



Les échanges élèves et enseignants. Évolution et bien-être à l'école

Chrystale Frigout

► To cite this version:

Chrystale Frigout. Les échanges élèves et enseignants. Évolution et bien-être à l'école. Sciences de l'Homme et Société. 2017. dumas-01881074

HAL Id: dumas-01881074

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01881074>

Submitted on 2 Oct 2018

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.

LES ÉCHANGES ÉLÈVES ET ENSEIGNANT - ÉVOLUTION ET BIEN-ÊTRE À L'ÉCOLE

**En quoi la mise en œuvre de lectures d'albums
sur les émotions suivies de discussions
philosophiques permettent-elles aux élèves de
Maternelle de développer des compétences
nécessaires à leur bien-être ?**

Mémoire présenté par FRIGOUT Chrystale

Sous la direction de M. J.-F. Dupeyron

« Avant de débattre de concept et de réfléchir sur ce qui se passe à l'extérieur de l'individu il est nécessaire de faire l'expérience de ce qui se passe à l'intérieur de soi. » (Lévine)

Remerciements :

Je remercie Monsieur Dupeyron, professeur à l'Université de Bordeaux. En tant que Directeur de mémoire, il m'a guidée dans mon travail et m'a aidée à trouver des solutions pour avancer.

Dans un deuxième temps je tiens à remercier les deux professeures que j'ai suivies pour mon étude. Elles ont su trouver le temps pour mettre en place les ateliers philo selon ma méthodologie ainsi que répondre à toutes mes questions.

Merci à ma mère et mon ami Brice pour le soutien chaque jour et les nombreuses relectures.

Enfin, je souhaite vous remercier, vous, lecteur de vous intéresser au bien-être des élèves.

Table des matières

Introduction	1
I. Phase d'exploration	5
I.1. Définitions de notions	5
I.1.1. Synthèse des concepts de Wallon, Freud et Piaget au sujet du développement psycho-affectif et social de l'enfant de maternelle	5
I.1.2. Autonomie	6
I.1.3. Emotions.....	7
I.2. Références institutionnelles	13
I.3. Corps conceptuel - Exposé théorique	17
I.3.1. Contexte scientifique actuel.....	17
I.3.2. Apports de la recherche	19
II. Cadrage méthodologique	28
II.1. Expériences préalables personnelles	28
II.2. Contexte de recueil des données	28
II.3. Analyse à priori du support.....	29
II.4. Les séances observées	30
II.5. Outils d'analyse, observables	31
II.5.1. Les observables	31
II.5.2. Les outils d'analyse	32
III. Analyse des données	35
III.1. Vérification des hypothèses.....	35
III.2. Variables	40
Conclusion.....	41
Bibliographie et citographie	43
Résumé.....	1
Mots clés	1

Introduction

Depuis mon plus jeune âge, je suis en quête de sens. Pendant plusieurs années, j'ai cherché à apprivoiser mes émotions pour me construire. « Deviens ce que tu es.¹ », une quête universelle me semble-t-il.

Les émotions sont des guides, elles transmettent un message précis au sujet des besoins principaux en vue d'un équilibre intérieur. Elles sont essentielles pour permettre à un individu de faire des choix ; en revanche la personne doit être réceptive à ses émotions pour les décoder. Les émotions étouffées peuvent être délétères, pour l'individu, surtout si elles s'accumulent. Les émotions donnent vie à un individu mais le perturbent aussi. De plus l'Homme vivant dans une société se doit de contrôler ses émotions tout en les laissant s'exprimer pour qu'il puisse exister en tant que personne singulière et communiquer au sein de la société dans laquelle il existe. Et, sans aucun mode d'emploi, et, dès son plus jeune âge l'enfant a besoin d'apprendre à gérer celles-ci pour ne pas être dans une situation d'inconfort lui rendant impossible sa construction en tant que citoyen ainsi qu'en tant que sujet singulier. Dans notre société, où l'état de bien-être des enfants à l'école a une place importante pour la société et les institutions, il me paraît alors inévitable de traiter de la question de la gestion d'émotions pour la construction identitaire. D'après la définition du Larousse le bien-être est un « Etat agréable résultant de la satisfaction des besoins du corps et du calme de l'esprit. ». Par cette définition le bien-être est fonction de deux composantes : une physique et une psychologique. Sous-jacent à la composante physique, apparaît l'idée de la perception d'une bonne santé physiologique générale. Pour ce qui est du calme de l'esprit, on peut rapprocher cette expression d'un état psychologique. Cette seconde est beaucoup plus large, personnelle et subjective. Elle dépend de la perception d'un ensemble de variables et des ressentis d'un individu à un « instant T ». On peut ainsi parler de développement personnel, terme la encore pouvant être défini par la connaissance de soi, la valorisation de ses qualités, l'amélioration de sa qualité de vie ou bien la réalisation de ses « rêves ». Selon les individus le bien-être psychologique est défini différemment d'un point de vue des proportions de chaque variable nécessaire. Pour ne citer que quelques exemples, une personne peut accorder plus d'importance à l'argent, ses relations ou à la connaissance de lui-même. Selon Diener² le bien-être résulte d'un équilibre entre un bonheur hédonique et eudémonique. Comme dit ci-dessus, le bon équilibre est propre à chaque individu et dépend aussi de la société dans laquelle il vit. Le bonheur hédonique est défini par l'atteinte de buts permettant un état de satisfaction par rapport à la vie. Ceci est possible par des **affects négatifs réduits au minimum et des affects positifs en grande quantité** (Diener). Il a, par conséquent, les émotions ressenties

¹ Nietzsche

² Laguardia, J. G., & Ryan, R. M. (2000). Buts personnels, besoins psychologiques fondamentaux et bien-être : théorie de l'autodétermination et applications. *Revue québécoise de psychologie*, 21(2), 281–304.

par un individu pour composante, ce qui fait de ce concept une définition principalement physiologique mais subjective car elle dépend du ressenti. Second concept, le bonheur eudémonique. Soutenue par Riff et Singer, cette théorie définit le bien-être par la croissance personnelle visant l'épanouissement individuel. Comme Watermon le souligne l'essentiel ici n'est plus d'atteindre des buts, mais d'en avoir, pour donner du sens à sa vie ; en accord avec sa propre nature. De là on voit apparaître le lien avec la conception d'Aristote, qui caractérise le bien-être par une vie en accord avec son « vrai soi ». Dans ce concept, le bien-être peut être atteint par une plus grande introspection. L'individu doit se connaître et prendre conscience de ses besoins les plus profonds. Ryff isole 6 composantes fondamentales à l'atteinte du bien-être psychologique :

- « **L'autonomie** : être indépendant(e) et auto déterminé(e); avoir la capacité de résister aux pressions sociales de penser et d'agir de certaines façons; réguler son comportement de l'intérieur ; s'évaluer selon des normes personnelles.
- **La maîtrise de l'environnement**: avoir un sentiment de maîtrise et de compétence pour gérer l'environnement; contrôler une diversité complexe d'activités externes; utiliser efficacement les opportunités environnantes; être capable de créer des contextes qui conviennent à ses besoins et ses valeurs personnels.
- **La croissance personnelle** : avoir un sentiment de développement continu ; être ouvert(e) à de nouvelles expériences ; avoir le sentiment de réaliser son potentiel ; percevoir que les améliorations de soi-même et de ses comportements avec le temps reflètent une meilleure connaissance de soi-même et une meilleure efficacité.
- **Les relations positives avec les autres** : avoir des relations chaleureuses et satisfaisantes ; se soucier du bien-être d'autres personnes ; être capable d'empathie, d'affection et d'intimité ; prendre et donner.
- **Les buts dans la vie** : avoir des buts dans la vie et le sentiment d'une direction ; avoir le sentiment que sa vie présente et passée a un sens ; avoir des objectifs et des raisons de vivre.
- **L'acceptation de soi** : avoir un regard positif envers soi-même et sa vie passée ; reconnaître et accepter de multiples aspects de soi, incluant des bonnes et mauvaises qualités. »

Cette brève définition du bien-être montre qu'il dépend des affects de l'individu, de son autonomie, ses relations et de l'estime qu'il a de lui, lui permettant de prendre conscience de *sa valeur et ses besoins personnels*.

L'enfant doit donc apprendre à penser par lui-même, pour progressivement se construire une identité, apprendre à se connaître pour faire des choix et réguler ses affects et construire des liens sociaux. Ces constructions progressives lui permettront d'augmenter sa solidité

psychologique, aspect non négligeable dans le monde actuel où les pressions nous entourent; l'enfant qui deviendra l'adulte de demain doit être préparé à prendre en main son propre « destin ».

J'ai l'intime conviction que cette recherche pourra aider les enfants à devenir « capitaine » de leur vie, et se sentir exactement à *leur* place dans *leur* mode d'existence.

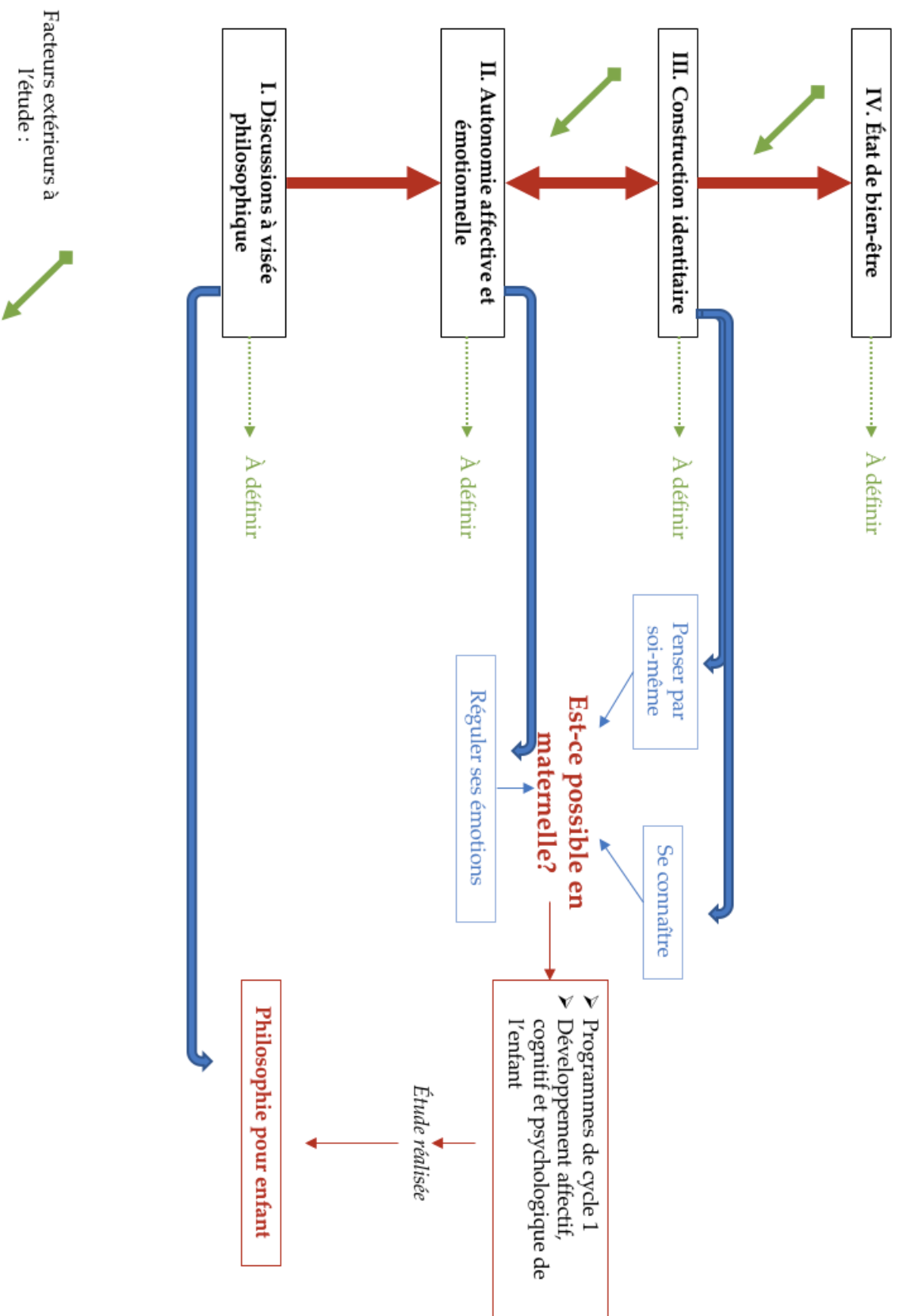
Mon étude serait tout autant porteuse pour un autre cycle, car il n'est jamais trop tard pour se construire, mais il est intéressant de donner un habitus correct dès le cycle 1. De plus à cet âge-là les élèves gravissent rapidement les stades de développements cognitifs, affectifs, émotionnels et relationnels, il est par conséquent intéressant d'observer l'influence d'un nouveau dispositif qui, certainement, pourra avoir une répercussion de plus grande ampleur encore.

En quoi la mise en œuvre de lectures d'albums sur les émotions suivies de discussions philosophiques permettent-elles aux élèves de Maternelle de développer des compétences nécessaires à leur bien-être ?

Je partirai de l'hypothèse suivante : les ateliers philosophiques animés par des albums permettent une réflexion sur le soi, dans une communauté de recherche, et, ainsi un développement des compétences affectives, sociales et émotionnelles a lieu. Ceci donne à l'élève une autonomie affective, nécessaire pour parvenir à un état de bien-être. En effet, l'autonomie affective contribue au bien-être en étant au service de la socialisation et du développement personnel.

D'abord je présenterai la phase d'exploration où je présenterai les définitions des notions essentielles, les références institutionnelles et les références théoriques résumant les recherches effectuées. Puis, ma méthode d'étude sera présentée et dans cette deuxième partie je développerai mon contexte de recueil de données, les séances observées, l'analyse *a priori* du support, les observables et enfin mes outils d'analyse. Suivra dans une troisième et dernière partie l'exposé de mes analyses de données me permettant de répondre à ma problématique en affirmant ou infirmant mon hypothèse.

Carte heuristique



I. Phase d'exploration

I.1. Définitions de notions

I.1.1. Synthèse des concepts de Wallon, Freud et Piaget au sujet du développement psycho-affectif et social de l'enfant de maternelle

Le développement affectif est possible par une série d'expériences personnelles et sociales plus ou moins conflictuelles. De 2 à 5 ans, les enfants ont accès au « symbolique » ce qui facilite la régulation des émotions mais c'est aussi ce qui a tendance à causer de la détresse. De plus le développement de compétences langagières permet une communication qui va améliorer les relations et les compréhensions inter-individus, les enfants vont peu à peu mettre des mots sur leurs ressentis ce qui facilitera la prise de conscience de ces derniers. C'est toujours à cet âge-là que les enfants commencent à se socialiser, établir des liens et faire preuve d'empathie. Ils arrivent à reconnaître les émotions des autres car ils sortent de la phase d'égoïsme peu à peu. En revanche toutes ces possibles compétences fluctuent en fonction de l'individu, de son développement cognitif, de son environnement de vie et de ses relations. Ce sont, des capacités possiblement exploitables, et, c'est en cela que l'école pourra aider à l'expression et à la régulation des émotions. Tout au long de sa vie l'individu développera des capacités à utiliser les compétences émotionnelles qui lui permettront de s'adapter aux situations particulières qu'il rencontrera.

Que nous apporte Eduscol?

« Le développement social et affectif »

Les enfants expriment leurs émotions et tissent des liens avec les personnes qui s'occupent d'eux dès les débuts de la vie. Ils **construisent des représentations d'eux-mêmes et de leur identité**. Ils **développent également leur compréhension des émotions et des pensées d'autrui**.

(...)

L'attachement contribue au développement des compétences sociales et cognitives en procurant un sentiment de sécurité pour explorer le monde et de nouvelles situations. La plupart des enfants ont un attachement « sécurisé » à leur(s) parent(s) ; il arrive que des relations positives avec d'autres personnes - adultes ou enfants - compensent un attachement peu sécurisé avec les parents.

Les représentations de soi et la construction de l'identité

¹ Annexe 1

² SAARNI C. (2011) *Développement affectif chez l'enfant*. Edition : Institute for the Study of Child Development

L'émergence de la conscience de soi est progressive : elle est **liée aux expériences** perceptives du corps, d'un corps situé par rapport aux objets physiques de l'environnement et par rapport aux personnes avec lesquelles le bébé développe des interactions. (...)

Quelques étapes du développement social et affectif

(...)

- 2 - 3 ans : Attachements multiples. Se reconnaît dans un miroir. **Jeux symboliques**.
- 3 - 4 ans : Identifie plusieurs parties du corps. Attend son tour. Aime **aider les autres**. **Critique autrui**.
- 4- 5 ans : **Comprend l'état mental d'autrui**. Joue à des jeux de compétition. Stabilité du genre (se reconnaît comme garçon ou fille).»

On voit donc bien que d'après les spécialistes, les enfants de cet tranche d'âge-là sont capables de développer leur autonomie affective, et de se construire leur identité avec un certain étayage que l'école entre-autre peut apporter. Nous savons à présent que le développement cognitif de ces élèves est suffisant, nous verrons par la suite quel est le type de guidage nécessaire.

I.1.2. Autonomie

Du point de vue de la philosophie l'autonomie est la capacité à entreprendre des actions par soi-même en se donnant ses propres limites et ses règles de conduite.⁵

D'après Kant l'autonomie est « le droit pour chaque individu de déterminer librement les règles auxquelles il se soumet. »

L'autonomie individuelle permet ainsi la liberté : intellectuelle, morale, et affective. Je ne définirai pas plus l'autonomie globale qui n'est pas nécessaire à la compréhension et la justification de mon étude. En revanche je souhaite développer l'autonomie affective, soit la capacité à réguler ses affects par le jugement normatif (ce qu'il faut faire pour « bien » faire), et par sa réflexion. Une autorégulation cognitive des affects doit avoir lieu pour permettre les bonnes expressions et leur maîtrise. Les émotions doivent être identifiées correctement par l'individu puis régulées suite au choix d'une norme d'action (jugement normatif) en accord avec les valeurs de l'individu et de la société dans laquelle il vit pour un épanouissement personnel et un bon vivre-ensemble.

⁵ Définition l'internaute

Les enjeux de l'autonomie affective sont multiples : mesure de prise de parole, justification de point de vue, citoyenneté par l'ancrage de la moralité dans l'affectivité et le développement du devoir-être.

Cela s'apprend c'est pourquoi l'autonomie a une place dans les programmes : « formation de l'élève en tant que personne et futur citoyen (...). (...) acquérir la capacité à juger par lui-même, en même temps que le sentiment d'appartenance à la société. »⁶

I.1.3. Emotions

A. Caractéristiques

Pour définir une émotion nous devons parler de triade émotionnelle de réactions subjectives d'assez grandes intensités et brèves, provoquées généralement par un stimulus affectif, environnemental ou psychologique. Des variations vont s'opérer aux niveaux :

- de l'affect : c'est le ressenti qui est propre à chaque individu ; à son histoire personnelle, ses sensibilités, ses connaissances du monde, ses références culturelles et son état psychologique,
- physiques : on parle aussi d'expression communicative tel que les mimiques, les gestuelles ou les postures (larmes, cri, grand sourire, ...),
- neurovégétatif et endocrinien (production d'hormones spécifiques comme l'adrénaline, l'ocytocine, la dopamine, ou la prolactine).

Les émotions les plus communes et les plus souvent citées par les chercheurs en tant qu'émotions basales (primaire) sont la **peur, la tristesse, la joie, la surprise, le dégoût et la colère**. Toutes autres émotions nées de la combinaison de ces dernières et sont regroupées dans les émotions dites mixtes. Et, trois émotions liées étroitement à la société ; *la honte, la culpabilité* et *la fierté* sont appelées émotions éthiques ou sociales. Robert Plutchick et Damasio ont en plus, catégorisé les émotions par leur intensité⁷.

Les émotions sont à différencier de la sensation qui fait appel à une perception sensorielle et du sentiment qui est dû à un affectif ressenti, sans manifestation physique, et qui dure.

D'après *Edman et Friesen* les émotions sont adaptées pour permettre à l'organisme de faire face à différents problèmes fondamentaux de la vie courante qui nécessitent des réactions rapides et temporaires, *je reviendrai plus en détail sur cela dans la suite de la caractérisation des émotions*, en revanche ces émotions sont des expressions basales universelles. Ce qui a permis à Edman et

⁶ Bulletin officiel N°17 du 23 avril 2015, domaine 3

⁷ Annexe 2

Friesen de mettre au point une méthode qui par un codage des mimiques faciales (donc objectivantes) permettant la reconnaissance des émotions. Elle se nomme Facial Action Coding System' (FACS[®]).

La perception des émotions est automatique et involontaire, la survenue est spontanée (< ms). Elle est inscrite dans un principe psycho-biologique qui va induire les réactions psychologiques et physiologiques d'un Homme. Cette voie biologique varie selon le groupe culturel d'appartenance, **la personnalité** d'un individu et **les moralisateurs** (mécanismes de défense et adaptatifs). Je reprendrai ces points dans la partie sur le rôle de la connaissance de ses émotions.

Enfin il est possible de distinguer des émotions plus vouées à l'expression que d'autre. J'entends par là que l'expression de ces émotions est aussi fonction de l'émotion et c'est aussi une notion sur laquelle je reviendrai dans le rôle de la parole dans l'expression des émotions.

Or, l'individu est placé dans un bouillonnement émotionnel dès son plus jeune âge et tout au long de sa vie. Alors, à partir de ressentis chaque Homme cherche à maintenir une homéostasie qui lui est propre. Cet équilibre est essentiel car comme Freud l'a démontrée la non gestion de ses émotions peut être très délétère. Cette gestion, *qui sera reprise dans la partie méthodologie*, permet à l'individu de conserver un état de bien-être. Pour se faire l'Homme doit **connaître ses émotions, les accepter, et exercer une régulation, un contrôle sur les expressions de ses réactions** émotionnelles.

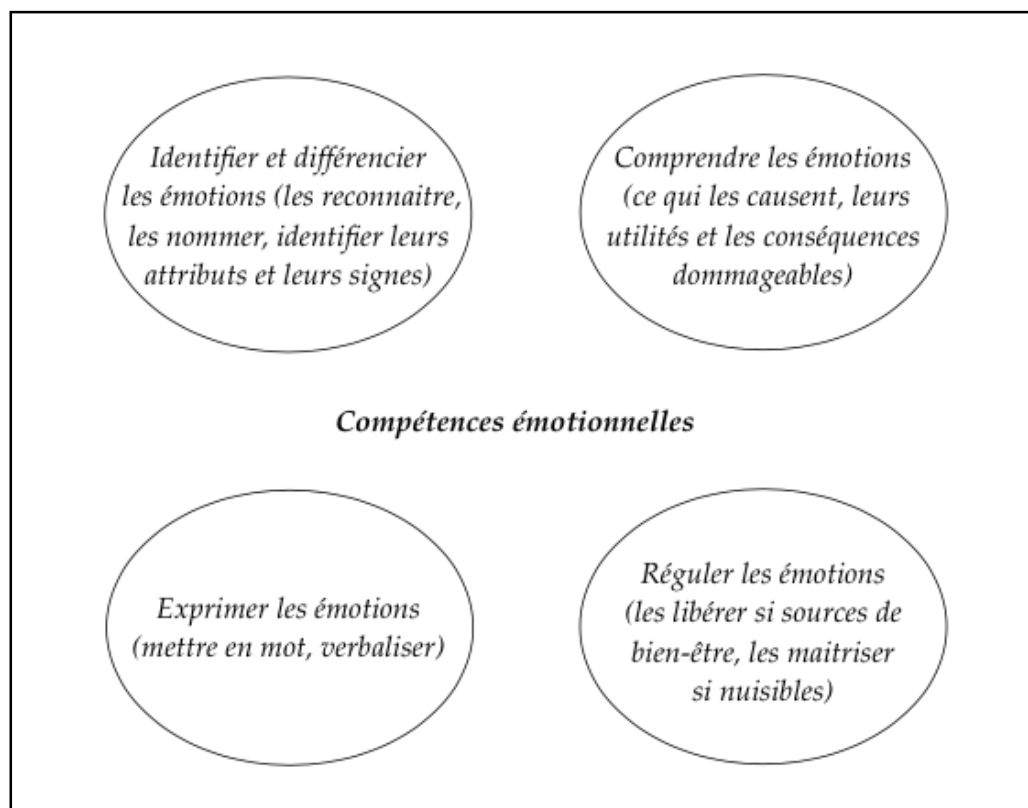
[®] Réutilisation du FACS dans la méthode pour la découverte des émotions avec les élèves

B. Rôle des émotions

Comme dit précédemment les émotions sont des réactions automatiques involontaires, mais ce sont l'écoute et la compréhension de celles-ci qui vont renseigner l'homme sur ses besoins et ainsi lui permettre de bien vivre^{*}.

Suite à l'étude d'imageries médicales en neurobiologie *Moira Mikolajczak* a prouvé que lorsque les compétences émotionnelles d'un individu sont atteintes il y a un effet sur le jugement de cet individu. Ceci permet d'avancer que la seule connaissance des émotions et de leurs caractéristiques n'est pas suffisante pour qu'un individu puisse avoir un jugement correct. Il est nécessaire que l'individu puisse ressentir, exprimer, accepter et réguler ses émotions pour faire ses choix. Ce travail émotionnel entre dans la construction identitaire de chaque Homme, car cette compréhension intérieure est singulière. Il passe par l'acceptation de l'émotion, son expression ou/et sa répression.

Plusieurs compétences émotionnelles sont à acquérir par l'homme pour se construire. Ces compétences s'imbriquent dans les sphères : personnelle, sociale (l'acceptabilité sociale : approbation ou la désapprobation d'autrui) et interindividuelle (l'amour propre) (*Gordon, 1990*). Ces compétences seront développées dans la partie méthodologie.



^{*} Anticipation => diminution de l'effet de surprise + prévision des ajustements régulateurs => réduction de la réaction émotionnelle

C. Contrôles et réaction émotionnelle

Je reviens à présent sur les types de contrôle. Il en existe deux grands ; individuel et social. Dans ces deux ensembles nous retrouvons plusieurs mécanismes, en voici une liste non exhaustive.

Contrôle individuel		
Mécanismes de défense - Freud	Catharsis - Freud	Contrôle de la parole et des actions par l'organisation verbo-viscero- motrice - J.B. Watson
Action au niveau : de l'inconscient	Action au niveau : du conscient, sur les réactions expressives	
Opérations du « Moi ». Par protection d'expériences affectives incompatibles avec les exigences du Surmoi si elles risquent de provoquer un sentiment pénible comme la honte, la culpabilité, ou le dégoût.	Décharge instantanée des émotions	Mécanismes mis en place sur trois plans : moteur, émotionnel et langagier. - La répression (dans la colère majoritairement) - La diversion - L'évitement ou la fuite - Le masquage ou l'inversion d'affect
Effet : évite l'angoisse du « moi » qui résulte d'un conflit entre un désir et son interdiction.	Effet : soulage immédiatement mais de façon temporaire	Effet : temporise la réaction d'expression

Pour un ressenti de même intensité on observe de grandes différences inter-individuelles de mise en place de ces processus : on parle de profil adaptatif individuel. Ces choix se font en fonction de la construction de la personnalité de l'individu ¹⁰. Ces contrôles ont lieu lorsque le sentiment ressenti est inconnu ou non accepté, et, de trop forte intensité pour être contenu dans une réaction émotionnelle normale.

Freud décrit plusieurs types de mécanismes et explique le risque de pathologie si il y a un type de défense qui devient stéréotypé et excessif.

La connaissance et la compréhension des émotions (ressentis et réactions) ainsi que la normalisation de certaines expressions permettent l'acceptation de l'expression chez un

¹⁰ Il est donc très intéressant d'aider l'élève à se construire en tant que sujet pensant. Il pourra découvrir les émotions et ainsi les apprivoiser pour qu'il ne soit pas obligé d'exercer un trop grand contrôle de ses émotions qui lui serait délétère. cf. Freud

individu sain. La catharsis est raisonnée car l'émotion ressentie est connue et le contrôle est équilibré, non délétère et il permet la régulation de l'émotion de façon normale.

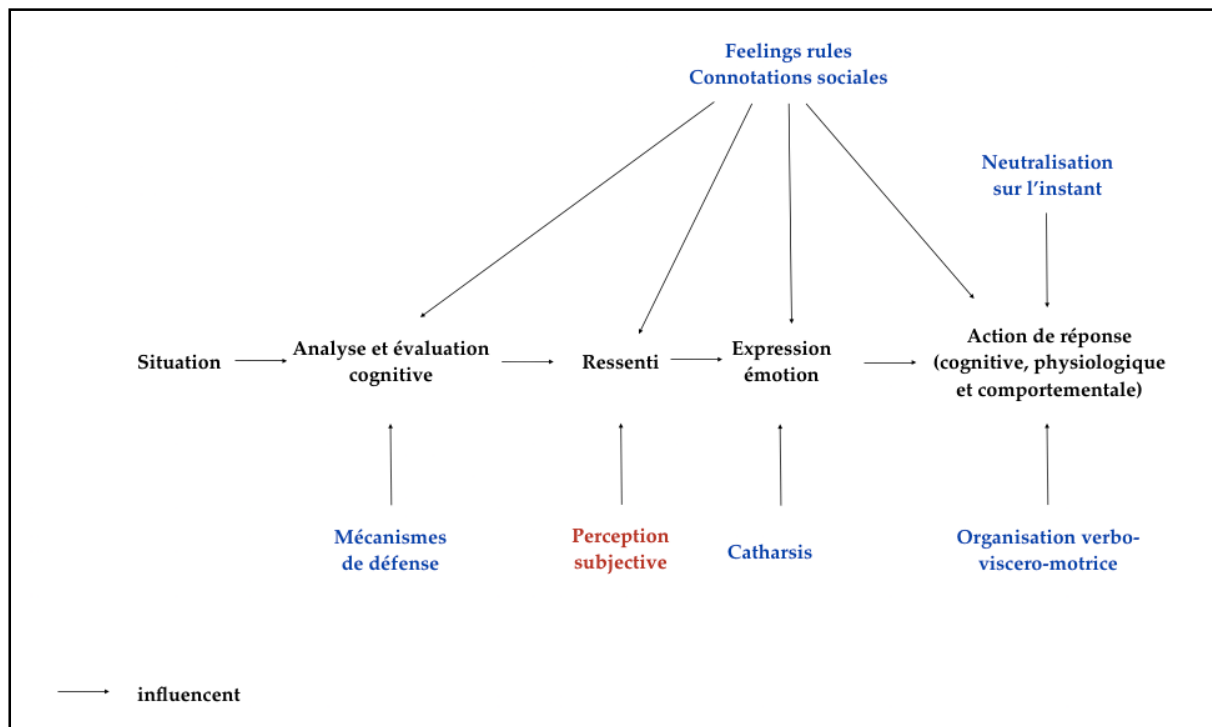
Ajoutons un nouveau facteur : la société.

Contrôle social		
Les "feeling rules" et l'"habitus" - Hoschschild & Bourdieu	La neutralisation sur l'instant	La connotation sociale
Nous vivons dans une société civilisée, où des normes de conduites existent et doivent être respectées pour une bonne entente : la transmission des codes liés aux valeurs de la société permet la transmission d'un cadre pour la socialisation des individus. Tout homme contrôle et tempère ses affects par intériorisation de ces codes.	Par des rituels conversationnels tels que : des approbations, des félicitations, des condoléances ou des bavardages anodins distrayants. Par le relationnel comme le partage de sentiments, la recherche de sympathie ou une demande d'aide.	Il existe un lien entre les affects et leurs représentations, ainsi l'un influence sur l'autre et vice versa. En plus des « feeling rules » à intérioriser, une évaluation individuelle et sociale apparaissent. Elles induisent un jugement permanent des émotions. Sont caractérisées ainsi les émotions éthiques (honte, culpabilité et fierté).

La société a un rôle essentiel dans le contrôle des émotions, l'école étant une micro société, et souvent l'une des premières dans laquelle un élève est plongé, permet à l'élève de prendre conscience de ces types de contrôle qui peuvent aider celui-ci, en les mettant en évidence lors de discussions.

Suite à l'étude des émotions, on sait que leurs expressions, leurs contrôles et leurs régulations s'apprennent et sont nécessaires à l'individu pour se construire et s'inscrire dans une société. Les émotions sont intenses et chaque personne a besoin d'apprendre à les réguler. Il est à noter que l'on voit apparaître le rôle important de la parole dans les régulations d'émotions. ¹¹

¹¹ Le rôle de la parole est repris dans la partie méthodologique



Synthèse des composantes de la réaction émotionnelle

Après avoir défini « le bien-être », « l'autonomie », « le développement psycho-affectif et social de l'enfant de maternelle » et « les émotions » je peux valider le postulat suivant :

« le contrôle des émotions est nécessaire dans la construction de l'individu ». Pour se construire l'Homme doit se connaître et s'accepter, un travail sur les émotions aidera cela.

I.2. Références institutionnelles

Que dit le Socle commun de connaissances, de compétences et de culture? ¹²

« Domaine 1 : les langages pour penser et communiquer (...) Comprendre, s'exprimer en utilisant les langages des arts et du corps : (...) Il apprend ainsi le **contrôle et la maîtrise de soi**.

Domaine 3 : la **formation de la personne** et du citoyen

L'École a une responsabilité particulière dans la **formation de l'élève en tant que personne** et futur citoyen. (...) Elle permet à l'élève **d'acquérir la capacité à juger par lui-même, en même temps que le sentiment d'appartenance à la société**. (...) »

Il 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. (...) »

Objectifs de connaissances et de compétences pour la maîtrise du socle commun : **Expression de la sensibilité** et des opinions, respect des autres : L'élève **exprime ses sentiments et ses émotions en utilisant un vocabulaire précis**. Il exploite ses facultés intellectuelles et physiques en ayant confiance en sa capacité à réussir et à progresser. L'élève apprend à **résoudre les conflits sans agressivité, à éviter le recours à la violence grâce à sa maîtrise de moyens d'expression, de communication et d'argumentation**. Il respecte les opinions et la liberté d'autrui, identifie et rejette toute forme d'intimidation ou d'emprise. Apprenant à mettre à distance préjugés et stéréotypes, il est capable d'apprécier les personnes qui sont différentes de lui et de vivre avec elles. Il est **capable aussi de faire preuve d'empathie et de bienveillance**. »

Que disent les programmes officiels ? ¹³

« L'école maternelle est une **école bienveillante**, plus encore que les étapes ultérieures du parcours scolaire. Sa mission principale est de donner envie aux enfants d'aller à l'école pour apprendre, **affirmer et épanouir leur personnalité**. Elle s'appuie sur un principe fondamental : tous les enfants sont capables d'apprendre et de progresser. En manifestant sa confiance à l'égard de chaque enfant, l'école maternelle l'engage à **avoir confiance dans son**

¹² Bulletin officiel n° 17 du 23 avril 2015

¹³ Bulletin officiel spécial n° 2 du 26 mars 2015

propre pouvoir d'agir et **de penser**, dans sa capacité à apprendre et réussir sa scolarité et au-delà. (...)

Une école qui **tient compte du développement de l'enfant** : Sur toute la durée de l'école maternelle, les progrès de la socialisation, du langage, de la motricité et des capacités cognitives liés à la maturation ainsi qu'aux stimulations des situations scolaires sont considérables et se réalisent selon des rythmes très variables. (...)

Au sein d'une même classe, l'enseignant prend en compte dans la perspective d'un objectif commun les différences entre enfants qui peuvent se manifester avec une importance particulière dans les premières années de leur vie. L'équipe pédagogique aménage l'école (les salles de classe, les salles spécialisées, les espaces extérieurs...) afin d'offrir aux enfants un univers qui stimule leur curiosité, répond à leurs besoins notamment de jeu, de mouvement, de repos et de découvertes et **multiplie les occasions d'expériences** sensorielles, motrices, **relationnelles**, cognitives en sécurité. Chaque enseignant détermine une organisation du temps adaptée à leur âge et veille à l'alternance de moments plus ou moins exigeants au plan de l'implication corporelle et cognitive. L'accueil, les récréations, l'accompagnement des moments de repos, de sieste, d'hygiène sont des temps d'éducation à part entière. Ils sont organisés dans cette perspective par les adultes qui en ont la responsabilité et qui **donnent des repères sécurisants** aux jeunes enfants. (...)

Une école qui **organise des modalités spécifiques d'apprentissage** : **Apprendre en réfléchissant** et en résolvant des problèmes.

Pour provoquer la réflexion des enfants, l'enseignant les met face à des **problèmes à leur portée**. Quels que soient le domaine d'apprentissage et le moment de vie de classe, il cible des situations, **pose des questions ouvertes pour lesquelles les enfants n'ont pas alors de réponse directement disponible**. Mentalement, ils **recoupent des situations**, ils font **appel à leurs connaissances**, ils font l'inventaire de possibles, ils sélectionnent. Ils tâtonnent et font des essais de réponse. L'enseignant est attentif aux cheminements qui se manifestent par le langage ou en action ; il valorise les essais et suscite des discussions. Ces activités cognitives de haut niveau sont fondamentales pour donner aux enfants l'envie d'apprendre et **les rendre autonomes intellectuellement**. (...)

Apprendre en se remémorant et en mémorisant : les opérations mentales de mémorisation chez les jeunes enfants ne sont pas volontaires. Chez les plus jeunes, elles **dépendent de l'aspect émotionnel des situations** et du vécu d'événements répétitifs qu'un adulte a nommés et commentés. Ces enfants s'appuient fortement sur ce qu'ils perçoivent visuellement pour maintenir des informations en mémoire temporaire, alors qu'à partir de cinq-six ans c'est le langage qui leur a été adressé qui leur permet de comprendre et de retenir. (...)

L'enseignant stabilise les informations, s'attache à ce qu'elles soient claires pour permettre aux enfants de se les remémorer. Il organise des retours réguliers sur les découvertes et acquisitions antérieures pour s'assurer de leur stabilisation, et ceci dans tous les domaines. Engager la classe dans l'activité est l'occasion d'un rappel de connaissances antérieures sur lesquelles s'appuyer, de mises en relations avec des situations différentes déjà rencontrées ou de problèmes similaires posés au groupe. L'enseignant anime des moments qui ont clairement la fonction de faire apprendre, notamment avec des comptines, des chansons ou des poèmes. Il valorise la restitution, l'évocation de ce qui a été mémorisé ; il aide les enfants à prendre conscience qu'**apprendre à l'école, c'est remobiliser en permanence les acquis antérieurs pour aller plus loin.** (...)

Se construire comme personne singulière au sein d'un groupe, c'est découvrir le rôle du groupe dans ses propres cheminements, participer à la réalisation de projets communs, apprendre à coopérer. C'est progressivement partager des tâches et prendre des initiatives et des responsabilités au sein du groupe. Par sa participation, l'enfant acquiert le goût des activités collectives, prend du plaisir à échanger et à confronter son point de vue à celui des autres. Il apprend les règles de la communication et de l'échange. L'enseignant a le souci de guider la réflexion collective pour que chacun puisse **élargir sa propre manière de voir ou de penser**. Ainsi, l'enfant trouve sa place dans le groupe, se fait reconnaître comme une personne à part entière et éprouve le rôle des autres dans la construction des apprentissages.

Dans un premier temps, les règles collectives sont données et justifiées par l'enseignant qui signifie à l'enfant les droits (s'exprimer, jouer, apprendre, faire des erreurs, être aidé et protégé...) et les obligations dans la collectivité scolaire (attendre son tour, partager les objets, ranger, respecter le matériel...). Leur appropriation passe par la répétition d'activités rituelles et une première réflexion sur leur application. Progressivement, les enfants sont conduits à participer à une élaboration collective de règles de vie adaptées à l'environnement local.

À travers les situations concrètes de la vie de la classe, **une première sensibilité aux expériences morales (sentiment d'empathie, expression du juste et de l'injuste, questionnement des stéréotypes...) se construit. Les histoires lues, contes et saynètes y contribuent ; la mise en scène de personnages fictifs suscite des possibilités diversifiées d'identification** et assure en même temps une mise à distance suffisante. Au fil du cycle, l'enseignant développe la **capacité des enfants à identifier, exprimer verbalement leurs émotions et leurs sentiments**. Il est attentif à ce que tous puissent **développer leur estime de soi**, s'entraider et partager avec les autres.» (...)

Oser entrer en communication: l'objectif est de permettre à chacun de pouvoir dire, exprimer un avis ou un besoin, questionner, annoncer une nouvelle. L'enfant apprend ainsi à entrer en communication avec autrui et à faire des efforts pour que les autres comprennent ce qu'il veut

dire. Chacun arrive à l'école maternelle avec des acquis langagiers encore très hésitants. Entre deux et quatre ans, les enfants s'expriment beaucoup par des moyens non-verbaux et apprennent à parler. Ils reprennent des formulations ou des fragments des propos qui leur sont adressés et travaillent ainsi ce matériau qu'est la langue qu'ils entendent. Après trois-quatre ans, ils poursuivent ces essais et progressent sur les plans syntaxique et lexical. Ils produisent des énoncés plus complets, organisés entre eux avec cohérence, articulés à des prises de parole plus longues, et de plus en plus adaptés aux situations. Autour de quatre ans, **les enfants découvrent que les personnes, dont eux-mêmes, pensent et ressentent, et chacun différemment de l'autre.** Ils commencent donc à agir volontairement sur autrui par le langage et à se représenter l'effet qu'une parole peut provoquer : ils peuvent alors comprendre qu'il faut expliquer et réexpliquer pour qu'un interlocuteur comprenne, et l'école doit les guider dans cette découverte. Ils commencent à poser de vraies questions, à saisir les plaisanteries et à en faire. Leurs progrès s'accompagnent d'un accroissement du vocabulaire et d'une organisation de plus en plus complexe des phrases. En fin d'école maternelle, l'enseignant peut donc avoir avec les enfants des conversations proches de celles qu'il a avec les adultes.

Tout au long de l'école maternelle, l'enseignant crée les conditions bienveillantes et sécurisantes pour que tous les enfants (même ceux qui ne s'expriment pas ou peu) prennent la parole, participent à des situations langagières plus complexes que celles de la vie ordinaire; il accueille les erreurs « positives » qui traduisent une réorganisation mentale du langage en les valorisant et en proposant une reformulation. Ainsi, il contribue à construire l'équité entre enfants en réduisant les écarts langagiers.

Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques : (...) **vivre et exprimer des émotions, formuler des choix** : les enfants apprennent à mettre des mots sur leurs émotions, leurs sentiments, leurs impressions, et peu à peu, à exprimer leurs intentions et évoquer leurs réalisations comme celles des autres. L'enseignant les incite à être précis pour comparer, différencier leurs points de vue et ceux des autres, émettre des questionnements ; il les invite à expliciter leurs choix, à formuler ce à quoi ils pensent et à justifier ce qui présente à leurs yeux un intérêt. »

Plusieurs notions en rapport avec mon mémoire apparaissent, je les ai surlignées et je les illustre dans ma partie suivante.

I.3. Corps conceptuel - Exposé théorique

I.3.1. Contexte scientifique actuel

La recherche de bien-être des élèves est un point important dans les nouveaux programmes de 2015 du cycle 1 « *L'école maternelle est une école bienveillante* ». Or, nous savons actuellement que le bien-être passe par une socialisation correcte, et la socialisation est fonction de la bonne régulation de ses émotions. Enfin, la socialisation débute en maternelle.

Construction identitaire	Expression et contrôle des émotions	Relationnel
• Formation de la personne, formation de l'élève en tant que personne, construction comme personne singulière • Affirmation et épanouissement de leur personnalité. • Acquisition de la capacité à juger par lui-même, en même temps que le sentiment d'appartenance à la société. (...) • Elargissement de leur propre manière de voir ou de penser. • Confiance dans son propre pouvoir d'agir et de penser • Autonomie intellectuelle	• Expression de la sensibilité • Expression des émotions, formulation de choix • Expression et identification des sentiments et des émotions propres en utilisant un vocabulaire précis • Développement de l'estime de soi • Contrôle et maîtrise de soi.	• Discussion de ses choix et de quelques grands problèmes éthiques • Résolution de conflits sans agressivité en évitant le recours à la violence grâce à sa maîtrise de moyens d'expression, de communication et d'argumentation • Capacité de faire preuve d'empathie et de bienveillance • Oser entrer en communication: les enfants découvrent que les personnes, dont eux-mêmes, pensent et ressentent, et chacun différemment de l'autre.

Compétences et attitudes à développer chez l'élève de maternelle d'après les programmes

Le professeur des écoles ou de façon plus large l'école en elle-même pour se faire doit tenir compte du développement de l'enfant (*Eduscol*). Concrètement le professeur des écoles met en place plusieurs ateliers où les élèves peuvent se découvrir dans les domaines sensoriel, moteur, relationnel, et cognitif dans un climat où l'apprenant évolue en sécurité et avec des repères. Il est essentiel de varier les possibilités d'apprentissages pour que les élèves puissent apprendre en se remémorant ou en réfléchissant avec des « problèmes à leur portée », « des questions ouvertes pour lesquelles les enfants n'ont pas de réponse directement disponibles », où il doivent « regrouper des situations ». Enfin, « une première sensibilité aux expériences

morales (sentiment d'empathie, expression du juste et de l'injuste, questionnement des stéréotypes...) se construit ». Ceci est rendu possible par « les histoires lues, contes et saynètes » qui « suscitent des possibilités diversifiées d'identification ».

Suite à cet analyse des programmes on identifie bien l'importance de travaux sur la construction identitaire, la gestion des émotions et le relationnel en maternelle. On peut de plus, trouver sur *Eduscol* des documents ressources pour mettre en place une séquence sur les émotions. La transmission de connaissances sur les émotions existe mais n'agit pas sur le long terme, on note qu'il n'y a pas de transposition à la vie en dehors de l'école (*Denham & Almeida, 1987*).

Parallèlement, plusieurs études ont démontré des liens avérés entre la philosophie pour enfant (PPE¹⁴) et le développement :

- cognitif, plus précisément de la pensée critique
- des compétences discursives (*Daniel, 2007, 2005*), permettant la structuration de la pensée (*Vygotsky*),
- langagier (*Auriac 2007.*)

Ces trois domaines regroupent une quantité importante des compétences que les élèves de maternelle doivent développer, me confortant dans mon envie de mettre en place des ateliers de philosophie pour enfant. Les compétences relationnelles sont de toutes évidences tout autant développées par le cadre démocratique dont la discussion philosophique a besoin. Il ne reste par conséquence seulement le lien entre la PPE et les émotions à établir. D'autres études menées auprès de jeunes de 11 et 15 ans mettent en évidence une amélioration significative du climat social dans la classe, une augmentation de la coopération, de l'empathie et de l'acceptation entre pairs, une diminution des conduites agressives et des mauvais traitements, une amélioration quant au contrôle de leurs propres émotions et une plus grande cohésion sociale du groupe (*Romero, 2006 ; Trickey & Topping, 2006*). Cela renforce l'hypothèse de ce mémoire.

Il est à noter que la discussion doit faire l'objet d'un apprentissage important en maternelle, il faut par conséquent, lors de l'analyse des résultats, tenir compte de la variable du développement des compétences langagières.

¹⁴ PPE : philosophie pour enfant

I.3.2. Apports de la recherche

DARNAUD M. (2005). *Philosopher pour comprendre le monde*. Revue : *Les cahiers pédagogiques* n°432, la philo en discussion

DANIEL M-F. (1997). *La philosophie et les enfants les modèles de Lipman et Dewey*. Edition : de Boeck & Berlin

GIMENEZ-DASI M. (2012). Réfléchir sur les émotions, un outil pour la vie. Revue : *Diotime* n° 54

DUCLOS A-M. (2012) Québec (Canada) : la philosophie pour enfants et la compréhension des émotions. Revue : *Diotime* n°53

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

Philosopher pour comprendre le monde. Darnaud M.

L'auteur, Michel Darnaud est un professeur de philosophie au lycée Clément Marot et a fait des travaux en sciences de l'éducation. La revue *les cahiers pédagogiques* quant à elle, a été créée en 1945, dans la dynamique des « classes nouvelles », elle permet l'expression des praticiens de l'éducation et des chercheurs en sciences de l'éducation, et souhaite mettre en relation ces deux mondes dans la perspective de transformer les pratiques pédagogiques dans l'école. Dans cet article Darnaud nous expose son approche pédagogique d'enseignement de la philosophie en classe de terminale. Il nous présente ses objectifs d'apprentissage. Darnaud a conscience qu'un élève de terminale n'est pas préparé à suivre des cours de philosophie. Au cours de ses travaux, il a identifié un problème majeur dans l'enseignement de la philosophie en terminale : faire émerger réellement une pensée philosophique et non pas seulement transmettre aux élèves des connaissances en fonction d'un programme. La conception actuelle de la classe de philosophie ne permettrait presque jamais à l'élève de se confronter à l'existence et au sens de la vie. Cela serait dû au fait que la réflexion se fait à un niveau conceptuel ce qui ne permet pas les « théories de l'émergence ». La philosophie est présente dans les programmes de terminale depuis 1945, et pourtant une opposition persiste dans cet apprentissage. Apprendre des notions de grands philosophes, tout en suivant un programme strict est bien différent que d'apprendre à philosopher. Devenir philosophe s'apprend, comme Hegel le fait remarquer ; ce mouvement de « retour de l'esprit sur lui - même » nécessite des connaissances pour permettre à sa raison de faire une critique de tout ce qui était supposé aller de soi pour se reconstruire une nouvelle pensée. Darnaud propose une solution à ce problème. Il s'appuie sur un ensemble de références touchant les problèmes d'actualités de société et il va donner du sens à l'apprentissage de la

philosophie. Ainsi les élèves vont inscrire la philosophie dans un « processus de participation aux interrogations sociales actuelles ». De là, ils apprendront à philosopher, Darnaud institutionnalise les savoirs mais surtout les élèves apprendront à devenir des sujets autonomes, car ils auront réfléchi, débattu et appris à exprimer leur opinion sur un sujet pour lequel ils se sentent concernés. Il tire sa théorie de ses travaux en science de l'éducation où il a découvert les liens existants entre un dispositif d'apprentissage et la psychologie de l'adolescent. Il sait qu'il est essentiel de laisser une place à la « participation, la valorisation des élèves par l'écoute bienveillante et l'ouverture au débat ». Cet article est très intéressant, il m'a permis de découvrir une démarche de pédagogie réflexive et non plus seulement transmissive, intéressante à mettre en place pour enseigner la philosophie en terminale. Il me semble qu'avec un aménagement certain, cette démarche peut être utilisée en cycle 1 pour animer les ateliers philosophiques. Ainsi il serait possible d'aborder les émotions non plus seulement d'un point de vue transmissif mais réflexif. Je pense alors à l'utilisation de références communes aux élèves de cycle 1 pour guider les ateliers philosophiques. Les albums de jeunesse pourront peut-être être les noyaux de ces références communes.

En accord avec cette théorie, Michel Tozzi, professeur émérite des Universités en sciences de l'éducation à Montpellier 3, didacticien de la philosophie, expert de l'Unesco pour la philosophie à l'école primaire, soutient un enseignement de la philosophie par compétence. Il défend la pédagogie de « philosopher par soi-même » ; il entend partir, non de l'essence de la philosophie, mais de l'élève. Ainsi il pense bien plus productif d'enseigner comment philosopher.

La philosophie et les enfants les modèles de Lipman (et Dewey). DANIEL M-F.

Lipman est un philosophe, un pédagogue et un chercheur en éducation. Il est l'initiateur et le principal développeur de la « philosophie pour enfants » (PPE). Lipman a comme question initiale « Que les enfants pensent aussi naturellement qu'ils parlent ou qu'ils respirent, je n'en doutais pas. Mais comment les aider à bien penser ? ». Il construit un dispositif de philosophie pour enfants avec comme objectifs ; d'apprendre aux élèves à penser par eux-mêmes, à développer une pensée critique et un bon jugement. Pour lui, il est nécessaire de partager la pensée pour qu'elle ne soit pas oubliée.

Durant ces dialogues philosophiques, engageant l'esprit à recherche, Lipman valorise l'expérience quotidienne de l'enfant et l'incite à critiquer pour la recherche du sens. Il utilise des histoires narrées qui servent de modèles significatifs de la pensée mais qui sont aussi des modèles qui leur ressemblent. La lecture de romans philosophiques suscite la discussion autour de concepts ouverts qui n'attendent pas une réponse mais plusieurs et qui invitent les

enfants à réfléchir. Suite à la lecture chacun s'exprime sur ses ressentis sur des passages qui les ont marqués. Lipman procède à une « cueillette des questions » en suspens, cela crée plusieurs situations problématiques qui incitent le questionnement et la réflexion. Troisième et dernière étape, suite aux choix d'une ou plusieurs questions (thèmes), tous ensemble, ils investiguent pour trouver des réponses argumentées. Le passage par le dialogue permet un apprentissage plus rapide et plus en profondeur, en continuité entre l'expérience de vie de l'élève et son apprentissage scolaire.¹⁵ Cette discussion est cadrée par les règles démocratiques, il règne tolérance et écoute dans ces ateliers.

Ce dispositif de philosophie pour enfant est très chronophage et doit être adapté aux pratiques scolaires pour son utilisation. De plus, il ne s'adresse pas à des élèves de maternelle, ce qui demande une seconde adaptation.

Par la suite, d'autres dispositifs du même genre ont vu le jour. **Levin** a créé des « ateliers philo ». Ce sont des débats où les élèves échangent autour d'une question. Dans ce modèle l'enseignant a une place moins marquée, il reste silencieux. **Tozzi**, lui, a mis en place « la discussion à caractère démocratique », là encore des échanges ont lieu autour d'un thème et d'une question. Des rôles sont donnés pour le cadrage du dialogue, comme un président, ou un animateur.

Pour mettre en place la PPE¹⁶ M-F. Daniel dans *La philosophie et les enfants*¹⁷ démontre que la communauté de recherche nommée par Lipman est nécessaire. Le groupe classe joue le rôle de la communauté de recherche, mais, pour ce faire, un climat de confiance et d'écoute doit être instauré entre pairs ainsi qu'entre élèves et professeur des écoles pour que les élèves se sentent en sécurité.

Pour qu'une discussion soit philosophique plusieurs critères doivent être respectés. Les arguments doivent être présentés par un raisonnement logique. Les pensées doivent être autonomes, c'est-à-dire authentique, elles doivent venir de l'individu lui-même. Les propos de la discussion doivent s'emboîter. Le dialogue ne doit pas être linéaire, chaque intervention doit apporter de nouvelles questions, nouveaux doutes et la construction des réponses est faite en fonction des propos précédents, pour permettre un questionnement personnel. Les élèves doivent faire preuve d'un sens critique, et les qualités générales du philosophe sont de toute évidence requises (art de bien juger, courage de s'affirmer, volonté de changement et soucis de l'autre).

¹⁶ *Philosophie pour enfant*

¹⁷ *Les modèles de Lipman et Dewey - M-F. Daniel Ed de boeck & berlin 1997*

Compétences développées:

"L'expérience infantine se situe davantage sur le plan affectif" (*Lipman et Sharp, 1984, in Daniel, 1992, p.65*) car l'enfant recherche un sens à ce qu'il ressent. L'enfant a une grande liberté d'esprit qui n'a pas été encore limitée par le rationalisme de la maturation. Il a des grandes capacités à théoriser, même si parfois ses arguments sont irrationnels, il apprend par ces discussions à développer sa pensée scientifique en s'appuyant sur la logique et la pratique et non plus seulement sur des impressions ou des idées. L'utilisation du principe d'élaboration est important pour le développement de l'esprit critique. L'école apprend aux élèves à devenir des penseurs autonomes et ces ateliers sont une des clés. Les élèves ne doivent pas seulement apprendre « par coeur » des vérités, ils doivent savoir remettre en doute des informations, trouver les arguments de réponses. Et, le dispositif de Lipman permet d'éduquer les enfants à cette pensée autonome.

Tout au long de ces discussions l'élève comprend peu à peu ses propres pensées en voulant les faire comprendre à ses pairs, communique et apprend à écouter autrui pour comprendre son point de vue. Par le dialogue une élaboration personnelle se construit et amène les élèves à une transformation réciproque. En d'autres termes la PPE permet l'entrée dans un processus d'auto-apprentissage réflexif et une autocorrection.

D'un point de vue transversal la PPE est un outil qui permet le développement affectif de la personne par la connaissance de soi-même, la recherche de la pleine conscience et par l'élaboration de relations interpersonnelles plus harmonieuses.

« Les émotions sont des jugements normatifs qui relèvent de l'éthique individuelle » (*Nussbaum, 2001, 2004, 2005 ; Solomon, 2003, 2004*). Les émotions sont des constructions sociales, modulables. Ainsi l'un des objectifs de la PPE est d'aider l'élève à mieux apprivoiser ses émotions.

LIRE pour compléter si nécessaire :

- *Leleux. 2008. La philosophie pour enfants Le modèle de Matthew Lipman en discussion. Édition : De Boeck Supérieur (Pages : 264 Collection : Pédagogies en développement)*
- *Freddy Mortier « étude d'évaluation : la méthode de M. Lipman comme moyen de développement » Claudine Leleux 2005 pp. 47 70*
- *Test robustesse PPE Lipman : Développement de l'autonomie et de l'estime de soi : Camhy et Iberer 1986 . 273-275 // Lane et Lane 1986 p. 239-246*

Réfléchir sur les émotions, un outil pour la vie. GIMENEZ-DASI M.

Marta Gimenez-Dasi est professeure au Département de Psychologie évolutive et de l'Education à l'Université de Valence en Espagne.

La revue *Diotime*, revue internationale de didactique de la philosophie, publiée par le Centre régional de documentation pédagogique de Montpellier, rend compte depuis 1999 de ces diverses expériences. Rédacteur en chef Tozzi.

Dans cet article, Gimenez-Dasi nous présente le travail sur les émotions tel un outil permettant d'asseoir un état de bien être psychologique de l'élève. Elle développe une démarche permettant d'ancrer dans leur système de pensée et dans leur comportement les interventions de cette méthode.

Gimenez-Dasi pose le problème suivant : comment utiliser la PPE¹⁸, pour le développement de compétences affectives, émotionnelles ou sociales, fondations du bien-être de l'élève? Gimenez-Dasi propose un programme incluant une lecture de contes, des plans de discussions et des activités à réaliser pour que les élèves puissent construire des compétences affectives, émotionnelles ou sociales. En revanche je n'ai pas trouvé de résultats sur l'effet réel qu'avait cette méthode dans le développement de ces compétences. Après cette analyse d'article il me semble essentiel de me renseigner plus en profondeur sur la méthode de Gimenez-Dasi. Elle peut m'apporter des réponses sachant que je recherche les effets de la mobilisation des albums et des émotions dans la construction identitaire d'un enfant. Sa recherche est très porteuse.

Aborder la philosophie en classe à partir d'albums de jeunesse. CHIROUTER E.

L'apport des albums de jeunesse :

Chirouter¹⁹ est spécialiste des liens entre la philosophie et la littérature, elle applique ses recherches à la pratique de la philosophie à l'école primaire. Elle est experte auprès de l'UNESCO pour le développement de la philosophie avec les enfants. D'après elle, c'est l'éducation qui fait l'identité de l'homme.

Chirouter, dans sa partie théorique expose les arguments en faveur de l'utilisation de la littérature pour philosopher. Le monde est complexe, d'autant plus pour des jeunes enfants. De plus ils sont chargés en affectif et par conséquent très sensibles. Pourquoi la littérature solutionnerait-elle ces problèmes?

Chirouter présente plusieurs arguments :

- la mise à distance correcte entre l'affect et le concept abstrait. Cette information appuyée par Meirieu, psychopédagogue, indique que la littérature incite à réfléchir sans mettre en

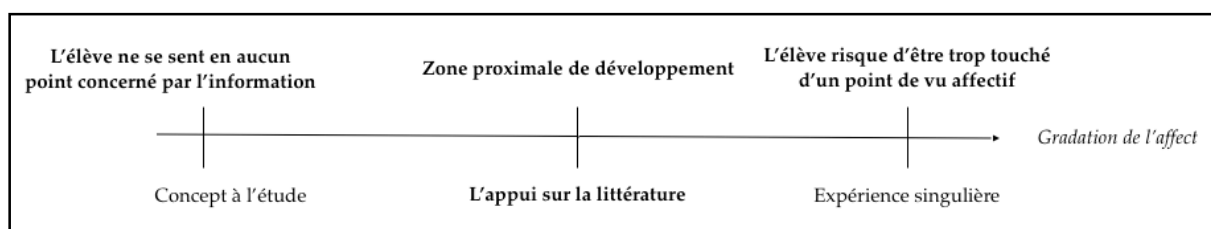
¹⁸ Philosophie pour les enfants

¹⁹ E. Chirouter. 2016. *Atelier de philosophie à partir d'albums de jeunesse Enseignement moral et civique et littérature de jeunesse*. Edition : hachette éducation

place les mécanismes de défense. Ainsi, il est possible d'approcher les peurs et les questions des enfants,

- la décentration possible de l'élève qui n'évoque pas une expérience personnelle de façon directe,
- un monde proche du monde de l'élève et de son vécu, une complexité, un niveau de résistance adapté à l'élève,
- la création d'une banque de ressources par la mise en réseau de plusieurs lectures qui vont apporter une profondeur dans la réflexion,
- les albums ont une fonction référentielle et universelle tout en proposant des situations inédites qui bouleversent les évidences et suscitent une réflexion,
- ils servent de soutien au langage et aide son émergence,
- ils apportent un modèle de pensée permettant l'analogie. « Il n'est pas de récit éthiquement neutre. La littérature est un vaste laboratoire où sont essayés des estimations, des évaluations, des jugements d'approbation et de condamnation par quoi la narrativité sert de propédeutique à l'éthique. » (*Paul Ricoeur*), en plus de cela, les élèves vont pouvoir comparer les normes d'actions utilisées par les personnages selon les péripéties,
- en lien avec l'argument ci-dessus, la littérature est un modèle de « vie », elle a la valeur d'exemplarité, ce qui évite les leçons de morales
- de façon plus singulière la littérature touche l'intimité de chacun, provoque un étonnement, une curiosité, un questionnement et induire un cheminement et une évolution personnelle,
- et enfin, de façon indirecte elle apportera des réponses aux angoisses existentielles.

Chirouter a relevé des propos de Bruner synthétisant bien le rôle de la littérature pour la philosophie ; elle permet de « jeter un pont entre ce qui est établi et ce qui est possible », en proposant un point d'équilibre de la valeur du subjonctif via l'idéal normatif du savoir vivre.



La littérature joue bien un rôle dans le développement affectif et intellectuel de l'enfant. Elle l'aide à donner du sens à sa vie. Il est à noter l'importance du choix des albums, outre les aspects langagiers et linguistiques (*Boiron*) à prendre en compte « Pour qu'une histoire accroche vraiment l'attention de l'enfant, il faut qu'elle le divertisse, et qu'elle éveille sa curiosité. Mais pour enrichir sa vie, il faut en outre qu'elle stimule son imagination ; qu'elle l'aide à développer son intelligence et à voir clair dans ses émotions ; qu'elle soit accordée à ses angoisses et à ses aspirations ; qu'elle lui fasse prendre conscience de ses difficultés, tout en lui suggérant des solutions aux problèmes qui le troublent. » (*Bettelheim, 1976 Psychanalyse des contes de fées*).

Chirouter utilise les discussions philosophiques dans un courant purement philosophique, or, mes recherches concernent l'utilité des discussions philosophiques dans un courant psychanalytique car elles portent sur la construction de l'élève en tant que sujet pensant. Ses ateliers philosophiques devront être adaptés à ce courant ainsi qu'à des élèves de maternelle.

Comment la philosophie peut-elle être au service du développement des émotions ?

La philosophie pour enfants et la compréhension des émotions. Duclos A-M.

Anne-Marie Duclos est Doctorante en psychopédagogie à l'Université de Montréal. Dans cet article Duclos décrit la PPE, et les compétences qu'elle peut permettre de développer pour comprendre les émotions. Duclos a remarqué qu'il y avait peu de recherches en pédagogie sur la compréhension des émotions, alors que paradoxalement les bénéfices de la PPE de Lipman sur les plans cognitifs et affectifs sont avérés. Au fil de son article elle montre en quoi la PPE peut améliorer la compréhension des émotions chez l'enfant. Les trois étapes de la PPE selon Lipman emmènent l'élève à un dépassement perpétuel de la pensée par le dialogue (*Duclos*). Plus précisément : la réflexion commune à un concept lié aux expériences personnelles existentielles des élèves est permise par l'identification aux personnages durant la lecture (étape 1), le recueil des questions, dilemmes et ressentis en lien direct ou indirect avec leur vécu (étapes 2), et le déséquilibre cognitif engendré par un obstacle cognitif voué à être levé par la réflexion commune et le guidage de l'enseignant. La nouvelle construction de sens sera fonction de l'échange verbal mais, lui, sera influencé aussi par la personnalité, les croyances et les pensées de l'élève. Cet échange verbal fait évoluer les pensées de chacun et permet aussi la connaissance de soi. En effet, cette réflexion amène l'individu à avoir un regard critique sur l'histoire, les propos de ces pairs sont « écoutés et entendus » ce qui permet à l'élève d'évoluer vers une meilleure compréhension de lui-même.

D'après Duclos « la pensée critique dialogique est un moyen pour les enfants d'acquérir une perception de plus en plus claire de ce qu'ils pensent et ressentent, et ainsi de contribuer à une vie plus heureuse ».

Suite à l'étude approfondie de la PPE par Duclos je sais que la PPE permet la compréhension des émotions par l'élève sous plusieurs angles. A travers la production de dialogue cette compréhension est élaborée sur un plan discursif et social. Soit, par l'argumentaire et l'écoute de chacun. Et, second aspect, par une approche cognitive grâce au développement de la pensée critique autonome. En effet ceci est possible par la déstabilisation et la reconstruction successive de sens par l'élève. « Le dialogue transforme ainsi l'expérience affective en expérience réfléchie » (Duclos).

La philosophie pour enfants : l'exemple du programme « Réfléchir sur ses émotions ». Daniel M-F. Giménez-Dasí M.

Marta Giménez-Dasí est professeure et chercheuse à l'Université de Valencia (Espagne). Marie-France Daniel est professeure et chercheuse à l'Université de Montréal (Canada). Dans cet article ces professeures recherchent comment le PPE peut s'adapter aux élèves de Maternelles et permettre une réflexion philosophique sur les émotions. Elles prennent pour support d'étude la méthode de Giménez -Dasí « réfléchir sur les émotions ». Le problème est le suivant : est-il possible en Maternelle de faire réfléchir les élèves sur les émotions, par la PPE? Est-ce utile à leur construction?

Giménez-Dasí a mis en place une PPE adaptée aux capacités des élèves de 4 et 5 ans. Elle conserve les 3 étapes clés de la PPE de Lipman. Premièrement la lecture d'un conte. Non plus un album philosophique de Lipman mais un conte adapté aux élèves, qui est au bon niveau de résistance. Elle module cette étape aussi par la souplesse de la communication de l'histoire. Histoire pouvant être racontée ou mimée plutôt que lue pour plus d'accroche auprès des élèves et une meilleure compréhension. Elle insiste sur l'importance de la neutralité des marionnettes s'il y a, et, de la non présentation des illustrations pour ne pas influencer le ressenti des élèves. Pour ce qui est de la deuxième étape il s'agit toujours d'une cueillette des questions. Les questions doivent être écrites (ou schématisées au tableau et liées à/aux élève(s) les ayant communiquées. L'enseignant guide l'élève à l'élaboration des questions (mais ne les construit pas pour lui pour laisser cette liberté de pensée et de questionnement) par la proposition de mots interrogatifs comme « que signifie ? , que veut dire? , pourquoi?... ». Enfin, a lieu la troisième et dernière phase, le dialogue philosophique. Là, l'enseignant veille à recadrer la conversation via le concept d'étude (et non via l'évocation d'un vécu uniquement personnel) et à ce que les élèves prennent en considération les propos des autres élèves par un jeu de reformulation. Elle peut aussi remettre en doute des arguments pris pour acquis pour engendrer la réflexion et l'argumentation.

De plus, durant le dialogue les élèves vont manipuler plusieurs émotions par le biais de l'écoute et du partage avec ses pairs (exemples : colère si divergence, timidité via une prise de parti) ceci donne un cadre d'opérations concrètes pour des situations futures hors contexte. Enfin, Giménez-Dasí propose plusieurs activités pouvant précédées ces discussions : identification des émotions personnelles (par le biais de mimes et de jeux de rôle), identification des émotions d'autrui (à travers des situations concrètes ou proches de l'enfant), représentation concrète de l'émotion (au moyen du dessin ou du bricolage), élaboration de stratégies d'adaptation, de gestion des émotions et d'empathie (par le biais d'exercices réflexifs) et échanges avec les parents (par le biais d'un « carnet du philosophe »).

La compréhension des émotions « affecte de façon définitive l'équilibre psychologique ou, pour le dire autrement, le degré de bonheur des personnes. » (*Giménez-Dasí, Daniel*). Cette compréhension est donc nécessaire dès le début de la socialisation d'un individu. Or il a été prouvé que dès la maternelle des relations sociales se créent et influent donc l'évolution de la socialisation (*Denham, Mason et al, 2001*). La compréhension et la maîtrise des émotions dès la Maternelle sont donc utiles et servent de socle au développement des compétences sociales (*Giménez-Dasí, Daniel*). Or, la PPE s'adapte très bien aux élèves de maternelles pour cette compréhension d'émotions. En effet la PPE ne présente pas les émotions de façon abstraites et suivant une pédagogie transmissive. Elle permet une explication et une analyse détaillée des causes, des conséquences et des contrôles des émotions via une pédagogie moderne d'écoute, et de participation autour d'une expérience concrète (narrative), à laquelle les élèves rattachent leur vécu pour aller vers un concept abstrait et créer des normes d'actions. Et ce sont toutes ces variables qui rendent possible la discussion philosophique autour des émotions en maternelle (*Giménez-Dasí, Daniel*).

II. Cadrage méthodologique

J'ai choisi une démarche explicative, soit, hypothético-déductive pour mes recherches. Je pars de mon hypothèse justifiée par des articles scientifiques ci-dessus et, par l'analyse du dispositif à l'étude, je vais confirmer ou infirmer celle-ci suivant le protocole détaillé ci-dessous.

Suite à mes lectures je choisis d'utiliser comme dispositif philosophique « Réfléchir sur les émotions » de Gimenez-Dasi M. et Daniel M.-F.. La réflexion se fait à partir d'album et de façon semblable à la méthode de Levin de PPE en ayant pour objectif l'autonomie émotionnelle, et, tout en étant adaptée à des élèves de maternelle. Les fiches de préparations des ateliers philosophiques sont consultables dans l'annexe 3.

II.1. Expériences préalables personnelles

Étant novice dans le métier j'ai pensé utile de réaliser moi-même des ateliers philo sur les émotions mais aussi sur des thèmes plus philosophiques comme la discrimination, l'égalité, la fraternité, et bientôt sur le « grandir » avec mes élèves de cycle II. De cette façon je peux mettre en pratique ce que j'ai appris au cours de mes lectures. Ceci m'a permis de prendre plus de recul sur mes apports théoriques. Ainsi, j'ai pu comprendre comme il était difficile de laisser les élèves sans validation de leur propos. C'est aussi très compliqué de relancer les débats entre pairs sans donner son opinion, ou encore d'utiliser des questions ouvertes malgré l'envie naturelle de vouloir induire un chemin de réponse par une question fermée. Suite à cette mise en pratique, lorsque j'ai préparé les ateliers avec la professeure des écoles que j'allais suivre, j'ai pu lui faire part de mes recommandations et conseils pour éviter les écueils.

II.2. Contexte de recueil des données

Cette étude a eu lieu dans l'école maternelle de la Béchade appartenant à la circonscription de Bordeaux Centre. C'est une classe de 22 élèves de Grande Section qui sera suivie. Cette classe a une grande mixité sociale.

Les émotions ne sont pas un grand thème de travail dans cette classe. Bien sûr lors des regroupements, l'enseignante parle des émotions de façon générale ou en s'appuyant sur des histoires et des paroles rapportées d'élèves. En revanche, par exemple, aucuns travaux d'arts plastiques ni d'expression corporelle n'ont été réalisés.

Les élèves n'avaient jamais pratiqué d'ateliers philosophiques avant le début de l'étude. Par conséquent, tout un travail de ritualisation des séances a dû être mis en place, pour que les élèves intègrent clairement le contrat didactique.

L'enseignante est professeure des écoles depuis 30 ans et depuis 13 ans en classe de maternelle. Elle a déjà réalisé des ateliers philosophiques mais de façon moins informelle, et bien moins guidés.

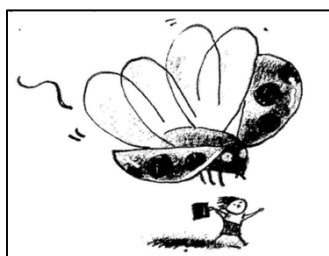
Enfin, les élèves n'ont pas de critères de caractéristiques spécifiques, seulement 3 élèves avaient quelques soucis de gestion d'émotions par rapport au groupe classe, ce qui est normal dans un échantillon d'élèves de grande section. (cf. annexe 5 : entretien avec l'enseignante de l'étude).

Il est à noter que je commence à recueillir mes résultats en octobre avec une première professeure des écoles, qui a été arrêtée en janvier. Ainsi la poursuite des ateliers philo n'a pas pu avoir lieu. De ce fait, le recueil des données présentées a eu lieu de janvier 2017 à mai 2017. Quatre ateliers philo d'une vingtaine de minutes chacun ont été filmés. Lors de ce dernier atelier, des questions du premier atelier sont reprises dans le but d'analyser l'évolution de l'autonomie émotionnelle des élèves. Ces ateliers ont lieu les mercredis matin entre 9 heures et 10 heures, créneau où les élèves sont pleinement réceptifs. Ces films permettent l'interprétation des réponses aux élèves. Ainsi je fais une analyse qualitative de l'évolution de leur autonomie affective[»].

II.3. Analyse à priori du support

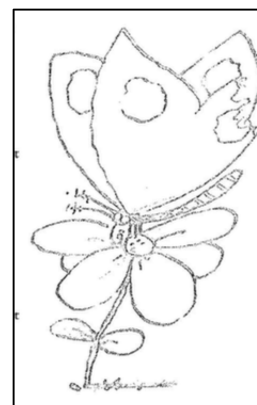
Le papillon blessé, extrait : conte d'Audrey-Anne qui met en scène la rencontre entre deux enfants très heureux de faire une sortie de classe et un petit papillon blessé. Ils font preuve d'empathie : ils s'inquiètent et se questionnent sur les causes de la blessure. La joie et l'inquiétude sont décrites.

La coccinelle géante : conte d'Audrey-Anne qui met en scène Nicolas, un petit garçon qui se questionne sur la peur que lui procurent ses



cauchemars alors que rien n'est vrai. Il s'endort, et plonge dans un nouveau cauchemar où une coccinelle géante vient à sa rencontre. L'inconnu provoque chez Nicolas une certaine curiosité, il essaie de vaincre ses peurs infondées mais la panique prend le dessus. Une description du sentiment de peur est faite, et,

Nicolas se réveille en sursaut.



[»] Les élèves auront vu plusieurs stratégies de réponses affectives et en auront peut-être vécu, ainsi ils pourront s'appuyer sur cela.

L'amour de maman : conte d'Audrey-Anne qui met en scène une petite fille questionnant sa maman à propos de l'amour qu'elle lui porte. Sa maman semble très occupée à travailler, trop pour prendre le temps de lui répondre. Elle est agacée par les interpellations de sa petite fille et se met en colère. Cette colère blesse sa petite fille. La colère et la tristesse sont décrites.



II.4. Les séances observées

Le thème de la *première séance* porte sur les émotions positives et négatives de façon très globale. L'objectif est la distinction de ces deux catégories d'émotions : reliées au bien-être et reliées au mal-être. Durant cette séance l'enseignante a procédé à la lecture du conte Le papillon blessé. Puis, elle a relevé les questions et les remarques des élèves, en les inscrivant sur une affiche, annotée du prénom de l'enfant. Par la suite, elle a créé sa première communauté de recherche. En s'appuyant sur les interrogations des élèves elle les a questionnés : « Quels sont les personnages qui se sentent bien ? Tout au long de l'histoire, pourquoi ? Quels sont les personnages qui se sentent mal ? Pourquoi ? Comment on peut savoir si un animal se sent bien ? Comment sait-on, nous, dans notre corps et dans notre tête quand on se sent bien ou mal ? Quels sont les signes chez un copain qui montre qu'il est bien ou pas ? Qu'est-ce qui est le plus agréable, se sentir bien ou mal ? » L'enseignante fait une synthèse des ressentis et des définitions donnés par les élèves sur les émotions provoquant le bien-être ou le mal-être. Elle les nomme. L'étape suivante est la réalisation d'un jeu de mimes et reconnaissances des émotions, pour les nommer. Elle les identifie par les traits de visages avec les élèves. Enfin, elle fait une activité d'intégration, un modelage à la pâte à modeler pour créer des émotions sur des visages.

La *deuxième séance* traite la joie. L'enseignante procède à un listing de ce qui rend heureux les élèves. Par la suite, elle réalise la communauté de recherche en faisant identifier aux élèves les points communs et les divergences de chacun. En remettant en doute les propos des élèves elle les invite à réfléchir et remettre en cause les affirmations de chacun. Les élèves entre eux discutent et donnent leur avis sur les petites joies et grandes joies qui peuvent être provoquées, chez les enfants et les adultes.

La *troisième séance* fait réfléchir la classe sur la peur. Suite à un problème technique l'enregistrement de la fin de la séance a échoué. En revanche l'enseignante fait un résumé de séance et transmet l'affiche de la communauté de recherche. Je peux ainsi m'en servir dans mon analyse. Elle procède à la lecture du conte La coccinelle blessée, puis au listing des remarques de l'histoire. Ensuite débute la communauté de recherche. L'enseignante guide la réflexion avec ses questions plus recentrées. « Pourquoi Nicolas a-t-il peur ? De quoi a-t-il

peur ? Est-ce qu'il a raison d'avoir peur ? Pourquoi ? Qui pense que oui ? que non ? pourquoi ? Quels signes ? A quoi est-ce qu'on sent qu'on a peur ? Y a-t-il des choses dont il est normal d'avoir peur ? Y a-t-il des choses qui font peur quand on est petit mais plus maintenant ? ». L'étape suivante est l'identification des sources réelles et des sources imaginaires de la peur. Enfin ils citent les manifestations de la peur, pour en arriver aux expressions du visage. De cette façon ils peuvent mimer la peur pour prendre conscience de l'importance des expressions faciales et des gestes dans les émotions.

La quatrième séance traite la colère. Cette séance commence et se clôture par un sondage « *Est-ce que l'on a raison de se mettre en colère ?* ». En fin de cette séance, un bilan a lieu sur les émotions étudiées. La séance débute par la lecture du conte L'amour de maman, suivie du recueil de remarques des élèves au sujet du conte. Ensuite la communauté de recherche débute, l'enseignant questionne d'abord les élèves sur l'histoire « *Avait-elle raison de se fâcher ? Pourquoi ?* ». Puis, l'enseignant généralise les questions « *Est-ce que les parents ont raison de se fâcher ? Est-ce que c'est possible de se fâcher contre soi-même ?* ». Les élèves donnent plusieurs exemples pour étayer leur réponse, l'enseignant rebondit sur les réponses pour apporter une nouvelle question pour élargir le questionnement. L'étape suivante est l'identification des états physiologiques de la colère ainsi que les impressions. Pour finir, les élèves miment la colère et définissent les gestes de la colère pour synthétiser la séance.

Pour ce qui est du déroulement précis des séances, il est détaillé dans les fiches de préparation ».

II.5. Outils d'analyse, observables

Suite au choix de la méthode d'étude, au choix du dispositif, à l'identification du cadre dans lequel est réalisée l'étude et une brève analyse a priori du support littéraire voici les observables que j'ai retenues pour ma validation ou invalidation des hypothèses de recherche ainsi que mes outils d'analyse.

II.5.1. Les observables

Je choisis d'avoir trois principales observables :

- Le groupe élève
- Le cadre du dispositif
- L'enseignant

Par l'identification de caractéristiques spécifiques (voir ci-après ma grille d'observation) suite à mon cadre théorique, je vais pouvoir me questionner sur :

- L'évolution de la position individuelle, le rôle et les actions du groupe élèves d'un point de vue de la prise de parole, de l'écoute et de la réflexion.

» *Annexe 3*

- Le respect des étapes du dispositif et la bonne réalisation de chacune des étapes, les apports au dispositif initial, l'utilisation des outils du dispositif et le cadre spatio-temporel
- La place/ posture de l'enseignant, ses rôles et ses actions.

Suite au repérage du degré d'avancement dans les sous-catégories de mes observables, je peux interpréter qualitativement l'évolution de l'autonomie émotionnelle à travers les ateliers philo du groupe élève, vecteur du bien-être de l'élève.

II.5.2. Les outils d'analyse

Pour caractériser au mieux mes observables, j'effectue plusieurs relectures de *ma partie théorique*. De là je procède à une extraction des caractéristiques de l'évolution de l'autonomie émotionnelle potentiellement présentes dans les ateliers philo. Ainsi je peux réaliser une *grille de caractéristiques* par observables qui me permet l'analyse des *ateliers philo filmés*.

Grille de caractéristiques évolutives du groupe élèves			
<u>I. Place de l'élève</u>			
1) Place spatiale		2) Position corporelle	
<u>II. La participation : prise de parole</u>		1) Quantitative	2) Qualitative
a) Répète les propos	b) Reformule	c) Prend une décision avec illustration personnelle de l'élève	d) Prend une décision illustrée par un exemple de l'histoire lue (ou d'une ancienne lecture)
e) Prend une décision illustrée par un exemple général	f) Explique sa pensée, se justifie : appui sur la lecture, sur les propos d'un autre élève ou sur une réflexion	g) Argumente avec précisions des idées : compare ou oppose ses idées. Prise en compte des camarades et réflexion personnelle	h) Manie des émotions (champs lexicaux)
<u>III. Écoute</u>			
a) Écoute passivement	b) Respecte les règles	c) Accepte les différents points de vue / ou de ne pas être d'accord	d) Écoute de façon réflexive
<u>IV. Réflexion</u>			
a) Comprend qu'il existe différents points de vue	b) Change son point de vue	c) Remet en question son point de vue	d) Fait évoluer, module, nuance son point de vue durant l'année ou la séance

Grille de caractéristiques de l’observation de la pratique enseignante			
<u>Place et posture</u>			
Place	a) Chef de débat	b) Membre du débat	c) Effacé
Posture : degré d’étayage	a) Acteur décisionnel :	b) Acteur réflexif* (voir II. Réflexion) :	c) Acteur démocratique :
	Influence la réflexion, décide des questions et donne une réponse	Accepte de laisser la place au silence réflexif, pas de trace écrite pré-définie	Règles de paroles, respect
<u>I. Régulation et organisation : rôles et actions</u>			
Organise la parole	⇒ Donne la parole		
Sécurise	⇒ Encourage, félicite		
Maintient le respect	⇒ Questionne ce qui n’est pas socialement acceptable : posture sociale en construction		
Veille à la place de chacun	⇒ Donne la parole à tous, liberté d’expression, avis de chacun pris en compte, laisse le temps à chacun de s’exprimer sans le brusquer		
<u>II. Réflexion : rôles et actions</u>			
S’assure de la bonne compréhension :	Questionne, fait résumer l’histoire, défini les mots inconnus, fait reformuler par un autre élève	Note les remarques, ce qui retient l’attention des élèves	
Fait débiter les échanges et affine le raisonnement :	Donne des idées/sujets pour réfléchir	Pose des questions	
	Demande des précisions de point de vue	Reformule	
Fait débiter les échanges et affine le raisonnement :	Demande des précisions de point de vue	Fait des liens pour la construction de sens et des synthèses explicatives	
Écoute :	Chaque élève avec la même attention	Fait remarquer les contradictions ou les remarques pertinentes	
Met en place une communauté de recherche :	Pas de réponses justes et fausses, recherche et idées seulement socialement correcte	Idée de pensée commune au groupe, synthèse des accords et désaccords	
	Demande l’avis des autres	Création des affiches et utilisation	

<u>III. Impartialité : rôles et actions</u>		
Neutralité :	Pas de mots trop guidants, pour ne pas influencer la pensée	
Objectivité :	Relance de façon large : « <i>pour tout le monde ?</i> », « <i>toujours/jamais comme ça ?</i> »	Ne juge pas, tout point de vue pris en compte

Grille d'observation du dispositif			
<u>I. Cadre spatio-temporel</u>			
Quand ?	Où ?	Comment ?	
<u>II. Déroulement : ritualisation ?</u>			
1) But général, objectif	2) Rappel des règles de paroles	3) Lecture	
4) Q° de compréhension et collectes des remarques	5) Communauté de recherche : questions	6) Identification de caractéristiques	7) Synthèse : conclusion
<u>III. Apports annexes</u>			
1) Lectures offerte, libres ou étudiées	2) Activités d'intégrations	3) Activité dans d'autres domaines	

Pour une analyse la plus objective possible, malgré l'étude de type qualitatif, les élèves répondent par dessin à une situation mettant en jeu les émotions caractérisées pendant l'étude, j'analyse toujours les *productions* à partir de mes observables et les caractéristiques de chacune. (Annexe 4)

Durant le dernier atelier philo, je compare et j'analyse les résultats du sondage : « *Est-ce que l'on a raison de se mettre en colère ?* ».

Enfin, en fin d'étude je *m'entretiens avec l'enseignante* de l'étude car c'est elle qui connaît le mieux ses élèves et donc c'est elle qui est la meilleure juge de leur évolution émotionnelle. Il est à noter qu'elle n'est pas informée des hypothèses de recherche pour que ses réponses ne soient pas subjectives. (Annexe 5)

III. Analyse des données

Au cours de cette dernière partie j'analyse mes résultats : ateliers filmés, productions d'élèves, sondage et entretien avec l'enseignante. Pour ce faire, je vérifie dans un premier temps mon hypothèse : *« les ateliers philosophiques animés par des albums permettent une réflexion sur le soi, dans une communauté de recherche, et, ainsi un développement des compétences affectives, sociales et émotionnelles a lieu. Ceci donne à l'élève une autonomie affective, nécessaire pour parvenir à un état de bien-être. En effet, l'autonomie affective contribue au bien-être en étant au service de la socialisation et du développement personnel. »*. Et, dans un second temps j'identifie les variables présentes qui ont pu subjectiver mes résultats. Ainsi, si l'étude se poursuit, il serait intéressant de se réduire à une seule variable pour rendre l'étude plus robuste.

III.1. Vérification des hypothèses

Par l'entretien avec l'enseignante de l'étude :

Pendant l'entretien, l'enseignante qui réalise l'étude confirme que la philosophie pour enfant est bénéfique pour les élèves et leur permet un gain en autonomie émotionnelle par la réflexion de chacun. « Le principe est toujours bon dans la mesure où essayer de s'ouvrir aux autres, échanger, comprendre le point de vue ce sont des choses drôlement novateurs, nouveau pour eux, donc le principe est très intéressant. Après c'est vrai que ces questions très fermées en même temps c'est intéressant car on part d'un support plutôt que de ne partir de rien et c'est vrai que parfois ils pourraient se dire qu'ils ne vont pas savoir quoi dire ».

L'avis d'une enseignante chevronnée qui connaît bien ses élèves me semble être un argument recevable en faveur de la validation de mon hypothèse.

Par le sondage :

Les résultats comparatifs du sondage « Est-ce que l'on a raison de se mettre en colère ? » montrent une évolution visible de la réflexion de élèves. En effet, 55% des élèves changent d'avis entre le début et la fin de l'atelier. Les élèves réfléchissent durant l'atelier, ils prennent en considération ce que disent leurs camarades, et, leur point de vue change. De cette façon ils gagnent en autonomie émotionnelle en apprenant à se remettre en question et à identifier de nouvelles « normes ». (Annexe 6).

D'après mon exposé théorique affirmant que l'autonomie émotionnelle implique un état de bien être ; ce résultat corrobore l'hypothèse : les ateliers philo impliquent un état de bien-être.

Par les ateliers philosophiques analysés à travers les grilles d'observations :

Par soucis de synthèse et pour ne pas trop dépasser le nombre de caractères pour cet écrit, j'ai choisi de comparer et d'analyser seulement les ateliers n°1 et n°4, espacés de 4 mois. Les grilles de résultats sont présentées en *annexe 7*.

Le premier atelier philosophique traitait de la distinction entre « se sentir bien » et « se sentir mal ». Il respecte le cadre spatio-temporel. Le déroulement est ritualisé, chacune des étapes est respectée.

L'enseignante a une posture de chef de débat, elle sait être neutre, mais est aussi actrice réflexive et démocratique. Elle distribue la parole et elle prend en compte les remarques de chaque élève. D'un point de vue de l'étayage on remarque qu'il est fort, ce qui est normal pour un premier atelier. Mais il est aussi objectif, ce qui donne un contexte propice aux premières réflexions des élèves. Pour ce qui est de son rôle dans la réflexion, elle questionne les élèves pour les pousser à entrer en réflexion

« *qu'est-ce que se demandent les enfants lorsqu'ils voient l'aile déchirée ?* »,

« *qu'est-ce que ressent le papillon ?* »

Elle note les remarques utiles à la communauté de recherche et s'y reporte sur les moments de réflexions. En revanche elle utilise des questions fermées :

« *est-ce que ça lui fait mal ?* »,

« *les enfants se sentent bien tout au long de l'histoire ?* »

Ceci peut influencer indirectement les élèves. Il est à noter que c'est le premier atelier et que cela est nécessaire pour la progression et l'entrée en réflexion.

De plus, l'enseignante veille à la précision des propos :

« *explique ta réponse, pourquoi ?* »

Enfin, elle synthétise les propos des élèves pour rappeler aux enfants les remarques de chacun. J'en viens à l'analyse du groupe élève. Ils sont disposés en cercle, assis sur des bancs, dans une position d'élève. Ils sont attentifs pour la majorité, tout du moins dans une écoute passive (premier niveau d'écoute) et ils respectent les règles (deuxième niveau d'écoute atteint). Pour ce qui est du critère de participation on remarque que 13 élèves sur 22 prennent la parole, soit plus de la moitié. Ils ne reformulent pas simplement des propos mais ils donnent leur point de vue en l'illustrant par un exemple personnel lors de leur prise de parole (niveau 3/8 de participation). Enfin, d'un point de vue de la réflexion l'analyse est difficile car ce premier atelier ne mène pas à des divergences de points de vue ;

« *est-ce qu'un enfant peut se sentir bien/mal tout le temps ? Crois-tu que tous les enfants ressentent la même chose dans toutes les situations ?* »

Les questions qui peuvent mener à des divergences semblent hors de portée des élèves, ils n'y répondent pas.

De plus, l'identification et la catégorisation des émotions positives et négatives sont assez normées par la société, par conséquent les élèves sont d'accord entre eux.

En conclusion de ce premier atelier je remarque que les enfants entrent très bien dans l'activité, participent et écoutent leurs camarades. Ils arrivent à identifier des émotions positives ou négatives et à mettre des mots sur ces émotions :

« on sourit », « on a envie d'aller vers les autres », « je ressens la douleur quand je me sens mal. »

Un élève a même su nuancer sa réponse :

« on se sent moyennement bien. »

En revanche, ils sont très centrés sur leur ressenti « moi, je... », propos relevé plus de 10 fois durant l'atelier, (ce qui est déjà un bon début pour son bien-être personnel). Ils ne s'appuient pas encore sur les propos de leurs camarades.

Durant le quatrième et dernier atelier une grande évolution a lieu. Je ne reviens pas sur le déroulement et le cadre du dispositif qui sont respectés, et ce durant chaque atelier.

Pour ce qui est de la pratique enseignante, de son rôle et ses actions, tous les critères sont aussi respectés, par conséquent je reviendrai seulement sur les particularités lors des ateliers pouvant apporter à l'analyse.

L'enseignante a toujours son rôle d'acteur démocratique mais dans le but de vraiment mettre les élèves dans un climat d'atelier philosophique « écoutez-vous les uns les autres. ». Elle garde une place de chef de débat. Si les ateliers avaient eu lieu sur une plus grande période, elle aurait pu s'effacer davantage. Mais, à ce stade-là, il est encore trop tôt. Les élèves ont besoin d'être guidés et questionnés pour réfléchir. Il me semble que cela peut aussi être considéré comme un point positif. En effet, l'attention de l'enseignant à cette âge-là a beaucoup d'influence sur les travaux des enfants et peut être un facteur stimulant et rassurant pour le gain en confiance en soi de l'enfant, le menant à la réalisation du soi et donc étant vecteur du bien-être.

Passons aux trois critères d'analyse du groupe élèves : la participation, l'écoute et la réflexion.

D'un point de vue quantitatif de la participation une nette progression a lieu : 20 élèves sur 22 ont pris la parole. Ceci montre un investissement certain des élèves, une prise de confiance et donc ceci est positif. Les élèves apprécient ces moments et veulent y apporter leur « coup de pinceau » !

Qualitativement parlant, des propos montrent une grande évolution participative. Dans un premier temps il y a un enrichissement du vocabulaire (qui peut aussi s'expliquer par les progrès langagier et linguistiques mais qui sont à prendre en compte) :

« Sa maman n'était pas gentille parce qu'elle était gênée. »

Les élèves donnent leur point de vue en les illustrant par des exemples de l'histoire (niveau 4) et par des exemples généraux (niveau 5)

« Elle lui tirait la veste la petite fille. »

« Quand on veut dire des choses on n'a pas besoin de s'énerver ».

Les élèves assument leur point de vue et ils ont des points de vue différents des uns des autres. (niveau 6) :

« PE : - Si on ne fâchait pas les enfants que se passerait-t-il ?

- Ils seraient bêtes et feraient plus de bêtises, il y aurait pleins de bobos.

- Ils seraient gentils, peut-être que les enfants ils peuvent se respecter. » (sous-entendu sans besoin qu'on se fâche contre eux)

Ils acquiescent les propos de leurs camarades ou montrent leur désaccord (niveau7) :

« c'était ce que je voulais dire »,

« je voulais dire comme Jérémie »,

« mais parfois non »

« - Je suis d'accord pour qu'elle se fâche la maman, des fois il faut fâcher les enfants quand ils font une bêtise ou un truc.

- Mais ça c'est pas une bêtise. »

Et, ils manient les émotions :

« sa maman était pas gentille parce qu'elle était en colère. »

Ce qui est le niveau le plus élevé dans la grille d'observation pour le critère de la participation.

Les élèves se décentrent aussi bien d'eux-mêmes, le « moi, je » est bien moins présent et leur justification sont du type « des fois ils... », soit plus générales.

Pour ce qui est de l'écoute, je peux dire que certains font preuve d'une écoute réflexive sachant que leur avis varie en début et fin de séance (cf. sondage) et qu'ils montrent leur désaccord ou accord avec leur camarade. Donc de grands progrès sont visibles.

Enfin, je conclus sur le critère réflexif. D'après mes citations ci-dessus, on identifie rapidement l'évolution. Les élèves acceptent les différents points de vue et ils changent de point de vue. En revanche, les questionnements ne sont pas assez poussés pour juger de l'évolution réelle de leur point de vue, et le nuancer.

L'écoute réflexive, la participation argumentée et la réflexion identifiée dans l'analyse de ces résultats soutiennent mon hypothèse : les ateliers philosophiques sont des vecteurs du bien-être par augmentation de l'autonomie émotionnelle.

Par les productions d'élèves :

Chaque élève réalise des dessins pour illustrer un moment où ils se sentent bien et mal lors du premier atelier et du dernier atelier. Certaines productions sont visualisables en *annexe 4*. L'enseignante a procédé à une dictée à l'adulte pour légender les productions.

Durant l'atelier n°1 les productions des élèves pour illustrer leur bien-être regroupent des activités plaisantes (piscine, peinture), des jeux (tablette, puzzle, circuit) ou l'expression d'un sentiment d'amour (câlins et bisous). Lors de l'atelier n°4 les productions d'élèves sont plus variées : des élèves expriment leur bien-être par le partage et par un sentiment ressenti « quand il fait beau. »

Ceci conforte mon hypothèse : les ateliers philosophiques développent l'identification d'une émotion agréable ressentie.

Pour ce qui est des émotions négatives il en est de même. Au premier atelier les émotions négatives présentes dans les productions d'élèves étaient seulement la colère « quand on me gronde » ou la tristesse « quand je me fâche avec mon frère », « quand quelqu'un est méchant », et le vocabulaire de la mise en mot des dessins était assez pauvre. Alors que durant la seconde production les élèves utilisent des exemples plus divers pour exprimer des ressentis plus précis tels que l'injustice « quand on me gronde alors que je n'ai rien fait » ou la douleur. Par conséquent, à travers les productions d'élèves il est possible d'observer une évolution de l'autonomie émotionnelle par la mise en mots d'émotions de façon plus précise.

Il est important de commencer par la distinction bien-être/mal-être lorsque l'on cherche à démontrer si les ateliers philosophiques sont un moyen pour l'enfant de parvenir à une autonomie émotionnelle lui permettant d'être dans un état de bien-être. Or, on voit que les élèves savent parfaitement faire la différence entre le bien-être et le mal-être suite à ces ateliers. Mais aussi qu'ils ont gagné en précision d'expression de leurs ressentis.

D'après les conclusions des résultats des quatre outils d'analyse : les élèves écoutent, réfléchissent, donnent leur point de vue qu'ils illustrent d'exemples et justifient et font part de leur ressenti. Ils réagissent aux remarques de leurs camarades et ils émettent un jugement. Ils comparent et généralisent les propos. Ils sont écoutés et entendus dans un milieu propice à cela, (la communauté de recherche), ce qui les conforte à se confier et à se poser des questions sur un thème : les émotions, qui peut être secret et très mal compris chez un enfant. Les enfants sont placés au centre du dispositif, et, par conséquent, ils sont au cœur de cet apprentissage car ils comprennent que durant ces ateliers toutes interrogations sont écoutées sans jugement et plusieurs réponses sont proposées. Ce qui permet à chacun de trouver la réponse qui lui convient le mieux. Mon hypothèse est validée.

III.2. Variables

Variable 1 : le groupe élèves, l'unicité de chaque élève

Non des moindres, il faut prendre en considération que chaque individu est unique, et, d'autant plus qu'à cette âge-là, les stades de maturités sont très hétérogènes. Un groupe d'enfant hétérogène dans un milieu socio-éducatif mixte est, je pense le plus représentatif de la population. Ainsi, les différents niveaux de constructions sociale, psychologique et réflexive seront plus caractéristiques des enfants de la population globale.

Il est possible aussi de choisir délibérément un groupe élève homogène si l'on souhaite vérifier l'hypothèse pour les enfants aux mêmes caractéristiques.

Je remarque aussi que chaque élève a des liens familiaux/ amicaux qui lui sont propres, une psychologie personnelle et il fait face à des événements personnels plus ou moins marquants, ce qui influence l'étude aussi, d'où l'importance de suivre un groupe élève et non un élève seul. Je reviens sur ce point dans ma conclusion.

Variable 2 : l'enseignant

Malgré le cadrage méthodologique et la présentation du dispositif à l'enseignant, de par sa liberté pédagogique, il modulera naturellement certaines parties par son propre questionnement. De plus, sachant que la liberté de réflexion est un point clé, il est toujours plus compliqué de prévoir chaque remarque ou question d'élèves pour en préparer la réponse. Ainsi, si l'étude a lieu dans plusieurs classes pour une comparaison il serait intéressant que le même enseignant la réalise.

Toujours en lien avec l'enseignant il est à prendre en compte les activités sur le thème des émotions réalisées dans d'autres disciplines.

Variable 3 : Le cadre du dispositif :

Même si le dispositif était clair j'ai vu apparaître quelques manquements durant mon analyse :

- L'explication générale, la recherche avec les élèves de ce type d'atelier nouveau pour eux avec une nuance, faire attention à ne pas automatiser et formater les élèves pour leur laisser être acteur de leur réflexion.

- La communication des objectifs de séance : il aurait été intéressant de les citer pour introduire la séance telle une question philosophique d'entrée en matière avec un but clairement identifié par les élèves.
- Le cadre de régulation de la parole n'est peut-être pas suffisant non plus. Même si l'on recherche la spontanéité de réponse, surtout chez des petits parleurs, l'utilisation d'un bâton de parole ou d'une poupée qui circule, comme ce qui est proposé dans le dispositif de M. Gimenez-Dasì, peut être aussi sécurisant et permettre une plus grande réflexion avant la parole (ce que l'on recherche en philosophie).

Variable 4 : le cadre temporel

Les ateliers ont eu lieu sur seulement 5 mois, il serait intéressant de voir l'impact de ces derniers sur une année scolaire, un cycle ou une scolarité entière ! Nous réfléchissons et nous nous construisons toute notre vie, n'avons-nous donc pas besoin de philosopher et échanger pour favoriser notre épanouissement personnel ?

Conclusion

Suite à cette analyse je peux valider mon hypothèse : *« les ateliers philosophiques animés par des albums permettent une réflexion sur le soi, dans une communauté de recherche, et, ainsi un développement des compétences affectives, sociales et émotionnelles a lieu. Ceci donne à l'élève une autonomie affective, nécessaire pour parvenir à un état de bien-être. En effet, l'autonomie affective contribue au bien-être en étant au service de la socialisation et du développement personnel. »*

Les élèves réfléchissent ensemble, se questionnent et l'enseignante a validé leur état de bien-être. De plus, aucune régression de l'autonomie émotionnelle n'a pu être observée. Même si les résultats ne permettent pas l'affirmation de façon éloquente de mon hypothèse, ils me permettent de certifier que le cadre des ateliers philosophiques est un lieu privilégié pour la réflexion collective, stimulant l'écoute et le respect via la compréhension de soi, pour la réalisation de soi.

Enfin, d'autres compétences ont été développées grâce aux ateliers de philosophie, des compétences nécessaires au devenir élève. Par conséquent, les ateliers philosophiques doivent être poursuivis à l'école maternelle, ce sont des vecteurs de l'autonomie émotionnelle.

En revanche, sont-ils les seuls ? Il serait démesuré de penser ceci. J'ai vu au cours de mon étude que les ateliers philosophiques donnaient un cadre d'expression réelle de soi permettant la connaissance et la gestion des émotions. Elles pouvaient plus facilement être apprivoisées, les élèves apprennent à vivre avec et ils savent comment agir en fonction.

La quantification de la réalisation de soi pour mesurer le bien-être est très subjective, mais surtout, le bien-être est un état bien trop muable. Ce n'est pas chez un tout jeune enfant de 5 ans, que la réalisation de soi sera un facteur déterminant pour son bien-être. Ainsi, le bien-être conditionne la réussite scolaire, la réussite scolaire conditionne la réalisation de soi, et les ateliers de philosophie sont des cadres à la connaissance de soi pour la recherche du bien-être. Continuons donc de permettre à nos petites têtes jeunes de réfléchir sur elles-mêmes, cela leur sera bénéfique.

Souhaitant que mon travail soit poursuivi lors d'une thèse, je pense qu'il serait important de réaliser une étude plus robuste, tel un comparatif dans une même classe de deux groupes d'enfants de milieux socio-économique hétérogènes : un sans atelier philo et l'autre avec, pour voir si la PPE influence vraiment l'évolution de l'autonomie émotionnelle.

Je remarque aussi que chaque élève a des liens familiaux/amicaux qui lui sont propres, tout comme une psychologie personnelle. Il fait face à des événements personnels plus ou moins marquants, ce qui influencera l'étude aussi. D'où l'importance de suivre un groupe élève et non un élève seul. Mais finalement les variables extérieures influencent tellement la construction intérieure de l'enfant que cette étude interprétative est très difficile.

Alors, à la vue de mes études antérieures j'ai pensé qu'il serait peut-être très porteur d'y regrouper une étude quantitative dans le domaine des neurosciences avec une cartographie des zones stimulées lors de ces ateliers de philosophie. Mais ceci n'est qu'une idée.

Bibliographie et citographie

Textes réglementaires :

MEN. (23 avril 2015). *Bulletin officiel* n° 17

MEN. (26 mars 2015). *Bulletin officiel spécial* n°2

Articles scientifiques et livres :

AUGUET G. (2005). *Quels outils pour analyser une séance de discussion à visée philosophique?*

Revue : Diotime

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

AMIGNES R. ZERBATO-POUDOU M.-T. (2000). *Comment l'enfant devient élève*. Edition: Retz

DANIEL M-F. (1997). *La philosophie et les enfants les modèles de Lipman et Dewey*. Edition : de Boeck & Berlin

DANIEL M.-F. GIMENEZ-DASI M. (2012). *Apprentis philosophes, Réfléchir sur les émotions*. Edition: De Boeck

DARNAUD M. (2005). *Philosopher pour comprendre le monde*. Revue : Les cahiers pédagogiques n°432, la philo en discussion

DUCLOS A-M. (2012) Québec (Canada) : la philosophie pour enfants et la compréhension des émotions. Revue : *Diotime* n°53

GIMENEZ-DASI M. (2012). *Réfléchir sur les émotions, un outil pour la vie*. Revue : Diotime n° 54

LANTIER J. LELEUX C. ROCOURT C. (2014). *Apprentis citoyens, Développer l'autonomie affective*. Edition: De Boeck

LANTIER J. LELEUX C. (2010). *Apprentis philosophes, Discussions à visée philosophique*. Edition: De Boeck

NONNON E. (2008). *Travail des mots, travail de la culture et migration des émotions : les activités de français comme techniques sociales du sentiment*. Edition : Brossard

TOZZI M. (2013) *Comparaison entre différentes méthodes de philosophie avec les enfants pratiquées en France, dans la période 1996-2012*. Revue : Diotime n° 55

VYGOTSKY L. (1925 et 1932). *Conscient, inconscient, émotions*. Edition: la dispute

VYGOTSKY L. (1932). *Leçons de psychologie*. Edition: la dispute

Résumé

Ceci est un mémoire professionnalisant de Master 2 MEEF 1^{er} degré. Le sujet d'étude est la philosophie pour enfant, plus précisément chez des enfants de 5 ans, en grande section de maternelle. Je me demande en quoi la mise en œuvre de lectures d'albums sur les émotions suivies de discussions philosophiques permettent-elles aux élèves de Maternelle de développer des compétences nécessaires à leur bien-être ?

Mon hypothèse est la suivante : les ateliers philosophiques animés par des albums permettent une réflexion sur le soi, dans une communauté de recherche, et, ainsi un développement des compétences affectives, sociales et émotionnelles a lieu. Ceci donne à l'élève une autonomie affective, nécessaire pour parvenir à un état de bien-être. En effet, l'autonomie affective contribue au bien-être en étant au service de la socialisation et du développement personnel. J'ai suivi pendant 5 mois une enseignante qui utilise la méthode de Marta Gimenez Dasi pour ses ateliers de philosophie. Par le biais d'une étude interprétative, avec une démarche explicative je vérifie mon hypothèse, j'indique les variables à prendre en compte et je propose des pistes de prolongements d'étude liées aux neurosciences.

Abstract

The topic studied is philosophy for children, and more precisely for 5-year-old children, in Year 1 (last year of nursery school).

I wonder how the implementation of the readings of story books about emotions followed by philosophic discussions allows the year 1 pupils to develop the skills they need for their well-being?

Here is my hypothesis: the philosophic working groups liven by story books allow a reflection on the self, in a community of research, and in this way a development of affection, social and emotional skills. This gives the pupil an emotional autonomy, needed to reach a state of well-being. In fact, the emotional autonomy contributes to the well-being by serving the socialization and the personal development. I accompanied during 5 months a teacher who uses Marta Gimenez Dasi's method for her philosophic working groups. Through an interpretative study, with an explanatory approach I prove my hypothesis, I point out the variables to take into account and I propose tracks of studies prolongations linked to neurosciences.

Mots clés

Autonomie émotionnelle

Bien-être

Atelier philo

Maternelle

Philosophie pour enfants

Épanouissement de l'élève

