



**HAL**  
open science

## Ateliers à visée philosophique : le problème de la métamorphose

Gwenaël Brembor

► **To cite this version:**

Gwenaël Brembor. Ateliers à visée philosophique : le problème de la métamorphose. Education. 2015.  
dumas-01170203

**HAL Id: dumas-01170203**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01170203v1>**

Submitted on 1 Jul 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.

# MASTER 2 MEEF

Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation

Mention **Premier degré**

*Année universitaire 2014-2015*

## **UE3 MÉMOIRE SEMESTRE 4 SESSION 1**

Intitulé : Ateliers à visée philosophique : le problème de la métamorphose.

Prénom et Nom de l'étudiant :Gwenael Brembor  
Site de formation :Villeneuve d'ascq  
Section :3

Prénom et Nom du directeur de mémoire :JF GOUBET

## Sommaire :

Pages 1 à 7: introduction.

Pages 7 à 9: présentation des textes théoriques.

Pages 9 à 12: didactisation.

Pages 12 à 13 : mon choix de séance.

Pages 13 à 17 : ressources théoriques pour la didactisation.

Pages 17 à 21 : dispositif choisi.

Pages 21 à 31 : ma pratique en classe.

Pages 31 à 32 : le bilan.

Pages 33 : bibliographie.

Pages 34 à 36 : annexes.

Ce rapport a pour finalité d'exposer en plusieurs temps l'objet de mon questionnement philosophique relatif à mon mémoire. Pour ce faire il est essentiel d'entrevoir un aperçu de ma situation actuelle en ce qui concerne la discipline scolaire philosophique. Ensuite, on insistera sur les différentes découvertes et lectures philosophiques, anthropologiques et littéraires que j'ai faites et sur lesquelles je m'appuie afin de tendre vers l'horizon que je me suis fixé. Ce dernier est mon sujet qui revêt un double aspect. En effet, dans un premier temps il sera question de mythologie et plus spécifiquement de mythes inuits. Il est donc nécessaire de posséder des appuis théoriques et scientifiques stables qui me permettront d'analyser en substance les caractéristiques du mythe en général et la spécificité des mythes inuits, notamment sur la question d'une ontologie de l'animisme et en quoi cette vision de la nature et du cosmos, ce discours sur l'être change-t-il le rapport à la réalité ? Enfin, dans un deuxième temps, il faudra effectuer la transposition didactique pour des classes de cycle 2, le CP étant donné mon affection du stage filé. Cette pratique philosophique en classe doit s'inscrire dans des objectifs précis, c'est-à-dire que cette didactique présuppose une approche et des enjeux différents selon que l'on choisisse la tradition psychanalytique, le courant socratique ou bien encore les compétences anglo-saxonnes proposées par M. Lipman. Nous verrons dans le détail tous ces courants ultérieurement lors de la présentation et hiérarchisation des lectures.

### **1)Présentation de mon parcours philosophique et choix du sujet :**

J'entretiens un rapport particulier avec la philosophie scolaire et universitaire car depuis l'année de mon baccalauréat j'ai suivi par choix et par attrait de cette discipline un cursus clairement littéraire puis exclusivement philosophique. En effet, je suis passé par les classes préparatoires aux grandes écoles A/L d'Arras et dont la seconde année, khâgne spécialité philosophie, s'est déroulée à Douai. Puis, j'ai obtenu la licence de philosophie. Je ne suis donc pas étranger aux concepts philosophiques, aux lectures philosophiques et à l'histoire de la philosophie classique. Après avoir passé et échoué au CAPES de philosophie en 2013, je me suis orienté vers l'enseignement du primaire, et inscrit immédiatement lorsque j'ai su qu'il y avait un séminaire traitant de la philosophie avec les enfants car je pouvais concilier ma passion pour la philosophie avec l'enseignement.

Quant au sujet, étant amateur de mythologie depuis le lycée (lecture de

la *Mythologie* d Edith Hamilton), surtout d'orientation grecque, puis ayant eu des cours de grec ancien abordant la civilisation grecque en hypokhâgne et en lisant dans la philosophie les mythes rédigés par Platon, ce mémoire était donc le moyen de poursuivre et d'approfondir ce qui m'intéressait Je me suis donc naturellement dirigé au début d'année scolaire vers les mythes de Platon car nous avions lu des textes réécrits de Platon par Matthews<sup>1</sup>.

Cependant, après plusieurs séances et de discussions avec Mr Goubet et par mes lectures je me suis rendu à l'évidence : ce thème n'était pas très original car il était beaucoup traité mais aussi il présuppose un arrière fond ontologique spécifique : le primat ontologique, de la réalité comme essence la plus intime de l'être est accordé aux hommes. Ce mouvement ontologique est théorisé dans les catégories d'Aristote : substance seconde de la substance première. J'ai pris une direction totalement nouvelle et inconnue, en cherchant à m'intéresser aux mythes inuits et par voie de conséquence à la pensée animiste et donc à la vision du monde qu'elle offrait dans et par le discours mythique. Autrement dit, cette mythologie, qui peut être définie très largement comme un discours rationnel visant à rendre compte de la réalité par une explication causale (et donc nécessaire), se distingue de la mythologie dite classique (gréco-romaine) en ce qu'elle repose et présuppose une égalité des êtres par delà les différences formelles, d'aspects. En effet, la conception animiste ne peut pas discriminer ontologiquement les êtres, car la substance ontologique demeure identique quelque soit l'étant considéré, ce sont les formes qui sont différentes.

Afin de pouvoir s'intéresser à cette vision du monde mythologique ainsi qu'à sa transposition didactique il nous faut faire l'état des lectures faites afin de se servir de celles-ci pour avoir une vision synchronique des connaissances, concepts et courants philosophiques.

## **2) Les lectures qui m'ont accompagné et structuré ma pensée :**

21) lectures qui ont un ancrage didactique :

Il est vrai que d'avoir fait de la philosophie pendant quatre années consécutives peut être un avantage lorsque l'on s'attelle à rédiger un mémoire philosophique cependant j'ai pris conscience d'une lacune importante lors de la rédaction de ma fiche de lecture au semestre 1 du master 1 qui portait sur les différents courants de philosophie pour enfant existants en France<sup>2</sup>. En effet, durant mon parcours universitaire je

---

<sup>1</sup>[www.philosophyforkids.com/startup.shtml](http://www.philosophyforkids.com/startup.shtml)

<sup>2</sup>« Was Heisst, Philosophieren im Philosophieren mit Kindern ? Eine Übersicht der gegenwertigen

n'ai eu aucune caractérisation de ce que pouvait être « faire de la philosophie avec des enfants », d'ailleurs j'ignorais même l'existence de ces courants avant la lecture de ce texte. L'intérêt de cette lecture est qu'elle permet de faire état des diverses pratiques de la philosophie à l'école élémentaire en France. Pour cela, l'auteur cherche l'origine et le déploiement de ces dernières et d'y associer un courant général. Son regard est partiel, mais justifié par une volonté de donner un aperçu général, toutefois précis et concis. Il opère une recherche pour savoir deux choses: la première, ce que veut dire faire de la philosophie avec des enfants à partir d'une description des pratiques. Celles-ci sont analysées au regard de leur contenus philosophiques. Il s'intéresse donc aux pratiques scolaires de la philosophie au sein de l'école élémentaire et plus particulièrement l'école primaire.

La seconde chose relève d'une démarche que l'on pourrait nommée «généalogiste»: en effet il ne se borne pas uniquement à une description factuelle des pratiques mais associe à chacune d'elles un champ philosophique: psychanalytique, socratique,démocratique,interprétatif.

Cela signifie qu'il recherche quelle est la substance philosophique qui demeure derrière ces différentes pratiques. Ce texte a le grand mérite d'être clair et de proposer des dispositifs plus ou moins réalisable dans les classes. Néanmoins, ce qui me gêne, c'est pour cette raison que je ne fonderai pas ma pratique dessus est le « sectarisme » présent en filigrane. Je m'explique, à la lecture, chaque courant étant associé à des vertus et objectifs spécifiques, trop spécifique (par exemple le courant de Lévine qualifié de psychologique, considère la personne dans un schéma global ; le « je » se construit dans une histoire, et dans une parole individuelle). Je pense plutôt que plusieurs éléments se construisent en même temps, de façon consciente et inconsciente (effet du groupe lors de débat) même si ce classement rigide l'est, pour simplifier et avoir l'esprit au clair avec ces courants.

Le second texte qui m'a interpellé positivement est celui de matthew Lipman<sup>3</sup> lorsqu'il développe le neuvième point : « transformation d'une classe en communauté de recherche ». En effet, ses objectifs pourraient être résumés ainsi : développer une pensée critique, une pensée auto-rectrice en transformant la classe en communauté de recherche ou d'enquête qui partirait des intérêts de la classe.

S'ajoute à cela le désir de parvenir à une pensée créatrice (importance du contexte)

---

Schulsituatun in Frankreich » in Padagogische Rundschau,6/2013,p715-730 , Version traduite par JF. Goubet.

3Lipman, A l'école de la pensée, enseigner une pensée holistique,trad

de sens et une pensée attentive à l'autre.

Le huitième point intitulé des « avantages du texte » : « il fait découvrir que le texte est lourd de sens appropriés et il donne à la classe l'occasion de s'approprier ces sens » cela veut dire que le sens n'est pas déjà donné par l'auteur mais que le texte donne à penser . Le cinquième point : « il montre que les relations humaines peuvent être analysées en relation logiques ». Dans ma perspective d'utiliser les mythes en classe, ces deux points sont pertinents car Lipman montre que les personnages sont des types de pensée, des « idéaux types », des types de rapport au savoir et donc cela donne une multiplicité des approches. Le texte est le modèle de communauté de recherche car de ce dernier ressort l'identification aux personnages.

Le grand point suivant « solidification de la communauté » insiste au point 3 « articulation des désaccords et recherche de compréhension » sur les compétences et au point 6 « raisonner en collaboration » sur l'aspect transactionnel du langage (rebondir sur les paroles des autres). Par le premier point, Lipman montre une vision de l'étayage à la manière de Vigotsky car c'est l'adulte qui aide l'enfant par sa tutelle, qui permet peu à peu l'intériorisation et donc le contrôle de l'apprentissage et la capacité à se corriger soi même. Ici Lipman montre que la communauté de recherche se structure autour d'un adulte, qui a le rôle de prendre en charge les besoins langagiers des enfants , d'être présent mais de s'abstenir. L'adulte doit donc progressivement faire en sorte de faciliter les réponses des élèves en explicitant ce qu'il attend et en reprenant les réponses des élèves ( tu es donc d'accord, tu n'es pas d'accord, ce que tu dis est un exemple...). J'ai choisi ce point car des liens sont possibles avec la pensée d'Anne Lalanne sur le rôle du maître : ces deux auteurs présupposent et insistent plus ou moins sur la présence du maître, d'un adulte pour faire émerger les pensées des élèves. La pensée n'est pas ex-nihilo, elle a besoin d'un facilitateur.

Le point V « encouragement à de nouvelles réponses » correspond à la créativité ( la pensée créative), ici l'enjeu est de réinvestir sous d'autres formes (je pense à l'arts visuels mais il est peut être question de jeux de théâtre ou de réécriture) ce qui a été fait. C'est ce que dit le point 1 « susciter d'autres réponses ».

Parallèlement à ces textes, j'ai aussi découvert ou redécouvert de façon innovante la réécriture de l'histoire du bateau de Thésée<sup>4</sup>. L'écriture de ce texte montre qu'il doit être utilisé comme le souhaite Matthews dans sa conception de philosophy for children comme un support, un tremplin à partir duquel on pense et où s'installe la communauté de

---

4G.B.Matthews, *Dialogues with Children*, Cambridge (MA)/London, Harvard University Press, 1984 (trad, fr, JFG).

recherche. Ce sont des exercices qui permettent d'investir ou de réinvestir des compétences logiques. Par exemple dans ce cas, on pouvait très bien dire que le bateau existe encore si l'on est idéaliste ou bien en utilisant l'argument sceptique qu'il n'est plus depuis longtemps. Ce qui compte c'est la discussion et la confrontation des arguments plus que le texte et l'histoire en soi. Le texte mythique pourrait être utilisé comme tremplin duquel partirait un questionnement, une perplexité première qui se transformerait en concept par la confrontation des paroles et idées des élèves en classe. Bien plus, ce paradoxe du bateau de Thésée me permet de comprendre l'un des points de départ qui engendre un débat fructueux.

D'autres textes auraient une place à part entière dans cette partie comme celui qui représentait le cadre des programmes au Mecklembourg-Poméranie occidentale<sup>5</sup> car il met l'accent dans les remarques préliminaires sur la « possibilité d'en transposer contenus et méthodes » et notamment dans la phase d'orientation (6e/5e) la question suivante « qu'est ce que l'Homme ? Et les représentations originelles comme images de l'interprétation humaine du monde » qui fait écho pour moi aux mythes.

A côté de tous ces textes, un dernier ouvrage m'a véritablement intéressé car il développe un modèle, tout à fait pertinent alliant progressivité et complexité philosophique pour tous les pratiquants de la philosophie en classe. C'est l'ouvrage de Martens et son concept des « cinq doigts »<sup>6</sup> : en effet, il donne des exemples de séances, des objectifs pédagogiques ainsi qu'un approfondissement des enjeux philosophiques. Pour l'auteur, un même thème peut être traité de différentes façons. Il se propose de dévoiler ces cinq façons de faire, non hiérarchisées et priorisées.

La première est ce qu'il nomme « phénoménologique » : il s'agit d'un retour aux choses, par la description car l'objet se donne selon des facettes. On travaille le concept en extension dans ce premier cas. Le second aspect est la posture « herméneutique », comme art d'interprétation dans lequel il faut être conscient de la pré-compréhension du sens du monde. Puis il y a la recherche « analytique ». La tâche est de dégager les concepts et de les concepts. La quatrième est la posture « dialectique », où le dialogue importe et cherche à parvenir aux antinomies et dilemmes à partir d'un thème. Enfin la dernière est la dimension « spéculative » comme expérience de pensée métaphysique. Cet auteur a le mérite de proposer une vision complète des différentes démarches ou entrées possibles en

---

<sup>5</sup>Silke Pfeiffer *La discipline d'enseignement « philosopher avec des enfants » dans le Mecklembourg-Poméranie occidentale.*

<sup>6</sup>Martens, *Philosophieren mit Kindern : Eine Einführung in die Philosophie.*



philosophie.

22) les textes de nature scientifique:

Le premier texte<sup>7</sup> m'a permis d'avoir une analyse anthropologique et structuraliste de ce qu'est pour Lévi-Strauss un mythe. L'anthropologue part d'un constat en montrant que lorsque l'on réfléchit sur le mythe on le pense soit comme le reflet de la société et de ces sentiments fondamentaux, soit comme une tentative d'explication de phénomènes difficilement compréhensibles, de sorte qu'il « semble se réduire à une forme grossière de spéculation philosophique ». Pour Lévi-Strauss l'étude mythique est plus compliquée que cette alternative car elle révèle quelques paradoxes : premièrement il semble que les mythes et les événements relatés soient dénués de toute logique et de continuité. Pourtant on retrouverait les mêmes caractères dans différentes régions du monde. D'où le premier problème : « si le contenu du mythe est contingent comment comprendre d'un bout à l'autre de la Terre, les mythes se ressemblent tellement ? » Une ébauche de réponse peut être donnée par l'explication psychanalytique est le concept « archétype » de G Jung qui seraient des thèmes mythologiques. Deuxièmement, afin de rendre compte des caractéristiques spécifiques de la pensée mythique il faut dire que le « mythe est langage et au-delà » car il se rapporte toujours à des événements passés « avant la création du monde », « pendant les premiers âges ». La valeur intrinsèque du mythe repose dans ces événements dont la forme représente une « structure permanente » (présent, passé, futur).

En conséquence, on voit apparaître la double structure « historique et anhistorique » qui explique que le mythe puisse être à la fois dans le domaine de la parole (il peut être analysé) et à la fois dans la sphère du Langage (il est dépend des conditions dans lequel il a été formulé à une époque donnée).

On parvient à une définition du mythe comme « un langage, mais un langage qui travaille à un niveau très élevé et où le sens parvient ». De tout ceci découle une triple conclusion :

si le mythe a un sens, celui-ci procède de la façon dont ses éléments sont combinés. Le mythe relève du langage, et a donc des « propriétés spécifiques » qui ne peuvent être qu'au « dessus du niveau habituel d'expression ».

Le mythe est constitué d'unités constitutives dont chaque forme diffère de l'autre

---

<sup>7</sup>Lévy-Strauss "The Structural Study of Myth", in : "MYTH, a Symposium", *Journal of American Folklore*, vol. 78, n° 270, oct.-déc. 1955, pp. 428-444.

par un niveau de complexité. Ces formes de bases sont nommées « mytheme » et peuvent être repérés par l'emploi de la technique structuraliste qui cherche à traduire chaque événement par une phrase, la plus courte possible à laquelle on associe un numéro ( en référence à sa place dans le récit). Or cette vision est erronée car le mythe à une double structures , synchronique et diachronique et non une structure proprement linéaire. Le sens se constitue nous dit Lévi-Strauss par les relations que forment ces unités constitutives car « c'est seulement sous forme de combinaisons de tels paquets que les unités constitutives acquièrent une fonction signifiante ». On retrouve ici en filigrane le principe de la pensée structuraliste qui repose sur l'élaboration de deux axes combinatoires : l'axe du paradigmatique et l'axe du syntagmatique. Ce sont donc c'est éléments constitutifs qui peuvent se comprendre par relation avec d'autres sur un plan diachronique et ou un plan synchronique. Le mythe pour Lévi-Strauss est une « structure feuilletée qui transparait à la surface ».

Enfin, ma dernière lecture est celle d'un article publié dans Le Monde en Janvier 2013, qui reprend les points centraux de la thèse du linguiste Witzel, professeur de sanskrit à Havard<sup>8</sup>. Il opte pour une thèse originale qui s'ancre dans un regard historique global, en montrant que nos mythes actuels auraient la même origine, celle de l'imaginaire des Homo sapiens il y a 65000ans. De ce fait, une part de nos réflexes mentaux, la façon dont on se représente le monde viendrait de cette époque et de la transmission orale lors des vagues successives d'immigrations.

Lors d'un entretien accordé au *Monde* il dit : « la mythologie comparée a produit énormément de travaux depuis le XIXe siècle, mais ce qui n'avait pas été fait, c'est de comparer l'ensemble des grandes mythologies dans une perspective historique » (...) « une fois que l'on a fait cela on réalise à quel point ces mythes se ressemblent, à quel point elle partagent une story line commune ».

Cette structure narrative commune il l'a nommée « laurasienne ». Cette trame repose sur des éléments communs : un monde crée ex-nihilo, deux figures divines (masculine et féminine)(Gaia et Ouranos), des générations de dieux secondaires (les dieux Olympiens), la création des hommes par les dieux, le combat d'un dieu contre une figure maléfique, une punition infligée aux hommes (déluge) ,un esprit farceur (« trickster ») qui apporte la culture à ces derniers et l'intervention de divinité pour aider les hommes ( Gilgamesh/Héraklès/Romulus et Remus).

---

<sup>8</sup>Witzel, *The Origins of the World's Mythologies* (Oxford University Press)

Quelles méthodes a-t-il utilisé pour parvenir à ce constat : il emploie la méthode des linguistes comparatistes, en opérant des comparaisons successives entre « langues apparentées ». Mais aussi l'archéologie et les sciences du climat pour comprendre les vagues d'immigrations.

En conséquence, il y aurait bel et bien une origine commune aux mythes de création de l'ensemble de l'ère Laurasienne. Cependant, il est possible d'objecter avec l'archétype de Jung que s'il existe ces ressemblances c'est uniquement à cause de la structure de la psyché humaine qui est identique quelque soit l'endroit où l'homme vit. Pour contredire cette idée, il est parvenu à montrer qu'il existe une mythologie « Gondwanienne » qui ne repose pas sur la création du monde mais qui a trait « à la manière dont les hommes évoluent ». Cette idée est liée aux découvertes archéologiques et fouilles qu'ont représentées les vagues de migrations . Cependant, constant étonnant, il existe quelque soit l'ensemble mythologique (laurasien ou gondwanien) la présence du déluge comme réponse à l'hubris de l'homme( chez les peuples aborigènes par exemple).

Il ressort donc de tout ceci que je souhaite travailler sur les mythes inuits afin de confronter la pensée animiste à une ontologie pour comprendre ce qu'il s'y joue en terme de représentation du monde. La problématique pourrait se résumer ainsi : en quoi les mythes inuits change t-ils le rapport au monde par et dans l'existence d'une ontologie animiste ? Le doublon catégoriel à analyser est celui du mythe (structure interne, définition ) et l'animisme comme concept présupposant une universalité et égalité des étants en terme de « substance seconde ». Toutes ces lectures, théoriques et didactiques permettent de mieux se familiariser avec le mythe, ses propriétés essentielles. J'ai clairement pris une perspective historique et anthropologique, en sachant qu'il existe d'autres point de vue et schèmes d'explications sur la mythologie.

J'aurais aimé par ailleurs lire la *Pensée sauvage* ainsi que les conceptions de Dumézil sur la société tridimensionnelle mais faute de temps avec le concours (écrit et oral) je lirai ces livres pendant les vacances scolaires.

J'ai conscience que la difficulté première est de trouver des mythes inuits, afin de pouvoir y inscrire une analyse, je compte donc sur les semestres du master 2 pour combler ces lacunes.

## DIDACTISATION:

Les enjeux de ce second écrit sont pluriels: expliciter la progression des différents semestres, du S1 au S3, en insistant sur les changements et nouveautés.

Donner une orientation clairement professionnelle à ma pensée en faisant une première ébauche de transposition didactique du sujet retenu pour une classe de CP. Ceci, se fera en trois temps spécifiques : quel est le thème retenu, quelle préparation requiert-elle ? Et quelle proposition ai-je choisi de construire ?

I) Du semestre un au semestre trois :

La première chose qui est intervenue avec une influence conséquente est ma non-admission au CRPE à la fin du semestre 2. Ceci pourrait être totalement futile et anodin si les conséquences pour ce mémoire étaient fantomatiques. En effet, je n'ai pas eu de classe avant la fin du mois de Novembre, ce qui m'empêchait de fait d'être dans une démarche concrète de pratique du philosopher avec les élèves.

Puis lorsque mon affection me fut donnée , je vis que je n'étais pas en cycle 3 mais en cycle 2 dans une classe de CP. Encore une fois, ceci contrecarrait mes perspectives du semestre 1 sur le point suivant : je pensais a priori que faire un débat philosophique avec des élèves serait d'autant plus facile à établir que les élèves sont en troisième cycle car il semble qu'ils aient acquis des compétences langagières, communicationnelles et transactionnelles plus accrues que des élèves en cycle 2. De ce fait, mon sujet initialement pris sur les mythes mélanésiens a naturellement été abandonné pour deux raisons : premièrement , les mythes mélanésiens que j'ai trouvés possédaient trop de complexités syntaxiques notamment pour être proposés à des élèves de CP, de plus je trouvais qu'ils présentaient aussi régulièrement des scènes de violences fondatrices et fondamentales que je ne pouvais pas supprimer sans modifier en profondeur le mythe.

J'ai donc cherché d'autres mythes animistes qui ne soient pas mélanésiens. J'ai donc lu le livre *le fripon divin* de Jung, Radin et Kerenyi qui compile quarante neuf mythes indiens. La forme est idéale car les mythes sont très courts et ne posent pas de grosses difficultés de compréhension. Ce texte retrace l'histoire d'une forme indifférenciée, sans nom, sans visage, à la fois mauvaise et à la fois bonne dont toutes les histoires expliquent comment il parvient petit à petit à passer d'un chaos informel, innocent, ne respectant aucune règle à un proto être culturel. Cependant, encore une fois ce mythe présuppose

une culture et des connaissances psychanalytiques bien trop éloignées de celles des élèves de CP ; en effet le fripon divin est selon Jung un archétype universel qui rend compte du processus d'individuation. J'ai choisi également d'évincer ce texte car en réalité l'animisme n'y est présent qu'en filigrane et le travail de mise en valeur explicite de ce concept est trop laborieux.

Deux possibilités se présentaient à moi : soit j'abandonnais la mythologie animiste ce qui était en contradiction avec le choix au semestre deux, soit je cherchais une autre mythologie animiste avec l'espoir de pouvoir l'exploiter facilement en classe sans transformer complètement le texte.

J'ai donc choisi la seconde branche de l'alternative et j'ai continué de parcourir l'ouvrage de Felix Guirand *Mythes et mythologies* de 1937 qui selon moi reste la référence pour des mythologies comparées. Les pages consacrées à la mythologie inuit m'ont donné l'envie de poursuivre dans cette voie . J'ai donc acquis l'ouvrage de M Noël et S Roberge : *Sila : mythologie et métamorphoses dans l'art inuit* . Ce dernier expose et illustre les différents contes, légendes et mythes notamment celui de Sedna, la fille qui se transforme en sirène et dont les membres coupés par son père forment la plupart des animaux marins (les doigts se transforment en phoque, le pouce en baleine et ses cheveux constituent un filet qui emprisonne les poissons). Ce livre et cette histoire légendaire sont les supports prioritaires sur lesquels je m'appuierai pour faire de la philosophie avec les enfants pour plusieurs raisons que j'explique dans le second temps.

De façon parallèle à ce travail propédeutique j'ai aussi approfondi et continuer mes lectures dites théoriques sur la mythologie en générale : en effet premièrement j'ai lu le chapitre 1 : « *la science du concret* » du livre de Claude Lévy Strauss *La pensée sauvage*. Ce qu'il montre c'est que la pensée magique (propre à la mythologie) est au regard de la pensée scientifique dans la situation du bricoleur au regard de l'ingénieur. La pensée magique « s'arrange avec les moyens du bord » cela signifie que le mythe utilise des matériaux détournés de leur premier usage, il pratique le réemploi alors que l'ingénieur lui, construit à partir d'une orientation définie et un plan pensé en amont, il est du côté de l'ouverture quand le bricoleur est du côté de la réorganisation. Strauss nous donne une définition de la pensée magique : « une composition hétéroclite , mais qui cherche à avoir une portée théorique et pratique ». La pensée mythique est donc un bricolage intellectuel qui peut s'étudier sous forme d'unités signifiantes (le mytheme), elle agence des éléments au moyen d'un ensemble structuré déjà là ,le langage.

Le livre de Jung *introduction à l'essence de la mythologie*. Ce que j'en ai retenu est le fait que le mythe selon Jung ne peut pas (ne doit?) être définitivement interprété. Le mythe ne peut par définition être enfermé dans une définition. Il met en valeur aussi le concept de l'archétype comme un résultat de l'inconscient, concept et symbole universel d'un type qui nous sert de modèle.

II) Transposition, didactisation et proposition d'une séance :

a) Quel est le thème choisi ?

Après avoir longuement cherché un support de mythologie animiste exploitable en classe de CP, désormais je l'ai dit, je vais exploiter le thème de la mythologie inuit pour me concentrer en particulier sur la légende de Sedna (aujourd'hui considérée comme la déesse de la mer) pour de nombreuses raisons :

Premièrement le livre que j'ai comporte des illustrations qui ne renvoient uniquement à l'art inuit, qui fait directement écho aux mythes : ce sont les matérialisations concrètes du propos mythologique. Ceci permet d'entrer et d'étudier la culture inuit par deux biais différents. Mais surtout les illustrations, qui sont souvent des sculptures, sont aussi d'un point de vue pédagogique un moyen de faire de la philosophie avec les élèves en les utilisant comme le premier accès méthodiques dont parle Merteens : méthode phénoménologique. Comme je n'ai pas encore eu l'occasion de pratiquer, j'ai beaucoup entendu mes camarades expliquer que leurs élèves avaient du mal à se détacher du texte. C'est pourquoi, l'image est une variable que je pourrais utiliser si je sens poindre cette difficulté. A côté de ceci, l'image permet d'entrer dans l'intuition sensible et donc de narrer ce que l'on voit, de passer par le langage et notamment la description pour philosopher car il n'y a pas de penser sans langage.

Deuxièmement, l'histoire de la légende de cette métamorphose repose sur une structure narrative connue des élèves, ce qui facilite l'entrée dans ce mythe : nous avons une situation initiale, un élément perturbateur, des péripéties et une chute finale, ceci rédigé avec une syntaxe claire, un vocabulaire compréhensible ce que les mythes du *fripon divin* et mélanésien ne m'offraient pas. S'ajoute un autre élément qui favorise grandement l'exercice du philosophe avec des enfants : l'histoire comporte quatre ou cinq personnages clairement identifiables qui peuvent se rapprocher à des types de pensée et à un type de rapport au savoir ce qui offre une multiplicité d'approches. Les élèves peuvent s'identifier aux personnages et peuvent les jouer et donc entrer dans une expérience de penser : le « what if ». En effet se demander si on aurait agi de la même façon que le père

en abandonnant sa fille permet de changer de point de vue, de se décentrer et de transposer des conséquences que l'on impute non pas à soi mais au personnages joués. On voit bien ici, l'expérience est une expérience existentielle et non pas scientifique car on est au bord de la réalité, on se sent à la place des agents en leur prêtant des actions avec des buts. La force de ce récit comme la plupart des mythes c'est de proposer des situations dilemmes qui déconnectent les réponses automatiques.

Troisièmement , ce court mythe contient une possibilité si elle est bien exploitée et conduite un philosophe fécond en ce qu'il peut engendrer une argumentation rationnelle reposant sur la recherche d'arguments, d'exemples donc de mettre la pensée au service d'un débat. Pour ce faire trois choses sont essentielles : d'abord comme on se situe dans un échange oral collectif il nous faut se mettre d'accord sur ce dont on parle. La première chose est donc une expérience de pensée , idéalement un cas limite. Par exemple ici : on pourrait travailler à partir de la métamorphose de Sedna. Puis, pour que les élèves aient envie de débattre autour du problème posé il faut que cela les concerne, qu'ils se sentent impliqués. Ici ce défi est relevé aisément du fait de l'âge de la fille qui est proche du leur. Enfin cette expérience ne doit avoir aucune conséquence pour eux. Ce mythe réunit ces trois éléments. Le plus dur est pour moi de trouver la question qui soit une expérience limite :

Par exemple ; Sedna la sirène est elle encore la même Sedna petite fille ?

A partir de ce problème on pourra faire un travail de catégorisation selon deux axes : l'identité et la différence

Problèmes soulevés	Sedna sirène	Sedna petite fille
Apparence physique + changements	Queue de poisson, respiration marine	
Même nom		
Doigt en phoques		
Elle pense et parle		
N'est pas morte/ existe		

Le thème retenu est donc celui de la métamorphose car ceci exprime bien l'idée d'un changement radical au niveau de l'aspect et pose le questionnement du parallélisme d'identification avant la métamorphose.

Évidemment, à moins d'être kamikaze ou professionnel de rhétorique on ne peut pas appréhender la philosophie avec des jeunes élèves sans aucune préparation.

b) Quelle préparation requiert le thème de la métamorphose traitée en philosophie ?

La première chose que j'ai donc étudiée en amont est la question de la métamorphose d'un point de vue philosophique non pas pour rechercher à plaquer lors du débat toutes les caractéristiques de celle-ci mais plutôt comme un travail en amont nécessaire à tout enseignants désirant faire de la philosophie avec un public. En effet, lorsque nous souhaitons travailler cette discipline avec des élèves, nous devons distinguer clairement deux temporalités, parallèles et autonomes dont des liens peuvent aboutir sans que cela soit revêtu une dimension causale. Le premier temps est celui de la préparation, un temps de pure réflexion sur le thème choisi dont la finalité est d'être au parfaitement armé sur les plans suivants : -conceptuel (le concept en extension et le concept en intention ), cela permet de repérer par la suite lors de l'échange, l'exemple de la définition.

-notionnel, car en philosophie nous travaillons à partir d'un mot, des différents sens de ce mot, des antonymes qui génèrent un premier temps de clarification ou de problématisation.

-culturel, en ce sens que la philosophie est une discipline qui entretient un rapport étroit et dialectique avec la Culture, c'est pourquoi l'une des tâches du professeur des écoles est aussi de rechercher les liens possibles avec les domaines de celle-ci : musique, art, littérature ect.

D'autres plans pourraient être cités mais ce qu'il faut retenir c'est qu'avant toute pratique l'enseignant se doit d'être au clair avec les enjeux du thème choisi : analyse conceptuelle et argumentative du thème, interprétation du ou des sens possibles constituent les deux exigences minimales a priori. Le second temps est celui de la pratique avec les élèves. Ce temps est particulier car il est soumis au hasard des réponses , c'est pourquoi la préparation théorique est indispensable. C'est un paradoxe car nous voulons absolument pas dérouler un programme imaginé, conçu et écrit en amont, ce qui annihilerait toute démarche philosophique (rien ne serait construit, tout serait donné) toutefois ce travail est indispensable. Comme je n'ai pas encore pratiqué il me semble difficile d'exposer mes expériences, cependant lors du troisième temps je construirai une fiche de préparation idéale.

Voyons quel est le bagage théorico-philosophique minimum à posséder concernant la question de la métamorphose.

Si nous voulons bien circonscrire le sens de la métamorphose, partons du texte d'Ovide,



*Les métamorphoses*<sup>2</sup> , en citant les deux premières phrases :

« J'entreprends de chanter les métamorphoses qui ont revêtu les corps de formes nouvelles. Dieux, qui les avez transformés, favorisez mon dessein et conduisez mes chants d'âge en âge, depuis l'origine du monde jusqu'à nos jours.

Avant la création de la mer, de la terre et du ciel, voûte de l'univers, la nature entière ne présentait qu'un aspect uniforme ; on a donné le nom de chaos à cette masse informe et grossière, bloc inerte et sans vie, assemblage confus d'éléments discordants et mal unis entre eux. »

Nous avons une définition de ce qu'elle a de plus large et de plus suggestif comme origine du monde : Ovide tente de répondre à une aporie qui existe depuis l'Antiquité, à partir du moment où le réel existe, qu'avait-il avant le temps ?

Il y avait auparavant de l'indistinct et une circonscription s'est produite qui a donné de la forme, et à partir de la forme il y a l'être. La première métamorphose d'Ovide est celle du passage du chaos à la forme (qui est la réponse à, qu'y avait-il avant, dans le « rien » qui a précédé la naissance de l'univers).

Cette forme initiale et première a l'avantage d'engendrer ce que sera le réel : une seule métamorphose constante. En effet, la réalité n'est que métamorphose : le temps, l'espace et la vie puisqu'elle est une évolution. La métamorphose c'est de ce point de vue tout parce que la vie ne cesse de singer ce mouvement initial, ce passage du chaos à la forme. Au fond , le fait qu'un être se reconnaisse dans la série des métamorphoses qui le constituent n'est qu'une façon de reproduire à l'infini ce passage métamorphique du rien au quelque chose.

La métamorphose requiert deux choses : une circonscription et un accord subjectif. En effet, quelles sont les différences entre une rencontre de deux amis séparés d'une année et la même rencontre séparée de plus de vingt ans ? Dans la première nous dirions qu'il y a eu une transformation physique ou une évolution alors que dans la seconde nous dirions plus volontiers qu'il y a eu une métamorphose parce que le changement n'est pas normal, naturel , qu'il est contre nature. La métamorphose revêt un aspect magique, surprenant. On retrouve bien cela quand nous pensons le passage du papillon à partir de la chrysalide.

De plus, il y a un autre aspect dans la métamorphose ; celui de la valorisation qualitative. La chenille, poilue devient un papillon sublime. C'est un saut qualitatif car on a oublié le temps. Deuxièmement la métamorphose parle à l'imagination en révélant aussi l'altérité dans

---

2 [http://fr.wikisource.org/wiki/Les\\_M%C3%A9tamorphoses/Livre\\_I](http://fr.wikisource.org/wiki/Les_M%C3%A9tamorphoses/Livre_I)

l'identité. Pour bien comprendre ceci, on peut aussi l'analyser à partir de l'huile sur toile de Jean Cotelle le Jeune « *vue de l'intérieur du bosquet du labyrinthe des Jardins de Versailles* »



Ce tableau est une modulation de la métamorphose avec les éléments suivants : le labyrinthe, le jardin et la fable. En effet les fontaines ont été inspirées des fables d'Ésope: la grue et le renard, le renard est la grue et le combat des oiseaux .

Le labyrinthe c'est le lieu du minotaure, l'espace intermédiaire d'une métamorphose qui s'appelle l'hybridité. Ceci révèle qu'il y a de la bête en l'homme et de l'humanité dans les animaux.

Le deuxième aspect est les animaux parlants et l'univers étrange du lien entre l'homme et les animaux : ce sont des moyens fictifs pour dire des vérités dérangeantes, comment représenter les passions des hommes à partir des visages des animaux. Tous ces aspects et caractéristiques se retrouvent dans le mythe de Sedna, ce qui permet d'en avoir une compréhension plus englobante. D'abord Sedna ne meurt pas malgré les amputations de ses mains et son abandon dans la mer, au contraire, elle se métamorphose en sirène (queue de poisson). Puis toute l'histoire comporte en filigrane la métamorphose : le mari n'est pas un

homme inuit classique mais il est considéré selon les traductions soit comme un chaman qui a pris la forme d'un homme oiseau , ou inversement un chien qui a pris l'apparence d'un homme. Lors de la fuite désespérée de Sedna et du père, celui-ci décide de jeter sa fille dans la mer et lorsque celle-ci tente de remonter son père lui tranche les doigts puis les mains qui se métamorphosent en poissons et en baleines.

Parallèlement à ce travail spécifique sur la métamorphose, nous avons aussi choisi de parcourir et d'utiliser quelques chapitres de *l'homme et l'animal*<sup>3</sup> des goûters philo. Ce choix a été fait car cette collection est l'une des rares présentes à la bibliothèque regroupant le thème de l'homme et de l'animal. Ce livre a l'avantage de proposer un guide concret pour une pratique (temps prévu, nombre d'élèves). Il faut tout de même repenser ces directives : par exemple une heure de débat avec des CP cela est beaucoup trop long. S'ajoute à cela une profusion d'entrées sous formes de petits textes : la liberté, les droits des animaux, l'effet d'être une taupe ect... Bien que ces thèmes nous offrent de petites pistes de réflexion il n'en demeure pas moins qu'il est plus que nécessaire de ne pas les prendre comme tels et de les travailler. En effet, il n'y a aucun questionnement philosophique, alors que c'est la finalité de l'exercice. Il y a peu de contre-exemple ce qui parfois permet de mieux penser et de ne pas rester figer. Enfin, ce qui me dérange le plus c'est les pré-supposés non interrogés : par exemple sur la liberté des animaux le texte construit une argumentation qui ne donne à aucun moment la possibilité de penser une liberté chez les animaux. Cet exemple est représentatif du contenu de l'ouvrage en ce sens qu'il n'aborde les thèmes ou sous thèmes relatifs aux hommes et aux animal à partir d'un seul biais

Pour toutes ces raisons, ce livre a été choisi comme une aide, un support mais en aucun cas comme le support à partir duquel nous philosopherons.

Après avoir vu quelle préparation philosophique requiert une telle entreprise voyons quelle proposition pratique nous voulons instaurer.

### **III) Un dispositif pratique inspiré de celui proposé par Anne Lalane :**

La première chose qui nous semble décisif avant de parler du dispositif c'est le choix de nommer ce travail de philosophie avec les élèves : est-ce un débat argumentatif, un débat philosophique, un atelier , un dialogue ect ...

Le terme que nous avons retenu est celui d'atelier à visée philosophique pour deux raisons : si l'on utilise la comparaison de l'atelier de l'artisan alors on voit que c'est un lieu singulier

---

3 *L'homme est l'animal* B.Labbe et Dupont Beurier. Milan jeunesse.

dans lequel on donne forme à une réalité matérielle. Ici les élèves élaborent une réalité non matérielle qu'est la pensée. Puis l'artisan travaille avec des outils, ici les outils peuvent être en partie présents mais on les élabore avec eux. Enfin l'atelier correspond aussi à un lieu d'apprentissage entre le maître et l'artisan. Cela n'est pas anodin car faire de la philosophie ce n'est pas dire tout et n'importe quoi ni simplement faire parler les élèves entre eux pour recueillir une collection d'opinions autour d'un thème, au contraire il y a une norme à apprendre, des gestes et des postures qui s'acquièrent.

Toutes ces raisons nous amènent à refuser l'étiquette débat philosophique car les débats que l'on voit sont exclusivement médiatiques et en réalité n'en sont pas car les interlocuteurs expriment et défendent leurs idéologies. A contrario les débats dits socratiques présupposent une certaine culture (rhétorique et intellectuelle) pour pouvoir rebondir sur ce que l'autre dit.

Par conséquent, nous avons choisi de travailler selon le dispositif emprunté à A.Lalanne. Celui-ci est souvent perçu comme très dirigiste et donc à rejeter. Nous pensons exactement l'inverse : premièrement beaucoup de professeurs des écoles n'ont pas appris la philosophie, ce qui implique des préjugés. Ils pensent que le moment de philosophie doit être libéré des contraintes scolaires habituelles (se taire, attendre pour parler ect). Les productions peuvent donc se résumer à une collection d'opinion (pour moi X c'est ...) ou alors une cacophonie générale. Ce propos s'appuie sur les différentes observations que j'ai pu faire en stage lorsque j'abordais ce sujet avec l'équipe des professeurs.

Nous sommes persuadés que la philosophie fait partie de la culture et qu'elle entretient avec elle un rapport dialectique en la nourrissant et en se nourrissant d'elle. De ce fait on ne peut pas accepter un relativisme extrême, la culture s'acquiert, se construit et donc présuppose un être qui permet et qui facilite cette acquisition. S'ajoute à cela la dimension scolaire inhérente à la philosophie : c'est une discipline au sens propre comme au sens figuré. De la même façon que le peintre ou le sculpteur avant de créer une œuvre de façon géniale, doit apprendre les gestes de base du marteau et du burin, les mélanges des couleurs primaires pour constituer l'ensemble du cercle chromatique, de même l'apprenant philosophe doit apprendre à repérer les termes importants d'un énoncé, les différents sens pour construire un problème. Sans l'aide d'un facilitateur comment pourrait-il savoir-faire quelque chose qu'il ne sait pas faire en étant seul ?

Afin d'éviter cet écueil nous voulons un dispositif fortement inspiré de celui de A.Lalanne notamment pour le rôle du maître et le réel travail philosophique qu'il en ressort.

Voici l'approche pratique du dispositif : d'abord la classe concernée est une classe de CP (cycle 2) composée de vingt élèves. En toute sincérité travailler en philosophie à partir d'une classe de vingt élèves nous paraît difficile. La solution peut se trouver dans un décloisonnement, d'autant plus que cette classe voire cette école n'a jamais pratiqué un atelier philosophique.

En ce qui concerne le déroulement, nous pensons que des séances de vingt minutes sont amplement suffisantes. Nous pourrions idéalement penser à faire une séance par mois car mes jours de stage sont le lundi et le mardi, avec sortie piscine le lundi matin, le mardi les élèves terminent à 15h00. Cet atelier se déroulera exclusivement à l'oral parce que les élèves n'ont pas atteint un niveau de compétence à l'écrit suffisant mais surtout car l'écrit vitrifie les échanges. L'atelier se déroulera au coin « tableau » : les élèves utilisent ce lieu depuis la rentrée pour se réunir, ils sont tous assis en demi-cercle devant l'orateur. Nous choisissons de ne pas créer un dispositif nouveau car cela demanderait un nouveau système de normes et de règles à faire acquérir. On reprend donc les règles qu'ils connaissent depuis septembre comme cadre de référence pour débiter l'atelier.

Le cadre formel d'une séance se constitue comme ceci : l'enseignant lit le texte (ici l'histoire de *La chenille qui fait des trous* ) ou bien il peut utiliser une illustration et s'en servir comme tremplin pour entrer dans la problématique. Le troisième temps est celui du moment de réflexion qui permet un temps de discussion collectif. Enfin chaque séance se termine par un retour réflexif (tâche de l'enseignant) qui rend concret le chemin parcouru : par exemple « nous avons lu une histoire qui posait un problème, certains de vous ont dit ceci comme argument , d'autres cela comme argument opposé mais il y a eu aussi de nombreux exemples ».

Le thème retenu on le sait est celui de la métamorphose de Sedna, plus largement il porte sur la différence ontologique entre l'homme au sens générique et les animaux. Ce thème pris répond aux différentes questions métaphysiques dont les élèves de cycle 2 se posent régulièrement.

L'objectif général de cet atelier de philosophie ne réside pas dans un simple moment d'oral collectif, bien, plus Lalanne nous dit « éveiller la raison »<sup>4</sup> chez les élèves. Cela signifie que l'un des principaux objectifs consiste à aider les élèves à travers cet atelier à formuler des jugements. Ces derniers doivent au maximum dépasser la singulier pour atteindre l'universel, c'est à dire construire des concepts.

---

4 <http://philohorsclasse.free.fr/spip.php?article27>

Notre hypothèse que nous décidons de mettre à l'épreuve est la suivante :

-l'objet du discours, ce qu'on en dit permet aux élèves de changer de point de vue soit par la médiation de l'enseignant soit par la médiation des élèves. L'atelier philosophique au travers les habilités langagières qu'ils élaborent peut générer un changement de point de vue.

En ce sens, des compétences transversales existent à l'atelier philosophique : avoir une attitude , un état d'esprit orienté vers la connaissance ; mais aussi apprendre à s 'écouter et à écouter afin de pouvoir rebondir sur ce qui a été dit, ou bien reprendre, affiner, construire sa pensée avec une aide extérieure ; ne pas avoir peur de penser et d'assumer une idée même si on est le seul à la penser ; enfin aimer la curiosité.

Concernant le travail philosophique en lui-même, voici la manière dont nous travaillerons : quatre temps seront explorés, chacun avec sa spécificité propre. Ces quatre temps ont été repris de la nomenclature de A. Lalane. On débutera par « l'examen des opinions »<sup>5</sup> c'est-à-dire faire verbaliser ce que chacun sait sur le thème. En faisant cela les élèves se rendent compte que d'autres peuvent penser différemment et surtout que chaque réponse est insatisfaisante lorsqu'elle est un peu creusée. Ici, il pourrait être pertinent de partir de l'illustration de Sedna pour arriver après les diverses descriptions à la notion de métamorphose. Celle-ci n'est pas inconnue car ils ont lu et travaillé l'album d Eric Carle, *La chenille qui fait des trous*. Il pourrait être intéressant de comparer les deux métamorphose pour voir ce qui les distingue et les rapproche. Cependant je n'ai pu dans le réel partir que d'images de papillons et de chenilles.

Puis, encore selon A. Lalanne nous « mettrons à jour un problème »<sup>6</sup> : ce qui est important lors de cette phase, c'est de bien noter quelques affirmations ou interrogations lors de la phase 1 pour interroger avec eux les présupposés de leurs affirmations, car les enfants n'ont pas forcément conscience des enjeux de leurs affirmations. Cette phase peut prendre beaucoup de temps car le maître doit réussir avec les élèves à prendre le problème sous tous les angles et mettre au jour l'ensemble des notions ou préjugés qu'il porte.

Ce qui en suit c'est « la recherche d'une argumentation cohérente »<sup>7</sup>: il s'agit de réfléchir au pourquoi parle -t-on ?. Les élèves doivent penser leur parole et commencer à se rendent compte que certain outils sont plus adéquats que d'autres : l'exemple/ la définition /le

---

5 ibid

6 ibid

7 ibid

ressenti personnel. Le maître doit accompagner l'élève à accoucher de sa pensée en l'aidant à quitter l'égoïsme.

Enfin l'idéal de toutes séances est de finir par « la construction du concept »<sup>8</sup>: Lalanne nous dit que cela ne se limite pas à la simple définition mais plutôt de mettre au jour les liens possibles entre tous les éléments qui ont été vus pendant l'atelier à visée philosophique. De plus, les élèves de cycle 2 n'ont pas forcément les compétences pour le faire, ce retour réflexif peut donc être mené par le professeur. Cela a une importance car les élèves apprennent à leur rythme à repérer les étapes d'une pensée, les éléments saillants ect...

Enfin cet atelier ne doit pas donner aux élèves une et unique vérité sur le problème posé car cela contredirait l'essence même de la philosophie. Cette dernière étape est une prise de hauteur sur ce qui a été dit mais qui n'est pas close sur elle-même

Pour que ceci soit possible, nous devons nous interroger sur le rôle du maître. Ceci n'est pas une volonté d'affirmer la supériorité de l'adulte face à l'enfant mais de se demander plutôt jusqu'où l'enfant peut penser par lui-même. Il doit en plus à cet âge apprendre à se décentrer, écouter autrui, parvenir à l'abstraction ! L'adulte doit être pensé non pas comme celui qui transmet et impose une argumentation mais comme un facilitateur, celui qui peut aider à opérer les liaisons, qui remarque et met en confrontation les pensées divergentes car le savoir s'élabore ensemble. Lalanne considère l'enseignant comme un « guide qui ouvre le chemin, accompagne, sert de personne ressource en cas de besoin ». Si le maître est le guide c'est car il condense les connaissances et compétences requises pour faire de la philosophie. Le guide est en fait celui qui exploite au maximum ce que les élèves disent.

#### **IV) Ateliers de philosophie :**

Au cours de la période trois j'ai pu pratiquer avec l'accord de ma tutrice deux séances de langage oral (BO) dans lesquelles mes objectifs étaient exclusivement tournés vers la pratique de la philosophie.

Mes deux séances portent sur la thématique de la métamorphose et j'ai choisi comme je l'avais souligné précédemment le dispositif de Mme Lalanne, ou en tout cas je m'en suis inspiré.

Pour travailler ce thème, je suis parti d'un album de jeunesse qu'ils avaient lu et travaillé au cours de la période deux : la chenille qui fait des trous de E Carle. Cela m'a

---

8 ibid

permis de pouvoir débiter les ateliers de philosophie en sachant que les notions essentielles avaient été rencontrées.

J'ai bien conscience que cette partie didactique ne coïncident pas exactement avec les enjeux de la partie théoriques. En effet je mettais engagé dans ce travail pour me questionner sur la façon de faire de la philosophie avec des élèves en choisissant la focale de la mythologie ; plus particulièrement les mythes animistes. Cependant, je n'ai pas pu travailler avec ce genre de supports , bien que les ayant à disposition pour deux raisons principales :

premièrement pour des raisons pragmatiques ; je me suis rendu compte avec ma tutrice que l'organisation de l'emploi de temps et ses contraintes de travail nous empêchaient de construire une séquence entière. En effet, chaque lundi matin les élèves pratiquaient la natation et les mardis furent souvent consacrés au projet artistique dans lequel elle s'était engagé depuis la rentrée. J'ai donc fait le choix de travailler ce thème, non plus au travers de mythes mais à partir d'un album qui avait été vu en classe.

Deuxièmement pour des raisons liées au développement cognitif des élèves. Ceux ci étant en CP ne possèdent pas la même maturité, la même acculturation et surtout les mêmes compétences langagières. Or je pense que pour travailler sur le mythe de Sedna il est préférable de se situer en cycle 3 notamment car le meurtre de Sedna par son père , essentiel pour saisir l'enjeu de la métamorphose, pourrait anesthésier la compréhension des élèves de cycle deux.

Cependant, le thème de la métamorphose est transversal aux mythes animistes , c'est pour cela que je me suis permis de changer de support car ce qui est essentiel réside dans l'effort de conceptualiser les jalons de ce thème.

Transcription de la séance 1)

-Dans cette première séance j'ai photocopié au tableau trois images : un papillon, une chenille et un cocon. Je décide de les afficher dans le mauvais ordre.

-Les « M » correspondent à mes interventions.

-Les autres lettres sont les prénoms des élèves.

-Je distribue trois bouts de papier comme des jetons de paroles.

-Les élèves sont assis en arc de cercle devant le tableau, je leur fais face.

M : « Alors les enfants, on va faire un travail ensemble, je vais vous donner par élève trois bouts de papier, c'est important, ne les échangez pas »



Les trois rangées d'élèves viennent se ranger. Et j'affiche les images au tableau.

M «Bon... Alors qu'est-ce que j'ai affiché ici ? »

Ismael « une chenille, un arbre et un arbre là où y a des oiseaux »

M « là pour toi c'est un oiseau qui pense que c'est autre chose »

Ilian « un papillon »

M « Oui et là ? »

« un cocon »

« Alors ça vous fait penser à quelle histoire que vous avez vue? Et que vous avez travaillé, c'était il y a un peu longtemps »

Léa « la chenille »

M « le titre c'était la chenille »

Lilya « c'était la chenille qui fait des trous »

M « oui , alors qui peut me la raconter, me résumer l'histoire »

Lina « c'est une chenille,avant elle était dans l'oeuf,et elle était posée sur une feuille et elle avait très faim puis après elle a mangé plein de fruits après elle est devenu un beau papillon »

M « d'accord , donc on a une chenille qui après avoir été dans un cocon s'est transformée en joli papillon »

« bon, là j'ai fait une erreur , c'est mal affiché, est ce que quelqu'un pourrait me dire l'erreur que j'ai faite »

Soundous « ça va pas parce que ... »

M « tu ne sais pas c'est pas grave »

Sara « parce que la chenille c'est en premier et après c'est le cocon »

M « et après »

sara « et après c'est le papillon transformé »

M « oui je me suis trompé normalement , dans l'histoire c'est d'abord une chenille, le cocon et le papillon, mais ce n'est pas que dans l'histoire, dans la vie c'est comme ça aussi, c'est comme vous, imaginez que l'on vous mette en photo d'abord vous grand ensuite une photo de vous bébé puis une photo de vous maintenant, ce n'est pas le bon ordre » ?

« alors j'ai une question, qui peut me expliquer ce que c'est que pour lui une chenille »

Abigaël « c'est comme un mille-pattes »

M « c'est vrai que la chenille a des pattes, on les voit ici, quoi d'autre? »

XXX« pour moi c'est un bâton multicolore »

Ismael « les tâches noires ça fait comme un léopard »

M « oui , mais la chenille, par rapport au papillon, je vous aide un petit peu, pour vous c'est quoi une chenille par rapport au papillon »

xxx « la chenille n'a pas d'aile »

M « d'accord »

Ismael « elle ne peut pas être un papillon si elle n'est pas dans un cocon »

M « vous avez entendu ce qu'il a dit, il a dit la chenille ne peut pas être le papillon si elle n'est pas dans un cocon » « ça veut dire, pour toi que la chenille c'est le papillon? »

Regard étonné et sourire d'Ismael

M « écoutez bien la question que je vous pose : est ce que pour vous la chenille c'est le papillon ou est ce que pour vous la chenille ça n'a rien à voir avec le papillon ? » « il n'y a pas de mauvaise réponse »

« qui pense que la chenille c'est le papillon » « abigaël et Daron pensent ça , pourquoi tu penses ça Daron »

Abigaël « parce qu'en fait dès qu'elle est dans le cocon bah il y a toujours le corps mais sauf qui a des ailes qui poussent ! »

M « vous avez entendu des ailes poussent ça veut dire que la chenille change , se transforme , et c'est vrai qu'on pourrait dire du coup que la chenille c'est un peu le papillon. Mais moi quand je regarde les deux photos, je trouve que ce n'est pas la même chose quand même »

« bon je vais vous expliquer ce que l'on va faire avec les papiers, Abigaël et Ismael ont dit que la chenille c'était un peu le papillon, parce que elle devait passer par le cocon, car il y a toujours le corps avec des ailes qui poussent et moi j'ai dit que je trouvais que ça ne ressemblait pas du tout . Alors vous avez chacun trois papiers, quand vous voulez parler , vous me donnez un papier, alors il faut être attentif car si vous repetez ce qui vient d'être dit vous perdez un papier »

« alors on va essayer d'expliquez maintenant pourquoi la chenille ça n'a rien à voir avec le papillon » « on va penser ça, ok, la chenille ça n'a rien à voir avec le papillon »

M « qui peut me donner un exemple, donc forcément quelqu'un va perdre un papier, une idée que la chenille est différente du papillon »

Lilya « ça n'a rien à voir car la chenille en fait, elle n'a pas de zailles, mais le papillon i l'en a »

M « très bien , si l'on regarde le corps, la chenille ici n'a pas d'ailes et là le papillon en a , donc ça n'a rien à voir , c'est un bel exemple, qui peut me donner un autre exemple »

eva « elle PEU PAS voler la chenille »

M « c'est très intéressant ça , si elle ne vole pas elle fait quoi »

eva « bah elle grimpe sur les arbres »

ismael « elle va chercher à manger sur des feuilles »

M « oui mais si on réfléchit à l'action qu'elle fait. Le papillon vole , c'est sa capacité, là la chenille elle fait quoi comme action , nous on marche »

Ismael « en marchant »

Eva « ramper »

M « oui , la chenille rampe , alors c'est différent car l'action est différente, elle peut ramper , le papillon lui vole » « qu'est ce qu'on pourrait dire encore sur le corps »

Abigaël « la chenille à plein de pattes »

M « le papillon a-t-il des pattes ? »

la classe, OUII NON !

M « oui ,il a aussi des pattes, donc là c'est compliqué , c'est pareil ou pas pareil » « alors quoi d'autres , si vous regardez la forme, la forme, ça à qu'elle forme ça » je ne compte pas les papiers à ce moment.

Mina « carré »

Daron « un ressort , un rectangle ».

M « alors qu'elle forme cela a »

Ismael « la forme d'un rectangle, un boudin » .

M «oui le mot est compliqué on peut dire aussi une forme en cylindre, alors maintenant pourquoi ce n'est pas pareil »

Logan « la chenille n'a pas de grandes antennes alors que le papillon si »

M « Oui, alors on va s'intéresser à autre chose , le nom qu'on donne à ces deux être vivants , le nom qu'on donne, c'est le même ou pas »

Ismael « non ce n'est pas le même »

M « c'est quels noms ? »

La classe « une chenille »

M « et ça ? »

La classe « un papillon »

M « voilà , tu t'appelles Ismael , et tu ne t'appelles pas Daron, vous n'êtes pas pareil , donc si on donne des noms différents c'est que c'est pas la même chose ».

« On va s'intéresser maintenant à ce que mange la chenille , vous savez quoi sur son alimentation »

Ilian « de feuilles ! » « et le papillon des branches »

Manon « le papillon mange des insectes »

M « oui et je vous le dis aussi, le papillon mange de la sève , c'est ce qu'il y a dans les arbres »

XXX « c'est pour que les arbres y poussent »

M « chut, écoutez , dernière question, après on arrêtera là , pour savoir si c'est la même chose ou pas, quand la chenille passe dans le cocon, est ce que la chenille existe toujours ou elle n'existe plus »

Mathéo « tout le temps,bah elle se transforme en papillon »

M « elle se transforme , donc pour toi c'est pareil ou pas »

Mathéo « pas un peu pareil »

Abigael « ça existe toujours »

M « Oui car quand on regarde le corps de la chenille sur les photos, le corps de la chenille semble être le même et ce sont les ailes qui poussent, les antennes et les pattes. »

« Qui pourrait résumer ce que l'on a dit ? » « ce qui n'ont plus de papiers peuvent parler »

Lylia « on a dit que les , en fait les chenilles ça existent toujours »

M « par rapport à quoi »

Lylia « au papillon »

M « pourquoi on s'est posé cette question, quand on regarde les photos »

Lina, « car la chenille i se transforme »

M « oui , la chenille se transforme donc on se demande si c'est encore la même chose ou pas » « Et on a dit non pourquoi ? »

Ismael « car une chenille c'est une chenille, un papillon c'est un papillon »

M « oui quand on réfléchit sur les noms qu'on donne »

M « après »

Abigael « parce que le papillon peut voler et pas la chenille »

M « oui ils ne font pas les mêmes déplacements , ils n'ont pas les mêmes capacités »  
« Ensuite »

Emma « le papillon il mange des feuilles , et la chenille mange des insectes »

M « c'est l'inverse Emma » « c'est le papillon qui mange des insectes et la chenille qui mange des feuilles »

M « donc alimentation ce n'est pas la même chose, les noms sont différents, les déplacements sont aussi différents et qu'est ce qui a encore d'autre »

Eva « le papillon a des antennes, des pattes et des ailes »

M « oui, comment ça s'appelle quand on parle des ailes, des antennes et des pattes, on

parle de quoi, »

....

« Si je vous dis vous avez deux bras, une tête, vous avez deux jambes »

XX « le corps »

M « oui très bien »

M « alors on verra après les vacances, pourquoi on peut dire que c'est pareil »

Transcription N°2 :

Le principe reste le même sauf que j'ai apporté un cadre avec des papillons pour qu'ils se rendent compte de ce qu'est un papillon en vrai .

J'ai aussi mis plus de papiers, car après avoir dialogué avec l'enseignante qui ne connaissait pas ce principe , elle a pu observer que certains n'ont pas du tout pris la parole , même quand je levais l'obligation de me donner un papier. Il s'est avéré d'ajouter deux papiers supplémentaire.

M « Qui n'a pas encore de papiers ? » « tout le monde a cinq papiers » « alors je vous ai apporté quelque chose, tout le monde va le regarder car je le fais passer, et vous allez réfléchir à cette question pourquoi je vous montre ça » le cadre passe.

« alors ce sont des vrais papillons, qui ont été attrapés » « pourquoi je vous montre des vrais papillons »

Lilya « alors parce que en fait il y a une évolution de papillons , parce que ça montre une évolution de chenille , une chenille qui va au papillon »

M « allez on fait passer le cadre. Lilya a dit parce que ça montre une évolution de la chenille au papillon » « elle a parlé d'une évolution » « quand est ce que la chenille devient le papillon ? »

Hamid « ...avant ils étaient beaux après la chenille se sont transformées en papillon »

M « d'accord mais QUAND »

Abigaël « c'est dans un cocon que la chenille se transforme »

M « exactement donc c'est dans le cocon que la chenille devient papillon, alors aujourd'hui on va s'intéresser à ce moment de la vie du papillon, quand la chenille est dans le papillon. Alors première question, quand la chenille se trouve dans le cocon est ce qu'elle est seule ou est ce qu'il y a quelqu'un avec elle ? »

Ilian « elle est seule »

M « qui pense autrement »

La classe : non

M « selon vous il y a que la chenille dans le cocon » « elle est seule , vous me l'avez dit et que se passe t-il à l'intérieur du cocon »

Emma « la chenille elle se transforme en papillon »

M « Alors ce mot là m'intéresse, je suis content que vous me l'avez dit car je voulais vous le faire deviner. Qu'est ce que ça veut dire se transformer ? » « vous pouvez prendre votre temps pour réfléchir »

Mycky « avant elle était en fourmi (on ne rigole pas) et après elle s'est transformée en papillon »

M « d'accord, il y a un moment où elle était quelque chose et après elle était autre chose « mais si on réfléchit sur ce mot , qu'est qu'on reconnaît TRANSFORMER , on reconnaît un mot »

Lylia « eh bien dans transformer il y a transfor »

Daron « transformer ça veut dire qu'elle se change »

M « oui, elle se change mais je cherche un synonyme de transformer, on entend TRANS et FORME »

Manon «on entend transforme comme dans transporter »

M « le début est pareil oui , TRANS, mais je voulais que vous me parliez du mot FORME, dans transformer on entend FORMER, la forme »

«Vous connaissez un super héros qui se transforme en quelque chose d'autre »

Mathéo « oui spiderman qui se transforme en araignée »

Logan « spider man »

M « Alors c'est vrai tu as raison, mais on va réfléchir maintenant si la transformation est la même que chez le papillon d'accord » « Qui peut m'expliquer qui est spider man »

Daron « j'ai le costume chez moi, bah c'est un super héros qui a des pouvoirs »

M « mais avant d'être un super héros c'est qui »

Mycky « parce que spider man il a des fils eh ben il peut en jeter »

M « il a des pouvoirs s'il a des fils mais avant , c'est qui? Tout simplement »

Emma « c'est un enfant, et après un adulte »

M « alors quand il se transforme, il se transforme en quoi »

Ilian « en araignée »

M « alors lui au début , c'est un homme , comme vous comme moi,et il a la chance d'avoir un pouvoir et de se transformer en quelque chose d'autre et c'est un super héros. Mais est

ce qu'il peut redevenir l'homme ou pas »

La classe : oui/ non.

M « levez la main »

Abigael « oui , il peut »

M « et la chenille quand elle se transforme , est ce qu'elle peut redevenir la chenille ? »

La classe ; Non

M « alors qu'elle est la différence entre la chenille et spider man »

Ismael « spiderman peut revenir en homme et la chenille , le papillon ne peut pas redevenir une chenille »

M « on a dit que, c'est Daron qui a dit que spiderman avait des pouvoirs, est ce qu'on pourrait dire que la chenille a aussi des pouvoirs »

La classe : NON

Lilya « bah si elle a le pouvoir de se transformer en papillon »

M « très bien, elle passe de quoi à quoi »

M « si on imagine que la chenille a des pouvoirs » « qu'est ce qui change alors »

Eva « alors elle a des pattes, des antennes, »

M « on a comparé la chenille et spider man, on va comparer la chenille et nous, et vous les enfants, je vous explique : est ce que nous on peut le papillon avoir des ailes qui poussent, se mettre à voler »

La classe NON

M « on aurait pas de pouvoir si on dit non » « mais si on regarde une photo de nous bébé qu'est ce qu'on voit »

Eva « on est tout petit »

Abigael « on a qu'un cheveu »

M « c'est très important ce qu'elle dit , on a qu'un cheveu voir pas du tout, les bébés peuvent naître avec peu de cheveu, et aujourd'hui abigael a plein de cheveux, Daron aussi et vous aussi donc on a changé » « Quelles autres différences ? »

Lilya « la peau change de couleurs »

M « si on s'intéresse à notre peau, qu'est ce que j'avais pas sur mon visage quand j'étais bébé et que j'ai aujourd'hui ? »

Soundouns « avant ,,il n'avait pas de yeux »

M « Je suis né avec des yeux »

Daron « t'avais pas de sourcils »

Hamid « comme t'es grand t'as changé tu ressembles plus comme un bébé »

M « Oui mais sur mon VISAGE »

Ismael « t'avais pas de barbe3 »

M « J'avais pas de barbe, et vous vous en aurez tous les garçons plus tard » « Alors quand on été bébé on avait pas de barbe, pas de cheveux, quoi d'autres »

.....

XXX « des lunettes »

M « oui mais là c'est un objet »

M « qu'est ce qu'un bébé ne sait pas faire et que vous savez faire vous ? »

Abigaël « du vélo »

Ilian « marcher »

M « marcher, si on regarde la chenille, elle ne sait pas faire comme action et qu'elle fait en étant papillon »

La classe voler

M « oui, nous bébé, on ne savait pas marcher » « un dernier point, qu'est ce que vous avez appris à faire , et que vous faites souvent en classe »

Eva « parler »

Et travailler

M « alors est ce que l'on peut dire du coup que l'on est pareil que la chenille »

La classe NON

M « avec tous ce qu'on a dit » « quand on était petit on avait pas de poils , on ne savait pas parler, on ne savait pas marcher, et on est devenu grand et on fait tout cela, comme la chenille mais qu'est ce qui est différent avec elle »

Abigaël « pour la chenille elle ne grandit pas »

Lilya « la chenille elle a des petits yeux et nous on en a des grands »

M « mais dans la transformation qu'est ce qui est différent »

Ismael « ce n'est pas la même transformation, car quand la chenille elle elle se transforme elle va dans un cocon et après elle se transforme, que nous on va dans un cocon on se transforme tout de suite »

M « ah non pas tout de suite »

Ismael « on grandit grandit et on transforme »

M «oui c'est très bien ce qu'il dit, la grande différence avec nous, c'est que nous on va dans cocon et puis si on réfléchit au temps de transformation , on se transforme rapidement ou pas ?

Abigaël : « cest lent et la chenille c'est... »



M « qui pense que la chenille se transforme rapidement » (vote) c'est en quelques jours .

Eva « on ne se voit pas grandir »

Daron « comme tes grand tu ne peux plus te transformer »

M « est ce que on arrete de se transformer nous ? »

« Je ne vais plus grandir , mais est ce qu'on se transforme encore ? »

Abigael (plus de papiers)

Hamid « bah oui »

M « alors qu'est ce qui va changer alors »

XXX « les cheveux , vont devenir gris »

M « les hommes ont quoi avec leur cheveux »

Mathéo « ils en ont plus »

M « oui on les perd quand on vieillit » « on se transforme toute la vie , et le papillon il va encore changer lui »

La classe « non »

M « qui pourrait pour finir me redire la comparaison entre nous et le papillon, la différence »

Abigael « en fait la chenille se transforme dans un cocon alors que nous non »

ilian « oui on se transforme encore nous , on grandit quand on est bébé, on devient grand et après les adultes, et après les vieux »

Daron « je me souviens plus de ce que je voulais dire »

Au terme de ce travail, j'ai pu constater plusieurs éléments de nature différentes .  
Premièrement j'ai réellement apprécié et pris du plaisir à pratiquer ces deux ateliers. Il faut savoir que l'enseignante n'avait jamais fait ce genre de pratiques (débat, conseils de classe ect ), certains sont venus me dire explicitement que c'était « trop bien » en fin de séance.  
Deuxièmement, les obstacles que j'ai rencontrés portaient non pas sur le champ conceptuel mais sur la gestion des échanges. En effet, il faut savoir abandonner une idée au profit d'une nouvelle qui est amenée par les élèves eux-mêmes. Je me suis rendu compte notamment dans la seconde séance que le travail sur le terme TRANSFORMER était une tâche trop ardue à ce moment là. Cependant ma personnalité fait que j'accorde une place autant importante à l'improvisation qu'à la préparation ce qui dans ce genre de situation est un atout. Pour surmonter une partie de ces difficultés j'ai choisi de distribuer des jetons de parole qui ont servi à canaliser les prises de paroles spontanées d'une part et

d'autre part favoriser et construire des compétences d'écoute entre pairs.

Troisièmement, ce travail a été un moyen de professionnaliser mon entrée dans le métier d'enseignant car j'ai pu élaborer certaines compétences. Effectivement, le travail en équipe avec ma tutrice fut essentiel en amont comme en aval de mes prises en charge de classe. J'ai aussi du me confronter à hétérogénéité des élèves sur le plan langagiers et psychologiques (petits parleurs et ou élèves timides). Évidemment au cours de ces deux séances je n'ai pas pu faire parler chaque élève mais il n'en demeure pas moins que j'ai noté des changements significatifs en adaptant ma pratique. Par exemple j'ai pu remarquer que les élèves les plus éloignés des codes scolaires n'ont pas participer lors de la première séance alors que lors de la seconde séance ces derniers ont décidé d'intervenir à deux reprises. J'explique cela par deux nouveautés : l'augmentation des nombres de jetons de parole qui peut être sacralise moins les prises de paroles et par ma volonté d'insister sur le fait de dédramatiser les erreurs de chacun.

Enfin, si je pouvais changer ce qui s'est déroulé, j'essayerai de travailler en coopération avec l'équipe éducative pour avoir la possibilité de ne pas avoir les vingt élèves par séance mais d'opérer des décloisonnements avec la collègue de CP, car il est certain que le climat de classe et la profondeur des débats s'en trouvent modifiés. Puis j'aimerais inscrire les ateliers philosophiques dans une temporalité longue, c'est-à-dire échelonnés toute l'année . Or les contraintes de mon statut ne m'ont pas permis de le faire. Ce point n'est pas anecdotique car la progression des élèves tant sur les échanges que sur la construction des concepts ne peuvent se réaliser uniquement par la pratique régulière de ces ateliers.

## Bibliographie

GUIRAND f,1935, *Mythologie générale*,paris, librairie Larousse.

Jung C.G. KERENYI C.,1941, *Introduction à l'essence de la mythologie* ,édition Payot

NOEL M. ROBERGE S., *Sila mythologie et métamorphoses dans l'art inuit* ,2008 édition Hurtubise HMH Itée

JUNG C G/ KERENYI C/ RADIN P, 1958 *Le fripon divin*, Georg editeur SA

Bruning et Martens (dir), Weinheim/Bâle, Beltz, p90-108 « Bilder zeigen den ganzen Menschen », Anschaulich philosophieren. Mit Marchen, Fabeln, Bildern und Filmen.

« Was Heisst, Philosophieren im philosophieren mit Kindern ? Eine Übersicht der gegenwertigen Schulsituation in Frankreich » à paraître dans Padagogische Rundschau , 6/2013, p 715-730.

LIPMAN M, a lecole de la pensée, enseigner une pensée holistique, Bruxelles, de boechs, 2011.

MATTHEWS B G. commencer la philosophie avec des écoliers à partir de textes de Platon (trad JF Goubet), référence originale : [www.philosophyforkids.com/startup.shtml](http://www.philosophyforkids.com/startup.shtml).

Lévy-Strauss"The Structural Study of Myth", in : "MYTH, a Symposium", *Journal of American Folklore*, vol. 78, n° 270, oct.-déc. 1955, pp. 428-444.

Witzel, *The Origins of the World's Mythologies* (Oxford University Press)

CARLE E. *La chenille qui fait des trous*, 1969, édition Mijade.

## ANNEXES

<b>Séance n°1 :la chenille et le papillon.</b>
<p><b>Domaine d'apprentissage principal:</b> Français /langage oral.</p> <p style="text-align: center;"><b>Objectifs de la séance par domaine d'apprentissage:</b></p> <p>-Objectifs transversaux: participer à un échange oral collectif / s'exprimer clairement.</p> <p>Objectifs: ·Permettre à l'enfant d'exprimer une pensée qui est sienne et d'identifier la source des représentations ;</p> <p>·Questionner la validité de ces sources ;</p> <p>·Valider son discours grâce à un dialogue avec les autres.</p>
<p style="text-align: center;"><b>Compétences travaillées:</b></p> <p><b>Compétence 1: L'élève est capable de s'exprimer à l'oral en utilisant un vocabulaire approprié : prises de parole de plus en plus longues et mieux organisées, dans le respect des sujets traités et des règles de la communication. .</b></p> <p><b>Compétence 7 : L'autonomie et l'initiative :échanger, questionner, justifier son point de vue.</b></p> <p><b>Compétences langagière : -savoir employer un exemple. -conceptualiser.</b></p>
<p style="text-align: center;"><b>Supports matériels:</b></p> <p>-Supports: papiers machine pour réaliser des jetons de parole.</p> <p style="text-align: center;">-photocopies de la chenille, du cocon et du papillon.</p>

Durée	Modalités et tâches de l'élève	Déroulement
5'	Regroupement devant le tableau par rangées. . Oral  Raconter une histoire connue.	<b>Phase 1 :</b> Entrée par l'utilisation de l'album <i>La chenille qui fait des trous</i> . Demander aux élèves de décrire les affiches :  Je montre les éléments quand ils sont cités
5/7	Trouver le problème.  Décrire une réalité.	<b>Phase 2 :</b> Faire correspondre la chronologie de l'histoire avec l'ordre de mes affiches.  Tentative de définition de la chenille + représentations des élèves.

		Comparaison avec l'enfant et l'adulte, la chenille c'est le bébé papillon ou non .
3'	Questionnement ouvert	<b>Phase 3 :</b> comment savoir si la chenille c'est bien la chenille ou si c'est différent du papillon .
7'	Hiérarchiser les plans	<b>Phase 4 :</b> se demander en quoi la chenille est aussi différente du papillon : alimentation/ action/ apparence/ nom.
2'	Savoir reprendre les éléments pertinents du débat.	<b>Phase 5 :</b> reprise collective.

**Séance n°2 :la transformation de la chenille.**

**Domaine d'apprentissage principal:**

Français /langage oral.

**Objectifs de la séance par domaine d'apprentissage:**

-Objectifs transversaux: participer à un échange oral collectif / s'exprimer clairement.

Objectifs: ·Permettre à l'enfant d'exprimer une pensée qui est sienne et d'identifier la source des représentations ;

·Questionner la validité de ces sources ;

·Valider son discours grâce à un dialogue avec les autres.

**Compétences travaillées:**

**Compétence 1:: l'élève est capable de s'exprimer à l'oral en utilisant un vocabulaire approprié : prises de parole de plus en plus longues et mieux organisées, dans le respect des sujets traités et des règles de la communication. .**

**Compétence 7 : L'autonomie et l'initiative :échanger, questionner, justifier son point de vue.**

**Compétences langagière : -savoir employer un exemple.**

**-conceptualiser.**

**- comparer.**

**Supports matériels:**

-Supports: papiers machine pour réaliser des jetons de parole.

-cadre avec des papillons.

<b>Durée</b>	<b>Modalités et tâches de l'élève</b>	<b>Déroulement</b>
2'	Regroupement devant le	<b>Phase 1 :</b>

	tableau par rangées. . Oral	- Entrée par l'utilisation d'un cadre. -amener les élèves au problème de la transformation.
2'	Trouver le problème.	<b><u>Phase 2 :</u></b> -faire réfléchir les élèves sur le passage de la chenille au papillon. -Mots recherchés ; il y a un passage, ça change, on voit que ce n'est plus pareil.
2'	Questionnement guidé	<b><u>Phase 3 :</u></b> - la chenille est elle seule ou accompagnée dans le cocon? - quelles sont les étapes de la vie du papillon ? - quand et où se transforme la chenille.
4'	Analyser un terme	<b><u>Phase 4 :</u></b> - se questionner sur la formation du terme transformer.
3'	Savoir donner un exemple pour faire avancer le débat.	<b><u>Phase 5 :</u></b> - réfléchir au super héros/ capacité de transformation identique ou différente de celle de la chenille
3'	Savoir comparer deux exemples.	<b><u>Phase 6 :</u></b> -questionner la transformation humaine sur le plan des changements physique et de la temporalité.