



HAL
open science

Le développement de la pensée autonome à la maternelle (moyenne section)

Nora Molitor

► **To cite this version:**

Nora Molitor. Le développement de la pensée autonome à la maternelle (moyenne section). Education. 2015. dumas-01177034

HAL Id: dumas-01177034

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01177034>

Submitted on 16 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.

**ÉCOLE SUPÉRIEURE DU PROFESSORAT ET DE L'ÉDUCATION
DE L'ACADÉMIE DE PARIS**

**LE DÉVELOPPEMENT
DE LA PENSÉE AUTONOME À LA MATERNELLE
(Moyenne section de maternelle)**

Nora Molitor

PROFESSEUR DE ÉCOLES - FSTG

Groupe C

Sous la direction de Florent Pasquier

2014-2015

Mots-clés :

Pensée autonome

Débat philosophique

Langage oral

SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	4
CHOIX DE LA PENSEE AUTONOME.....	6
1. Approche historique.....	6
1.1. Rationalisme : Platon et la maïeutique	6
1.2. Empirisme.....	6
1.3. Renaissance	7
1.4. Béhaviorisme	8
1.5. Pédagogie institutionnelle.....	8
1.6. Les pédagogies nouvelles	10
1.6.1. Pédagogie Steiner-Waldorf	10
1.6.3. Pédagogie Montessori	11
1.6.4. Pédagogie Freinet	11
2. Approche psychologique.....	13
2.1. Constructivisme	13
2.2. Socio-constructivisme	14
2.3. La pensée par couple	14
2.5. Psychologie transpersonnelle	16
3. Approche philosophique.....	18
3.1. Les ateliers à visée philosophique à l'école, pourquoi ?	18
3.2. Les grands courants de la philosophie pour enfant.....	19
3.2.1. Matthew Lipman	19
3.2.2. Jacques Levine	19
3.2.3. Michel Tozzi	20
3.2.4. Oscar Brénifier	20
CONSTRUCTION DU DISPOSITIF.....	22
1. Quels sont les objectifs ?	22
2. Les dispositifs pédagogiques au quotidien	23
2.1. Le quoi de neuf.....	23
2.2. Le tutorat	23

3. Les ateliers à visée philosophique en maternelle et en pratique	24
3.1. Les acteurs	24
3.2. Organisation générale	25
3.3. La bougie	25
3.4. Le support	26
3.5. L'animation de l'atelier	27
3.6. La réflexion philosophique	27
3.7. La trace des ateliers	28
CONCLUSION.....	32
BIBLIOGRAPHIE.....	32
ANNEXE 1 – Fiche séance.....	34
ANNEXE 2 – Compte-rendu d'une séance	35

INTRODUCTION

Depuis juillet 2006, le socle commun de connaissances et de compétences a inclus l'autonomie et l'initiative comme son septième pilier. Cet item a été intégré aux programmes scolaires car comme le précise le *Socle commun de connaissances et de compétences du 11 juillet 2006* « Deux [...] domaines ne font pas encore l'objet d'une attention suffisante au sein de l'institution scolaire : il s'agit, d'une part, des compétences sociales et civiques et, d'autre part, de l'autonomie et de l'initiative des élèves. » De plus ce même document nous rappelle que « Pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel, réussir sa vie en société et exercer librement sa citoyenneté, d'autres compétences sont indispensables à chaque élève : l'école doit permettre à chacun de devenir pleinement responsable - c'est-à-dire autonome et ouvert à l'initiative - et assumer plus efficacement sa fonction d'éducation sociale et civique. »

Convention Internationale des droits de l'enfant du 20 novembre 1989.

« Les Etats parties garantissent à l'enfant qui est capable de discernement le droit d'exprimer librement son opinion sur toute question l'intéressant. » extrait de l'article 12

« L'enfant a droit à la liberté d'expression. Ce droit comprend la liberté de rechercher, de recevoir et de répandre des informations et des idées de toute espèce, sans considération de frontières, sous une forme orale, écrite, imprimée ou artistique, ou par tout autre moyen du choix de l'enfant. » extrait de l'article 13

En soulevant le problème de l'autonomie en maternelle, l'institution scolaire s'est essentiellement axée sur l'autonomie physique et sociale. L'acquisition de l'autonomie psychique est, quant à elle, considérée comme inhérente, mais dans la pratique les ressources disponibles pour les enseignants sont majoritairement axées sur l'acquisition de l'autonomie physique.

L'école maternelle joue un rôle prépondérant dans le développement de chaque enfant suivant un cursus proposé par l'éducation nationale. Ces premières années sont l'occasion de découvrir le fonctionnement du système scolaire tant sur les apprentissages directs que sur les règles de vie en collectivité. Devenir élève, c'est comprendre ces mécanismes mais aussi apprendre à devenir une personne à part entière ayant et pouvant exprimer ses propres émotions, ses envies, ses inquiétudes et ses opinions. Pour cela, un axe est fortement travaillé en

maternelle : le langage. Pouvoir s'exprimer de la manière la plus claire possible, c'est aussi développer des aptitudes pour pouvoir s'affirmer, gérer des conflits sans violence, et s'épanouir en tant qu'enfant.

Par ma courte expérience de professeur des écoles stagiaire en poste à mi-temps à l'école Simon Bolivar (Paris 19^{ème}) et en charge à mi-temps d'une classe de 24 élèves de moyenne section, je me suis alors demandée « comment favoriser le développement de la pensée autonome et de l'esprit critique dès l'école maternelle ? »

Dans un premier moment, un état des lieux historique, psychologique et philosophique sera exposé afin de comprendre la place effective actuelle donnée au développement de pensée chez l'enfant de 3 à 6 ans.

Dans un second temps, la question de la mise en pratique d'activités visant à aider l'enfant à développer son esprit critique sera abordée.

CHOIX DE LA PENSEE AUTONOME

1. Approche historique

A travers l'observation de la naissance de la pédagogie, j'ai cherché à comprendre la place donnée au fil des siècles à la pensée de l'enfant. En effet, éducation du jeune enfant et pédagogie étant étroitement liées, une analyse de celles-ci permet de mieux comprendre l'évolution de l'éducation à travers les époques

1.1. Rationalisme : Platon et la maïeutique

La maïeutique est une invention du IV^{ème} siècle avant J.C. Elle est attribuée au philosophe Socrate (né vers -470/469, mort en -399), notamment dans le *Théétète* de Platon. L'idée est d'aider les élèves à acquérir une conscience claire des connaissances qui se forment dans leur esprit en les questionnant : « *en devenant amis et interlocuteurs les uns des autres* ». Pour cela, l'encouragement, la mise en confiance sont les clés pour « *orienter ses disciples dans la bonne direction* ». Aussi, le principe consiste à permettre aux autres de découvrir par eux-mêmes sans énoncer soi-même de vérité, tout en prenant, dans la mesure du possible, le plus son temps. Le rôle de l'enseignant est celui d'un guide pour accéder à des connaissances.

Cependant dans la plupart des républiques antiques une confusion est faite entre éducation et politique. L'instruction est gérée par les lois et non par les familles directement.

1.2. Empirisme

La pédagogie d'Aristote (384 av. J.-C – 322 av. J.-C.) est quant à elle basée sur une distinction de trois phases de développement de l'homme que les éducateurs doivent suivre. Il s'agit de la vie physique, de l'instinct et de la raison.

Aristote, en partant du principe que « *l'homme heureux n'est pas un sauvage heureux, ce n'est pas l'homme à l'état naturel, c'est l'homme éduqué* », considère que la préparation aux

apprentissages se fait de 2 à 5 ans. De 5 à 7 ans l'enfant assiste aux leçons mais de manière passive et enfin de 7 à 21 ans « l'instruction réelle » démarre.

Les grecs ont donc le souci du développement du jeune enfant mais pas en tant qu'enfant à part entière mais plutôt dans le but de le préparer au mieux à son rôle d'adulte.

Au Moyen-Age, les maîtres de l'Antiquité sont remplacés par l'Ecole, destinée à permettre d'accéder aux textes sacrés : l'idée que tout ce qui est appris pendant l'enfance marque pour la vie est partagée par l'ensemble des pédagogues d'où la tendance préconisant dans la plus jeune enfance le façonnage de l'esprit de l'enfant pour obtenir le résultat souhaité ! Selon Berthold de Ratisbonne (prédicateur allemand du XIII^{ème} siècle) « *un pot garde toujours de ce qu'on a mis dedans en premier. C'est pourquoi si on apprend d'abord la vertu et la discipline, les enfants en garde toujours quelque chose* »

Pour Barthélemy l'Anglais (frère franciscain et auteur du *Livre des propriétés des choses*, au XIII^e siècle, les enfants de moins de 7 ans ne pensent qu'aux "jeux et ébattements".

Les méthodes alors employées n'ont pas tellement évolué depuis l'Antiquité et ne cherchent pas à donner un sens aux apprentissages : en effet, les enfants apprennent par cœur pour finalement déchiffrer progressivement. Aucune liberté de pensée n'est accordée au jeune enfant.

1.3. Renaissance

La Renaissance quant à elle va permettre une certaine évolution de la pédagogie grâce au rôle important des humanistes et encyclopédistes. L'éducation devient alors une priorité pour les esprits les plus éclairés.

Cependant, l'instruction des enfants était conditionnée par la situation économique des parents et de la position sociale de la famille. Cette instruction était assurée au couvent pour les filles et à l'école pour les garçons.

Pour Erasme (1467-1536): « *Il faut former les enfants à la vertu et aux lettres dans un esprit libéral et cela dès la naissance* ». Dans le même esprit Rabelais (1483-1553) considère que « *l'éducation doit favoriser la libre expression et la libre expansion de toutes les facultés humaines* »

1.4. Béhaviorisme

Le comportementalisme considère l'esprit comme une « boîte noire ». Il s'intéresse aux comportements observables et mesurables. C'est une théorie de l'apprentissage dont le nom est apparu au XXème siècle via le psychologue John Watson (1878-1958); celui-ci s'est d'abord intéressé aux comportements des animaux puis à ceux des êtres humains. Il a considéré, comme Pavlov, que certaines réactions émotionnelles sont déterminées par un conditionnement.

En 1920, John Watson souhaite observer comment l'aversion et les émotions négatives peuvent naître d'un processus de conditionnement. Le petit Albert, 9 mois, viendra dans son laboratoire pendant 2 mois. A chaque fois, un rat blanc lui est présenté. Au départ Albert n'a aucune appréhension vis-à-vis de l'animal. Watson décide alors de faire soudainement retentir un bruit strident à chaque apparition du rat créant chez l'enfant un sentiment de panique. Celui-ci est rapidement devenu conditionné à avoir peur du rat. Watson a ensuite procédé à l'extinction de la peur en présentant le rat sans le bruit (cet aspect-là a été fortement mis en doute car l'enfant aura développé par la suite une phobie généralisée pour tout autre animal de couleur blanche). Déontologie et éthique outrepassées, Watson perçoit donc l'apprentissage comme « une modification durable du comportement résultant d'un entraînement particulier ».

1.5. Pédagogie institutionnelle

Elaborée par Fernand Oury (1920-1998) au milieu du XXème siècle, la pédagogie institutionnelle a pour but de permettre à l'élève de considérer la classe comme un lieu de repères, de sécurité et de vie. L'objectif principal est de redonner aux enfants le goût d'apprendre. L'idée est d'ajouter aux temps de classe trois outils importants :

- le « quoi de neuf ? » (moment de langage où les élèves sont invités à s'exprimer sur un thème qui leur est cher, une anecdote personnelle, une information à transmettre à la classe...)
- le « conseil de classe coopératif » où la vie de la classe est traitée de manière généralement hebdomadaire. C'est l'occasion de régler des problèmes internes à la classe mais aussi d'aborder toutes les questions liées à la vie de l'école.

- Les « ceintures de comportement et de compétence » : à la manière des judokas et en partant du postulat qu'aucune classe n'est homogène, chaque enfant, en fonction de son niveau, a une ceinture associée, les élèves les plus à l'aise doivent aider ceux en difficultés. Les ceintures sont affichées en classe pour que les élèves aient une vision de leur niveau et de leur progression.

Cette pédagogie est dite « institutionnelle » car l'idée est de mettre en place des institutions qui structurent le quotidien et les apprentissages.

1.6. Les pédagogies nouvelles

1.6.1. Pédagogie Steiner-Waldorf

La pédagogie Steiner-Waldorf a été fondée par le pédagogue autrichien Rudolf Steiner (1861-1925) et est à l'origine de 1000 sites éducatifs dans le monde principalement en Europe (200 en Allemagne) et en Amérique du Nord. Ce philosophe à l'origine du courant anthroposophique souhaite dans ces écoles dites « Steiner » allier les activités artistiques et manuelles aux enseignements intellectuels. Cette pédagogie est née suite à une conférence donnée par Rudolf Steiner à Stuttgart où des employés de l'usine de cigarettes Waldorf-Astoria assistent. Une première école Waldorf, basée sur une nouvelle organisation sociale, voit le jour et de nombreux enfants d'ouvriers de l'usine y sont accueillis. Le cursus pédagogique est axé sur trois cycles : le jardin d'enfants (jusqu'à 7 ans), ainsi que les cycles 1 (de 8 à 14 ans) et 2 (de 15 à 18 ans).

Au jardin d'enfants, les enfants sont amenés, à travers des jeux libres et des activités dirigées, à développer leur sensorialité, leur sens de la coopération et de la responsabilisation.

Au cycle 1, l'établissement d'une relation de confiance et d'autorité avec le professeur, est jugée primordiale et c'est dans ce but que les élèves sont suivis par le même enseignant dans la mesure du possible tout le long du cycle. Les activités artistiques sont fortement poussées et les apprentissages suivent le développement physiologique de l'enfant. Par exemple les notions abstraites ne sont abordées qu'à l'âge de 12 ans.

Le deuxième cycle est le dernier palier de cette scolarité et les apprentissages sont toujours dépendants du développement de l'enfant et tendent plus vers des conceptualisations abstraites.

Le personnel éducateur présent dans chacune des écoles Steiner suit une formation très exigeante et rigoureuse afin d'être accrédité à enseigner avec les méthodes prodiguées par Rudolf Steiner. Cette formation de 3 ans est aussi accessible aux personnes souhaitant intégrer dans une pratique plus traditionnelle, la pédagogie Steiner.

1.6.3. Pédagogie Montessori

De méthode dite « ouverte », la pédagogie élaborée par le médecin et pédagogue italien Maria Montessori (1870-1952) se base sur l'éducation sensorielle et kinesthésique de l'enfant. De nombreuses écoles Montessori ont ouvert depuis les années 1900 et les pratiques proposées par cette pédagogie italienne se retrouvent dans de nombreuses écoles dites traditionnelles. A travers le monde, de nombreuses écoles, en particulier en Allemagne et aux Etats-Unis, se réclament de ce courant. L'institut Montessori propose de nombreuses formations accessibles à tous et permettant d'accéder par stage physique ou en ligne au fonctionnement Montessori. Maria Montessori considère que chaque enfant est unique et a son rythme propre de développement. Ces phases sont appelées périodes sensibles et ne sont pas obligatoirement successives mais en chevauchement.

Il s'agit de :

- La période sensible du langage, plus ou moins entre 2 mois et 6 ans
- La période sensible de la coordination des mouvements, environ de 18 mois à 4 ans
- La période sensible de l'ordre, environ de la naissance à 6 ans
- La période sensible du raffinement des sens, environ de 18 mois à 5 ans
- La période sensible du comportement social, environ de 2 ans et demi à 6 ans
- La période sensible des petits objets, au cours de la 2ème année sur un temps très court

A chaque période sensible correspond un matériel sensoriel concret qui permet à l'enfant de distinguer, de préciser, de généraliser, du concret vers le concept et du concept vers l'abstrait..

1.6.4. Pédagogie Freinet

Célestin Freinet (1896-1966), instituteur, met en place une pédagogie fondée sur l'expression libre des enfants. Il souhaite recentrer l'école sur l'enfant et sa pédagogie est actuellement, grâce au mouvement de l'Education nouvelle, officiellement existante. De nombreux courants en sont nés tels que ceux d'Ovide Decroly, Roger Cousinet, Adolphe Ferrière. Certaines écoles mettent en pratique ces préconisations comme dans les écoles

Decroly. Le pédagogue belge Ovide Decroly évoque quelques grands principes : la liberté, le choix et le respect des rythmes de l'enfant.

Les fondements de cette pédagogie sont le globalisme, l'étude des centres d'intérêt, et une démarche de type scientifique pour chaque apprentissage : observer, associer et exprimer.

C'est à travers la reconnaissance de l'enfant tel qu'il est avec ses besoins, ses intérêts, ses capacités, ses faiblesses et ses désirs que cette pédagogie vise à développer la capacité d'autonomie de chaque enfant. En perpétuelle interaction avec le milieu scolaire et l'extérieur, l'enfant est accompagné afin d'apprendre à se situer dans un groupe en prenant diverses responsabilités et en développant son esprit critique. C'est une « *éducation pour la vie par la vie* » selon Ovide Decroly. Les activités proposées sont guidées par l'enseignant : l'enfant est, par exemple, placé devant un milieu vivant (animal ou végétal) et est amené ensuite grâce à ses observations à créer du lien avec de précédents apprentissages. L'enfant est considéré comme un être social impliqué tant au sein de la classe, que de l'école et vis-à-vis du monde extérieur.

2. Approche psychologique

2.1. Constructivisme

Jean William Fritz Piaget, (1896-1980) est un biologiste, logicien et épistémologue suisse connu entre autre pour ses travaux en psychologie du développement. Il développe ce qu'il nommera le constructivisme qui correspond au développement progressif de l'intelligence de l'enfant par stade. C'est en interaction permanente avec son milieu que l'enfant construit ses connaissances. Par milieu, Jean Piaget évoque l'environnement matériel du sujet. L'intelligence s'adapte alors aux acquisitions de l'organisme. C'est en trouvant un équilibre entre les processus d'assimilation (incorporation d'éléments extérieurs aux structures du sujet) et d'accommodation (en fonction des contraintes matérielles) que cette adaptation peut être efficace.

Selon Piaget, 5 stades d'intelligence correspondent aux différents paliers d'équilibre et ce, dans le sens d'une construction :

- Intelligence sensori-motrice, de 0 à 2 ans : intelligence pratique et construction de la notion d'objet
- Pensée symbolique (pré-conceptuelle), de 2 à 4 ans : représentation et apparition du langage, période égocentrique, et en termes de logique, pas encore de capacités à classer
- Pensée intuitive (pré-logique), de 4 à 7 ans : construction intellectuelles sans raisonnement, pas d'opérations logiques
- Pensée opératoire concrète, de 8 à 11 ans : Pensée logique liée au concret, acquisition de notions de nombre, causalité, classe
- Pensée opératoire formelle, de 12 à 14-16 ans : emploi d'une méthode hypothético-déductive, conceptualisation et abstraction

Le stade qui ici nous intéresse est celui de la pensée symbolique. Il correspond à la capacité de l'enfant à évoquer, grâce à des images mentales et à l'aide du langage en cours d'acquisition, des objets non perçus. L'objectif est de trouver un équilibre entre accommodation et assimilation. En développant son langage, l'enfant va augmenter de

manière considérable ses capacités à penser, en abordant un milieu spatio-temporel immédiat et en pouvant l'allier à de l'action.

2.2. Socio-constructivisme

Lev Vygotski (1896-1934) psychologue et pédagogue russe accorde la primauté à l'apprentissage social. C'est grâce à une communication en étroite collaboration entre les adultes et ses pairs que l'enfant développe son intelligence. Vygotsky met les interactions sociales au centre de sa réflexion et de sa démarche d'apprentissage contrairement à Piaget qui en fait un outil nécessaire mais non central au développement cognitif de l'enfant. Grâce à la richesse et à la multiplicité des échanges l'enfant développe son outil majeur à la construction de sa pensée: le langage. Il s'agit donc ici d'une théorie socio-constructiviste où l'enfant augmente sa zone proximale de développement (écart entre ce qu'un individu est capable de réaliser intellectuellement à un moment donné et ce qu'il serait capable de faire en médiation avec un autre). Vygotsky mènera des expériences prouvant que l'enfant en interaction avec ses pairs développe une stratégie de pensée bien supérieure à celle qu'il aurait eu seul en particulier dans le cas d'un débat où les opinions divergent. Les solutions alternatives à l'enfant lui apparaissent alors de manière plus évidente.

2.3. La pensée par couple

Henri Wallon (1879-1962) est un philosophe, psychologue, neuropsychiatre, pédagogue et homme politique français qui théorise le fait que l'enfant a une faculté à penser par « couple » plutôt qu'à catégoriser. De plus, deux axes importants permettent le développement de l'enfant : la construction par l'intérieur et celle dépendante de son milieu. Il distingue alors 7 principales étapes :

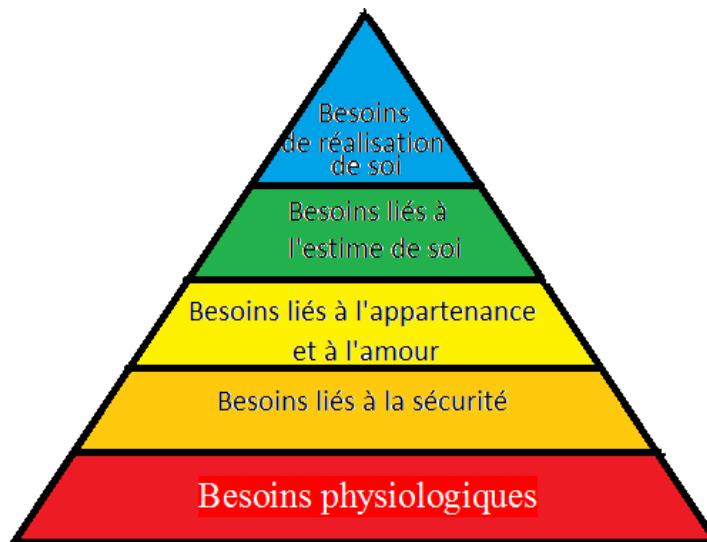
- Stade impulsif (de 0 à 3 mois) : alternance entre sensations internes et facteurs affectifs qui vont permettre au nourrisson de passer d'un « désordre gestuel à des émotions différenciées »

- Stade émotionnel (de 3 mois à 1 an) : progressivement et à travers le regard des autres, la reconnaissance de soi et la découverte d'émotions essentielles (joie, colère, douleur, chagrin)
- Stade sensori-moteur (de 1 à 3 ans) : l'enfant se rend compte de l'influence du monde extérieur. Il adopte des attitudes d'imitation et s'approprie le langage
- Stade du personnalisme (de 3 à 6 ans) : en premier lieu, l'enfant cherche à s'opposer à l'adulte puis passe de nouveau dans une phase d'imitation
- Stade catégoriel (de 6 à 11 ans) : l'affectif est moins présent pour développer plus les facultés intellectuelles. C'est à partir de ce stade que l'enfant forme ses propres catégories mentales
- Stade de l'adolescence (après 11 ans) : l'affectif reprend le dessus

C'est en perpétuelle immersion dans l'affectif et en faisant preuve de sa logique de pensée par couple que l'enfant se construit. Pour aider l'enfant, il faut donc libérer sa parole et sa pensée afin d'éviter tout blocage qui pourraient entraver ses apprentissages. La notion de pensée par couple permet quant à elle d'aider à structurer la pensée en classifiant et en catégorisant d'avantage.

2.5. Psychologie transpersonnelle

Ecole de la psychologie apparue dans les années 70, la psychologie transpersonnelle est considérée comme la quatrième vague en psychologie après la psychanalyse, le cognitivisme-comportementalisme et la psychologie humaniste. Elle est née de plusieurs thérapeutes dont Abraham Maslow et Stanislas Grof. La psychologie transpersonnelle considère que pour atteindre un aboutissement personnel, chacun doit gravir la pyramide des besoins définie par Maslow :



Pour se maintenir au sommet de cette pyramide, des valeurs de coopération, bienveillance et conscience doivent être utilisées. Elles correspondent aux valeurs du transpersonnel.

Selon Sabine Dewulf (agrégée, docteur ès lettres et écrivain née en 1966), la transpersonnelle est une vision du monde reposant sur une valeur suprême : l'amour ultime. C'est à la fois l'Amour de la nature, des animaux et des autres. Cet altruisme total ne se vit qu'après une intense purification intérieure et nécessite un cheminement spirituel, si nous voulons le vivre pleinement. Cela implique une patience, une sensibilité et une compassion extrêmes. Parmi les créatures qui incarnent cette dimension transpersonnelle, on compte les mystiques, les gurus authentiques, mais aussi les enfants. Les enfants, surtout très petits, regardent le monde avec des yeux nouveaux. Leur propos n'est pas encore formaté par une vision du monde adulte car ils ont un accès au langage depuis très peu de temps. Et le langage nous impose une vision du monde.

En effet, en mettant des mots sur des choses, on coupe le monde en petits morceaux, on classe les choses dans des catégories. Par exemple : « c'est un arbre » ; on classe cet élément dans la catégorie arbre, alors qu'on pourrait dire que c'est un monstre, une fée. On pourrait également nommer, non pas l'arbre, mais le tout formé par l'arbre, le nuage au-dessus, l'herbe en dessous et même l'air autour. De plus, la conscience individuelle n'est présente que depuis très peu de temps, voire inexistante, pour certains qui n'ont pas encore la conscience du « je ». En théorie, il existe deux grandes étapes dans l'apprentissage de la conscience de soi : le stade du miroir vers 12/18 mois : l'enfant se reconnaît dans un miroir et comprend que son corps forme un tout, distinct du reste du monde (et de sa mère), puis, vers 2/3 ans, l'enfant ne dit plus « tu » ou son prénom pour parler de lui-même mais passe au « je ». Dans le but d'une démarche d'initiation à la philosophie, cet aspect psychologique est à considérer fortement. En effet, de nombreuses conceptualisations apparaissant comme évidentes pour les adultes seront fortement bousculées lors des échanges que nous détaillerons par la suite.

3. Approche philosophique

3.1. Les ateliers à visée philosophique à l'école, pourquoi ?

En partant du constat que les enfants se posent très tôt de nombreuses questions existentielles et donc philosophiques, je me suis demandée quelle était la place donnée à « l'avis de l'enfant » dans l'éducation à l'école ; en effet, ceux-ci ne sont que très rarement amenés à donner leur opinion et ainsi à développer leur esprit critique.

La philosophie, souvent source de souvenirs agréables ou non, ne parle qu'aux adultes ayant passé le baccalauréat. Cela leur évoque plus les dissertations et commentaires de textes liés uniquement en classe de terminale qu'un développement de la pensée autonome chez l'enfant. Malgré des évolutions notoires de la place de l'enfant au sein de notre société, le juste milieu entre enfant non écouté et enfant roi semble dur à trouver.

La philosophie, dès le plus jeune âge, peut être justement un outil précieux pour apprendre à tous à construire un raisonnement, développer l'écoute de l'autre et oser exprimer son opinion. Cependant faire de la philosophie avec les enfants présuppose déjà que ceux-ci sont considérés comme « sujets pensants ». Mais « comment une conception de l'enfant comme personne à part entière, et non comme être entièrement à part du monde des adultes peut-elle s'adapter au fonctionnement dissymétrique de la relation à l'autorité ? » (J-F Dupeyron).

L'UNESCO s'intéresse à la philosophie pour les enfants depuis déjà quelques années, en effet la première réunion liée à ce sujet eut lieu en 1989. Les premières journées mondiales de la philosophie apparurent 15 ans plus tard. A travers cette démocratisation de la philosophie, l'UNESCO souhaite « donner une solution nouvelle, plus cohérente, plus appropriée, à ce problème qui n'a de cesse de se reposer à mesure que l'histoire avance dans l'histoire : l'éducation de celui qui n'est pas encore un homme mais qui va le devenir ».

Les objectifs de la pratique de la philosophie à l'école sont donc multiples. Sans hiérarchisation, celle-ci a entre autres comme but de développer les compétences sociales et civiques, apprendre à réfléchir par soi-même, écouter, argumenter et développer ses opinions, émettre des hypothèses, développer sa curiosité tout en respectant la parole et la pensée d'autrui.

En maternelle les grands axes définis par le socle commun de connaissances et de compétences et que l'on est forcément amené à développer lors de pratique de philosophie sont les suivants :

- La maîtrise de la langue française (C1)
- Les compétences sociales et civiques (C6)
- L'autonomie et l'esprit d'initiative (C7)

3.2. Les grands courants de la philosophie pour enfant

3.2.1. Matthew Lipman

Matthew Lipman (1922-2010) est un philosophe américain qui, lorsqu'il a ses étudiants en face de lui, ne comprend pas pourquoi ceux-ci n'arrivent pas à développer leur argumentation. Il présuppose alors que si un travail en philosophie avait été effectué dès le plus jeune âge, ces étudiants ne seraient pas face à de telles difficultés et auraient de bien meilleures performances. Il décide alors d'écrire des romans destinés aux plus jeunes abordant des questions philosophiques. A chaque fois, un personnage principal permet d'aborder un thème majeur tel que l'éthique dans le roman *Lisa* ou le courage dans *Rafara*. Chacun de ces livres est accompagné d'un guide pédagogique destiné à l'enseignant.

Le protocole prévu par M. Lipman consiste à l'installation d'une communauté de lecture entre pairs. Suite à une restitution du sens majeur, les questions philosophiques sont élaborées, il s'agit là de la « cueillette » de questions. Un vote est alors organisé pour savoir quel sera le sujet abordé la semaine suivante. Le thème sera donc développé après quelques jours de réflexion.

3.2.2. Jacques Levine

Jacques Lévine (1923-2008) est un psychanalyste français qui créera des groupes de soutien destinés à des enfants en difficultés scolaires. Il considère que le levier principal est l'estime de soi. Le protocole préconisé se déroule autour de séances de 10 minutes en demi-groupe classe... Un bâton de parole circule parmi les enfants et le responsable de ce bâton doit

le donner en priorité à ceux qui n'ont pas encore parlé. Le temps est divisé en deux parties : 2 minutes de réflexion seul, puis 8 minutes en collectif. A la fin de la séance, il est demandé aux enfants leurs ressentis : « comment avez-vous vécu cet atelier ? » « Qui n'a pas parlé ? Pourquoi ? ». Ce qui importe à Lévine, c'est que les enfants aient un « sentiment d'universalité, d'appartenance à l'espèce ». Il laisse les enfants faire librement l'expérience des mécanismes de la pensée.

3.2.3. Michel Tozzi

Le didacticien et philosophe français M. Tozzi propose quant à lui, dans son ouvrage *Penser par soi-même, initiation à la philosophie* (1996), une organisation plus formelle semblable à celle de Lipman mais sans intervention de l'adulte. Ces méthodes d'enseignement sont inspirées des pratiques de conseils coopératifs. Chaque discussion est orchestrée grâce à un *président* qui distribue la parole, un *reformulateur* ayant un rôle de médiateur et de *transducteur* ayant un rôle de traducteur et transcripteur (choisi par l'enseignant) ainsi que d'un *synthétiseur*. Si l'atelier a lieu en classe entière, une moitié de groupe aura un rôle d'observateur en prenant des notes pour le synthétiseur.

3.2.4. Oscar Brénifier

Ecrivain et philosophe français du XXIème, Oscar Brénifier anime des ateliers de philosophie pour enfant avec une méthode d'enseignement socratique « enseigner par le débat ». Il souhaite éviter deux écueils : celui du romantisme (faire en sorte que les élèves apportent « la » bonne réponse) et l'empathie. Tel un art martial les ateliers doivent être menés selon des exigences et règles très précises. Les exigences principales sont les suivantes : savoir ce que l'on dit, parler au bon moment, finir ce que l'on dit.

Parmi les règles strictes :

- lever la main et ne pas lever la main si quelqu'un parle
- ne pas se précipiter
- garder en tête la question initiale

- pouvoir reformuler la parole d'un camarade en particulier si l'on veut exprimer son désaccord
- avant d'accepter une idée, vérifier si celle-ci est bien claire
- vérifier si l'idée est nouvelle
- vérifier si l'objection contredit bien la proposition initiale
- si l'on souhaite exprimer une nouvelle idée, établir un lien avec l'idée précédente
- aider quelqu'un seulement s'il le demande
- accepter une hypothèse si l'on n'en a pas d'autre à proposer

CONSTRUCTION DU DISPOSITIF

1. Quels sont les objectifs ?

Ce que j'ai souhaité tenter de mettre en place dans ma classe de moyenne section a eu pour but d'aider les enfants à développer d'une part, le langage, mais aussi et de manière totalement liée, à les aider à prendre confiance en eux, oser prendre la parole pour soi mais aussi face aux autres, ainsi que développer leur esprit critique en défendant ou argumentant une opinion mais surtout en exprimant ce que l'on ressent, pense, comprend, ce qui nous questionne. Etant dans une classe très hétérogène, les objectifs ont été très divers selon le niveau de langage des enfants : Christian, 5 ans, n'a pas encore la conscience du « je » et à contrario Jeanne, 5 ans, manipule avec habileté toutes les concordances de temps ! A 4-5 ans, le second degré est lui aussi compris de manière très hétéroclite par les enfants. Développer son esprit critique, c'est aussi chercher à faire prendre conscience des différents niveaux de compréhension de certaines tournures de phrases et ainsi être moins blessé par quelques réflexions. Par ce biais, c'est la confiance en soi qui est visée.

L'apprentissage d'un langage riche et construit sera le meilleur atout que l'on puisse transmettre aux enfants de maternelle afin qu'ils aient toutes les capacités à entreprendre ce qu'ils souhaitent par la suite.

Pour mon analyse, je partirai du postulat que l'autonomie, tant matérielle et physique, est essentielle au développement de l'autonomie de pensée. Après quelques mois de pratique et de recherche de solutions à des problèmes de gestion de classe, je me suis demandé si en gagnant en autonomie psychologique, mes élèves ne possédaient finalement pas en eux les solutions qui pourraient elles aussi m'aider à mieux gérer des moments difficiles.

Mon expérience dans la gestion d'adultes dans le secteur du privé m'a rappelé que le management qui me convenait le plus n'était pas directif mais plutôt déléгатif. Pourquoi ne pas utiliser ce même raisonnement avec mes élèves ? La première étape a été de les laisser s'inscrire en autonomie aux ateliers que je proposais. La règle était simple : certaines activités étaient obligatoires et devaient être faites au moins une fois. Certains ateliers très attrayants tels que les jeux d'eau ont rapidement été pris d'assaut et quelques gestions de conflits ont eu lieu.

Puis peu à peu, les élèves ont appris à s'autogérer et j'ai remarqué que les enfants ont vite respecté (et fait respecter par quelques dissidents !) ces règles.

2. Les dispositifs pédagogiques au quotidien

2.1. Le quoi de neuf

Dans l'esprit de la théorie de Wallon ainsi que de la pédagogie de Fernand Oury, j'ai mis en place un rituel du « quoi de neuf ? ». De manière autonome, les élèves sont invités à s'inscrire lors du moment d'accueil du matin s'ils ont quelque chose à raconter. Au départ, le sujet principal a été la « bobologie ». Chacun y est allé de son expérience de chute, d'hôpital, de grippe, etc. Au lieu de réagir directement aux propos de l'enfant inscrit, ses camarades racontaient en écho leurs propres expériences mais en restant tout de même de manière générale dans le sujet. Nous avons alors ensemble établi des règles, à savoir ne réagir aux propos de l'autre qu'en commençant par « Est-ce que » ou « Pourquoi ». Ainsi les élèves ont pu développer certaines structures syntaxiques mais aussi apprendre à suivre le cours de la conversation en se décentrant de leur propre expérience. Les inscriptions étaient, au départ, nombreuses sans avoir prédéfini un sujet au préalable. Au fur et à mesure, seuls des enfants ayant vraiment quelque chose à raconter de précis ont pris la parole. J'ai alors craint que seuls les enfants très à l'aise en langage n'osent s'exprimer, mais à ma grande surprise, la valorisation au sein de la classe d'un événement du quotidien de chacun a stimulé les « petits parleurs ».

2.2. Le tutorat

L'hétérogénéité de ma classe m'a aussi posé des problèmes en début d'année et je ne savais comment pratiquer une différenciation sans être débordée et d'une efficacité toute relative... j'ai souhaité instaurer un tutorat entre certains enfants : les élèves les plus à l'aise sont alors régulièrement devenus mes « assistants » avec comme tâche d'expliquer certaines activités à certains plus en difficulté. J'ai eu cependant peur de créer un clivage d'autant plus important en responsabilisant des élèves plus que d'autres, j'ai compensé en responsabilisant certains enfants comme « assistant logistique ». J'ai cependant observé dans des classes à double niveau (petits-grands) de mon école un véritable travail en tutorat mené par mes

collègues. Le rôle des tuteurs (grande section) est alors clairement défini : ils sont formés et savent exactement ce que l'on attend d'eux. En partant du principe que l'on apprend mieux ensemble, chaque partie doit y trouver son compte : le tuteur apprend à verbaliser ses connaissances et le tuteur peut avoir des explications plus adaptées avec, par exemple, un vocabulaire que l'enseignant n'aurait pas forcément utilisé.

3. Les ateliers à visée philosophique en maternelle et en pratique

3.1. Les acteurs

Alix de Foras a commencé à enseigner la philosophie au lycée en 1990 et a travaillé depuis, dans une dizaine d'établissements différents. Pendant 12 ans, elle enseignera au lycée Autogéré de Paris où elle y rencontrera de nombreux élèves en rupture avec le monde de l'apprentissage et celui des adultes. Depuis 6 ans, elle essaie de varier son parcours comme remplaçante dans différents lycées tant technologiques que généraux. Cette année, et avec une de ses classes de terminales, elle mène des ateliers philosophiques avec une classe de CE2. Il m'a donc semblé naturel de lui proposer de m'accompagner dans la réalisation d'ateliers philosophiques avec ma classe de moyenne section. Nous avons tout d'abord évoqué l'idée de faire participer ses élèves de terminale mais ni l'une ni l'autre n'ayant auparavant pratiqué de tels ateliers avec de si jeunes enfants, nous avons préféré réaliser cette expérience à deux !

N'ayant jamais ma classe en décrochage, j'ai en accord avec mon inspectrice de circonscription et la titulaire de ma classe choisi de venir un jour de la semaine où je n'avais pas ma classe à charge. Cela nous a permis de faire plus facilement évoluer nos modalités organisationnelles.

3.2. Organisation générale

Nous avons démarré le premier atelier philo avec un groupe de huit enfants. Nous avions prévu une plage horaire de 30 minutes.

Par la suite, nous avons travaillé avec des groupes de 6 pendant 20 minutes. Ce qui nous a semblé beaucoup plus adapté à des enfants de 4 ans.

Nous allons chercher les enfants dans la classe et nous allons en bibliothèque.

3.3. La bougie

A la manière du documentaire « Ce n'est qu'un début », nous avons décidé d'utiliser également une bougie pour ritualiser la séance de philosophie. La première fois, nous nous donc sommes installés puis nous avons tout de suite démarré ce qui deviendra notre rituel.

« Pourquoi une bougie ? » ont bien-sûr demandé les enfants.

« Pour nous aider à penser, à réfléchir ensemble. » fut notre réponse

Et surtout, il s'agissait d'installer un rituel permettant le calme et la concentration.

La première fois, ce n'était vraiment pas la concentration attendue. Un enfant a tout de suite soufflé la bougie, qu'il a fallu rallumer. Cela a plutôt dissipé les enfants.

Les autres fois, nous avons essayé d'installer une atmosphère paisible et même un peu mystérieuse en parlant très bas. Le rituel a alors pris sa force symbolique et fut très efficace.

Alix de Foras me confiera cependant « Ce symbole de la lumière associé à la réflexion philosophique m'a un peu gênée dans un premier temps. Je n'aime pas trop les symboles, les images, les métaphores. On peut les interpréter à sa guise, en faire varier les significations. La lumière de la flamme de la bougie me fait plus penser à la semi-obscurité accompagnant des rites enchanteurs de fée ou de sorcière qu'au siècle des Lumières ! Cela donne un côté mystérieux, voire magique à l'usage de la raison. Mais finalement, les enfants ont besoin de ce genre de repère. »

Même si la signification n'est pas univoque, ils comprennent que cette activité est spéciale : un moment de réflexion, de recul, où l'on prend son temps pour se questionner ensemble, où il n'y a pas de mauvaise réponse, où l'enseignant pose de vraies questions

puisqu'il n'a pas toutes les réponses. D'habitude, l'enseignant connaît toujours les réponses aux questions qu'il pose aux élèves !

A la fin du premier atelier, la bougie a été soufflée de façon désordonnée. Il a fallu, encore une fois, la rallumer pour la ressouffler. Mais par la suite, nous avons trouvé les mots et les gestes pour que chacun s'approche de la bougie et que tous les enfants soufflent ensemble et doucement.

« Elle est allée où la lumière ? »

Prise de cours par cette question et ne voulant pas rompre l'atmosphère installée par l'odeur et la vue de la petite fumée, Alix répondit : « Dans le ciel de la philosophie » ! C'est Platon qui a dû être content, lui, qui considérait que la vérité résidait dans le ciel intelligible et non dans le monde qui nous entoure.

3.4. Le support

Au premier atelier, avec comme thème l'amitié, nous avons lu entièrement le livre choisi « Veux-tu être mon ami ? » d'Eric Battut: c'est l'histoire d'une souris verte qui a du mal à se faire des amis car elle est différente des autres. L'avantage, a été que les enfants ont été concentrés. L'inconvénient, c'est qu'il a été difficile de lier la discussion à cette histoire pleine de rebondissements.

Nous avons alors décidé de ne choisir par la suite qu'une ou deux images d'un livre, qu'on montrerait à bon escient.

Par exemple, lors d'une discussion sur la liberté, les enfants ont démarré avec l'idée que nous ne sommes pas libres quand nous sommes enfermés (dans une cage, une prison, le ventre d'un ogre ou chez soi avec la porte fermée à clé). Ayant des difficultés à les emmener vers la question de l'obéissance aux règles, aux adultes, nous leur avons montré l'image d'une maman qui oblige sa petite fille à aller sur le pot (« Je veux mon p'tit pot » de Tony Ross). Ils ont décrit l'image puis considéré que la petite fille n'était pas libre. Cela nous a permis de rebondir sur le rapport aux règles.

3.5. L'animation de l'atelier

Certains enfants sont très prolixes et prennent le temps de raconter le moindre détail d'une situation. D'autres sont mutiques. Il faut donc faire en sorte que celui qui parle soit écouté et aider celui qui ne parle pas à s'exprimer.

Nous essayons de poser régulièrement des questions à ceux qui restent silencieux. Parfois cela les aide à s'exprimer, sinon nous leur proposons : « bon, tu réfléchis un peu et plus tard tu nous diras ce que tu en penses, si tu veux ». Parfois ils se contentent d'un signe de tête : oui ou non.

Je suis souvent tentée de résumer un propos d'enfant prolix avant même qu'il ait terminé, mais je m'en empêche et suis souvent surprise par la suite.

Parfois, un enfant dit quelque chose qui n'a pas de rapport apparent avec la discussion. Je me suis rendue compte qu'on n'était pas obligé de toujours chercher un lien, chercher à faire avancer la discussion avec tous ces petits éléments apportés par les enfants. Non, parfois, tant pis. On ne rebondit pas. Mais l'enfant s'est exprimé. On a acquiescé, donc on l'a entendu.

En tant qu'animateurs, nous intervenons finalement de plusieurs façons :

- Questions ouvertes: pourquoi ?
- Questions fermées : les amis qui se disputent peuvent-ils se réconcilier ?
(Ces questions sont faites à tout le groupe ou à quelqu'un en particulier)
- On fait le point sur ce qui a été dit pour leur montrer que ça a du sens, qu'on s'en souvient, qu'on a avancé.
- Cela permet de rebondir sur un nouvel axe en posant une question ou en leur demandant d'imaginer une situation : que fais-tu si ton ami pleure parce qu'il a mal ou qu'il est triste ?

3.6. La réflexion philosophique

Il s'agit bien de philosophie, même à 4 ans !

Nous partons de situations concrètes, proposées par les enfants, qui s'appuient sur leur quotidien, chez eux ou à l'école. Ces situations sont diverses, ont des points communs, des différences. Elles ont toutes été vécues par l'individu singulier. Une situation racontée par un enfant fait écho à une autre situation.

Cela permet avec l'aide de l'adulte d'en tirer un propos plus général, donc de passer du récit du concret à une réflexion. Les autres aussi ont vécu des situations similaires, mais avec des différences. C'est pourquoi nous ne pensons pas tous la même chose.

Mais nous pouvons ramasser toutes ces expériences singulières dans cette expérience commune qu'est l'atelier philo.

Cette réflexion devient alors collective. On pense mieux à plusieurs, même si c'est plus difficile, car cela suppose de l'écoute, de la patience.

On n'est pas tous d'accord, on se rend compte que plusieurs opinions se croisent, que chacun a le droit de penser ce qu'il pense. Les enfants comprennent que l'on peut parler ensemble même si on n'est pas tous d'accord.

3.7. La trace des ateliers

A la fin de chaque atelier, une affiche a été faite, tant pour informer les parents que pour leur permettre d'en discuter avec leurs enfants. Autour de chaque thème, un florilège des réflexions entendues lors de nos échanges a été noté.

Après le premier atelier, j'ai redemandé aux élèves ce qu'ils avaient compris : « que faisons-nous en atelier philosophie ? ». Les réponses obtenues ont été diverses :

- « on allume une bougie »
- « on réfléchit »
- « on écoute »
- « on parle de nos copains »
- « on lit des histoires »
- « on discute »
- « on n'est pas obligé de parler, on peut juste écouter »
- « on parle doucement »...

Quand les parents ont appris que nous allions pratiquer ces ateliers, ils ont été très surpris voire sceptiques pour certains. J'ai d'autant pris conscience de la sacralisation de la philosophie et cela m'a confortée dans ma volonté de réaliser ce projet.

Chaque atelier a fait l'objet d'un enregistrement sur un dictaphone. Je me suis alors demandée ce que j'allais en faire. J'ai proposé de faire un recueil des réflexions des enfants sur CD pour leur remettre en fin d'année. Cela a d'ailleurs provoqué un débat auprès de mes collègues, certains considérant que « ce qui se dit en atelier philo, reste en atelier philo », à mon avis il me semble qu'il ne faut pas confondre « psy » et « phi » ! Il est d'usage que les enfants gardent de nombreuses traces d'art visuel réalisé au cours de leurs années de maternelle mais qu'en est-il du souvenir de leurs voix et de la spontanéité de leurs remarques ?

CONCLUSION

Dans un premier temps, nous avons vu que la pensée de l'enfant à au grès du temps obtenu davantage de légitimité. De « cire à modeler » à personne à part entière, la considération de l'enfant a évolué. Les développements psychique et métacognitif de l'enfant ont été pris en compte de manière forte à partir du XXème siècle. Des pédagogies nouvelles, dont s'inspirent aujourd'hui de nombreux systèmes éducatifs, ont émergé et ont donné une véritable place à l'enfant. C'est à travers l'étude de l'évolution des théories du développement de l'enfant que l'importance du travail entre pairs, la dimension affective ainsi que le milieu dans lequel évolue l'enfant apparaît comme étroitement lié et essentiel à la construction d'un enfant, futur acteur social de sa société. Ces analyses théoriques m'ont permis de me questionner quant à la véritable application de préceptes des pédagogies nouvelles chez des enfants en maternelle dans un système traditionnel. En tant que professeur des écoles novice, j'ai alors décidé d'essayer d'appliquer quelques idées de différents pédagogues dans le but d'aider les enfants de 4-5 ans à développer leur pensée autonome, leur esprit critique. En effet, leur caractéristique commune est qu'ils considèrent que l'enfant est acteur de son apprentissage et que le maître n'est que le guide. Cela suppose qu'il faut faire confiance à l'enfant, à ses qualités personnelles, s'adapter à son rythme, inciter et soutenir sa curiosité.

Dans un second temps, j'ai donc retranscrit les différents dispositifs pédagogiques mis en place dans ma classe de moyenne section, à savoir : le « quoi de neuf », le tutorat ainsi que les ateliers à visée philosophique. Un des objectifs principaux et en étroit lien avec les préconisations des instructions officielles, a été le développement du langage. De plus, dans les nouveaux programmes qui seront mis en place en septembre 2015, une place importante est donnée à la construction d'une « personne singulière au sein d'un groupe [...] ». Par sa participation, l'enfant acquiert le goût des activités collectives, prend du plaisir à échanger et à confronter son point de vue à celui des autres. [...]. L'enseignant a le souci de guider la réflexion collective pour que chacun puisse élargir sa propre manière de voir ou de penser. [...]. L'enfant se fait reconnaître comme une personne à part entière et éprouve le rôle des autres dans la construction des apprentissages. ».

En pratique les activités comme le « quoi de neuf » ont rapidement pris une place importante dans nos rituels de classe et une évolution sensible a été observée chez mes élèves. Il en a été de même lors de la pratique des ateliers à visée philosophique : peu à peu les enfants

ont réussi à canaliser leur attention sur les propos de leurs camarades et ainsi rebondir de manière plus cohérente.

Concernant les sujets abordés, un thème comme la liberté a été confronté à un aspect que je n'avais pas envisagé : les règles, régissant le quotidien des enfants faisant partie intégrante de leur vie, certains ne se sont jamais questionné quant à la légitimité de celles-ci. Il s'agit par exemple d'un thème qu'il aurait été préférable d'aborder plus tardivement ou de trouver une situation de départ vécue par la classe pour lancer le débat.

Pour une prochaine mise en œuvre il faut, je pense, établir une véritable progression que cela soit dans les thèmes abordés ou dans le fonctionnement du débat : faire évoluer celui-ci d'un protocole Lévine à celui d'Oscar Brénifier.

Mon manque d'expérience ainsi que la mise en place tardive de ces nouvelles activités n'ont pas permis d'obtenir l'ensemble des résultats escomptés. En effet, je pense qu'idéalement ce type de pratique doit être une volonté collective de la part de l'ensemble de l'équipe pédagogique d'une école afin qu'une cohérence ainsi qu'une ritualisation (essentielle à la maternelle) puisse être organisée tout au long d'un cycle (petite à grande section). Cependant (et peut-être de manière quelque peu contradictoire), j'aimerais prolonger cette expérience dans mes futures classes. En gagnant en assurance dans l'organisation de ces activités, j'ai pleinement la conviction que celles-ci peuvent aider l'enfant à se construire et à développer confiance et estime de soi.

BIBLIOGRAPHIE

- ARISTOTE, *Politique et éducation*, L'Harmattan
- BARTH B.M., *L'apprentissage de l'abstraction*, Retz, 1988
- BARTHELEMY L'ANGLAIS, *Livre des propriétés des choses*, 1247
- BESSE J-M., *Decroly*, Grands éducateurs, 1982
- BRENIFIER Oscar, *Enseigner par le débat*, CRDP de Bretagne
- CHIROUTER Edwige, *Aborder la philosophie en classe à partir d'albums jeunesse*, Hachette, coll. « Pédagogie pratique », 2011
- DEVELAY M. et MEIRIEU P., *Le transfert des connaissances en formation initiale et en formation continue*, CRDP de Lyon, 1996
- FREINET Célestin, *L'école moderne française*, éditions Ophrys, 1948
- GAUTHIER Clermont et TARDIF Maurice, *La pédagogie, théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*, Gaëtan Morin Editeur, 2005
- LEVINE Jacques, *L'enfant philosophe, avenir de l'humanité ?*, ESF Editions, 2014
- LIPMAN Matthew, *A l'école de la pensée*, De Boeck université, 1995
- MASLOW Abraham, *Devenir le meilleur de soi-même. Besoins fondamentaux, motivation et personnalité*, Eyrolles, 1956
- MEIRIEU Philippe, *La pédagogie institutionnelle de Fernand Oury*, Champ social Editions, 2009
- PIAGET, *Le langage et la pensée chez l'enfant*, Delachaux et Niestlé, 1923
- PIQUEMAL M., *Les philofables*, Albin Michel
- PLATON, *République*, Folio Essais 1993
- PLATON, *Politique*, livre IV, Flammarion, 2003
- TOZZI M., *Penser par soi-même, initiation à la philosophie*, Chronique sociale, 1996
- STEINER R., *Enseignement et éducation selon l'anthroposophie*, éditions anthroposophiques romandes, 1981

SKJÖLD WENNERSTRÖM Kristina et BRÖDERMAN SMEDS Mari, *La pédagogie Montessori, Aspects théoriques et pratiques*, Editions l'Instant Présent, 2012

Publication de l'UNESCO, *La philosophie, une école de la liberté*, Edition de l'Unesco, 2007

VYGOTSKI Lév, *Penser et langage*, la Dispute/SN Edit, 1997

WALLON Henri, *De l'acte à la pensée*, Flammarion, 1970

Sitographie :

<http://eduscol.education.fr/cid46755/l-autonomie-et-l-initiative.html>

<http://www.cahiers-pedagogiques.com/L-education-a-l-autonomie>

<http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/>

<http://www.ovc.ulaval.ca/philo/>

<http://www.formation-montessori.fr/>

Films

POZZI Jean Pierre et BAROUGIER Pierre, *Ce n'est qu'un début*, 2010, 97 minutes

LE CHANOIS Jean-Paul, *L'École Buissonnière*, 1949

PHILIBERT Nicolas, *Etre et avoir*, 2002, 104 minutes

ANNEXES

ANNEXE 1 – Fiche séance

DOMAINE(S) DES PROGRAMMES CONCERNES :		
LANGAGE –		
<ul style="list-style-type: none"> - comprendre un message et agir ou répondre de façon pertinente ; - formuler, en se faisant comprendre, une description ou une question ; - 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. 		
<small>cf. socle commun (2006) et programmes (BO-2008)</small>		
TITRE DE LA SEQUENCE :		
		ATELIERS A VISEE PHILOSOPHIQUE
		N° : <input type="text"/>
S1	TITRE DE LA SEANCE :	Atelier philo - L'amitié
OBJECTIFS DE LA SEANCE :		
Découverte de la philosophie		
Exprimer un point de vue, oser prendre la parole		
Rester dans le thème d'une discussion		
Accéder partiellement à la conceptualisation		
ATTITUDES :		
Respecter les règles de civilité (ne pas couper la parole, attendre son tour, travailler dans le calme,...)		
S'engager dans une activité de manière autonome avec ses propres ressources		
Accepter le rythme collectif des activités		
Durée :	Activités détaillées des élèves	Rôle de l'enseignant
Lancement de la séance (2 minutes)	Ecoute de l'enseignant	Explication de l'activité visée. « qu'est-ce que faire de la philosophie ? » Introduction rituel bougie
Phase 1 : (4 minutes)	Ecoute de l'enseignant	Lecture album <i>Veux-tu être mon ami ?</i> , Eric Battut, Didier Jeunesse
Phase 2 : (12 minutes)	Retour sur album	Étayage avec questions pour faire avancer débat si nécessaire : Avez-vous des amis ? Qu'est-ce qu'un ami ? Que faites-vous avec vos amis ? Différence ami/amoureux Peut-on avoir plusieurs amis ?
Institutionnalisation : Mise en commun et institutionnalisation de la séance (2 minutes)	Bilan de l'activité. Quelles activités ont été menées ? Quels plaisir ? Quelles difficultés ?	Faire verbaliser les élèves sur les difficultés rencontrées et sur les nouvelles notions découvertes. Faire ressortir les idées principales du débat
Remédiation :	Utiliser quelques images du livre, lecture ultérieure	
Commentaires éventuels :		
Matériel nécessaire :	<i>Album</i> <i>Dictaphone</i> <i>Bougie</i> <i>Allumettes</i>	

ANNEXE 2 – Compte-rendu d'une séance

ATELIER PHILO - 10 MARS 2015

L'AMITIE

Enfants présents : Clara, Firas, Suzanne, Paul, Feinda, Valentine, Khalid

Adultes présents : Alix, Nora

Le dialogue est transcrit tel qu'il a eu lieu, les paroles des enfants (et des adultes intervenants) n'ont pas été modifiées.

Lieu : salle de bibliothèque, 4 bancs en cercle

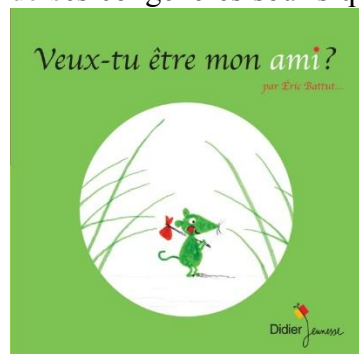
Nora : Nous allons faire aujourd'hui de la philosophie. On va se poser des questions et on va essayer d'y réfléchir ensemble. Au milieu, on met une bougie. Cette bougie va nous aider à réfléchir et à se concentrer. Quand on va commencer la séance de philosophie, on va allumer la bougie, on va dire « la séance est ouverte » et quand on éteindra la bougie, on dira « la séance est terminée ». D'accord ? Alors je l'allume...

Clara : Moi j'ai peur...

Nora : La séance est ouverte. Aujourd'hui nous allons nous demander ce que c'est qu'avoir un ami et ce que c'est que l'amitié. Pour nous aider, nous allons d'abord lire un livre qui s'appelle : *Veux-tu être mon ami ?* qui a été écrit par Eric Battut

Lecture d'album - *Veux-tu être mon ami ?*, Eric Battut, Didier Jeunesse

[Résumé (par les éditions Didier Jeunesse) : une souris verte n'a pas d'ami car elle est différente de ses congénères souris qui sont grises. Elle décide de partir en quête d'ami en pensant que



seul des éléments verts peuvent l'accepter telle qu'elle est. Elle rencontre tour à tour une sauterelle, une grenouille ou encore un caméléon mais aucun d'entre eux ne veut être son ami. Puis Souris verte tombe sur un éléphant tout vert. L'éléphant accepte d'être son ami mais, petit à petit, il devient tout gris : s'il était vert, c'était simplement de peur !]

Alix : Pourquoi toutes les souris grises ne veulent pas être l'amie de la souris verte ?

Feinda: Parce qu'elles sont pas les mêmes couleurs

Nora : Est-ce que quelqu'un a une autre idée ou est-ce que vous êtes d'accord avec Feinda ?

Clara : Elles sont pas de la même famille

Alix : Est-ce que vous avez des amis ?

En cœur : Ouh !!

Alix : Est-ce que c'est bien d'avoir des amis ?

Tous : Oui

Alix : Pourquoi ?

Valentine : Mon copain c'est Jack

Feinda : Ma copine c'est Ellie

Suzanne : Mon ami c'est Calvin.

Nora : Comment sais-tu que Calvin est ton ami ?

Suzanne : Il me le dit tout le temps tout le temps que c'est mon ami

Nora : Et toi Valentine, comment sais-tu que Jack est ton ami ?

Valentine : Parce que je l'aime

Clara : Ma copine c'est Melina

Khalid : Mon copain c'est Calvin

Nora : C'est quoi un copain ?

Suzanne : C'est quelque chose qu'on aime bien

Paul : Moi mon meilleur copain c'était Nayan. Mais il a changé d'école.

Alix : Et c'est toujours ton copain ?

Paul : Non

Alix : Mais tu penses à lui de temps en temps ?

Paul : Oui je pense à sa drôle de voix

Khalid : Les copains c'est que des garçons

Feinda : Non c'est que les filles

Suzanne : Mais non ça dépend !

Nora : Bon, ça peut être une fille ou un garçon. Qu'est-ce que vous faites avec vos copains ?

Firas : Moi mon meilleur copain c'est Ayem. Je joue au toboggan avec lui.

Paul : C'est vrai il joue tout le temps tout le temps avec lui !

Feinda : On joue à la cour

Firas : On joue à la bagarre

Alix : On joue dans la cour, vous jouez à la bagarre. Est-ce que parfois vous ne jouez pas ?

Feinda : Les enfants qui sont punis, ils ne jouent pas

Nora : Qu'est-ce que tu fais si ton amie est punie ?

Feinda : Je joue sur le toboggan et quand Ellie est plus punie, on pourra jouer tous ensemble à un jeu. Maman elle m'a dit que Ellie elle peut venir à mon anniversaire et Ellie elle a dit que si je veux je peux venir à son anniversaire et ma maman elle a dit on va voir un jour

Alix : Donc vous jouez avec vos amis et vous pouvez les inviter à vos anniversaires. Et si votre ami n'a pas envie de jouer. Si par exemple votre ami il boude, s'il est un peu triste ?

Valentine : Si mon ami tombe et se fait mal je vais le consoler et chercher la maitresse. Si c'est pas mon ami, c'est son ami à lui qui va l'aider.

Feinda : On lui dit « qu'est-ce qu'il se passe ? » et si il me tape on va voir un autre ami.

Nora : Tu as d'autres amis alors ? On peut avoir plusieurs amis alors.

Alix : Qui a plusieurs amis ?

Firas : Moi j'en ai un dans la classe de Marie-Noëlle. Une seule.

Nora : Mais tu ne le vois pas très souvent alors ?

Alix : Est-ce que parfois les amis se fâchent ? se disputent ?

Feinda : Il dit que c'est lui alors que c'est même pas vrai. Ça c'est ta faute et on dit que non, c'est même pas vrai. Quand on discute, Ellie me dit que ça c'est ta faute et je dis même pas vrai

Alix : Est-ce que ça vous arrive de vous disputer avec vos amis ?

Firas : Bien sûr que non !

Alix : Quand on a dit « même pas vrai », « bien sûr que oui, bien sûr que non ». Après on n'est plus ami ?

Feinda : Si il dit pardon, on est ami

Brouhaha

Nora : Je vous rappelle les règles : on s'écoute, on attend que le copain ait terminé de parler, on lève le doigt si on veut parler et aussi on arrête de gigoter dans tous les sens

Paul : Bah oui, moi j'aime bien parler mais j'entends pas et Christian il m'écoute pas

Alix : Alors vous avez dit qu'on peut avoir un seul ou plusieurs amis. Est-ce que tout le monde est d'accord ?

Tous : Ouiii !!

Nora : On peut se fâcher avec un ami mais il peut redevenir un ami

Alix : est-ce que certains d'entre vous ont des amoureux ?

Tous ou presque : Oui !

Nora : Est-ce qu'un ami et un amoureux c'est pareil ? Est-ce qu'avec un amoureux on peut aussi jouer dans la cour ?

Firas : Un amoureux c'est pas pour de vrai

Nora : Pourquoi ?

Firas : Parce qu'on est des enfants, c'est les grands qui ont des amoureux.

Nora : Est-ce que vous êtes d'accord avec Firas ? Est-ce qu'on peut être amoureux pour de vrai même si on est un enfant ?

Pas de réponse...

Alix : Bon, on va encore poser une dernière question : est-ce qu'on peut faire autre chose avec ses amis que jouer ? Est-ce que les adultes jouent ensemble lorsqu'ils sont avec des amis ?

Pas de réponse...

Nora : Quand papa et maman reçoivent des amis à a maison, que font-ils ?

A partir de là (20 minutes de discussion), le débat n'a pas continué, les enfants ont été très dissipés, beaucoup de rire et de chahut

RESUME

Historiquement, la pensée de l'enfant a mis longtemps à être considérée comme indissociable au bon développement de chaque futur adulte. Le XXème siècle a vu naître de nouveaux courants pédagogiques mettant le développement psychique des enfants au centre des apprentissages. Avec une idée générale de redonner goût et confiance à l'enfant dans son développement intellectuel, les pédagogues s'accordent à donner une vraie place à l'autonomie psychique et physique de l'enfant.

Ces nouvelles préconisations vont concrètement aider la pensée autonome du jeune enfant en maternelle à prendre son essor à travers des activités avant tout langagières.

Tout moment de vie de classe en maternelle est l'occasion de développer le langage. Les interactions mises en place lors d'ateliers à visée philosophique, le « quoi de neuf », le tutorat ou toute autre activité de verbalisation sont, à condition d'être appliquées de manière durable, des conditions essentielles au développement de l'esprit critique.