HAL
open science

Comment la pratique de la discussion à visée philosophique à partir de littérature de jeunesse en moyenne section permet-elle de développer des compétences langagières et de vivre ensemble ?

Morgane Chaudeur

To cite this version:

Morgane Chaudeur. Comment la pratique de la discussion à visée philosophique à partir de littérature de jeunesse en moyenne section permet-elle de développer des compétences langagières et de vivre ensemble ?. Education. 2016. dumas-01413400

HAL Id: dumas-01413400

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01413400

Submitted on 9 Dec 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.

Université de Nantes

Ecole Supérieure du Professorat et de l'Education de l'Académie de Nantes.

Site de Nantes

Année universitaire 2015 - 2016

Comment la pratique de la discussion à visée philosophique à partir de littérature de jeunesse en moyenne section permet-elle de développer des compétences langagières et de vivre ensemble ?

Morgane CHAUDEUR

Sous la direction de

Guillaume DURAND

Master 2 Métiers de l'Enseignement de l'Education et de la Formation

Mention Enseignement Premier Degré

SOMMAIRE

INTRODUCTION. 2

1 PARTIE 1 : CADRE THEORIQUE..... 5

1.1 EST-ON CAPABLE DE PHILOSOPHER A L'ECOLE ? DES LA MATERNELLE? 5

1.1.1 Qu'est-ce que la philosophie à l'école ? 5

1.1.2 Faire penser les élèves avec la philosophie dès les plus petites classes : des opinions divergentes, « des pour et des contre ». 6

1.1.3 Débat ou discussion ?..... 8

1.1.4 Et le maitre ?.....10

1.2 QUELLES COMPETENCES DEVELOPPER, QUELS OBJECTIFS ? 11

1.2.1 Au regard du socle commun. 11

1.2.2 Pour la construction personnelle et identitaire de l'élève. 12

1.2.3 Pour répondre aux attendus du programme officiel.....13

1.3 POURQUOI UTILISER LA LITTERATURE DE JEUNESSE ? 16

1.3.1 Compétences de littérature.....16

1.3.2 Point de vue psychologique. 17

2 PARTIE 2 : MISE EN ŒUVRE ET RECUEIL DE DONNEES. 19

2.1 DE LA PHILOSOPHIE EN CLASSE DE MOYENNE SECTION ?.....19

2.2 SEQUENCE MISE EN PLACE DANS LA CLASSE.....21

3 PARTIE 3 : ANALYSE DE PRATIQUE. 29

3.1 ANALYSE DES PRISES DE PAROLE. 29

3.1.1 Analyse du taux de parole de chaque participant. 29

3.1.2 Analyse du contenu des prises de parole.....31

3.2 BILAN SUR LA SEQUENCE. 43

3.2.1 Ce qui a fonctionné..... 43

3.2.2 Ce qui n'a pas fonctionné..... 44

4 CONCLUSION.....48

5 BIBLIOGRAPHIE.....50

6 ANNEXES 51

Introduction.

« La philosophie [...] on a grand tort de la peindre inaccessible aux enfants ... Puisque la philosophie est celle qui nous instruit à vivre, et que l'enfance y a sa leçon, comme les autres âges, pourquoi ne la lui communique-t-on pas ? [...] Un enfant en est capable, à partir de la nourrice, beaucoup mieux que d'apprendre à lire ou écrire. La philosophie a des discours pour la naissance des hommes comme pour la décrépitude[1] ».

La pratique de la philosophie à l'école primaire est relativement récente mais s'est depuis quelques années démocratisée. Elle est de plus en plus admise depuis les plus petites classes jusqu'à sa pratique « classique » en terminale. Les enseignants sont de plus en plus nombreux à expérimenter dans leur classe de nouvelles pratiques en vue de développer chez leurs élèves bien plus que du savoir « lire, écrire, compter ». Il existe cependant autant de pratiques que d'enseignants, l'exercice n'étant pas codifié, pas normé, il y une grande liberté pédagogique qui est laissée à chaque professeur. On a vu ces pratiques philosophiques apparaitre dans les années 1970 aux Etats-Unis grâce aux travaux du philosophe et pédagogue Matthew Lipman[2]. En 1995, L'UNESCO appelait les écoles du monde entier à philosopher avec leurs élèves : « Dans le monde entier, la présence de la philosophie est un baromètre pour mesurer la nature démocratique d'un pays (...). L'UNESCO répète sa demande de créer dans les écoles des lieux et des temps pour la pratique de la philosophie[3]». Différentes influences, universitaires, éducatives, politiques, ont conduit à cette émergence de telles pratiques en France. Aujourd'hui la pratique a évolué et s'est répandue, de nombreux pédagogues ou philosophes consacrant des ouvrages, revues, films ou articles pédagogiques à la philosophie en classe.

Une vision nouvelle de la philosophie, différente de celle véhiculée par les penseurs, les universitaires, émerge dans les années 70, elle n'est plus seulement vue comme la discipline scolaire très fermée telle qu'elle est pratiquée au lycée. Elle se veut accessible aux enfants pour leur donner des outils de réflexion, de questionnement et développer leur esprit critique. Cependant, malgré les avancées

[1] Montaigne, Essais I, 26, « De l'institution des enfants ».

[2] Matthew Lipman est un philosophe, pédagogue et chercheur en éducation américain du XXème siècle. Par ses travaux il a rendu plus accessible la philosophie dès le plus jeune âge.

[3] Déclaration pour la philosophie, adoptée par l'UNESCO, en 1995.

de ces dernières années, pratiquer la philosophie en classe consiste toujours en une rupture d'avec le système scolaire traditionnel qui veut qu'elle ne soit proposée qu'en terminale. C'est donc sur ce sujet que porte ma réflexion. Plusieurs questions se posent : Qu'est-ce que la philosophie à l'école ? En quoi consiste-t-elle ? Comment est-t-elle pratiquée ? Quels sont ses enjeux et ses obstacles ? De jeunes enfants sont-ils réellement capables de philosopher ? Actuellement stagiaire dans une petite école rurale en classe de petite et moyenne section, j'ai décidé d'organiser mes recherches autour de cette problématique centrale : **Comment la pratique de la discussion à visée philosophique à partir de littérature de jeunesse en moyenne section permet-elle de développer des compétences langagières et de vivre ensemble ?** Avant toute recherche, des hypothèses en lien avec cette problématique se posent. Nous supposons donc, comme cadre de ce mémoire, que la philosophie va aider les élèves à prendre confiance en eux, et donc à s'exprimer. L'objectif serait de constater au fur et à mesure des séances qu'ils s'expriment de plus en plus. Nous supposons également que les albums choisis pour traiter chaque thème vont servir de support à la réflexion des élèves, qu'ils vont s'appuyer dessus pour répondre aux différentes problématiques. Enfin, la dernière hypothèse formulée est que cet exercice de réflexion et argumentatif, totalement nouveau pour ces élèves, ne sera pas sans difficultés pour ces derniers. Nous supposons qu'il ne sera pas inné pour eux d'argumenter, de justifier leur point de vue, mais c'est l'objectif langagier recherché par ces travaux.

Les ateliers de philosophie ne sont pas inscrits en tant que tels dans les programmes officiels mais poursuivent des objectifs plus larges que ceux des programmes, en l'occurrence les objectifs visés par le socle, avec la formation de la personne et du citoyen. La philosophie telle qu'elle est pratiquée à l'école est très différente des représentations que l'on s'en fait traditionnellement. Il ne s'agit pas d'étudier méthodiquement les pensées laissées par les philosophes qui nous ont précédé ni de faire adhérer un enfant à une thèse, une pensée unique. L'objectif est de développer la conscience réflexive des élèves, de les amener à réfléchir sur de grands thèmes universels tels que l'amitié, la haine, la solidarité ou la mort. En fonction du cycle et de l'âge des enfants elle peut également permettre de réfléchir aux fondements de notre société afin de former les citoyens de demain : Qu'est-ce que la fraternité ? De quoi s'agit-il lorsqu'on parle de laïcité ou de liberté ? Il est donc

possible d'explorer une multitude de thèmes en fonction de ce que l'on souhaite développer chez nos élèves. L'objectif n'est pas de trouver des réponses toutes faites mais de créer des questionnements puis de les confronter pour que les élèves puissent échanger, débattre et ainsi avoir une réflexion collective. A l'idée encore répandue que des enfants sont bien trop jeunes pour avoir une telle réflexion et pour pratiquer la philosophie, Epicure répondait que « Même jeune, on ne doit pas hésiter à philosopher. Ni, même au seuil de la vieillesse, se fatiguer de l'exercice philosophique. Il n'est jamais trop tôt, qui que l'on soit, ni trop tard pour l'assainissement de l'âme. Tel, qui dit que l'heure de philosopher n'est pas venue ou qu'elle est déjà passée, ressemble à qui dirait que pour le bonheur, l'heure n'est pas venue ou qu'elle n'est plus. Sont donc appelés à philosopher le jeune comme le vieux. Le second pour que, vieillissant, il reste jeune en biens par esprit de gratitude à l'égard du passé. Le premier pour que jeune, il soit aussi un ancien par son sang-froid à l'égard de l'avenir. En définitive, on doit donc se préoccuper de ce qui crée le bonheur, s'il est vrai qu'avec lui nous possédons tout, et que sans lui nous faisons tout pour l'obtenir [4]. »

Ce mémoire professionnel s'articulera donc en trois parties. Tout d'abord il s'agira de définir la philosophie telle qu'elle peut être rencontrée dans les écoles, ses enjeux, ses objectifs, ses obstacles. Ensuite sera présenté le dispositif mis en place dans ma classe de moyenne section ainsi que les données recueillies. Enfin, il faudra analyser ces données afin de répondre à la problématique posée.

[4] Epicure, Lettre à Ménécée.

1 Partie 1 : cadre théorique.

1.1 Est-on capable de philosopher à l'école ? Dès la maternelle?

1.1.1 Qu'est-ce que la philosophie à l'école ?

Avant tout nous devons définir ce qu'est la philosophie. On se trouve alors confronté à un premier obstacle. En effet, donner une définition de ce qu'est la philosophie et de ce que signifie être philosophe est une question toujours de en débat depuis l'antiquité. Les philosophes eux-mêmes sont en désaccord à ce sujet. La contribution de Socrate voulait faire de la philosophie une science accessible à tous. Alors qu'elle était centrée sur l'individu lui-même, il en a fait une occasion de s'ouvrir au monde et aux autres, de se poser des questions et d'y répondre à plusieurs. C'est plus tard, avec les travaux de Platon puis Aristote, que la philosophie est devenue bien plus abstraite, réservée à une élite puisqu'elle imposait un mode de pensée bien défini, une forme de logique imposée. A partir du XXème siècle, certains auteurs comme Sanders Pierce et Dewey ont fait en sorte de la démocratiser, de la rendre à nouveau accessible à qui voulait bien penser. Elle a ensuite fait son apparition dans le milieu scolaire grâce aux travaux de Lipman.

Pour comprendre comment elle est pratiquée à l'école, il faut donc distinguer deux pratiques différentes de la philosophie. La pratique courante, telle qu'elle est dispensée dans les classes de terminale, consiste à « apprendre » la philosophie. Des textes sont lus, étudiés, débattus en vue d'en extraire l'idée de son auteur, de savoir « quoi penser ». Le but est d'éclairer une question qui se veut existentielle : la liberté, l'art, la mort, la morale, … Il parait évident que cette pratique de la philosophie ne peut pas être menée dans les plus petites classes. On va donc se tourner vers une autre manière de philosopher ; on ne va pas apprendre la philosophie, on va en faire. L'objectif de l'enseignant pratiquant la philosophie dans sa classe n'est pas de transformer ses élèves en savants ou en philosophes mais de leur permettre de développer leur pensée de manière personnelle, libre, leur esprit critique, afin que leurs choix et leurs décisions soient éclairés par ces valeurs auxquelles ils souhaitent adhérer. Les élèves vont, à travers ces activités, apprendre, acquérir de nombreuses compétences, mais vont surtout être capables de réfléchir face à une question morale ou problématique. Pour Mattew Lipman, « faire de la philosophie consiste, d'une part, à réfléchir sur des concepts, telles la vérité, la justice, la relation, la signification, qui appartiennent à un ordre beaucoup trop général pour être étudiés par les autres disciplines.

D'autre part, c'est participer à des discussions sur les critères et les normes qui entourent ces concepts [5]». Les pratiques actuelles de la philosophie pour enfants ont évoluées depuis les recherches de Lipman, mais ces travaux nous donnent une base solide sur laquelle s'appuyer. A travers ses recherches et le programme qu'il a ensuite établi, il cherchait surtout à aider les enfants « à bien penser »[6], en leur donnant des méthodes qui s'appuient sur la logique, des structures syntaxiques et sémantiques particulières, des concepts de relation, les règles de la logique formelle, … Le but n'est pas de leur dire quoi penser mais de leur donner des outils, un cadre pour ensuite devenir des penseurs éclairés.

On voit bien que donner une définition unique et unanime de la philosophie est bien compliqué. On comprend donc pourquoi les avis quant aux bienfaits et à la mise en œuvre de tels dispositifs dans les classe continuent de diviser aujourd'hui.

1.1.2 Faire penser les élèves avec la philosophie dès les plus petites classes : des opinions divergentes, « des pour et des contre ».

La philosophie à l'école a un grand nombre de défenseurs, mais également des détracteurs. Alors que de nombreux enseignants décident de réfléchir à cette question, aucune instruction officielle n'est donnée. La pratique du débat est plébiscitée dans les programmes mais le terme de philosophie n'apparait guère. Nous allons donc voir dans cette partie ce qui pousse de nombreux pédagogues à franchir le cap, et pourquoi d'autres sont encore sceptiques au sujet de ces pratiques.

Pour un grand nombre de philosophes, de chercheurs, on ne peut pas philosopher dès l'enfance, puisque la philosophie telle qu'ils la définissent requiert une certaine expérience de la vie, un vécu permettant une maturité et une complexité intellectuelle réservées à l'âge adulte. Pour eux, les élèves sont trop jeunes, n'ont pas acquis la maturité psychique nécessaire et ont encore du mal à se détacher de leur subjectivité. On voit donc que le problème de la définition de la philosophie se pose toujours. Peut-être que participer à une discussion à visée philosophique n'est pas *réellement* pratiquer la philosophie, c'est un point de vue défendable. Mais cela permet tout de même aux élèves d'avoir une première rencontre, une approche de l'exercice philosophique, et en cela on peut dire qu'ils sont déjà dans une posture

[5] Matthew Lipam, Montclair State University, Montclair, NJ

[6] Lipman, 1974/1978a, p. II

d'apprentis-philosophes. Il y a donc ici un paradoxe[7]. En effet, philosopher requiert une certaine maturité intellectuelle et de nombreuses compétences, mais comment les acquérir si on ne les travaille pas chez nos élèves ? Les élèves attendent donc la classe de terminale pour rencontrer de la philosophie sans jamais avoir été préparé à l'exercice. A ce sujet, le pédagogue écrit que « le paradigme de cet enseignement a très peu évolué : les élèves, généralement motivés au départ par l'espoir de s'exprimer sur les questions existentielles, sont souvent vite rebutés par l'aridité d'un cours magistral, la difficulté des textes philosophiques, et la faible note de leur première dissertation [8]». On voit donc l'importance de commencer à travailler ces compétences au plus tôt chez nos élèves, afin de les armer pour devenir adulte dans les meilleures conditions. Il n'est donc jamais trop tôt pour apprendre à réfléchir.

Il convient ensuite de se demander si la pratique de la philosophie ne serait pas un effet de mode, prêtant à toute discussion, tout débat le nom de « philosophie », quand bien même cela n'en serait pas. En effet, la simple discussion autour d'une question philosophique ne suffit pas à dire qu'on pratique la philosophie. Une juxtaposition d'opinions sans considération des autres, sans écoute, sans recherche de consensus n'est pas de la philosophie. Il faut en être conscient sans quoi l'objectif recherché ne pourrait pas être atteint. Parler ne suffit pas pour penser. L'exercice de la philosophie impose une structure, une forme de pensée qui est bien différente d'un simple échange d'anecdotes, où chacun expose sa pensée indépendamment de celle des autres. La discussion à visée philosophique suppose un échange critique de fond entre les différents participants, afin de construire un savoir et de s'enrichir de la pensée des autres. Il faut donc être vigilant quant aux conditions indispensables pour qu'une discussion ait une visée philosophique.

S'il ne suffit donc pas de discuter d'un thème philosophique pour prétendre faire de la philosophie, voyons ce sur quoi il faut être attentif pour éviter les dérives. Les compétences nécessaires à la discussion philosophique sont, selon Michel Tozzi, de trois ordres. Les élèves doivent tout d'abord être capables de **problématiser** la question, de déterminer l'enjeu de la séance : à quelle question cherchons-nous une réponse aujourd'hui ? Une fois cette problématisation faite, viens alors le moment de

[7] Michel Tozzi, *La philosophie à l'école primaire : Dix paradoxes pour une innovation*, Les cahiers pédagogiques, n°449.

[8] Michel Tozzi, *Penser par soi-même. Initiation à la philosophie*, Lyon. Chroniques sociales, 1995.

conceptualiser les notions en jeu. En effet, il faut tout d'abord être au clair avec le vocabulaire. Un enfant qui ne saurait pas ce que signifie le mot « bonheur » ne pourrait évidemment pas réfléchir dessus. Mais conceptualiser dépasse la simple définition. Il faut pouvoir faire abstraction du mot pour ne voir que le concept, et que ce concept soit le même pour tous. Pour certains un ami est aussi un copain, d'autres font la nuance. Il est donc capital de revenir sur chaque mot pouvant porter à confusion, pour enfin pouvoir **développer des arguments**. Ayant conscience de la problématique, de l'enjeu, ainsi que des notions clés, l'élève pourra alors plus confortablement réfléchir à ses arguments, en les appuyant sur du concret (exemples, vécu, raisonnement). Ces exigences ne doivent jamais être oubliées pour l'enseignant ni pour les élèves, au risque d'avoir des séances dénuées de sens, où la discussion n'a plus d'intérêts autres que de parler pour parler.

Enfin, on peut également se demander s'il est bien raisonnable d'induire le doute, le questionnement dans la tête de nos élèves, à l'âge même où ils se posent tant de questions et de « pourquoi ». Les jeunes enfants sont en effet en quête de réponses, le monde qui les entoure leur parait parfois bien incompréhensible et ils voient en l'adulte, d'autant plus dans le maitre, un détenteur des savoirs qui peut les rassurer. Alors pourquoi remettre toutes leurs certitudes en question, les déstabiliser ? C'est en réalité une étape importante dans la construction de l'enfant et dans son rapport au savoir. Il doit être conscient que toutes ses certitudes ne sont pas des vérités, que d'autres sont également sûrs d'eux et n'ont pourtant pas le même point du vue. Induire un conflit sociocognitif est le moyen de faire parler les enfants et de chercher ensemble une réponse. Les enfants, en tant que sujets pensants en construction ne doivent pas attendre toutes les réponses. Les citoyens de demain doivent être capables de questionnement et de réflexion critique.

1.1.3 Débat ou discussion ?

En fonction de l'âge des élèves, de l'objectif recherché, de nombreux dispositifs différents pourront être utilisées dans les classes. Le plus courant est le débat philosophique, mené dans la classe entre plusieurs élèves. Qui dit débat dit règles, codes du débat, décrits par exemple par la méthode Delsol. Il faut donc le différencier de la discussion à visée philosophique, ce que nous allons nous employer à faire dans cette partie.

Pour commencer, il convient de définir les termes de débat, de discussion, ainsi que celui de dialogue, que l'on peut parfois rencontrer. Dans le dictionnaire généraliste *Larousse*, nous pouvons donc lire les définitions suivantes :

- **Débat** : **Discussion**, souvent organisée, autour d'un thème : *Débat télévisé* / Conflit intérieur entre des choix contradictoires : *Débat de conscience.*
- **Discussion** : Conversation sur un sujet quelconque / Échange de propos, **débat** au cours duquel deux ou plusieurs personnes examinent une question.
- **Dialogue** : Conversation entre deux ou plusieurs personnes sur un sujet défini ; contenu de cette conversation ; entretien, **discussion**.

On voit donc que la distinction entre ces trois termes n'est pas toujours très claire, le débat étant défini comme une discussion et la discussion comme un débat. Il existe pourtant, dans les pratiques philosophiques, des différences.

La discussion revêt dans notre société un aspect plus informel. On discute quotidiennement. A la différence d'une conversation, la discussion a un sujet défini au préalable. Elle a cependant également une visée argumentative, on souhaite convaincre l'autre. Le débat, lui, est « une interaction qui se donne en spectacle [9] ». Cette forme d'oralité est plus organisée que la simple discussion, moins informelle, plus codifiée. Les participants, le sujet du débat, la durée, tout est défini par avance. En effet dans le débat, ce qui est recherché est l'argumentation, on cherche à convaincre, à vaincre l'autre grâce à nos arguments. On y trouve alors une certaine forme de compétition, puisque dans le débat un parti fini généralement par dominer l'autre. On pourrait l'assimiler à une forme de « joute verbale ». On trouve également ce désir de convaincre dans la discussion, mais de manière moins « violente », moins affichée, ce n'est pas l'objectif recherché en priorité. On recherche principalement à échanger, à faire valoir le point de vue de chacun pour atteindre une forme de consensus. Les notions d'ouverture d'esprit et d'écoute sont plus présentes. Pour ce qui est du dialogue, il est différent des deux autres formes de communication définies précédemment. On recherche une réelle écoute, un échange, et il n'est donc pas question de gagner ou de perdre.

[9] Vion, 1992.

Le débat est courant à l'école : le débat interprétatif en littérature, le débat scientifique en sciences. On en retrouve plusieurs formes. Le débat et la discussion, s'ils sont philosophiques, bien que différents dans leurs définitions et leurs objectifs répondent généralement à certains codes. On trouve au sein du groupe, des rôles bien définis : un secrétaire qui rapporte ce qui est dit, un président qui distribue la parole équitablement, un reformulateur qui résume les idées principales, des participants séparés en, nous généralisons, « les pour et les contre ».

Le débat et la discussion sont donc deux formes relativement proches. On peut cependant penser que le débat est plus intéressant et pertinent au cycle 3, lorsque les élèves sont en mesure d'assumer les différents rôles. Cela est beaucoup plus compliqué à mettre en place dans les plus petites classes, ce qui n'exclut pas une mise en place progressive des différents rôles lorsque l'on avance dans la scolarité. La discussion à visée philosophique permet donc progressivement d'initier les élèves au débat démocratique tel qu'il est pratiqué à l'âge adulte.

C'est dans ce contexte que les recherches de ce mémoire s'orienteront plutôt vers un dispositif de discussion et non pas de débat. Les élèves étant très jeunes, ils ne disposeront pas de rôles et ne seront pas mis en position de confrontation, mais d'échanges verbaux. L'objectif étant celui de la discussion, à savoir écouter et prendre conscience de la multiplicité des points de vue, sans domination de l'un sur l'autre.

1.1.4 Et le maitre ?

Bien que la discussion à visée philosophique consiste en une interaction, un dialogue entre les élèves, le rôle du maitre reste primordial pour la réussite du projet. Il est le garant du bon fonctionnement de l'atelier, de la circulation de la parole, du respect des règles. Accompagner les élèves dans la mise en mots de leur pensée et dans le développement de leur capacité réflexive nécessite des compétences professionnelles de la part de l'enseignant.

Ce sont ces compétences professionnelles de l'enseignant qui vont permettre le bon déroulement de la séance. Il va créer le climat bienveillant dans lequel chaque élève sera en confiance pour oser s'exprimer, oser penser. L'enseignant doit sortir de son rôle traditionnel de détenteur de tous les savoirs, de sa posture magistrale de pédagogue. Il ne doit pas injecter ses propres opinions dans la discussion. Il devient

alors plus un animateur, un médiateur. Au cycle 3 il peut déléguer une partie de son rôle de président de séance à un élève, mais en maternelle il reste celui qui gère la séance, il a plusieurs rôles.

Il écoute attentivement chaque élève, le laissant s'exprimer et parfois en reformulant son idée pour que les autres élèves se l'approprient. Il anime la séance en distribuant la parole équitablement afin que chacun puisse s'exprimer. Il intervient pour une régulation thématique lorsque les élèves s'éloignent trop de la question initiale, lorsque le débat n'a plus de sens. Le maitre n'est alors plus celui qui détient le pouvoir, la connaissance, mais reste celui sur qui on peut s'appuyer lorsqu'on ne trouve pas ses mots, lorsqu'on ne parvient pas à formuler son idée. Il va relancer la discussion en demandant des précisions, en faisant naitre le doute chez les élèves, en exigeant des définitions, des explications,... Il reste tout de même celui qui détient l'autorité lorsqu'il faut rappeler les règles du débat, ou simplement les règles de vie en société. L'enseignant assure également un climat d'écoute et bienveillant de par les règles de la discussion : on ne se coupe pas la parole, on s'écoute, on ne se moque jamais des autres.

1.2 Quelles compétences développer, quels objectifs ?

1.2.1 Au regard du socle commun.

Quel que soit l'âge des élèves, la pratique de la discussion à visée philosophique ou même du débat en classe a un objectif : développer la pensée et l'esprit critique des élèves. En effet, dans un monde où l'on déplore la perte des valeurs et des repères, dans un monde où les manipulations idéologiques, politiques, religieuses sont courantes et engendrent des conflits, il est capital de permettre aux générations futures de développer leur libre arbitre, leur humanité, de construire des outils solides pour penser, de s'approprier des valeurs. La philosophie permet cela. Contraindre les élèves à la réflexion personnelle, au débat, à écouter autrui, à prendre en compte son avis, plutôt que de les « remplir » d'une connaissance et d'un mode de pensée qui leur sont étrangers permet aux élèves de développer leur propre pensée. La finalité de notre école n'est-elle pas d'ailleurs de former de futurs citoyens responsables et éclairés ? Il nous semble qu'il n'est aujourd'hui plus possible à l'école de ne pas réfléchir. C'était déjà ce que pensait Lipman lorsqu'il écrivait que « ce qu'on apprend à l'école, ce sont des informations. Mais, ce n'est ni le jugement ne le raisonnement. Il faut aider les enfants à réfléchir, à discuter, à élaborer des jugements solides. Aucune autre

matière que la philosophie ne peut le faire ». En cela, des ateliers ou séances de philosophie en classe s'inscrivent complètement dans le cadre du « socle commun de compétences et de connaissances » de 2006, principalement dans les piliers 6 et 7, qui sont les compétences « sociales et civiques » ainsi que des compétences d' « autonomie et d'initiative ». L'école Française a pour objectif de « favoriser une participation efficace et constructive à la vie sociale et professionnelle, d'exercer sa liberté en pleine conscience des droits d'autrui, de refuser la violence ». En cela elle aspire à former les futurs citoyens, préparés pour vivre en société. Pour faire de nos élèves des « acteurs responsables de notre démocratie », qu'ils soient « autonomes, c'est-à-dire capables de juger par eux-mêmes, [de] transposer les savoirs du domaine scolaire à des situations différentes » il faut leur apprendre à penser par eux-mêmes, à se poser des questions, et ce dès le plus jeune âge. En cela, la discussion à visée philosophique ne constitue pas une discipline en tant que telle mais est complètement transdisciplinaire, au service de multiples savoirs.

Si l'on se réfère au socle commun de connaissances, de compétences et de culture qui sera en vigueur à la rentrée prochaine on voit que les ateliers philosophiques sont toujours en accord avec les attentes officielles puisque grâce à eux, l'élève « parle, communique, argumente à l'oral de façon claire et organisée, […] il écoute et prend en compte ses interlocuteurs ». Il est également rappelé dans ce nouveau socle le devoir de l'école de permettre aux élèves de juger et agir par eux-mêmes. Il y est aussi inscrit que l'élève « fonde et défend ses jugements en s'appuyant sur sa réflexion et sur sa maîtrise de l'argumentation. Il comprend les choix moraux que chacun fait dans sa vie ; il peut discuter de ces choix ainsi que de quelques grands problèmes éthiques liés notamment aux évolutions sociales, scientifiques ou techniques. »

Nous voyons donc que cet objectif d'émancipation de la pensée est l'objectif prioritaire de tout enseignant qui veut pratiquer la philosophie dans sa classe, quel qu'en soit le niveau. Mais ce n'est pas le seul. D'autres compétences, savoirs, savoir-être et savoir-faire vont être travaillés grâce à la discussion à visée philosophique.

1.2.2 Pour la construction personnelle et identitaire de l'élève.

Nous avons vu en quoi pratiquer la philosophie en classe permet la formation du citoyen, le développement de l'esprit critique et du jugement, la lutte contre les

préjugés et les stéréotypes. En cela, on peut considérer que l'on aide les élèves à se construire. Cependant, ce n'est pas le seul aspect de la construction d'identité qu'il faut prendre en compte. En effet, le principe même de la discussion et du débat consiste en un échange, une confrontation parfois, mais surtout une écoute et une compréhension de l'autre, de son point de vue, de sa personne. Les élèves vont donc se placer en tant que participant à part entière dans un tel dispositif, et échanger avec leurs semblables. Par ce travail de communication, l'enfant va être considéré dans son individualité propre par les autres et par le maitre. Il est placé en position d'interlocuteur, reconnu par ses pairs. Il n'est plus seulement « un élèves parmi le reste du groupe ». Il est un individu à part entière, avec sa propre pensée, qui pourra être différente de celle des autres mais qui sera prise en compte. L'enfant va également devoir trouver sa propre réponse, sont point de vue personnel, étant donné qu'il n'y a pas de « bonne » ou de « mauvaise réponse », ni de réponse attendue par le maitre. La discussion philosophique permet de réellement investir l'élève dans ses apprentissages, de le rendre responsable. L'élève voit donc son estime de lui-même renforcée, il prend confiance en lui à mesure qu'il participe au débat.

Un autre aspect de ce travail est qu'il va ouvrir l'élève aux autres. De par la discussion et les divergences d'opinions, l'élève prend conscience que tout le monde ne pense pas nécessairement pareil, et surtout pas comme lui. Chacun a le droit de s'exprimer et de ne pas être d'accord. Cet apprentissage est à la fois capital et complexe en maternelle, à un âge où les enfants sont encore très autocentrés. Mais c'est par ces différences que l'élève doit comprendre ce qui le rapproche des autres ; nous sommes tous des êtres humains, des sujets pensants, nous n'avons pas forcément les même idées mais ces questions interrogent tout le monde, elles sont universelles.

1.2.3 Pour répondre aux attendus du programme officiel.

Bien que nous ayons vu la dimension transdisciplinaire d'un dispositif de discussion philosophique en classe, ce projet est porteur de savoirs au regard des programmes officiels. En fonction des cycles, les thèmes abordés vont être différents, toujours en restant au plus près des préoccupations des élèves, de ce qui les questionne. Les modalités des séances vont également varier. Il parait évident que des élèves de 4 ou 5 ans ne peuvent pas participer à un débat, du moins si l'on tient

compte des règles strictes du débat. En revanche, ce mode de communication pourra être utilisé au cycle 3, avec des élèves plus matures. Certains concepts vont évoluer avec l'âge, d'autres vont nécessiter une maturité intellectuelle plus avancée pour pouvoir être abordés. Quel que soit l'âge des élèves il est cependant nécessaire que ces ateliers philosophiques aient une régularité dans l'année, qu'ils soient mis en place de manière progressive pour pouvoir développer les compétences des élèves.

1.2.3.1 Que disent les programmes de cycle 1 ?

En maternelle, la réflexion et le questionnement des élèves sont des objectifs fondamentaux mais le dispositif va également servir aux apprentissages de la vie en collectivité, au respect des règles de la parole dans un groupe, à l'écoute des autres. Au cycle 1, le travail de construction d'une pensée réflexive est indissociable du travail langagier. Qui dit discussion dit langage. Le langage va permettre d'exprimer sa pensée, mais la réflexion va également être un support pour travailler le langage. Il est donc difficile de dire lequel des deux va servir l'autre, puisqu'ils sont tous deux nécessaires et vont s'enrichir mutuellement. On ne peut pas penser sans utiliser de mots. On peut cependant s'aider grâce aux mots des autres. En effet, pour être capable d'argumentation, pour donner son point de vue, il faudra être capable d'utiliser le langage, et pas n'importe lequel. Il s'agira d'être précis dans le vocabulaire utilisé, dans la construction de ses phrases afin d'être compris. Cela va également permettre de travailler les connecteurs logiques, les repères temporels afin de marquer la progressivité des idées. Toutes ces compétences langagières ne sont pas encore solides en maternelle, ce qui rend la discussion plus compliquée. Compliquée mais pas impossible. C'est la raison pour laquelle j'ai décidé de mener cette expérimentation dans ma classe de moyenne section. En effet, le langage est au cœur de tous les apprentissages, il est travaillé tout au long de l'année.

1.2.3.2 Projections possibles pour les cycles 2 et 3.

En adéquation avec les programmes de 2016, la pratique de la philosophie aux cycles 2 et 3 va également servir le vivre ensemble et la formation du citoyen, à travers la discipline « enseignement moral et civique ».

Au cycle 2, les élèves sont invités à dire pour être entendus et compris, ainsi qu'à participer à des échanges dans des situations diversifiées. L'objectif en fin de cycle est que les élèves soient capables de participer avec pertinence à un échange

(questionner, répondre à une interpellation, exprimer un accord ou un désaccord, apporter un complément…). En cela, le débat ou la discussion peuvent être utilisés puisque pour atteindre les objectifs fixés, les programmes proposent une « prise en charge de rôles bien identifiés dans les interactions, notamment les débats ». Il est d'ailleurs précisé dans ces nouveaux programmes que le langage oral est en lien direct avec les discussions à visées philosophiques et donc l'enseignement moral et civique.

Au cycle 3, les élèves doivent être capables de parler en tenant compte de leur auditoire pour partager un point de vue, de participer à des échanges en prenant en compte la parole des différents interlocuteurs dans un débat, ce qui permet la pratique de débats avec des rôles identifiés. Là encore, un lien est fait entre la pratique du langage oral et l'enseignement moral et civique.

Aux cycles 2 et 3, les discussions à visée philosophiques auront plutôt tendance à servir ce domaine d'enseignement moral et civique. En effet, bien que des questions telles que l'amitié, la haine, la différence, puissent être abordées, c'est surtout au service du partage des valeurs de la république que vont se penser les séances d'échanges. On va pouvoir questionner les élèves sur ce qu'est la fraternité, sur ce que signifie être libre, la liberté ayant paradoxalement des limites pour respecter les libertés de chacun. Il est cependant rappelé que la finalité n'est en aucun l'inculcation d'un dogme, mais au contraire l'acquisition d'une culture civique commune et d'un esprit critique.

Dans ces nouveaux programmes, il est enfin clairement spécifié que la discussion à visée philosophique est une des modalités permettant le travail langagier et d'enseignement moral et civique, preuve qu'il s'agit réellement d'un exercice en adéquation avec les attentes de l'institution aujourd'hui.

On peut donc imaginer, en projection pour une pratique future dans un de ces deux cycles, de poursuivre le travail de discussion à visée philosophique mais avec cette fois un objectif plus centré sur la formation du citoyen. L'objectif est alors de transmettre des valeurs, mais surtout de permettre aux élèves de comprendre ces valeurs pour pouvoir se les approprier et les faire partager à leur tour.

1.3 Pourquoi utiliser la littérature de jeunesse ?

1.3.1 Compétences de littérature.

Depuis plusieurs années la littérature de jeunesse s'est considérablement enrichie tant du point de vue de ses contenus que de sa diversité. Beaucoup d'auteurs aujourd'hui n'écrivent plus simplement pour raconter une histoire mais surtout pour questionner les enfants, aborder avec eux un thème compliqué à comprendre à leur âge, tel que la mort, la différence, la solitude. Il y a donc une réelle richesse à exploiter en classe. Beaucoup d'ouvrages sont écrits dans une visée volontairement philosophique, permettant d'aborder un thème, de questionner, pour ensuite amener la réflexion. Il existe au service des enseignants des mallettes pédagogiques philosophie et littérature ou encore des collections spécialement écrites dans le but de servir de support à la philosophie.

Il faut tout de même noter que la littérature et la philosophie sont deux disciplines distinctes. Ainsi, il faut être vigilant à ce que la séance en classe ne se réduise pas à une séance de littérature, avec des questions de compréhension/interprétation, mais que le débat se situe réellement dans le champ de la réflexion, au-delà du livre lu. Un des enjeux de la pratique philosophique en classe grâce à ces ouvrages est de réconcilier littérature, plaisir de lire avec la philosophie et la réflexion, trop souvent séparées dans le schéma « classique » (les textes philosophiques ne sont alors étudiés que pour leur message et non pas pour leur richesse littéraire). Cependant, la compréhension de l'album est nécessaire pour que l'élève puisse s'identifier au personnage, c'est-à-dire à entrer dans le récit. On parle alors de participation psycho-affective, puisque c'est l'affect, le ressenti émotionnel qui fait que l'élève va aimer ou non, adhérer ou non à l'histoire. Il vit des émotions par procuration, il compatit avec le protagoniste. Une fois ce travail d'identification fait, il faut que l'élève se mette à distance du récit pour réinvestir son questionnement dans un cadre plus général, en dehors du livre. Ces compétences de lecture littéraire sont nécessaires pour que l'élève puisse ensuite partir de l'album pour étayer sa réflexion philosophique. Pour Edwige Chirouter, la littérature « dispose d'une fonction référentielle qui nous renvoie à notre expérience du réel et qui peut même nous dévoiler des dimensions insoupçonnées de la réalité[10] ».

[10] Edwige Chirouter, *L'enfant, la littérature, la philosophie*, Philomag.com.

Il apparait donc nécessaire et préalablement à toute mise en place d'un tel dispositif de choisir avec une grande attention les albums, poèmes et autres ouvrages qui vont servir de support aux apprentissages. Les textes se doivent d'être riches. Il est également intéressant de ne pas donner de réponse claire et définitive à la question pour ne pas éliminer toute discussion entre les élèves. La littérature est le point de départ, l'élément déclencheur qui va pousser les élèves à se poser des questions. La discussion vient ensuite confronter les points de vue et tenter de trouver des réponses. On pourrait ensuite faire une mise en réseau sur une base thématique afin de pouvoir confronter plusieurs visions du monde, plusieurs points de vue autour d'une même question, d'élargir ou d'approfondir un questionnement.

1.3.2 Point de vue psychologique.

Cette mise en réseau est même nécessaire aux élèves. En effet, de par leur âge ils ne sont pas forcément armés pour le monde qui les entoure. Pouvoir s'appuyer sur une histoire, sur des personnages est important. C'est à travers ces différentes visions que les élèves vont se forger leur propre opinion, ils vont aller y puiser des arguments pour se les réapproprier. De jeunes élèves ont une courte expérience du monde, il faut les aider à s'émanciper de leur point de vue personnel parfois limité. Il faut donc leur proposer un maximum de références pour étayer leur réflexion.

Utiliser la littérature de jeunesse pour faire parler et réfléchir les élèves est essentiel car elle leur permet de se mettre à distance de la question posée, d'être plus objectif. Les enfants, surtout les plus jeunes, ont du mal à sortir de la subjectivité, de ne pas rapporter la discussion à leur propre vécu. Sur des thèmes comme l'amour, l'amitié, la solitude, les élèves même les plus jeunes ont parfois une expérience et donc une opinion. Le risque lors du débat philosophique est donc que les sujets touchent trop personnellement les enfants, qu'ils fassent part de leurs expériences privées, qu'il n'y ait pas de distanciation et donc pas de discussion possible. Le débat philosophique en classe ne doit pas être le jugement d'une personne, d'un fait ou d'une opinion.

Les textes philosophiques sont utilisés dans tous les enseignements de la philosophie, des plus petites classes jusqu'aux études supérieures. Pour les apprentis-philosophes adultes, ils permettent d'illustrer la pensée d'un auteur, ils donnent de la matière pour savoir « quoi penser », puisque la philosophie telle qu'elle est pratiquée au lycée part forcément de textes qui seront analysés. A l'école

primaire, les textes ont un rôle différent. L'usage de la littérature de jeunesse pour appuyer la pratique de la philosophie a commencé avec les recherches de Lipman. Il a en effet proposé à l'époque sept romans, adaptés à l'âge des lecteurs. Ces romans présentent des histoires mettant en scène des enfants, tous différents, auxquels les lecteurs pouvaient s'identifier. La force de ces personnages est que « *tous les héros, dans leur diversité, sont en quête du sens de quelque chose* »[11]. Ils vont donc pousser les lecteurs à chercher du sens dans la lecture, et chercher du sens dans les questions posées par le roman.

On voit donc qu'il est primordial que les albums ou les romans utilisés pour pratiquer la philosophie en classe soient mûrement réfléchis. Ils ne doivent pas être choisis à la légère. Ils doivent parler aux enfants, être signifiants pour eux d'un vécu, d'une expérience, d'un questionnement propre à leur classe d'âge. La littérature qui donne des réponses provenant d'un adulte savant, qui dicte la manière de penser serait donc inappropriée et inefficace. L'album doit être un support pour faire émerger la pensée de l'enfant, lui donner des pistes, en le questionnant, le troublant, le provocant, afin que le jeune penseur se retrouve obligé de remettre ses certitudes ou ses croyances en question.

[11] Marie-France Daniel, La philosophie et les enfants, p. 25

2 Partie 2 : mise en œuvre et recueil de données.

2.1 De la philosophie en classe de moyenne section ?

La première question qui est survenue lors de ces recherches était : « est-ce possible de faire philosopher des élèves de 4 ans ? ». La réponse était loin d'être évidente. En effet, on sait que la pratique de la philosophie à l'école élémentaire peut être contestée, alors qu'en est-il de la maternelle ? Les élèves sont très jeunes, « immatures », n'ont pas un langage suffisamment riche, les obstacles sont nombreux. La littérature en recherche, en didactique et en pédagogie s'intéresse d'ailleurs principalement aux enseignants de cycles 2 et 3, très peu d'ouvrages traitent de la maternelle. Dans son ouvrage « la philosophie à l'école, pour apprendre à vivre ensemble », Christophe Marsollier publie les résultats d'une enquête statistique qu'il a réalisée sur plusieurs années. Il s'est notamment intéressé à la fréquence de la pratique des débats philo en fonction du niveau de classe, dont voici les résultats :

Fréquence de pratique Niveau d'enseignement	Jamais	De temps en temps	1 fois par semaine	2 fois par semaine ou +	**Total**
PS ou MS	**56,9%**	**31,4%**	**9,8%**	**2,0%**	**100 %**
GS	35,1%	52,6%	10,5%	1,8%	**100 %**
CP	53,8%	40,0%	5,0%	1,3%	**100 %**
CE1	51,5%	42,3%	3,1%	3,1%	**100 %**
CE2	34,3%	52,9%	10,0%	2,9%	**100 %**
CM1	33,8%	52,9%	11,8%	1,5%	**100 %**
CM2	33,0%	44,3%	21,6%	1,1%	**100 %**
CLIS RASED	28,6%	57,1%	9,5%	4,8%	**100 %**
TOTAL	**42,1%**	**45,7%**	**10,2%**	**2,1%**	**100 %**

Tableau 2.1 (1): Fréquence de la pratique des débats philo / niveau d'enseignement[12]

On voit très clairement que la majorité (56,9%) des enseignants de PS ou MS interrogés déclarent ne jamais pratiquer de philosophie dans leur classe, 31,4% en font de temps en temps. Parmi tous les enseignants ne pratiquant pas du tout de philosophie, c'est en PS et MS qu'ils sont le plus nombreux. Pour ceux qui en font, il s'agirait donc d'une pratique occasionnelle, sans nécessairement être régulière. En comparaison avec les autres niveaux de classe, c'est le pourcentage le plus faible. Dans tout autre niveau d'enseignement, le pourcentage d'enseignants pratiquant la

[12] Christophe Marsollier, *La philosophie à l'école*, Ed. L'harmattan, p.211.

philosophie de temps en temps est supérieur, alors que le pourcentage qui n'en pratique jamais est inférieur. Cette étude nous montre donc que c'est en GS, au cycle 3 ou au sein des CLIS/RASED que la philosophie est la plus pratiquée, quelle que soit sa forme. Sa place est beaucoup plus faible en CP et CE1, certainement car les apprentissages fondamentaux que sont le lire/écrire sont très importants dans ces classes. On constate que les enseignants pratiquant la philosophie deux fois par semaine ou plus sont très peu nombreux, peu importe le cycle. En revanche, si l'on regarde les chiffres pour les classes de PS et MS, on constate que les enseignants pratiquant la philo de manière hebdomadaire sont 9,8% ce qui est assez proche des autres niveaux de classe (mis à part du CM2 et CP/CE1). On peut donc penser que les enseignants ayant la volonté de mettre en place de tels dispositifs en petite et moyenne section sont minoritaires, en revanche ceux qui ont fait ce choix essayent, pour 10% d'entre eux, d'avoir une réelle régularité pour que les apprentissages en profitent. Dans la suite de son enquête, Christophe Marsollier met en relation les motifs de la pratique des débats philo (le ou les objectifs recherché(s) par l'enseignant) avec le niveau d'enseignement. Pour les classes de PS et MS, il arrive à ces chiffres :

Niveau d'enseignement Motifs de pratique	PS ou MS	CM2
Leur apprendre à penser par eux-mêmes	**20,8%**	**53,3%**
Leur apprendre à débattre	15,1%	38,9%
Leur apprendre à communiquer	**24,5%**	36,7%
Leur apprendre à argumenter	15,1%	**46,7%**
Leur apprendre à conceptualiser	3,8%	14,4%
Leur apprendre à poser des questions pertinentes	9,4%	23,3%
Les responsabiliser	18,9%	31,1%
Rendre les élèves plus autonomes	11,3%	20,0%
Leur donner confiance en eux	15,1%	27,8%
Aborder des questions hors programmes	3,8%	18,9%
Leur apprendre à bien vivre ensemble	**39,6%**	**46,7%**
Répondre à leurs questions	18,9%	28,9%
TOTAL	**100%**	**100%**

Tableau 2.1 (2) : Motifs de la pratique des débats philo selon le niveau d'enseignement[13]

[13] Chrsitphe Marsollier, *La philosophie à l'école*, ed. L'harmattan, p.218

Ici ne sont rapportés les résultats de l'enquête que pour les niveaux PS/MS et CM2 (ils figurent tous dans l'enquête originale) car le but est simplement de montrer que les objectifs principaux peuvent varier selon le cycle. En gras sont indiqués les trois objectifs les plus souvent constatés dans chaque niveau. On voit donc que « leur apprendre à vivre ensemble » et « leur apprendre à penser par eux-mêmes » sont deux attentes communes aux enseignants de PS/MS et aux enseignants de CM2. En revanche, en maternelle on va surtout apprendre aux élèves à communiquer alors qu'en fin de cycle 3 l'enseignant cherche à ce que ses élèves argumentent. Au travers de ces données, on voit donc que la pratique de la philo en maternelle et plus précisément en moyenne section est possible, elle est une réalité dans certaines classes. Certains objectifs seront communs à tous les enseignants désireux de faire penser leurs élèves, d'autres seront plus spécifiques de la maternelle.

Pour appuyer mes recherches, j'ai donc décidé de mener des discussions à visée philosophique dans ma classe de maternelle. Ayant un cours double petite et moyenne section, j'ai fait le choix de ne travailler qu'avec les élèves de moyenne section. En effet, à trois ans les élèves ne sont pas tous prêts pour ce type d'exercice, certains n'étant toujours pas réellement élèves et d'autres étant à peine rentrés dans le langage. Les compétences d'abstraction et de mise en mots nécessaires ne sont pas en place chez ces élèves, c'est la raison pour laquelle j'ai préféré travailler uniquement avec des élèves de 4 et 5 ans.

De plus les séances ne se déroulent pas en classe entière, mais en petit groupe de 12 élèves, tous de moyenne section. En revanche, 7 de ces élèves sont dans ma classe, les 5 autres sont habituellement dans une autre classe, mais nous rejoignent le temps d'un décloisonnement. En termes de configuration, les élèves sont assis sur les bancs du coin regroupement, en cercle. Cette disposition permet une égale distance entre les différents élèves, c'est une configuration connue et donc rassurante, elle permet à tous d'oser s'exprimer, de se voir et de se répondre. Elle évite de plus le rapport frontal maitre-élève, puisque l'enseignant fait partie du cercle au même titre que les élèves.

2.2 Séquence mise en place dans la classe.

La séquence qui a été conçue a été mise en place durant la période 4, c'est-à-dire entre fin février et début avril. Cela est dû tout d'abord au fait qu'il a fallu un

certain temps pour la penser, la construire. Ensuite, j'ai volontairement mis cette séquence en place relativement tard dans l'année pour laisser à mes élèves le temps pour être prêts. En effet, j'ai tout au long de l'année beaucoup insisté sur le langage, avec une attention particulière à la construction des phrases, à la description et à l'explication, pour que les élèves aient déjà des outils pour aborder cette activité réflexive complexe. Enfin, j'ai souhaité attendre que les règles sociales de la classe soient bien mises en place (lever la main pour prendre la parole, attendre son tour, ne pas couper la parole, écouter les autres, …). Les ateliers de philosophie vont me permettre de continuer ce travail avec les élèves.

La séquence imaginée pour cette classe comprend 6 séances, une par semaine lors de la période 4. Ces séances ont lieu le jeudi, en début d'après-midi, après le repos des élèves. Ils sont donc en général assez calmes, certains sont encore en phase de réveil mais sont également rapidement disponibles pour une mise en activité. Après le temps d'échange, un temps d'appropriation individuelle sera mis en place par l'intermédiaire d'un dessin personnel, affiché dans la classe (exemple fourni en annexe 5).

Plusieurs questionnements ont guidés la création de la séquence mise en place. Certains ont trouvé des réponses, d'autres questions sont toujours en suspens :

- Quels seront précisément mes objectifs pour les élèves ? Quels seront mes objectifs de formation personnels ?
- Quels sujets vais-je aborder ? Quels albums choisir ?
- Quelle va-être ma posture lors des discussions ? Mon rôle ?
- Comment faire en sorte que les élèves s'investissent dans l'atelier ? Qu'ils osent prendre la parole ? Qu'ils s'approprient le sujet ?
- Que faire s'ils ne s'investissent pas ? Si l'atelier n'atteint pas les objectifs fixés ?
- Comment organiser spatialement l'atelier ? Combien de temps y consacrer ?
- Comment réguler les interventions lorsqu'elles s'éloignent du sujet initial ?
- Comment garder trace de ce qui sera dit pour les élèves ?
- Comment les accompagner au mieux dans la formulation de leurs idées sans les induire sur une piste « attendue » ?

Voici dans un premier un temps un tableau synthétisant l'organisation des différentes séances, les objectifs, les questionnements pouvant guider la réflexion des élèves.

Séquence : Ateliers de discussion à visée philosophique	Niveau : MS	Durée : 6 séances de 15 min

Thème traité et Album utilisé	**Déroulement / enjeux / étayages**
1 - Le bonheur <u>Selma</u> (Bauer, La joie de lire)	Lecture de l'album. Questionnement : **Ca veut dire quoi être heureux ?** **<u>Enjeux</u>** : - définir la notion de bonheur, est-ce la même chose que d'être heureux, être content ? - Différencier, nuancer : de petits bonheurs contre de grands bonheurs. - Identifier des situations dans lesquelles on est heureux ou malheureux. - S'apercevoir que tout le monde est heureux par moment, connait le bonheur, mais pas pour les mêmes raisons. Ce qui me rend heureux peut ne pas rendre mon voisin heureux. Il existe tout de même des sources de bonheur communes à tous. **<u>Relances, questions</u>** : • Vous souvenez vous de moments où vous avez été heureux ? Qu'est-ce qui vous rend heureux à la maison ? Dans la classe ? Qu'est-ce qui vous rend malheureux ? Y-a-t-il des situations où tu es un peu heureux ? Beaucoup heureux ? • Est-ce que ce qui te rend heureux rend heureux tout le monde ? Est-ce que tu connais quelque chose qui rend tout le monde heureux ? • Est-ce que le bonheur dure longtemps ? Pour toujours ? Est-ce qu'on est heureux souvent ? • As-tu déjà été malheureux ? Comment le savais-tu ? Qu'est-ce qui se passait dans ta tête ? Et au contraire quand tu étais heureux ? • Peut-on être heureux si les autres ne le sont pas ? Conclure par un **bilan** de ce qui a été dit : • Le bonheur c'est … être heureux ça veut dire … on est heureux quand … • Qu'est-ce que nous rend tous heureux à l'école ? à la maison ? **<u>Appropriation du thème</u>** : chacun va dessiner une situation qui le rend heureux.
2 - L'amitié <u>La brouille</u> (Boujon, Ecole des loisirs) <u>Ami-ami</u> (Rascal, Pastel)	Lecture de l'album. Questionnement : **Doit-on être pareils pour être amis** ? **<u>Enjeux</u>** : - définir la notion d'amis, à différencier d'un copain, d'un parent, d'un frère, … - comprendre qu'on a tous des amis, qu'un ami n'est pas forcément comme nous, parfois il nous ressemble parfois non, il ne pense pas toujours comme nous, ce n'est pas un autre « nous ». - On peut ne pas être d'accord et se disputer mais un ami sera quand même présent pour nous. - Contrairement à la famille, on choisit nos amis, on ne peut pas être ami avec tout le monde. **<u>Relances, questions</u>** : • **Définir ce qu'est un ami** : un ami c'est pareil qu'un copain ? qu'un frère ? Qu'un amoureux ? Définir les **nuances**. • A quoi ça sert d'avoir un ami ? pourrait-on vivre sans ami ?

	• Est-ce qu'on choisit ses amis ? Pourquoi est-on ami ? • Peut-on se disputer avec ses amis ? Faut-il être pareil, penser pareil ou se ressembler pour être amis ? Les amis aiment-ils toujours les mêmes choses ? • Quand on se fâche avec un ami, c'est pour toujours ? • Comment sait-on qu'on est amis ? Conclure par un **bilan** de ce qui a été dit : • Un ami c'est … ce n'est pas … **Appropriation du thème** : chacun va dessiner son meilleur ami pour illustrer l'affiche.
3 - La différence entre les hommes Tout allait bien (Prévot, Le buveur d'encre).	Lecture de l'album. Questionnement : **Pourquoi sommes-nous tous différents ?** **Enjeux** : • Comprendre que tous les hommes sont différents, et que c'est ce qui fait la richesse de notre espèce. • Que malgré nos différences physiques, mentales, de gout, de langage, de mode de vie, des choses nous unissent. Tous les hommes ont des points communs. • Les différences ne doivent pas être source de peur mais de curiosité, que l'autre peut nous apprendre des choses. • Montrer que la différence ne nous empêche pas de sympathiser. Comprendre pourquoi la différence peut tout de même faire peur quand on ne connait pas et pourquoi c'est une richesse (on ne peut pas tous êtres des « clones », si on était tous pareil ça ne serait pas intéressant). **Relances, questions** : • Qu'est ce qui nous différencie ? Physiquement ? Intellectuellement ? Est-ce qu'il y a des choses qui nous unissent ? Que tout le monde a ? • Est-ce qu'on aime tous les mêmes choses ? Est-ce qu'on vit tous au même endroit ? De la même manière ? Est-ce qu'on s'habille tous de la même manière ? • Est-ce que le fait de ne pas s'habiller pareil, de ne pas jouer aux mêmes jeux ou de ne pas nous ressembler nous empêche d'être amis ? • Quelles sont les différences entre les enfants de notre classe ? Certains plus grands ? ont des lunettes ? sont plus petits ? • Est-ce qu'il y a des choses que tous les gens aiment ? détestent ? qui rendent heureux ou malheureux ? Conclure par un **bilan** de ce qui a été dit : • On n'est pas tous pareil parce que …. Mais on est pareils sur certains points … • C'est normal de ne pas tous être pareils. **Appropriation du thème** : dessiner quelqu'un que l'on apprécie et expliquer en quoi cette personne est différente de nous.
5 - La différence garçon-fille	Rappel de l'atelier précédent : Les gens sont tous différents, mais c'est normal. Lecture de l'album. Questionnement : **les filles et les garçons, c'est pareil** ? **Enjeux** : • Mettre des mots sur les différences physiques que l'on peut observer, décrire les différences qui sont physiques, vestimentaires, comportementales et comprendre qu'il

<u>T'es fleur ou t'es chou ?</u> (Raisson, rue du monde)	n'y a pas de notion de supériorité / infériorité dans la relation garçon / fille. • Dépasser les préjugés : les filles aiment le rose, les garçons jouent au voiture (avec des exemples concrets dans la classe), comprendre que ce n'est pas « mieux d'être un garçon / une fille », on est différents sur certains points, semblables sur d'autres, mais égalité ne signifie pas identité. **<u>Relances, questions</u>** : • Quand vous rencontrez quelqu'un que vous ne connaissez pas, comment savez-vous si c'est une fille ou un garçon ? • Qu'est-ce qui est différents entre un garçon / une fille ? Y-a-t-il des choses qui sont pareilles ? • Les garçons et les filles aiment-ils les mêmes choses ? Peuvent-ils aimer les mêmes jeux ? Jouer ensemble ? être amis ? • Dans la classe est-ce que les garçons et les filles font la même chose ? le même travail ? et en sport ? aux coins jeux ? • Y-a-t-il des choses que les filles ne peuvent pas faire ? et les garçons ? • Dans notre classe y-a-t-il des différences entre les filles et les garçons ? Conclure par un **bilan** de ce qui a été dit : ce qui est pareil, ce qui est différent, … **Appropriation du thème** : par le dessin, exprimer ce qui est pareil ou ce qui est différent quand on est un garçon ou une fille.
5 – Grandir <u>Laurent tout seul</u> (Vaugelade, Ecole des loisirs)	Lecture de l'album. Questionnement : **Ca veut dire quoi grandir ?** **<u>Enjeux</u>** : • Distinguer le phénomène physique (la croissance) du phénomène psychologique (la maturité). • Comprendre que lorsqu'on grandit ce n'est pas seulement en taille, mais aussi dans sa tête. • Associer le fait de grandir avec des capacités qui évoluent : un bébé ne va pas à l'école, les élèves de MS sont différents des élèves de PS, on apprend à lire, … **<u>Relances, questions</u>** : • Que veut dire grandir ? • Qu'est-ce qui change quand on grandit ? Est-ce uniquement notre apparence ? • Est-on pareil ou bien change-t-on lorsqu'on grandit ? • Est-ce qu'on peut faire les mêmes choses quand on est grand que quand on est petit ? Qu'est-ce que seuls les enfants / adultes peuvent faire ? Qu'est-ce que les adultes ne peuvent pas faire ? Y-a-t-il des choses que vous aimiez faire et que vous n'aimez plus faire ? Y-a-t-il des choses que vous aimez faire et vos parents aussi ? • Pourquoi les enfants ne peuvent-ils pas faire tout ce qu'ils veulent ? • Est-on obligé de grandir ? • Est-ce que les parents grandissent toujours ? Est-ce que grandir et vieillir c'est la même chose ? Conclure par un **bilan** de ce qui a été dit : • Grandir ça veut dire … On grandit parce que … **<u>Appropriation du thème</u>** : chacun va dessiner une chose qu'il aimerait faire quand il sera grand.

6 – Grandir <u>Laurent tout seul</u> (Vaugelade, Ecole des loisirs)	Lecture de l'album. Questionnement : **Pourquoi grandit-on ?** **<u>Enjeux</u>** : • Distinguer ce que l'on « a le droit de faire » ou pas en fonction de l'âge, quels sont les avantages et les inconvénients au fait de grandir. • Faire la différence entre changer et grandir. On reste la même personne (on ne change pas qui on est) mais nos gouts, nos habitudes, nos capacités changent. **<u>Relances, questions</u>** : • Que veut dire grandir ? • Est-on pareil ou bien change-t-on lorsqu'on grandit ? • C'est mieux d'être un enfant ou d'être un adulte ? • Est-ce qu'on peut faire les mêmes choses quand on est grand que quand on est petit ? Qu'est-ce que seuls les enfants peuvent faire ? Qu'est-ce que les adultes ne peuvent pas faire ? Qu'est-ce que seuls les adultes peuvent faire ? Y-a-t-il des choses que vous aimiez faire et que vous n'aimez plus faire ? Y-a-t-il des choses que vous aimez faire et vos parents aussi ? • Pourquoi les enfants ne peuvent-ils pas faire tout ce qu'ils veulent ? • Est-on obligé de grandir ? • Comprendre que chaque âge a des « avantages et inconvénients », des obligations (aller à l'école, au travail, s'occuper de ses enfants, obéir à ses parents, …). Conclure par un **bilan** de ce qui a été dit : • C'est mieux d'être un enfant parce que … un adulte parce que … **<u>Appropriation du thème</u>** : les élèves dessinent quelque chose que l'on peut faire étant adulte ou enfant pour répondre à la question de départ.

Dans une seconde partie je vais revenir plus en détails sur les albums utilisés. Je vais en fournir un résumé et détailler les idées principales, les questions posées par cet album, que je souhaiterai exploiter avec les élèves.

- ***<u>Sur le thème du bonheur : Selma</u>***.

Résumé : Une brebis est interrogée sur ce qui la rend heureuse. Elle explique alors aimer passer ses journées à manger de l'herbe, à s'occuper de ses enfants, à jouer et discuter avec son amie. Questionnée sur ce qu'elle ferait si elle avait plus de temps ou plus d'argent, sa réponse reste la même qu'à la première question.

Idées abordées dans l'album : L'histoire de la brebis Selma nous fait prendre conscience que le bonheur est parfois constitué de choses très simples du quotidien, qu'être heureux ne signifie pas toujours avoir plus mais savoir profiter de ce que l'on possède déjà.

- ***Sur le thème de l'amitié : La brouille***.

Résumé : Deux lapins sont voisins et s'entendent très bien. Or avec le temps leur relation se dégrade, allant jusqu'à provoquer des conflits physiques entre les deux animaux. Lorsqu'un renard approche de leur terrier, ils s'unissent pour lui échapper. Cette aventure leur permet de mettre de côté leurs vieilles querelles pour retrouver l'amitié qu'ils avaient.

Idées abordées dans l'album : L'amitié n'est pas toujours facile, toujours faite de moments de complicité. Il arrive que des amis se disputent, ils sont parfois en désaccord. Pour autant, lorsqu'il s'agit d'une réelle amitié, elle finit toujours par surmonter les difficultés.

- ***Sur le thème de l'amitié : Ami-Ami***.

Résumé : Un lapin et un loup qui ne se connaissent pas se sentent seuls, en quête d'un ami. Alors que le loup chercher simplement quelqu'un à aimer, le lapin lui a de très nombreux critères sur celui qui sera son ami. Ce dernier devra être comme lui : aimer jouer, dessiner, faire des collections,… Malgré cela les deux animaux finissent par s'apprécier.

Idées abordées dans l'album : Un ami n'est pas toujours la personne que l'on soupçonne. Certes, on choisit ses amis, mais chercher quelqu'un qui nous ressemble n'est pas toujours la meilleure solution. Les amis ne sont pas nécessairement pareils, et les différences peuvent renforcer la relation.

- ***Sur le thème de la différence : Tout allait bien***.

Résumé : De petits boutons vivaient très heureux lorsqu'un jour un bouton étrange, différent arriva. Ils le mirent alors à l'écart, pour l'observer. Un jour ce bouton violet finit par sortir et venir se mélanger aux boutons rouges. A la peur succède alors la curiosité et le constat que finalement, tout allait bien… Jusqu'au prochain bouton étrange.

Idées abordées dans l'album : La différence peut faire peur, peut poser question, mais ne doit pas pour autant être source de fracture. Nous devons dépasser nos préjugés pour apprendre à connaitre l'autre.

- ***Sur le thème de la différence garçon-fille : T'es fleur ou t'es chou ?***

Résumé : C'est bien connu, les filles aiment le rose, les poupées et les princesses, les garçons aiment le bleu, les voitures et les soldats. Or ce cliché s'avère être faux puisque nous faisons la rencontre d'un garçon qui aime le rose, d'une petite fille qui arrive à jouer avec les garçons.

Idées abordées dans l'album : Les filles et les garçons ont certes des différences, physiques, au niveau de leurs goûts, mais il ne faut pas les généraliser. Ces différences n'empêchent pas les deux sexes de jouer ensemble, de vivre ensemble et de s'apprécier.

- ***Sur le thème de grandir : Laurent tout seul***.

Résumé : Laurent est un petit lapin qui aimerait bien être plus grand. Alors lorsqu'il sort de chez lui il dépasse chaque jour un peu plus la limite posée par sa mère, lui prouvant ainsi qu'il est grand et capable de se débrouiller. Il décide alors de partir à l'aventure, ce qui va le faire grandir encore plus.

Idées abordées dans l'album : Le voyage initiatique de ce jeune lapin est le reflet de ce que vivent les jeunes enfants. Ils souhaitent prouver à leurs parents qu'ils grands, qu'ils peuvent se passer d'eux, qu'ils sont capables de faire des choses. Mais il ne faut pas vouloir grandir trop vite parce que le monde peut s'avérer être effrayant quand on est seul.

3 Partie 3 : Analyse de pratique.

Dans cette partie nous allons revenir plus en détails sur le travail mené lors des 6 séances de discussion à visée philosophique. Pour étayer cette analyse, des séances filmées ont été retranscrites et fournies en annexes (1 à 4). Des extraits seront utilisés pour illustrer les propos. Les retranscriptions étudiées seront celles des séances 1, 2, 5 et 6, les deux premières et les deux dernières, afin de mesurer l'écart éventuel entre de début et la fin du projet.

Cette partie d'analyse va donc permettre de poser l'écart entre les attendus à priori de la séquence et ses résultats à postériori. Nous allons voir si les objectifs sont atteints, grâce à une réflexion sur ce qui a fonctionné et ce qui n'a pas fonctionné, nous chercherons à savoir pourquoi. Cette réflexion sera organisée de la manière suivante : nous allons dans un premier temps analyser les prises de parole des élèves ainsi que de l'enseignant. Le but est de vérifier notre problématique de départ, à savoir que la discussion philosophique va permettre aux élèves d'être plus à l'aise au sein du groupe, de s'écouter et de participer activement. Nous analyserons dans un second temps ce qui a fonctionné, et pourquoi, et ce qui a fait obstacle à ce travail.

3.1 Analyse des prises de parole.

L'analyse des prises de parole comprend deux aspects : un aspect quantitatif qui va nous renseigner sur la participation effective des élèves, et un aspect qualitatif, qui va éclairer notre analyse en caractérisant la nature de chaque intervention.

3.1.1 Analyse du taux de parole de chaque participant.

Le tableau ci-dessous indique, pour chaque séance, le nombre de prise de parole de chacun des participants ainsi que le pourcentage que cela représente. Il permet de constater l'évolution du taux de prise de parole de chacun au fur et à mesure de la séquence.

	Séance 1		Séance 2		Séance 5		Séance 6	
Participants	**Nb de prise de parole**	**Pourcentage**	**Nb de prise de parole**	**Pourcentage**	**Nb de prise de parole**	**Pourcentage**	**Nb de prise de parole**	**Pourcentage**
MAEL	18	**7,5**	13	**8**	10	**5,8**	12	**5,2**
ROMY	absente	**0**	absente	**0**	absente	**0**	12	**5,2**
LYAM	10	**4,2**	15	**9,1**	12	**7,0**	22	**9,5**
ELEA	0	**0**	1	**0,6**	absente	**0**	1	**0,4**
OWEN	4	**1,7**	absent	**0**	1	**0,6**	3	**1,3**
MELODIE	17	**7,1**	absente	**0**	3	**1,8**	5	**2,2**
THIBO	20	**8,3**	11	**6,7**	11	**6,4**	14	**6,0**
ANAIS	21	**8,7**	6	**3,7**	absente	**0**	24	**10,3**
AMANDINE	absente	**0**	19	**11,7**	10	**5,8**	19	**8,2**
LEYLA	12	**5**	absente	**0**	24	**13,9**	absente	**0**
MARLA	absente	**0**	absente	**0**	absente	**0**	3	**1,3**
JULIE-ANN	16	**6,7**	15	**9,2**	20	**11,6**	absente	**0**
PE	122	**45,8**	75	**46,0**	76	**44,2**	110	**47,4**
« Elèves »	12	**5,0**	8	**5,0**	5	**2,9**	7	**3,0**
TOTAL	**240**	**100**	**163**	**100**	**172**	**100**	**232**	**100**

Tableau 3.1.1 récapitulant le taux de parole de chacun lors des séances 1, 2, 5 et 6. Dans ce tableau, PE désigne le professeur des écoles, « élèves » désigne les prises de paroles où il était impossible de distinguer qui parlait car il y avait plusieurs élèves.

Nous pouvons tout d'abord constater que le taux de prise de parole de chacun des participants ne suit pas une croissance linéaire. Le pourcentage de prise de parole des élèves n'augmente pas nécessairement entre la première et la dernière séance, comme cela était supposé dans les hypothèses de départ. On peut illustrer cela avec l'exemple de Mélodie, qui était assez présente lors de la première séance mais qui s'est ensuite effacée. A l'inverse, Julie-Ann semble avoir trouvé sa place dans cette activité puisqu'elle est de plus en plus présente au fil des séances.

On remarque également que la prise de parole du professeur des écoles reste sensiblement la même tout au long de la séquence, ce qui montre que les élèves ne sont pas encore capables de se passer de sa présence. Cela est sûrement dû au fait que, de par les règles instaurées, les élèves devaient lever la main pour demander la parole, ce qui empêche une circulation libre de cette parole, elle passait nécessairement par le professeur.

Nous pouvons en partie expliquer des prises de parole variables par le nombre d'absents à chaque séance. On remarque que certains élèves n'ont participé qu'à une des 4 séances présentées (certains ont pu être présents à la séance 3 et 4, d'autres non). Il y a effectivement eu un très grand nombre d'absences au cours de la période 4. Cela est principalement dû aux virus hivernaux (épidémies de grippe, de gastro et de varicelle au sein de cette période dans la classe). D'autre part, certains élèves plus fatigables étaient encore endormis à l'heure où se tenait l'atelier (14h15) et ne pouvaient donc être présents. C'est le cas par exemple de Romy, qui n'a participé qu'à la séance 6, alors que c'est une élève moteur pour le groupe, qui s'exprime très bien et a généralement une réflexion pertinente, dont j'attendais donc beaucoup. Cette irrégularité dans la présence des élèves étaient donc imprévue et n'a pas aidé à la construction de compétences pour certains.

Ce tableau ne suffit pas à lui seul à rendre compte de l'implication des élèves dans les ateliers de philosophie. En effet, il nous donne la quantité de prise de parole pour chacun mais ne nous renseigne pas sur la qualité de ces paroles. Dans un second temps, nous allons donc analyser plus en détail ce qui est dit pour chaque participant.

3.1.2 Analyse du contenu des prises de parole.

3.1.2.1 Du côté des élèves.

Pour remédier à la limite des données présentées précédemment, nous avons établi des critères les plus objectifs possibles pour juger de la qualité de parole des élèves. En effet, toutes les prises de parole ne présentent pas le même intérêt. Il est probable que certains élèves ont parlé à de nombreuses reprises mais pour dire quelque chose n'ayant pas de rapport direct avec la question posée. D'autres peuvent être plus discret mais pour autant très pertinents. Nous

allons donc analyser les paroles de chacun individuellement puis celles du groupe dans sa globalité au regard des critères suivants :

- **Répond à une question sans argumenter (par oui ou non,..).** Ce critère est noté « A » dans le tableau ci-dessous.
- **Répond en utilisant un exemple, en argumentant ou expliquant son point de vue ou bien précise, apporte un complément à ce qui est dit.** Ce critère est noté « B » dans le tableau ci-dessous.
- **Apporte une idée nouvelle qui n'a pas encore été abordée.** Ce critère est noté « C » dans le tableau ci-dessous.
- **Réagit directement aux propos d'un camarade (en cas d'accord ou de désaccord).** Ce critère est noté « D » dans le tableau ci-dessous.
- **Parle hors du sujet, ne répond pas à la question.** Ce critère est noté « E » dans le tableau ci-dessous.

Le tableau va donc nous permettre de voir clairement, et objectivement, quelles sont les interactions privilégiées au sein de chaque séance, leur répartition entre les différents participants ainsi que leur évolution dans le temps.

	Séance 1						Séance 2						Séance 5						Séance 6					
	A	B	C	D	E	Total	A	B	C	D	E	Total	A	B	C	D	E	Total	A	B	C	D	E	Total
MAEL	3	6	-	1	1	11	9	2	-	-	-	11	2	3		1	2	8	-	2	-	2	-	4
ROMY	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	0	1	8	1	-	-	10
LYAM	3	5	-	-	1	9	6	3	-	-	2	11	2	6	-	-	1	9	-	6	3	-	2	11
ELEA	-	-	-	-	-	0	1	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	0	-	-	1	-	-	1
OWEN	2	2	-	-	-	4	-	-	-	-	-	0	-	1	-	-	-	1	-	1	-	-	-	1
MELODIE	1	8	1	-	3	13	-	-	-	-	-	0	2	-	-	1	-	3	-	1	-	-	1	2
THIBO	6	4	1	-	3	14	1	8	-	-	1	10	-	3	-	2	3	8	-	6	-	1	1	8
ANAIS	4	10	-	1	3	18	2	3	-	-	-	5	-	-	-	-	-	0	-	11	2	1	1	15
AMANDINE	-	-	-	-	-	0	3	7	-	-	2	12	2	5	-	-	-	7	4	10	-	-	-	14
LEYLA	5	5	-	2	-	12	-	-	-	-	-	0	3	8		2	1	14	-	-	-	-	-	0
MARLA	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-	0	-	-	1	-	-	1
JULIE-ANN	1	12	-	1	-	14	2	4	-	1	2	9	2	9	1	2	-	14	-	-	-	-	-	0
TOTAL	25	52	2	5	11	95	24	27	0	1	7	59	13	35	1	8	7	64	5	45	8	4	5	67
TOTAL en %	**26,3**	**54,7**	**2,1**	**5,3**	**11,6**	**100**	**40,7**	**45,7**	**0**	**1,7**	**11,9**	**100**	**20,3**	**54,7**	**1,5**	**12,5**	**11**	**100**	**7,5**	**67,1**	**12**	**5,9**	**7,5**	**100**

Tableau 3.1.2.1 : tableau récapitulant la nature des prises de parole de chaque élève lors des séances 1, 2, 5 et 6.

Dans ce tableau, ne sont prises en compte que les paroles faisant réellement partie de la discussion. N'est donc pas analysé ce qui est dit avant (rappel, lecture de l'album).

Ce tableau, contrairement au précédent, tend plutôt à nous montrer la qualité des prises de paroles plutôt que leur quantité. Il va donc nous apporter des éléments pour répondre à cette question : « les élèves participant le plus à l'oral sont-ils ceux qui sont le plus à l'aise dans l'exercice ? ». La réponse semble être négative.

En effet, on peut remarquer que certains élèves vont prendre la parole un grand nombre de fois, sans pour autant que ces interventions soient toujours très intéressantes d'un point de vue langagier. Pour étayer ces propos, prenons l'exemple de la séance 1. Lors de cet atelier, Anaïs a pris la parole 18 fois, légèrement plus que Julie-Ann qui a parlé 14 fois. Pour autant, sur ses 14 interventions, Julie-Ann a, à 12 reprises, répondu à la question en justifiant son point de vue, en l'expliquant. Anaïs ne l'a fait que 10 fois, répondant 4 fois par « oui », « non » ou « je ne sais pas » uniquement.

74	PE	Et alors, est-ce que c'est pareil d'être un petit peu heureux et d'être beaucoup heureux ?
75	Maël	NON.
76	Anaïs	Nan.

180	PE	Non ça ne te rend pas heureuse ?
181	Anaïs	Si.

De la même manière lors de la séance 6, on constate qu'Amandine est intervenue 14 fois et Romy 10. Pour autant, Romy n'a pas justifié son point de vue 2 fois (soit 20% de ses interventions), contre 4 pour Amandine (soit 28% de ses interventions). On peut donc en conclure qu'un taux de participation élevé n'est pas systématiquement gage de prise de parole riche.

Les critères qui sont pour nous le plus intéressants, car faisant appel à des capacités langagières et de réflexion plus poussées, sont les B et C, à savoir « Répond en utilisant un exemple, en argumentant ou expliquant son point de vue ou bien précise, apporte un complément à ce qui est dit » et « Apporte une idée nouvelle qui n'a pas encore été abordée ». Les plus intéressantes, et donc les plus compliquées à mettre en place pour des enfants de 4 ou 5 ans. On pourrait donc s'attendre à ce que, au fil des séances, les autres types

d'interventions soient peu à peu délaissés au profit de celles-ci. Or, si l'on regarde les données individuellement, ce n'est pas le cas. En effet, bien que ce soit le cas pour Anaïs ou Thibo par exemple, cela ne semble pas vrai pour Amandine. Il est donc difficile d'observer un réel changement dans les comportements langagiers des élèves pris individuellement.

En revanche, observons ce qui se passe de manière plus globale, sur le groupe-classe entier. La première et la dernière séance sont-elles constituées des mêmes types d'échanges ? Les élèves ont-ils progressé durant la séquence ? La réponse semble être, assez clairement, oui. Pour le constater, commençons par observer, en séance 1 et 6, la colonne des interventions de type A, à savoir « Répond à une question sans argumenter (par oui ou non) ». En séance 1, 25 interventions n'ont pas été justifiées, ce qui représente 26,3% des prises de parole. En séance 6, ce pourcentage chute à 7,5%, avec 5 réponses sur 67. Il parait donc clair que ce type de réponse, que l'on essaye d'éliminer des échanges par des demandes d'approfondissement, des « pourquoi ? », diminue au profit des autres types de réponses. Nous pouvons constater le même effet dans la catégorie E des prises de parole, c'est-à-dire « Parle hors du sujet, ne répond pas à la question ». Il s'agit des élèves prenant la parole pour raconter quelque chose qui ne concerne pas notre sujet, pour signaler qu'un camarade a changé de place par exemple. Lors de la séance 1, ce type d'intervention représente 11,6% des prises de parole, contre 7,5% en séance 6. Ces interventions hors-sujet sont par exemple :

86	Anaïs	Mais c'est quand qu'on va répondre à la caméra ? (Séance 1)

66	Julie-Ann	Mais en fait Amandine elle a changé de place. (Séance 2)

Pour les échanges de type A et E, nous constatons donc une baisse significative entre le début et la fin du travail de discussion à visée philosophique, avec une diminution progressive tout au long des séances.

Nous devons maintenant nous intéresser aux échanges que l'on souhaite privilégier, à savoir lorsque les élèves argumentent ou expliquent leur point de vue, et lorsque les élèves apportent une idée nouvelle qui est différente de ce qui

est déjà dit. Là également, nous pouvons constater de manière globale, sur l'ensemble du groupe, une évolution significative.

Lors de la première séance, 52 prises de paroles sont justifiées, expliquées, ce qui représente 54,7%. A la séance 6, ce taux grimpe à 67%, ce qui démontre bien que les interactions langagières pauvres se sont progressivement enrichies.

Le type de participation le plus complexe à obtenir avec des enfants de cet âge, et donc aussi le plus intéressant, est l'apport d'idées nouvelles. On remarque qu'il est à un taux de 12% en séance 6 contre 2,1% en séance 1. Il y a donc eu une augmentation de ce type d'intervention. Les idées nouvelles apportées par les élèves sont cependant à nuancer. En effet, nous avons constaté que, de par leur âge principalement, ils ont encore besoin des autres, et du mal à s'émanciper du point de vue d'autrui. Ils ont tendance à rebondir, réagir, donner un autre exemple à quelque chose qui est déjà dit, et non pas à chercher à approfondir l'idée. Nous pouvons l'observer à de nombreuses reprises, comme dans cet exemple tiré de la séance 1.

120	**PE**	Eléa ?... non tu ne lèves pas la main ? d'accord. **Qu'est ce qui change à part, on sait compter, on ne fait plus pipi au lit, qu'est-ce qui change autrement Romy ? Quand on est grand.**
121	Romy	Et bah aussi on s'habille tout seul.
122	PE	On s'habille tout seul. Lyam.
123	Lyam	Ben si... y'a des fois... y'a des fois... j'ai envie de faire pipi j'y vais, pendant je me couche après et après quand je me couche tard ben a des fois ben j'vois plus a de la lumière tout en bas de ma maison... ben... aussi ça... ben... je peux pas faire pipi dans mon... dans mon pyjama mais hier soir j'avais fait pipi dans mon pyjama mais j'avais commencé à pleurer et j'étais allé faire pipi et j'ai pleuré un tout petit peu mais mon papa il était venu.
124	PE	D'accord, Owen tu levais la main ? Thibo ?
125	Thibo	Et ben ça veut dire qu'on peut mettre ses chaussures tout seul.
126	PE	Oui, s'habiller tout seul, mettre ses chaussures tout seul mais...
127	Amandine	Y'a des bébés qui peut mettre ses chaussures tout seul.
128	PE	Les bébés ils mettent leurs chaussures tout seuls ?
129	Elèves	Nan.
130	Lyam	Comme Alex il arrive pas à mettre les chaussures tout seul parce que ils sont trop petits. C'est que les parents...

131	PE	Qui les mettent ?
132	Lyam	Oui mais moi… y'a des fois mes parents ils me disent pas que je porte mes frères.
133	PE	D'accord.
134	Lyam	Parce que je suis trop petit.
135	PE	Parce que tu es encore trop petit. Mais… euh il y a Romy qui veut parler.
136	Romy	Ben tu sais ma sœur Louise elle sait mettre ses chaussures toute seule.
137	PE	Elle commence à grandir alors. Owen
138	Anaïs	Parce qu'elle est grande.
139	Owen	Moi mon frère il est grand mais il arrive pas à mettre ses chaussures tout seul.

Les élèves donnent de nouveaux exemples pour appuyer leur point de vue, pour fournir une réponse. Ils vont prendre en compte les exemples des autres mais en rester assez proches. Il est très rare que ce soit un élève qui apporte un élément nouveau dans la discussion.

Dans cette intervention, située en début de séance, Lyam nous explique ce que signifie « grandir » pour lui.

78	Lyam	Grandir c'est quand on mange bien, et grandir ça veut dire on range les jeux bien et ça veut dire aussi qu'on mange bien et si on a… on mange un Kinder… ben… ben on peut se brosser les dents. Moi je brosse les dents pour montrer à mon papa et à ma maman. Mon papa et ma maman ils veut pas mais… au moins… grandir… ça veut dire qu'on range bien les jeux, qu'on mange bien… mais, on peut prendre un Kinder au moins avec un yaourt et on se brosse les dents et après on va au dodo et on grandit un petit peu pour qu'on soit grand.

A travers son explication on perçoit que grandir, pour lui, s'apparente à avoir un comportement plus autonome, à être obéissant et récompensé. Anaïs apporte une idée nouvelle sur ce que signifie grandir. Elle associe cela au fait d'avoir de nouvelles connaissances, à l'acquisition de savoirs.

96	Anaïs	En fait, quand on sait compter jusqu'à 30 et ben ça veut dire qu'on est grand.

Ils restent donc tous des dans l'explicitation d'une même notion, ici ce que signifie grandir, mais en ayant une approche différente.

De toutes ces données nous pouvons conclure que l'hypothèse prévoyant que les élèves allaient participer plus souvent en fin de séquence par rapport au début n'est pas vérifiée. En revanche leurs échanges sont de meilleure qualité, sont plus riches et vont chercher davantage d'explications. Cela est dû tout d'abord au fait que l'enseignant sollicite chaque élève en lui demandant d'étayer ses propos, en les reformulant et en cherchant à savoir « pourquoi ». D'autre part, les élèves se sont rendu compte que la parole de chacun est écoutée et respectée, ce qui a permis une meilleure participation de chacun.

3.1.2.2 Du côté de l'enseignant.

Nous venons de voir quelles ont été les évolutions au niveau des interactions langagières des élèves durant la séquence. Il faut maintenant nous pencher sur celles de l'enseignant pour voir s'il y a une corrélation entre les deux. C'est en effet le professeur des écoles qui mène la séance, qui guide les questions, qui donne la parole à chacun. Nous avons donc, de la même manière que pour les élèves, analysé chacune de ses prises de parole que nous avons regroupées dans un tableau synthétique. Il a, là aussi, fallu déterminer des fonctions pour chaque interaction, que voici ci-dessous :

- **Demander des précisions, des explications** : il s'agit des prises de parole où l'enseignant va pousser l'élève à détailler davantage ses propos, où il va remettre en doute ce qui est dit.
- **Relancer sur une question, recentrer la discussion** : les élèves ont parfois tendance à s'éloigner du sujet, l'enseignant va alors leur rappeler la question initiale ou la reformuler si elle n'est pas assez parlante.
- **Valider une prise de parole** : le professeur va valider ce que ses élèves disent (rappelons qu'il n'y a pas de « bonne » ou de « mauvaise » réponse donc chaque point de vue est valable) par un « oui » , un « non », « d'accord », ou encore en reformulant leurs propos.
- **Interroger un élève** : C'est l'enseignant qui va distribuer la parole, malgré le fait que beaucoup d'élèves réagissent spontanément aux propos de leurs camarades sans demander la parole.

- **Poser une nouvelle question** : quand les élèves ont fait le tour de la question, qu'ils n'y trouvent pas de réponses ou qu'ils s'éloignent, l'enseignant va poser une autre question.
- **Donner une consigne** : il s'agit là des changements d'activité (nous allons passer au dessin ...).
- **Gestion de la classe** : gérer le bruit, les mouvements, les comportements inadaptés des élèves.

Chaque intervention de l'enseignant est donc consignée dans le tableau qui va suivre. Comme pour le tableau précédent, ne sont prises en compte que les interactions à partir du moment où la discussion démarre véritablement. On ne tiendra donc pas compte des paroles permettant de lancer l'activité ou encore celles concernant la lecture de l'album.

Le nombre d'interventions du professeur pour chaque séance peut être différent de celui consigné dans le tableau 3.1.2.1 pour deux raisons : la première est celle que nous venons d'expliquer, toutes les interventions ne sont pas prises en compte. La seconde est dûe au fait que dans une même prise de parole, plusieurs fonctions peuvent être présentes, et seront donc comptabilisées. En voici un exemple :

65	PE	Alors les garçons vous vous asseyez et vous levez la main pour parler. Julie-Ann. (séance 2)

Dans cet exemple, la prise de parole n°65 permet à la fois de gérer la classe (des garçons se déplacent et discutent) et d'interroger une élève (Julie-Ann).

	Demander des précisions, des explications		Relancer sur une question, recentrer la discussion		Valider une prise de parole (oui, non, c'est vrai, reformuler)		Interroger un élève		Poser une nouvelle question		Donner une consigne		Gestion de classe (bruit, comportement des élèves)		Total En nombre
	En nombre	**En %**	En nombre	**En %**	En nombre	**En %**	En nombre	**En %**	En nombre	**En %**	En nombre	**En %**	En nombre	**En %**	
Séance 1	50	**38,4**	14	**10,8**	20	**15,4**	19	**14,7**	10	**7,8**	4	**3,1**	13	**10**	130
Séance 2	31	**37,9**	8	**9,5**	9	**11,2**	16	**19,4**	7	**8,5**	3	**3,7**	8	**9,8**	82
Séance 5	12	**15,8**	7	**9,2**	19	**25,0**	21	**27,7**	6	**7,9**	2	**2,6**	9	**11,8**	76
Séance 6	20	**21,3**	8	**8,5**	21	**22,3**	28	**29,8**	6	**6,4**	5	**5,3**	6	**6,4**	94

Tableau 3.1.2.2 : tableau récapitulant toutes les prises de parole de l'enseignant selon leur fonction.

Pour commencer nous allons analyser ce qui se passe au niveau de la gestion de classe. Rappelons qu'un des enjeux des ateliers de discussion à visée philosophique était de permettre aux élèves de mieux tenir leur posture d'élève, de respecter les règles collectives de la classe. C'est en observant l'évolution de la gestion du groupe par l'enseignant que nous pourrons dire que cet objectif est atteint ou non. On constate qu'en séance 1, 10% des prises de paroles concernent la régulation de la séance, contre 6,4% en séance 6. Malgré un taux légèrement plus élève en séance 5, on peut tout de même observer une diminution de cette fonction de l'oral. Cela démontre que les élèves sont plus attentifs, plus investis et moins dissipés dans l'activité. En cela on peut dire que notre objectif de respect des règles de vie est travaillé. De même, on constate une diminution des interventions visant à relancer ou recentrer la discussion (diminuant à chaque séance, de 18,8 à 8,5%). Ces données nous permettent de penser que les élèves, habitués à l'exercice, ont moins tendance à se perdre dans leurs propos, à dévier de la question initiale.

Il est maintenant intéressant d'observer les interactions ayant pour fonction de demander des précisions ou des explications aux élèves. On remarque qu'entre la séance 1 et la séance 6 elles sont presque divisées par deux : en effet elles passent de 38,4% à 21,3%. Sur les deux premières séances nous pouvons noter que ce type de prise de parole est très important, alors qu'il est beaucoup moins présent sur les deux dernières séances. La réflexion philosophique nécessite d'expliquer ses propos, on ne peut pas se contenter de répondre par oui ou non, il faut argumenter. C'est avec cet objectif en tête que, lors des deux premières séances, l'enseignant va sans cesse demander à ses élèves d'aller plus loin, d'expliquer leurs propos, en les relançant sur leurs réponses comme nous le montrent ces exemples :

37	PE	Oui… non … qui a dit non ? Leyla.
38	Leyla	Non.
39	PE	Pourquoi c'est pas pareil ?
40	Maël	C'est Lyam qui a dit non.
41	PE	Pourquoi c'est pas pareil ? Ah, pourquoi c'est pas pareil Lyam ?
42	Lyam	Bah parce que… oui… c'est le même mot mais on n'est pas heureux heureux tout le temps heureux. Aussi oui.
43	PE	Alors… être heureux, on est pas tout le temps heureux ? C'est ça ?

37	Maël	Non.
38	PE	Pourquoi c'est pas pareil Maël ?
39	Maël	Je sais pas.
40	PE	Est-ce que si vous avez un ami c'est pareil que si vous avez un amoureux ?
41	Anaïs	Oui.
42	PE	Oui ?

104	PE	Mais est-ce qu'on est obligé de tout le temps jouer avec ses amis ?
105	Maël	Non.
106	PE	Non ? Oui ou non ?
107	Maël	Non.
108	PE	A-t-on le droit de jouer avec d'autres gens qu'avec ses amis ?
109	Elèves	Oui.
110	Amandine	Lyam il a envie de jouer presque tout le temps avec moi.
111	PE	Et des fois tu joues avec lui ? et des fois non c'est ça ?
112	Amandine	(fait oui de la tête).

Cela montre bien que les élèves n'ont plus besoin que l'enseignant leur demande d'expliciter davantage leurs propos, ils vont le faire plus naturellement. Nous pouvons d'ailleurs le vérifier grâce aux données du tableau 3.1.2.1. Nous avions noté une forte diminution des réponses non justifiées au profit de réponses plus riches, construites avec des exemples ou des explications. Cette corrélation entre ces deux données nous permet donc également d'affirmer que le travail d'argumentation ou d'explication a été fructueux pour certains élèves.

Les données recueillies dans les catégories « poser une nouvelle questions » et « donner des consignes » n'étant pas très parlantes car relativement stables, nous allons nous intéresser aux deux dernières fonctions de prise de parole. Pour ce qui est d'« interroger un élève » ou de « valider une prise de parole », nous pouvons observer une évolution dans les deux cas entre le début et la fin du projet. En effet, puisque l'enseignant parvient à se détacher des demandes de précisions, le travail étant pris en charge par les élèves, son rôle se réduit alors à distribuer la parole et à la valider. Cela ne veut pas dire pour autant que les élèves sont capables de se passer de l'intervention de l'enseignant, mais étant donné qu'ils sont plus à l'aise dans l'exercice philosophique qu'au départ, celui-ci intervient moins. De plus, les élèves

semblent avoir mieux intégré la règle stipulant que pour demander la parole il faut lever la main, d'où la multiplication par 2 des interventions pour donner la parole.

Nous pouvons donc en conclure que les interventions des élèves et celles de l'enseignant sont liées, ce qui nous permet d'étayer nos propos.

3.2 Bilan sur la séquence.

Maintenant que nous avons analysé en détail les interactions au sein des différentes séances, nous devons nous arrêter un instant sur les réussites et les obstacles du projet plus globalement.

3.2.1 Ce qui a fonctionné.

Les ateliers de philosophie ont permis de mettre en lumière certains élèves dont je n'aurai, au départ, pas soupçonné qu'ils réussissent l'exercice. C'est le cas par exemple de Lyam, qui est en légère difficulté par rapport aux attentes de moyenne section et qui s'est trouvé être très investi et pertinent dans la discussion à visée philosophique. Je peux donc affirmer que cet exercice, totalement nouveau pour mes élèves comme pour moi m'a permis de les voir dans un autre contexte. Au contraire, d'autres élèves que je pourrai qualifier de « très bons » d'un point de vue scolaire m'ont surpris par leur manque, voire absence, de participation. C'est le cas pour Eléa, qui est d'ordinaire très à l'aise dans le groupe et dans chacune des activités proposées, qui s'est trouvée complètement effacée lors des discussions. Elle était dans l'observation et prenait très rarement la parole, semblant mal à l'aise dans l'exercice.

Il a également été très intéressant d'observer que la plupart des questions soulevaient des désaccords. Bien que les élèves aient des difficultés à expliquer leur point de vue, et donc à argumenter, on remarque que généralement les réponses ne sont pas unanimes, on retrouve fréquemment des oui et des non qui s'opposent. J'ai donc essayé au maximum de permettre à chacun d'exprimer son point de vue, de justifier son oui et son non, montrant ainsi qu'il n'y a pas toujours qu'une seule réponse possible et attendue, que différentes opinions se valent. Nous pouvons observer ces opinions divergentes dans les passages suivants :

Séance 6 :

148	PE	Mais alors, ça veut dire que papa et maman quand ils étaient petits ils étaient déjà comme ils sont aujourd'hui ? Ils étaient pareils ?
149	Amandine	OUI !
150	PE	Ils n'ont jamais changé ?
151	Amandine	Non.
152	PE	Ils ont toujours été grands ?
153	Amandine	Oui mais…
154	PE	Anaïs.
155	Anaïs	En fait, quand on est grand ça veut dire que quand on colorie quand on dépasse pas, qu'on fait la bordure qu'on dépasse pas.
156	PE	D'accord. Eléa.
157	Eléa	Ben en fait, ben des fois y'a des papas et des mamans qui sont pas pareils parce que des fois avant ils étaient petits et après ils grandissent.

Séance 2 :

44	PE	Alors, est-ce qu'un ami c'est pareil qu'un frère ou une sœur ? Est-ce que vos frère ou vos sœurs ce sont vos amis ?
45	Maël	Oui, mon frère oui.
46	PE	Oui Maël tu penses ? Non Thibo ?
47	Thibo	Oui le mien.
48	PE	Qui a dit non ? Toi Julie-Ann tu as dit non ?
49	Julie-Ann	Non parce que quand on est frère on peut pas être quelqu'un d'autre.
50	PE	D'accord, on est soit frère soit amis ? On ne peut pas être les deux ? D'accord. Amandine.
51	Thibo	Si, si on a envie.

3.2.2 Ce qui n'a pas fonctionné.

Une partie des objectifs ayant été atteints, la séquence mise en place a cependant rencontré un certain nombre d'obstacles, de telle sorte que plusieurs choses n'ont pas fonctionné comme attendu *à priori*.

Un des obstacles à la réussite de ce projet vient du lien entre la discussion et l'album de littérature de jeunesse. Nous avons vu dans la partie de cadrage théorique comment les albums vont contribuer à la construction de compétences chez les élèves, en leur donnant un support pour réfléchir, un support pour argumenter. Nous avons également pu mettre en garde leur usage de sorte à ce que la séance de philosophie ne devienne pas une séance de littérature. Ce que je pensais au départ comme un très bon support pour les

élèves nous a parfois desservi, surtout en début de séquence. En effet, de peur de tomber dans cette erreur des questions de compréhension et du débat interprétatif, les albums n'ont pas toujours été suffisamment exploités, ne permettant pas aux élèves de s'en servir. C'est notamment le cas dans les séances 1 et 2. Les idées essentielles dont je voulais tirer parti n'ont pas été utilisées par les élèves car l'album n'avait au préalable pas assez été étudié. Il fallait donc trouver un juste milieu entre ces deux disciplines, littérature et philosophie, de sorte à ce que la première soit au service de la seconde, comme prévu initialement. Les séances suivantes (de 3 à 6) ont permis un réajustement en essayant de s'appuyer davantage sur notre lecture. Cela a particulièrement bien fonctionné en séance 3, lorsque nous avons absorbé la différence avec l'album *Tout allait bien*. Je craignais qu'il soit trop abstrait car mettant en scène des boutons. Les élèves ont pourtant réussi à se l'approprier, l'un d'eux ayant de lui-même fait un parallèle entre les boutons rouge et violet et les garçons et les filles pour expliquer pourquoi le fait d'être différent ne devait pas nous mettre à l'écart les uns des autres. Bien que certains albums aient été support pour la réflexion des élèves, cela n'a pas été toujours le cas et reste donc pour moi un obstacle à repenser si de tels ateliers devaient être reconduits.

Il est une autre difficulté qui était prévisible : l'âge des élèves. Les recherches dans le domaine de la philosophie à l'école montrent bien que les enseignants de PS et MS pratiquent peu ces ateliers car ils sont plus difficiles à mettre en place, et j'ai pu au cours de mes recherches constater moi-même de la limite d'une telle pratique avec des élèves de 4 ans. Bien qu'investis dans l'activité, à l'écoute, participatifs et intéressés, ils ont beaucoup de difficulté à argumenter, à exposer une réponse autre que « oui » ou « non », ou encore que celle de leur voisin. Il est également à noter que la plupart des interventions justifiées des élèves ne relevaient pas réellement de l'argumentation, mais plutôt de l'explication. Pour comprendre la nuance, il faut en premier lieu définir ces deux termes. Selon le dictionnaire *Larousse*, l'action d'argumenter signifie « présenter un ensemble d'arguments pour soutenir, étayer une idée ». L'acte d'expliquer est lui définit comme « Faire connaître la raison, le motif, la cause de quelque chose ». Les élèves sont en effet en recherche du « pourquoi », dans le but de donner leur avis et de répondre à l'enseignant. Ils ne sont pas dans la

recherche d'arguments pour faire prévaloir leur point de vue par rapport à un autre, ils ne cherchent pas à convaincre. En cela nous pouvons dire que ce ne sont pas réellement des capacités d'argumentation qui sont développées, mais plutôt des compétences d'explication, de justification de son point de vue.

De cette difficulté en découle une autre. Si l'on revient au protocole défini par Michel Tozzi, pour qu'une discussion soit à visée philosophique elle doit se composer de trois étapes : la problématisation, la conceptualisation et l'argumentation. Dans cette séquence, un travail de conceptualisation a été mené. Chaque notion a été définie, discutée, détaillée, dans le but que les élèves se l'approprient. On voit ci-dessous l'exemple du mot « heureux », qui est défini en début de séance 1 :

22	PE	Alors, on lève tous la main et je vais vous interroger. Julie-Ann, ça veut dire quoi être heureux ?
23	Julie-Ann	Content.
24	Leyla	On est heureux.
25	PE	Ah oui, être heureux ça veut dire qu'on est heureux, c'est vrai mais ça veut dire quoi être heureux ? Maël ?
26	Thibo	Content.
27	PE	Maël.
28	Maël	…
29	PE	C'est la même chose être heureux et être content ?
30	Leyla	Oui.
31	PE	Tu voulais dire quelque chose Eléa ? Non ?
32	Anaïs	Etre très heureux et être très content.
33	PE	Alors, on peut être heureux, on peut être très heureux, c'est pareil d'être …
34	Thibo	… et être très très content.
35	PE	Est-ce que c'est pareil d'être heureux, très heureux, très très heureux ?
36	Elèves	Non … oui … non …

Ce concept de bonheur, comme celui de l'amitié n'est pas encore très clair pour les élèves. Ils ne font par exemple pas de différence entre le fait d'être heureux et content, d'être un peu heureux et très heureux, entre un ami, un copain et un amoureux. Le travail de conceptualisation a cependant été mené. Il a en revanche été plus difficile pour les élèves de problématiser et d'argumenter. La problématisation est venue de l'enseignant qui a remis des évidences en

question, qui a cherché à faire réfléchir les élèves sur ces concepts. Pour ce qui est de l'argumentation, nous avons vu qu'il s'agissait souvent plus d'explications. Ces difficultés peuvent également venir de la question de départ, qui n'était peut-être pas la plus pertinente. En effet, les questions telles que « ça veut dire quoi être heureux ? » ou « ça veut dire quoi grandir ? » font appel à des concepts, à des définitions et non pas réellement à une problématisation.

Enfin, le guidage des ateliers a également pu être source de difficulté. En effet, la plupart des séances proposées étaient certainement trop ambitieuses en termes de contenu. Chaque thème aurait pu faire l'objet de deux à trois séances à lui seul, permettant ainsi que mieux exploiter les trois étapes rappelées ci-dessus. Cette difficulté, qui ne m'est apparue qu'une fois la séquence commencée, a conduit à des séances un peu « brouillon », où différentes idées émergent mais ne sont pas exploitées jusqu'au bout. Il aurait donc été intéressant de décliner une thématique, comme par exemple l'amitié, sur plusieurs séances, avec des objectifs spécifiques, bien précis pour chaque séance.

4 Conclusion.

Ce mémoire professionnel de recherche s'est intéressé à la mise en place d'un dispositif de discussion à visée philosophique en classe de moyenne section. Rappelons que la philosophie, bien que didactisée depuis plusieurs décennies, commence seulement maintenant à être abordée dans les instructions officielles en France. Notre réflexion a donc porté sur la problématique suivante : Comment la pratique de la discussion à visée philosophique à partir de littérature de jeunesse en moyenne section permet-elle de développer des compétences langagières et de vivre ensemble ? Nos hypothèses au début des recherches étaient que ce dispositif, complètement nouveau pour les élèves, allait permettre une meilleure intégration des règles de vie en collectivité, et l'acquisition ou le développement de compétences langagières : oser prendre la parole en public, justifier, argumenter son point de vue. Pour cela, nous avons mis en place six séances, durant six semaines, dans une classe de moyenne section. Lors des ateliers ils écoutaient tout d'abord un album de littérature de jeunesse qu'ils pourraient ensuite utiliser comme un support à leur réflexion autour du thème choisi. Ils ont ainsi eu l'occasion de réfléchir à des problématiques qui interrogent les enfants de cet âge : faut-il être pareil pour être amis ? Que signifie être différent ? En quoi les filles et les garçons sont-ils différents ? Ces différences doivent-elles nous séparer ? Ai-je envie de grandir ? Pourquoi dois-je grandir ? A leur niveau, ces élèves de 4 ans ont essayé d'exprimer leurs questions, leurs inquiétudes ou leur point de vue autour de ces interrogations, qui n'ont pas trouvées de réponses définitives. Après une analyse des données recueillies lors de quatre de ces séances, les premières et les dernières, nous avons pu tirer plusieurs conclusions. Tout d'abord, analyser en quoi le travail a été bénéfique d'un point de vue individuel pour les élèves est très difficile. En effet, certains ont semblé être plus investis que d'autres, plus à l'aise que d'autres. Quelques élèves affichent une progression dans leur aisance à prendre la parole devant les autres, à expliciter les propos, mais ce n'est pas le cas pour tous. En revanche, lorsqu'on se penche sur les données recueillies pour le groupe-classe dans sa globalité, nous avons pu observer qu'il a nettement progressé dans sa capacité à réfléchir et à exprimer ses idées. Les élèves ont peu à peu construits des réponses plus riches,

argumentées. Cela est également visible grâce aux prises de parole de l'enseignant : alors qu'étaient exigées à de nombreuses reprises des explications, les élèves ont réussi à les fournir plus spontanément par la suite. Nous voyons donc en quoi ce travail a été bénéfique pour eux. En revanche, il faut préciser que le travail philosophique a rencontré certains obstacles. L'âge des élèves fait que l'on ne peut pas avoir les mêmes attentes avec qu'eux qu'avec des élèves de cycle 3. Il s'agit plus vraisemblablement d'une première approche de l'exercice de réflexion philosophique, et non pas une réelle discussion. Les élèves éprouvent encore des difficultés à se détacher de leur propre point de vue, ce qui conduit par moment à une juxtaposition de point de vue sans réelle prise en compte de ce qui est dit. Malgré cela, nous retenons que l'expérience a été enrichissante et formatrice d'un point de vue professionnel. Il nous a permis de sortir de notre rôle d'enseignant magistral possesseur des savoirs. Les élèves ont été laissés plus libres, disposant d'un droit de parole qu'on ne peut pas leur offrir systématiquement hors de ce contexte. De ce fait des élèves en retrait ont pu trouver leur place au sein de groupe, mettant de côté leurs difficultés. Un tel travail, adapté au contexte, pourrait être mis en place dans les années futures dans d'autres cycles, en tenant compte des améliorations à apporter suite à ce travail de recherche.

5 Bibliographie

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

Chirouter, Edwige. (2007). *Lire, réfléchir et débattre à l'école: la littérature de jeunesse pour aborder des questions philosophiques*. Paris: Hachette Éducation.

Chirouter, Edwige. (2015). *L'enfant, la littérature et la philosophie*. l'Harmattan, DL , cop.

Daniel, Marie-France. (1996). *La philosophie et les enfants : les modèles de Lipman et Dewey*. Comprendre, Psychologie générale. Belin.

Froment, Mireille, Leber Marin Jocelyne, et François Frédéric. (2003). *Analyser et favoriser la parole des petits un atelier de langage à l'école maternelle*. Didactique du français. Issy-les-Moulineaux: ESF.

Geneviève, Gilles, et Onfray Michel. (2006). *La raison puérile : philosopher avec des enfants ?* Quartier libre. Loverval (Belgique): Ed. Labor.

Marsollier, Christophe. (2011). *La philosophie à l'école: pour apprendre à vivre ensemble*. Paris: l'Harmattan.

Tozzi, Michel. (2007). *La philosophie à l'école primaire : Dix paradoxes pour une innovation*, Les cahiers pédagogiques, n°449.

Tozzi, Michel. (2001). *L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire. Ressources formation*. Paris Montpellier: Hachette Livre.

Tozzi, Michel, et Huguet François. (1994). *Penser par soi-même initiation à la philosophie*. Savoir penser. Bruxelles Lyon: Vie Ouvrière.

Simon, Jean-Pascal. (2009). *Apprendre à expliquer en maternelle. Projets pour l'école*. [Grenoble]: CRDP de l'Académie de Grenoble.

6 Annexes

Annexe 1 : Retranscription de la séance 1.

1	PE	A partir d'aujourd'hui, et tous les jeudis, nous allons faire quelque chose de tout à fait nouveau. Alors à partir d'aujourd'hui le jeudi, tous ensembles, on va faire de la philosophie. Est-ce que vous savez ce que c'est de la philosophie ?
2	Elèves	Non
3	PE	C'est un nom compliqué. Et pourtant c'est très simple. La philosophie ça veut dire qu'on va réfléchir…
4	Thibo	C'est trop facile.
5	PE	On va réfléchir à des questions, à des questions de grandes personnes. Tous ensemble on va se poser des questions et puis on va répondre pour essayer de comprendre un petit peu.
6	Thibo	Moi je sais. Je sais comment on joue.
7	PE	Alors, dans la philosophie il n'y a pas de bonnes réponses, de mauvaises réponses, on dit juste ce qu'on pense. Tu vas t'assoir là-bas Mélodie s'il te plait.
8	Mélodie	J'ai envie d'aller là.
9	PE	Non je te demande d'aller là-bas s'il te plait Mélodie. On ne va pas te voir, va à côté de Julie-Ann. D'accord ? Il ne faut pas avoir peur de donner son avis parce ce qui compte, il n'y a pas du tout de bonne ou de mauvaise réponse, on pose des questions pour savoir ce qu'on pense… D'accord ? Alors, d'abord je vais vous lire un livre et ensuite je vais vous expliquer à quelle question on va réfléchir aujourd'hui. Tous les jours on va réfléchir à une nouvelle question.
10	Julie-Ann	C'est un mouton.
11	PE	Ce livre s'appelle Selma.
12	Maël	Selma.
13	PE	« Lorsque je n'ai plus de réponse à mes questions, je vais trouver le vieux bélier ».
14	Julie-Ann	C'est quoi un bélier ?
15	PE	Le bélier c'est le mâle du mouton, tu sais il a des cornes.
16	Maël	Ah oui on dirait que c'est un taureau.
17	Thibo	C'est une chèvre !
18	PE	Non les chèvres et les moutons sont des animaux différents. Va t'assoir Leyla.
19	Thibo	J'en ai vu quand j'étais parti en vacances.
20	PE	*« Lorsque je n'ai plus de réponses à mes questions, je vais trouver le vieux bélier. Qu'est-ce que le bonheur ? ».* Thibo tu écoutes et tu poses Nini. *« Qu'est-ce que le bonheur ? Ecoute, je vais te raconter l'histoire de la brebis Selma. Il était une fois, une brebis. Qui chaque matin, dès le lever du soleil, mangeait un peu d'herbe. Jusqu'à midi, elle apprenait à parler à ses enfants, bêêêêêêh, l'après-midi elle faisait un petit peu de sport, et elle mangeait encore un peu d'herbe. Le soir, elle faisait un brin de causette avec madame Meiher l'oiseau, et la nuit, elle dormait d'un sommeil paisible et profond. Interrogée sur ce qu'elle ferait si elle avait plus de temps, elle répondait : et bien au lever du soleil, je mangerai un peu d'herbe, et puis, je jouerai avec mes enfants, je leur parlerai, ensuite je ferai un peu de sport, je mangerai encore un petit peu d'herbe dans le pré, le soir je ferai un brin de causette avec madame Meiher, sans oublier un bon et profond sommeil. Ah bon madame brebis ? Et si jamais vous gagniez au loto, si vous étiez riche, qu'est-ce que vous feriez ? Oh bah dans ce cas, je mangerai beaucoup d'herbe, de préférence dès le lever du soleil, je parlerai beaucoup avec mes enfants, bêêêêêêh, et puis je ferai un peu de sport, je jouerai à saute-mouton, et l'après-midi, je mangerai encore de l'herbe. Le soit je ferai un brin de causette avec madame Meiher et enfin la nuit, je tomberai dans un profond sommeil ».* Voilà l'histoire de Selma, la brebis. Et donc la question aujourd'hui à laquelle on va réfléchir, je l'ai écrite ici en bleu. La question à laquelle nous allons réfléchir ensemble c'est : ça veut dire quoi être heureux ?
21	Leyla	Ça veut dire qu'on est content.
22	PE	Alors, on lève tous la main et je vais vous interroger. Julie-Ann, ça veut dire quoi être heureux ?
23	Julie-Ann	Content.
24	Leyla	On est heureux.
25	PE	Ah oui, être heureux ça veut dire qu'on est heureux, c'est vrai mais ça veut dire quoi être heureux ? Maël ?
26	Thibo	Content.
27	PE	Maël.
28	Maël	…
29	PE	C'est la même chose être heureux et être content ?
30	Leyla	Oui.
31	PE	Tu voulais dire quelque chose Eléa ? Non ?
32	Anaïs	Etre très heureux et être très content.
33	PE	Alors, on peut être heureux, on peut être très heureux, c'est pareil d'être …
34	Thibo	… et être très très content.
35	PE	Est-ce que c'est pareil d'être heureux, très heureux, très très heureux ?
36	Elèves	Non … oui … non …

37	PE	Oui… non … qui a dit non ? Leyla.
38	Leyla	Non.
39	PE	Pourquoi c'est pas pareil ?
40	Maël	C'est Lyam qui a dit non.
41	PE	Pourquoi c'est pas pareil ? Ah, pourquoi c'est pas pareil Lyam ?
42	Lyam	Bah parce que… oui… c'est le même mot mais on n'est pas heureux heureux tout le temps heureux. Aussi oui.
43	PE	Alors… être heureux, on n'est pas tout le temps heureux ? C'est ça ?
44	Lyam	Nan, aussi on est, on est oui.
45	Leyla	On est content.
46	PE	Alors, vous me dites qu'être heureux et être content c'est pareil, mais est-ce que vous vous rappelez des moments parfois dans votre vie où vous avez été heureux ?
47	Elèves	Oui, Oui, non…
48	PE	On lève sa main pour le dire. Tu n'as jamais été heureux Owen ?
49	Owen	(fait non de la tête)
50	Thibo	Moi aussi.
51	Anaïs	Moi j'men souvient plus.
52	PE	C'est quoi le contraire de heureux ? Quand on n'est pas heureux on est … ?
53	Maël	C'est comme ça (fait un grand sourire).
54	PE	Alors quand on n'est pas heureux on est comment ?
55	Anaïs	On n'est pas très content.
56	PE	On est malheureux. Alors Owen tu n'as jamais été heureux ? Ça veut dire que tu es toujours malheureux ?
57	Mélodie	Moi j'étais pas malheureuse.
58	PE	Toi tu n'es pas malheureuse ?
59	Thibo	Il ment Owen.
60	PE	Alors, est-ce qu'il y a des moments dans votre vie où vous vous rappelez que vous étiez malheureux ?
61	Anaïs	Moi je me rappelle plus.
62	PE	Il n'y a pas des moments ? Est-ce que vous vous rappelez des moments où vous étiez malheureux ?
63	Anaïs	Moi j'm'en rappelle plus.
64	PE	Et alors est-ce que vous vous rappelez des moments où vous étiez heureux ?
65	Anaïs	Nan.
66	PE	Non plus ? Vous êtes jamais heureux et jamais malheureux ?
67	Julie-Ann	Si.
68	Thibo	Mais y'a Owen il ment, il ment Owen.
69	Anaïs	Là on est heureux.
70	PE	Là tu es heureuse ? Pourquoi tu es heureuse Amandine ? Anaïs ?
71	Anaïs	Je sais pas…
72	PE	Tu ne sais pas expliquer pourquoi ?
73	Lyam	Amandine elle est malade elle vient pas à l'école. Elle est malade.
74	PE	Et alors, est-ce que c'est pareil d'être un petit peu heureux et d'être beaucoup heureux ?
75	Maël	NON.
76	Anaïs	Nan.
77	PE	Pourquoi Maël ? C'est quoi la différence entre un petit peu heureux et beaucoup heureux ?
78	Thibo	Il sait pas.
79	PE	Mélodie ?
80	Mélodie	C'est pareil.
81	PE	C'est pareil ? Alors quand on est un petit peu heureux et quand on est beaucoup heureux c'est pareil ?
82	Leyla	Nan
83	PE	Pourquoi Leyla ?
84	Leyla	Parce que heureux c'est content alors.
85	PE	Heureux c'est content, d'accord. Alors, est-ce que il y a d'autre … est-ce que quand on est heureux… Eléa et Julie-Ann … est-ce que quand on est heureux ça veut dire qu'on est heureux pour toujours ?
86	Anaïs	Mais c'est quand qu'on va répondre à la caméra ?
87	PE	Mais la caméra Anaïs elle enregistre tout ce que nous disons. D'accord ? Elle nous filme.
88	Anaïs	Mais c'est quand ?
89	PE	Mais c'est maintenant, on est en train de réfléchir ensemble. On réfléchit à ce que ça veut dire d'être heureux. Vous m'avez dit que pour vous être heureux, c'est pareil que d'être content, mais vous ne vous rappelez pas quand-est-ce que vous étiez heureux. Qu'est-ce qui vous rend heureux ? Est-ce que vous faire gronder ça vous rend heureux ? Quand papa et maman vous grondent vous êtes heureux ?
90	Elèves	Non…. Si… Non.
91	Lyam	Morgane.
92	PE	Oui Lyam ?
93	Lyam	Tu sais quand mon papa et ma maman me grondent ben en fait ben je suis beaucoup triste moi parce si … si ils me

		rouspètent ça veut dire je vais dans ma chambre et ça veut dire au petit déjeuner je finis ça.
94	PE	D'accord. Alors Lyam il nous dit… Euh Thibo tu me donnes Nini s'il te plait ? Lyam il dit des choses intéressantes. Il dit que quand son papa et sa maman le grondent…
95	Mélodie	Moi j'ai envie de l'avoir.
96	PE	Non, personne ne la prend parce que vous jouez avec. Lyam me dit que quand ses parents le grondent il est triste. Et donc tu n'es pas heureux quand tes parents te grondent ?
97	Lyam	Non.
98	PE	Est-ce que quand tes parents te font des câlins tu es heureux ?
99	Lyam	Euh… non.
100	PE	Non ?
101	Lyam	Mais j'aime bien faire tout le temps des bisous et tout le temps des câlins.
102	PE	Alors, est-ce que tu es content quand on te fait des bisous et des câlins ?
103	Lyam	Mmm (fait oui de la tête).
104	PE	Oui ? Et on a dit qu'être heureux et être content ça voulait dire un petit peu la même chose donc quand tes parents te font des bisous et des câlins tu es heureux. Et toi Julie-Ann, qu'est-ce que te rend heureuse ?
105	Julie-Ann	Euh quand je suis à l'école et que je joue avec mes copines.
106	PE	Jouer avec tes copines ça te rend heureuse ? Qu'est-ce qui te rend heureux toi Maël ?
107	Maël	…
108	PE	Quand tu joues avec ton frère tu es heureux ?
109	Maël	(fait oui de la tête).
110	PE	Qu'est-ce qui vous rend heureux ? Vous n'avez pas d'autre idée de ce qui vous rend heureux ?
111	Thibo	Moi rien.
112	PE	Rien ne te rend heureux ? Si c'est pour dire des bêtises Thibo…
113	Owen	Moi rien.
114	Anaïs	C'est à mon anniversaire que je suis heureuse.
115	PE	Tu es heureuse quand tu fais ton anniversaire, pourquoi ?
116	Leyla	Moi aussi.
117	Anaïs	Parce que j'aime bien.
118	PE	D'accord.
119	Mélodie	Moi aussi.
120	PE	Julie-Ann.
121	Julie-Ann	Parce que mon papa et ma maman, et bah, et bah ils me font des câlins et des bisous et aussi à mon anniversaire quand y'a toutes mes copines.
122	Mélodie	Et moi j'aime bien quand c'est mon anniversaire.
123	PE	Tu veux dire quoi Leyla ?
124	Leyla	Et ben quand c'est mon anniversaire et ben moi je suis heureuse.
125	PE	Et est-ce que le bonheur, quand on est heureux, est-ce que le bonheur ça dure longtemps ?
126	Elèves	Nooon.
127	PE	Non ? ça dure combien de temps quand on est heureux ?
128	Maël	Un petit peu.
129	PE	Un petit peu ?
130	Leyla	Un tout petit peu.
131	Maël	Un petit peu moyen.
132	PE	Un petit peu moyen.
133	Mélodie	Très moyen.
134	PE	Est-ce que ça dure toujours toute vie, quand on est heureux c'est pour toute la vie ?
135	Elèves	Non… non… oui… non…
136	PE	Oui Julie-Ann ?
137	Julie-Ann	C'est pas tout le temps quand papa et maman nous grondent.
138	PE	Ah, Julie-Ann,… les garçons asseyez-vous… elle dit on n'est pas out le temps heureux quand papa et maman nous grondent. Donc ça veut dire que dans notre vie il y a des moments où on est heureux et des moments où on n'est pas heureux ?
139	Julie-Ann	Aussi quand les copains ils tombent et ils nous fassent mal.
140	PE	Ils nous font mal. Effectivement. Et … tu m'as dit Julie-Ann que des fois, quand ton papa et ta maman te grondaient … attends excuse-moi. Thibo, Maël, Owen la prochaine fois que je râle après vous, vous retournez à la sieste avec les petits. On essaye de réfléchir tous ensemble, et ça veut dire qu'on doit s'écouter, que les autres ont des choses à nous apprendre. Quand les autres parlent on apprend des choses. Alors Lyam tu m'as dit tout à l'heure que quand ton papa et ta maman te grondaient tu étais malheureux. Comment tu sais que tu es malheureux ? Comment on sait quand on n'est pas heureux ?
141	Julie-Ann	Parce que ils nous grondent très fort.
142	PE	Oui mais nous ça nous fait quoi quand on se fait gronder ?
143	Anaïs	Ça nous fait pleurer.
144	PE	Ça nous fait pleurer ? Et quand on pleure est-ce qu'on est heureux ?

145	Elèves	Non… non est triste.
146	PE	On est très triste.
147	Mélodie	Et en plus on peut se punir dans sa chambre.
148	PE	On peut être puni dans sa chambre.
149	Maël	Mais il a changé de place Lyam.
150	PE	Va t'assoir Lyam c'est dangereux ça. Et, est-ce que ce qui rend les autres heureux ça nous rend heureux nous aussi ? Par exemple Lyam il a dit que quand son papa et sa maman lui faisaient des bisous ça le rendait heureux. Est-ce que ça rend tout le monde heureux d'avoir des bisous et des câlins ?
151	Elèves	Oui.
152	PE	Oui ?
153	Mélodie	Moi j'aime bien quand maman me fait des massages.
154	PE	Et est-ce que ce qui nous rend heureux nous ça rend forcément heureux tout le monde ? Par exemple regardez, Selma la brebis, vous vous rappelez, qu'est-ce qui la rend heureuse elle ? Est-ce que vous vous en souvenez ce qu'elle aime bien faire ?
155	Elèves	Non
156	Anaïs	Manger.
157	PE	Manger ? Manger quoi ?
158	Anaïs	Manger de l'herbe.
159	PE	Manger de l'herbe. Est-ce que manger de l'herbe ça vous rend heureux vous ?
160	Elèves	Non.
161	PE	Non ? alors …
162	Thibo	… et c'est pas bon !
163	PE	Alors ça veut dire que ce qui rend heureuse Selma, manger de l'herbe, vous ça ne vous rend pas heureux ?
164	Julie-Ann	Non parce que ça peut nous rendre malade.
165	Mélodie	En plus c'est pas bon pour les enfants.
166	PE	Oui c'est vrai.
167	Julie-Ann	Et pour les adultes aussi.
168	PE	Mais alors, est-ce que ça ne voudrait pas dire que ce qui nous rend heureux nous ça ne rend pas forcément heureux les autres, et peut-être… Oui Julie-Ann ?
169	Julie-Ann	Et c'est pas bon pour les enfants.
170	PE	Et c'est pas bon. Peut-être qu'il y a des enfants qui aiment faire des choses que les autres n'aiment pas faire.
171	Mélodie	En plus les yaourts aussi c'est bon pour la santé.
172	PE	Est-ce qu'il y a des choses que vous, vous aimez faire et que vos frères et sœurs eux n'aiment pas faire ?
173	Owen	Moi j'aime bien faire un gâteau.
174	Maël	Si … si si si.
175	Mélodie	Ma sœur Luna elle aime bien faire un gâteau.
176	PE	Faire des gâteaux. Donc faire des gâteaux ça la rend heureuse ? Oui ?
177	Anaïs	Et moi j'ai pas de sœur.
178	PE	Et est-ce que qu'il y a des choses que vous aimez faire, qui vous rendent heureux mais que papa et maman ils n'aiment pas faire ? Par exemple jouer aux petites voitures ça vous rend heureux ?
179	Anaïs	Non.
180	PE	Non ça ne te rend pas heureuse ?
181	Anaïs	Si.
182	PE	Si. Oui Lyam ?
183	Lyam	Ben, quand je joue un petit peu, ça me fait heureux, mais aussi, quand je joue du coup aussi ça me fait heureux.
184	PE	Quand tu joues ça te rend heureux ? Et alors, est-ce que, je reviens à la question de tout à l'heure les filles, est-ce que être un tout petit peu heureux et être beaucoup heureux c'est pareil ?
185	Elèves	Nooon.
186	PE	Est-ce qu'il y a des moments où vous êtes juste un tout petit peu heureux et des moments où vous êtes très très très heureux ?
187	Anaïs	Moi là maintenant je suis très très très heureuse.
188	PE	Très très heureuse ?
189	Mélodie	Moi aussi. Si papa il me dit que je travaille pas bien et ben je suis punie.
190	PE	Ah, et donc tu n'es pas heureuse. Et d'ailleurs, est-ce qu'on peut être heureux quand les autres gens de notre famille ou non amis ne sont pas heureux ?
191	Elèves	Oui…. Non… oui.
192	PE	Tu es heureux quand ta famille est triste ?
193	Anaïs	Moi je suis triste.
194	PE	Toi tu es triste aussi.
195	Julie-Ann	Et quand il y a quelqu'un de mort et ben moi aussi je suis triste.
196	PE	Bah oui.
197	Mélodie	Et moi aussi quand ma maman est mort et bah je suis triste.
198	Thibo	Mon chat et bah il est mort au ciel.

199	PE	Ca a rendu tes parents tristes ?
200	Thibo	Hum… non.
201	PE	Toi tu étais triste ?
202	Thibo	Ah non.
203	PE	Tu n'étais pas triste quand ton chat est parti au ciel ? Tu étais heureux ?
204	Thibo	(fait oui de la tête).
205	PE	Pourquoi ?
206	Thibo	Parce que il partait au ciel.
207	PE	Va t'assoir Lyam. Je t'ai dit trois fois d'arrêter de toucher à cette chose. Mais alors ça veut dire que quand notre famille ou nos amis ne sont pas heureux nous on ne peut pas être heureux ? Il faut que les autres soient heureux pour que nous aussi on soit heureux ?
208	Maël	Aussi mon chat pendant les vacances pendant très longtemps il était mort.
209	PE	Depuis longtemps.
210	Mélodie	Et ben moi papa et maman ils étaient morts et maintenant ils sont revis.
211	PE	Ah non, quand on est mort on ne peut pas revenir. Quand on est mort c'est pour toujours, quand on va au ciel on y reste. On n'en revient pas. Ton papa et ta maman ils sont encore là. Ne t'inquiète pas.
212	Thibo	C'est à combien qu'on est mort ?
213	Mélodie	Mais maman et papa ils sont pas morts.
214	PE	Mais non. Qu'est-ce qu'il y a Thibo ?
215	Thibo	Jusqu'à combien qu'on est mort ?
216	PE	Comment ça jusqu'à combien ?
217	Thibo	Bah qu'on est mort ?
218	Leyla	Bah 10.
219	Julie-Ann	Nan mon frère il a 10 ans et bah il est pas mort.
220	PE	Mais non.
221	Maël	13 ans.
222	PE	Il n'y a pas un âge minimum, il y a des gens qui meurent très jeunes et d'autres qui meurent très vieux. Mais là aujourd'hui on est là pour parler du bonheur. Alors, on a dit, je résume un petit peu. On a dit qu'être heureux c'est un petit peu comme être content. C'est ça ? Et on a dit que quand on n'était pas heureux ça voulait dire qu'on était quoi ?
223	Julie-Ann	Triste et pas content.
224	PE	Triste. Pas content, malheureux.
225	Maël	Pas content, beaucoup triste.
226	PE	Alors vous m'avez dit aussi que ce qui vous rendait heureux c'était de jouer avec vos copains copines, de faire des gâteaux, quoi d'autre, qu'est-ce qui vous rend heureux à part ça ?
227	Julie-Ann	Les papas et les mamans quand ils font des bisous.
228	PE	Quand on nous fait des bisous.
229	Mélodie	En plus Luna elle va me laisser jouer… jouer à sa DS.
230	PE	A sa DS, d'accord. Et vous les garçons, qu'est-ce qui vous rend heureux alors ?
231	Owen	Mon anniversaire.
232	PE	Ton anniversaire ? Ça te rend heureux Thibo d'avoir des cadeaux ? De voir tes copains ?
233	Maël	Moi aussi. Moi aussi parce que moi j'ai eu un quad.
234	PE	Tu as eu un quad à ton anniversaire et ça t'a rendu très heureux ?
235	Maël	Il était jaune.
236	PE	On va s'arrêter là pour aujourd'hui mais on va faire une dernière chose. Vous allez voir, sur les tables, vous allez trouver des feuilles, et sur cette feuille je vais vous demander de dessiner quelque chose. Vous allez dessiner…
237	Maël	Un bonhomme de pain d'épice ?
238	PE	Non, vous allez dessiner quelque chose qu'on va coller ici, sur la feuille « ça veut dire quoi être heureux ? », vous allez dessiner quelque chose qui vous rend heureux. Alors, ça peut être dessiner papa et maman parce qu'on les aime, on peut dessiner un quad, on dessine ce qu'on veut. Tout le monde dessine ce qu'il veut mais je veux que vous dessiniez quelque chose qui vous rend heureux D'accord ?
239	Leyla	Oui
240	PE	Allez, vous pouvez y aller.

Annexe 2 : Retranscription de la séance 2.

1	PE	Est-ce que vous vous rappelez ce que nous sommes en train de faire aujourd'hui ? Comment ça s'appelle ?
2	Julie-Ann	Qu'on était heureux et puis qu'on n'était pas heureux.
3	PE	Oui, d'accord. Tu as raison.
4	Julie-Ann	Et qu'on était triste.
5	Amandine	Moi je pense pas que j'étais là.

6	PE	Tu n'étais peut être pas là toi Amandine tu as raison. Donc on a dit que le jeudi maintenant on faisait de la philosophie. Vous vous rappelez ce que c'est la philosophie ?
7	Elèves	Non.
8	PE	Ca veut dire qu'on réfléchit, dans sa tête pour répondre à des questions qu'on se pose, et on parle tous ensemble. Alors je vous rappelle les règles. Les règles c'est que on est pas obligé de parler si on a pas envie mais tout le monde doit réfléchir dans sa tête. C'est la règle numéro 1. La règle numéro 2 : on n'a pas le droit de se moquer puisque tout le monde dit ce qu'il pense. On a le droit de dire ce qu'on veut, on n'est pas obligé de penser pareil. Chacun pense ce qu'il veut. Et la règle numéro 3, c'est que pour parler, comme d'habitude hein, à l'école on lève toujours la main pour parler, et on ne coupe pas la parole quand quelqu'un est en train de parler. Aujourd'hui on ne va pas parler de quand est-ce qu'on est heureux, on va parler d'autre chose. Tout d'abord, mes élèves, on a lu ce livre ce matin. Est-ce que vous pouvez raconter l'histoire aux élèves de Marielle ? Que ce passait-il dans cette histoire ?
9	Maël	Le loup il veut pas être ami avec le lapin.
10	PE	Alors, tu es sûr que le loup il veut pas être ami avec le lapin ?
11	Lyam	Si.
12	PE	Si.
13	Lyam	Parce que le loup il a une maison noire et il veut être ami du … du lapin et le lapin il dit « je veux pas être ton copain ».
14	PE	Pourquoi il veut pas être son copain le lapin ?
15	Lyam	Ben parce que il est dans la maison blanche pour manger un petit peu et après il peut être le ami à le loup mais pour ça il faut qu'il mange et il va être grand comme un loup.
16	PE	Alors, je vais pas vous la lire Julie-Ann par ce que je vais vous en lire un autre.
17	Amandine	C'est quoi ça ?
18	PE	Mais je vais vous le raconter, d'accord ? je ne vais pas tout lire mais je vais vous raconter l'histoire pour que vous la connaissiez vous aussi. En fait c'est l'histoire d'un petit lapin, qui habite une petite maison, et d'un grand méchant loup. Et le petit lapin il cherche un ami, parce qu'il n'a pas d'amis. Alors il voudrait un ami comme lui, qui soit tout petit. Le loup lui il dit qu'il aimerait bien avoir un ami, qu'il l'aimerait très très fort. Et puis le petit lapin il nous raconte encore qu'il veut un ami qui aime les légumes, il veut un ami qui habite une petite maison, qui fait des dessins. Il veut un ami qui joue à des jeux de société. Il veut un ami qui collectionne plein de choses. Voilà. Il a plein de critères, il veut un ami qui soit comme lui, qui aime dessiner, qui aime jouer, qui aime manger des légumes. Alors que le loup lui il a juste envie d'avoir un ami, peu importe comment il est. Il s'en fiche il veut un copain. Et un jour ils se rencontrent et le loup dit « oh tu es mon ami ».
19	Amandine	C'est la même image que devant.
20	PE	Oui vous avez raison les filles. Et comme dit Lyam, le lapin dit « oh non moi je ne veux pas être ton ami parce que moi je suis petit et toi tu es grand, moi je mange des légumes et toi tu manges de la viande, moi je sais dessiner et toi tu ne sais pas dessiner ». Le loup il dit que ce n'est pas grave, on peut être amis quand même. Et ils finissent par être amis. Mais là je vais vous lire une autre histoire, qui s'appelle « la brouille ».
21	Julie-Ann	Je la connais.
22	PE	Tu la connais ? Alors : « *Deux terriers étaient voisins. Dans l'un habitait monsieur brun, un lapin marron, et dans l'autre, monsieur grisou, un lapin gris. Au début de leur voisinage ils s'entendaient très bien. Le matin ils se saluaient gentiment : Bonjour Monsieur brun, disait le lapin gris. Beau temps aujourd'hui, Monsieur Grisou, répondait le lapin marron. Un beau jour, ou plutôt un mauvais jour, leur bonne entente cessa. Monsieur Brun se fâcha : quel cochon, ce Grisou, c'est encore moi qui vais balayer ses ordures, c'est une honte ! Puis ce fut au tour de Monsieur Grisou de se plaindre : non mais ça ne va pas la tête ? Baisse cette radio, je ne m'entends plus grignoter mes carottes. Chaque jour amenait de nouvelles disputes. Regarde-moi ce linge qui pend : C'est une horreur. Ôte-le immédiatement, il me cache mon paysage. D'accord, d'accord, Monsieur Brun, mais attrape mon savon pour te laver avec. Tu sens mauvais. Monsieur Brun prit une grande décision : Ce mur me séparera à jamais de ce mauvais coucheur, jubilait-il. Adieu, Monsieur Grisou. Mais Monsieur Grisou ne l'entendait pas ainsi. Il entra dans une grande colère et réduisit le mur en poussière que le vent emporta. Evidemment, il y eu une grande dispute. Bandit destructeur ! hurlait Monsieur Brun. Voleur d'espace ! répliquait Monsieur Grisou. Une bataille éclata/ Prends ça dans l'œil disait l'un. Attrape celui-là, disait l'autre. Attention à mon gauche, menaçait Grisou. Méfie-toi de mon droit, ripostait Brun. Sur ce, un renard affamé survint. Tiens, deux casse-croûte qui se battent, se dit-il. La chasse va être facile. Il bondit. Heureusement les deux lapins l'aperçurent. Ils plongèrent dans le même terrier pour échapper à la dent du carnivore. Attendez, ce n'est pas fini, gronda le renard en plongeant sa patte dans le terrier. Je vais bien en attraper un au hasard, ajouta-t-il. Marron ou gris, les lapins ont le même goût. Mais tandis qu'il tâtait à l'aveuglette le fond du trou, les deux lapins, unissant leurs forces, creusaient une galerie vers le terrier voisin. C'est au moment où le renard s'inquiétait de ne rien trouver que les lapins bondirent hors du terrier qu'ils avaient atteint en peinant durement. Et quand le renard ne ramena de son exploration qu'une pauvre petite poignée de terre, ils étaient déjà loin. Depuis ce jour, Monsieur Brun et Monsieur Grisou sont de nouveau amis. Ils se disputent très rarement et uniquement quand c'est indispensable. Ils ont conservé la galerie entre leurs deux terriers. Comme ça, même quand il pleut, ils peuvent se rendre visite et au besoin se chamailler sans se mouiller.* » Voilà… Alors est-ce que vous avez remarqué le point commun entre ces deux histoires ?
23	Maël	Oui.
24	PE	De quoi ces histoires parlent ?
25	Amandine	Les deux ils parlent des lapins.
26	PE	Elles parlent de lapins c'est vrai, il y a des lapins dans les deux. Mais… va t'assoir Amandine. Julie-Ann, autre chose ?

27	Julie-Ann	En fait y'a le lapin gris qui met son linge, et bah, le lapin marron et bah il fait des méchancetés et quand y'a le lapin marron, et bah, quand il met sa musique et ben en fait le lapin gris il est méchant.
28	PE	Alors, moi je vais vous dire sur quoi on va réfléchir aujourd'hui. Ces deux livres, Maël, ils parlent de l'amitié, ils parlent des amis. Là c'est l'histoire de l'amitié entre un loup et un lapin et là l'histoire d'amitié entre deux lapins. La question sur laquelle nous allons réfléchir je l'ai écrite sur cette grande affiche. La question c'est : doit-on être pareils pour être amis ? Est-ce que pour être amis il faut penser pareil ? Il faut se ressembler ?
29	Elèves	Non.
30	PE	Alors d'abord on va commencer par réfléchir, les garçons, à « c'est quoi un ami ? ». Parce qu'il faut qu'on soit d'accord, pour qu'on puisse parler des amis il faut qu'on sache ce qu'est un ami. Julie-Ann, qu'est-ce que tu veux dire ?
31	Julie-Ann	C'est, c'est un ami c'est quand on est gentil avec et qu'on s'aime bien.
32	PE	D'accord. Un ami c'est quand on est gentil avec et qu'on s'aime bien. Qui d'autre a envie de nous ce qu'est un ami pour lui ? Lyam ?
33	Lyam	Aussi, un ami, ça pourrait être euh… un petit peu comme un lapin, un lapin et un loup et un lapin. Mais c'est pas grave si tu lis pas, tu lis pas toute cette histoire et toute cette histoire.
34	PE	D'accord, Amandine ?
35	Amandine	Mais c'est quoi ça ?
36	PE	Un bouquet de fleurs, le lapin va offrir un bouquet de fleurs et c'est comme ça qu'ils sont devenus amis. Alors, est-ce qu'il y a d'autres personnes à part Julie-Ann qui veulent nous dire ce qu'est un ami ? Est-ce qu'un ami c'est pareil qu'un amoureux pour vous ?
37	Maël	Non.
38	PE	Pourquoi c'est pas pareil Maël ?
39	Maël	Je sais pas.
40	PE	Est-ce que si vous avez un ami c'est pareil que si vous avez un amoureux ?
41	Anaïs	Oui.
42	PE	Oui ?
43	Thibo	Amandine elle a changé de place.
44	PE	C'est quoi un amoureux ? quelqu'un sait ? Un amoureux ce que c'est ? … Alors, est-ce qu'un ami c'est pareil qu'un frère ou une sœur ? Est-ce que vos frère ou vos sœurs ce sont vos amis ?
45	Maël	Oui, mon frère oui.
46	PE	Oui Maël tu penses ? Non Thibo ?
47	Thibo	Oui le mien.
48	PE	Qui a dit non ? Toi Julie-Ann tu as dit non ?
49	Julie-Ann	Non parce que quand on est frère on peut pas être quelqu'un d'autre.
50	PE	D'accord, on est soit frère soit amis ? On ne peut pas être les deux ? D'accord. Amandine.
51	Thibo	Si, si on a envie.
52	PE	Levez la main.
53	Amandine	Aussi on peut faire : loup, lapin, les deux lapins, comme ça ils peuvent être tous les 4 copains.
54	PE	Tous les 4 copains, donc un ami c'est un copain ? C'est pareil ?
56	Amandine	(fait oui de la tête).
57	PE	D'accord, est-ce que la maitresse c'est votre amie ?
58	Elèves	Oui… non…
59	PE	Alors, oui ou non ?
60	Lyam	Tu sais moi je t'adore Morgane.
61	PE	Moi aussi je t'adore Lyam mais est-ce qu'on est des amis ?
62	Lyam	Euh… oui.
63	Elèves	Oui… non.
64	Maël	Si.
65	PE	Alors les garçons vous vous asseyez et vous levez la main pour parler. Julie-Ann.
66	Julie-Ann	Mais en fait Amandine elle a changé de place.
67	PE	Tu restes à la place ou tu es. Lyam, vas-y, je t'écoute.
68	Lyam	Ben moi, tu sais, et ben moi je t'adore mais, en fait, le lapin et le loup il veut être le copain à le lapin et le lapin il dit « je veux pas être ton ami ».
69	PE	Oui, il veut pas être son ami et pourtant ils sont quand même amis à la fin.
70	Lyam	Oui.
71	PE	Alors, maintenant qu'on a dit un petit peu ce que c'était un ami, on va se demander « est-ce qu'on doit être pareils pour être amis ? » Est-ce que quand on est amis on doit se ressembler ? Amandine.
72	Amandine	Moi et Lyam on est copains.
73	PE	Lyam et toi vous êtes amis ? Est-ce que vous vous ressemblez ? est-ce que vous êtes pareils ? Amandine c'est une fille et Lyam c'est un garçon. Est-ce qu'ils se ressemblent ?
74	Elèves	Non.
75	PE	Est-ce que vous êtes amis ?
76	Lyam	Oui.

77	PE	Oui ? Donc vous pensez qu'on est pas obligé d'être pareils pour être amis ?
78	Anaïs	Moi je suis amie avec Marla.
79	Julie-Ann	Moi aussi.
80	PE	Et alors, est-ce que avec Marla vous êtes toujours d'accord ?
81	Julie-Ann	Euh… non.
82	Maël	Moi oui.
83	Thibo.	Moi, Marla, Maël et moi on est toujours d'accord.
84	PE	Vous êtes toujours d'accord ? vous ne vous disputez jamais ?
85	Thibo	Non.
86	Julie-Ann	Nous on est pas d'accord avec Anaïs.
87	Thibo	Si des fois.
88	PE	Ah des fois vous n'êtes pas d'accord ? Mais est-ce que vous êtes quand même amis ?
89	Julie-Ann	Oui.
90	PE	Oui Amandine ?
91	Amandine	Mais des fois Julie-Ann, Anaïs et Marla…
92	Thibo	Et aussi on rigole.
93	PE	Oui, j'écoute.
94	Amandine	Et Leyla, ben on joue ensemble. Et moi aussi.
95	PE	Vous jouez ensemble, et des fois vous ne jouez pas ensemble ?
96	Amandine	(fait non de la tête).
97	PE	Maël et Thibo, est-ce que vous vous souvenez des fois où vous êtes dans la cour et vous venez me voir parce que vous vous êtes disputé, à cause d'une trottinette. Ça vous arrive des fois de vous disputer parce qu'il y en a un qui a une trottinette et pas l'autre. Et des fois avec Owen vous vous disputez, vous dites « t'es plus mon copain ».
98	Thibo	Bah oui parce que Owen on est pas jamais… on est jamais son copain.
99	PE	Mais si des fois vous jouez avec lui.
100	Maël	Quelques fois.
101	Lyam	Moi je veux… si Owen il joue pas avec nous… il va être triste.
102	PE	Bah oui. Tu as raison Lyam.
103	Amandine	Mais moi des fois je joue pas avec Lyam parce que j'ai envie de jouer avec mes copines.
104	PE	Mais est-ce qu'on est obligé de tout le temps jouer avec ses amis ?
105	Maël	Non.
106	PE	Non ? Oui ou non ?
107	Maël	Non.
108	PE	A-t-on le droit de jouer avec d'autres gens qu'avec ses amis ?
109	Elèves	Oui.
110	Amandine	Lyam il a envie de jouer presque tout le temps avec moi.
111	PE	Et des fois tu joues avec lui ? et des fois non c'est ça ?
112	Amandine	(fait oui de la tête).
113	PE	Et, est-ce que quand on est amis on peut se disputer ? ça arrive ou pas ?
114	Elèves	Oui.
115	PE	Oui ?
116	Elèves	Oui.
117	PE	Est-ce que Lyam tu t'es déjà disputé avec un ami ?
118	Lyam	Euh non.
119	PE	Jamais tu ne t'es mis en colère avec un de tes amis ? Tu ne t'es jamais disputé avec Amandine ?
120	Lyam	Non.
121	Thibo	Si moi avec Maël.
122	PE	Thibo tu lèves la main. Alors Thibo, qu'est-ce que tu veux dire ?
123	Thibo	Euh je m'ai disputé avec Maël.
124	PE	Et alors, est-ce que vous êtes quand même copain ?
125	Thibo	Euh, oui.
126	PE	Malgré tout. Amandine.
127	Amandine	Moi j'ai une dent qui pousse.
128	PE	Oui mais… on ne parle pas de ça ma grande. Julie-Ann assieds-toi sur le banc et dis-moi ce que tu veux dire.
129	Julie-Ann	En fait, avec Anaïs on n'est pas toujours amies.
130	PE	Oui pas toujours, mais ça veut dire que des fois vous l'êtes ? Oui ? Qu'est-ce que tu en penses toi Eléa ? Est-ce que avec des amis on peut se disputer des fois ? Est-ce que tu te disputes avec tes amis ? Avec Romy ? Oui ? Et après que se passe-t-il ? … Vous vous faites la tête pour toujours ?
131	Eléa	Non.
132	PE	Non ? Amandine.
133	Amandine	Moi je dis à Mathis « je suis ton amie » mais c'est mon frère.

134	PE	C'est ton frère ? Pourtant tout à l'heure tu m'as dit qu'on ne pouvait pas être frères et sœurs et aussi être amis. On était que frères ou que amis. Donc…
135	Amandine	Non c'est pas moi qu'a dit ça.
136	PE	C'est pas toi qui a dit ça ? Excuse-moi, va t'assoir Lyam.
137	Julie-Ann	C'est moi qu'a dit euh…
138	PE	Ah c'est toi, excuse-moi.
139	Julie-Ann	Tu t'es trompé.
140	PE	Ah d'accord donc Amandine tu n'étais pas d'accord avec Julie-Ann, toi tu penses qu'on peut être frères et sœurs et être amis ?
141	Amandine	(fait oui de la tête).
142	PE	D'accord. Alors vous vous rappelez dans cette histoire, qu'est-ce qui se passe ? Au début ils sont voisins et ils s'entendent très bien. Ils sont super copain, au début ils sont très copains. Et puis un jour…
143	Amandine	Mais là, le gris il balance des choses et lui… il est obligé de tout balayer.
144	PE	Mais un jour ils se disputent. Mais à la fin est-ce qu'ils se réconcilient ?
145	Maël	Non.
146	PE	Qu'est-ce que ça veut dire « se réconcilier » ? Quelqu'un sait ou pas ? Tu sais Eléa ?
147	Anaïs	Ça veut dire qu'on redevient copains.
148	PE	Qu'on redevient copains, qu'on fait la paix. A la fin de l'histoire, pourtant…
149	Maël	… ils se bagarrent pas.
150	PE	Ils redeviennent amis. Ça veut dire que des fois on peut se disputer et redevenir amis quand même, c'est ça ?
151	Maël	Non.
152	PE	Non Maël ? Quand on se dispute c'est pour toujours ? Quand tu te disputes avec Thibo ça signifie que pour toujours vous serez fâchés ?
153	Anaïs	Nan.
154	PE	Tu fais exprès de dire des bêtises là Maël ? Thibo ça suffit. Dans cette histoire, le petit lapin dit « je veux un ami comme moi, qui mange des légumes, qui fait des dessins, qui joue à des jeux, qui soit tout petit, qui fait des collections… ». Il a plein de critères. Il veut un copain qui soit exactement comme lui. Au contraire le loup dit « je veux un ami, je l'aimerai très fort, on sera très heureux ensemble… ». Le petit lapin ne veut être ami qu'avec des gens comme lui, alors que le loup s'en fiche.
155	Julie-Ann	Mais le loup il habite juste là et il faut juste descendre de la montagne, remonter et puis descendre, et puis marcher jusqu'à la maison. Comme ça ils sont juste à côté.
156	Anaïs	Ils sont voisins.
157	PE	Oui. Le loup et le lapin à la fin deviennent amis. Est-ce qu'un loup et un lapin ça se ressemble ?
158	Lyam	Non.
159	PE	Qu'est-ce que ça mange les loups ?
160	Lyam	Ca mange de la viande.
161	Lyam	Ca mange de la viande, et des petits lapins.
162	Anaïs	Et des cochons.
163	PE	Alors, nous allons nous arrêter là pour aujourd'hui. Pour terminer, comme la semaine dernière, vous allez dessiner quelque chose que l'on va coller sur la grande affiche. Aujourd'hui, vous allez essayer de répondre à notre question « doit-on être pareils pour être amis ? » en dessinant quelqu'un, un copain, une copine, qui vous ressemble ou au contraire qui n'est pas pareil que vous. Et vous m'expliquerez pourquoi.

Annexe 3 : Retranscription de la séance 5.

1	PE	Que faisons-nous le jeudi les enfants ? Après la sieste.
2	Lyam	Ben on fait la chopho… cho…phie.
3	PE	La philosophie. Tu veux essayer de le redire Lyam ? Philosophie.
4	Leyla	Philosophie.
5	PE	Bien Leyla.
6	Elèves	Philosophie.
7	PE	Bien ! Est-ce que vous vous rappelez ce dont nous avions parlé… Thibo arrête… la dernière fois. On avait lu un album avec « t'es fleur ou t'es chou ». Vous vous rappelez ?
8	Leyla	Et y'a un garçon qui s'appelle Maël.
9	PE	Y'a un petit garçon Maël. Alors aujourd'hui on va parler de quelque chose de complètement différent. On ne va pas parler des garçons et des filles. Les enfants. On va parler aujourd'hui de « ça veut dire quoi être grand ? ». Alors pour commencer je vais vous lire l'histoire, tu sais il y a toujours une histoire. Et après vous allez me dire ce que vous en pensez. Laurent tout seul.
10	Maël	Laurent tout seul.
11	Leyla	Moi je sais parce que y'avait une image où… où il ne trouvait pas sa maman.

12		*C'était l'été et il n'y avait plus d'école. Laurent jouait tout seul dans la cuisine. Il jouait au tracteur, il jouait à la pomme, il jouait au lapin poussette.* Baisse ta main Julie-Ann tu me dira après.
13	Julie-Ann	Je peux aller aux toilettes ?
14	Leyla	Moi aussi ?
15	Elèves	Je peux aller aux toilettes ?
16	PE	Dépêchez-vous les filles. *Mais il s'ennuyait, parce que tout ça…* Là-bas les filles, Julie-Ann !… *tout ça, c'était des jeux de bébé. « Maman, maman, laisse-moi jouer dehors » ! « Bon », dit maman, « après tout tu es grand maintenant. Joues dehors, mais attention, ne dépasse pas la barrière. Dehors, Laurent cueillit une herbe, il trouva un escargot séché, de ci de là, il trotta jusqu'à la barrière, et un tout petit peu plus loin. C'était bien dehors ? » « oh oui » dit Laurent. « J'ai été jusqu'à la barrière, et un tout petit peu plus loin ». Maman soupira : « après tout, tu es grand maintenant, mais ne t'aventure pas derrière le châtaigner. Dehors, Laurent récolta trois jolis cailloux et un bâton tordu. Il coursa une araignée jusqu'à la barrière. Il courut tout seul jusqu'au châtaigner, et un tout petit peu plus loin. Quand maman lapin lui demanda si c'était bien dehors, il dit que oui, qu'il était allé jusqu'au châtaigner, et que demain il irait jusqu'à la rivière. « Soit prudent mon lapin » dit maman. Laurent lui donna un baiser : « tu sais maman, je suis grand maintenant ». Le lendemain, il alla tout droit à la rivière. Sous les arbres, il faisait sombre et frais. D'ici on ne voyait plus la maison alors Laurent sauta la rivière et partit en voyage. Le jour finissait. Comme c'est beau, d'habitude à la maison c'est l'heure de se brosser les dents. Il était tout fier d'avoir trouvé l'idée de partir en voyage. Mais, quand ce fut la nuit, il se sentit moins fier. Il faisait noir, il avait froid et puis il imaginait que maman était inquiète et il se dit « peut-être que je ne suis pas si grand que ça. Quand Laurent s'éveilla, le ciel était si clair, si vaste. Ça aurait été triste de faire demi-tour.*
17	Julie-Ann	Il a des grandes oreilles.
18	Thibo	Bah oui c'est un lapin.
19	Leyla	C'est normal c'est un lapin.
20	PE	*J'écrirai à maman » dit-il, « demain, promis. C'était midi, le soleil chauffaient les pierres et les pierres chauffaient les pattes du petit lapin. Il commençait à être fatigué de son voyage, mais quand on est grand, on ne peut pas changer d'avis toutes les 5 minutes. Heureusement, après un virage, le chemin s'arrêtait tout seul dans une jolie vallée. Là, Laurent croqua des glands du chêne, se brossa les dents avec un bâtonnet. Encore une fois, c'était le soir qui tombait. Dommage ! pensa-t-il, qu'on soit si seul quand on voyage.*
21	Maël	Mais comment il mange ?
22	PE	Il mange des glands, il l'a dit. *Au réveil il eut une idée. Une grande idée, l'idée de faire une fête. Sur des feuilles il écrivit : « venez tous à ma fête, demain dans la vallée, signé Laurent ». Il écrivit cette lettre 229 fois, parce qu'il connaissait 229 lapins. Il écrivit aussi une lettre un peu spéciale pour sa maman : « je fais un voyage mais je me suis arrêté dans la vallée pour faire la fête. Je vais bien, je mange bien. Viens à ma fête Maman s'il te plait ». Le jour de la fête dura deux jours sans soir, à cause de tous les lampions qui éclairaient la vallée. « Bon » demanda maman, « tu es content mon grand ? Laurent senti sa gorge un petit peu sèche, mais il répondit : « oui… très content ». Ensuite, les 229 lapins s'en allèrent. Et maintenant ? Laurent alluma un feu avec les lampions qui restaient. Avant la nuit, il vit s'approcher une silhouette. C'était une lapine, on le voyait de loin à cause de ses grandes oreilles, et de sa robe.*
23	Thibo	Et puis lui c'est qui lui ?
24	PE	C'est la petite lapine qu'il voit. *« Est-ce que je peux m'assoir sur ta pierre ? Je voyage et je voudrai me reposer». « Moi aussi je voyage » dit Laurent. « Et il est bien ton voyage ? » demanda la lapine. Laurent ne répondit pas. « Moi », dit la lapine, « je trouve qu'on est trop seul quand on voyage ». « Alors tu vas faire quoi ? tu vas rentrer chez toi ? ». « Oh non ». « Si tu veux », dit Laurent, « On peut continuer notre voyage ensemble ». La nuit était partout maintenant, douce et tiède. La lapine chuchota : « oui, mais on continuera demain ».*
25	PE	Je vais vous laisser me dire ce que vous avez envie de dire à propos de cette histoire.
26	Julie-Ann	Je sais !
27	PE	Leyla.
28	Leyla	Sa maman, elle voulait que il est tout seul et après il retrouve sa maman pour la fête il dit sa maman… il dit… euh Laurent il dit … va… va … euh…tu vas m'inviter ? et après sa maman…
29	Thibo	Leyla t'avais pas un chouchou ?
30	PE	Euh Thibo c'est pas le moment !
31	Leyla	Et après elle elle elle il dit, elle dit euh bah… la maman… est-ce que t'es content par les lumières ? et après il a fait confiance à sa maman et il a dit qu'il est grand et qu'il va aller, bah aller en vacances et…
32	PE	Julie-Ann ?
33	Julie-Ann	En fait y'a … y'a y'a un lapin il rencontre une lapine et puis en fait après à la fin ils deviennent amis.
34	PE	Oui. Et qu'est-ce qu'il veut en fait Laurent dans cette histoire ? Depuis le début qu'est-ce qu'il veut ?
35	Leyla	De de de … de inviter et tout le et tout et…. Qui se brosse les dents et il dit Laurent qu'il écrit pour inviter les enfants…
36	Julie-Ann	Elle l'a déjà dit !
37	PE	Mais avant la fête, au tout début quand il va se promener, qu'est-ce qu'il a envie de faire Laurent ?
38	Julie-Ann	Il a envie de se promener.
39	PE	Amandine assieds-toi et dit moi ce que tu veux me dire.

40	Amandine	Bah, en fait, y'a … il dit si je peux aller jouer dehors et la maman elle dit bon d'accord et il va dehors.
41	PE	Oui. Et vous avez-vu au début elle lui dit : tu t'arrêtes à la barrière. Et il va jusqu'à la barrière, et un tout petit peu plus loin. Après elle lui dit : tu t'arrêtes à l'arbre hein. Il va jusqu'au châtaigner, et un tout petit peu plus loin. Et ensuite il part en voyage. Et sa maman elle lui dit : mais tu es grand maintenant. Donc nous on va se poser la question avec ce livre et avec vos idées qui viennent dans votre tête aussi « ça veut dire quoi être grand ? ». Lyam, ça veut dire quoi être grand ?
42	Lyam	Ça veut dire que on est sage et on tape pas.
43	PE	Oui.
44	Lyam	Et aussi ça veut dire de pas être puni si tu fais pas des bêtises. Ça veut dire ça.
45	PE	Oui, qui d'autre a envie d'ajouter quelque chose ? Euh Thibo, ça veut dire quoi être grand ?
46	Thibo	Ça veut dire si quelqu'un est plus grand tout petit… si quelqu'un il a un frère et bah son frère il sera plus grand.
47	PE	D'accord, Maël tu voulais parler ? Julie-Ann ?
48	Julie-Ann	En fait ce que ça veut dire … aussi c'est pas que… euh… c'est pas que on se tape pas et que on fait pas de bêtises c'est aussi que quand on est grand faut écouter la maman et la maman elle dit « faut pas que t'ailles trop loin » et bah faut écouter la maman et faut que le garçon il… il… il il aille pas trop loin mais en fait il a été trop loin. Et après bah… après en fait et bah après y'a le petit garçon qu'a marqué… qui a voulu que sa maman revienne et en fait et bah il essayait d'aller chez lui mais en fait il arrive pas du coup il a… avec un bâton. Après et bah après il marque une feuille et puis y'a sa maman qui vient et tous les autres amis.
49	PE	Oui.
50	Leyla	Je sais.
51	PE	Maël.
52	Maël	En fait Amandine elle avait décalé le banc.
53	PE	Alors, tout le monde s'assoit sur le banc vous arrêtez de gigoter là on est dans la classe on n'est pas en récréation. Mais, est-ce que vous, vous êtes grands ?
54	Elèves	Oui !
56	PE	Oui ? et avant vous n'étiez pas grands ?
57	Leyla	Nan.
58	Amandine	Si.
59	Maël	On a le même âge Amandine.
60	PE	Lyam ?
61	Lyam	Ma maman elle m'a montré la photo…
62	PE	J'écoute Lyam !
63	Lyam	… de quand j'étais tout petit et j'avais rigolé tout d'un coup, j'avais rigolé.
64	PE	Donc avant t'étais petit ?
65	Lyam	Oui.
66	PE	Est-ce que vous êtes les enfants les plus grands de l'école ?
67	Elèves	Oui !
68	Leyla	Oui Rémy, mon frère.
69	PE	Il n'y a personne de plus grand que vous dans l'école ?
70	Julie-Ann	Si.
71	Leyla	Mathis.
72	Julie-Ann	Les plus grands c'est Jean et ceux qui sont au collège.
73	PE	Ah y'a des plus grands. Et y'a des plus petits que vous aussi ?
74	Leyla	Oui moi.
75	Amandine	Et ma maman elle est aussi grande.
76	Julie-Ann	Les bébés.
77	PE	Les bébés… et les petite section ils sont plus petits ou plus grands que vous ?
78	Elèves	Plus petits !
79	Maël	Noàh il est encore plus petit.
80	PE	Noàh il est encore plus petit c'est vrai.
81	Thibo	Mais il a quand même 4 ans.
82	Mélodie	Il a 4 ans comme moi.
83	PE	Et est-ce que … qu'est-ce qui change quand on grandit ? Qu'est-ce qui change ? Julie-Ann.
84	Julie-Ann	Ah en fait et bah Mélodie on fait pas la même taille on n'a pas le même âge et puis avec Amandine on fait d'la même taille et puis…
85	Amandine	Et si on s'assoit et on se met debout bah…
86	Thibo	T'as dit que t'avais 6 ans !
87	Julie-Ann	Non j'ai 4 ans.
88	PE	D'accord, donc tu dis que quand on grandit on est plus grand en taille c'est ça Julie-Ann ?
89	Julie-Ann	Oui.
90	PE	Quand on grandit on a une plus grande taille.
91	Julie-Ann	Et on grandit un peu plus mais si on est sur la pointe des pieds ça compte pas.
92	PE	Leyla.

93	Leyla	Avec Amandine on est la même taille même donc on peut… on peut… se mesurer comme ça…
94	PE	Donc quand on grandit…
95	Leyla	On peut s'assoir.
96	Thibo	Mais est-ce que vous avez pas le même âge ?
97	PE	Et quand on grandit alors, est-ce que il n'y a que notre apparence qui change ? est-ce que y'a que notre taille ? Y'a rien d'autre qui change quand on grandit ?
98	Lyam	Si !
99	PE	Quoi Lyam, qu'est-ce qui change autrement ?
100	Lyam	On peut être… on peut grandir encore plus grand pour pas être la même taille. Bah on peut devenir un super héros !
101	PE	Amandine et Leyla ! Tu peux me redire ta dernière phrase lyam ? Juste la fin je n'ai pas entendu.
102	Lyam	Quand on est encore plus grand et bah on peut être un super héros.
103	PE	Un enfant ne peut pas être un super héros ?
104	Lyam	Mais si si moi j'suis plus grand que là bah j'peux être un super héros Batman quand même.
105	PE	Ah, bah oui.
106	Thibo	Moi j'suis Superman parce que j'ai un …
107	PE	Hop on lève sa main quand on veut parler. Thibo. Thibo.
108	Thibo	Moi j'ai un pyjama de superman.
109	PE	D'accord, et est-ce que t'es… Oui Leyla ?
110	Leyla	Et moi, quand j'suis heureuse et ben on… on… on…
111	Thibo	C'est quand on va faire un dessin ?
112	PE	Après.
113	Leyla	.. si je pleure, et ben on dirait…
114	PE	Julie-Ann assieds-toi.
115	Leyla	… j'arrête de pleurer… en fait je voulais voir la reine des neiges et…et… et quand je voulais pleurer comme j'étais petite je l'avais pas.
116	PE	Tu ne l'avais pas et maintenant tu l'as ?
117	Leyla	Oui.
118	PE	Mais alors, est-ce qu'il y a des choses qu'on ne pouvait pas faire quand on était petit, quand on était bébé, ou quand on était en petite section et qu'on peut faire maintenant ? Amandine ?
119	Amandine	Ben moi et Leyla ben des fois j'suis amoureux avec Leyla et d'autres j'suis amoureux avec Lyam.
120	PE	D'accord, et tu ne pouvais pas faire ça quand tu étais petite ? Tu pouvais pas avoir d'amoureux quand tu étais petite ?
121	Amandine	Nan.
122	PE	D'accord.
123	Amandine	Je trouvais que papa amoureux.
124	PE	Y'a que papa qui était ton amoureux ?
125	Leyla	Et moi je trouvais que Amandine et qui était amoureux et Julie-Ann, et quand j'étais petite j'étais pas amoureux.
126	PE	Toi Julie-Ann, est-ce qu'il y a des choses que tu pouvais faire avant, que tu ne pouvais pas faire avant et que tu peux faire maintenant ?
127	Julie-Ann	Je pouvais pas marcher debout.
128	PE	Tu pouvais marcher à 4 pattes. Et maintenant tu marches plus à 4 pattes ?
129	Julie-Ann	Nan. Et au début je faisais du grabouillage et plus maintenant.
130	PE	Et maintenant tu sais dessiner. Et vous vous avez d'autres choses que vous savez faire maintenant ? Est-ce que avant quand vous étiez petits… est-ce que tu savais écrire ton prénom Mélodie quand tu étais petite ?
131	Mélodie	Nan.
132	PE	Et maintenant tu sais ?
133	Mélodie	Oui.
134	PE	Et ben oui.
135	Thibo	Et ben moi je sais écrire mon prénom.
136	PE	On lève la main quand on veut parler. Lyam.
137	Lyam	Aussi quand on est petit ben… aussi quand on est juste petit ben on peut y'aller dans les petits lits de bébé.
138	PE	Oui, quand on est petit on a un petit lit de bébé. Quoi d'autre Maël ?
139	Maël	Ben en fait Lyam et Amandine ben on est de la même taille parce qu'on a 5 ans.
140	Amandine	Et Romy aussi.
141	PE	D'accord.
142	Leyla	T'as quel âge Julie-Ann ?
143	PE	Alors, est-ce qu'il y a des choses que vous, vous ne pouvez pas faire mais que papa et maman qui sont encore plus grands ont le droit de faire ? Il y a des choses que papa et maman ils peuvent faire et pas vous ?
144	Maël	Nan.
145	PE	Non ! Vous vous asseyez.
146	Maël	Papa et maman ils n'ont pas le droit de faire de mon billard.
147	PE	Ils n'ont pas le droit de jouer à ton billard ? Du coup c'est mieux d'être petit pour jouer au billard c'est ça ?
148	Maël	Oui.
149	PE	Amandine qu'est-ce que tu veux nous dire ?

150	Amandine	En fait Leyla et moi on est tout le temps amies.
151	PE	Vous êtes tout le temps amies mais là on parle de ce qu'on peut faire quand on est grand. Parce que vous savez, Laurent dans notre histoire, au début il a juste le droit d'aller dans le jardin. Et comme il grand, après il a le droit d'aller jusqu'à la barrière, d'aller jusqu'à l'arbre. Et à la fin il a même le droit de partir en voyage et de faire une fête, alors qu'avant il n'avait pas le droit. Alors vous, qu'est-ce que vous aimeriez faire quand vous serez grand que vous n'avez pas le droit de faire maintenant ? Lyam.
152	Owen	Moi je veux faire…
153	PE	Lyam. Tu lèves ta main je te dirais après.
154	Lyam	Ben… si la maman elle dit non, maman elle dit que il va partir en voyage un p'tit peu plus loin avec les papas et les mamans ben on peut écrire des lettres quand on emmène plein de boîtes avec des crayons.
155	PE	Oui, Owen qu'est-ce que tu voulais dire ? Qu'est-ce que tu pourras faire quand tu seras grand que tu ne peux pas faire maintenant ? Julie-Ann.
156	Julie-Ann	Ben moi, quand je serai grande j'aurai, j'ai envie de m'acheter ce que je veux et j'aurai le droit de faire des fêtes et puis j'aurai le droit d'inviter des amis, Marla Amandine et Leyla.
157	PE	Oui, quand tu seras grande tu pourras t'acheter ce que tu veux, faire la fête,…
158	Julie-Ann	Et aussi je pourra prendre des sous, je pourras conduire une voiture et je pourras avoir une télé dans ma chambre.
159	PE	Oui. Maël qu'est-ce que tu pourras faire quand tu seras grand ?
160	Maël	Leyla elle nous pousse.
161	PE	Oh eh, j'en ai marre là Amandine et Leyla. Ça suffit.
162	Amandine	Non c'est Leyla c'est pas moi.
163	PE	Oui mais toutes les deux vous faites les folles sur le banc là.
164	PE	Allez, leyla ? et puis après on ira dessiner.
165	Leyla	Par exemple quand moi je serai grande j'pourrais m'acheter ce que je veux quand je serai grande, quand je vais avoir 5 ans je pourrai inviter…
166	Julie-Ann	Mais t'as déjà 5 ans !
167	Leyla	… quand je vais avoir 5 ans je pourrai inviter Julie-Ann, Amandine et Marla.
168	PE	Alors d'accord. Dernière chose Julie-Ann et après je vous explique le dessin du jour.
169	Julie-Ann	Euh… en fait et bah moi je pourrai aussi avoir tous les trucs de la reine des neiges, même le maquillage pour me maquiller.
170	PE	C'est vrai.
170	Leyla	Mais nan c'est pas vrai.
172	PE	Alors, écoutez-moi. Aujourd'hui on a dit que grandir ça voulait dire qu'on était plus grand en taille, qu'on est plus grand que les petites sections. Ça veut aussi dire, attends Leyla, vous m'avez dit grandir que, ça voulait dire qu'on pouvait faire des choses que avant on ne pouvait pas faire, par exemple avant on dormait dans un lit de bébé, avant on marchait à 4 pattes. Et Julie-Ann après tu m'as dit « plus tard je pourrai avoir des sous et m'acheter tout ce que je veux, m'acheter une voiture ». Alors, je vais vous demander de dessiner quelque chose que vous pourrez faire quand vous serez grand mais que maintenant vous ne pouvez pas faire. Quand vous serez grand vous pourrez le faire mais comme vous êtes des enfants vous ne pouvez pas. D'accord ?

Annexe 4 : Retranscription de la séance 6.

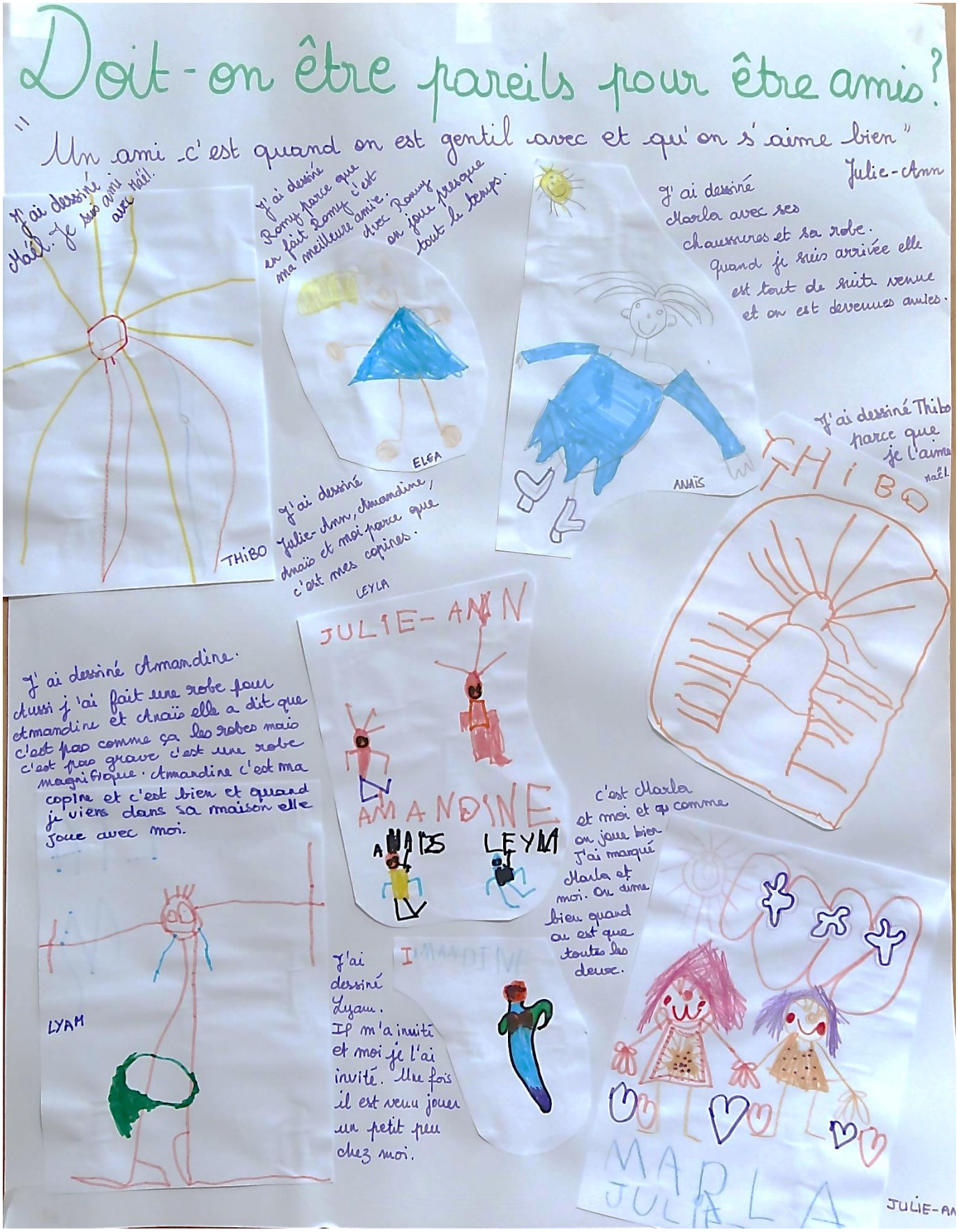
1	PE	Alors, est-ce que vous pouvez me dire ce qu'on fait le jeudi parce que… écoutez, attends.
2	Anaïs	La phiso… la phiso …
3	Amandine	La philosophie.
4	PE	La philosophie. Alors Romy c'est la première fois qu'elle vient parce qu'à chaque fois qu'on fait philosophie elle dort à la sieste alors elle ne pouvait pas venir.
5	Maël	Qui ?
6	PE	Romy. Donc on va lui expliquer ce que c'est la philosophie. Parce qu'elle ne sait pas.
7	Thibo	On fait un dessin.
8	PE	Et avant de faire un dessin que fait-on ?
9	Anaïs	On lit une histoire, on parle de ce que c'est et après on fait le dessin.
10	PE	Voilà. Et ça sert à quoi la philosophie déjà ?
11	Anaïs	Pour tout savoir.
12	PE	Lyam ?
13	Lyam	Ca veut dire qu'on parle les choses de l'histoire.
14	PE	Oui ça veut dire qu'on réfléchit…
15	Thibo	… On l'a déjà lue cette histoire.
16	PE	Oui ce n'est pas grave. Alors, je vais rappeler les règles.
17	Mélodie	Oh ! la bataille des ours.
18	PE	On n'en n'est pas là Mélodie. Je rappelle les règles de l'atelier philosophique pour Romy. Alors, on n'est pas obligé de parler mais par contre quand on pose une question on doit réfléchir, d'accord ? On essaye de réfléchir dans sa tête, si

		on a envie de parler on a le droit. Et on n'a pas le droit de couper la parole. Quand on veut parler on lève sa main, on attend. S'il y a un copain qui est déjà en train de parler on attend qu'il termine. Oui Lyam ?
19	Thibo	Si on n'a pas envie de faire un dessin ?
20	PE	On essaye. On n'est pas obligé mais on essaye.
21	Lyam	Aussi, si ben toi il parle à un enfant…
22	PE	Oui ?
23	Lyam	Les travails qu'on fait ben on n'a pas le droit de couper la parole.
24	PE	Oui c'est vrai, tu as raison Lyam. Alors, aujourd'hui tu as raison Thibo, nous avons déjà lu cette histoire mais nous allons la relire. En plus comme Romy n'étais pas là comme ça elle va la connaitre et vous, vous allez la réécouter. Oui Anaïs ?
25	Anaïs	En fait… Oh j'sais plus c'que j'voulais dire.
26	PE	Laurent tout seul.
27	Maël	Laurent tout seul.
28	PE	Je n'ai pas besoin d'un perroquet.
29	Owen	Je n'ai pas besoin d'un perroquet.
30	PE	Tu vas t'assoir là-bas. *C'était l'été et il n'y avait plus d'école. Laurent jouait tout seul dans la cuisine. Il jouait au tracteur, il jouait à la pomme, il jouait au lapin poussette. Mais il s'ennuyait, parce que tout ça, c'était des jeux de bébé. « Maman, maman, laisse-moi jouer dehors » ! « Bon », dit maman, « après tout tu es grand maintenant. Joues dehors, mais attention, ne dépasse pas la barrière ».*
31	Maël	Il va dépasser la barrière.
32	PE	*Dehors, Laurent cueillit une herbe, il trouva un escargot séché, de ci de là, il trotta jusqu'à la barrière, et un tout petit peu plus loin. « C'était bien dehors ? » « oh oui » dit Laurent. « J'ai été jusqu'à la barrière, et un tout petit peu plus loin ». Maman soupira : « après tout, tu es grand maintenant, mais ne t'aventure pas derrière le châtaigner ».*
33	Thibo	Il va derrière le châtaigner.
34	PE	*Dehors, Laurent récolta trois jolis cailloux et un bâton tordu. Il coursa une araignée jusqu'à la barrière. Il courut tout seul jusqu'au châtaigner, et un tout petit peu plus loin.*
35	Maël	C'est trop loin.
36	Thibo	Ouais là c'est trop loin.
37	Lyam	Si… il va encore tout plus loin bah il peut plus voir sa maison on dirait.
38	PE	*Quand maman lapin lui demanda si c'était bien dehors, il dit que oui, qu'il était allé jusqu'au châtaigner, et que demain il irait jusqu'à la rivière. « Soit prudent mon lapin » dit maman. Laurent lui donna un baiser : « tu sais maman, je suis grand maintenant ». Le lendemain, il alla tout droit à la rivière. Sous les arbres, il faisait sombre et frais.*
39	Thibo	On non il pleut… On va pas aller dehors.
40	PE	*D'ici…*
41	Maël	C'est la même page que derrière.
42	PE	Oui. *D'ici on ne voyait plus la maison alors Laurent sauta la rivière et partit en voyage.* Retourne à ta place Owen… Non, retourne à ta place.
43	Lyam	Mais… il a pas écouté que sa maman a dit en plus.
44	PE	Et oui. *Le jour finissait. Comme c'est beau, d'habitude à la maison c'est l'heure de se brosser les dents. Il était tout fier d'avoir trouvé l'idée de partir en voyage. Mais, quand ce fut la nuit, il se sentit moins fier. Il faisait noir, il avait froid et puis il imaginait que maman était inquiète et il se dit « peut-être que je ne suis pas si grand que ça ».*
45	Maël	Il dors avec de l'herbe.
46	Anaïs	Mais c'est normal. C'est pas de l'herbe c'est de la paille.
47	PE	Oh, je pense que c'est de l'herbe. *Quand Laurent s'éveilla, le ciel était si clair, si vaste. Ça aurait été triste de faire demi-tour. « J'écrirai à maman » dit-il, « demain, promis ».*
48	Anaïs	Les grandes oreilles.
49	Maël	Ben c'est normal c'est un lapin.
50	Lyam	Il était petit comme ça mais ils sont encore plus grands comme ça.
51	Owen	Il était tout petit comme ça.
52	PE	*C'était midi, le soleil chauffaient les pierres et les pierres chauffaient les pattes du petit lapin. Il commençait à être fatigué de son voyage, mais quand on est grand, on ne peut pas changer d'avis toutes les 5 minutes. Heureusement, après un virage, le chemin s'arrêtait tout seul dans une jolie vallée. Là, Laurent croqua des glands du chêne, se brossa les dents avec un bâtonnet. Encore une fois, c'était le soir qui tombait. Dommage ! pensa-t-il, qu'on soit si seul quand on voyage. Au réveil il eut une idée. Une grande idée, l'idée de faire une fête. Sur des feuilles il écrivit : « venez tous à ma fête, demain dans la vallée, signé Laurent ». Il écrivit cette lettre 229 fois, parce qu'il connaissait 229 lapins. Il écrivit aussi une lettre un peu spéciale pour sa maman : « je fais un voyage mais je me suis arrêté dans la vallée pour faire la fête. Je vais bien, je mange bien. Viens à ma fête Maman s'il te plait ».*
53	Amandine	Pourquoi il écrit sur des feuilles ?
54	PE	Parce qu'il a pas de papier, dans la forêt.
56	Lyam	Ben nan.
57	Romy	Mais par contre il a des grandes oreilles.
58	PE	*Le jour de la fête dura deux jours sans soir, à cause de tous les lampions qui éclairaient la vallée. « Bon » demanda*

		maman, « tu es content mon grand ? » Laurent senti sa gorge un petit peu sèche, mais il répondit : « oui… très content ».
59	Mélodie	C'est un papa.
60	Owen	Non c'est un enfant.
61	PE	*Ensuite, les 229 lapins s'en allèrent. Et maintenant ? Laurent alluma un feu avec les lampions qui restaient. Avant la nuit, il vit s'approcher une silhouette. C'était une lapine, on le voyait de loin à cause de ses grandes oreilles, et de sa robe.*
62	Elève.	C'est qui ?
63	PE	C'est la petite lapine… Hop asseyez-vous… c'est la petite lapine qu'il a vu arriver de loin.
64	Mélodie	Et ça c'est sa maman.
65	PE	Mais non c'est lui ça.
66	Maël	Mais c'est quoi ?
67	PE	Allez vous assoir. Au fond c'est la petite lapine. Et ce sont les lampions, c'est le petites lumières qui éclairent. *« Est-ce que je peux m'assoir sur ta pierre ? Je voyage et je voudrai me reposer». « Moi aussi je voyage » dit Laurent. « Et il est bien ton voyage ? » demanda la lapine. Laurent ne répondit pas. « Moi », dit la lapine, « je trouve qu'on est trop seul quand on voyage ». « Alors tu vas faire quoi ? tu vas rentrer chez toi ? ». « Oh non ». « Si tu veux », dit Laurent, « On peut continuer notre voyage ensemble ». La nuit était partout maintenant, douce et tiède. La lapine chuchota : « oui, mais on continuera demain ».* Alors, est-ce que vous vous rappelez la semaine dernière quand on a lu cette histoire de quoi on a parlé après ?
68	Elèves	Oui… non…
69	PE	Lyam, tu t'en rappelle ?
70	Lyam	Je me rappelle que il faut pas… il avait pas écouté sa maman et il était y'allé un p'tit peu plus loin et sa maman elle avait dit de pas aller un tout p'tit peu plus loin.
71	PE	Et pourquoi il est allé un tout petit peu plus loin ?
72	Lyam	Bah parce que il était pas sage.
73	PE	Et elle l'a grondé sa maman ?
74	Lyam	Nan.
75	PE	Qu'est-ce qu'elle lui a dit quand il lui a dit qu'il était allé plus loin ?
76	Romy	Elle lui a dit qu'il était grand.
77	PE	Elle a dit qu'en fait il était grand. Et donc la semaine dernière, Romy tu n'étais pas là, mais les autres, nous on a réfléchit à « ça veut dire quoi grandir ? ». Alors, je vais vous reposer la question aujourd'hui pour qu'on se rappelle de tout ce qu'on a dit mais d'abord asseyez-vous tous sur le banc, arrêtez de gigoter, on est dans la classe là on fait un travail donc on est bien assis. Lyam ça veut dire quoi grandir ?
78	Lyam	Grandir c'est quand on mange bien, et grandir ça veut dire on range les jeux bien et ça veut dire aussi qu'on mange bien et si on a… on mange un Kinder… ben… ben on peut se brosser les dents. Moi je brosse les dents pour montrer à mon papa et à ma maman. Mon papa et ma maman ils veut pas mais… au moins… grandir… ça veut dire qu'on range bien les jeux, qu'on mange bien… mais, on peut prendre un Kinder au moins avec un yaourt et on se brosse les dents et après on va au dodo et on grandit un petit peu pour qu'on soit grand.
79	PE	D'accord. Thibo.
80	Thibo	Et puis on fait pas de colères.
81	PE	On ne fait pas de colères quand on est grand ?
82	Anaïs	Et on fait pas de bêtises aussi.
83	Mélodie	Et on fait pas pipi dans sa culotte.
84	PE	Tout ça quand on est grand on ne le fait pas ?
85	Thibo	Si quand on fait pipi dans sa culotte ça arrive des fois.
86	Maël	Ah bah oui ça arrive.
87	Anaïs	Parce qu'on n'a pas eu le temps d'aller aux toilettes.
88	PE	D'accord, quelqu'un d'autre à envie de dire « ça veut dire quoi grandir » ? Amandine.
89	Amandine	Aussi…
90	Elèves	(brouhaha)
91	PE	Amandine parle.
92	Amandine	Aussi les bébés quand ils veulent être au lit ben ils veulent pas manger.
93	PE	Les bébés ils ne veulent pas manger ?
94	Amandine	Non.
95	PE	Quelqu'un d'autre a une idée ? Amandine ? Anaïs pardon.
96	Anaïs	En fait, quand on sait compter jusqu'à 30 et ben ça veut dire qu'on est grand.
97	PE	Quand on sait compter jusqu'à 30 c'est qu'on est grand ? Et quand on ne sait pas compter jusqu'à 30 ça veut dire quoi ?
98	Anaïs	Ca veut dire qu'on est petit mais en fait c'est parce qu'on sait pas ce que c'est, combien y'a de chiffres.
99	PE	D'accord, Thibo.
100	Thibo	Et ben pour devenir grand et ben faut manger des légumes.
101	PE	Oui.
102	Anaïs	Beaucoup de légumes. Moi j'en ai mangé ce midi, des radis avec … euh … du pain et du beurre dessus avec des raviolis.

103	PE	Marla ?
104	Marla	Mais je dis rien.
105	PE	Ah pardon je croyais que tu levais la main. Amandine.
106	Amandine	Aussi…
107	Elèves	(brouhaha)
108	PE	Eh, Amandine parle.
109	Amandine	Aussi quand on est grand, et ben on peut jouer à des petites lapines.
110	PE	On peut jouer avec des petites lapines quand on est plus grand ? Comme Laurent dans notre histoire c'est ça ?
111	Amandine	Oui
112	PE	D'accord. Lyam ?
113	Lyam	Aussi quand on est… quand on est grand ben ça veut dire si on s'arrête à 1 on est tout petit tout petit. Si on compte à tous les chiffres on est encore plus grand.
114	PE	Jusqu'à 30 oui tu as raison.
115	Anaïs	C'est ce que j'ai dit.
116	PE	Oui c'est ce que disait Anaïs. Et… est-ce que… quand on grandit, vous m'avez dit… Thibo… vous m'avez dit quand on grandit on peut faire des choses différentes. Mais qu'est ce qui change à part ça quand on est grand ? Est-ce que nous on change ?
117	Elèves	Non.
118	PE	Non ?
119	Elève	Si.
120	PE	Eléa ?… non tu ne lèves pas la main ? d'accord. Qu'est ce qui change à part, on sait compter, on ne fait plus pipi au lit, qu'est-ce qui change autrement Romy ? Quand on est grand.
121	Romy	Et bah aussi on s'habille tout seul.
122	PE	On s'habille tout seul. Lyam.
123	Lyam	Ben si… y'a des fois… y'a des fois… j'ai envie de faire pipi j'y vais, pendant je me couche après et après quand je me couche tard ben a des fois ben j'vois plus a de la lumière tout en bas de ma maison… ben… aussi ça… ben… je peux pas faire pipi dans mon… dans mon pyjama mais hier soir j'avais fait pipi dans mon pyjama mais j'avais commencé à pleurer et j'étais allé faire pipi et j'ai pleuré un tout petit peu mais mon papa il était venu.
124	PE	D'accord, Owen tu levais la main ? Thibo ?
125	Thibo	Et ben ça veut dire qu'on peut mettre ses chaussures tout seul.
126	PE	Oui, s'habiller tout seul, mettre ses chaussures tout seul mais…
127	Amandine	Y'a des bébés qui peut mettre ses chaussures tout seul.
128	PE	Les bébés ils mettent leurs chaussures tout seuls ?
129	Elèves	Nan.
130	Lyam	Comme Alex il arrive pas à mettre les chaussures tout seul parce que ils sont trop petits. C'est que les parents…
131	PE	Qui les mettent ?
132	Lyam	Oui mais moi… y'a des fois mes parents ils me disent pas que je porte mes frères.
133	PE	D'accord.
134	Lyam	Parce que je suis trop petit.
135	PE	Parce que tu es encore trop petit. Mais… euh il y a Romy qui veut parler.
136	Romy	Ben tu sais ma sœur Louise elle sait mettre ses chaussures toute seule.
137	PE	Elle commence à grandir alors. Owen
138	Anaïs	Parce qu'elle est grande.
139	Owen	Moi mon frère il est grand mais il arrive pas à mettre ses chaussures tout seul.
140	PE	Oh c'est amusant ça…
141	Thibo	Et bah c'est parce que il a des lacets.
142	PE	Et est-ce que… est-ce que il y a des choses… Mélodie… quand on grandit est-ce qu'on change physiquement ? C'est-à-dire est-ce que notre apparence, est-ce que notre corps il change ? Amandine.
143	Amandine	Non parce que le corps il change pas de couleur.
144	PE	Il change pas de couleur. Anaïs ?
145	Anaïs	Parce que en fait on a pas de baguette magique on peut pas se transformer.
146	PE	On ne peut pas, alors on reste toujours la même personne ? Oui ?
147	Anaïs	Mais quand on grandit on est pareil.
148	PE	Mais alors, ça veut dire que papa et maman quand ils étaient petits ils étaient déjà comme ils sont aujourd'hui ? Ils étaient pareils ?
149	Amandine	OUI !
150	PE	Ils n'ont jamais changé ?
151	Amandine	Non.
152	PE	Ils ont toujours été grands ?
153	Amandine	Oui mais…
154	PE	Anaïs.
155	Anaïs	En fait, quand on est grand ça veut dire que quand on colorie quand on dépasse pas, qu'on fait la bordure qu'on dépasse pas.

156	PE	D'accord. Eléa.
157	Eléa	Ben en fait, ben des fois y'a des papas et des mamans qui sont pas pareils parce que des fois avant ils étaient petits et après ils grandissent.
158	PE	Oui ils grandissent tu as raison Eléa. Donc on change quand même un petit peu, on reste la même personne mais on est de plus en plus grand en taille.
159	Thibo	Oui mais on a toujours la même voix.
160	PE	Avant on était tout petit… Ah…
161	Anaïs	Avant on est un bébé après on est un enfant, après on est adulte, euh après on est ado et après on est adulte.
162	PE	D'accord. Alors je vois le temps qui passe et du coup je vais vous dire la question, Marla, le temps passe vite alors je vais vous dire la question à laquelle on va essayer de répondre aujourd'hui sur notre affiche. Aujourd'hui notre c'est : « c'est mieux d'être un enfant ou un adulte ? ». Qu'est-ce que vous en pensez ? on lève sa main pour répondre. Est-ce que c'est mieux d'être un enfant ? est-ce que c'est mieux d'être un adulte ? Romy ?
163	Romy	Et bah c'est mieux d'être un adulte.
164	PE	Pourquoi ?
165	Romy	Parce qu'ils sont grands les adultes.
166	PE	Parce que ?
167	Romy	Ils sont grands les adultes.
168	PE	Ils sont grands les adultes. Marla ?
169	Marla	Et aussi il fait ce qu'il veut.
170	PE	Les adultes font ce qu'ils veulent ? Amandine ?
170	Amandine	Les enfants font pas ce qu'ils veulent parce que si par exemple on dit un gros mot ou on tire la langue et ben ça veut dire est petit.
172	PE	D'accord. Lyam ? Ah pardon, attends. Laisse Amandine, excuse-moi Amandine n'avait pas fini et après je t'interroge.
173	Amandine	Mais quand on est grand aussi on peut avoir un réveil perce que moi j'ai réveil.
174	PE	Tu as un réveil. Lyam tu voulais dire quoi ?
175	Lyam	J'voulais dire si on dit un gros… un très gros gros mot et on fait une grosse bêtise ben ça ça veut dire qu'on n'est pas sage et qu'on n'est pas mignon mais on peut mettre même une claque. Ça c'est sûr.
176	PE	Alors, tout à l'heure je crois que c'est Romy, tu as dit « c'est mieux d'être adulte parce que les adultes ils font ce qu'ils veulent ». Tu m'as dit ça ?
177	Marla	Nan c'était moi qu'avais dit ça.
178	PE	Toi tu m'as dit la même chose mais Romy l'avait dit aussi. Mais est-ce que papa et maman ils font toujours tout ce qu'ils veulent ?
179	Elèves	Non… oui… non.
180	Maël	Mais par contre c'est eux qui décident.
181	PE	Il y en a qui disent oui, il y en a qui disent non. Pourquoi non Amandine ?
182	Amandine	Parce que les adultes ils disent à les enfants ce qu'il faut faire et par exemple Sophie elle me dit de mettre mon pyjama et ben moi je le fait.
183	PE	D'accord, mais est-ce que les adultes, eux, ils peuvent faire tout ce qu'ils veulent ?
184	Elèves	Oui !
185	PE	Sans crier, on lève la main Romy.
186	Maël	Ils ont un permis.
187	Romy	Et ben en fait ils ont un permis de conduire mais si ils font un accident exprès ben ça veut dire qu'ils vont en prison.
188	PE	Ah, voilà. On a le droit de faire pleins de choses mais on ne fait pas non plus tout ce qu'on veut, tu as raison Romy. On n'a pas le droit de conduire n'importe comment sa voiture.
189	Anaïs	Et si on tombe dans les fossés ou on conduit en dansant dans la voiture on va en prison.
190	PE	Alors si on a des accidents ou qu'on roule très mal on peut avoir des problèmes avec la police. C'est vrai. Euh… Amandine.
191	Amandine	Et ben aussi… aussi après mon frère il peut conduire parce que mon frère Clément il conduit mais il fait pas des accidents.
192	PE	Heureusement.
193	Amandine	Si papa et maman ils font des accidents ils le font jamais.
194	PE	D'accord, euh… Thibo.
195	Thibo	Et moi mon papa l'autre jour il a roulé n'importe comme et il s'est pas fait arrêter par les gendarmes.
196	PE	Bah il a eu de la chance mais c'est dangereux. Et, est-ce que quelqu'un… attends je vais poser une autre question… La plupart d'entre vous m'a dit c'est mieux d'être un adulte. Est-ce qu'il y en a qui pensent que c'est mieux d'être un enfant ? toi tu penses que c'est mieux d'être un enfant Lyam ?
197	Lyam	Nan. Je pense que si on est un enfant et qu'on mange pas très bien on peut rester tout petit.
198	PE	Oui. Mélodie tu penses que c'est mieux d'être un enfant ?… Ah attendez j'écoute Mélodie.
199	Mélodie	Si… si … si on mange bien et pas, et pas on va pas au lit, on peut, on peut brosser ses dents, d'abord on peut aller chez ses parents, après que les maman et papa il vient. Et après que on met son pyjama et aussi que… que … que on va manger et aussi qu'il brosse les dents, il joue un petit peu et après il va au lit.
200	PE	D'accord, et qu'est-ce qui est bien… l'autre jour vous vous rappelez, on a fait un dessin. Et notre dessin c'était : quand je serai grand… Moi j'en ai qui sont pas très grands dans la classe… La semaine dernière nous avons dessiné un dessin qui disait « quand je serai grand »… alors, quand je serai grand je pourrai avoir des sous, m'acheter une voiture, …

		alors, moi aujourd'hui je vais vous demander « qu'est ce qui est mieux quand on est petit » ? Est-ce qu'il y a des choses, quand on est enfant on peut le faire et les papas et les mamans…
201	Anaïs	On peut aller dans des manèges.
202	PE	Ah, et les papas et les mamans ils ne peuvent pas aller dans les manèges ?
203	Anaïs	Non parce qu'ils sont trop grand et ils …
204	Romy	Ils ont pas le droit aussi parce que c'est interdit pour les grands parce que c'est que les petits qui ont le droit.
205	Anaïs	Mais pas les bébés.
206	PE	Mais pas les bébés ?
207	Romy	Louise elle l'a déjà fait aller dans un manège.
208	PE	Lyam ?
209	Lyam	Aussi quand on est grand on peut acheter, au moins plein des sous mais moi déjà moi j'ai un porte-monnaie et….
210	PE	Eh eh eh ! Il y a Lyam qui parle.
211	Lyam	… mes sous pour j'les prends bien, j'prends mon porte-monnaie pour y'aller chez McDo et aussi on peut ouvrir mon porte-monnaie pour prendre un sous et le mettre sur le truc du McDo…
212	PE	Sur le comptoir.
213	Lyam	… du McDo et je referme et je remets dans ma poche.
214	PE	C'est très bien. Est-ce qu'il y a d'autres choses que l'on peut faire quand on est enfant et qu'on peut plus faire après quand on est grand ? il y a les manèges, quoi d'autre Romy ?
215	Romy	Euh…
216	Thibo	Ben moi je vais toujours au manège.
217	Maël	Moi aussi.
218	PE	Qu'est-ce qui est bien quand on est petit ? Romy ?
219	Romy	Et bah c'est jouer.
220	PE	Ah, quand on est enfant on peut jouer. Et papa et maman ils jouent plus ?
221	Romy	Nan ils ont pas le droit.
222	PE	Euh, Anaïs.
223	Anaïs	En fait moi des fois quand je suis très seule et bah…
224	PE	Je t'ai vu Amandine.
225	Anaïs	Bah en fait je demande à quelqu'un, à papa et maman s'ils peuvent jouer avec moi ils disent non joue avec le chat. Et si il me griffe je vais jouer dans ma chambre aux barbies, à des jeux que j'ai.
226	PE	D'accord oui, d'accord. Euh… Amandine.
227	Amandine	Ben moi mes frères quand je suis toute seule et y'a pas papa et maman et bah mes frères ils veulent jouer avec moi.
228	PE	Oui c'est bien. Alors, on va s'arrêter là pour notre discussion et ça va être le moment pour nous de faire un dessin. Ecoutez-moi, je vais vous donner la consigne d'aujourd'hui. Vous savez, on ne dessine pas n'importe quoi, d'accord ?
229	Lyam	Même pas du grabouillage.
230	PE	Pas de gribouillage mais surtout on ne dessine pas tout ce qu'on a envie, on dessiner quelque chose…
231	Anaïs	On dessine pas ce qu'on a fait dans notre maison comme si c'était un cahier.
232	PE	Non, voilà. C'est pas un dessin pour offrir à quelqu'un. C'est un dessin pour le travail. Alors, aujourd'hui, votre dessin écoutez bien, je ne vais pas le redire 10 fois, il doit nous dire « est-ce que c'est mieux d'être un enfant ou d'être un adulte ? ». Alors, vous avez le choix : soit vous dites que c'est mieux d'être un enfant et donc vous dessinez quelque chose que seuls les enfants font, jouer, faire du manège, quelque chose comme ça, ou soit vous décidez que c'est mieux d'être un adulte et vous dessinez quelque chose que seuls les adultes peuvent faire, d'accord ?

Annexe 5 : Exemple de trace écrite gardée à la fin de chaque séance.