



HAL
open science

**Contribuer à la décentration et développer des
compétences langagières, coopératives ainsi que
l'expression des émotions par la pratique des ateliers à
visée philosophique à l'école maternelle**

Tressy Riff

► **To cite this version:**

Tressy Riff. Contribuer à la décentration et développer des compétences langagières, coopératives ainsi que l'expression des émotions par la pratique des ateliers à visée philosophique à l'école maternelle. Education. 2018. dumas-01887684

HAL Id: dumas-01887684

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01887684>

Submitted on 4 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.

Copyright



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Centre Val de Loire
Académie d'Orléans-Tours



Mémoire présenté par

Tressy RIFF

Soutenu le

20 juin 2018, à Blois

pour obtenir le diplôme du

Master

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

Mention : 1^{er} degré

Discipline :

Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions

Echanger et réfléchir avec les autres

Contribuer à la décentration et développer des compétences langagières, coopératives ainsi que l'expression des émotions par la pratique des ateliers à visée philosophique à l'école maternelle.

Dirigé par

Mme Nafissa ZAARAOUI, professeure des écoles, formatrice

Devant une commission d'examen composée de

Mme Cindy CHATEIGNIER Maître de conférences, enseignante de l'université d'Orléans

Mme Nafissa ZAARAOUI (Professeure des écoles), directrice du mémoire, formatrice

Mme Brigitte LE GAL (Professeure des écoles), formatrice

Année universitaire 2017-2018

REMERCIEMENTS

Je tiens tout d'abord à remercier Mme Nafissa ZAARAOUI, formatrice, ma Directrice de mémoire qui a consacré du temps à l'élaboration de ce mémoire, mais aussi pour sa disponibilité et ses précieux conseils, qui m'ont permis d'alimenter ma recherche et ma réflexion.

Je désire aussi remercier Mme Brigitte LE GAL, formatrice, qui m'a suivie durant toute cette année de formation au métier de professeur des écoles et qui m'a fourni tous les outils pédagogiques nécessaires pour la réussir.

Je remercie toute l'équipe enseignante de l'école primaire de Châtillon-sur-Cher pour leur accueil, leur sympathie, leur aide et leurs conseils.

Je tiens également à remercier chaleureusement ma binôme Mme Ophélie PAROT et mon ATSEM Cathy pour leur soutien et leurs encouragements tout au long de l'année.

Un grand merci à mes parents et à mon frère Matthieu qui ont toujours eu confiance en moi et qui m'ont toujours soutenue durant mes années d'études ; mais aussi pour leur aide à la relecture et à la correction de mon mémoire.

INTRODUCTION	1
CADRE THEORIQUE	3
I) Présentation générale du développement moral et du développement de la pensée chez l'enfant de 3 à 6 ans	3
A. Le développement moral de l'enfant	3
1- Les différentes approches du jugement moral.....	3
2- L'acquisition de la théorie de l'esprit.....	4
B. Le développement de la pensée chez l'enfant	5
1- Le stade préopérateur de Piaget	6
2- La place de l'égoïsme dans le langage oral	7
II) Les enjeux de la pratique des ateliers à visée philosophique à l'école maternelle	8
A. Une pratique en accord avec les exigences institutionnelles	9
1- Les programmes de l'école maternelle.....	9
2- L'acquisition de règles démocratiques pour le vivre ensemble.....	10
B. Une pratique permettant le développement du langage oral	11
1- L'acquisition de compétences langagières et linguistiques.....	11
2- L'apprentissage des attitudes de communication au service du décentrement	12
CADRE PRATIQUE	14
I) Le contexte	14
II) L'organisation des ateliers à visée philosophique.....	15
1. Le lieu	15
2. La disposition	16
3. Le rythme des séances	16
4. Les groupes d'échanges	17
5. La ritualisation du temps d'engagement dans la séance	17
III) L'expérimentation	20
A. Les hypothèses de départ et le protocole d'expérimentation	21
B. L'analyse	22
1- Les compétences coopératives au service de la décentration ?	22
2- Les compétences langagières et émotionnelles au service de l'épanouissement individuel ?.....	28
3- Le rôle de l'enseignant	31
CONCLUSION	36
BIBLIOGRAPHIE	37
ANNEXES	40

INTRODUCTION

Les Assises de l'école maternelle se sont tenues à Paris les 27 et 28 mars dernier, dont l'objectif principal était de « repenser l'école maternelle pour en faire une véritable école du langage et de l'épanouissement »¹. L'ambition du Ministre de l'Education Nationale, Jean-Michel Blanquer, vise à promouvoir le langage dès le plus jeune âge afin de favoriser l'égalité des chances entre les élèves, et leur permettre ainsi d'acquérir un vocabulaire riche, levier à tous les apprentissages. De plus Boris Cyrulnik, neuropsychiatre, a également insisté sur la sécurité affective des enfants, élément important pour le bien être à l'école. En effet, si les enfants se sentent mis en confiance, ils se sentiront en sécurité et oseront davantage s'exprimer.

Les ateliers à visée philosophique sont un des moyens de réponse à cet objectif puisqu'ils permettent d'une part, de travailler sur le langage (production de phrases, utilisation de vocabulaire, récits personnels) ; puis, d'autre part de s'épanouir grâce à l'expression de ses idées, de ses opinions et de ses émotions.

Que sont-ils ? Il s'agit d'ateliers de langage qui abordent des thèmes variés, comme par exemple l'amitié, dans le but d'apprendre aux élèves à se poser des questions, à développer l'esprit critique et à se confronter aux autres. Ces ateliers n'ont pas pour objectif d'apporter une réponse aux thèmes mais de permettre aux élèves par la discussion de penser par eux-mêmes et d'être eux-mêmes au sein du groupe classe.

A partir de ces caractéristiques, j'ai eu un grand intérêt pour ces ateliers en classe de maternelle. En effet, l'école maternelle est la première étape de socialisation des enfants dès l'âge de 3 ans, il est donc important pour eux de se sentir écoutés pour mieux s'épanouir. Ainsi, il me semble important que les élèves sachent que l'école est un lieu où l'on a le droit d'exprimer ses idées et d'exprimer ce que l'on ressent. Par conséquent, de nombreuses questions m'ont interpellée concernant la pratique des ateliers à visée philosophique en classe de maternelle. Les élèves sont-ils capables de discuter et de s'écouter entre eux ? Sont-ils

¹ MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. « Assises de l'école maternelle » [en ligne]. Ministère de l'éducation nationale, Mise à jour en mars 2018. Disponible sur <http://www.education.gouv.fr> (consulté le 19 mai 2018)

également capables d'émettre leurs propres idées ? Y-a-t-il des thèmes qu'il faut éviter de traiter ?

Finalement, j'ai voulu orienter ma recherche sur les apports des ateliers à visée philosophique menés de manière régulière dans une classe de moyenne section de maternelle. Je me suis tout particulièrement intéressée aux conséquences que pouvaient avoir ces ateliers sur la décentration des élèves qui est un processus où l'enfant va progressivement quitter un monde centré sur lui-même ; mais, également sur l'acquisition de compétences langagières, coopératives et émotionnelles. Que sont ces compétences ? Il s'agit « d'agir, de vivre et d'apprendre avec les autres, par les autres et pour les autres »² ; puis d'avoir la « capacité d'identifier, d'exprimer et d'utiliser ses émotions ainsi que celles d'autrui »³.

En somme, je me suis demandé en quoi la pratique des ateliers à visée philosophique participe à une décentration des élèves de maternelle et contribue au développement des compétences langagières, coopératives et émotionnelles.

Afin de traiter ce sujet, je présenterai dans un premier temps le cadre théorique qui rappelle d'une part, le développement moral et le développement de la pensée chez l'enfant de 3 à 6 ans qui sont essentiels pour comprendre si un jeune élève est capable de pratiquer la « philosophie » ; puis, d'autre part, les enjeux des ateliers à visée philosophique au regard des exigences institutionnelles et du langage oral.

Dans un deuxième temps, je présenterai le cadre pratique qui expose le contexte de ma recherche, les hypothèses de départ que j'ai émises suite à mon sujet, le protocole d'expérimentation qui découle de ces hypothèses et l'analyse que j'ai pu en déduire.

² RESEAU CANOPE. « Mémento : Agir sur le climat de classe et d'établissement par la coopération entre élèves au collège et au lycée » [en ligne]. Disponible sur : <https://www.reseau-canope.fr> (consulté le 17 mars 2018).

³ MOÏRA MIKOLAJCZAK, *Les compétences émotionnelles*, Edition Dunod, juin 2014.

CADRE THEORIQUE

I) Présentation générale du développement moral et du développement de la pensée chez l'enfant de 3 à 6 ans

Est-ce qu'un enfant de 3 à 6 ans détient la capacité de participer à des ateliers à visée philosophique ? Est-ce qu'il détient un jugement moral pour pouvoir déterminer si telle action est bonne ou mauvaise ? Est-ce qu'il a la possibilité de créer une réflexion et de se construire progressivement un esprit critique à cet âge ? Toutes ces questions mènent à expliquer comment se déroulent les développements moral et de la pensée chez l'enfant de 3 à 6 ans.

A. Le développement moral de l'enfant

La morale est un concept propre aux besoins de chaque société, elle n'est donc pas unitaire partout. Il s'agit de règles, de valeurs ou bien même de coutumes qui ne sont pas les mêmes selon les sociétés. Comment les enfants appréhendent-ils cette morale ? Est-ce que leurs comportements sont conditionnés aux règles imposées par leur société ? Plusieurs approches de psychologues se confrontent dans l'acquisition de la morale chez les enfants.

1- Les différentes approches du jugement moral

Durkheim :

Selon Durkheim, la morale est conditionnée par des règles qui vont influencer sur les comportements sociaux. Pour lui, il n'existe pas d'autonomie morale, chaque individu se soumet inconsciemment aux règles décidées par la société. Que se passe-t-il pour l'enfant ? Celui-ci ne peut acquérir les règles seul, c'est l'adulte qui les lui communique. Cet adulte est donc source d'autorité et par conséquent, la règle devient obligatoire pour l'enfant. Pour Durkheim, l'acquisition progressive d'un jugement moral chez l'enfant s'effectue uniquement en fonction des règles que lui impose sa société.

Piaget :

Piaget considère que le jugement moral ne s'acquiert pas à la transmission de normes sociales mais, en confrontant les enfants à des situations de problèmes moraux. L'interaction avec les autres enfants, va le conduire à construire progressivement sa propre vision ainsi que sa position morale. En effet, à travers ces interactions, l'enfant va développer un regard critique sur ces règles.

Kohlberg :

Inspiré par Piaget, Kohlberg considère que le développement de la morale est lié à l'environnement de l'enfant. Pour cela, il s'est intéressé aux arguments invoqués par les enfants pour justifier des valeurs morales présentes dans des dilemmes moraux qui leur ont été proposés. De plus, pour lui le développement moral est séquentiel, irréversible, intégratif et transculturel.

Selon ces trois approches, le développement de l'enfant peut provenir de la dépendance des règles imposées par la société, de l'interaction sociale avec d'autres enfants en les confrontant à des dilemmes moraux et de l'environnement. Ainsi, l'enfant détient une conscience morale. De fait, il est indispensable lors des ateliers à visée philosophique qu'il prenne en compte les points de vue d'autrui et qu'il s'interroge sur la compréhension des autres pour comprendre si telle action est bonne ou mauvaise.

2- L'acquisition de la théorie de l'esprit

Selon Janet Wild Astington, la théorie de l'esprit « se rapporte à notre compréhension des gens en tant qu'être fonctionnant avec un mental, chacun ayant ses propres états mentaux – tels que ses pensées, ses désirs, ses raisons et ses sentiments. » Mais comment se développe cette théorie chez les enfants ? Sont-ils capables de comprendre les autres ? De nombreuses recherches ont été menées sur la question. Or, l'interprétation des résultats pose problème, puisque certains chercheurs ne sont pas en accord avec les différentes phases du

développement de la théorie de l'esprit chez les enfants. Pour ma part, je m'appuierai sur les résultats les plus récents qu'ont mis en lumière Janet Wild Astington et Margaret J. Edward⁴.

La théorie de l'esprit se développe progressivement chez les enfants. En effet, le nourrisson dispose de compétences sociales intuitives qui deviennent petit à petit réfléchies à partir de l'âge de 2 ans. A ce stade, les enfants ont la capacité de comprendre les comportements de chacun en fonction de ce qu'ils veulent, aiment et ressentent. Puis, à 4 ans, ils réussissent à comprendre leurs propres pensées ainsi que celles des autres en même temps. Janet Wild Astington et Margaret J. Edward expliquent aussi que des facteurs de l'environnement peuvent influencer ce développement. Cela peut se traduire par des explications concernant leurs pensées, leurs sentiments, leurs mauvaises conduites ; mais également lorsque les enfants ont été stimulés à des jeux de simulation et d'interactions fréquentes avec leurs parents ou leurs frères et sœurs, qui leur permettent de prendre conscience des états mentaux d'autrui. Or, les recherches ne se sont pas encore intéressées à la possible influence des règles morales et sociales pour déterminer la façon dont les enfants agissent. D'ailleurs, ces dernières et la construction d'un jugement moral entrent en compte dans la compréhension des intentions d'autrui. Les ateliers à visée philosophique seraient ainsi une solution à cette lacune de la recherche. En effet, ces ateliers permettent aux élèves d'échanger leurs points de vue et donc de comprendre ce que l'autre dit et l'intention qu'il a derrière ses paroles. A travers ces échanges, l'enfant pourra construire son propre jugement moral au travers de la compréhension qu'il a des pensées des autres.

Nous avons vu que les ateliers à visée philosophique seraient une manière pour les enfants de construire leur propre position morale. Sont-ils également une solution dans l'élaboration d'un raisonnement critique ?

B. Le développement de la pensée chez l'enfant

Selon Platon, la pensée est « un dialogue invisible et silencieux de l'âme avec elle-même. »⁵ Ainsi, chaque individu est détenteur d'une pensée. Mais comment l'utiliser ?

⁴ JANET WILD ASTINGTON ET MARGARET J. EDWARD. « Le développement de la théorie de l'esprit chez les jeunes enfants. » *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*. Septembre 2010.

⁵ ENCYPLOPEDIE DE L'AGORA « Pensée » [en ligne]. Disponible sur <http://agora.qc.ca/dossiers/Pensee> (consulté le 17 mars 2018).

Comment se développe-t-elle ? Quel est son rôle ? Si l'on interroge l'histoire de la philosophie, il s'agirait de l'ensemble des fonctions psychiques. Et, si l'on s'appuie sur une définition courante du terme, il s'agirait de la faculté de connaître, de raisonner et de juger. Tel est l'objectif premier des ateliers à visée philosophique. Piaget est l'un des précurseurs à avoir démontré le développement de la pensée chez l'enfant et que l'égoцентриté est une des particularités de cette dernière dès le plus jeune âge.

1- Le stade préopératoire de Piaget

Jean Piaget propose quatre stades de développement de la pensée chez les enfants, mais seul le stade préopératoire est intéressant à traiter dans ce mémoire. En effet, le stade préopératoire concerne les enfants entre 2 et 6 ans qui est la tranche d'âge des élèves de maternelle.

Dans ce stade, il est essentiel de montrer que la pensée de l'enfant est cloisonnée à leur propre représentation du monde, à partir de ce qu'ils peuvent observer autour d'eux. Piaget appelle ceci « l'égoцентриté intellectuelle ». Il s'agit ici d'une pensée entièrement subjective à l'inverse de la pensée adulte, qui elle fait preuve de raison pour apporter une objectivité à la pensée. A l'inverse, les enfants cherchent plutôt une satisfaction que l'utilisation de la raison. Par conséquent, la pensée égoцентриté « échappe à toute norme impersonnelle »⁶. Piaget considère également que la pensée égoцентриté chez les enfants se produit par l'assimilation de l'univers au moi. Cela signifie qu'ils ne sont pas dans la capacité de dissocier ce qu'ils peuvent observer et l'interprétation de ce qu'ils font de cette observation. C'est pour cela, parfois, que les enfants sont persuadés d'avoir raison sur une idée, car ils considèrent que tout converge vers eux et qu'il est impossible que les autres puissent avoir une perception différente de la leur. Nous pouvons aussi remarquer la prise de parole instantanée de certains enfants pour évoquer des faits ou, énoncer quelque chose qui n'a rien à voir avec la discussion du moment. Ce concept d'égoцентриté, selon Piaget, se réfère au fait que les enfants ne possèdent pas d'outils leur permettant de se décentrer et de se placer à un autre point de vue que le leur.

⁶ JEAN PIAGET « Les trois systèmes de la pensée de l'enfant ». In : FONDATION JEAN PIAGET. « Les trois systèmes de la pensée de l'enfant. Etude sur les rapports de la pensée rationnelle et de l'intelligence motrice. » *Bulletin de la société française de philosophie*, Séance du 17 mai 1928. p. 109.

Mais comment amener les enfants à faire preuve de pensée rationnelle ? Comment introduire de l'objectivité dans leurs idées ? Les ateliers à visée philosophique répondent à ces questions. En effet, les élèves échangent leurs points de vue sur différents thèmes. Par conséquent, les élèves vont progressivement perdre cette égocentricité pour se diriger vers une décentration et l'acceptation des idées des autres, et ainsi, disposer d'un raisonnement et d'un esprit critique.

Cependant, l'égocentrisme est également présent dans le langage oral chez les enfants. En effet, le langage est la traduction de la pensée. Alors, comment se manifeste l'égocentrisme dans le langage oral ?

2- La place de l'égocentrisme dans le langage oral

L'égocentrisme verbal de l'enfant, aussi appelé « l'égocentrisme enfantin » selon Piaget, est fortement distinct selon les recherches de ce dernier et celles de Vygotski. En effet, tandis que Piaget considère ce langage comme une incontinence verbale, Vygotski s'interroge sur sa fonction majeure qui disposerait d'un lien avec le langage intérieur. Cependant, comment peut-on caractériser l'égocentrisme verbal chez l'enfant ?

Selon Piaget, la communication entre deux adultes normaux suit deux caractères :

- Elle vise à agir sur autrui afin de modifier la conduite ou la pensée d'autrui.
- Elle vise à distinguer son propre point de vue de celui des autres.

Mais qu'en est-il pour les enfants ? Le langage égocentrique est un langage qui ne répond pas aux deux caractères de la communication précédemment cités. Les enfants s'expriment sans chercher à agir sur les autres, le plus souvent ils se parlent à eux-mêmes comme s'ils étaient seuls. On constate également qu'ils pensent à haute voix sans se préoccuper de l'interaction avec les autres. De plus, ils ne peuvent distinguer leur point de vue de celui des autres, il s'agit d'une sorte d'indifférenciation entre leur point de vue et celui d'autrui⁷.

⁷ JEAN PIAGET « La mesure du langage égocentrique ». In : FONDATION PIAGET. *Langage et pensée chez l'enfant*, Delachaux et Niestlé. p.39.

Comment cela s'explique-t-il ? Piaget constate que l'enfant est incapable de garder pour lui « les pensées qui lui viennent à l'esprit »⁸. Par conséquent il dit tout. De son côté, Vygostski considère que toutes ces pensées qui sont extériorisées par l'enfant, sont une ébauche au langage intérieur. Il s'agit d'un langage transitoire entre le langage socialisé et le langage intérieur. Ainsi, le langage égocentrique ne disparaît pas avec les années, comme le pense Piaget, mais à l'inverse il gagne en qualité et en richesse. Les adultes savent simplement garder leur intimité du moi et gardent les pensées qui leur viennent à l'esprit.

L'égocentrisme dans le langage oral est donc le fait que l'enfant n'a pas conscience que son interlocuteur ne comprend pas ce qu'il dit. Il ne se met pas à sa place et mène un monologue qui n'est pas forcément compréhensible pour l'autre. Quels seraient les intérêts des ateliers à visée philosophique pour des enfants qui ne sont pas capables de distinguer leur point de vue de celui des autres ? Les intérêts sont multiples car ces ateliers préparent les enfants à un début de décentration et de coordination des points de vue. En effet, les règles qui s'y appliquent, conduisent l'enfant à prendre part à une discussion relevant des deux caractères proposés par Piaget et à contrôler leurs pensées pour progressivement construire un réel esprit critique.

Nous avons vu que les ateliers à visée philosophique ne sont pas contradictoires avec les développements moral et de la pensée chez les enfants de 3 à 6 ans. Au contraire, il s'agit d'un moyen pour permettre aux enfants de progressivement prendre part à une discussion en prenant en compte le point de vue des autres mais aussi de comprendre autrui. Cependant, ont-ils de véritables enjeux au sein des instructions officielles de l'école maternelle ?

II) Les enjeux de la pratique des ateliers à visée philosophique à l'école maternelle

La philosophie est un enseignement que nous assimilons généralement au lycée. Or, il est possible de l'aborder avec des enfants. Les ateliers qui leur seront consacrés ne consistent pas en un apprentissage des philosophes et des courants de pensée de chacun, mais de développer un esprit critique et d'acquérir une réflexion et un jugement. En effet, l'éducation au XXIème

⁸ JEAN PIAGET « Les fonctions du langage de deux enfants de six ans ». In : FONDATION PIAGET. *Langage et pensée chez l'enfant*, Delachaux et Niestlé. p.39.

siècle doit faire face à « l’internalisation et la mondialisation, l’explosion des connaissances et le développement accéléré des technologies, la complexification de la vie en société »⁹. L’école doit donc assurer « aux jeunes générations une forme d’éducation qui leur permette d’affronter ces nouveaux défis avec succès. »¹⁰ Dès l’école maternelle, il est possible de mener des ateliers à visée philosophique qui d’une part, permettent le développement de compétences langagières, puis, d’autre part, sont en accord avec les exigences institutionnelles.

A. Une pratique en accord avec les exigences institutionnelles

Les ateliers à visée philosophique répondent aux objectifs présentés dans le Bulletin Officiel spécial relatif aux programmes de la maternelle. De même, ils participent à l’acquisition de règles démocratiques qui permettent aux élèves d’apprendre à vivre ensemble.

1- Les programmes de l’école maternelle

La pratique et l’enseignement de la philosophie ne sont pas précisés dans les programmes de maternelle ; cela relève de l’enseignement du secondaire. Néanmoins, ils représentent un outil essentiel pour échanger et réfléchir avec les autres. En effet, dans le domaine Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions, plus précisément dans la partie « oral », les programmes demandent de pratiquer des moments de langage où les élèves doivent évoquer des expériences passées. De plus, il est également précisé que ces situations d’échanges sont l’occasion pour les élèves « d’argumenter, d’expliquer, de se poser des questions et de porter un intérêt pour ce que les autres croient, pensent et savent »¹¹. La pratique des ateliers à visée philosophique poursuit tous ces objectifs et surtout amène les élèves à se questionner sur le monde qui les entoure ainsi que penser par eux-mêmes dans le but de devenir des citoyens acteurs et responsables¹².

⁹ MARIE-FRANCE DANIEL. *Pour l’apprentissage d’une pensée critique au primaire*. Presses de l’Université du Québec, 2005. p.3.

¹⁰ MARIE-FRANCE DANIEL. *Pour l’apprentissage d’une pensée critique au primaire*. Presses de l’Université du Québec, 2005. p.3.

¹¹ EDUSCOL, Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015, programme de l’école maternelle, p.8.

¹² ACADEMIE DE LILLE. « La lettre de l’école maternelle ». Groupe départemental maternelle du Pas-De-Calais, lettre trimestrielle, n°15, juin 2015.

L'école maternelle est une école qui s'adapte aux jeunes enfants, qui tient compte des transitions avec la maison, qui admet d'apprendre en réfléchissant et en résolvant des problèmes, mais qui permet également de se construire comme personne singulière au sein d'un groupe d'élèves. Il s'agit d'une école qui s'adapte aux rythmes de chaque enfant. Ainsi, la pratique régulière de la philosophie auprès d'élèves de maternelle contribue à répondre aux objectifs fixés par les instructions officielles. En effet, elle légitime les élèves à se questionner sur des thèmes primordiaux tels que la nécessité de venir à l'école, ce que signifie « apprendre » et pourquoi nous apprenons, l'amitié, grandir, pourquoi devons-nous respecter des règles. Mais aussi à trouver des réponses à leur questionnement et comprendre le véritable enjeu de l'école. Ces pratiques permettent ainsi aux enfants de se construire en tant qu'élève et de se socialiser avec les autres.

Selon Jean-François Goubet « *La philosophie n'est pas une discipline qui se surajoute à un plan d'études mais une activité qui donne du sens à l'éducation en liant les grands domaines.* » La philosophie est alors transversale et prépare également à l'acquisition de règles démocratiques pour le vivre ensemble.

2- L'acquisition de règles démocratiques pour le vivre ensemble

C'est à partir de 1998 que la philosophie permet l'apprentissage de la citoyenneté. Ce mouvement a été incité par Michel Tozzi précurseur de la discussion à visée philosophique. Accompagné par Sylvain Connac et Alain Delsol, ils développent ce renouveau de la philosophie dans le but de préparer une future pensée citoyenne. La discussion à visée philosophique est un dispositif qui a une « double visée »¹³.

D'une part, elle dispose d'une visée philosophique qui repose sur trois processus de la pensée que sont la conceptualisation de notions, la problématisation d'affirmations et l'argumentation en donnant des raisons convaincantes de douter ou d'affirmer¹⁴. En effet, Michel Tozzi affirme que pour réfléchir philosophiquement, il est indispensable d'articuler ces trois processus de la pensée.

¹³ MICHEL TOZZI « Animer une discussion à visée philosophique en classe ». Date de publication mars 2011. Disponible sur www.philotozzi.com (consulté le 3 mars 2018).

¹⁴ MICHEL TOZZI. *Penser par soi-même. Initiation à la philosophie*. Chronique sociale, 2011. p. 141.

D'autre part, elle dispose d'une visée démocratique puisqu'elle prône la liberté de parole et d'expression des idées mais, les élèves doivent se conformer à des règles. Il s'agit, pour eux, d'apprendre ce que sont les règles démocratiques telles que la répartition du temps de parole et des rôles ; nous y retrouvons l'élève président de séance, l'élève qui synthétise la discussion, l'élève qui formule les propos, les élèves observateurs. Ces rôles, qui sont moindres pour des élèves de maternelle, leur permettent d'acquérir des compétences précises en matière sociale, d'écoute, de synthèse, d'observation et d'élaborer une pensée grâce à l'argumentation. Par conséquent, l'expression argumentée du désaccord permet la construction de l'esprit critique et du libre arbitre. Il est ainsi possible de ne pas être d'accord avec les autres mais il faut néanmoins respecter leurs opinions.

Les programmes de maternelle parlent de fondement au débat collectif, la discussion à visée philosophique répond à cette demande. Ainsi, la pratique des ateliers à visée philosophique est en accord avec les exigences institutionnelles et est même au service de ces dernières. En effet, en plus d'amener les élèves à se questionner sur le monde qui les entoure, de les initier aux règles démocratiques, cette pratique est un levier pour le développement de compétences langagières.

B. Une pratique permettant le développement du langage oral

L'oral est un objectif principal de l'école maternelle. Les ateliers à visée philosophique permettent l'acquisition de compétences langagières exigeant une argumentation, justification, explication d'une idée ou d'une expérience passée. De plus, ces ateliers sont également l'occasion pour les élèves d'apprendre des attitudes de communication et de comprendre que la parole sert à engager une discussion avec autrui.

1- L'acquisition de compétences langagières et linguistiques

D'après la théorie socioconstructiviste, le langage a un lien prédominant avec la pensée. En effet, les interactions sociales favorisent le développement cognitif et donc le langage oral. Cela signifie qu'un individu a besoin des autres pour se développer cognitivement, puisque la construction des connaissances et leurs complexifications ne peuvent s'effectuer sans les interactions langagières d'autrui. Par conséquent, les ateliers à

visée philosophique proposent des interactions entre les élèves et contribuent au développement de compétences langagières comme la prise de parole, l'argumentation, la justification, l'explication, le développement du vocabulaire, définir des mots et leur donner du sens.

De plus, ces ateliers vont amener les élèves à prendre conscience que la parole a un sens et qu'elle est présente pour traduire ce que nous pensons, ce que nous ressentons, ce que nous affirmons. La parole est ainsi la retranscription de notre pensée, et donc le fait que nous pensons par nous-même. En effet, lorsque les élèves prennent conscience de ce phénomène, ils vont également comprendre que la parole n'a pas seulement un sens pour nous-même, mais aussi pour les autres. De fait, les ateliers à visée philosophique participent aussi à l'apprentissage d'élaboration d'énoncés clairs et compréhensibles pour autrui, par la production de phrases syntaxiquement correctes.

Enfin, une compétence linguistique est également développée lors de ces ateliers. Il s'agit de la production du « je » comme auteur de sa propre pensée. En effet, lorsque l'élève introduit sa propre personne dans ses idées et qu'il engage sa propre pensée, cela signifie qu'il devient un « sujet singulier et pensant »¹⁵. Cette appropriation va ainsi permettre à l'élève d'argumenter et de justifier son point de vue, une idée ou même un avis. Ce qui va engendrer l'utilisation du « parce que » mais aussi l'évocation d'expériences vécues ou observées.

Nous ne retrouvons pas seulement des compétences langagières et linguistiques lors de ces ateliers, ils préparent aussi les élèves à apprendre les attitudes de communication avec autrui et les règles à respecter lors d'un dialogue.

2- L'apprentissage des attitudes de communication au service du décentrement

Le développement du langage oral se déroule également par l'apprentissage des attitudes de communication envers les autres. La parole est un outil permettant d'engager un dialogue avec autrui. De fait, il s'agit pour chaque individu de se positionner en tant que

¹⁵ ANNE SADE-BAYOL ET ISABELLE MILLON. « Les ateliers philosophiques en maternelle ou Les compétences langagières lors des ateliers philosophiques » [en ligne]. Diotime, octobre 2008. Disponible sur www.educ-revues.fr (consulté le 6 mars 2018).

locuteur et interlocuteur. Les ateliers à visée philosophique permettent de travailler sur ces compétences, à l'aide des règles démocratiques vues précédemment, puisque les élèves vont devoir apprendre à écouter les autres mais aussi à rebondir sur leurs idées grâce à des phrases argumentées « Je suis d'accord car... » ou inversement « Je ne suis pas d'accord car... ».

En effet, le plus important est de considérer l'autre comme un sujet pensant. Ainsi, il faut apprendre à l'écouter et le respecter comme un autre que moi. A travers cet apprentissage, l'élève va progressivement se décentrer par l'intérêt qu'il aura à écouter les idées et les opinions de l'autre. La décentration sera marquée davantage lorsque l'élève arrivera à prendre compte ce qui aura été dit par autrui et à rebondir sur les propos tenus. Il s'agit de construire une pensée collective, d'apprendre et de réfléchir avec les autres. La décentration se caractérise aussi par l'appel à l'autre, lorsque l'élève exprime une incompréhension ou l'impossibilité de donner une réponse. C'est-à-dire que s'il éprouve une difficulté dans la transcription de sa pensée au langage, et qu'il exprime cette difficulté, l'élève acceptera de solliciter l'autre, mais aussi sa pensée, ses idées, ses opinions.

Enfin, la communication permet une décentration des élèves par l'utilisation du pronom personnel « on ». Cela permet d'envelopper une catégorie de personnes manifestant alors chez l'enfant, le fait de se considérer comme un individu parmi d'autres. En effet, cette utilisation du « on » montre que l'élève accepte que d'autres personnes pensent différemment de lui et s'expose à argumenter son point de vue pour démontrer aux autres que lui aussi est capable d'avoir raison.

CADRE PRATIQUE

I) Le contexte

Depuis la rentrée de septembre 2017, j'ai été affectée en tant que professeure des écoles stagiaire au sein de l'école primaire Mes Jeunes Années à Châtillon-sur-Cher, plus précisément à l'école maternelle. Cette école est fréquentée par des élèves dépendant de plusieurs milieux sociaux.

La classe dont j'ai eu la responsabilité durant mon année de titularisation, est celle des moyennes sections. L'effectif de cette classe a légèrement évolué depuis le début de l'année car, une élève est partie après les vacances de la Toussaint et un autre élève est venu seulement une fois. Ainsi, de manière officielle 24 élèves sont inscrits dans cette classe mais 23 élèves sont présents régulièrement (12 filles et 11 garçons). Concernant le niveau des élèves, celui-ci est hétérogène et c'est au niveau du langage que de grandes disparités se présentent. En effet, certains élèves éprouvent de grosses difficultés de diction et de syntaxe ; ils disposent également d'un vocabulaire réduit et sont alors constamment suivis par un orthophoniste. D'autres ont un suivi orthophonique dans l'unique but d'améliorer l'articulation et de les amener à produire des phrases compréhensibles pour les autres. La majorité des élèves de la classe dispose d'une compétence langagière correcte pour cet âge avec la production de phrases simples allant vers la complexité, c'est-à-dire introduire plusieurs propositions à l'aide d'éléments coordonnants (exemple : « *Je me suis fâchée avec mon ami car il ne voulait pas m'écouter.* »). Enfin, deux élèves se démarquent du reste du groupe par leur capacité à tenir une conversation avec un adulte, grâce à une production syntaxique presque parfaite.

Les élèves de la classe n'ont jamais pratiqué d'ateliers à visée philosophique en petite section et aucun des enseignants de l'école ne s'y adonne. Pour eux, il s'agissait d'une nouveauté. Alors pourquoi vouloir faire des ateliers à visée philosophique en classe de moyenne section ? J'ai découvert cette pratique l'année dernière lors de mes différents stages en classe. Je me suis alors documentée, j'ai mené des recherches sur ce sujet et j'ai visionné le documentaire « Ce n'est qu'un début » de Pierre Barougier et Jean-Pierre Pozzi qui m'a beaucoup inspiré. J'ai également eu l'occasion d'avoir mené deux débats philosophiques dans une classe de CP et dans une classe de CM2 où les thèmes respectifs étaient les suivants :

« C'est quoi un ami ? » et « Faut-il obéir aux lois ? ». Ayant été affectée dans une classe de moyenne section, j'ai saisi cette opportunité afin de mener une recherche sur la pratique régulière des ateliers à visée philosophique et les conséquences que cela pouvait apporter à des élèves de maternelle. Cette recherche va également me permettre de distinguer les différentes approches de cette discipline dans les 3 cycles de l'école primaire. De plus, ma volonté de pratiquer des ateliers à visée philosophique en classe de maternelle ne se résume pas seulement en l'observation des conséquences sur les élèves, mais aussi sur ma pratique d'enseignante. Quel est mon rôle durant ces ateliers mais aussi quel est le travail de préparation que je dois mettre en place pour pouvoir développer l'esprit critique des élèves ? J'ai voulu profiter de cette année afin de construire mon enseignement pour les années à venir.

Enfin, selon Isabelle Pouyau « les jeunes enfants ne cessent de nous poser des questions philosophiques » (Préparer et animer des ateliers philo, p.5). Les enfants, à l'âge de 4-5 ans entrent dans une période où ils ont besoin de comprendre ce qui se passe autour d'eux et s'interrogent sur des thèmes comme « pourquoi aller à l'école », « pourquoi grandir ». Ainsi, il me semble important que dès leur plus jeune âge, les élèves puissent s'exprimer et apprendre les règles fondamentales d'une vie en société, c'est-à-dire développer leur pensée réflexive.

Quelles sont les modalités que j'ai mises en œuvre dans ma classe afin de mener ces ateliers ?

II) L'organisation des ateliers à visée philosophique

Afin de présenter comment sont organisés les ateliers à visée philosophique dans ma classe, je me suis appuyée sur les cinq modalités présentées par Jean-Charles Pettier, Pascaline Dogliani et Isabelle Duflocq dans l'ouvrage « *Un projet pour apprendre à penser et réfléchir à l'école.* »

1. Le lieu

La classe dispose d'une mezzanine que l'enseignante associée et moi avons aménagée de sorte à créer le coin regroupement. Lors des ateliers, celui-ci se transforme en un espace de réflexion collective. Il s'agit toujours du même endroit afin de sécuriser les enfants et de créer un univers propre au questionnement.

2. La disposition

Dans cet espace de réflexion collective, les élèves sont placés en cercle pour qu'ils puissent tous s'observer. Cette disposition est importante car elle permet de favoriser les échanges entre pairs. J'ai pu moi-même constater qu'un atelier à visée philosophique qui se déroule dans une disposition de classe « traditionnelle » ne peut aboutir. J'ai vécu cette expérience lors de la mise en œuvre d'un débat philosophique dans une classe de CM2. Les échanges n'aboutissaient pas et les élèves ne rebondissaient pas sur les paroles des autres. Il me semble donc obligatoire qu'un atelier de ce genre se déroule en cercle, surtout pour des élèves de maternelle qui sont centrés sur eux-mêmes et n'écoutent pas toujours les propositions des autres.

3. Le rythme des séances

Les ateliers se déroulent une fois par semaine le mardi après-midi après le temps calme. Au début de mon expérimentation, ils se déroulaient le lundi après-midi. Mais, suite à une lecture sur la chronobiologie de l'enfant, celle-ci affirmait que le lundi après-midi devait essentiellement être consacré à des activités de réinvestissement ludiques et autonomes et que le mardi convenait pour des activités qui demandent de l'attention¹⁶.

Par conséquent, j'ai voulu tester cette affirmation lors de mes ateliers le mardi après-midi. Or, il s'avère que je n'ai pas remarqué un grand changement entre une pratique le lundi ou le mardi, mais l'organisation de l'emploi du temps s'y prêtait mieux. J'ai donc décidé de garder ce créneau horaire.

Les séances durent environ 15 minutes, mais il m'arrive parfois d'allonger ce temps à 25 minutes en raison d'une lecture d'album au préalable de la séance. Cependant, elles ne

¹⁶ ACADEMIE DE CRETEIL. « L'école maternelle et les nouveaux rythmes scolaire » [en ligne]. Disponible sur www.dsden93.ac-creteil.fr/spip/IMG/pdf/L_ecole_maternelle_et_les_nouveaux_rythmes.pdf (consulté le 10 mars 2018).

peuvent pas durer plus longtemps car la capacité d'attention et d'abstraction des élèves de 4-5 ans atteint là ses limites.

4. Les groupes d'échanges

Les groupes d'échange sont toujours les mêmes afin de créer une dynamique et une sécurité pour les petits parleurs qui vont progressivement prendre la parole. Le choix de ces groupes d'échange est hétérogène. Néanmoins, j'ai voulu intégrer dans chaque groupe un élève ayant une capacité langagière supérieure à celle des autres afin d'amener le groupe à progresser davantage dans la formulation de phrases et l'argumentation.

5. La ritualisation du temps d'engagement dans la séance

Lors de chaque séance, un élève est désigné « gardien du temps » dans le but de le responsabiliser durant toute la durée de la séance. L'objet que j'ai souhaité mettre en place est un sablier. Je trouve que cet objet est très intéressant pour des élèves de maternelle afin de concevoir le temps qui passe. En effet, certains d'entre eux étaient étonnés de l'écoulement du sable. Je leur ai expliqué que cet écoulement représentait 10 minutes et qu'il était consacré à la durée totale de notre discussion. De fait, une fois le sable écoulé, cela signifie la fin de la séance et le passage à une autre activité.

L'échange commence dès lors que le gardien du temps a tourné le sablier et c'est à lui de prévenir l'ensemble du groupe que le temps de parole est terminé.

La programmation n'est pas évidente à concevoir pour les ateliers à visée philosophique car il n'y a pas de thèmes recommandés dans les programmes de maternelle. Pour cela, je me suis appuyée de certains faits qui se sont déroulés dans la cour mais aussi de mes observations en classe. En effet, j'ai remarqué que certains élèves n'arrivaient pas à s'intégrer aux autres lors des récréations, il m'a donc semblé important d'insérer le thème de l'amitié dans ma programmation. De même, j'ai remarqué que plusieurs élèves n'acceptaient pas de se tromper alors qu'il est tout à fait normal de faire des erreurs pour apprendre. Il était essentiel que je fasse du statut de l'erreur un atout pour que les élèves puissent progresser et apprennent en toute sérénité.

J'ai réalisé ma programmation de sorte à créer un enchaînement logique. Tout d'abord en introduisant les ateliers à visée philosophique à travers leur objectif qui est d'apprendre à penser et donc au préalable savoir ce que signifie l'action « penser ». Puis j'ai voulu introduire des sujets de discussion en rapport avec l'école, quel est son rôle, ce que nous y faisons et pourquoi ? Ces thèmes vont permettre aux élèves de cibler les enjeux de l'école et de comprendre ce que nous y faisons afin de leur donner envie d'y retourner. Enfin, j'ai proposé des thèmes en lien avec leur âge et les interrogations qu'ils peuvent avoir sur le fait de grandir et sur leurs perceptions qu'ils ont d'être une fille ou un garçon, dans le but de comprendre les stéréotypes ancrés dans notre société.

Période 1	Période 2	Période 3	Période 4
Les règles de vie <u>Album</u> : L'école de Léon	Penser, qu'est-ce que c'est ? <i>Deux séances</i>	Apprendre, c'est facile ? <i>Deux séances</i> Se tromper, c'est bête ou c'est intéressant ? <i>Deux séances</i> C'est quoi un ami ? <i>Deux séances</i>	Qu'est-ce qu'un enfant ? <i>Deux séances</i> Etre une fille ou un garçon, est-ce que c'est pareil ? <i>Deux séances</i>

Concernant le déroulement des ateliers, nous commençons toujours par le rappel de ce que nous faisons durant ces derniers, ainsi que les règles qui s'y appliquent. Quelles sont ces règles et comment ai-je procédé pour que les élèves les intègrent ? Suite aux conseils de ma directrice de mémoire, j'ai mis en place un petit jeu qui permet de comprendre le rôle du bâton de parole. Les élèves étaient placés en cercle les yeux fermés. Je déposais le bâton derrière un élève et celui-ci devait raconter ses vacances. Les autres devaient bien écouter pour pouvoir répéter ce qu'a dit l'élève. Ce jeu fut une réelle réussite et s'est déroulé comme je le souhaitais. Les élèves ont véritablement compris le rôle du bâton de parole et que seul celui-ci délivrait le pouvoir de parler. L'écoute a également été réussie dans l'ensemble car ils ont su redire ce que l'élève a fait durant ses vacances. A partir de cette situation nous avons pu définir ensemble les règles à respecter durant les ateliers :

- **On écoute ses camarades.**

- **On respecte la parole de chacun.**
- **On ne coupe pas la parole.**
- **On attend son tour pour prendre la parole.**

Ce début de séance permet de mettre les élèves en situation de réflexion et d'écoute. Puis, une fois que les élèves ont bien identifié que nous étions entrés dans l'atelier, le gardien du temps peut retourner le sablier et j'énonce le thème du jour avec la question philosophique. S'enchaîne une discussion. La conclusion d'un thème s'effectue par une production d'élève.

Pour mettre en œuvre mes séances, j'ai utilisé deux ressources consacrées à la préparation et au déroulement des ateliers à visée philosophique. Il s'agit d'une part, des ressources Pomme d'Api, *Réfléchir pour bien grandir avec les P'tits Philosophes* puis, d'autre part, de l'ouvrage *Préparer et animer des ateliers philo* d'Isabelle Pouyau. Pourquoi ai-je utilisé ces deux supports ? Au début de mon expérimentation, j'ai utilisé les ressources Pomme d'Api car ces dernières proposaient de nombreux éléments pour la mise en œuvre des ateliers mais également diverses questions pour amener les élèves à échanger. En effet, en début d'année, l'utilisation de ces ressources me rassurait pour la préparation des ateliers. De plus, elles proposaient un poster pour introduire le thème, ce que je trouvais très intéressant pour lancer la discussion si les élèves n'avaient pas d'idées. Or, au fur et à mesure des séances, j'ai aperçu les limites du support visuel pour des élèves de maternelle. Mes séances n'aboutissaient pas à l'objectif recherché et les élèves n'arrivaient pas à exprimer leurs idées. Ils étaient « enfermés » dans l'idée et l'action présentées sur le poster, le déroulement de la séance était donc biaisé par ce dernier. Exemple lors de la séance sur l'erreur avec le poster (*voir annexe 1*) :

Enseignante – Est-ce que cela vous est déjà arrivé de vous tromper à l'école ?

J : – En fait je voulais faire un dessin, je voulais faire une fleur et je me suis trompée.

E : – Et qu'as-tu fait ?

J : – J'ai fait une sorcière.

[...]

M : – Je voulais faire une fleur mais j'ai fait une baguette magique.

(*Voir annexe 7*)

Suite à ces observations, j'ai décidé de changer de support car celui-ci ne me convenait pas et me mettait en difficulté dans la réalisation de mes séances. Il n'est, bien évidemment, pas question ici de remettre en cause la ressource Pomme d'Api, car tout support peut convenir ou non à la personnalité de chaque enseignant. Par la suite, j'ai essayé d'utiliser l'ouvrage d'Isabelle Pouyau que j'avais déjà pu appréhender lors d'une séance en CP sur le thème de l'amitié. La méthodologie suivie par cet ouvrage est la suivante :

Séance 1	Séance 2
1. Emergence des premières idées. 2. Activité individuelle ou en groupe. 3. Mise en commun. 4. Synthèse	1. Reformulation de la question et des idées de la première séance. 2. Mise en perspective à partir d'inducteurs. 3. Synthèse.

Préparer et animer des ateliers philo, p. 18.

Cette méthodologie permet de réfléchir sur la question philosophique de départ à travers plusieurs activités et donc, de construire une véritable réflexion avec un point de départ et d'arrivée. Je me sens beaucoup plus à l'aise avec les supports proposés par cet ouvrage qui sont : du tri d'images, compréhension d'un album de jeunesse et mise en perspective avec le thème. Mes séances sont beaucoup plus dynamiques et les élèves font appel à leur vécu, à leur expérience et à leurs propres idées.

Grâce à toutes ces modalités, j'ai mené mon travail de recherche sur les conséquences des ateliers philosophiques sur des élèves de maternelle.

III) L'expérimentation

Dans cette partie, je rappellerai tout d'abord ce que j'ai observé et les outils que j'ai utilisés pour mener à bien mon expérimentation. Puis, je ferai l'analyse de ces observations, à savoir si les hypothèses que j'ai émises au début de cette recherche sont validées ou non.

A. Les hypothèses de départ et le protocole d'expérimentation

Pour mener ma recherche sur la pratique des ateliers à visée philosophique en classe de maternelle, j'ai émis deux hypothèses :

- Les ateliers à visée philosophique participent à un début de décentration des élèves de maternelle par le développement de compétences coopératives.
- Les ateliers à visée philosophique développent des compétences langagières et émotionnelles qui favorisent la construction de la confiance en soi et de l'épanouissement individuel.

Concernant la première hypothèse, j'ai cherché à savoir si la pratique régulière des ateliers, ainsi que toutes les modalités qui s'y attachent comme l'écoute, la prise de parole réglementée par le bâton de parole, le fait de rebondir sur les idées des camarades, entraînent un début de décentration des élèves. C'est-à-dire qu'ils ne sont plus centrés sur leurs propres idées et leur propre personne, mais qu'ils prennent en compte petit à petit les idées et réflexions des autres, dans le but de se construire comme personne singulière. Pour cela, j'ai créé une grille d'observation, qui regroupe toutes les caractéristiques nécessaires pour constater si ces ateliers participent ou non à la décentration des élèves de 4-5 ans.

La deuxième hypothèse, quant à elle, découle automatiquement de ma première hypothèse. C'est-à-dire que les compétences monopolisées dans cette première hypothèse contribuent également aux compétences langagières et émotionnelles. Ce que je veux faire transparaître à travers celle-ci, est que le développement des compétences langagières, entraîne l'expression des émotions. En effet, exprimer ses émotions est essentiel pour que les élèves développent leur estime d'eux-mêmes et leur confiance en eux. Ils comprendront que cela leur permet d'identifier les codes des émotions qu'ils ont en eux mais aussi chez les autres, et de faire preuve d'empathie. Cette compréhension entraînera, de fait, le développement de leurs habilités sociales et trouver ainsi leur place dans le groupe.

Concernant le protocole de recherche, il s'appuiera essentiellement sur des grilles d'observations (*voir annexes 2 et 3*) ainsi que sur l'enregistrement audio des discussions

menées. J'ai préalablement demandé aux parents une autorisation d'exploitation des propos de leurs enfants conformément à l'article 9 du Code Civil qui protège le respect de la vie privée d'une personne. C'est à partir de ces éléments que je vais construire mon analyse.

B. L'analyse

Suite à mes observations, j'ai pu construire une analyse des différents éléments qui les constituent. Pour cela, les ateliers à visée philosophique mettent en avant des compétences coopératives qui sont au service de la décentration, mais aussi des compétences langagières et émotionnelles qui participent à la construction de l'épanouissement individuel. Enfin, il m'a semblé indispensable d'évoquer le rôle de l'enseignant qui est déterminant lors des ateliers à visée philosophique.

1- Les compétences coopératives au service de la décentration ?

a) Qu'est-ce que la décentration ?

Il s'agit d'une notion piagétienne qui correspond à un « mécanisme qui permet au sujet d'échapper à toute forme de subjectivité déformante, parce que « égocentrée » ou « sociocentrée », pour atteindre des formes variées d'objectivité dans le rapport au monde ou à autrui »¹⁷. En termes plus généraux, la décentration consiste pour un individu au passage d'une pensée autocentrée, fixée sur ses idées et ses valeurs à une pensée ouverte sur les propos des autres. Ainsi, est-il possible pour des enfants de 4-5 ans de montrer un début de décentration lors d'un atelier de langage ? Selon Piaget, c'est seulement à partir de l'âge de 8 ans que le processus de décentration évolue. Avant cet âge, les enfants disposent d'une pensée égocentrique sans prendre en compte les idées des autres ni faire preuve d'empathie.

¹⁷ FONDATION PIAGET. « Décentration » [en ligne]. Mise à jour le 5 avril 2018. Disponible sur www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/presentation/index_notion.php?PRESMODE=1&NOTIONID=277 (consulté le 8 mai 2018).

b) Son évaluation

Etant donné qu'il est difficile d'évaluer de manière objective les ateliers à visée philosophique, je me suis intéressée à évaluer, ou plutôt à observer chez les élèves, si une pratique régulière de ces ateliers entraînait un début de décentration. En effet, comme je l'ai précédemment expliqué, les élèves de maternelle ont une forte tendance à parler d'eux et de leurs propres expériences. Exemple lors de la séance sur les différences entre les filles et les garçons :

Enseignante : – Que peuvent faire les filles et que peuvent faire les garçons ?

C : – Moi quand j'étais bébé j'avais les cheveux courts.

[...]

E : – En fait, mon papa quand il était bébé il avait les cheveux courts, et ma mamie quand elle était souvent jeune, eh ben elle était comme moi.

Enseignante : – D'accord, mais je demande à votre avis que font les filles et que font les garçons ?

M : – En fait j'ai regardé le livre des motos quand j'étais bébé.

Enseignante : – Et une fille ne peut pas regarder des livres de moto ?

Groupe entier : – Si !

M : – Quand j'étais bébé et un moyen j'ai lu un livre.

(Voir annexe 7)

Je constate ici que les élèves ne suivent pas forcément le cheminement de la séance. C'est-à-dire que l'idée qu'ils souhaitent dire à un moment donné va quand même intervenir durant la séance. Ils ne peuvent pas passer à autre chose tant qu'ils n'ont pas évoqué leur propre vécu sur le sujet. Ainsi, j'ai voulu savoir si des élèves de maternelle, plus précisément de moyenne section, pouvaient manifester des attitudes décentrées, c'est-à-dire manifester une attention portée aux propos d'autrui au fur et à mesure de la pratique de ces ateliers. Cela signifie s'il y a eu une évolution des attitudes depuis le début de l'année grâce aux ateliers à visée philosophique.

Quelles sont les attitudes que j'ai observées ?

Montrer son accord / son désaccord / rebondir sur les idées des autres :

Au début des ateliers, très peu d'enfants montraient de l'attention envers le locuteur. Mais au fur et à mesure de leur pratique, je remarque que certains élèves sont attentifs aux propos d'autrui. En effet, je le constate par le fait que les élèves sont capables de répéter ce qui a été dit précédemment, qu'ils savent prendre en compte un élément des propos d'un camarade pour l'affirmer, le contredire ou y ajouter un élément. Cependant, les expressions « je suis d'accord / je ne suis pas d'accord » ne sont pas tout à fait acquises pour les élèves. Leur emploi est irrégulier voire rare pour certains. Cependant, même s'ils ne l'expriment pas par ces mots, j'ai pu remarquer que leur posture ou leur intonation de voix dans leurs réponses montrent s'ils sont d'accord ou non avec leurs camarades.

Exemple lors de l'atelier sur « *Une fille ou un garçon, est-ce que c'est pareil ?* »

Groupe 1 :

C : – Les filles ne sont pas des garçons.

L : – Les filles ont des cheveux longs et pas les garçons. Les filles ont des boucles d'oreilles et pas les garçons.

N : – Mon papa il a des boucles d'oreilles.

Groupe 2 :

L : – Les filles ont les cheveux longs et les garçons n'ont pas de cheveux longs.

L : – Mais ça arrive des fois que les garçons ils ont les cheveux longs. Mon papa m'a montré des photos où il était au collège, il avait les cheveux longs.

[...]

A : – Non les garçons n'ont pas de boucles d'oreilles.

J : – Le papa de mon amie, il a deux boucles d'oreilles. Une là et une là.

L : – Le collègue à Kévin, il a une boucle d'oreille.

(Voir annexe 7)

Exemple d'un échange constructif qu'il y a eu entre des élèves à propos de l'album *Menu fille ou menu garçon* de Catherine Proteaux et de Thierry Lenain.

Enseignante – Le personnage de l'histoire est-il une fille ou un garçon ?

L : – Mais c'est un garçon parce qu'il a les cheveux courts.

J : – Même pas vrai !

L : – Si, il a une « jupette » (selon ma traduction, il s'agit d'une salopette), c'est pour les garçons les « jupettes ».

E : – Mais les filles aussi elles peuvent en avoir, Margot et moi on en a.

A : – On parle de l'histoire.

(Voir annexe 7)

Dans cet échange, le désaccord est marqué par la phrase « Même pas vrai » qui induit le locuteur à expliquer ses propos. Puis, un autre élève intervient par son expérience personnelle pour démontrer qu'il a tort et que les salopettes peuvent être portées autant par les filles que par les garçons. Je trouve cet échange très riche pour des élèves de maternelle car, il y a une prise en compte de la réponse de l'autre pour affirmer ses propos. Ici, nous pouvons constater une attitude décentrée. De plus, le dernier élève qui intervient essaye de recadrer les choses en invitant ses camarades à revenir à l'histoire.

Ecouter les autres :

Au début des ateliers, très peu d'élèves regardaient le locuteur. Depuis, les regards ne sont toujours pas dirigés vers lui mais, les élèves savent rester attentifs à ses paroles. Cependant, il faut également prendre en compte leur capacité d'attention. La durée de nos ateliers est en moyenne de 10 minutes, ce qui est largement suffisant pour des élèves de maternelle. Ainsi, j'ai remarqué que, depuis que nous pratiquons ces derniers, les élèves ont compris la règle du chuchotement. En effet, les élèves avaient tendance à parler en même temps que leur camarade et par conséquent, gêner le cours de la discussion. Petit à petit, les élèves ont appris à chuchoter mais il reste quand même quelques bruits ou phrases parasites. De plus, je constate désormais qu'ils s'occupent d'une autre manière. J'ai remarqué que les élèves avaient tendance à regarder les affichages, à ne pas rester assis sur leur chaise, à jouer avec leurs camarades dans le silence, etc. Ainsi, je dirai que cette compétence est à moitié acquise, il y a eu une évolution, mais il peut arriver que durant certains ateliers l'attention des élèves soit moindre et qu'ils ne respectent pas toujours l'écoute des autres. Mais cela viendra avec le temps et la pratique de ces ateliers.

Exemple de phrases parasites qui sont entre parenthèses lors d'une discussion sur « *C'est quoi un enfant ?* » :

[...]

Enseignante : – Et vous, vous êtes des enfants ?

(Moi je sais !)

A : – Oui, parce qu'on a beaucoup grandi. *(Moi je sais !)* Et après on grandit avec Bertrand...

[...]

(M. il boude.)

L : – On prend des boîtes ...

(Voir annexe 7)

Eviter de couper la parole / demander la parole et attendre son tour :

Il est encore difficile pour les élèves d'attendre leur tour car ils veulent, pratiquement tous, avoir la parole et exprimer quelque chose, même si cela n'a pas de lien avec le propos actuel. En effet, ils lèvent tous la main de manière précipitée en disant « moi je sais ». Le contrôle est donc parfois difficile. Néanmoins, l'introduction du bâton de parole permet de réguler cela, mais ce n'est pas encore acquis même s'ils savent tous que seul le bâton peut délivrer l'autorisation à parler. Ainsi, je constate que de jeunes élèves ont du mal à garder leur idée en tête, ils veulent absolument rapporter leur propos même s'il n'y a aucun lien avec le sujet du moment. Cela vient confirmer l'affirmation de Piaget qui considère que l'égoïsme verbal chez les enfants se traduit par une incontinence verbale.

Exemple lors d'une discussion sur le sujet « *C'est quoi un ami ?* »

Enseignante : – C'est quoi un ami ?

(Moi je sais !)

J : – C'est quand on a un ami.

(Moi j'ai pas parlé ! – Moi je sais !)

A : – C'est quand on est gentil. C'est quand on est copain, on joue.

[...]

Utilisation des pronoms « on » et « nous » :

Suite aux pratiques régulières des ateliers à visée philosophique, les élèves utilisent de moins en moins le « je », même s'il occupe encore une place importante dans leurs propos. Néanmoins, je constate qu'une petite partie de la classe utilise le pronom personnel « on ». Comme j'ai pu l'expliquer dans la partie théorique, cette utilisation traduit pour les élèves leur

appartenance à une catégorie de personnes et par conséquent, le fait d'être capable de prendre en compte autrui. Quant au reste de la classe, ils ont recours soit au « je » soit aux pronoms personnels « il(s)/elle(s) ». Cette utilisation est tout de même une marque de décentration puisqu'ils construisent leurs propos via l'observation d'une généralité de personnes.

Exemple de phrases tirées de la discussion sur le sujet « *Qu'est-ce qu'un enfant ?* » :

« C'est quelqu'un qui se promène avec son papa et avec sa maman. »

« Moi je suis un enfant parce que j'ai un papa et une maman. »

« Un enfant peut se perdre dans une forêt. »

« On est dans la classe des moyens parce qu'on a beaucoup grandi ».

« On veut grandir parce qu'on veut apprendre à lire. »

Un cas de moquerie :

Malgré le fait que les moqueries ne soient pas autorisées au sein des ateliers à visée philosophique et que cela soit inscrit dans les règles, elles sont la marque d'une attention portée aux propos d'autrui. J'ai constaté uniquement un cas de moquerie, en voici l'exemple :

Enseignante : – Est-ce que cela poserait problème qu'un garçon aime les poupées ?

M : – Non, on peut même faire des bisous aux poupées.

(*Rires d'un camarade puis d'une intonation discrète mais moqueuse « des bisous »*).

Suite à l'observation de tous ces éléments, je m'aperçois que la pratique régulière des ateliers à visée philosophique participe au processus de décentration des élèves de maternelle. En effet, il y a bien eu une évolution depuis le début des ateliers puisque les élèves manifestent de plus en plus des attitudes décentrées. Etant donné l'âge des élèves, il est tout à fait normal que certains éléments cités ne soient pas encore acquis pour eux. Le processus de décentration sera effectif, selon Piaget, seulement vers l'âge de 7-8 ans.

2- Les compétences langagières et émotionnelles au service de l'épanouissement individuel ?

a) Qu'est-ce que l'épanouissement individuel ?

L'épanouissement individuel est également appelé développement personnel. Il s'agit de « tout ce qui peut être mis en œuvre par chacun de nous, spontanément ou par des techniques diverses pour acquérir une maturité psychique toujours plus grande, développer ses possibilités de créativité, libérer sa vraie personnalité du souci des apparences »¹⁸. Cela signifie que le développement personnel n'est jamais un état final, il ne peut y avoir un statut maximal puisque l'individu peut constamment s'élever psychiquement. En effet, selon les travaux de Leclerc, Lefrançois, Dubé, Hébert et Gaulin en 1998, ces derniers rapprochent le développement personnel comme une actualisation de soi. Cette actualisation est liée à trois traits essentiels que sont :

- L'ouverture à l'expérience ;
- La référence à soi ;
- La combinaison des deux.

Ces traits regroupent également 36 indicateurs d'actualisation de soi qui ont été mis en lumière dans un tableau, d'après Leclerc, Lefrançois, Dubé, Hébert et Gaulin.

¹⁸ Définition disponible sur www.psychologies.com/Dico-Psycho/Developpement-personnel

Ouverture à l'expérience Les personnes en cours d'actualisation de soi ...	Référence à soi Les personnes en cours d'actualisation de soi ...
<ol style="list-style-type: none"> 1. Sont conscients de leurs sentiments 2. Ont une perception réaliste d'eux-mêmes 3. Font confiance à leur propre organisme 4. Sont capables de « prise de confiance » 5. Sont capables d'accepter des sentiments contradictoires 6. Sont ouverts au changement 7. Sont conscients de leurs forces et de leurs faiblesses. 8. Sont capables d'empathie 9. Sont capables de ne pas être préoccupés par eux-mêmes 10. Vivent dans l'instant présent (l'ici et maintenant) 11. Ont une perception positive de la vie humaine 12. S'acceptent comme ils sont 13. Ont une perception positive de l'organisme humain 14. Sont capables de réactions spontanées 15. Sont capables de contact intime 16. Donnent un sens à la vie 17. Sont capables d'engagement 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se considèrent comme responsables de leur propre vie 2. Acceptent la responsabilité de leurs actes 3. Acceptent les conséquences de leurs choix 4. Agissent selon leurs convictions et leurs valeurs 5. Sont capables de résister à des pressions sociales indues 6. Se sentent libres d'exprimer leurs opinions 7. Apprécient de penser par eux-mêmes 8. Se comportent d'une manière authentique et congruente 9. Ont un sens développé de l'éthique 10. Ne sont pas paralysés par le jugement des autres 11. Se sentent libres d'exprimer leurs émotions 12. Font usage de critères personnels pour s'auto-évaluer 13. Sont capables de sortir des cadres établis 14. Ont une estime de soi positive 15. Donnent un sens à leur vie
<p>Ouverture à l'expérience et référence à soi Les personnes en cours d'actualisation de soi ...</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Maintiennent le contact avec eux-mêmes et l'autre personne quand elles communiquent 2. Peuvent faire face à l'échec 3. Sont capables d'établir des relations sérieuses 4. Recherchent des relations basées sur le respect mutuel 	

A partir de celui-ci, je constate que certains indicateurs de l'actualisation de soi font partie des compétences que j'ai mises en œuvre dans ma recherche, à savoir si la pratique des ateliers à visée philosophique participe au développement personnel. Cependant, l'épanouissement des enfants répond-t-il à la même définition ci-dessus ? Selon l'article D321-1 du Code de l'éducation « L'école maternelle permet aux jeunes enfants de développer la pratique du langage et d'épanouir leur personnalité naissante par l'éveil esthétique, la conscience de leur corps, l'acquisition d'habiletés et l'apprentissage de la vie en commun. » Ainsi, l'épanouissement chez les enfants est la découverte de nouvelles choses qui les entourent à travers les mots, les actes et le corps. Mais il passe également par l'apprentissage d'une autonomie qui conduit les enfants au savoir-faire seul et à des attitudes qui vont les amener au « devenir élève ». Par conséquent, la définition de l'épanouissement personnel répond à l'épanouissement attendu par l'école maternelle.

b) Les constats

Je constate une réelle envie des élèves de participer aux ateliers à visée philosophique. En effet, ils souhaitent exprimer leur avis et raconter leurs expériences personnelles. Cependant au cours de l'année, j'ai remarqué que deux élèves n'osaient pas prendre la parole. Cela se

traduisait par l'absence de prise parole, c'est-à-dire ne pas lever la main pour l'un et pour l'autre, lever la main sans dire un mot. Pour ce deuxième élève j'ai conclu au fait qu'il souhaitait faire comme ses copains, mais étant plus réservé qu'eux, il ne pouvait prendre la parole. C'est un choix de leur part, il n'a jamais été question de les forcer de prendre la parole ou bien de parler. Les ateliers à visée philosophique ont, pour ma part, un statut particulier en ce qui concerne la prise de parole. Seuls ceux qui ont envie d'exprimer leur point de vue prennent la parole, je ne sanctionne pas l'absence de prise de parole. Au contraire, tout au long des ateliers j'ai essayé de créer une ambiance sereine et sécurisée pour les élèves qui éprouvent des difficultés à s'exprimer en groupe, notamment par la création de groupes identiques sur l'année. Cela a porté ces fruits puisque les deux élèves décrits ci-dessus, acceptent désormais de prendre la parole. Pour le premier élève, il ose un peu plus lever la main et s'exprimer. Concernant le second, il éprouve encore quelques difficultés à parler fort ; néanmoins, il a fait de nombreux efforts pour arriver à s'exprimer. Cela est-il dû au fait d'un groupe de parole identique ? A priori, je dirai que oui, mais il serait plus judicieux de valider cette hypothèse à partir d'une recherche sur ce sujet.

De plus, en ce qui concerne les compétences langagières, je remarque que les deux élèves qui disposent d'un suivi orthophonique régulier deviennent de plus en plus actifs lors des ateliers à visée philosophique. En effet, leur production de phrases s'est améliorée depuis le début de l'année. Même s'ils souhaitaient prendre la parole, leur participation n'était pas à la hauteur de ce qu'ils voulaient en raison de leur difficulté à produire des phrases. Au fur et à mesure des ateliers, je constate qu'ils montrent une envie croissante à s'exprimer devant les autres. Il s'agirait de prouver qu'eux aussi sont capables de raconter des expériences personnelles, de donner leurs avis et de les justifier tout en se faisant comprendre par autrui. Mais est-ce le fait de pratiquer régulièrement des ateliers à visée philosophique ou le fait d'avoir un suivi orthophonique quotidien qui leur a permis d'affronter le regard des autres et d'obtenir une certaine confiance en eux ?

Ainsi, pour ce que j'ai pu observer durant ma recherche, je dirai que les ateliers à visée philosophiques développent des compétences langagières favorisant la construction de la confiance en soi. Cependant, ces événements sont étroitement liés à des composantes que je ne peux nier telles que, les groupes de parole identiques et le suivi quotidien chez l'orthophoniste.

En ce qui concerne les compétences émotionnelles, je n'ai pas eu le temps de les observer lors des ateliers à visée philosophique. Je ne peux donc pas conclure sur l'hypothèse émise au début de ma recherche. Néanmoins, un travail sur les émotions a été effectué en classe lors d'une séance langage orientée vers la description.

3- Le rôle de l'enseignant

a) *Durant les ateliers à visée philosophique*

Lors des ateliers à visée philosophique, le rôle de l'enseignant diffère par rapport aux autres disciplines. En effet, il s'agit ici de laisser les élèves s'exprimer sur un sujet pour qu'ils arrivent à penser par eux-mêmes tout en construisant leur propre esprit critique. Mais quel est alors le rôle de l'enseignant lors de ces ateliers ? Quelle posture doit-il adopter ? Son rôle est d'amener les élèves à une réflexion pour structurer leur pensée. Par conséquent, il doit éviter tout jugement de valeur afin de créer ce sentiment de confiance dans la capacité des élèves à raisonner. De plus, selon Isabelle Pouyau, il « cherche à favoriser les échanges entre pairs »¹⁹. En effet, il doit progressivement apprendre à ses élèves à se confronter aux autres et non plus à le considérer comme source de la vérité. Les regards doivent être dirigés vers les camarades de sorte qu'une discussion puisse s'installer entre les pairs sans que l'enseignant intervienne dans la réflexion de ses élèves. D'ailleurs, selon les ouvrages, l'enseignant est considéré comme un animateur lors de ces ateliers. Il perd son statut d'enseignant pour prendre le rôle d'une personne parmi le groupe qui discute sans pour autant détenir la vérité. Cependant, l'enseignant-animateur se doit de relancer la discussion lorsque les élèves n'ont plus d'idées ou qu'ils n'arrivent plus à avancer dans leur réflexion.

Cette relance peut se traduire de deux manières :

- « Relance en énonçant des sous-questions ou en amenant les enfants à reformuler, préciser, argumenter ou se positionner par rapport aux idées des autres ;

¹⁹ ISABELLE POUYAU. *Préparer et animer des ateliers philo*, Retz, 2012. p. 25.

- Relancer la discussion, énoncer ses propres idées (car lui aussi fait partie du groupe) en ne les présentant bien sûr pas comme la réponse, mais en invitant au contraire les enfants à prendre position par rapport à ce qu'il a dit. »²⁰

Cependant, je vais plutôt m'intéresser aux erreurs que peuvent faire les enseignants-animateurs débutants. En effet, étant moi-même une enseignante-animatrice débutante, je souhaite revenir sur mes différentes interventions afin d'en faire l'analyse et de réfléchir sur ma posture professionnelle lors des ateliers à visée philosophique. Pour cela, j'utiliserai un tableau présenté par Emmanuèle Auriac-Slusarczyk et Martine Maufrais²¹ qui illustre les interventions caractéristiques d'un enseignant-animateur freinant l'évolution de la réflexion des élèves lors des ateliers :

Validation « Oui », « voilà », « d'accord »	Jugement de valeur « c'est juste »	Assertion de vérité « C'est », « il y a » « on dit »	Accord extorqué « D'accord ? hein ? »	Renforcement de type « savant » « effectivement »	Exclamation de renforce- ment « ah ! »	Ancrage sur les dires d'autrui « ce qu'a dit H »
85 - 132 - 151 - 251 263 - 265 290 - 352 358	109 - 168 202/202 215 304 337 391 445	130 - 202/202 - 265 - 304/304/ 304 - 341	202 - 341 350 - 445	202 - 220 298 - 304 326 - 524	290 - 298 - 326	109 - 202 - 391 -

Corpus collège SEGPA, Jean-Charles Pettier

Dans le tableau, les numéros correspondent aux tours de parole relevés par ordre chronologique. En commentaire de ce tableau, les deux auteures ont considéré que l'enseignant-animateur débutant avait du mal à prendre du recul dans son discours et avait le besoin de valider et de porter des jugements de valeurs.

Pour ma part, dans l'analyse des différentes discussions que j'ai pu mener cette année, j'ai relevé trois caractéristiques du tableau qui me correspondent. Il s'agit de l'exclamation de renforcement « Ah ! », du renforcement de type « Effectivement » et de la validation « oui », « voilà », « d'accord ».

En voici les exemples lors d'une discussion sur les thèmes « apprendre » et « l'erreur » :

²⁰ ISABELLE POUYAU. *Préparer et animer des ateliers philo*, Retz, 2012. p. 26.

²¹ EMMANUELE AURIAC-SLUSARCZYK ET MARTINE MAUFRAS. *Chouette ! Ils philosophent. Encourager et cultiver la parole des écoliers*, Scérén CRDP d'Auvergne, 2010. p. 69.

Exemple 1 :

Enseignante : – Nous avons parlé de quoi la semaine dernière ?

N : – Que le papa il tient son bébé.

Enseignante : – Oui, effectivement.

C : – Il le fait marcher.

Enseignante : – Il le fait marcher oui. Mais qu'est-ce qu'il fait surtout le papa là ?

L : – Il l'aide à marcher.

Enseignante : – Oui, il l'aide à marcher.

[...]

Exemple 2 :

Enseignante : – Est-ce que vous connaissez un endroit où l'on apprend plein de choses ?

Blanc

Enseignante : – A votre avis, quel est l'endroit où l'on apprend plein de choses ?

A : – Faut pas réveiller les autres.

Enseignante : – Non l'endroit. Il y a un endroit où vous allez tous les jours où on apprend plein de choses.

E : – A l'école !

Enseignante : Et pourquoi c'est à l'école ?

E : – Parce que il faut tout le temps aller à l'école pour apprendre quelque chose qu'on ne sait pas faire.

Enseignante : – Ah ! C'est très bien !

[...]

Dans quels buts j'utilise ces caractéristiques ? Je pense que j'utilise cela dans le but de suivre et d'attendre une réponse particulière des élèves. En effet, il s'agit de la première année où je mène des ateliers à visée philosophique, il me semble donc sécurisant d'avoir un fil conducteur dans ma séance et d'arriver à un but précis. De plus, mon public d'élèves est un public d'élèves de maternelle, bien que je ne doute pas de leur capacité à raisonner, je les aiguille toujours dans la peur qu'ils n'arrivent pas à l'objectif que je me suis fixé. On le remarque dans les deux exemples cités où je guide énormément les élèves pour qu'ils puissent trouver la réponse. Mais alors comment y remédier ? Je pense que c'est avec l'expérience que j'arriverai à prendre du recul sur mes interventions et devenir une animatrice qui laisse place à

la réflexion des élèves. Néanmoins, cette première année m'a permis de me rendre compte du véritable rôle de l'enseignant-animateur et d'user de toutes mes lectures sur le sujet pour modifier ma posture pour le bon déroulement des discussions.

b) En amont et après les ateliers à visée philosophique

En amont des ateliers, l'enseignant doit nécessairement préparer sa séance à l'aide d'une fiche de préparation comme dans toutes les disciplines. Puis, à la fin de l'atelier, il est important que les élèves puissent garder une trace de ce qui a été fait. Je me suis alors interrogée sur les fiches de préparation et les traces des ateliers à visée philosophique. Doivent-elles être les mêmes que celles des autres disciplines ?

Concernant les fiches de préparation, est-il nécessaire de les détailler ? Pour ma part, il me paraît indispensable de détailler au maximum mes fiches de préparation quelle que soit la discipline enseignée. De fait, celles que je prépare pour les ateliers à visée philosophique sont relativement étoffées. Néanmoins, depuis le début de ma pratique, j'ai essayé de me laisser un peu de liberté dans les réponses attendues par les élèves. En effet, mes premières fiches de préparation regroupaient d'une part, les questions posées par l'enseignant puis, d'autre part, les réponses attendues des élèves (*voir annexe 4*). Cette préparation en amont me permettait d'être sécurisée quant au résultat attendu et surtout de pouvoir relancer la discussion à tout moment si les élèves ne savaient plus quoi dire.

Or, cette préparation minutieuse et importante, m'enfermait énormément dans un but à obtenir et venait constituer un frein dans la réflexion des élèves. Suite à la lecture de l'ouvrage d'Isabelle Pouyau, qui considère que « l'animateur doit accepter de ne pas avoir d'attente précise sur le contenu des échanges : il prépare les activités et les questionnements qui peuvent en découler, mais il ne cherche pas à prévoir précisément ce qui va en ressortir. » j'ai voulu moins détailler mes préparations. Désormais, les réponses attendues ne sont plus inscrites mais, je note toujours des questions dans le but de relancer la séance si les élèves n'ont plus d'idées (*voir annexe 5*). Par conséquent, je suis toujours dans une démarche d'orientation de la discussion et je viens donc freiner la réflexion des élèves. Il m'est toujours difficile de m'éloigner de mon support de préparation sans lequel j'aurai peur de ne pas aboutir à l'objectif prévu.

Concernant les traces, comment manifester une élaboration de la pensée et comment garder une trace d'une discussion qui n'a pas de réponse ? Au sein de ma classe, je réalise un affichage où je regroupe quelques exemples de propos retenus (*voir annexe 6*). Or, les élèves ne savent pas lire donc je les complète à l'aide de productions qu'ils ont effectuées sur le sujet. Ces productions sont généralement des dessins qui retranscrivent leur pensée. Ces affichages sont situés au coin bibliothèque face à eux, dans le but qu'ils puissent se remémorer les différentes discussions et qu'ils puissent, en petit groupe, échanger de nouveaux sur ces thématiques. L'intérêt de la trace est de permettre aux élèves d'apporter des éléments nouveaux sur ces sujets, et de permettre aux questions de continuer à vivre. Je n'ai pas observé si les élèves discutaient ensemble sur les sujets qui se trouvent au coin bibliothèque. Si je devais remédier aux traces dans les années futures, je pense que je créerais dès le début de l'année un coin de la réflexion où les élèves pourraient y retrouver les albums supports, les dessins et les productions. Il s'agirait de créer un espace dédié à la pensée et à la réflexion tout en manipulant les différentes sources à disposition pour créer cette envie d'y penser et d'y réfléchir de nouveau.

CONCLUSION

Au regard des résultats obtenus, la pratique régulière des discussions à visée philosophique participe à une décentration des élèves de maternelle. De même, ces ateliers semblent contribuer au développement des compétences langagières et coopératives. Comme j'ai pu l'expliquer, je n'ai pas pu observer s'ils avaient des conséquences sur les compétences émotionnelles.

Cette expérimentation m'a permis de comprendre l'intérêt des ateliers à visée philosophique chez des élèves de maternelle. A travers cette recherche, j'ai tout de même réussi à démontrer que de jeunes élèves ont la capacité de tenir une discussion en justifiant leur propos et faire preuve de discernement personnel. Ils sont alors capables de structurer leur pensée. Néanmoins, la durée de mon expérimentation est à mon sens trop courte. Même si j'ai pu commencer à mettre en œuvre mon protocole d'expérimentation assez rapidement, la pratique des ateliers à visée philosophique est une démarche qui nécessite du temps pour pouvoir observer un réel changement chez les élèves, notamment en maternelle. En effet, il aurait été intéressant de poursuivre cette recherche avec les mêmes élèves l'année prochaine pour pouvoir véritablement conclure sur leurs conséquences. Une organisation sur le cycle serait alors judicieuse afin que les élèves puissent se familiariser avec cette pratique.

De plus, bien qu'ils participent à une décentration et qu'ils contribuent au développement des compétences langagières et coopératives, ces ateliers ont également un rôle essentiel qui est de préparer les élèves à devenir de futurs citoyens autonomes et responsables. Cependant, ils sont laissés à la libre appréciation des enseignants. Cela signifie que seuls les enseignants décident, à partir de leur liberté pédagogique, de mener des ateliers à visée philosophique. En effet, ces ateliers ne sont pas distingués en tant que discipline à part entière, mais comme un moyen de travailler sur plusieurs apprentissages. Il faudrait ainsi qu'ils fassent partie intégrante de la formation des élèves et faire l'objet d'une institutionnalisation dans les programmes scolaires. Ces ateliers sont considérés comme une pratique innovante qui prend de plus en plus d'importance au sein du corps enseignant. Par conséquent les élèves ne pouvant pas en bénéficier seraient pénalisés et cela créerait, de fait, des inégalités d'apprentissage.

BIBLIOGRAPHIE

- Livres

MOÏRA MIKOLAJCZAK, *Les compétences émotionnelles*, Edition Dunod, juin 2014. 978-2-1007-12946.

MARIE-FRANCE DANIEL. *Pour l'apprentissage d'une pensée critique au primaire*. Presses de l'Université du Québec, 2005. 978-2-7605-1823-0.

EMMANUELE AURIAC-SLUSARCZYK ET MARTINE MAUFRAIS. *Chouette ! Ils philosophent. Encourager et cultiver la parole des écoliers*, Scérén CRDP d'Auvergne, 2010. 978-2-86619-306-5.

ISABELLE POUYAU. *Préparer et animer des ateliers philo*. Retz, 2012. 978-2-7256-3111-0.

JEAN-CHARLES PETTIER, PASCALINE DOGLIANI, ISABELLE DUFLOCQ. *Un projet pour apprendre à penser et réfléchir*. Delagrave, 2010. 978-2-206-01603-0.

MICHEL TOZZI. *Penser par soi-même. Initiation à la philosophie*. Chronique sociale, avril 2011. 978-2-85008-475-1.

MICHEL TOZZI. *La morale ça se discute*. Albin Michel Jeunesse, 2014. 978-2-226-25759-8.

JEAN PIAGET « Les fonctions du langage de deux enfants de six ans ». In : FONDATION PIAGET. *Langage et pensée chez l'enfant*, Delachaux et Niestlé, 1948.

JEAN PIAGET « La mesure du langage égocentrique ». In : FONDATION PIAGET. *Langage et pensée chez l'enfant*, Delachaux et Niestlé, 1948.

JEAN PIAGET « Les trois systèmes de la pensée de l'enfant ». In : FONDATION JEAN PIAGET. « Les trois systèmes de la pensée de l'enfant. Etude sur les rapports de la pensée rationnelle et de l'intelligence motrice. » *Bulletin de la société française de philosophie*, Séance du 17 mai 1928.

- **Articles**

DALILA BELGACEM. « Le développement moral. « L'enfant ne naît ni bon ni mauvais, au point de vue intellectuel comme au point de vue moral, mais maître de sa destinée... » (Piaget) », *Les Cahiers Dynamiques* 2009/3 (n°45), p. 29-33.

JANET WILD ASTINGTON ET MARGARET J. EDWARD. « Le développement de la théorie de l'esprit chez les jeunes enfants. » *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*. Septembre 2010.

FRANCK JAOTOMBO. « Vers une définition du développement personnel ». *Humanisme et Entreprise* 2009/4 (n°294), p. 29-44.

BRUNO DUBUC, PATRICK ROBERT, DENIS PAQUET ET AL DAIGEN. « Le développement moral » [en ligne]. Le cerveau à tous les niveaux. Disponible sur : http://lecerveau.mcgill.ca/flash/d/d_09/d_09_s/d_09_s_dev/d_09_s_dev.html (consulté le 3 mars 2018).

- **Sites Web**

RESEAU CANOPE. « Mémento : Agir sur le climat de classe et d'établissement par la coopération entre élèves au collège et au lycée » [en ligne]. Disponible sur : <https://www.reseau-canope.fr>

ENCYCLOPEDIE DE L'AGORA « Pensée » [en ligne]. Disponible sur <http://agora.qc.ca/dossiers/Pensee>.

EDUCATION & DEVENIR « L'éducation morale et civique. Le principal enjeu de l'égalité des chances à l'école. » [en ligne]. Disponible sur <http://www.educationetdevenir.net>.

ANNE SADE-BAYOL ET ISABELLE MILLON. « Les ateliers philosophiques en maternelle ou Les compétences langagières lors des ateliers philosophiques » [en ligne]. Diotime, octobre 2008. Disponible sur www.educ-revues.fr.

MICHEL TOZZI « Animer une discussion à visée philosophique en classe » [en ligne]. Date de publication mars 2011. Disponible sur www.philotozzi.com.

ACADEMIE DE CRETEIL. « L'école maternelle et les nouveaux rythmes scolaire » [en ligne]. Disponible sur www.dsden93.ac-creteil.fr.

FONDATION PIAGET. « Décentration » [en ligne]. Mise à jour le 5 avril 2018. Disponible sur www.fondationjeanpiaget.ch0.

- **Textes institutionnels**

EDUSCOL, Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015, programme de l'école maternelle.

ACADEMIE DE LILLE. « La lettre de l'école maternelle ». Groupe départemental maternelle du Pas-De-Calais, lettre trimestrielle, n°15, juin 2015.

ACADEMIE DE CRETEIL. « L'école maternelle et les nouveaux rythmes scolaire ». Disponible sur : www.dsden93.ac-creteil.fr/spip/IMG/pdf/L_ecole_maternelle_et_les_nouveaux_rythmes.pdf

VIVIANE BOUYSSSE. « Epanouissement de l'enfant, apprentissage(s) : il n'y a pas à choisir ». 5^{ème} entretien de la petite enfance, 2010.

- **Thèses**

CLAVEL BEATRICE. *Analyse des paliers d'équilibration fonctionnels dans la construction des régulations intersubjectives. De l'hétéronomie à la coopération*. [s.l.] : [s.n], 2001. 165 pages. Thèse de doctorat : Psychologie : Lyon 2 : 2001.

ANNEXES

Annexe 1 : Poster des ressources Pomme d'Api sur le thème de l'erreur/se tromper.



	Ne parle pas 	Intervention sans sens 	Répète 	Retient et modifie 	Engage une nouvelle piste 	Argumente 
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						
9						
10						
11						
12						
13						
14						
15						
16						
17						
18						
19						
20						
21						
22						
23						
24						
25						
26						
27						
28						
29						

GRILLE D'OBSERVATION
Ateliers philo

Annexe 3 : Grille d'observation des attitudes décentrées du groupe classe tirée du site RESEAU CANOPE. « Mémento : Agir sur le climat de classe et d'établissement par la coopération entre élèves au collège et au lycée ».

GRILLE D'OBSERVATION

Les compétences que je cherche à développer cette année en MS :

Les compétences coopératives cognitives :

- Exprimer des idées de façon claires.
- Justifier ses idées et ses opinions.
- Exprimer ses émotions ou ses sentiments.
- Ecouter les autres.
- Réfléchir avec les autres / Construire à partir des idées des autres.
- Reformuler

Les compétences coopératives relationnelles et sociales :

- Eviter de couper la parole.
- Demander la parole et attendre son tour.
- Accepter les différences.
- Aider ses camarades.

EXPRIMER DES IDEES DE FACON CLAIRE

CE QUE JE VOIS

Les actions

→ Montrer de l'attention envers l'interlocuteur pour savoir quels mots ou quels gestes utiliser pour être compris.

CE QUE J'ENTENDS

Les paroles

→ S'exprimer et se faire comprendre dans un langage syntaxiquement correct et précis.

→ Faire des phrases syntaxiquement correctes (S + V + C).

→ Possibilité de faire des phrases plus complexes et plus longues.

Observations :

Observations :

JUSTIFIER SES IDEES ET SES OPINIONS

CE QUE JE VOIS

Les actions

→ Avoir une bonne posture pour clarifier ses propos.

CE QUE J'ENTENDS

Les paroles

→ Expliquer sa réponse avec l'emploi du terme « parce que » et continuer sa phrase.

Observations :

Observations :

EXPRIMER SES EMOTIONS OU SES SENTIMENTS

CE QUE JE VOIS

Les actions

- Comprendre les émotions des autres (faire preuve d'empathie, ...).
- Ecouter celui qui parle.

CE QUE J'ENTENDS

Les paroles

- Utiliser le vocabulaire des émotions.
- Donner du sens à ses propres ressentis.

Observations :

Observations :

ECOUTER LES AUTRES

CE QUE JE VOIS

Les actions

→ Les regards sont dirigés vers celui qui parle.

CE QUE J'ENTENDS

Les paroles

→ des chuchotements

→ « Chut ! » moins fort !

Observations :

Observations :

REFLECHIR AVEC LES AUTRES / CONSTRUIRE A PARTIR DES IDEES DES AUTRES

CE QUE JE VOIS

Les actions

→ Gestes démontrant l'interrogation (main ou tête).

CE QUE J'ENTENDS

Les paroles

→ « Je suis d'accord mais » ; « Je ne suis pas d'accord parce »
→ Utilisation des pronoms « nous » et « on » pour généraliser une idée.

Observations :

Observations :

REFORMULER

CE QUE JE VOIS

Les actions

→ Une cohésion du groupe : montrer que tout le monde a sa place au sein du groupe et que leur réflexion et leur participation contribuent au cheminement commun.

CE QUE J'ENTENDS

Les paroles

→ Utilisation de ses propres mots pour réexpliquer un propos tenu par un camarade.

Observations :

Observations :

EVITER DE COUPER LA PAROLE / DEMANDER LA PAROLE ET ATTENDRE SON TOUR

CE QUE JE VOIS

Les actions

→ Lever la main.

→ Contrôler sa prise de parole, attendre le passage du bâton de parole.

CE QUE J'ENTENDS

Les paroles

→ Celui qui parle.

→ De légers chuchotements.

→ « Je te donne le bâton de parole ».

Observations :

Observations :

ACCEPTER LES DIFFERENCES

CE QUE JE VOIS

Les actions

- Une attention envers celui qui parle.
- Comprendre les émotions des autres.

CE QUE J'ENTENDS

Les paroles

- Ne pas se moquer des autres et de leurs idées.

Observations :

Observations :

AIDER SES CAMARADES

CE QUE JE VOIS
Les actions
→ Encourager ses camarades.

CE QUE J'ENTENDS
Les paroles
→ Donner du vocabulaire.
→ L'aider à formuler une phrase.

Observations :

Observations :

Annexe 4 : Fiche de préparation

Domaine : Apprendre ensemble et vivre ensemble.		Niveau de classe : MS		Séance n°4 – P3	
Compétence(s) :					
Etre capable de s'exprimer devant le groupe pour défendre son point de vue. Etre capable de tenir un rôle et d'effectuer une responsabilité.					
Objectifs de la séance :				Durée de la séance : 15-20 min	
Dédramatiser l'erreur à l'école (étape dans un processus d'apprentissage / différence avec la faute). S'identifier, par ses erreurs, comme un membre de la communauté humaine (la connaissance étant une suite d'erreurs rectifiées).					
Mieux appréhender le sens de sa présence à l'école.					
Matériel : bâton de parole, sablier, poster.					
Démarche	Activité de l'enseignant	Mode de groupement	Activités des élèves	Remarques	
Situation de départ	<u>Rituels</u> : <ul style="list-style-type: none"> - Les règles de l'atelier philo. - A quoi sert la philosophie ? 	Demi-groupe classe	<p>Assis au coin regroupement.</p> <p>Rappellent les règles des ateliers philo : écouter ses camarades, ne pas couper la parole, attendre son tour pour prendre la parole, respecter la parole de chacun.</p> <p>La philosophie c'est réfléchir ensemble.</p>		
Enoncé des consignes	Nous allons réfléchir ensemble sur le thème de se tromper. L'atelier commencera quand le sablier sera retourné (l'enseignante désignera un responsable du temps). Je vais vous poser une question et n'importe qui pourra y répondre, seulement il faudra avoir le bâton de parole pour pouvoir parler. Quand nous n'avons pas le bâton de parole, nous ne parlons pas et nous écoutons nos camarades.	Idem	<p>Assis au coin regroupement.</p> <p>A l'écoute.</p>		

<p>Phase de recherche / de discussion.</p>	<p><u>Première question</u> : A ton avis, se tromper c'est bête ou c'est intéressant ?</p> <p><u>Relances éventuelles en fonction de la tournure de la discussion</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Qu'est-ce qui est dessiné sur les grandes images ? Est-ce le même personnage ? - Quelle est l'émotion du personnage dans chaque image ? - <i>Côté gauche</i> : qu'a fait le personnage ? A-t-il fait exprès ? A ton avis, pourquoi le personnage est-il dans cette attitude ? <p>Côté droit : Est-ce que le personnage a encore fait une erreur ? Pourquoi ? A ton avis, comment a-t-il fait pour dessiner cette fleur ? De quoi est-il parti ? Comment le vois-tu ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Si tu devais raconter l'histoire que nous montrent les grandes images, que dirais-tu ? 	<p>Idem</p>	<p>On voit le petit ours qui peint. Dans la première image il a fait une tâche sur le tableau, il s'est trompé. Sur l'autre image, il a peint une fleur.</p> <p>Il est triste, il est choqué. Il est content.</p> <p>Le personnage a fait une tâche sur le tableau. Non il n'a pas fait exprès (si oui, demander à l'élève pourquoi il pense qu'il l'a fait exprès). Il est triste car il s'est trompé.</p> <p>Non il n'a pas fait d'erreur car il a peint une fleur. Il avait un modèle (si les élèves ne trouvent pas : à partir de quoi il a pu dessiner la fleur alors qu'il s'était trompé dans la première image ?). Il est parti de la tâche.</p> <p>Au début, il s'est trompé car il a fait une tâche sur le tableau et après il s'est rattrapé et a dessiné une fleur avec la tâche.</p> <p>Le responsable du temps doit alerter l'enseignante lorsque le sablier s'est écoulé.</p>	
<p>Validation des solutions</p>	<p>En conclusion de la discussion demande aux élèves si lorsque l'on se trompe cela veut dire qu'on est bête ?</p>	<p>Idem</p>	<p>Non, car quand on se trompe on peut se rattraper comme le petit ours.</p>	

Annexe 5 : Fiche de préparation

Domaine : Apprendre ensemble et vivre ensemble.		Niveau de classe : MS		Séance n°1 – P4	
Compétence : Etre capable de s'exprimer devant le groupe pour défendre son point de vue. Etre capable de tenir un rôle et d'effectuer une responsabilité.					
Objectifs de la séance : Prendre conscience de soi-même en tant qu'individu particulier. Cerner quelques caractéristiques de l'enfance.				Durée de la séance : 15-20 min	
Matériel : bâton de parole, sablier, tableau à 3 colonnes, dessins.					
Démarche	Activité de l'enseignant	Mode de groupement	Activités des élèves	Remarques	
Situation de départ	<u>Rituels</u> : - Les règles de l'atelier philo. - A quoi sert la philosophie ?	Demi-groupe classe	Assis au coin regroupement. Rappellent les règles des ateliers philo : écouter ses camarades, ne pas couper la parole, attendre son tour pour prendre la parole, respecter la parole de chacun. La philosophie c'est réfléchir, parler ensemble.		
Etape 1 : Emergence des premières idées.					
Enoncé des consignes	Nous allons réfléchir ensemble sur un thème. L'atelier commencera quand le sablier sera retourné (l'enseignante désignera un responsable du temps). Je vais vous poser une question et n'importe qui pourra y répondre, seulement il faudra avoir le bâton de parole pour pouvoir parler. Quand nous n'avons pas le bâton de parole, nous ne parlons pas et nous écoutons nos camarades.	Idem	Assis au coin regroupement. A l'écoute.		
Phase de recherche / de	<u>Première question</u> : C'est quoi un enfant ?				

discussion.	<p>Relances éventuelles en fonction de la tournure de la <u>discussion</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quelle est la différence entre un enfant comme toi et un bébé ? - Quelle est la différence entre un enfant comme toi et un adulte ? 	Idem	<p>Ils doivent discuter entre eux. Ils doivent écouter leur camarade qui a le bâton de parole. Ils ne doivent pas couper la parole.</p> <p>Le responsable du temps doit alerter l'enseignante lorsque le sablier s'est écoulé.</p>	
Etape 2 : activité de tri d'images				
Enoncé des consignes	<p>Voici un tableau à trois colonnes (enfant ; adulte, enfant ; adulte). Dans ma main j'ai des images qui représentent un personnage dans différentes situations (aller à l'école, avoir peur, conduire, faire les courses, lire, pleurer, se bagarrer, jouer, travailler dans un bureau, travailler dans une usine). Il faudra positionner les images dans les colonnes où vous pensez que le personnage est capable de faire l'activité : qui conduit ? Qui va à l'école ? ... Attention, vous devez être tous d'accord.</p>	Idem	<p>Assis au coin regroupement. A l'écoute.</p>	
Phase de recherche	<p>Encourage les élèves à se poser des questions :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Est-ce que seuls les enfants jouent et pleurent ? - Est-ce que seuls les adultes travaillent ? - Est-ce que les enfants peuvent tout faire comme les adultes ? - Quand on est adulte, est-ce qu'il y a des choses que l'on ne peut plus faire ? - Est-ce que les enfants travaillent ? - C'est quoi « être adulte » ? 		<p>Positionnent les images dans les colonnes en justifiant leurs choix : ils doivent, avant de placer l'image dans la colonne, être tous d'accord.</p>	
Validation des solutions Synthèse	<p>Repose la question initiale et invite les élèves à y répondre.</p>		<p>Ils répondent à la question.</p>	

Annexe 6 : Exemples de trace écrite

L'AMITIÉ

« C'est quand on aime. » « On joue ensemble. »
 « Un(s) ami(s) c'est quand on est gentil. » « Ami(s) pour toujours. »
 « Un ami, c'est un copain. » « On se met à côté de son ami(e). »
 « Quand on est ami(s) on se donne la main et on s'invoite. »
 « Mon ami(e) aime faire les mêmes choses que moi. » « Maxime n'est pas dans cette école mais c'est mon amie. »
 « Non, les amis n'aiment pas toujours faire les mêmes choses. »
 « Je me suis fâchée avec mon ami car il ne voulait pas m'écouter. »
 « Je me suis fâchée avec mon ami car je voulais jouer avec ses playmobiles mais il n'a pas voulu. Je me suis plus fâchée avec lui parce que c'était juste pour les playmobiles. »



SE TROMPER

« Je me suis trompée dans les piques des lézisions. » « Ma maman elle s'est trompée car elle a mis le mauvais ingrédient et ce n'était pas bon. »
 « La maîtresse me fait pas d'erreurs. » « Les adultes me font pas d'erreurs parce qu'ils sont gentils. »
 « Une bêtise et une erreur ce n'est pas la même chose. » « Quand on fait une bêtise on doit dire pardon. »
 « Une bêtise on peut être puni(e). »
 « Se tromper ce n'est pas grave car on peut recommencer. »
 « Une erreur c'est de se tromper et ce n'est pas grave. »

ALE (Lina) LUAMTEM (Lina) EDMA (Lina) TEOH (Lina) OLE (Lina)
 EAALE (Lina) EOHAP (Lina)
 IIAAMILE (Lina) ATHÉ (Lina) CHARLI (Lina) ALLEIO (Lina) LALY VE (Lina)

Annexe 7 : fichiers audio



Audio 1 :

Se tromper avec poster.



Audio 2 :

La différence fille/garçon : paroles
autocentrées.



Audio 3 :

La différence fille/garçon : montrer son accord
– son désaccord – rebondir sur une idée.



Audio 4 :

La différence fille/garçon : montrer son accord
– son désaccord – rebondir sur une idée.



Audio 5 :

La différence fille/garçon : échange.



Audio 6 :

C'est quoi un enfant ? : écouter les autres.

Résumé français

Les ateliers à visée philosophique ne sont pas seulement une pratique destinée aux élèves d'élémentaire, ceux de maternelle sont également capables de raisonner et de développer leur esprit critique. Cependant, il n'est pas toujours évident pour des élèves de 4-5 ans d'exprimer leur idées, de prendre en compte les propos des autres et de faire preuve d'empathie. C'est à partir de ce constat que j'ai voulu savoir si une pratique régulière des ateliers à visée philosophique pouvait avoir des conséquences sur le processus de décentration et, sur le développement des compétences coopératives, langagières et émotionnelles chez de jeunes élèves. Ce mémoire est alors consacré à la recherche de ces éléments. Pour y répondre, celui-ci est composé d'une partie théorique puis, d'une partie pratique qui retrace mes observations sur le terrain dans une classe de moyenne section de maternelle.

Mots clés :

Maternelle – décentration – coopération – confiance en soi – langage – philosophie

Abstract

Workshops with philosophical purposes are not only aimed at elementary school children, those in nursery schools are also able to reason and develop their critical thinking skills. However, it is not always easy for school children aged 4 to 5 to express themselves, take what others say into account and show empathy. This state of things led me to wonder whether holding workshops with philosophical purposes on a regular basis could have an impact on the decentring process and the development of cooperative, language and emotional skills among young pupils. This dissertation aims at looking into this issue. To provide answers, it is made of a theoretical part and a practical part which sets out what I found out in the field with second-year nursery school children.

Keyword

Pre-school – decentring process – cooperation – self-confidence – language – philosophy