



HAL
open science

Le jugement moral de l'enfant de quatre ans dans la formation des normes sociales

Alexandre Rouanet

► **To cite this version:**

Alexandre Rouanet. Le jugement moral de l'enfant de quatre ans dans la formation des normes sociales. Education. 2016. dumas-01402839

HAL Id: dumas-01402839

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01402839v1>

Submitted on 25 Nov 2016

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 2015 - 2016

**MEMOIRE
UE3 - UE5
SEMESTRE 4
SESSION 1**

**Le jugement moral de l'enfant de quatre ans dans la
formation des normes sociales**

Prénom et Nom de l'étudiant : Alexandre Rouanet

Site de formation : ESPE Valenciennes
Section : Master 2

Séminaire suivi : Psychologie de l'enfant
Directeur de mémoire (nom et prénom) : Mr LOUREL Marcel



Remerciements

De prime abord, nous tenons à adresser toute notre gratitude à Mr LOUREL, formateur en psychologie de l'enfant à l'ESPE de Valenciennes. Sans son aval pour nous accueillir au sein de son séminaire au cours du second semestre de notre première année de master, nous n'aurions pu mettre en application ce projet. En tant que tuteur, il a su orienter notre travail et trouver les issues nous permettant d'avancer dans la bonne direction.

Sommaire

INTRODUCTION	1
1) REVUE DES CONCEPTS RELATIFS AU SUJET :	3
1.1) LE JUGEMENT MORAL D'APRES JEAN PIAGET ET LAWRENCE KOHLBERG :	3
1.2) LA FORMATION DES NORMES SOCIALES :	4
1.3) QUEL LIEN ENTRE LE JUGEMENT MORAL ET LA FORMATION DES NORMES ?	6
2) QUEL FIL CONDUCTEUR ? QUELLES HYPOTHESES RETENIR ? ET QUELLE METHODOLOGIE POUR LES VERIFIER ?.....	7
2.1) LA QUESTION CENTRALE :	7
2.2) LES HYPOTHESES :	8
2.3) METHODOLOGIE ELABOREE POUR TESTER ET VERIFIER CES HYPOTHESES :	8
2.3.1) <i>Le dispositif</i> :	9
2.3.2) <i>Les observations et expérimentations afférentes au dispositif</i> :	11
3) RESULTATS DES MISES EN APPLICATION DU DISPOSITIF ET OBSERVATIONS LIEES A CHAQUE EXPERIENCE :	15
3.1) LES DEUX PREMIERES EXPERIENCES : INTRODUCTION ET IMPREGNATION DES ENFANTS DANS LE DISPOSITIF :	15
3.2) POURSUITE DE LA MISE EN APPLICATION DU DISPOSITIF :	19
4) DISCUSSION :	26
4.1) RE-CONTEXTUALISATION :	26
4.2) INTERPRETATION DES RESULTATS :	27
4.3) QUELLE EST LA PORTEE DE CES RESULTATS ?	29
4.4) LIMITES ET PERSPECTIVES DE CETTE RECHERCHE :	30
CONCLUSION.....	31
BIBLIOGRAPHIE	31
OUVRAGES SPECIALISES :	31
OUVRAGES GENERAUX :	31
OUTILS D'AIDE A LA REDACTION :	32
ARTICLES SCIENTIFIQUES :	32
SITOGRAPHIE :	32

Résumé / Abstract

Ce mémoire est l'aboutissement de recherches sur le jugement moral de l'enfant et les normes sociales. Elles nous ont conduits vers une réflexion sur les moyens de parvenir à guider un petit groupe de moyenne section dans la formation des normes sociales, à un stade où le jugement moral entame ses premiers pas. Quel dispositif mettre en place pour obtenir des résultats concluants ? Nous faisons l'expérience de la discussion à visée philosophique, noyau dur de notre méthodologie. Ainsi, ce travail s'inscrit dans une démarche novatrice dans la mesure où nous avons commencé à le réaliser avant même l'apparition des nouveaux programmes qui mentionnent cette discussion à visée philosophique. Vous trouverez également dans ces pages, les résultats que nous avons obtenus suite à la mise en application de notre dispositif, ainsi que leur interprétation.

Mots-clés : jugement moral ; norme sociale ; discussion à visée philosophique ; interdisciplinaire ; EPS ; EMC.

This memoir is the outcome of our research on moral judgment of the child and social norms. They led us to reflect on how to achieve guiding a small group of children in the formation of social standards at a stage where moral judgment begins its first steps. What plan we put in place to obtain conclusive results? We experience the discussion philosophically, hard core of our methodology. This work is part of an innovative approach. Indeed we started to realize this work even before the apparition of the new programs that mention this discussion philosophically. You will also find in these pages, the results we have obtained following the implementation of our plan and his interpretation.

Keywords: moral judgment; social norm; discussion philosophically; interdisciplinary; Physical and Sports Education; Moral and Civic Education.

Introduction

Précédemment, nous avons réalisé un rapport d'étape visant à illustrer les mutations et les avancées de notre travail de recherche concernant la formation des normes sociales chez des enfants dont le jugement moral entame son développement. Par ailleurs, nous y avons expliqué par quel dispositif nous allions mettre en application ces recherches en terrain professionnel. Ce afin de présenter un premier jet du mémoire à visée professionnelle. De surcroît, nous allons maintenant présenter ce mémoire, aboutissement de deux années de recherche et d'expérimentations sur la formation de ces normes sociales chez des enfants de moyenne section qui commencent tout juste à voir se développer leur jugement moral.

Dans un premier temps, l'objet de cette réflexion a pris sa source à l'occasion d'un stage d'observation en classe de CM2 du 2 au 7 février 2015. Nous avons pu y expérimenter pour la première fois nos hypothèses en réalisant un module d'apprentissage des jeux de lutte prenant en compte la mixité, sujette encore aujourd'hui aux stéréotypes sociaux qui ont traversé les siècles. D'autre part, nous avons pu effectuer plus récemment un stage filé d'observation du 2 novembre 2015 au 8 mars 2016. En effet, nous avons été affectés dans une petite école de campagne au sein d'une classe de maternelle comportant trois niveaux d'apprentissages : des enfants de toute petite section (moins de trois ans), de petite section (trois ans) et de moyenne section (quatre ans). Cette école se situe dans la circonscription de CAMBRAI-SUD. Le groupe scolaire ayant mis en place un dispositif de décloisonnement avec les enfants de moyenne section, nous avons pu saisir l'opportunité d'expérimenter, cette fois, nos hypothèses avec des enfants de quatre ans.

Bien que nous ayons commencé à établir nos recherches dans une classe de CM2, cette transposition de notre réflexion d'une classe de CM2 à une classe de moyenne section n'a été source d'aucun problème quant à la mise en place d'une autre méthodologie. En d'autres termes, celle-ci épousait parfaitement les programmes d'enseignement moral et civique qui prévoient une place prépondérante à la discussion à visée philosophique, noyau de notre dispositif. Bien que nos premières expérimentations ne soient pas transposables dans une classe de moyenne section, nous avons fait le choix de nous en servir de comparatif entre le niveau des apprentissages premiers et le niveau des approfondissements. D'ailleurs, ce choix justifie l'origine de la mise en place de la méthodologie que nous allons étayer ci-dessous. Autrement dit, cette démarche n'est pas sans objectif. Elle peut aisément s'inscrire dans une

progression inter cycle des apprentissages des normes sociales tout au long du développement du jugement moral de l'enfant. Ainsi, ce dispositif nécessite un travail constant sur l'ensemble du socle commun de compétences, de connaissances et de culture, d'où l'importance de la coopération au sein de l'équipe enseignante.

De plus, nous tenons à préciser que le dispositif étayé dans ce mémoire ne perturbe en aucun cas la vie scolaire des enfants encore en bas âge. Il s'inspire de la discussion à visée philosophique dont Claudine Leleux parle dans l'article, « La discussion à visée philosophique pour développer le jugement moral et citoyen ? ». De fait, pour faire correspondre notre méthodologie avec le terrain d'enquête nous nous sommes imprégnés de ce contexte théorique. Ce dispositif ne se suffisant pas à lui seul pour valider nos hypothèses, il s'accompagne d'une observation constante et d'un module d'apprentissage visant à mesurer l'impact de ce dispositif sur les comportements.

Suite à cette imprégnation, la problématique qui fait l'objet de ce mémoire est devenue évidente :

De quelles manières guider un petit groupe d'individus de moyenne section dans la formation des normes sociales, à un stade où le jugement moral entame son développement ?

Pour y répondre, nous mettrons de prime abord en revue les concepts scientifiques transposables dans la mise en place de notre méthodologie. Ensuite, nous expliquerons notre problématique, nos hypothèses ainsi que la méthodologie qui en découle avant d'étayer les mises en application du dispositif et les observations liées à chaque expérience. Ceci nous permettra ou non de valider nos hypothèses. Enfin, nous ferons la synthèse et l'interprétation des résultats obtenus.

1) Revue des concepts relatifs au sujet :

1.1) Le jugement moral d'après Jean Piaget et Lawrence Kohlberg :

Dans l'usage courant, le jugement moral se définit comme étant la faculté de juger ce qui est bien ou mal.

Par conséquent la psychologie définit ce concept de manière bien plus complexe. C'est Jean Piaget, auteur du *Jugement moral chez l'enfant*, qui est à l'origine d'une des premières théories du concept en question. Selon lui, le développement moral d'un individu se fait par ses interactions sociales, l'amenant à trouver des solutions équitables pour tout le monde, et ce dès le plus jeune âge.

Pour suivre cette hypothèse avancée par Jean Piaget, l'enseignant doit placer l'enfant face à des situations problèmes, plus exactement des situations à problèmes moraux qu'il doit résoudre. En d'autres termes, il ne s'agit pas d'enseigner les règles de la société telles qu'elles sont mais plutôt par l'expérience, en utilisant des procédés didactiques fondés ou des situations prises sur le fait.

En cela, Jean Piaget contredit les propos du sociologue Émile Durkheim pour qui les enfants doivent adopter les normes sociales pour construire leurs jugements moraux.

Par conséquent, l'enseignant doit guider l'enfant tout au long du développement de leur jugement moral afin qu'il soit en mesure de juger du bienfondé des normes qui régissent la vie en société.

Par ailleurs, le terme n'est pas resté statique et est passé entre les mains d'une pluralité de chercheurs, notamment Lawrence Kohlberg, à l'origine d'une théorie du développement moral qui se situe dans la continuité de la thèse de Jean Piaget. Il se distingue de ce dernier dans la mesure où, lui, s'intéresse plus aux arguments donnés qu'aux valeurs véhiculées. Selon lui, l'enfant en bas âge se situe dans la moralité pré conventionnelle, premier niveau qui caractérise le développement du jugement moral selon Lawrence Kohlberg.

Ainsi, la moralité pré conventionnelle peut s'observer le plus souvent entre 2 et 7 ans. Ce niveau se caractérise par une méconnaissance des conventions sociales. Les jugements se font surtout autour de l'individu lui-même. L'enfant se demande : « que va-t-il se passer si je fais ça ? », d'où l'importance de l'autorité de l'adulte tout au long de cette phase de développement.

En outre, le jugement moral peut se définir comme étant un acte mental qui se met en place

à un moment où une situation comporte un contenu qui relève de l'éthique. Bien qu'il peut s'agir également d'un contenu allant dans le sens contraire de l'éthique.

1.2) La formation des normes sociales :

Une norme se définit comme une pression cognitive et psychosociale qui s'exerce en fonction des valeurs majoritaires dans une société donnée. Les normes s'expriment sous forme de règles de conduite visant à ce que les comportements des individus soient appropriés socialement. Elles renvoient à des valeurs que les gens acceptent. Par conséquent, un certain nombre de normes ne relèvent pas d'une société entière mais d'un groupe social. Une norme donnée représente aussi des obligations qui, si elles ne sont pas respectées, peuvent entraîner des sanctions. Elles ont pour effet de créer une certaine homogénéité, une société uniforme et stabilisée dans la mesure où elles maintiennent une certaine cohésion sociale entre les individus.

Les travaux sur la normalisation permettent de comprendre le phénomène de la construction des normes. Il faut qu'il s'agisse d'une situation nouvelle ou que ce qui entoure les individus soit inconnu, douteux. De plus, pour qu'une norme collective se crée, il faut une expérience. De fait, la normalisation correspond à un rassemblement vers une norme commune. Moscovici décrit ce concept comme un moyen d'éviter tout conflit. Tout ceci est le produit de concessions amenant vers l'uniformité.

Pour mieux comprendre ce concept du point de vue psychosociale, voici ce que nous avons tiré du chapitre six de l'ouvrage de Jacques-Philippe Leyens et Vincent Yzerbit intitulé *Psychologie sociale* :

En ce qui concerne la formation des normes, l'exemple d'autrui serait la solution dans les moments où nous ne savons pas comment agir face à une situation donnée. C'est souvent le cas au stade de la moralité pré conventionnelle, durant laquelle l'enfant ne sait pas ce qui va se passer s'il agit de telle ou telle manière.

Cependant, il ne faut guère oublier que les autres individus agissent eux-mêmes comme nous. Une expérience réalisée par Miller et McFarland en 1987 a démontré que dans les classes, le silence des autres élèves fait penser à tous que leurs camarades comprennent le cours auquel ils assistent. L'ambiguïté d'une situation donnée engendrerait des conduites

uniformes. De fait, certaines recherches avancent l'idée que l'ignorance dans un groupe a des conséquences. Dans l'expérience citée ci-dessus, l'ignorance que les autres élèves ne comprennent en réalité pas le cours, a pour effet que personne ne demande des explications à l'enseignant.

Sherif, psychologue d'origine turque, a voulu démontrer de quelle manière les actions entre plusieurs individus font émerger des produits originaux qui constituent des normes. L'expérience consiste à placer des sujets dans l'obscurité et leur demander de fixer un point lumineux statique. Cela crée l'illusion que le point lumineux se déplace. Les sujets doivent estimer l'amplitude du mouvement à plusieurs reprises. Le résultat est que les sujets organisent leurs estimations autour d'une norme collective arbitraire. En d'autres termes, les réponses sont négociées implicitement et font donc l'objet d'une moyennisation. Comme si nous prenions toutes les conceptions individuelles et que nous faisons la moyenne de toutes pour créer une conception commune.

Cependant, l'accord est tout de même parfois marqué par l'influence prépondérante d'un des participants, même s'il y a souvent accord sur une position moyenne ou création d'une norme originale. En outre, Sherif s'intéresse au groupe dans sa globalité et non uniquement à l'individu.

Suite à cette expérience, si on tente de faire estimer les individus de manière isolée, la réponse collective influence la réponse individuelle. De fait, les normes collectives sont intériorisées.

Selon Sherif, le consensus est le résultat d'une implication sincère de chaque membre du groupe dans l'élaboration de la norme, ce qui crée une véritable confiance à l'égard de cette norme puisqu'elle est partagée par tous.

En 1943, Kurt Lewin, psychologue américain d'origine allemande, tente une expérience qui s'inscrit dans le contexte économique de la Seconde guerre mondiale. Le manque de viande de qualité avait poussé le gouvernement fédéral à demander aux citoyens de consommer des abats, ce qui fit l'objet d'une vive opposition. Selon Lewin, le seul moyen de changer les habitudes alimentaires des individus consistait à modifier les normes sociales.

Afin d'illustrer ses propos, il rassembla plusieurs groupes de ménagères avant de leur demander de quelle manière, selon elles, il convient de cuisiner les abats et de convaincre les familles. Comme prévu initialement par Kurt Lewin, une modification des normes semblait avoir cours. Plus tard, une enquête a révélé que plus de 30% des ménagères avaient

tenté de cuisiner des abats chez elles. Parallèlement, ce pourcentage ne s'élevait qu'à l'horizon de 3% chez les ménagères qui n'avaient assisté qu'à un cours magistral.

Pour résumer, l'expérience de Sherif révèle que les membres d'un groupe comptent les uns sur les autres pour faire face à une situation douteuse. Avec Lewin, l'instauration de nouvelles normes bénéficie de l'implication consensuelle des membres du groupe.

Cependant, cela ne signifie en rien que les nouvelles normes se créent toujours de manière démocratique. En effet, un individu qui paraît plus éloquent et intelligent exerce une influence prépondérante sur le reste du groupe. Par ailleurs, une majorité peut exercer un poids écrasant sur une minorité.

Pour terminer, nous retenons que le rapport exercé entre l'exemple (l'enseignant) et l'élève n'est pas égalitaire. Newcomb en illustre un exemple avec ses groupes de références :

« Comment les individus gèrent-ils le fossé qui sépare leurs convictions antérieures des conceptions de leur nouvel univers ? »

Newcomb met en évidence le poids de certains épisodes de la vie de l'individu lambda. En outre, nos fréquentations antérieures ont une influence sur l'orientation que prend notre vie. Une expérience a été menée sur des étudiants qui quittent le domicile parental et qui ont le choix entre deux types de logements sur les campus américains. Elle a révélé qu'une des façons les plus sûres de changer les convictions d'un individu et d'assurer son adhésion à un nouveau groupe consiste à casser les liens avec ses anciens systèmes de croyances. Parfois, les personnes sont séduites par de nouvelles façons de penser. Ainsi, ils oublient leurs anciens schémas au profit de nouvelles façons de voir les choses.

1.3) Quel lien entre le jugement moral et la formation des normes ?

Le jugement moral tient une place prépondérante dans la formation des normes sociales. En effet, l'enfant n'a pas la même attitude face à une norme selon ses stades de développement. Pour pouvoir interpréter l'attitude de l'enfant face à une norme donnée, il convient de maîtriser ce concept. En outre, la formation des normes sociales est liée à plusieurs facteurs. Le jugement moral est un pilier dans la formation des normes sociales des individus.

Aujourd'hui, nous savons sous quels angles mettre nos hypothèses à l'épreuve des faits. En moyenne section de maternelle, l'enfant n'a pas connaissance des conventions sociales. A chaque fois qu'il fait quelque chose, l'enfant doute. Il ne sait pas quelles seront les conséquences de ses actes dans la mesure où il ignore le plus souvent si son action relève du bien ou du mal. D'où l'intérêt de guider l'enfant dans la formation des normes sociales en prenant en compte cette première étape du développement du jugement moral.

2) Quel fil conducteur ? Quelles hypothèses retenir ? Et quelle méthodologie pour les vérifier ?

2.1) La question centrale :

La thématique du jugement moral a fait l'objet d'une multitude de recherches. Elle a par ailleurs un lien logique avec le thème de la production des normes sociales. Ainsi, l'étude approfondie de ces concepts fait émerger quelques questions quant à la place du jugement moral de l'enfant dans la formation des normes sociales et son attitude à leur égard. Il est clair que le développement moral est important pour l'enfant dans la formation de ces normes. De même, l'attitude de l'enfant face aux normes sociales est un indicateur qui peut permettre de déterminer où en est l'enfant dans ses stades de développement moral.

Au regard de nos recherches et de notre accès en terrain professionnel nous avons donc retenu la problématique suivante, fil conducteur de notre mémoire à visée professionnelle :

De quelles manières guider un petit groupe d'individus de moyenne section dans la formation des normes sociales, à un stade où le jugement moral entame son développement ?

En d'autres termes, nous savons qu'à ce premier stade de développement moral, l'enfant ignore qu'il existe des normes sociales et que beaucoup d'entre elles sont institutionnalisées par la loi. D'après Lawrence Kohlberg, le jeune enfant n'a pas conscience de l'existence de conventions sociales. L'enfant juge essentiellement de manière égocentrique et se demande souvent ce qu'il va se passer s'il fait telle ou telle chose. D'où le fait que la présence d'un guide est indispensable à son développement moral. Si ce n'est pas le cas, l'enfant est livré

à lui-même dans la formation des normes sociales.

Par conséquent et après observation en terrain de stage, nous savons que les enfants de moyenne section ont conscience tout de même qu'il existe des choses que l'on peut faire et d'autres non.

De fait, cette problématique nous invite à réfléchir aux moyens que nous pourrions utiliser pour guider cette portion de population d'individus dans la formation des normes sociales.

2.2) Les hypothèses :

Par soucis d'exactitude, nous avons établis ces hypothèses dans l'ordre que nous pensons qu'elles allaient être validées.

De prime abord, nous supposons que si l'enfant de moyenne section n'est pas guidé dans son attitude envers les normes sociales, il est livré à lui-même et adopte l'attitude dominante du groupe classe, négative ou non. Son développement moral étant à son premier stade, il peut juger en fonction de ce que les autres enfants, membres du groupe vont penser de lui.

Par ailleurs, pour guider le groupe classe vers la normalisation, il faut qu'un sujet donné soit vécu ou débattu. Si ce n'est pas le cas, la norme n'est le plus souvent pas comprise et donc impossible à intérioriser.

Enfin, nous pensons que les enfants de moyenne section doivent comprendre les enjeux des normes sociales relevant de la morale et de la citoyenneté, s'y reconnaître et être capable d'en discuter, afin qu'elles puissent être acceptées et intériorisées. La morale ne doit pas être enseignée telle qu'elle est sous forme de cours magistral.

2.3) Méthodologie élaborée pour tester et vérifier ces hypothèses :

De prime abord, nous allons présenter un tableau descriptif du dispositif de discussion à visée philosophique mis en place. Ensuite, nous expliquerons les observations et expérimentations afférentes à ce dispositif.

2.3.1) Le dispositif :

La discussion à visée philosophique

<i>Niveau</i>	Moyenne section de maternelle.
<i>Effectif</i>	13 enfants.
<i>Lieu d'application</i>	Salle de motricité
<i>Temps</i>	30 minutes (et plus si la discussion est toujours aussi riche après ce laps de temps).
<i>Matériel</i>	Un bâton de parole ; un petit tableau sur lequel nous faisons un grand point d'interrogation (signe connu des enfants à ce stade des apprentissages) ; tableau en bois sur lequel nous affichons une fiche format A3 destinée à recevoir le bilan de la discussion au coin regroupement.
<i>Déroulement</i>	<p>Le lundi après-midi, juste après les ateliers, ou idéalement après une situation problème prise sur le fait, nous partons avec les enfants en salle de motricité. Nous formons tous ensemble une ronde en se tenant par la main dans le but que chacun puisse voir tout le monde lorsque nous nous asseyons.</p> <p>Une fois installés, nous expliquons la consigne, les règles. Nous expliquons que nous allons faire un nouveau jeu. Nous montrons un petit tableau, sur lequel il y a un grand point d'interrogation et expliquons que nous allons penser ensemble autour de grandes questions (adapté au niveau de développement cognitif des élèves, à leur faculté de juger moralement mais aussi leur conception actuelle des normes qu'ils connaissent déjà).</p> <p>Avant de poser la question du jour, nous montrons le bâton de parole afin d'expliquer son utilité. Tour à tour, les enfants s'échangent le bâton de parole et seul celui qui le possède peut parler. Si un enfant lève la main, l'enfant en possession du bâton de parole peut faire le choix de lui donner, dans la mesure où nous voulons laisser une place au débat.</p> <p>En d'autres termes, l'activité se déroule de la même façon qu'une dictée à l'adulte, hormis le fait que l'enfant qui parle s'adresse à</p>

tous et non uniquement à l'enseignant.

Suite à cette discussion, nous retournons dans la classe avec les enfants et faisons le bilan de l'activité au coin regroupement. De quoi avons-nous parlé ? Qu'avons-nous dit ? Tout ceci dans le but de réaliser une affiche avec la question que nous nous sommes posés au centre de celle-ci. Les idées que nous avons retenues sont disposées sous la forme d'une constellation autour de la question centrale. Chaque idée est accompagnée d'une flashcards, dans la mesure où les enfants ne savent pas lire à ce stade des apprentissages.

Le dispositif ci-dessus prend en compte les dernières prérogatives données par la circonscription de CAMBRAI-SUD en 2013. Par ailleurs, c'est un espace et un temps où l'enfant doit réfléchir et penser. C'est ainsi que nous avons pensé cette pédagogie d'initiation. L'enseignant doit être l'animateur de la discussion à visée philosophique et ne donne son avis en aucun cas. De plus, même si un bâton de parole passe d'un enfant à l'autre, ils ne sont pas forcés de parler. S'ils parlent, rien ni personne ne doit leur couper la parole. Si l'enfant ne sait que dire ou n'ose pas entamer une discussion, l'enseignant est là pour donner des mots inducteurs. Il s'agit là des prérequis indispensables, pour que plus tard la question du jour soit émise par les enfants eux-mêmes : un sujet qui les questionne, les perturbe ou attire leur curiosité. Par conséquent, l'enseignant doit toujours rester le maître de la séance. Notre rôle est d'anticiper, préparer et choisir un sujet. Pour cela, nous nous appuyons sur des outils afin d'éviter l'improvisation. Les questions posées doivent être à la fois souples et précises.

Pour favoriser les prises de parole, nous organisons un cadre structurant : espace en cercle sans angles morts et toujours le même jour pour que ces moments deviennent une habitude, un incontournable des moments d'apprentissage. Chaque grande question peut être accompagnée de petites questions en sous thème sur le ressenti, le sens et pour diversifier la pensée. En aucun cas nous ne voulons former des individus avec une pensée unique. Nous insistons lors de chaque mise en application sur l'importance et la richesse de la diversité et des points de vue différents. Ainsi, dès le stade des apprentissages premiers, les enfants doivent comprendre que les différences ne doivent pas être repoussées mais au contraire cultivées. Ainsi, notre dispositif est un moyen de favoriser le vivre ensemble.

2.3.2) Les observations et expérimentations afférentes au dispositif :

Le dispositif décrit ci-dessus ne se suffit pas à lui seul. En d'autres termes, sa mise en pratique doit s'accompagner d'observations et d'expérimentations connexes. Ainsi, le dispositif, les observations et les expérimentations forment un tout.

De prime abord, le dispositif précédemment décrit se complète nécessairement par une observation constante des enfants qui y sont intégrés. A chaque instant de notre présence sur le terrain nous observons l'évolution des comportements. Pour ce faire, nous aménageons l'espace classe afin d'observer des comportements qui concernent essentiellement les sujets traités lors de la discussion à visée philosophique. Par exemple, concernant une norme sociale telle que la mixité fille/garçon, nous aménageons le coin jeu en conséquence. Autrement dit, nous voulons voir si le dispositif a un impact sur le comportement des enfants ou si au contraire, les stéréotypes sociaux prennent le dessus.

Préalablement aux premières mises en place de ce dispositif, nous avons remarqué, par exemple, que la plupart des garçons aiment également jouer avec des jeux qui dans leur usage courant sont assimilés aux filles. Par opposition, la plupart des filles ne jouent jamais avec des jeux assimilés aux garçons dans leur usage courant. Pour que chacun, garçon ou fille profite de tous les jeux dans les moments de la journée où il/elle peut jouer, nous l'envoyons stratégiquement à un endroit de l'espace jeu. De cette façon, nous retrouvons des groupes mixtes au coin cuisine et des groupes mixtes au coin voiture. Nous percevons une certaine incompréhension les premières fois, notamment dans les yeux des filles qui jusque-là jouaient que rarement au coin voiture. Par conséquent, cette façon de faire se ritualise très vite et devient à terme presque automatique.

Par ailleurs, la récréation est également un moment de la journée où l'observation révèle nettement l'impact de notre dispositif.

Parallèlement à cela, nous avons jugé nécessaire de mettre en place des situations d'apprentissages propices à nos observations. Ces situations ne sont pas uniquement un prétexte pour observer l'impact de notre dispositif mais aussi des moments d'apprentissages des normes sociales. En effet, il est question dans ce mémoire de guider le jugement moral de l'enfant dans la formation des normes sociales. Nous avons par exemple mis en place un module d'apprentissage des jeux de lutte en EPS au sein duquel nous mettons l'accent sur la mixité entre les filles et les garçons (le détail de ce module apparaît dans le tableau ci-dessous).

Même si les enfants de quatre ans n'ont pas encore pleinement conscience de ces normes et ont tendance à reproduire des modèles comportementaux, nous distinguons cependant que certains stéréotypes sociaux ont pris une place importante dans l'esprit de ces jeunes individus. D'où l'intérêt de mettre en place un dispositif tel que celui-ci dès le stade des apprentissages premiers. Ces propos ne sont pas qu'une simple constatation effectuée dans un lieu unique. Nous avons pu constater au cours de l'année antérieure que des élèves de CM2 qui n'avaient pas été confrontés à un dispositif tel que celui-ci, étaient imprégnés des stéréotypes sociaux. Il fut alors très difficile de mettre en place un module d'apprentissage en EPS tel que celui dont il est question dans ces lignes. Ainsi, nous avons pu observer des jeunes garçons frustrés et pleurer suite à une défaite contre des filles de la classe, des filles se retirer complètement de l'activité finissant par croire qu'elles étaient réellement « moins fortes » que les garçons. En cela, notre dispositif trouve toute sa légitimité et épouse parfaitement les nouveaux programmes, notamment le programme d'enseignement moral et civique mis en place dès la rentrée de 2015.

Détail du module d'apprentissage : les jeux de lutte et la mixité en moyenne section de maternelle

Compétence spécifique	Collaborer, coopérer, s'opposer.								
Compétence visée	Lors d'affrontements collectifs mixtes ou duels mixtes, coopérer, exercer des rôles différents, complémentaires, s'opposer, élaborer des stratégies pour viser un but ou un effet commun.								
Contexte	<p>Ce module d'apprentissage est réalisé avec un groupe de 13 enfants de moyenne section et complète les mises en application de la discussion à visée philosophique. Il s'agit donc d'un module d'apprentissage interdisciplinaire. Chaque séance d'une durée de 30 minutes étant réalisée en fin de matinée du lundi au vendredi afin de faire correspondre les temps d'activité motrice au développement psychomoteur des enfants de cet âge.</p> <p>Pour cela nous disposons d'une salle de motricité particulièrement bien équipée à cet effet : tatamis, cerceaux, bancs, objets divers dont des fausses armes de chevalier en mousse (ce module est réalisé sur le thème des chevaliers et des rois).</p>								
Sécurité	<p>Il est primordial de veiller constamment à la sécurité et d'en rappeler les règles à chaque début de séance : faire enlever les bijoux, établir des zones de combat, donner un signal d'arrêt immédiat, interdire les actions malveillantes (ne pas donner de coups, ne pas étrangler) et poser dès le départ les règles d'or de la lutte : ne pas faire mal, ne pas se laisser faire mal et ne pas se faire mal.</p> <p>Par ailleurs, nous pouvons parler de sécurité active lorsque nous installons le matériel et lorsque nous intervenons directement au cours de la tâche des élèves. De plus, nous exerçons une sécurité passive tout au long des séances d'apprentissage afin de contrecarrer toute situation et tout comportement dangereux impliquant les enfants ou non.</p>								
	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 30%;">Situation d'entrée 1 La quête des drapeaux</td> <td><u>Objectif de la séance</u> : S'engager dans l'action.</td> </tr> <tr> <td>Situation d'entrée 2 La course aux drapeaux</td> <td><u>Objectif de la séance</u> : Lutter à quatre pattes durant toute une manche.</td> </tr> <tr> <td>Situation d'entrée 3 Le combat des chevaliers</td> <td><u>Objectif de la séance</u> : Choisir un/une adversaire et l'affronter dans un combat duel.</td> </tr> <tr> <td>Situation de référence</td> <td><u>Objectif de la séance</u> : Dans un combat duel, affronter un adversaire de sexe opposé de même corpulence.</td> </tr> </table>	Situation d'entrée 1 La quête des drapeaux	<u>Objectif de la séance</u> : S'engager dans l'action.	Situation d'entrée 2 La course aux drapeaux	<u>Objectif de la séance</u> : Lutter à quatre pattes durant toute une manche.	Situation d'entrée 3 Le combat des chevaliers	<u>Objectif de la séance</u> : Choisir un/une adversaire et l'affronter dans un combat duel.	Situation de référence	<u>Objectif de la séance</u> : Dans un combat duel, affronter un adversaire de sexe opposé de même corpulence.
Situation d'entrée 1 La quête des drapeaux	<u>Objectif de la séance</u> : S'engager dans l'action.								
Situation d'entrée 2 La course aux drapeaux	<u>Objectif de la séance</u> : Lutter à quatre pattes durant toute une manche.								
Situation d'entrée 3 Le combat des chevaliers	<u>Objectif de la séance</u> : Choisir un/une adversaire et l'affronter dans un combat duel.								
Situation de référence	<u>Objectif de la séance</u> : Dans un combat duel, affronter un adversaire de sexe opposé de même corpulence.								

Séances

<p>(évaluation diagnostique) Le roi conserve ses armes</p>	
<p>Situation d'apprentissage 1 Le jeu des pinces à linge</p>	<p><u>Objectif de la séance</u> : Prendre part à un jeu d'opposition duel mixte avec peu de contacts.</p>
<p>Situation d'apprentissage 2 Attraper le drapeau</p>	<p><u>Objectif de la séance</u> : S'approcher pour attaquer et accepter le contact avec l'autre.</p>
<p>Situation d'apprentissage 3 Arrêter les ennemis</p>	<p><u>Objectif de la séance</u> : Accepter de participer à un jeu de corps à corps avec contact direct.</p>
<p>Situation d'apprentissage 4 Retourner le chevalier</p>	<p><u>Objectif de la séance</u> : Etre en mesure d'immobiliser son adversaire et de le retourner sur le dos en utilisant différentes prises.</p>
<p>Situation de référence (évaluation sommative) Le roi conserve ses armes</p>	<p><u>Objectif de la séance</u> : Dans un combat duel, affronter un adversaire de sexe opposé de même corpulence.</p>

Suite à cette présentation de la méthodologie employée pour tester nos hypothèses, nous allons présenter les résultats qui en ont découlé. Pour ce faire, nous retranscrivons les expériences exactement dans le même ordre et de la même façon qu'elles se sont déroulées. De plus, elles comporteront les observations et résultats qui découlent de chacune. Chaque observation nous permettant ou non de valider nos hypothèses.

3) Résultats des mises en application du dispositif et observations liées à chaque expérience :

Voici le détail des mises en application de ce dispositif de recherche que nous retranscrivons sous forme de dictée à l'adulte. Dans le souci de conserver l'anonymat des enfants, nous les désignons uniquement par la/les première/s lettre/s de leur prénom. De plus, chaque mise en application est accompagnée des observations et résultats qui lui sont afférents. Voyons si oui ou non ces résultats nous permettent de valider les hypothèses citées ci-dessus.

3.1) Les deux premières expériences : introduction et imprégnation des enfants dans le dispositif :

Première mise en application : Question : « Qu'est-ce qu'être sage ? »

- Enseignant : « Nous allons faire un nouveau jeu. D'abord, je vous explique les règles. Ça, qu'est-ce que c'est ? (montre le bâton de parole). » ;

- P. : « Un bâton ». ;

- Enseignant : « Oui, c'est un « bâton de parole ». On ne peut pas parler si on ne l'a pas. On va parler de plein de choses. Chacun peut dire ce qu'il veut tant qu'il explique pourquoi. On n'a pas le droit de se moquer. D'accord ? » ;

- Elèves : « Oui ! » ;

- Enseignant : « Aujourd'hui, on va penser ensemble sur une grande question. « C'est quoi être sage ? » » [...]

- M. : « Quand on n'est pas sage c'est quand maman met en haut » ;

- P. : [...]

- Enseignant : « Tu es sage à la maison ? » ;
- E. : (Hochement de la tête) ;
- Q. : « Euh... » ;
- Enseignant : « Est-ce que maman dit que tu es sage ? » ;
- Q. : « Oui » ;
- Enseignant : « Quand ? » ;
- Q. : « Elle dit tu peux descendre de table parce que j'ai tout mangé. » ;
- Enseignant : « Tout manger c'est être sage ? » ;
- Q. : « Oui » ;
- L. : « Je sais pas » ;
- E. : (Pas de réponse) ;
- M : « Maman m'a donné un jouet parce que j'ai été gentil avec L. chez mami. » ;
- L : « Moi je suis sage quand je suis gentil au marché avec maman » ;
- Mé. : « Moi maman a dit j'ai été sage parce que j'ai joué avec mes cartes sans faire de bruit » ;
- G. : « Etre sage c'est pas crier dans la maison pour pas avoir mal à la tête. » ;
- Lu. : « Papa était content. Je suis resté tout seul la nuit et j'ai pas eu peur du noir. » ;
- Eth. : (Pas de réponse) ;
- T. : « Moi je suis pas sage quand je tire les cheveux de L. »
- J. : « Je sais que je suis pas sage quand je fais mal à Z. mais y'a une journée où j'étais sage. Aujourd'hui à la maison je vais être sage. Je vais regarder la télé. » ;
- Ju. : « Maman elle me met au coin parce que je cours dans la maison. » ;
- R. : « Moi je suis sage quand j'embête pas S. et je lui fais pas mal. »

Deuxième mise en application : Question : « Qu'est-ce qu'être vilain ? »

Avant d'entamer cette deuxième mise en application, nous avons fait un rappel des règles ainsi qu'un bref rappel de la séance précédente (ayant eu lieu deux semaines plus tôt). Par conséquent, nous avons constaté que les règles de l'activité ont bien été intériorisées par les enfants. Par ailleurs, nous prenons un temps pour focaliser l'attention des enfants sur le point d'interrogation.

- Enseignant : « Qu'est-ce qu'être vilain ? » ;

- M. : « Je fais du coloriage pour pas être vilain. » ;
- Mé. : « Quand on casse quelque chose et quand on mange pas toute son assiette. » ;
- L. : « Maman dit que je suis vilaine quand je range pas la salle de jeu. Maman elle crie fort. Elle nous met au lit quand on fait mal à quelqu'un. » ;
- Q. : « Moi je suis pas vilain. A ma maison je joue aux voitures. Maman elle crie quand je range pas. Après je déballe pas tout. » ;
- Eth. : « Nono vilain » ;
- R. : « Je suis gentil à la maison moi. » ;
- T. : « A la maison moi je suis sage. » ;
- M. : « J'obéis à mami. Mami crie parce que j'ai pas tout mangé. » ;
- G. : « Moi je vais être sage parce que T. va me prêter sa tablette. » ;
- J. : « Des fois je suis vilaine quand j'obéis pas à maman. » ;
- Eth. : « Jamais vilain » ;
- Lu. : « T. est vilain quand il me tire les cheveux. » ;
- E. : « C'est bien d'être gentil parce qu'après maman est contente. » ;
- Ju. : « Quand je fais tomber C. du vélo je suis vilain. » ;
- P. : « Je suis vilaine quand je mange pas toute mon assiette. ».

Observations : Au bout de quinze minutes, le groupe se dissipe. Les prises de parole n'ont plus rien à voir avec la question initiale. De fait, nous stoppons l'activité. Par conséquent, en quinze minutes les enfants ont parlé autant que lors de la dernière séance de trente minutes et les prises de parole sont moins hors sujet.

Avant de poursuivre l'étayage de nos résultats, faisons le bilan de ces deux premières expériences qui ont servi à introduire ce dispositif dans les habitudes des enfants. En effet, nous ne sommes pas étonnés que la première expérience fut très pauvre en échanges, bien qu'à la fin, les langues ont commencé à se délier. Effectivement, il s'agissait d'une première expérience de discussion à visée philosophique pour les enfants. Suite à cette première expérience, nous avons peu de matière pour examiner le jugement moral de l'enfant dans la formation des normes sociales. Comme nous l'avions prédit, la deuxième expérience a mieux fonctionné même si celle-ci fut plus brève. Suite à cette deuxième expérience, nous avons prévu des séances de lexique en classe. En effet, nous pensons que ce qui bloque les

enfants dans leur prise de parole, est le manque de vocabulaire en rapport avec le sujet discuté. De fait, nous avons souhaité enrichir le vocabulaire de chacun afin de pouvoir nourrir les prochaines discussions.

Par ailleurs, nous observons parallèlement à ce dispositif, les marqueurs de notre démarche (par exemple : d'éventuels changements d'attitudes), tout au long de notre présence en classe. En d'autres termes, cette observation ne se fait pas à un moment donné de la journée. Nous sommes attentifs à toute réaction des enfants. Par exemple, lors d'une récréation, nous avons surpris deux enfants en conflit. Un autre est intervenu pour rappeler que « avec monsieur, on a dit que quand on fait mal à quelqu'un, on est vilain ». Effectivement, il s'agit ici d'un petit détail mais celui-ci démontre que notre démarche n'est pas vaine. Ce projet, de soutenir le jugement moral de l'enfant dans la formation des normes sociales était déjà en bonne voie. A ce stade, nous ne pouvions pas valider nos hypothèses dans leur intégralité dans la mesure où ces expériences n'ont commencé qu'à la fin du mois de novembre.

Cependant, les observations que nous avons menées parallèlement à ce dispositif permettaient d'ores et déjà de valider la première hypothèse. Par ailleurs, les deux autres hypothèses étaient en cours de validation. En effet, préalablement à la mise en pratique de ce dispositif, si quelques enfants s'amusaient à faire du bruit, une grande partie du groupe classe suivait la cadence. En d'autres termes si l'enfant n'est pas guidé dans son attitude envers les normes sociales, il adopte l'attitude dominante du groupe classe, négative ou non. Par ailleurs, grâce à la discussion, les enfants intériorisent et comprennent plus efficacement les règles de vie de la classe, parce que nous discutons de ces questions. De fait, nous soutenons notre idée de départ : les normes ne peuvent pas être comprises en les apprenant par cœur ou en se faisant réprimander. Au contraire, elles s'intériorisent par le vécu et la discussion, et ce dès la maternelle. Ainsi, pour guider le groupe classe vers la normalisation, il faut qu'un sujet donné soit vécu ou débattu. Ceci est à considérer comme un apprentissage à part entière qui doit être donné à travers des situations pédagogiques adaptées au jugement moral des enfants d'une tranche d'âge donnée.

Avant de valider définitivement les deux dernières hypothèses, nous avons tout de même laissé notre démarche scientifique suivre son cours. En effet, pour valider ces hypothèses nous devons nous référer à des conclusions solides tirées sur le long terme. Toutefois, ces premières conclusions étaient intéressantes quant à la poursuite du processus.

3.2) Poursuite de la mise en application du dispositif :

Troisième mise en application : Question : « C'est quoi faire plaisir à maman ? »

De la même manière que dans la séance précédente, nous avons fait un rappel des règles ainsi qu'un bref rappel de la séance précédente. Maintenant que les règles sont bien intériorisées, la séance se déroule naturellement. Pour cette séance, un exemple de fiche de préparation est disponible en annexes (annexe 1).

- Enseignant : « C'est quoi faire plaisir à maman ? » ;
- G. : « Jouer à la PS Vita avec T. » ;
- J. : « Il faut tout manger son assiette. » ;
- Mé. : « Jouer au garage. » ;
- Enseignant : « A part jouer seul, que peut-on faire d'autre pour faire plaisir à maman ? » ;
- Mé. : « Pas casser les affaires de maman » ;
- M. : « J'ai dormi avec maman quand papa était pas là. » ;
- Lu. : « Ranger la salle de jeu. » ;
- Enseignant. : « Y-a-t-il des occasions particulière pour faire plaisir à maman ? Des moments dans la journée ? » ;
- T. : « Faire des dessins à maman. » ;
- Enseignant : « Très bien, lui offrir quelque chose pour lui faire plaisir. » ;
- E. : « Moi je joue à la tablette. » ;
- Enseignant : « Oui mais que fais-tu pour faire plaisir à ta maman ? » ;
- E. : « Je lui fais un bisou. » ;
- Lu. : « Pas crier, être sage. Il faut jouer aux voitures et faire des dessins pour papa et maman. » ;
- Eth. : [...] ;
- Enseignant : « C'est quoi faire plaisir à maman Eth. ? » (Eth. est un enfant qui comporte des troubles de type cognitif. Il est suivi par un dossier visant à le faire intégrer dans une institution spécialisée pour ce type de troubles mais nous tentons à chaque fois de l'intégrer à la discussion) ;
- Eth. : « Quinquin pas vilain » (« Quinquin » est le surnom que sa famille lui donne) ;
- Q. : « Je joue aux voitures. » ;
- Enseignant : « Oui mais qu'est-ce qui pourrait faire plaisir à maman ? » ;

- Q. : « Je fais des dessins, je travaille bien. » ;
- L. : « Je regarde la télé. Je joue. » ;
- Enseignant : « C'est à toi que tu fais plaisir en jouant. Qu'est-ce qui fait vraiment plaisir à maman ? » ;
- L. : « Quand je fais un gros câlin à maman. » ;
- Enseignant : « Très bien, on fait plaisir à maman en lui donnant de l'affection. » ;
- P. : [...] ;
- R. : « Quand je joue aux voitures de police maman dit que c'est bien. » ;
- Enseignant : « Pourquoi maman sourit ? Quand est-ce qu'elle fait des sourires ? » ;
- G. : « Quand papa dit ce qu'elle aime bien. » ;
- Enseignant : « Donc quand papa lui fait des compliments. Quand il lui dit qu'elle est belle. » ;
- G. : « Oui. » ;
- Mé. : « Je dis à maman qu'elle est belle. Je lui fais des beaux dessins. Pas crier dans les oreilles. » ;
- E. : « Des bisous. » ;
- Enseignant : « Ça rend maman heureuse les bisous ? » ;
- Groupe classe : « Oui ! » ;
- Enseignant : « Est-ce que ça coûte cher les bisous ? » ;
- Groupe classe : « Non ! » ;
- Enseignant : « Que peut-on faire d'autre ? » ;
- M. : « Des câlins. » ;
- Ju. : « Quand j'aime maman. » ;
- Q. : « Quand maman est dans la cuisine, je lui fais des câlins et des bisous. » ;
- Mé. : « J'aide maman à faire la cuisine. » ;
- G. : « Quand a maman on lui dit : t'es belle comme un cœur. » ;
- M. : « Faire un dessin de maman et papa. » ;
- T. : « Quand on écoute maman. » ;
- Lu. : « Quand je suis pas sage je fais pas plaisir à maman. ».

Observations : La discussion a duré 30 minutes comme convenu dans le dispositif. Les prises de parole sont nettement plus riches comparativement aux deux premières expériences. Bien que les interventions tournent égo-centriquement autour de l'enfant lui-

même, nous parvenons à tenir une discussion riche pour des enfants appartenant à ce stade des apprentissages premiers. Nous avons le sentiment de guider le jugement moral de l'enfant en pleine construction. En cela, nous nous apercevons que la formation des normes sociales chez l'enfant nécessite bel et bien l'étayage des adultes qui l'entourent. Si les sujets ne sont pas discutés et étayés, un enfant de quatre ans ne peut pas toujours déterminer si ce qu'il fait est bien ou mal. D'où le fait que nous pensons qu'afin de guider le groupe classe vers la normalisation, il faut qu'un sujet donné soit vécu ou débattu. Si ce n'est pas le cas, la norme n'est le plus souvent pas comprise et donc impossible à intérioriser.

De la même façon que dans les expériences qui précèdent, nous retournons au coin regroupement après la discussion afin d'en faire le bilan. En annexes est disponible un exemple de fiche de préparation du retour de la discussion (annexe 2), ainsi qu'un modèle réduit de ce bilan (annexe 3).

Quatrième mise en application : Question : « Est-ce que les filles peuvent jouer avec les jouets des garçons ? »

A ce stade de mise en application du dispositif, nous posons une question portant sur la mixité filles/garçons, norme sociale omniprésente dans l'actualité à faire comprendre et intégrer aux enfants. Il est dans l'intérêt de tous d'en parler dès le stade des apprentissages premiers, dans la mesure où les stéréotypes sociaux en défaveur de cette mixité n'ont pas encore été totalement compris et intégrés par des enfants de cet âge. Par ailleurs, à ce stade du dispositif, cette discussion et la suivante porteront sur ce sujet. Ce dans le but de valider définitivement nos hypothèses grâce à un exemple de norme sociale. En effet, plutôt que de mettre en jeu une pluralité de normes sociales pour tester nos hypothèses (ce qui pourrait amener ces jeunes individus dans la confusion), nous nous référons uniquement à l'une d'entre elle. En d'autres termes, les enfants de moyenne section ne sont pas encore en âge d'assimiler un grand flot d'informations. Ainsi, nous mettons nos hypothèses à l'épreuve des faits à l'aide d'une norme sociale à faire intégrer aux enfants : la mixité.

Afin d'en observer les répercussions, nous avons jugé utile d'élaborer parallèlement un module d'apprentissage en EPS prenant en compte cette mixité filles/garçons. Ce dans le but d'observer les réactions et agissements des enfants lors de l'apprentissage des jeux de

- Enseignant : « Est-ce que les filles peuvent jouer avec les jouets des garçons ? » ;
- Lu. : « Oui. » ;
- L. : « Oui, on peut jouer avec les bonhommes. » ;
- E. : « Oui, aux Playmobiles. » ;
- Lu. : « Oui, aux Lego. J'utilise la grue pour construire une ferme en Lego. Ma sœur C. elle veut pas jouer parce qu'elle aime pas. C. elle joue aux poupées. » ;
- R. : « Non, les voitures c'est que pour les garçons... » ;
- Enseignant : « D'accord R. mais c'est quoi pour toi un jeu de fille ? » ;
- R. : « Les poneys. » ;
- Enseignant : « Pourquoi c'est un jeu de fille ? » ;
- R. : « Parce que c'est rose. » ;
- T. : « Moi je joue au camion de pompier. Un jeu de garçon... Ma sœur elle aime pas. » ;
- Enseignant : « Il t'arrive quand même de jouer avec elle ? » ;
- T. : « Oui, au vélo et à la trottinette. Il y en a pour les filles et les garçons. » ;
- M. : « Moi je fais du dessin. C'est un jeu de garçon et de fille. Les filles peuvent jouer aux voitures parce que J. elle aime bien... » ;
- Q. : « Moi je jouent aux voitures. Je vais dans le 4x4 de papi R. » ;
- Ju. : « Moi je joue au tableau avec L. et C. » ;
- G. : « Moi au bateau pirate de Capitaine Crochet. » ;
- Enseignant : « C'est un jeu de garçon ? » ;
- G. : « Oui mais aussi pour les filles » ;
- J. : « Moi je joue aux jeux de garçons. Au pistolet Buzz l'éclair. » (J. est une fille) ;
- Mé. : « Je joue aux voitures. Un garçon il a droit de jouer avec moi. » (Mé. est une fille) ;
- Enseignant : « Tu joues à quoi d'autre ? » ;
- Mé. : « Toujours aux voitures et aux poupées. » ;
- Enseignant : « Est-ce que les poupées peuvent être un jeu de garçon ? » ;
- Lu. : « Oui. » ;
- L. : « Le poney c'est un jeu de fille parce qu'il y a du violet et du rose. » ;
- Enseignant : « C'est dommage. J'aime beaucoup le violet. Je pense que c'est une couleur de fille et de garçon à la fois. D'ailleurs G. a mis un pull violet... » ;
- E. : « Mais le camion poubelle c'est un jeu de garçon. Ma sœur veut pas que je joue avec

ses poupées... » ;

- Lu. : « Non. C. elle aime bien. Ma sœur joue avec moi aux dinosaures. » ;

- Enseignant : « R. est-ce que tu prêtes tes jouets à ta sœur ? » ;

- R. : « Jamais. Mais elle veut toujours jouer à mes chevaliers. » ;

- Enseignant : « Aujourd'hui, serais-tu prêt à lui prêter tes chevaliers ? » ;

- R. : « Oui. Mais je reste avec. » ;

- G. : « Moi je joue à Minecraft. Si elle veut jouer elle peut jouer. » ;

- Enseignant : « On est d'accord pour dire que tout le monde peut jouer avec les jouets qu'il veut ? » ;

- Groupe classe : « Oui ! »

Observations : La discussion a duré 30 minutes et nous faisons le bilan de la discussion comme habituellement au coin regroupement.

Nous pouvons dire que les prises de parole n'ont déjà plus rien à voir avec la première expérience. La discussion s'enrichit et aboutit à une conclusion. Parler participe à briser les tabous et freiner l'appropriation de stéréotypes sociaux négatifs pour le vivre ensemble. Nous avons le sentiment d'aider positivement les enfants dans la formation de normes sociales positives pour l'avenir. Par conséquent, nous confirmons que ce dispositif ne se suffit pas à lui-même. L'appropriation des normes sociales doit s'accompagner d'un travail constant, notamment dans des modules d'apprentissages connexes.

C'est le cas du module d'apprentissage que nous avons élaboré en EPS. Ainsi, ce dont nous parlons lors des discussions doit être appliqué dès lors qu'une occasion se présente. Ce dispositif d'EPS est entamé dès le lendemain de cette quatrième discussion pour observer l'évolution des comportements. Une prochaine discussion à visée philosophique aura lieu ensuite, quinze jours après le début de ce module d'EPS. Ce dans le but de reproduire une étude visant à valider définitivement nos hypothèses. En outre, c'est seulement après avoir pris le temps et le recul nécessaire que nous pourrions déterminer si cette norme est intériorisée par les enfants.

Cinquième mise en application : Question : « Est-ce que les filles et les garçons peuvent jouer ensemble ? »

Comme prévu, nous avons posé une question qui se veut dans la continuité de la

précédente. En effet, nous ne considérons pas pour acquis les résultats de la discussion précédente. Afin d'étayer pour le mieux la formation de cette norme sociale, nous organisons une autre discussion à visée philosophique sur le même sujet : la mixité filles/garçons. Par ailleurs, pour ne pas influencer les enfants dans leurs réponses, nous ne faisons pas de rappel de la discussion précédente. En effet, nous voulons mesurer l'impact de ces discussions couplées du module d'apprentissage en EPS.

- Enseignant : « Est-ce que les garçons et les filles peuvent jouer ensemble ? » ;
- M. : « Oui. Je joue aux Playmobiles avec P. » ;
- P. : « Moi j'ai joué avec E. à la récréation. » ;
- R. : « Pas longtemps mais j'ai prêté mes chevalier à ma sœur. » ;
- Q. : « Moi j'ai pas de sœur. Avec J. je fais la course à la récréation » ;
- Eth. : [...] ;
- G. : « Quand Mé. elle vient à ma maison je joue avec elle à ma PS Vita. » ;
- Mé. : « La prochaine fois je veux jouer aux poupées. » ;
- Enseignant : « Es-tu d'accord pour jouer aux poupées avec Mé. G. ? » ;
- G. : « Oui. » ;
- Lu. : « Moi je veux jouer aux poupées avec ma sœur mais elle veut pas. » ;
- Ju. : « Papa il dit que c'est pour les filles les poupées. Moi j'aime bien. » ;
- L. : « Moi je joue avec S. à la récréation. » ;
- J. : [...] ;
- Enseignant : « Tu joues avec des garçons à la récréation J. ? » ;
- J. : « Oui. » ;
- Enseignant : « Sommes-nous d'accord pour dire que nous pouvons jouer tous ensemble, que l'on soit une fille ou un garçon ? » ;
- Groupe classe : « Oui ! ».

Observations : La discussion a duré environ 20 minutes. Les réponses sont encore une fois très intéressantes et confirment nos observations issues de la discussion précédente. Par ailleurs, nous pouvons dire que le module d'apprentissage en EPS participe à la solidification de cette norme sociale. Autrement dit, les enfants acceptent aisément les compétences mises en jeu dans des situations propices à la mixité. De surcroît, chaque séance de ce module se termine également par un retour oral dans lequel nous faisons le

lien avec ce que nous disons durant les discussions à visée philosophique.

Il serait intéressant de venir vérifier dans quelques années, si cette mixité est toujours bien ancrée dans l'esprit de ces jeunes enfants. Quoi qu'il en soit, nous sommes sûrs d'une chose. Si l'ensemble de l'équipe enseignante soutien le jugement moral de l'enfant dans la formation des normes sociales, tout au long de la scolarité obligatoire, ces normes pré établies en maternelle resteront ancrées tout au long de sa vie.

De surcroît, nous pouvons nous permettre de dire, à ce stade du dispositif, que les hypothèses deux et trois sont à leur tour validées. En effet, pour valider la deuxième hypothèse, nous devons attendre que le sujet soit vécu. Or, jusqu'à présent, la mixité n'avait été que débattue à l'occasion de la discussion à visée philosophique. Etant donné les comportements observés au cours de ces séances d'EPS, nous pouvons maintenant affirmer que pour guider le groupe classe vers la normalisation, il faut qu'un sujet donné soit vécu ou débattu. Si tel n'est pas le cas, la norme n'est le plus souvent pas comprise et donc impossible à intérioriser. En cette fin du dispositif, les enfants agissent spontanément dans le sens de la mixité. En début de module, nous devons réaliser nous même les équipes. Maintenant, la plupart des enfants créent spontanément des duos mixtes et savent que chacun peut jouer avec les jeux qu'il veut.

Etant donné les observations qui découlent du déroulement de ce dispositif, la dernière hypothèse peut être validée également. En effet, ce dispositif a permis d'illustrer le fait que les enfants de moyenne section doivent comprendre les enjeux des normes sociales relevant de la morale et de la citoyenneté, s'y reconnaître et être capable d'en discuter, afin qu'elles puissent être acceptées et intériorisées. En d'autres termes, sans la discussion à visée philosophique, nous n'aurions pas pu apporter de sens au module d'EPS. Pour que les enfants comprennent l'organisation de ce module d'apprentissage, la discussion est indispensable.

Cependant et encore une fois, si nous voulons que ces résultats soient pérennes, il est indispensable de continuer à créer des modules d'apprentissages en faveur des normes à établir chez l'individu. Autrement dit, la mixité est intégrée dans l'esprit des enfants de moyenne section. Toutefois, cette norme demeure fragile donc doit être impérativement mise en application jusqu'à la fin de leur développement moral. Si tel n'est pas le cas, les normes pré établies pourraient se voir bouleversées par exemple par un professeur de primaire, rencontré plus tard par les enfants, qui ne respecterait pas les prérogatives liées à la mixité. Il s'agit là d'un enseignement sur le long terme qui doit être réalisé sans

contradictions. Autrement dit, les normes peuvent à la fois être intégrées ou bouleversées en un clin d'œil dans l'esprit de jeunes enfants.

4) Discussion :

Suite à l'étayage des résultats obtenus, nous allons re-contextualiser l'objet de notre étude avant d'interpréter nos résultats. Ensuite nous expliquerons leurs portées et leurs limites avant de nous ouvrir sur d'autres perspectives.

4.1) Re-contextualisation :

Préalablement à la mise en place de ce dispositif qui s'apparente à une recherche action, nous cherchions un moyen de guider un petit groupe d'individus de moyenne section dans la formation des normes sociales, à un stade où le jugement moral entame son développement. Pour ce faire, nous devons mettre en place un dispositif à la fois adapté au stade de développement d'enfants de moyenne section et capable de répondre à cette problématique. En s'orientant vers la discussion à visée philosophique, nous avons apporté un apprentissage novateur au sein de cette classe de moyenne section. Par ailleurs, les nouveaux programmes d'enseignement moral et civique mis en application dès la rentrée scolaire 2015 encourageaient cette démarche. Parallèlement, nous avons mené une observation constante et active pour mesurer l'impact des discussions à visée philosophique menées. Tout ceci étant complété par des modules d'apprentissages en lien avec les sujets discutés, notamment un module d'apprentissage en EPS que nous avons établis dans le but de mesurer l'impact des discussions à visée philosophique sur le thème de la mixité.

En lien avec le module d'apprentissage d'EPS, la discussion à visée philosophique, exercée de la manière décrite ci-dessus, est un moyen des plus efficaces dans la formation des normes sociales. Elle prend en considération le fait que les enfants de moyenne section sont dans les prémices du développement de leur jugement moral.

Dans cette classe de moyenne section, nous avons extrait de ce dispositif des résultats très prometteurs. Dès les premières observations, préalables à la mise en application du dispositif,

nous avons pu déterminer que si l'enfant de moyenne section n'est pas guidé dans son attitude envers les normes sociales, il est livré à lui-même et adopte l'attitude dominante du groupe classe. Par exemple, au coin jeu, les filles se dirigeaient spontanément vers les « jeux de filles », alors même qu'elles arrêtaient parfois leur activité pour observer les garçons jouer aux voitures sans pour autant s'immiscer dans leur jeu. Par ailleurs, si une grande partie du groupe classe n'était « pas sage » en classe, cette attitude était véhiculée au sein du reste du groupe. Dans une situation comme celle-ci, deux choix s'offraient à nous :

- Réprimander sans cesse les enfants ;
- Discuter sur la définition de la sagesse.

En optant pour la deuxième option, nous avons pu réfléchir ensemble sur ce qui est bien ou mal. Ceci a permis de faire comprendre aux enfants que chahuter en classe c'est ne pas être sage. Ceci peut paraître évident pour nous adultes mais pour des enfants de cet âge qui ne connaissent pas encore les règles en société, la discussion prend tout son sens.

Par ailleurs, la discussion à visée philosophique a permis de conforter nos hypothèses. Leur validation définitive s'est faite par l'exercice conjoint d'un module d'EPS prenant en compte la mixité et de discussions autour de la mixité, norme qui a joué le rôle de référente dans la validation définitive de nos hypothèses. En effet, nous avons évité de nous appuyer sur des éléments épars extraits de nos observations. En se référant à une norme bien précise, nous confirmons nos hypothèses avec un exemple ciblé. Nous avons fait le choix de la mixité suite à notre première expérience en classe de CM2 où certains apprentissages sont devenus très difficiles à mettre en place, notamment lorsqu'il s'agit de coopération entre les deux sexes. Nous ne prétendons pas avoir enrayé définitivement ce problème en mettant en place ce dispositif en moyenne section. Nous avons simplement voulu démontrer que ces problèmes peuvent facilement être évités si nous prenons la peine de prendre les choses en mains dès le stade des apprentissages premiers.

4.2) Interprétation des résultats :

De prime abord, nous supposons que si l'enfant de moyenne section n'est pas guidé dans son attitude envers les normes sociales, il est livré à lui-même et adopte l'attitude dominante du groupe classe, négative ou non. Son développement moral étant à son premier stade, il peut juger en fonction de ce que les autres enfants, membres du groupe vont penser de lui.

Pour Lawrence Kohlberg, la moralité pré conventionnelle peut s'observer le plus souvent entre 2 et 7 ans, ce niveau se caractérisant par une méconnaissance des conventions sociales. Les jugements se font surtout autour de l'individu lui-même. L'enfant se demande : « que va-t-il se passer si je fais ça ? », d'où l'importance de l'autorité de l'adulte tout au long de cette phase de développement.

Autrement dit, Lawrence Kohlberg soutenait déjà l'idée que l'enfant a besoin d'un étayage de l'adulte dans sa compréhension des conventions sociales et dans sa façon de juger les choses en prenant en compte ces conventions.

Plutôt que d'accorder une place prépondérante à l'autorité, nous avons préféré guider ces enfants progressivement dans la compréhension des normes sociales. Le jugement moral n'étant qu'à ses premiers pas, nous ne pouvions nous contenter de réprimander l'enfant qui ne connaît pas encore les conventions sociales. Puisqu'il se demande souvent « que va-t-il se passer si je fais ça ? », nous anticipons les questions qu'il se pose à lui-même et prenons un temps pour en discuter tous ensemble à travers la discussion à visée philosophique. Les observations qui en découlent illustrent l'impact positif qu'ont ces discussions sur les enfants. Avant même de penser à ce qui serait bien ou mal de faire, nous en parlons tous ensemble. De fait, suite à ces discussions, l'enfant se souvient de ce dont nous avons parlé dès lors qu'il se repose la question : « que va-t-il se passer si je fais ça ? ».

Cet état de fait révèle ainsi que pour guider un groupe de jeunes individus vers la normalisation, le sujet posant problème doit être vécu ou débattu. Si ce n'est pas le cas, l'enfant se pose la question : « que va-t-il se passer si je fais ça ? » donc la norme n'est pas comprise et donc impossible à intérioriser. Il est clair qu'en exerçant son autorité comme le préconise Lawrence Kohlberg, l'enfant va comprendre qu'il est en train de faire une bêtise mais il va toujours se demander pourquoi il s'agit d'une bêtise. Ainsi, ce dispositif accompagne l'enfant dans l'apprentissage de ces normes à la manière des autres apprentissages. Nous déconstruisons les schèmes initiaux des enfants pour les remplacer par la règle à adopter. Ceci implique de ne pas brusquer le jeune individu dans sa démarche d'apprentissage. Pour les constructivistes, le rôle de l'erreur est inhérent à l'apprentissage. De la même façon, l'enfant apprend les normes sociales en faisant des bêtises. Si nous réprimandons ces bêtises sans les expliquer, nous nous inscrivons dans une démarche frontale transmissive où l'erreur est une faute à ne pas pardonner. Claudine Leleux prétendait également que le jugement moral ne doit pas être donné mais construit.

A terme, les observations liées à ce dispositif ont permis d'illustrer que les enfants doivent

comprendre les enjeux des normes sociales relevant de la morale et de la citoyenneté, s'y reconnaître et être capable d'en discuter, afin qu'elles puissent être acceptées et intériorisées. C'est l'exemple de la mixité qui a permis de valider définitivement cette hypothèse. Malgré les différences physiques évidentes entre les deux sexes, nous avons jugé utile d'imprégner les enfants de cette norme sociale dès la maternelle. C'est ce que préconisent les recherches actuelles de mise en application de la mixité en classe. Si cela n'est pas pris en charge dès la maternelle par les enseignants, les stéréotypes sociaux en défaveur de cette mixité prennent une place trop importante dans l'esprit des élèves de cycle 3. C'est ce que nous avons pu constater en classe de CM2. Comme nos résultats l'attestent, la mixité peut être intégrée en un clin d'œil par des enfants de moyenne section qui ne connaissent pas encore les conventions sociales. Si nous l'étayons à l'aide d'un dispositif tel que celui-ci, même les enfants qui ont déjà commencé à adopter ces stéréotypes acceptent aisément de changer leur comportement car ils font confiance en l'adulte qui se trouve en face d'eux. Ceci fait l'objet de la partie suivante.

4.3) Quelle est la portée de ces résultats ?

N'oublions pas que l'enseignant est le premier référent des enfants après les parents. Nous pouvons donc très facilement établir de bonnes bases dès la maternelle afin de leur garantir une vie en société pérenne et plus équitable. Ce dispositif contribue à faire de chacun un individu qui reconnaît les différences sans les stigmatiser. Sans un dispositif tel que celui-ci, le jugement moral en développement est sujet à l'environnement social de l'individu. Le jugement moral se développe donc sous la pression de celui-ci, principalement durant l'adolescence. L'individu, vulnérable va agir en fonction de ce que l'on pense de lui. De surcroît, en guidant les individus tout au long du développement de leur jugement moral, il est possible de limiter la pression exercée par l'environnement social.

L'enjeu pour les enseignants est d'accepter de perdre du temps à court terme pour en gagner sur le long terme. Autrement dit, accepter de mettre en œuvre tous les moyens possibles pour guider les individus dans leur formation des normes sociales. Il s'agit de faire de ces normes un apprentissage à part entière qui prend en compte le développement psychologique de l'enfant plutôt que de perdre du temps à réprimander sans cesse jusqu'à ce que les individus finissent par comprendre par eux-mêmes. Nous ne pouvons-nous permettre de mettre en application d'anciennes méthodes alors que le profil des apprenants est en perpétuelle mutation.

Notre rôle est de donner des repères aux plus jeunes, de contribuer à faire d'eux, des individus pensant et responsables.

4.4) Limites et perspectives de cette recherche :

Nous tenons à souligner que le dispositif présenté dans ces lignes a été construit spécifiquement pour ce terrain d'apprentissage. Il s'agit réellement d'un moule qui devait épouser parfaitement les caractéristiques de cette classe. Nous ne pouvons donc prétendre que ce dispositif peut être transposé partout. En d'autres termes, c'est à l'enseignant d'adapter le plus uniformément possible la discussion à visée philosophique dans sa propre classe en la complétant de modules d'apprentissages connexes qui correspondent réellement aux besoins et aux attentes du terrain d'application. Ainsi, nous ne pouvons garantir si nos résultats seraient les mêmes dans une autre classe de moyenne section. C'est un travail qui requiert une observation préalable rigoureuse de l'environnement d'apprentissage mais surtout de chaque individu y apprenant. Aussi, nous ne pourrions dégager les mêmes problématiques partout ailleurs.

Pour mettre en place ce type de dispositif dans une classe donnée il faut donc : observer, s'imprégner du milieu, apprendre à connaître chaque individu, déceler un problème, identifier son origine, construire une problématique visant à remédier à ce problème et mettre en place un dispositif de discussion à visée philosophique attrayant qui fait sortir quelque peu les élèves de leur routine scolaire. Ce doit être un apprentissage comme les autres mais cela doit être aussi un moment d'échange, d'expression et de plaisir.

Par ailleurs, nous aurions préféré poursuivre ce dispositif sur un plus long terme et guider ce groupe jusqu'au terme de son cursus primaire. Autrement dit, dans la perspective de recherches futures, il serait intéressant de suivre un groupe d'élèves de la moyenne section jusqu'au CM2 afin de pouvoir comparer ce groupe à un autre n'ayant pas subi le dispositif.

Conclusion

Ces deux années de recherche à visée professionnelle ont été des plus enrichissantes et influenceront largement nos pratiques futures.

Nous avons démontré qu'il est possible d'extraire l'essentiel des savoirs théoriques sur la formation des normes sociales et le jugement moral afin de les adapter à un niveau précis d'apprentissages. Notre statut nous permet d'être les guides de la formation de ces normes sociales. Sans cette prise d'initiative, nous laissons les plus jeunes livrés à eux-mêmes et penser en fonction de ce que leur entourage pense d'eux. Dans certains cas, où l'environnement social est propice à la formation des normes, ceci n'a pas de réel impact négatif sur la vie future de l'individu. Dans d'autres, ceci peut largement influencer les stigmatisations et les échecs scolaires. Ainsi, les enseignants ont un devoir envers leurs élèves. Aucun, quel que soit ses caractéristiques sociales et économiques ne doit être laissé pour compte et relayé en marge de la société.

Bibliographie

Ouvrages spécialisés :

- Jean Piaget, *Le jugement moral chez l'enfant*, PUF, Paris, 1995.
- Jean Piaget, *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*, delachaux et niestlé, Paris, 1993.
- Maria PAGONI-ANDREANI, *Le développement socio-moral, des théories à l'éducation civique*, Presses Universitaires du Septentrion, Paris, 1999.

Ouvrages généraux :

- Gustave-Nicolas Fischer, *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale*, Dunod, Paris, 2010, p. 66 – 70.
- Jacques-Philippe Leyens et Vincent Yzerbyt, *Psychologie sociale*, Mardaga, 1997, p. 164 – 170.

Outils d'aide à la rédaction :

- Anne-Marie Arborio, Pierre Fournier, *L'enquête et ses méthodes, l'observation directe*, Armand Colin, Paris, 2010.
- Hiroko Norimatsu, Nathalie Pigem, *Les techniques d'observation en sciences humaines*, Armand Colin, Paris, 2011.

Articles scientifiques :

- Alex Mucchielli, « Émotions, normes sociales, décisions et jugements », *Revue internationale de psychosociologie* 2005/25 (Vol. XI), p. 11-19.
- Claudine Leleux, « La discussion à visée philosophique pour développer le jugement moral et citoyen ? », *Revue française de pédagogie*, janvier-mars 2009.
- Claudine Leleux, « Théorie du développement moral chez Lawrence Kohlberg et ses critiques », *Pour une éducation post nationale*, Bruxelles, 2003, Editions de l'Université de Bruxelles, coll. « Philosophie et Société », p. 111 – 128.
- Craig Steven Titus, « Le développement moral dans la psychologie morale de Lawrence Kohlberg et de Martin Seligman », *Revue d'éthique et de théologie morale* 2008/HS (n°251), p. 31-50.
- Dalila Belgacem, « Le développement moral », *Les Cahiers dynamiques*, 2009/3 n° 45, p. 29-33.
- Maria Pagoni-Andréani, « La place de la norme dans les albums de jeunesse pour des enfants de 3 à 6 ans », *Le Télémaque* 2003/1 (n° 23), p. 99-116.

Sitographie :

- <http://www.brenifier.com>
- <http://www.crdp-montpellier.fr>

Annexes

Annexe 1 : Exemple de fiche de préparation de la discussion à visée philosophique

Niveau : Moyenne section	<h1 style="margin: 0;"><u>Mobiliser le langage : l'oral</u></h1> <p style="margin: 0;"><u>Oser entrer en communication & Echanger et réfléchir avec les autres</u> Discussion à visée philosophique n°3 : <i>C'est quoi faire plaisir à maman ?</i></p>
Objectif cognitif	- Réfléchir, partager et expliciter sa pensée autour d'une question ouverte.
Savoir-faire	- Mobiliser le langage oral afin de réfléchir et d'échanger son avis sur une question ouverte ; - Etre en mesure d'écouter les autres enfants sans les interrompre.
Matériel	Un bâton de parole ; un petit tableau sur lequel figure un grand point d'interrogation.
Organisation	Déroulement & Remédiation
Groupe classe (30 minutes)	<ul style="list-style-type: none"> - Nous partons en salle de motricité avec les enfants. Nous formons tous ensemble une ronde en se tenant par la main dans le but que chacun puisse voir tout le monde lorsque nous nous asseyons. Une fois installés, nous rappelons les règles de la discussion. Nous montrons le petit tableau, sur lequel figure un grand point d'interrogation et expliquons que nous allons penser ensemble, une nouvelle fois, autour d'une grande question. Avant de poser la question du jour, nous montrons le bâton de parole afin de rappeler son utilité. - Ainsi, nous posons la question suivante : <i>C'est quoi faire plaisir à maman ?</i> Tour à tour, les enfants s'échangent le bâton de parole et seul celui qui le possède peut parler. Si un enfant lève la main, l'enfant en possession du bâton de parole peut faire le choix de lui donner dans la mesure où nous voulons laisser une place au débat. - Si le climat de classe s'y prête, nous pouvons retirer le bâton de parole à partir du moment où la discussion fait place à la participation de chacun.
Critère de réussite	Etre en mesure d'explicitier son avis sur la question sans partir dans le hors sujet. Par ailleurs, l'écoute des autres enfants est aussi importante.

Annexes

Annexe 2 : Exemple de fiche de préparation du retour oral sur la discussion en coin regroupement

Niveau : Moyenne section	Mobiliser le langage : l'oral Retour oral sur la discussion à visée philosophique n°3
Objectif cognitif Savoir-faire	<ul style="list-style-type: none"> - Mobiliser le langage oral pour résumer ce que nous avons dit en salle de motricité. - Se souvenir d'une activité qui s'est déroulée peu de temps avant la mise en mots ; - Etre en mesure de sélectionner mentalement les informations essentielles à retenir de la discussion avant de les proposer au coin regroupement.
Matériel	Fiche format A3 destinée à recevoir le bilan de la discussion au coin regroupement.
Organisation	Déroulement & Remédiation
Groupe classe (30 minutes)	<ul style="list-style-type: none"> - Suite à la discussion à visée philosophique, nous retournons dans la classe avec les enfants. Les enfants sont installés au coin regroupement face à l'enseignant pour y faire le bilan de la discussion. - Quelle question avons-nous posé ? De quoi avons-nous parlé ? Qu'avons-nous dit ? Nous prenons soin de noter les propositions au tableau. <p>Tout ceci dans le but de réaliser une petite affiche avec la question que nous nous sommes posés au centre de celle-ci. Les idées que nous aurons retenues seront disposées sous la forme d'une constellation autour de la question centrale et accompagnées d'une flashcard.</p>
Critère de réussite	L'enfant est capable de restituer avec précision les éléments importants d'une discussion appartenant à un passé proche. Ce en utilisant un lexique adapté au sujet de conversation.

Annexes

Annexe 3 : Retour sur la discussion au coin regroupement



C'est quoi faire plaisir à maman ?

