur le dessin ?
- Gabriel : Parce que il fait les gros yeux.
- Oui, et qu'est-ce qu'on voit d'autre qui nous dit qu'il est méchant ?
- Yanis : On voit...on voit...il a fait une maison en pierres.
- Qu'est ce que ça veut dire ces pierres depuis le début ?
- Elouan : La méchanceté.
- Donc il est un petit peu méchant ou très méchant ce garçon là ?
- Beaucoup/un petit peu.
- Un petit peu ou beaucoup ?
- Yanis : Beaucoup.
- Yanis dit beaucoup. Qui est d'accord avec Yanis ?
- Elouan : Non il est pas beaucoup méchant parce que il a pas des pierres dans sa main.
- Ah ! Il n'y a pas de pierres là sur ce dessin ?
- (collectif) Si.
- (...)
- Alors est-ce qu'il est gentil ou méchant ce garçon ?
- (collectif) Méchant.
- Est-ce que les deux autres enfants ont envie de jouer avec lui ?
- Non collectif.
- (...)

Je lis ensuite le texte : « A force d'être méchant, on peut se retrouver tout seul. ».

- C'est vrai ça ?
- Oui collectif.
- Il y en a des enfants dans cette école, qui sont toujours méchants dans la cour de récréation, et donc qui sont tout seuls parce que les autres enfants, ils n'ont pas envie de jouer avec eux.
- (...)

Je passe à la double page suivante qui pose la question de l'attitude à avoir face à quelqu'un de méchant.

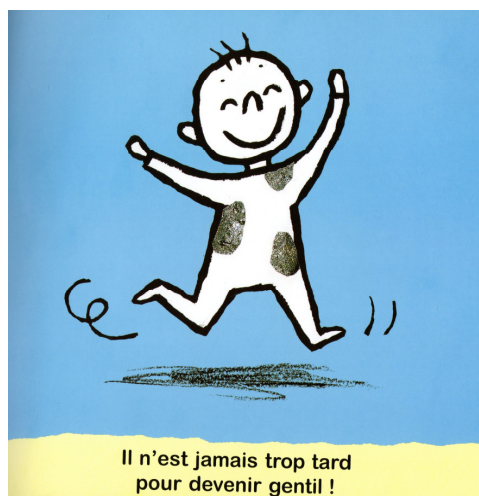


- Qu'est ce qu'on voit sur cette image ?
- Naya : Des échelles.
- Combien il y en a des échelles ?
- Naya : Deux...et deux garçons et la méchanceté.
- Qu'est ce qu'ils font avec la méchanceté ?
- Yanis : Ils jettent la méchanceté.
- Gabriel : Ils se battent avec la méchanceté.
- Donc ils sont méchants tous les deux ?
- Gabriel/Yanis : Oui.
- Yanis : Mais j'en vois un qui a pas commencé à jeter.
- Et l'autre est-ce qu'il a commencé ?
- Oui collectif.
- Est-ce qu'ils ont tous les deux de la méchanceté dans les mains ?
- Oui collectif.
- Est-ce qu'ils se sont lancé beaucoup de méchanceté avant ?
- Oui/non.
- On dirait qu'il y en a beaucoup par terre qu'ils se sont déjà lancée...vous les voyez ?
- Oui collectif.
- (...)

Je lis ensuite le texte : « Si on est méchant avec celui qui a été méchant, ça peut durer longtemps. ».

- Qu'est-ce que ça veut dire cette phrase ?
- Gabriel : Eh ben ça veut dire que ça dure longtemps à se battre.
- Oui parce que si quand quelqu'un est méchant, on est méchant, ça ne s'arrête jamais !
- Naya : Ça dure longtemps quand on est punis.
- Est-ce que c'est une solution alors, d'être méchant avec les gens méchants ?
- Mattéo : Oui c'est une solution.
- C'est une solution tu penses Mattéo ?
- Mattéo : Oui, il faut pas se laisser faire.
- Alors il faut pas se laisser faire mais par exemple, si Elouan est méchant avec toi, toi tu vas être méchant avec lui ?
- Mattéo : Si Elouan il me tape, eh ben moi...je le tape hein !
- Tu le tapes ? Alors Elouan, il va encore te retaper, et toi tu vas le retaper ? Alors qu'est ce qu'il se passe ?
- Qu'est-ce qu'il se passe si on n'arrête pas de se taper ? C'est la guerre ?
- Yanis : C'est la guerre.
- (...)

Je passe à la dernière double page qui reprend l'idée de libre arbitre en exposant le fait qu'on peut décider de changer et de devenir gentil pour être plus heureux soi-même et avec les autres.



- Gabriel : C'est les taches qu'on voyait au début.
- Est-ce que vous êtes d'accord ? Est-ce que c'est les taches qu'on voyait au début ?
- Yanis : Oui c'est les mêmes taches.
- C'est les mêmes ?
- Oui collectif.
- Est-ce qu'il y en a autant ?
- (pas de réponse).
- Il y en a plus ou il y en a moins qu'au début ? (On compte ensemble, il y en a six sur la première image et trois sur la dernière).
- Yanis : Moins.

- Oui il y en a moins. Alors qu'est ce qui s'est passé ? Il est devenu moins méchant ?
- Yanis : Il est gentil il ferme les yeux.
- Est-ce qu'il est complètement gentil ?
- (quelques élèves) Non.
- Il lui reste quand même des taches...
- Gabriel : Peut-être quand il perd des taches il devient moins méchant.
- Nicolas : Je suis d'accord avec Gabriel.
- Yanis : Je crois que les autres copains de lui, ils ont pris ses taches.
- Alors ça veut dire que ses copains sont devenus plus méchants ?
- Nicolas : Je suis pas d'accord avec Yanis.
- Alors explique-nous pourquoi.
- Nicolas : Je suis pas d'accord avec Yanis parce que peut-être que les autres ils sont moins gentils.
- Les autres ? Qui ?
- Nicolas : Les autres qui ont pris ses taches.
- Alors tu es d'accord avec Yanis Nicolas. C'est ce que Yanis nous a dit. Tu penses aussi que les taches qui lui manquent, ce sont d'autres enfants qui les ont prises ?
- Nicolas : Oui.
- (...)

Du fait de la symbolisation de la méchanceté par des taches, celle-ci est matérialisée, ce qui a pour conséquence que les élèves cherchent à savoir où elles sont. Si elles ne sont plus sur le garçon, elles sont forcément ailleurs. Encore une fois, cette symbolisation se révèle être plus un obstacle qu'une aide à la compréhension puisque dans un autre contexte, les élèves n'auraient probablement pas cherché à savoir ce qu'était devenu la méchanceté de quelqu'un qui serait devenu moins méchant. En matérialisant la méchanceté, les élèves la considèrent comme un objet et non comme une attitude impalpable. Il leur est difficile d'envisager la disparition de la méchanceté comme une évolution et non une perte.

- Mattéo : En fait il a disparu les autres taches.
- Elles ont disparu les autres taches.
- Mattéo : Oui, dans l'espace !
- Yanis : Aussi, peut-être un magicien est venu, il a fait « Abracadabra »...
- Lyna qu'est-ce que tu es penses ? C'est un magicien qui a fait partir les taches ?
- Lyna : Oui.
- Nicolas : Moi je suis d'accord avec Mattéo parce que je crois qu'elles sont parties dans l'espace.
- (...)

La remarque de Yanis sur le magicien montre que la notion de libre arbitre n'est pas du tout construite, ce qui est par ailleurs tout à fait normal en moyenne section. Si l'enfant est « moins méchant », c'est donc selon eux que quelqu'un ou quelque chose a opéré ce changement ? Ils n'envisagent pas que ce changement puisse venir du garçon lui-même, qu'il puisse avoir décidé d'être moins méchant. On voit donc bien que la notion de responsabilité de ses actes est encore floue et que les élèves considèrent que c'est l'extérieur qui agit et influe sur les individus. Une séance sur le libre arbitre et la responsabilité aurait pu être envisagée en prolongement de cette

séance afin d'aborder ces notions, par exemple en exposant une situation, puis en proposant des choix multiples aux élèves qui prendraient alors conscience que chaque acte est en fait une micro décision que l'on prend et dont on est responsable.

Je lis ensuite le texte : « Il n'est jamais trop tard pour devenir gentil. ».

- Même quand on est grand on peut devenir plus gentil ?
- Oui collectif.
- Est-ce qu'il y a des grands qui sont méchants ? Ou est-ce que ce sont juste les enfants qui font des bêtises et qui sont méchants ?
- Mattéo : Oui.
- Est-ce qu'ils peuvent devenir plus gentils ces adultes qui sont méchants ?
- Yanis : Oui.
- Yanis : Et aussi si on est méchants, on nous gronde aussi.
- Qui ? Les papas et les mamans ?
- Yanis : Oui.
- Et si on est un grand et qu'on est méchant, qui est-ce qui nous gronde alors ?
- (pas de réponse).
- (...)

J'espérais que la notion de loi émergerait (policier, gendarme...) mais puisqu'elle ne vient pas spontanément, je n'en parle pas. La séance est commencée depuis plus de 40min et les capacités de réflexion et d'attention des élèves sont épuisées, je n'insiste donc pas.

Je clos la séance en reposant la question de départ : « Pourquoi on est méchant ? ».

- Naya : Il faut pas être méchant parce que sinon, on est plus notre copain.
- Oui, les autres n'ont plus envie de jouer avec nous si on est méchant.
- Gabriel : Eh ben, si on est méchant, eh ben aussi, on veut plus jamais jouer avec nous.
- Oui, donc tu es d'accord avec Naya Gabriel, c'est ça ?
- Gabriel : Oui.
- Yanis : En fait, si on est méchant, des fois les papas et les mamans, ils nous punissent.
- Nicolas : Aussi, eh ben être méchant, c'est quand on tape.
- Alors essayez de bien écouter la question parce que là, vous êtes en train de m'expliquer pourquoi il ne faut pas être méchant. Mais pourquoi on devient méchant ? Qu'est-ce qui fait qu'on devient méchant ?
- On l'a dit, vous m'avez dit que des fois, on est méchant parce qu'on est en co...
- (collectif) En colère.
- Oui, des fois aussi on est méchants parce qu'on est mal....
- (collectif) Malheureux.
- Oui malheureux, comme le petit garçon qui pleurait. Donc on peut être méchant parce qu'on est en colère ou parce qu'on est malheureux.
- (...)

Cette séquence était trop longue, il aurait été préférable de présenter aux élèves moins de pages afin de pouvoir plus les approfondir, chaque double page étant relativement riche.

f) Séance 6 : Ça veut dire quoi juste et injuste ? (18/02/13)

▪ Support

Image extraite d'un album destiné au questionnement philosophique : Furlaud, F. (2009). *Les p'tis philosophes*. Montrouge : Bayard (Quand on n'a pas la même chose...c'est juste ? C'est pas juste ?)



Cette double image est à mon sens particulièrement intéressante parce qu'elle aborde la différence entre « égalité » et « équité » en proposant aux élèves de se positionner sur ce qu'ils considèrent être le plus juste.

En fin de journée en lecture plaisir, lecture de : Piquemal, M. et Baas, T. (2010). *C'est pas juste !* Paris : Albin Michel Jeunesse.

L'analyse de cette séance sera brève, celle-ci n'ayant pas été filmée. Le thème abordé, l'injustice, est un thème qui parle aux élèves. En effet, le mot « juste » est présent dans leur quotidien et ils l'emploient régulièrement, notamment à travers la formule « C'est pas juste ! ». En revanche, bien que très intelligible au niveau du sens, les termes « juste » et « injuste » ne sont que très rarement employés et l'idée de justice est essentiellement rattachée pour eux à la notion de justice légale, de tribunal. La première question posée « Qu'est ce que ça veut dire « être juste » ? » est donc bien difficile à comprendre pour les élèves et n'amène pas à un débat productif.

Les deux images proposées ensuite ouvrent un nouveau débat puisqu'elles permettent d'aborder la notion de justice d'un point de vue plus philosophique. Il s'agit à travers un exemple très simple de considérer et comparer les notions d'égalité et d'équité en débattant de ce qui est le plus juste. Cette fois, le débat prend vie et les élèves débattent. Dans un premier temps, la plupart

des élèves considèrent l'image de l'égalité (donner la même chose à tous le monde) comme étant la plus juste. Je leur demande alors s'ils mangent la même quantité de nourriture à table que leur papa ou leur maman. Ils répondent que non puisqu'ils sont plus petits, ils n'ont donc pas besoin de la même quantité de nourriture pour combler leur faim. Plusieurs élèves prennent alors le parti inverse en considérant que c'est l'image qui représente l'équité qui est la plus juste, certains arguent même que cette image n'est pas tout à fait « équitable » puisque le souris est très petite et que sa part de gâteau reste plus grosse que celle de l'éléphant au regard de leur taille respective. Si un réel débat s'instaure sur les images proposées, il est en revanche difficile de s'en extraire, le débat n'étant pas propice à des illustrations dans leur vie personnelle. Par ailleurs, si le débat porte bien sur le fait qu'il soit plus juste ou non d'être égalitaire ou équitable, les termes « juste » et « injuste » ne sont que très peu utilisés spontanément. C'est moi qui les reprend à de nombreuses reprises pour les inciter à se positionner « Alors qu'est ce qui est le plus juste ? ». J'attends en effet des élèves qu'ils se positionnent individuellement, ce qui leur est difficile puisqu'ils semblent chercher dans mes propos ou mes relances des indices indiquant la « bonne » réponse. Je dois plusieurs fois leur expliquer qu'il n'y a pas une réponse correcte et une fautive, et que les deux points de vue sont possibles. Sur le plan philosophique, les deux points de vue sont effectivement acceptables, bien qu'opposés. Cette liberté de pensée semble les perturber quelque peu, comme si je leur tendais un piège. Sur les débats précédents, je ne leur avais jamais demandé aussi clairement de se positionner, de « choisir un camp » en quelque sorte. A chaque fois qu'un élève exprime son avis, que je n'accepte que s'il l'argumente, je prends donc soin de le valoriser et de valider son opinion. Puis je verbalise sous la forme « Yanis pense que l'image où la souris et l'éléphant ont la même part de gâteau est la plus juste, et toi Nicolas, qu'en penses-tu ? ». A la fin de la séance, les élèves semblent avoir bien intégré cette liberté d'opinion et lorsque je redemande à chacun de se positionner, ils choisissent chacun l'image qui leur semble la plus juste. Un peu plus de la moitié des élèves optent pour l'image symbolisant l'égalité comme étant la plus juste mais ce n'est pas significatif. Cette séance avait été testée en tout début d'année afin de me permettre de définir de façon adaptée mon sujet de mémoire (cf. Genèse de ma recherche) avec quatre élèves. Lors de cette séance test, les quatre élèves avaient tous choisis l'image représentant l'égalité. Il semble donc que leur capacité à donner leur opinion et à assumer d'avoir une opinion différente de celle des autres se soit développée, bien qu'elle ait été conditionnée par des relances de ma part.

Ce débat était à mon sens probablement le plus « philosophique » dans le sens où aucune réponse n'était plus acceptable qu'une autre tant qu'elle était justifiée du point de vue du raisonnement. Cette dernière séance aurait donc permis de poursuivre cette pratique dans une nouvelle séquence qui se serait un peu plus rapprochée d'un réel débat philosophique. Ces illustrations me semblent donc très intéressantes puisqu'elles marquent une réelle progression dans

la conscience du débat philosophique : « J'ai le droit de penser ce que je veux tant que je peux le justifier ». L'objectif principal de cette séquence était d'aborder la notion de respect, tout en apprenant à dialoguer et à affiner sa pensée. Ce débat sur l'égalité et l'équité aurait donc pu servir de point de départ à une nouvelle séquence, plus dirigée vers l'abstraction et le questionnement.

3. Quel support d'entrée privilégier ?

Le choix du support s'est révélé essentiel puisqu'il peut lancer le débat très efficacement, mais il peut également être un frein à la compréhension (comme les images sur la méchanceté avec un symbolisme omniprésent et complexe), ou encore ne présenter que peu d'intérêt sur le plan du questionnement (comme la double image du débat « Les garçons et les filles, c'est différent ou c'est pareil ? »). Le choix du support est donc déterminant dans la réussite de séances de débats.

A la suite des séances menées, pour anticiper les difficultés liées au support, il me semble qu'il faut prévoir la séance en deux temps. Premièrement, annoncer la question du jour et recueillir leurs représentations, un premier débat s'amorce alors avec leurs premières réponses. Dans un second temps, un support (image ou album) est présenté pour étoffer le débat et servir d'illustration à la question posée. Les élèves doivent alors « garder la question dans leur tête » afin de faire lien avec la question posée. Si cela reste difficile pour quelques élèves, la plupart d'entre-deux ne s'écartent que très peu du débat et un simple recadrage de ma part suffit à le recentrer si nécessaire en posant la question suivante au groupe : « Est-ce qu'on parle de ça aujourd'hui ? », suivie de « Qui peut rappeler quelle question on se pose aujourd'hui ? ». La question du jour est ainsi reprise par un élève et validée ou non par le groupe. Quand un commentaire n'est pas en lien avec la question du jour, je laisse tout de même l'élève aller au bout de ce qu'il veut dire, cet atelier étant un atelier de langage en premier lieu, il me paraît essentiel que les élèves n'hésitent pas à s'exprimer, et donc de ne pas effectuer de censure. En revanche, le débat est recadré régulièrement pour ne pas voir le débat dévier vers une description de l'album ou de l'image sans aucun lien avec la question posée.

Il semble que chaque élève soit plus ou moins sensible à un type d'entrée. En effet, là où l'entrée à travers un album ouvre un réel débat chez certains élèves, il semble induire une certaine passivité chez d'autres, habitués à « écouter lire un album » sans se poser de questions sur ce qui est lu. De plus, la plupart des élèves semblent éprouver des difficultés à se détacher de l'histoire lue pour rentrer dans un débat général, le recul par rapport à l'album est difficile et l'album réduit alors le champ des questionnements et des réponses. La séance présentée sans entrée, uniquement avec une question, passionne moins les élèves qui sont moins investis et ont plus de difficultés à rentrer dans l'activité. En revanche, le choix d'une image comme entrée semble être un bon compromis

puisqu'elle permet aux élèves de rentrer dans l'activité, de se mobiliser, tout en restant un champ vierge en terme de vocabulaire et d'idées, qu'ils doivent trouver eux-mêmes là où l'album, en donnant un vocabulaire et une histoire donnée, restreint le champ de leur expression : ils ne se détachent pas de l'histoire. Cette difficulté à se détacher de l'album présenté est, à mon sens, lié à l'âge des élèves, la distanciation étant très hypothétique en maternelle. Cependant, cela ne présage en rien de l'efficacité d'un tel support à l'école élémentaire, notamment sous la forme d'un réseau dans lequel chaque œuvre déjà étudiée pourrait être un « réservoir » d'exemples dans lesquels puiser dans les débats suivants.

III. Quels bénéfices pour les élèves ? Apprendre à se questionner et à confronter ses opinions pour apprendre à penser.

Le fait de se questionner a poussé les élèves à réfléchir. Tout d'abord, on essaie ensemble de trouver une réponse à la question du jour. Puis le support est introduit, il permet d'envisager la question sous un autre angle, d'une façon moins abstraite, la question gagne en sens, ce qui conduit les élèves à faire du lien avec des situations vécues dans leur vie personnelle. Les élèves s'approprient alors la question en l'illustrant, et celle-ci se nourrit des différents exemples proposés à la fois par les élèves et par moi-même. En donnant des exemples, les élèves apprennent à se connaître, et à s'exprimer de façon intelligible par tous. Ils doivent trouver des exemples cohérents relatifs à la question du jour, ce qui montre des capacités à la fois de compréhension de la question posée, de mise à distance de celle-ci, et d'inférence puisqu'ils doivent faire du lien entre leur vie personnelle et une situation qu'ils n'ont pas vécue.

Ils doivent de plus se positionner par rapport à la question posée. Or, comme toute opinion doit être justifiée quelle qu'elle soit (c'est une de mes exigences), ils ont développé des capacités à expliquer, à se faire comprendre, à reformuler leurs propos.

On constate qu'en essayant d'exprimer leur opinion, et donc leur pensée, les élèves sont parfois confrontés à la difficulté que cette expression représente. En effet, lorsque l'élève n'a pas de difficultés langagières, sa difficulté à se faire comprendre provient le plus souvent d'un manque de clarté de sa pensée. Le pousser à reformuler, à trouver un moyen pour se faire comprendre le pousse donc à affiner sa pensée, à la préciser afin qu'elle devienne compréhensible. Le langage est alors le reflet de la pensée : quand celle-ci est claire, elle est plus facile à exprimer. A de nombreuses reprises, les élèves ont construit à plusieurs une explication, l'un trouvant les mots que l'autre cherche. L'importance des mots choisis prend tout son sens puisqu'elle conditionne l'intelligibilité des propos. La vertu communicationnelle du débat (dans l'immédiateté) révèle le sens du langage et l'importance de le maîtriser puisqu'il permet de communiquer. Le langage est un réel outil

d'expression de la pensée, et les allers-retours, les tâtonnements langagiers permettent aux élèves de clarifier leur pensée, tout autant que leur pensée leur permet d'avoir quelque chose à exprimer, partager, communiquer. Le langage est valorisé en tant qu'expression d'une opinion personnelle, il est l'outil qui permet de dire ce qu'on pense, sans peur de dire une bêtise ou de donner une mauvaise réponse. Il n'y a pas de mauvaise pensée, seulement des formulations incorrectes et les élèves s'entraident souvent afin de trouver une formulation correcte pour exprimer une opinion.

IV. L'évaluation des élèves.

L'évaluation de ce type de séance est complexe puisqu'il est difficile d'évaluer les compétences langagières des élèves alors même que la compréhension joue un rôle majeur dans leurs prises de paroles. En effet, la compréhension est liée au langage, et les compétences des élèves en termes de compréhension sont bien souvent plus importantes que leurs compétences en termes d'expression. Ils peuvent donc avoir parfaitement saisi l'objet du débat (vocabulaire passif) mais ne pas être en mesure de s'exprimer, soit parce que leur opinion n'est pas déterminée, soit parce qu'ils ne sont pas capables d'utiliser eux-mêmes le vocabulaire en jeu dans le débat (vocabulaire actif), ou encore parce qu'ils ont des difficultés à prendre la parole au sein du groupe qui, bien que restreint, reste plus important qu'un groupe en atelier dirigé par exemple.

Si les séances menées ont conduit à de nombreux bénéfices pour les élèves, l'évaluation ne prendra pas en compte tous ces apports. En effet, les séances ayant pour objectif principal le langage, l'évaluation portera surtout sur celui-ci, et dans un second temps sur le devenir élève, deuxième pôle essentiel de cette séquence, en relation avec les programmes officiels. Les compétences évaluées concerneront donc les domaines « S'approprier le langage » et « Devenir élève ».

1. Quelles compétences évaluer dans la pratique du débat philosophique ?

Les élèves font donc pleinement partie du processus d'évaluation, ce qui leur permet d'être conscients à la fois de mes attentes et de leurs progrès. Les compétences évaluées dans le domaine du langage sont :

- Comprendre un message clair et agir de façon pertinente : il s'agit de comprendre mes questions et relances, mais également les opinions ou objections des autres élèves. La pertinence des questions ou des interventions des élèves permet d'évaluer leur compréhension, bien que ce critère ne soit pas toujours suffisant. En effet, la plupart des élèves comprennent bien plus clairement qu'ils ne s'expriment. La non pertinence de leurs interventions ne présage donc pas nécessairement d'un

déficit de compréhension, mais parfois d'un déficit d'expression ou d'une difficulté à réagir de façon pertinente.

- Raconter, en se faisant comprendre, un épisode vécu inconnu de son interlocuteur : il s'agit de savoir s'exprimer clairement en se faisant comprendre de l'enseignant et des autres élèves. Dans cette séquence, exprimer clairement son point de vue est essentiel pour pouvoir prendre part au débat et déclencher des réactions chez les autres élèves. Au fur et à mesure des séances, les élèves arrivent spontanément à donner des exemples issus de leur vie personnelle pour illustrer leurs propos. Au début de la séquence, je reformule systématiquement leurs propos afin qu'ils soient intelligibles par tous et je les incite à donner un exemple, puis les élèves reformulent spontanément lorsqu'ils voient aux expressions de leurs camarades que ceux-ci n'ont pas compris. J'ai également sur les dernières séances de moins en moins à solliciter des exemples qui viennent naturellement de la part des élèves.

- Prendre l'initiative de poser des questions ou d'exprimer son point de vue : Il s'agit d'exprimer une opinion ou un questionnement sans sollicitation de ma part. Dans les dernières séances, mes interventions se sont considérablement réduites et un réel dialogue entre pairs s'est insaturé. Les élèves posent des questions pour demander des précisions sur un exemple formulé par un camarade, et utilisent un vocabulaire approprié pour exprimer leur point de vue sans se contenter de répéter ce qui vient d'être dit (« Je suis d'accord avec.... » ; « Je ne suis pas d'accord avec parce que... »). L'utilisation de ce vocabulaire est difficile en début de séquence puisqu'il est moins valorisant pour les élèves de le formuler ainsi que de répéter ce qui a été dit. Je valorise donc énormément l'utilisation de ce vocabulaire en leur demandant de se justifier lorsqu'ils l'emploient. Les élèves prennent plaisir à l'utiliser en fin de séquence, la formule restant systématiquement valorisée par moi. Par ailleurs, l'utilisation de ce vocabulaire est clairement un critère connu des élèves (et rappelé à chaque début et fin de séance) pour être nommé « chef philosophe ».

En ce qui concerne le domaine « Devenir élève », j'évalue également le fait de « respecter les autres et respecter les règles de la vie commune ». Il s'agit d'apprendre à dialoguer entre pairs en prenant peu à peu la place de l'adulte, de ne pas couper la parole de celui qui s'exprime et de respecter les opinions des autres lorsqu'elles sont différentes de la sienne. Le fait de ne pas couper la parole et d'attendre son tour est également un critère explicite connu des élèves pour être nommé « chef philosophe ».

2. Quels critères d'évaluation retenir ?

Les critères d'évaluation que je retiens sont donc principalement liés au langage et sont simples afin d'être compris et connus des élèves :

- Participer au débat.
- Savoir s'exprimer clairement et donc se faire comprendre des autres.
- Utiliser un vocabulaire approprié pour exprimer son opinion (Je suis d'accord/Je ne suis pas d'accord).
- Respecter la parole des autres en ne coupant pas la parole et en attendant son tour pour s'exprimer (en levant le doigt au début pour réguler « l'envie de parler » pas toujours pertinente).
- Poser des questions et intervenir dans le débat sans sollicitation de ma part et de façon pertinente

Les compétences citées sont difficiles à évaluer tout en menant la séance. A ce titre, le fait de filmer les séances est un véritable outil d'évaluation, qui me semble presque indispensable pour pouvoir noter de façon systématique le nombre de prises de parole des élèves, le fait de ne pas couper la parole et surtout, la pertinence de leurs propos. En effet, bien qu'une première évaluation se fasse en fin de séance par la nomination de « chefs philosophes », le fait de pouvoir visionner la séance dans un second temps permet de pouvoir évaluer les élèves de façon plus précise dans un second temps. De plus, bien que je ne l'ai pas mis en place dans cette séquence, il aurait été intéressant de visionner les séances avec les élèves afin de leur faire constater leurs progrès, mais également d'évaluer avec eux chaque élève en fonction des critères d'évaluation retenus. Le caractère chronophage de ce type de dispositif est un frein mais le mettre en place ne serait-ce qu'une fois aurait donné plus de sens aux critères d'évaluation et à la nomination des « chefs philosophes ».

3. L'évaluation du point de vue des élèves : Descriptif du dispositif de nomination des « chefs philosophes ».

Au cours de la séquence menée, une affiche est accrochée au tableau et chaque lundi, j'y inscris la question du jour. Au terme de la séance, je nomme des élèves « chefs philosophes ». J'utilise le terme de « chef » parce qu'il est régulièrement employé par l'enseignante de la classe le reste de la semaine, il a donc un sens pour les élèves. Les chefs philosophes (il y en a plusieurs à chaque séance) voient leur nom inscrit sous la question posée sur l'affiche. Les séances prennent fin par un débat sur qui a été chef aujourd'hui. Je détaille à chaque fois pourquoi ces élèves sont nommés chefs et pourquoi les autres ne sont pas chefs. Je signale aux élèves leurs évolutions, le fait qu'ils étaient « presque chefs » ou que bien qu'ils ne soient pas chefs, ils aient fait de gros progrès, qu'ils « deviennent grands ». Ils sont très intéressés à l'idée d'avoir leur nom présent sur l'affiche qui par ailleurs matérialise le travail effectué pendant cet atelier de philosophie. Il s'agit donc plus de motiver les élèves que d'une réelle évaluation. Le fait d'expliquer au groupe pourquoi les chefs

sont nommés leur permet de bien cerner les attentes de cet atelier, que je rappelle à chaque début de séance. Lorsque je présente l’affiche et le concept de « chefs philosophes », je l’introduis en disant que « les chefs philosophes seront ceux qui auront le plus parlé et réfléchi. ». Puis les critères sont précisés (cf. partie « Quels critères d’évaluation retenir ? »), rappelés à chaque début de séance, et évalués à chaque fin de séance lors de la discussion avec les élèves au cours de laquelle on décide ensemble quels vont être les chefs philosophes du jour. Si au début, c’est surtout moi qui décide et verbalise les critères, ensuite on en discutera et je trancherai en justifiant ma décision.

Par exemple, voici le déroulement de ces nominations lors de la troisième séance (« Ca veut dire quoi être différents ? »). J’introduis la discussion ainsi :

- Alors, maintenant on va décider quels étaient les chefs philosophes aujourd’hui ! Alors qui est-ce qui a le mieux parlé, levé le doigt et donné son avis ?

(Trois élèves lèvent le doigt.)

- Gabriel : Moi.

- Elouan : Moi.

- Naya : Moi.

- Alors moi je pense que Gabriel, encore une fois, a très bien levé le doigt, il avait beaucoup de choses à dire, alors Gabriel je te félicite !

- Nicolas : Ben moi aussi j’ai bien levé le doigt.

- Naya : En ben moi j’ai dit beaucoup de choses.

- Pour l’instant je parle de Gabriel. Donc là, Gabriel est encore chef philosophe, comme la semaine dernière. Nicolas aussi. Alors Nicolas il y a des moments où tu réfléchis et puis d’autres moments où tu penses à autre chose, mais par contre Nicolas, comme Gabriel, je te félicite parce que tu lèves très bien le doigt. Même quand il y a d’autres enfants qui parlent, vous attendez en levant le doigt, et ça c’est très grand de se comporter comme ça ! Et je vous félicite.

- Et je pense qu’on peut mettre aussi Elouan !

(Elouan fait une mine étonnée.)

- Alors Elouan, qui ne lève pas encore bien le doigt, il faut que tu grandisses là-dessus Elouan...mais qui a beaucoup de choses à dire et qui se pose beaucoup de questions. Alors je te félicite Elouan. C’est très bien ! Voilà nos chefs philosophes du jour !

-Mya : Et moi ?

- On ne t’a presque pas entendue Mya. Toi tu joues avec tes chaussures...tu discutes d’autre chose avec Mattéo, alors non, je ne pense pas que tu te sois comportée comme une chef philosophe.

Les félicitations appuyées et répétées adressées à Gabriel et Nicolas auront un impact sur le comportement des autres élèves lors des séances suivantes. Ils prendront garde à bien lever le doigt et à attendre leur tour de parole, ce qui est une condition nécessaire au bon déroulement d’un débat. C’est pourquoi j’insiste sur ce point en ce début de séquence. Elouan, lui, a fait beaucoup de progrès et d’efforts par rapport à la première séance, notamment en termes de concentration. Il s’est réellement investi dans le débat et a eu de nombreuses remarques pertinentes. Je tiens donc à valoriser son investissement afin que celui-ci se renouvelle pour les séances suivantes, ce qui sera le cas. Chaque élève est très égocentré, ce qui est parfaitement normal à quatre ans ! J’essaie donc de bien expliquer pourquoi les chefs philosophes le sont, et pourquoi d’autres enfants ne le sont pas

(comme pour Mya). Au fur et à mesure de ces discussions, les élèves seront de plus en plus acteurs de ces nominations, et parfois un réel débat s'instaurera pour nommer les chefs du jour. A ce stade, il s'agit surtout pour moi de rendre clairs les critères de réussite de cet atelier, et de me servir des élèves les plus investis pour motiver les autres lors des débats suivants.

Le fait de filmer les séances permet de les évaluer plus facilement individuellement, mais également en tant que groupe, puisque les élèves s'imitent en réutilisant les formulations des autres lorsqu'elles sont valorisées par l'enseignant. Ainsi, en visionnant la séquence, on peut constater que dès la deuxième séance (Ca veut dire quoi « se moquer » ?), Yanis exprime son opinion en disant « Moi je pense presque pareil que Mya ». A ce stade de la séquence, si les élèves savent répondre oui ou non quand je leur demande s'ils sont d'accord, le fait de donner spontanément son avis qui de plus, est plus complexe que le fait d'être d'accord ou pas d'accord est un réel progrès. Lors de cette même séance, Nicolas utilise le terme « je pense que » pour donner son opinion, ce qui est nouveau et il se met à la place du lapin bleu, il est en empathie, bien qu'il pense que lui ne serait pas triste dans une telle situation. Les élèves partagent leurs expériences, bien que tous n'arrivent pas à bien les expliquer. Naya exprime ce qu'elle a ressenti, ce qui va au-delà d'une simple description de la scène. Nada, qui a très peu parlé depuis le début de l'atelier tente d'illustrer ses propos par un exemple issu de son expérience personnelle. Elle veut nous raconter une moquerie : « Quelqu'un qui s'appelle Clément, il s'est moqué de moi, comme moi j'ai tombé, il est moqué de moi. » mais l'exemple est confus et difficilement compréhensible. Mya réussit à exprimer un exemple clairement et (avec mon aide) à y associer un ressenti :

- Mya : Moi aussi ça me fait mal au cœur.
- Est-ce qu'on vous a déjà dit quelque chose qui vous a fait mal au cœur ?
- Oui collectif.
- Oui Mya, tu nous racontes ?
- Mya : C'était Clément, il m'avait dit que j'étais pas belle et que j'étais nulle.
- Alors est-ce que c'est faire mal avec des mots ça ?
- Oui collectif.
- Et comment tu t'étais sentie Mya ?
- Mya : Je m'étais sentie mal. Et puis c'était ce matin.
- C'est très vilain de dire ça, et qu'est ce que tu as fait Mya ?
- Mya : Ben moi je suis partie le dire à la maîtresse.

Mya exprime également son opinion avec un vocabulaire approprié en reprenant les termes de ma question (adressée à tous) :

- Est-ce que vous êtes d'accord avec Nicolas ?
- Mya : Moi je suis pas d'accord.

Elle arrive à exprimer spontanément son opinion, mais le vocabulaire reste induit par ma question. En revanche, elle ne justifie pas encore sa prise de position.

Je ne développerai pas ici les progressions des élèves pour chaque séance, mais l'exemple de la seconde séance permet de mettre en lumière l'intérêt de filmer les séances pour percevoir tous les progrès des élèves. Il faudra attendre la cinquième séance pour que des élèves expriment leur accord ou leur désaccord avec ce qui vient d'être dit, tout en justifiant spontanément cette prise de position (« Je suis d'accord avec..... parce que... »).

La progression globale de la séquence est celle-ci : Au début, les élèves répètent ce qui a été dit pour dire qu'ils pensent la même chose. Dans un second temps, ils utilisent l'expression « je suis d'accord / je ne suis pas d'accord » en réponse à mes sollicitations (« Vous êtes d'accord avec ce que A dit ? »), puis sans mes sollicitations. Enfin, ils utilisent cette même expression spontanément, tout en y ajoutant une justification (« parce que »), qui est le plus souvent un exemple issu de leur vie personnelle. La pensée s'est construite car si les exemples ont fusé dès la première séance, ils n'étaient pas toujours pertinents et ils n'étaient pas une illustration de leur opinion. Ce n'était alors qu'un simple plaisir de raconter un événement vécu. Le langage d'évocation a donc pris du sens, il n'est plus une simple évocation du vécu, mais bien une illustration d'une opinion, qui permet d'expliquer et de préciser sa pensée, de la communiquer.

4. Comment remédier aux difficultés des élèves à s'exprimer et/ou à comprendre ?

Une des difficultés majeure que j'ai rencontrée durant cette séquence était de faire progresser les petits parleurs, les pousser à s'exprimer ou à donner leur avis « dire s'ils sont d'accord ou pas » avec ce que vient de dire un élève et les inciter à expliquer pourquoi. Ce qui m'a semblé essentiel était en premier lieu de valoriser toute prise de parole. En second lieu, il est important de demander aux élèves s'ils ont compris la question et les faire reformuler, plusieurs fois si nécessaire afin de vérifier que ce n'est pas la compréhension qui gêne l'expression. Enfin, leur demander de s'expliquer entre eux donne du sens au langage : quand un élève tente d'expliquer ce qu'il veut dire à un élève qui n'a pas compris ce qu'il voulait dire, cela donne du sens à l'exigence d'une reformulation. Pour communiquer, il faut utiliser des mots précis, le langage devient une passerelle nécessaire entre « penser » et « communiquer ».

Malgré ces tentatives, les petits parleurs ont peu progressés au niveau langagier. Ils se sont de plus en plus intéressés au débat grâce à mes nombreuses sollicitations, ils ont fait des progrès quantitatifs en termes de nombres de mots en répondant à mes questions. Mais ces progrès restent très sensibles, puisqu'on est passé, pour ces deux élèves en difficulté (Ela et Lyna), d'une absence de réponse à ma question ou d'une réponse en un mot, à une réponse en trois à quatre mots en fin de séquence. Lyna répond sur sollicitation par des mots en fin de séquence, alors qu'elle ne

s'exprimait que par signes de tête dans les premières séances. Ela est en difficulté mais progresse tout de même. En effet, elle lève même le doigt plusieurs fois pour s'exprimer spontanément à la quatrième séance et s'exprime en faisant une phrase construite (« Ils sont attachés à l'arbre. ») pour décrire l'image.

Elles m'ont également semblé être plus à l'aise face au groupe mais il est très probable que cela ne soit dû qu'à l'avancement dans l'année, puisqu'il s'est écoulé un mois et demi entre la première séance et la dernière.

Pour ces élèves en difficulté, il aurait été profitable de mener des mini ateliers en groupe plus restreint, peut être en amont du débat collectif (durant les activités pédagogiques complémentaires par exemple). Ce travail préalable aurait permis d'éliminer les éventuels problèmes de compréhension de la question posée, mais surtout cela aurait donné à ces élèves des « cartes » pour pouvoir participer au débat : opinions, exemples.... Le fait de valider un exemple en petit groupe, c'est-à-dire d'en reconnaître la pertinence, les aurait peut être conduit à avoir envie de l'exprimer, ou tout simplement d'oser l'exprimer, sans crainte de l'erreur ou de la moquerie. En effet, si l'une des élèves en difficulté a de réelles difficultés langagières, étant issue d'une famille où le français n'est pas parlé à la maison, l'autre élève (arrivée en cours d'année) a des difficultés sociales, une crainte vis à vie de l'école et des autres, et manque beaucoup de confiance en elle. Dialoguer sur un thème dans lequel il n'y a pas de bonnes et mauvaises réponses est donc à mon sens un terrain privilégié pour ce type de difficultés.

Conclusion

La mise en place de ces ateliers de philosophie a conduit à de réels progrès des élèves. En effet, dans cette séquence menée dans le cadre de ce travail de recherche, les progrès sont perceptibles : les élèves ont acquis des capacités à discuter, à débattre, notamment dans l'écoute des autres, la prise de parole, et la non répétition de ce qui a déjà été dit. Un vocabulaire approprié au débat émerge également avec des expressions de prise de position telles que « je ne suis pas d'accord », « je suis d'accord avec », « je pense que », ainsi que la justification de ces opinions. Ils justifient mieux leur avis, sont capables de s'opposer entre eux et d'expliquer pourquoi ils sont d'accord ou non avec une idée. Quelques élèves ont également développé une réelle capacité à illustrer leurs propos par des exemples tirés de leur vie personnelle. Il est manifeste que j'interviens aussi de moins en moins dans le débat, et principalement pour le relancer par une ou plusieurs questions lorsqu'il s'étirole ou pour vérifier la compréhension des petits parleurs et solliciter leur expression. Ces progrès sont manifestes sur les dernières séances menées, dans lesquelles mes interventions se sont raréfiées et se limitent souvent à une valorisation de la prise de parole des

élèves et leurs propos. Les progrès observés dans la prise de parole des petits parleurs ont eu des répercussions dans leurs prises de paroles au cours d'autres séances, dans tous les domaines de l'école maternelle. Ils ont gagné en capacité de compréhension et d'expression, et donc en confiance en eux, ce qui leur a bien souvent permis d'améliorer leurs relations avec leurs camarades : ils osent s'exprimer, donner leur avis et s'opposer à leurs camarades (au cours de la récréation par exemple). Ces élèves se laissent moins faire et ont moins de difficultés à solliciter l'aide d'un adulte en cas de problème (en classe ou pendant la récréation).

Si les objectifs de la séquence étaient principalement langagiers, il s'agissait également d'aborder la morale. De ce point de vue, les séances ont permis d'instaurer des règles de savoir vivre, la séquence ayant pour thème le respect. Par exemple, la séance sur la moquerie a posé des règles (il est interdit de se moquer) et positionné ce type de comportement au niveau moral (c'est méchant de se moquer). Il me semble donc que ce type d'atelier soit tout à fait pertinent pour aborder la morale à l'école. En effet, les débats permettent de verbaliser les règles, de les comprendre et de leur donner du sens. Les thèmes abordés sont également des viviers d'exemples auxquels on peut se référer à d'autres moments, lorsque les élèves vivent une situation liée à un thème abordé en classe. Les élèves parlent plus facilement des soucis qu'ils peuvent rencontrer à la récréation par exemple, et ils expriment le problème plus clairement.

Il aurait été intéressant de tester d'autres types de supports tels que les albums utilisés en réseau ou des extraits vidéos, de dessins animés connus des élèves par exemple, et de comparer leur efficacité avec celle des mêmes supports utilisés cette année.

Cette recherche aurait également pu être poursuivie par une étude des supports les plus efficaces en cycle 2 et 3. Il est très probable que les supports les plus efficaces pour lancer un débat philosophique ne soient pas les mêmes qu'en maternelle, principalement du fait que les élèves soient lecteurs, mais également par des capacités plus importantes à s'exprimer ou comprendre.

BIBLIOGRAPHIE

Tauveron, C. (2002). *Lire la littérature à l'école*. Paris : Hatier.

Cet ouvrage n'est pas adapté au cycle 1, cadre de ma recherche mais l'approche de C. Tauveron est en revanche tout à fait adaptée à mon sujet. En effet, la lecture littéraire n'est pas restreinte à l'acte de lire mais au contraire à l'acte de comprendre. Le défi est donc de ne pas trop faciliter la compréhension dans le choix des textes littéraires proposés afin « d'apprendre à comprendre ». Cet apprentissage ne peut se faire que si on propose aux élèves des textes posant des problèmes de compréhension et d'interprétation, afin de leur apprendre à dépasser cette difficulté. Le sens est donc au cœur de cet ouvrage et le lien avec le débat philosophique qui lui aussi, a pour objectif d'apprendre à comprendre, à penser, à développer un esprit critique est évident. Cet ouvrage sera intéressant du point de vue de la difficulté de compréhension puisqu'il propose, bien loin de l'éviter, de s'y confronter régulièrement à travers la littérature et de la dépasser.

Goigoux, R., Cèbe, S. et Thomazet, S.. Enseigner la compréhension : principes didactiques, exemples de tâches et d'activités. [En ligne]. Eduscol [consulté le 8 avril 2013]. Disponible sur le web :

<http://cache.media.eduscol.education.fr/file/education_prioritaire_et_accompagnement/54/4/lire_ecrire_enseigner_comprehension_115544.pdf>.

Cet article explicite l'importance d'un enseignement explicite de la compréhension à l'école, en l'opposant aux pratiques souvent exclusivement évaluatives de la compréhension (questionnaires en lecture par exemple). Il propose également de nombreuses séances pour enseigner la compréhension qui, bien qu'elles ne soient pas adaptées à des élèves de maternelle, permettent de comprendre comment mener un enseignement de la compréhension.

Chirouter, E. (2011). *Aborder la philosophie en classe à partir d'albums de jeunesse*. Paris : Hachette.

E. Chirouter est également auteure d'ouvrages collectifs de littérature jeunesse proposant des questionnements philosophiques. Elle envisage la philosophie plus comme une formation de l'humain que du citoyen. Son approche est donc tout à fait dans le champ de ma recherche qui propose « d'apprendre à penser ». Cette démarche réflexive est présentée dans cet ouvrage sous la forme d'une mise en réseau thématique de textes. Le texte n'est pas un prétexte au débat, c'est une culture littéraire

commune qui se construit et au sein de laquelle on puise pour alimenter le débat philosophique. Chaque thème est abordé de façon progressive sous forme de séquence. Bien qu'il ne soit pas adapté au cycle 1, cet ouvrage m'a aidé à concevoir mes séances et à choisir les questions à poser. Je n'ai en revanche pas expérimenté la mise en réseau de textes, qui aurait nécessité une séquence complète.

Tozzi, M. (2012). L'apprentissage du philosophe [en ligne]. Philotozzi [consulté le 28 novembre 2012]. Disponible sur le web : <<http://www.philotozzi.com/>>.

Véritable référence sur la didactique de l'apprentissage de philosophe, ce site propose différentes approches philosophiques et différents dispositifs pour mener des débats philosophiques en classe. Il m'a été indispensable, aussi bien du point de vue des compétences visées, des thèmes abordés que de l'état des lieux de l'apprentissage du philosophe. Il m'a permis de définir clairement quels types d'ateliers philosophiques je voulais mener.

Pettier, J-C., Dogliani, P. et Duflocq, I. (2010). *Un projet pour apprendre à penser et réfléchir à l'école maternelle*. Paris : Delagrave.

Tharrault, P. (2007). *Pratiquer le "débat-philo" à l'école*. Paris : Retz.

Pouyau, I. (2012). *Préparer et animer des ateliers philo*. Paris : Retz.

Beguery, J. (2012). *Philosopher à l'école primaire*. Paris : Retz.

Collectif (2003). *Le petit Robert*. Paris : Dictionnaires Le Robert.

Films DVD

Pozzi, J-P. et Barougier, P. (2011). *Ce n'est qu'un début*. France Télévisions Distribution.

Ce film documentaire, pleinement adapté au cycle 1 a été une référence pour mener mes ateliers, aussi bien dans les thèmes abordés que dans l'adaptation des ateliers philosophiques au cycle 1, pour lequel il n'existe que très peu d'ouvrages.

Corpus

- Ouvrages philosophiques destinés aux enfants :

Brenifier, O. (2004). *Le bien et le mal, c'est quoi ?* Paris : Nathan.

Brenifier, O. (2005). *Vivre ensemble, c'est quoi ?* Paris : Nathan.

Furlaud, F. (2009). *Les p'tis philosophes*. Montrouge : Bayard.

Laubier, M de., Aubinais, M., Boulet, G., Proteaux, C. (2010). *Gaston le petit garçon qui n'arrêtait pas de poser des questions*. Montrouge : Bayard.

Brenifier, O. et Durand, D. (2012). *Pourquoi je ne fais pas ce que je veux ?* Paris : Nathan.

Brenifier, O. et Durand, D. (2012). *Pourquoi je vais à l'école ?* Paris : Nathan.

Brenifier, O. et Després, J. (2007). *Le livre des grands contraires philosophiques*. Paris : Nathan.

Piquemal, M. et Baas, T. (2010). *C'est pas juste !* Paris : Albin Michel Jeunesse.

- Albums

Parr, T. (2006). *Tous différents ! ?* : Bayard Jeunesse.

Spier, P. (1989). *Cinq milliards de visages. ?* : L'école des Loisirs.