



HAL
open science

Le développement des compétences langagières orales en classe de grande section de maternelle à travers les discussions à visée philosophique

Lénie Pare

► To cite this version:

Lénie Pare. Le développement des compétences langagières orales en classe de grande section de maternelle à travers les discussions à visée philosophique. Education. 2020. dumas-02889272

HAL Id: dumas-02889272

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02889272>

Submitted on 3 Jul 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Master MEEF

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

Mention premier degré

MEMOIRE

Le développement des compétences langagières orales en classe de grande section de maternelle à travers les discussions à visée philosophique.

Par PARE Lénie
(DU MS34)
Sous la direction de Ann Moine Standley

SOMMAIRE

<u>Introduction</u>	page 3
<u>I. Cadrage théorique :</u>	page 5
1. La philosophie chez les jeunes enfants	page 5
- Historique	page 5
- Pédagogie	page 8
- Etat des lieux	page 14
2. Le développement du langage	page 15
- L'acquisition	page 15
- Les conduites argumentatives	page 17
- Les interactions entre pairs	page 19
<u>II. Cadrage méthodologique :</u>	page 20
1. Public	page 20
2. Protocole	page 22
3. Dispositif et pédagogie	page 24
<u>III. Analyse des résultats :</u>	page 26
1. Analyse collective	page 26
2. Analyse de cas individuels	page 31
<u>Conclusion</u>	page 45
<u>Bibliographie, vidéographie et sitographie</u>	page 47
<u>ANNEXES</u>	page 48

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier ma première directrice de mémoire, Lydia Boisson qui a eu la patience et la gentillesse de me laisser du temps pour achever ce travail.

Je remercie évidemment Ann Moine-Standley, qui eu l'amabilité de reprendre la direction de ce sujet et qui l'a fait de façon bienveillante.

Merci à Anne-Céline Jardy, la Maitresse d'Accueil Temporaire qui m'a accueillie durant l'année scolaire 2018-2019 au sein de sa classe de moyenne et de grande section ; et qui m'a laissé mener ces ateliers philo avec une grande liberté.

Merci à mes collègues et amies de l'Inspe de La Roche sur Yon qui ont su se montrer motivantes et coopératives ces deux dernières années, être dans la même situation nous a permis de nous soutenir et d'avancer ensemble.

Enfin, merci à mes amis et à mon compagnon, ceux qui ne sont pas impliqués dans cette formation ou dans ce métier mais qui savent se montrer impliqués dans ma vie et qui sont un réel soutien dans tout ce que j'entreprends.

INTRODUCTION

On a tendance à croire que l'enseignement de la philosophie vient avec la discipline obligatoire du baccalauréat, or il semble que l'aborder si tardivement soit un tort. En effet, cette discipline est souvent considérée comme un art de la rhétorique et de la dissertation réservée à un public assez mature pour la manier. Si l'on cite la définition du Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales, la philosophie c'est la « connaissance rationnelle quel que soit son objet ; système général des connaissances humaines. », alors pourquoi priver les plus jeunes élèves de cette connaissance ?

L'une des premières missions de l'école est de former des citoyens autonomes et éclairés. N'est-ce pas là un objectif qui est en adéquation avec l'exercice de la philosophie ?

N'a-t-on pas par conséquent tout intérêt à former les élèves à la compréhension du monde qui les entoure dès leur plus jeune âge ?

La philosophie n'est pas une discipline à l'école primaire, mais est-elle envisageable en classe ? Ne permettrait-elle pas ainsi de travailler des compétences prescrites par les programmes de l'Education nationale ?

La dialectique, qui selon le CNRTL, est ce qui se rapporte au raisonnement dans sa structure et dans ses règles et qui concerne l'art de raisonner et de convaincre dans un débat, semble parfaitement appropriée pour philosopher. Est-ce que l'exercice de la réflexion par la discussion est toutefois possible en classe ? Si c'est le cas, il semblerait que non seulement les élèves développeraient leur réflexion sur le monde mais qu'en plus, ils développeraient d'autres compétences liées à la discussion orale et collective.

Ainsi l'objectif de ce travail de recherche est de répondre au questionnement suivant : la discussion à visée philosophique en classe permet-elle de développer les compétences langagières orales chez les élèves ? Si oui, dans quelles mesures ?

A priori, les jeunes élèves progressent constamment du point de vue du langage, au vu de leur jeune âge. Toutefois les conduites argumentatives liées à l'exercice de la philosophie peuvent paraître assez complexes, et c'est pourquoi son enseignement intervient assez tardivement dans la scolarité des élèves. Pour des élèves de grande section de maternelle, cet apprentissage pourrait sembler trop prématuré. Néanmoins, a-t-on besoin que ces conduites langagières soient totalement acquises pour participer à une discussion à

visée philosophique ? C'est sans doute par l'entraînement lui-même que les élèves vont pouvoir justement développer un langage plus construit et plus argumenté.

Est-il possible que des enfants de cet âge soient capables de mener une discussion à visée philosophique et donc d'argumenter face à un sujet donné ?

Pour répondre à cela, il faut avant tout s'intéresser au développement du langage chez les enfants et savoir s'il est en adéquation avec l'enseignement philosophique.

Cependant, comment mettre en place cet enseignement complexe au sein d'une classe d'école primaire ?

Il faut tout d'abord légitimer la place de la philosophie au sein de l'école. D'un point de vue pédagogique ensuite, il faut observer les différents déroulements possibles pour qu'une réelle discussion philosophique ait lieu au sein d'une classe. Il est également essentiel de comprendre comment l'apprentissage de la philosophie serait le plus efficient. Pour cela, il semblerait que la littérature de jeunesse ouvre une passerelle des plus intéressantes pour permettre aux élèves d'appréhender le monde qui les entoure.

Ensuite, il s'agira de mettre en œuvre une méthode d'observation en classe afin d'analyser les possibles évolutions du langage oral des élèves.

I. CADRAGE THEORIQUE

1. La philosophie chez les jeunes enfants

1.1. Historique

C'est Matthew Lipman, professeur de philosophie et de logique à l'Université de Columbia qui à la fin des années 60, met pour la première fois en place un programme visant à faire « bien penser » les enfants. Il se rend compte lors des cours qu'il dispense à l'Université, que les étudiants, qui sont pourtant d'âge assez mûr, ont des difficultés de raisonnement liées au fait que le cerveau soit déjà solidement programmé. Il se dit alors que la logique et la réflexion sur le monde qui nous entoure devraient être enseignées plus tôt dans la scolarité des enfants afin de former des citoyens autonomes et éclairés. Enseigner ces facultés dès le plus jeune âge se légitime de plus car cette réflexion s'acquiert dans un long processus d'apprentissage.

Matthew Lipman publie alors plusieurs romans philosophiques destinés à présenter aux enfants des situations logiques. Pour cela, il s'inspire des théories de Bruner¹ et Dewey² en pensant que tout objet d'enseignement est accessible à l'enfant grâce à une contextualisation appropriée des savoirs, c'est-à-dire que l'expérience modélise les savoirs. Ainsi, des inducteurs adaptés à l'âge des enfants sont vecteurs de pensée, même chez les plus jeunes.

Pour ce faire, Matthew Lipman édite des guides d'accompagnement déclinés selon les tranches d'âge des enfants ou des adolescents. Ces guides proposent aux enfants, des textes romancés qui présentent les grands thèmes de la philosophie traditionnelle (tels la sagesse, la morale, la liberté, etc.) accompagnés des idées directrices que soulèvent les différents textes ainsi que d'exercices spécifiques à la réflexion. Ces guides permettent alors aux enseignants de mener cette pratique de discussion à visée philosophique en classe.

Lipman déroule les séances de philosophie en classe en trois étapes : la lecture collective du texte, un recueil de questions de la part des enfants qui portent sur ce même texte et enfin une discussion qui découle du questionnement recueilli précédemment. La discussion se décline ensuite en quatre étapes : 1) la production d'une hypothèse pour

1 Jérôme Bruner, psychologue américain (1915-2016), connu pour avoir conceptualisé l'étayage dans l'apprentissage des enfants.

2 John Dewey, psychologue et philosophe américain (1859-1952), qui pense la pédagogie comme un instrument au service de la libération et de l'expérience de la pensée.

répondre à la question du débat (préalablement choisie à la suite du recueil de questionnement), 2) la production collective d'une argumentation pour soutenir cette hypothèse, 3) la recherche collective d'objections aux arguments produits et de contre-exemples, 4) la synthèse de ces éléments (arguments et contre-arguments) afin de corriger, nuancer, abandonner ou soutenir l'hypothèse initiale.

Ce sont ces habiletés de pensée (argumenter, définir, donner un exemple, donner un contre-exemple, contextualiser, comparer, distinguer, etc.) qui sont travaillées lors de ces discussions et qui permettront ensuite aux enfants de cultiver leur réflexion et leur raisonnement face au monde qui les entoure.

Toutefois, même si les enfants entrent facilement dans ce dispositif, les enseignants ont eux, sûrement par manque de formation et de connaissances logiques et philosophiques, plus de difficultés à pratiquer cette méthode en classe. Par ailleurs, le contenu de ces guides est aujourd'hui assez critiqué. Effectivement, la qualité des textes soi-disant littéraires qui sont censés activer l'expérience du réel chez les enfants est jugée assez mauvaise (récits trop linéaires, peu ludiques et peu stimulants).

En France, c'est Michel Tozzi¹ dans les années 70 qui s'empare principalement de la pédagogie visant à enseigner la philosophie aux enfants. Pour cela, il s'inspire des travaux de Lipman, tout en élaborant une didactique du débat à mener en classe. Il met en œuvre diverses activités liées à la pratique de la philosophie : cafés philosophiques, ateliers de lecture philosophique, ateliers d'écriture philosophique et des universités populaires.

Au fur et à mesure des années, il travaille en collaboration avec Alain Delsol² puis avec Sylvain Connac³. Leur dispositif s'articule en une double visée : une visée démocratique (par le respect des règles de la discussion, le respect d'autrui et l'attribution de rôles aux élèves durant la discussion) et une visée philosophique. Pour cette dernière, l'enseignant doit de par son animation veiller à trois exigences intellectuelles : au questionnement des élèves et du groupe, à une conceptualisation qui cherche à définir une notion ou un thème et à une argumentation qui valide de façon rationnelle le point de vue de chacun. Tout comme pour Lipman, ce courant a pour objectif d'apprendre aux enfants à penser par eux-mêmes, à élaborer une pensée rationnelle et à la confronter au sein d'un groupe.

Toutefois, contrairement à Matthew Lipman, Michel Tozzi ne propose pas nécessairement de texte littéraire pour induire et faciliter la discussion. Bien que cela soit

¹ Professeur en sciences de l'éducation à l'Université Montpellier 3.

² Instituteur et docteur en sciences de l'éducation.

³ Enseignant chercheur en sciences de l'éducation.

possible, dans sa méthode, les élèves peuvent aussi choisir un thème ou une question à aborder.

Le dispositif de cette méthode nécessite selon lui un cadre fixe pour permettre au mieux la dimension démocratique de la discussion. Le respect du tour de parole et du silence lorsque qu'un élève émet une idée est notamment indispensable au bon fonctionnement de celle-ci. De plus, les élèves sont disposés en cercle, car l'engagement corporel est nécessaire dans cet exercice. On trouve dans ce cercle les différents coanimateurs que sont l'enseignant, le président de séance, le reformulateur et le synthétiseur ainsi que les autres parleurs. En retrait, hors du cercle, se trouvent les observateurs. Le temps de la discussion est précis et connu à l'avance par les élèves (et est établie selon l'âge des élèves). Ce cadrage, ces fonctions et ces repères sont essentiels selon Michel Tozzi pour sécuriser et libérer la parole des élèves. Enfin, le microphone est selon lui un outil qui permet la facilité d'attention, d'écoute et de compréhension.

Chez Lipman, l'enseignant, a pour rôle d'induire des idées directrices pour faciliter la réflexion des enfants, mais qu'en est-il du dispositif de Michel Tozzi ?

Dans le laboratoire de pensée de Tozzi, Connac et Delsol, la discussion repose sur une coanimation professeur-élèves. Tout d'abord grâce aux différentes fonctions attribuées (ce qui enrôle et responsabilise les élèves) mais aussi parce que l'enseignant a un rôle essentiel : en plus de veiller au bon déroulement de la séance, il relance la discussion, place le groupe en recherche, reformule en cas de besoin et synthétise certaines idées. De plus, il encourage et valorise les propos des élèves qu'il considère comme des « interlocuteurs valables¹ ». Toutefois, pour ne pas influencer les élèves et libérer au mieux leur parole, jamais il ne donne son point de vue.

En comparaison au courant de Lipman donc, nous pouvons constater que le dispositif français se veut plus démocratique et engage davantage les élèves. Au-delà de leur implication dans la discussion à visée philosophie, les enfants ont en effet une fonction définie, ce qui les place dans une réelle posture de libre-penseur valable et légitime.

1 Psychologue et psychanalyste français (1923-2008).

I.2. Pédagogie

Dans un article intitulé « Qu'en est-il de la philosophie dans la philosophie avec des enfants ? : Un aperçu de la situation scolaire actuelle en France » et paru en 2013, Jean-François Goubet¹ recense les différents courants philosophiques et s'interroge sur leur compatibilité avec la pédagogie.

1.2.1. Le courant psychanalytique.

Il s'intéresse tout d'abord au courant psychanalytique qu'il articule en deux méthodes : celle de Jacques Lévine et celle de Gilles Deleuze².

1.2.1.1. La méthode de Lévine

Lors de la discussion à visée philosophique, l'enseignant se fait discret, sa place est au minimum de donner un thème de discussion et au maximum de guider cette discussion. Pour commencer, après le thème choisi, les élèves ont un temps de réflexion personnelle, puis la discussion commence et ne dure qu'une dizaine de minutes. Chacun peut s'exprimer librement, la parole est attribuée grâce à un objet symbolique comme un bâton. C'est ce bâton qui institue en quelque sorte les règles de la discussion. Après le débat, tout le monde a le droit à la parole afin d'amener des pistes d'amélioration, des critiques ou des commentaires.

Amener la discussion philosophique sous forme de rituel est très intéressant, la régularité de cette pratique permet son efficacité. En revanche, un travail préparatoire en amont semble souhaitable si l'on veut réellement aller à l'essentiel du sujet, car dix minutes est un temps assez court.

1.2.1.2. La méthode de Deleuze

Il s'agit de considérer chaque individu comme un cogito (être qui réfléchit) capable de créer des concepts, cependant selon le philosophe français, la communication ne permet pas la conceptualisation.

Cette pensée est intéressante pour la formation de l'individu, mais l'exercice du débat serait alors assez contradictoire et ne donnerait pas lieu à une pensée nouvelle, car la collectivité ne permettrait pas de s'affranchir des représentations initiales.

1 Professeur à l'Institut National Supérieur des métiers du Professorat et de l'Education, agrégé de philosophie.

2 Philosophe français (1925-1995).

1.2.2. Le courant socratique

« L'objectif est que l'élève ne se contente pas d'une réponse laconique mais parvienne à la réflexion sur ses propres paroles comme sur celles d'autrui. Le but de cette technique est ainsi la réflexion distanciée par rapport à soi-même, ou la méditation observatrice. »

Le débat collectif semble alors possible, voire primordial mais la difficulté réside dans la distanciation de l'élève vis-à-vis de ses propres propos ou ceux d'autrui. Comment y parvenir ?

Pour cela, l'auteur explicite les différentes étapes à conduire lors du débat :

- 1) le sujet qui va être abordé est donné à l'avance aux élèves afin qu'ils puissent y réfléchir,
- 2) la discussion commence avec l'intervention d'un élève. Il présente ses idées, son hypothèse ;
- 3) des questionnements, des objections peuvent être émis de la part des autres participants. Cette étape est primordiale puisqu'elle développe l'esprit critique ;
- 4) l'élève parleur tente de répondre aux questions et aux critiques ;
- 5) un autre élève peut donner une autre hypothèse, cela permet d'en faire la comparaison avec la première ;
- 6) le groupe classe synthétise le débat en rayant par exemple au tableau les idées rejetées.

L'enseignant a là aussi une place très minimale, il éclaire des propos et redirige si nécessaire le débat. Cette méthode implique une certaine rigueur de la part des élèves, qui doivent respecter un certain processus, un certain temps de parole. Cet apprentissage est donc très intéressant puisqu'il permet grâce à un cadre minutieux, le façonnage de l'esprit critique. Néanmoins, il doit être mis consciencieusement et explicitement en place pour que les élèves puissent l'intégrer.

1.2.3. Le courant citoyen

Ce courant est à mettre en lien avec la pédagogie dite « nouvelle » de Célestin Freinet. En effet, cette méthode se focalise sur la coopération et les conseils d'élèves. C'est d'ailleurs un dispositif que soutiennent trois professeurs à travers leurs différents écrits : Delsol, Connac et Tozzi.

Il s'agit de mettre en place une discussion à visée philosophique de manière ritualisée au sein de la classe. Pour ce faire, chaque élève a un rôle (« métier »), mais tous ne sont pas discutants lors du débat. Les discutants se placent alors en cercle, les autres sont à l'extérieur et observent. L'enseignant formule tout d'abord une question puis c'est le président qui orchestre la discussion et les prises de parole, ce pendant trente minutes. Vient le tour des dessinateurs de rentrer dans le cercle afin de montrer aux autres leurs productions, cette activité doit permettre le questionnement de la part des discutants, et sans doute une certaine distanciation par rapport à eux-mêmes. Ensuite, les observateurs extérieurs peuvent donner leurs opinions et critiques sur le débat qui vient de se dérouler. Enfin, un devoir écrit peut être demandé afin de garder une trace de la discussion.

Encore une fois, cette méthode impose une certaine rigueur et une mise en place minutieuse. Lorsque les élèves ont compris le bon fonctionnement de cette activité, cet exercice semble très formateur. En effet, chaque élève est responsabilisé de par le « métier » qui lui est attribué, cela développe ainsi l'autonomie, l'initiative et bien-sûr l'esprit critique.

L'auteur de l'article ajoute :

« Cette conception pédagogique présuppose une situation idéale de parole dans laquelle des valeurs peuvent être vécues en commun. Parmi ces normes, on trouve la justice (tous ont le droit de prendre part à la discussion), la solidarité (on n'atteindra aucun consensus si tous n'y collaborent pas) et la responsabilité collective (chacun contribue pour sa part à la réussite de la discussion). »

Ainsi, cette discussion permet l'enseignement et la transmission des valeurs républicaines, essentielles aux yeux de l'Education nationale.

Néanmoins pour Jean-François Goubet, cette méthode comporte quelques limites : « une tension entre pédagogie et philosophie », ce qui « rend vacillant le rôle du maître » ; mais aussi « l'indétermination de la discussion pratiquée par ce courant de pensée ».

Si pour lui la place de l'enseignant est à reconsidérer, il semblerait qu'en tout cas ce sont bien les élèves qui sont acteurs lors de cet apprentissage, et c'est bien l'objectif de la pédagogie active qu'est celle de Célestin Freinet. En ce qui concerne sa deuxième critique, elle est sans doute moins contestable, peut-on réellement attribuer la philosophie à ce type d'exercice ?

S'il manque à cette discussion un cadre non formel mais philosophique, comment peut-on y remédier ?

1.2.4. Le courant de littérature avec les enfants

La littérature de jeunesse donne lieu à des débats interprétatifs, et tout comme pour la méthode Freinet ou pour Delsol, Connac et Tozzi, ces débats reposent sur une « triade problématisation – conceptualisation – argumentation ». En effet, « la littérature de jeunesse donne lieu à un débat herméneutique ».

Pour représenter cette thèse, Jean-François Goubet fait référence à Edwige Chirouter, professeure de philosophie, maître de conférence en sciences de l'éducation au sein de l'université de Nantes ; et auteure d'*Aborder la philosophie en classe à partir d'albums de jeunesse*, Hachette éducation, 2011.

Pour pratiquer le débat interprétatif en classe, Edwige Chirouter prescrit une pratique régulière. Selon elle, constituer un réseau littéraire permet d'apporter une culture commune à toute la classe et permet un réel support de débat. En effet, nombreux sont les thèmes abordés dans les albums jeunesse (l'amitié, l'amour, la mort, l'art, etc.).

Selon elle, les séances de débat doivent être bien préparées, tout d'abord, l'auteure constitue une bibliographie ciblée qui s'articule en plusieurs thèmes :

- l'amitié/l'amour/la différence/l'égalité entre les êtres
- grandir/vieillir/mourir
- l'art/le beau
- l'ignorance, la connaissance
- le travail/l'argent.

Ces cinq progressions correspondent à cinq séquences qui chacune se déroule sur un mois. Chaque séquence comporte quatre séances qui durent trente minutes à une heure quinze (selon le cycle des élèves) et permet de détailler un thème plus précis. Pour chacune d'elles, l'auteure propose un ouvrage qui sera lu en amont par toute la classe afin d'étayer le débat philosophique, d'élargir les points de vue et de montrer la problématique sous ses différents aspects ainsi que de mettre le problème à bonne distance afin de prendre assez de recul pour commencer à réfléchir. Elle complète cette bibliographie avec d'autres livres qui peuvent être mis à disposition dans la classe et que les élèves peuvent consulter librement. Après ces lectures, le débat peut être engagé. Pour cela, l'ouvrage d'E. Chirouter donne quelques notions et quelques pistes de réflexion permettant de recentrer le débat. L'enseignant a pour rôle de guider les élèves, de soulever quelques questions qui pourraient être plus détaillées et donner des pistes de réflexion. Afin de garder une trace de ces échanges, l'auteure conseille de créer une affiche qui relève les points principaux de la discussion. Elle propose également, pendant la dernière séance, d'exposer des dessins dans la classe qui traitent du thème abordé, ce qui permettrait de rendre compte du travail

fait par les élèves.

Mais pourquoi et comment, précisément, la littérature de jeunesse est-elle au service de la philosophie ?

Selon Edwige Chirouter, « Le texte littéraire est un support privilégié pour apprendre à philosopher. En effet, l'enfant, dans les balbutiements de sa pensée réflexive, ne sait, ne peut sortir de sa subjectivité. De plus, son expérience du monde est forcément limitée. C'est pourquoi il faut lui donner des outils pour affiner son raisonnement et l'émanciper de son seul point de vue. La littérature permet indéniablement cette décentration. Car la fiction littéraire, loin de trahir et de déformer la réalité, la révèle dans ce qu'elle a de plus profond. »¹

En outre, le texte permet une bonne distanciation vis-à-vis des thèmes travaillés. Il permet de passer de l'affect individuel à un concept universel.

Plus précisément, « La littérature pense comme la philosophie, mais sous la forme plus spécifique du récit. L'écrivain fait volontairement le choix de la métaphore pour penser et dire. »². Ainsi, « La fiction littéraire (« métaphore vive »³), parce qu'elle représente la possibilité démultipliée d'expériences exemplaires et signifiantes sur la ou les vérité(s) du monde, nous permet de penser la condition humaine dans toute sa complexité. ». La littérature fonctionne donc par analogie avec la réalité, et c'est grâce à sa dimension fictionnelle qu'elle nous donne le moyen de comprendre le réel.

La fiction littéraire n'est donc pas seulement de l'ordre de l'imaginaire, mais elle dispose aussi d'une fonction référentielle qui dévoile des dimensions insoupçonnées de la réalité. ».

Le réseau littéraire permet ainsi la problématisation de la discussion, sa compréhension sert à conceptualiser les idées qu'il dégage et sa fonction référentielle permet une large réflexion lors du débat. Pour aller plus loin, la littérature se présente comme une expérience de la pensée philosophique.

La littérature de jeunesse peut alors être considérée comme littérature à part entière, puisqu'au-delà de sa fonction « plaisir », elle sert aussi de levier pour penser et philosopher. Pour E. Chirouter, « Le texte littéraire dit « de jeunesse », comme celui de la littérature en général, peut être défini comme un texte, qui, contrairement à l'écrit purement fonctionnel, comprend différents degrés de lecture. C'est un texte qui peut et doit bousculer le sujet et susciter des discussions sur ses significations. »⁴.

1 CHIROUTER Edwige, Aborder la philosophie à partir d'albums de jeunesse, Hachette éducation, 2011.

2 Ibid

3 RICOEUR Paul, La Métaphore vive, Seuil, 2011.

4 CHIROUTER Edwige, Aborder la philosophie à partir d'albums de jeunesse, Hachette éducation, 2011.

Bruno Bettelheim affirme que « Aujourd'hui, comme jadis, la tâche la plus importante et aussi la plus difficile de l'éducation est d'aider l'enfant à donner un sens à sa vie. (...) Pour qu'une histoire accroche vraiment l'attention de l'enfant, il faut qu'elle le divertisse et qu'elle éveille sa curiosité. Mais pour enrichir sa vie, il faut en outre qu'elle stimule son imagination ; qu'elle l'aide à développer son intelligence et à voir clair dans ses émotions ; qu'elle soit accordée à ses angoisses et à ses aspirations ; qu'elle lui fasse prendre conscience de ses difficultés, tout en lui suggérant des solutions aux problèmes qui le troublent. »¹, la littérature a donc un rôle dans le développement affectif et intellectuel de l'enfant et comporte une dimension initiatique non négligeable.

De plus, comme le rappelle l'auteur, la littérature de jeunesse a sa place dans les programmes depuis 2002. Les débats interprétatifs sont donc essentiels afin de vérifier et garantir la compréhension des œuvres étudiées.

Néanmoins, Jean-François Goubet pondère cette pratique philosophique exclusivement à partir de la littérature. En effet, malgré son grand intérêt, la littérature « ne joue aucun rôle dans une déduction des sciences de la nature. L'expérience de pensée en physique ne fonctionne pas dans le royaume du bien et du mal humain mais dans celui des états de fait explicables objectivement ».

Il faudrait alors sans doute combiner un débat s'appuyant sur des fictions littéraires tout en intégrant des textes scientifiques. Le réseau ne serait alors plus seulement littéraire, mais n'en serait pas moins riche.

Par ailleurs, l'auteur ajoute que pour qu'un texte littéraire puisse être un tremplin à l'exercice de la philosophie, il faut qu'il soit de temps à autre « fantasque », afin d'avoir une alternative à la réalité humaine.

De surcroît, certains genres littéraires se prêtent davantage à la réflexion philosophique, et pour Jean-François Goubet, c'est précisément le mythe qui peut permettre une réelle réflexion sur la condition humaine par sa dimension allégorique.

1 BETTELHEIM Bruno, *Psychanalyse des contes de fées*, 1976.

I.3. Etat des lieux

Une pédagogie liée à l'enseignement de la philosophie est donc possible, toutefois qu'en est-il au regard des instructions et des programmes officiels prescrits par l'Education nationale ? Les enseignants du premier degré sont-ils exhortés à cette pratique en classe ?

La philosophie n'est pas un domaine d'enseignement en tant que tel dans les programmes actuels. Néanmoins, observons de plus près le programme d'Enseignement Moral et Civique du programme de 2016 (légèrement modifié en 2018). Intéressons-nous tout d'abord à celui destiné aux cycle 2 et 3 de l'école primaire ; dans le sous-domaine intitulé « respecter autrui », on peut trouver comme objet d'enseignement : « Construction du point de vue et capacité à reconnaître celui de l'autre dans le cadre de chaque discussion réglée ». Cet intitulé est en adéquation avec l'enseignement de la philosophie comme on a pu le voir précédemment. En effet, la pratique de la discussion à visée philosophique s'inscrit comme on l'a vu dans un désir de respect d'autrui et des règles d'un certain dispositif. Dans le sous-domaine intitulé « construire une culture civique », on retrouve la compétence « construire l'esprit critique » accompagné de « Prendre part à une discussion, un débat ou un dialogue : prendre la parole devant les autres, écouter autrui et accepter le point de vue des autres, formuler un point de vue ». Cette nomenclature légitime cette fois encore la faisabilité de l'enseignement de la philosophie par la pratique d'une discussion argumentée en classe.

Mais qu'en est-il dans les plus petites classes que sont celles du cycle 1 ? L'école maternelle ayant comme priorité le développement du langage, nous pourrions facilement envisager la discussion à visée philosophique comme étant un bon exercice de langage oral. Dans les programmes de 2015, nous pouvons trouver comme objectif visé « oser entrer en communication » qui est lié à la compétence orale dite « psychologique » en didactique. Cette compétence vise à ce que l'élève ose s'exprimer, donner son avis, intervenir dans une conversation. Le deuxième objectif s'intitule « comprendre et apprendre », ce qui pourrait correspondre aux habiletés de pensée édictées par Lipman (puisqu'il s'agit ici pour les jeunes enfants de « reconnaître, rapprocher, catégoriser, contraster, se construire des images mentales, relier des événements », etc.). Le troisième objectif du langage oral au cycle 1, s'intitule « échanger et réfléchir avec les autres ». Là encore, la discussion argumentée, et même la discussion démocratique telle qu'elle est pensée par Michel Tozzi semblent trouver leur sens et leur intérêt au sein de ce programme de maternelle.

Même si l'intitulé « philosophie » est introuvable dans les programmes actuels de l'école primaire, il semblerait que son enseignement soit possible de par les objectifs qui lui

sont liés. Effectivement, cette discipline qui appelle à réfléchir sur le monde et à se construire un esprit critique, s'exerce grâce à la confrontation des pensées de chacun et donc grâce à une discussion collective. De plus, la réflexion et la logique, qui sont inhérents à la philosophie, semblent tout-à-fait s'inscrire dans les différents objectifs du programme de l'école primaire.

Cependant, que peut-on attendre des élèves de l'école primaire, c'est-à-dire des enfants entre trois et onze ans ? Sont-ils seulement capables de produire des habiletés de pensée ? Si c'est le cas, jusqu'à quel point en sont-ils capables ? Pour tenter d'y répondre, intéressons-nous au développement du langage chez les enfants.

2. Le développement du langage à 4-5 ans

Selon le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales, le langage est la « faculté que les hommes possèdent d'exprimer leur pensée et de communiquer entre eux au moyen d'un système de signes conventionnels vocaux et/ou graphiques constituant une langue ». Le langage est donc intrinsèque à la discussion philosophique, il permet d'une part de communiquer et d'autre part d'exprimer sa pensée et ses idées.

2.1. L'acquisition

D'après Agnès Florin¹, dans son ouvrage intitulé *Le développement du langage*², le langage porte une motivation innée pour l'enfant car il se rend compte inconsciemment mais très tôt, que cela lui offre un fantastique outil d'apprentissage et de communication. Selon elle, « l'apprentissage de la langue maternelle, pourtant très complexe, prend seulement deux ou trois ans pour que l'enfant arrive à se faire comprendre verbalement, plus deux ou trois ans encore pour posséder les bases de la langue, à la fois du point de vue du lexique (le vocabulaire), de la syntaxe (les règles d'organisation des énoncés), et des principales fonctions du discours (ce que le langage peut exprimer). » L'acquisition de la base de la langue est donc un processus assez rapide et naturel. En effet, l'enfant met environ deux ou trois ans pour se faire comprendre et encore deux ou trois ans pour acquérir les bases (lexique, syntaxe et fonctions du discours) de sa langue maternelle, aussi complexe soit-elle.

On l'observe d'ailleurs dans les classes d'école maternelle, les élèves à cet âge,

¹ Psychologue et professeure en psychologie de l'enfance.

² Dunod, Paris, 1999, réédition de 2013.

savent se faire comprendre par un adulte, par un pair ou par un groupe.

Dans son ouvrage, Agnès Florin explore les principales théories du développement du langage et de son acquisition, idées qui ont beaucoup évolué au cours du XXème siècle.

On retrouve tout d'abord le behaviorisme qui envisage la progression du langage grâce à l'action et à l'entourage de l'enfant. L'approche interactionniste se base sur les études de Lev Vygotski¹, c'est-à-dire que l'interaction est un moteur au développement du langage et que l'efficacité de ce processus est due à la zone proximale de développement qui est apporté par un tiers. L'approche pragmatique est elle fondée sur la fonction de communication du langage : « tout acte de langage nécessite une sélection des mots et de leur organisation ; il aura des conséquences, prévisibles ou non, telles que convaincre, rassurer, informer, etc. »².

Mais depuis les années 80, certains chercheurs défendent l'idée d'un langage autonome, d'un module indépendant du reste de la vie mentale, ce sont les théories modularistes. Selon eux, beaucoup d'activités seraient automatisées chez l'expert alors qu'elles seraient contrôlées chez le novice. Pour d'autres encore, les connexionnistes, « le traitement du langage n'est qu'un aspect du fonctionnement mental général. Il correspond à un processeur spécialisé parmi d'autres qui constituent un réseau de connexions nombreuses fonctionnant en parallèle. »³. Ce courant semble aller dans le sens des recherches actuelles en neurosciences qui révèlent le langage comme étant une connexion neuronale entre différentes zones du cerveau.

Pour revenir à l'enseignement de la philosophie et en tout cas à l'exercice de la discussion argumentée chez les enfants, il semble que l'adulte ait un rôle phare, celui d'apporter un étayage, ou une zone proximale de développement (si on parle de Vygotski) pour rendre efficace l'apprentissage du langage lors de cette activité. Comme l'envisage Michel Tozzi, l'enseignant doit relancer la discussion et parfois reformuler pour faire avancer le débat. Cet étayage en plus de faire progresser la réflexion des élèves, ne ferait-il pas aussi progresser leur langage ? A quel âge les enfants sont-ils capables de traduire alors une pensée plus complexe ou une réflexion ? Comment les élèves sont-ils capables d'argumenter ?

1 Psychologue russe (1896-1934)

2 « Chapitre I - le langage : un domaine d'apprentissage très spécifique », FLORIN Agnès, *Le développement du langage*.

3 *Ibid*

2.2. Les conduites argumentatives

Une conduite argumentative est une forme de conduite langagière, dont la finalité est de faire partager ou modifier des représentations. Argumenter implique à la fois des opérations langagières spécifiques (l'utilisation de certaines marques linguistiques) et des opérations cognitives, telles la capacité à se décentrer et à considérer le point de vue d'autrui¹.

Selon Agnès Florin, deux opérations argumentaires peuvent être distinguées : la justification et la négociation.

La justification tout d'abord, est la compétence à fournir un argument à l'appui d'une prise de position. C'est la structure minimale de l'argumentation, qui nécessite le respect de deux procédés : l'étayage et la recevabilité.

L'étayage, c'est rendre crédible l'énoncé par un autre énoncé, sous forme d'une relation de causalité, de finalité ou d'exemplification. Il s'agit de mettre une distance plus ou moins grande entre le locuteur et son discours (« je pense », « à mon avis » et à l'aide d'arguments factuels).

La recevabilité, c'est rendre acceptable un argument par l'interlocuteur. Ce sont des arguments d'ordre général qui dépassent l'utilisation d'exemples personnels. Fournir un argument recevable, c'est rendre l'objet du discours négociable, se référer à des valeurs socialement reconnues, en présentant des faits attestés « on n'a pas le droit de... ».

Enfin, la négociation est ce qui permet d'ouvrir la conversation. Il ne s'agit plus d'énumérer des arguments, mais de construire son argumentation en tenant compte des contre-arguments de l'interlocuteur. Elle se développe à travers un échange avec modifications, restrictions ou spécifications, où il s'agit davantage de convaincre que de persuader l'interlocuteur, de telle sorte qu'il n'ait plus d'objections.

Une argumentation élaborée suppose l'utilisation des marques énonciatives, telles la prise en charge énonciative, l'axiologisation et la modalisation.

La prise en charge énonciative englobe la justification et la négociation. Il s'agit pour le locuteur de prendre du recul par rapport à ce qu'il énonce, tout en précisant ce qu'il énonce et ce qu'il pense. Cette marque énonciative est ainsi corrélée à la compétence métalinguistique, c'est-à-dire au fait d'analyser ses propres expressions.

L'axiologisation, c'est l'expression de considérations morales ou de ce qui est

1 Chapitre 3 – Des mots isolés aux productions complexes : on n'apprend pas à parler tout seul, FLORIN Agnès, *Le développement du langage*.

souhaitable. On pourra prendre en exemple des arguments tels que « tuer c'est mal », « tricher ce n'est pas bien » (surtout chez les jeunes enfants).

La modalisation, c'est le degré de certitude du locuteur. Pour l'analyser, on relèvera des phrases telles que « je pense que », « je crois que », « selon moi », etc.

À partir de quel âge les enfants sont-ils capables d'argumenter ? Comment cela se développe-t-il ?

Dès trois ou quatre ans, les enfants peuvent utiliser des formes argumentatives comme l'insulte ou la menace, pour résoudre des conflits, justifier leurs besoins ou leurs désirs. Vers quatre ou cinq ans, ils commencent à utiliser des opérations de justification, en intégrant des éléments factuels, en énumérant des faits. Vers cinq et six ans, la compréhension des règles conversationnelles s'améliore nettement (nécessité de respect des tours de parole et d'une continuité thématique au sein d'une discussion collective) : le jeune locuteur commence à s'engager dans son énonciation et émet plus de jugements. Vers huit ou neuf ans, apparaît une véritable coopérativité argumentative : l'enfant considère à la fois son propre point de vue et celui de son interlocuteur, afin de construire un référent commun.

Ce ne serait pas avant treize ou quatorze ans que les arguments viseraient l'acceptabilité et l'interlocuteur.

Argumenter véritablement, c'est tenir compte des contre-arguments d'autrui, et donc prendre du recul par rapport à son propre discours, se décentrer, ce qui suppose un certain niveau de développement cognitif.

On a pu observer qu'à partir de quatre ans, les enfants sont capables de s'adapter à leur interlocuteur, de tenir compte de son âge, de ses savoirs, de ses désirs et de ses intentions. Ils commencent à voir une « théorie de l'esprit » : ils peuvent se représenter ce qu'autrui pense, et qu'il peut penser différemment d'eux. Bien-sûr, il s'agit des premières étapes du développement de la théorie de l'esprit, et à cet âge, les enfants ne sont pas encore capables de se représenter toutes les représentations d'autrui : celles des désirs est relativement précoce, mais il n'en va pas de même pour les croyances par exemple. De même, il est difficile pour un jeune enfant de comprendre ce qui est discutable et ce qui ne l'est pas ; il faut également comprendre avec qui on peut argumenter et avec qui on ne peut pas. On conçoit ainsi que le développement des conduites argumentatives est dépendant à la fois du développement cognitif et de celui des compétences sociales.

2.3. Les interactions entre pairs

Les adultes, et en premier lieu les parents, sont les partenaires privilégiés des enfants dans leurs apprentissages langagiers. Mais ils ne sont pas les seuls, et les enfants peuvent apprendre aussi beaucoup sans eux, grâce aux interactions avec leurs pairs.

Bien-sûr, pour pouvoir communiquer, il faut disposer de certains moyens. Dès l'âge de trois ans, avec le développement des verbalisations, peuvent apparaître de véritables conversations entre enfants qui se connaissent bien. Vers l'âge de trois ou quatre ans, les enfants commencent à tenir compte des caractéristiques de leur interlocuteur : comme les adultes, ils ralentissent leur débit de parole, élèvent le ton et exagèrent l'intonation lorsqu'ils s'adressent à un bébé. Plusieurs études ont montré qu'ils modifient également la nature et la complexité de leur discours selon qu'ils s'adressent à un enfant plus jeune, à celui qui voit le jeu dont on parle ou à celui qui ne le voit pas.

Les interactions entre pairs ayant des compétences et des styles communicatifs différents peuvent inciter les enfants à expérimenter des stratégies variées pour se faire comprendre et obtenir des autres qu'ils se fassent comprendre. L'intérêt de ces échanges pour la construction de nouvelles habiletés cognitives individuelles a été démontré depuis longtemps dans des activités de résolution de problèmes, dans l'acquisition de connaissances dans le cadre scolaire (confronter des points de vue différents pour arriver à expliquer un phénomène physique comme la pluie par exemple), et aussi dans le développement des compétences de communication.

Le débat semble possible et légitime en classe de grande section de maternelle. Même si tous les enfants ne sont pas encore en capacité de mener de front tous les aspects argumentatifs, ceux-là sont en construction ; il paraît alors justifié de construire ces compétences avec l'exercice du débat lui-même. C'est-à-dire que l'enfant peut apprendre l'argumentation par l'entraînement.

Une question demeure : à quel point la discussion à visée philosophique peut-elle développer les compétences langagières chez les jeunes enfants ?

II. CADRAGE METHODOLOGIQUE

1. Le public

Pour observer l'évolution des compétences langagières orales apportées par les discussions à visée philosophique, j'ai décidé de mener avec un même groupe de grandes sections, des enfants de 5 à 6 ans, des ateliers philosophiques du mois de janvier au mois d'avril. Une fois par semaine donc, j'ai dirigé un débat au sein d'un groupe de 14 élèves (correspondant à l'effectif d'élèves de grandes sections dans une classe de moyenne et de grande section d'une école maternelle de La Roche sur Yon, dans un quartier dit populaire).

Ce groupe d'élèves est évidemment très hétérogène du point de vue de l'acquisition du langage oral. Certains enfants ont une aisance certaine et emploient déjà des phrases relativement complexes, alors que d'autres ont clairement plus de difficultés à prendre la parole ou ont encore une syntaxe peu construite.

Ce groupe comprend sept filles : Meriem, Wassila, Olivia, Jade, Léana, Amélia, Sania ainsi que sept garçons : Eden, Liam, Younes, Kharys, Walid, Kenji, Noé.

Même s'il est assez difficile de catégoriser le niveau oral de chaque enfant, au vu de l'individualité de chacun, il serait toutefois intéressant d'en faire un classement. Non pas dans la volonté de discriminer les élèves mais plutôt dans le souhait d'observer au mieux l'évolution, s'il y a, des compétences de chacun et surtout de l'évolution du profil des élèves. Voici donc un tableau recensant les différents profils observés avant les ateliers philosophiques menés en classe.

Pour cette analyse, je me suis basée sur les compétences du langage oral du programme de l'Education nationale du cycle 1, datant de 2015 (celles-ci correspondent à la première colonne du tableau ci-dessous). Ensuite, pour chaque compétence, j'ai attribué à chaque élève, un degré d'acquisition (qui correspond à la première ligne du tableau).

Cette synthèse a pu être faite à partir de deux éléments : mon observation pendant les journées de stage (j'avais une journée de présence par semaine dans cette classe quasiment toute l'année) et l'observation des carnets de suivi de compétences élaborées par la Maitresse d'Accueil Temporaire, enseignante titulaire de cette classe.

Trois des quatre compétences liées au langage orales sont ainsi relevées : « oser entrer en communication », « comprendre et apprendre » et « réfléchir avec les autres » ; car ce sont celles qui seront travaillées lors des discussions à visée philosophique (la quatrième s'intitulant « acquérir une conscience phonologique » n'est pas en cohérence avec cet exercice).

	Non atteint	Partiellement atteint	Atteint
Oser entrer en communication	Meriem Olivia Noé	Amélia Léana Kenji Liam Kharys Wassila	Sania Jade Eden Walid Younes
Comprendre et apprendre	Léana Noé Liam	Meriem Kenji Younes Kharys Wassila Walid	Sania Jade Eden Amélia Olivia
Echanger et réfléchir avec les autres	Meriem Léana Noé Liam	Olivia Wassila Sania Kenji Kharys Younes Walid Amélia	Jade Eden

Plusieurs éléments sont à constater dans ce tableau. Tout d'abord, peu d'élèves ont le même profil qu'un autre, c'est-à-dire qui ont en commun avec un autre élève tous les degrés de compétences, à part Jade et Eden qui atteignent chaque domaine ; ainsi que Wassila, Kharys et Kenji qui sont tous les trois dans une validation de compétence en cours d'acquisition (deuxième colonne). Cela montre une réelle hétérogénéité de ce groupe, de plus que deux élèves qui appartiennent à la même colonne n'ont pas forcément le même

degré d'acquisition. En effet, deux enfants peuvent valider la compétence « oser entrer en communication » mais pour autant être deux « grands parleurs » différents. Par exemple dans cette catégorie, un enfant peut être à l'aise à l'oral et s'engager facilement dans une discussion collective et un autre enfant peut accaparer un peu trop la conversation, au dépens de la parole des autres.

2. Le protocole

Afin d'observer le mieux possible l'évolution des compétences orales des élèves grâce aux discussions à visée philosophique, j'ai décidé de mener une séance avec ce groupe de grandes sections de maternelle par semaine. Cette fréquence engage ainsi une véritable ritualisation de cet exercice et par conséquent des résultats plus fiables et plus significatifs.

Avec l'accord des familles d'élèves, j'ai pu enregistré vocalement (avec la fonction enregistreur d'un smartphone) chaque discussion en classe afin de les retranscrire à l'écrit par la suite. Ces retranscriptions permettent ainsi une réelle observation du déroulement et du contenu de ces discussions.

Pour analyser au mieux la progression du langage oral des élèves je m'intéresserai dans un premier temps à l'évolution de l'ensemble du groupe d'élève. C'est-à-dire, à son taux de participation au fur et à mesure des discussions (en comparaison de celui de l'enseignante qui les guide), mais également aux interactions entre pairs (objections, approbations entre les élèves).

Dans un second temps, il s'agira d'observer les conduites argumentatives de certains élèves, ainsi que leur taux de parole au sein de la discussion. Concernant les conduites argumentatives, elles concernent donc la justification et la négociation¹. Pour rappel, on inclut dans la justification, les énoncés de causalité, de finalité et exemplification et les arguments qui dépassent l'exemple personnel (en se référant à des valeurs sociales reconnues ou des faits attestés) ; c'est l'argument basique. La négociation en revanche, c'est l'argumentation en tenant compte de son ou ses interlocuteur(s), il s'agit donc de convaincre ou de prendre en compte des contre-arguments. On associera donc les occurrences.

Le taux de parole et la complexité des phrases énoncées par les élèves vont ainsi se rattacher à la compétence « oser entrer en communication », ou si l'on préfère à ce que l'on

¹ Voir cadragre théorique, partie 2 : le développement du langage, sous –partie 2 : les conduites argumentatives.

nomme « compétence psychologique » (lié à l'affect et la confiance en soi), alors que les habiletés de pensée vont elles, davantage se rattacher à la compétence « échanger et réfléchir avec les autres » et ainsi se référer à la compétence dite « discursive » (c'est la connaissance des modèles langagiers, savoir quel genre de message produire et quelles règles respecter selon qu'il faut raconter, expliquer, décrire ou argumenter).

Une fois l'analyse assez globale de l'évolution des compétences orales du groupe de moyennes sections réalisée, je vais m'intéresser à quelques cas individuels. Comme nous avons pu le voir précédemment, chaque cas est particulier, et c'est tout-à-fait naturel, surtout à cet âge-là. Toutefois, il y a certaines similitudes entre plusieurs élèves. Comme nous avons pu le constater dans le tableau précédent, Eden et Jade par exemple, sont deux profils d'élèves assez similaires, tout comme Kharys, Wassila et Kenji.

J'ai donc choisi de sélectionner plusieurs élèves afin de constituer un panel assez important et assez significatif pour avoir des résultats sur l'évolution des compétences orales, plus fiables et plus pertinents. Pour ce faire, j'ai choisi cinq élèves : Olivia (qui malgré de solides bases dans tous les domaines, ose très peu participer à l'oral), Kenji (un élève qui maîtrise bien la compréhension mais qui peut être assez peu intéressé par les travaux de groupes), Younes (un élève qui parle très facilement mais n'a pas acquis encore une syntaxe très complexe et un vocabulaire très varié), Amélia (qui est considérée comme une « très bonne » élève, mais qui a des difficultés à coopérer et qui est assez réservée) ainsi que Eden (un élève qui n'a de difficultés dans aucun domaine ou compétence).

Les différentes occurrences des élèves, vont pouvoir être relevées, observées et analysées à l'aide du tableau suivant :

Elève	
Compétence psychologique	Nombre d'occurrences de l'élève / nombre total d'occurrences enseignante et élèves confondus)
	Nombre d'occurrences de l'élève / nombre total d'occurrences des élèves
	Phrases complexes
	Interventions ne comportant qu'un seul mot
Compétence discursive	Connecteurs logiques (et, si, pour, quand, parce que, donc, car, etc.)
	Justification (argument simple)
	Négociation (argument en prenant en compte son auditoire)
	Objection

	Exemplification
	Modalisation

Il s'agira donc, à travers ce tableau, d'observer l'évolution et la progression des compétences orales de chaque cas étudié afin de valider ou non notre hypothèse de départ : la discussion à visée philosophique développe les compétences langagières orales chez les jeunes enfants.

Cependant, un dispositif fixe, cadrant et rassurant doit être mis en œuvre pour faciliter la réflexion des élèves. Quel est-il ?

3. Dispositif et pédagogie

Pour mener au mieux ces discussions à visée philosophique avec des élèves de cinq à six ans, j'ai élaboré une programmation se déclinant en séances thématiques, ayant à chaque fois un corpus d'albums de jeunesse lié au thème travaillé (voir annexes).

J'ai commencé par exemple avec une séance sur l'amitié posant la question : « qu'est-ce qu'un ami ? », pour préparer la discussion j'ai préparé trois lectures. Ces lectures sont censées étayer la réflexion des élèves et leur donner plus facilement des pistes de réflexion. Concernant la lecture de ces albums, j'ai eu la chance de collaborer assez étroitement avec la MAT qui m'accueillait. Chaque semaine d'école avait une thématique liée à la discussion à préparer ; ainsi, avant chaque discussion j'ai lu un album aux élèves, toutefois l'enseignante qui m'accueillait, préparait également en amont la discussion avec une ou deux autres lectures du même thème le reste de la semaine. Ce fonctionnement permettait de constituer une réelle bibliographie pour le groupe de discutants.

Par ailleurs, j'ai été très formelle auprès des élèves sur les différentes règles à respecter au sein de la discussion. En effet, dès la première séance, je me suis montrée explicite sur l'objectif de la discussion (c'est-à-dire de réfléchir sur le monde) et ai insisté sur le respect des autres pendant celle-ci, ainsi que du respect du tour de parole. Les élèves devaient donc impérativement lever le doigt pour intervenir.

Pour ritualiser cet exercice et lui donner son sens noble (celui d'éclairer son esprit), j'ai mis en place plusieurs choses. J'ai ainsi créé une « boîte philo » contenant divers éléments : une bougie qui symbolise la réflexion, une affiche avec un point d'interrogation et une autre affiche avec la question de la semaine.

Chaque séance commence donc avec le déballage de la « boîte philo », j'affiche le point d'interrogation, demande aux élèves de rappeler les règles de la discussion et dévoile la question philosophique. Vient ensuite la lecture du dernier album qui travaille le thème abordé. Afin de m'assurer de la compréhension des albums et d'amorcer la discussion à visée philosophique, je questionne ensuite les élèves sur différents éléments des histoires lues. Ensuite, nous recentrons la discussion sur la question posée (exemple : « C'est quoi un ami ? », « C'est quoi la mort ? »).

A la fin de la discussion, qui dure vingt minutes, je demande à ceux qui le veulent, de résumer ce qui a été dit pendant la séance en seulement une phrase. Puis intervient une autre phase, celle de l'expression par le dessin. Cette phase, permet aux élèves qui ne maîtrisent pas encore le langage (oral mais encore moins écrit) de synthétiser la discussion. Cela donne également la possibilité aux non parleurs ou aux petits parleurs de s'exprimer, puisqu'un enfant qui ne parle pas n'est pas pour autant un enfant qui n'est pas en réflexion. Lors de ce temps d'activité, je sonde et questionne les élèves sur la signification de leur production par le biais d'une dictée à l'adulte. Cela permet de saisir les diverses réflexions et par ailleurs, de leur donner une trace écrite (voir annexes). Pour conclure la séance, j'affiche les dessins au coin regroupement, et demande à quelques élèves de les commenter devant le groupe. Cette mutualisation est importante, d'une part car elle fait partie de la ritualisation de l'exercice et d'autre part, parce qu'elle confronte de nouveau les productions des élèves, mais cette fois-ci, par un autre biais que la parole.

Pour résumer ce dispositif, voici les différentes grandes étapes des « ateliers philo » menés en classe de grande section de maternelle :

- 1) Ouverture de la « boîte philo », affichage du point d'interrogation.
- 2) Rappel des règles
- 3) Dévoilement de la question philosophique de la semaine
- 4) Lecture d'un album et questions de compréhension
- 5) Rappel de la question et allumage de la bougie
- 6) Discussion étayée par l'adulte (vingt minutes)
- 7) Résumé par les élèves
- 8) Dessin et dictée à l'adulte de leur signification
- 9) Mutualisation des dessins

III. ANALYSE DES RESULTATS

1. Analyse collective

1.1 Participation

Dans un premier temps, il s'agit d'observer s'il y a une évolution collective des conduites langagières pendant les discussions à visée philosophique. Pour cela, j'ai comptabilisé toutes les occurrences exprimées par les élèves et celles exprimées par l'adulte.

Taux de participation			
Discussion Thème Date	Occurrences totales	Participation des élèves %	Participation de l'enseignante %
Discussion 1 L'amitié 11/01	179	104 58%	75 42%
Discussion 2 La famille 18/01	159	96 60%	63 40%
Discussion 3 La différence 25/01	166	105 64%	60 36%
Discussion 4 L'égalité filles- garçons 08/02	188	121 64%	67 36%
Discussion 5 Grandir 15/03	96	73 76%	23 24%
Discussion 6 La mort 22/03	115	85 84%	30 26%

Discussion 7 L'amour 29/03	83	59 71%	24 29%
Discussion 8 L'école 26/04	88	58 66%	30 34%

On peut ainsi observer qu'il y a une progression du taux de participation des élèves : on passe de 58% à 66%, soit 8 points à la hausse entre le premier et le dernier atelier. Toutefois, la progression la plus importante est due à la discussion qui a pour thème la mort : la parole des élèves s'élève à 84%. Nous pouvons constater, que deux mois après le début de ce dispositif, c'est-à-dire mi-mars, la parole magistrale a nettement diminué au profit de celle des élèves. Il semblerait donc, que les élèves aient au fil du temps, moins besoin de relances de la part de l'enseignant et soient plus à l'aise avec cet exercice de langage oral.

Le dernier débat, semble a priori pondérer cette idée, néanmoins, il faut savoir que c'est la seule discussion qui s'est faite sans aide de la littérature jeunesse. Etant le dernier et étant programmé assez tardivement dans l'année scolaire, j'avais voulu évaluer la nécessité d'inducteurs tels les albums pour enfants. De plus, la question posée étant « Qu'est-ce que l'école ? », j'avais pensé, que les élèves pouvaient avoir assez de matière à réfléchir. Cependant, s'est déroulée une discussion relativement décousue ayant davantage besoin d'étayage que les précédentes. Cela m'a permis de me rendre compte de la réelle nécessité d'inducteurs tels les albums jeunesse.

1.2 Interactions entre pairs

Intéressons nous à présent à l'évolution des interactions entre pairs, c'est-à-dire aux relations entre élèves au sein de ces discussions. Pour analyser cela, j'ai décidé de comparer trois discussions : la première, une intermédiaire (la sixième) et la dernière. La dernière discussion (celle ayant comme question de départ « A quoi ça sert l'école ? »), ne s'est montrée pas très prolifique du point de vue des interactions entre élèves, j'ai tout de même voulu analyser une autre discussion, celle qui la précède (celle ayant pour thème l'amour).

Interactions entre élèves			
Discussion Thème Date	Objections (sans l'aide de l'enseignante)	Approbations (sans l'aide de l'enseignante)	Interactions entre élèves
Discussion 1 L'amitié 11/01	94. Wassila : non. 95. Kharys : Si. → 1	103. Eden : moi je suis d'accord avec Kharys. 104. Noé : Moi aussi je suis d'accord avec Kharys. 107. Eden : je suis d'accord avec Kharys moi. 115. Noé : Moi je suis d'accord avec Kharys aussi. 122. Kenji : Moi je suis d'accord. → 5	140. Léanna : il faut être gentil. 141. Jade : on l'a déjà dit. → 1
Discussion 6 La mort 22/03	9. Eden : Quand on est mort on est enterré. 10. Amélia : Et on rejoint le petit Jésus dans les nuages. 11. Kharys : Quand on est mort on est dans le ciel. 12. Walid : On est dans la terre. 13. Eden : Je suis pas d'accord avec les nuages. 14. Younes : Quand on est mort, il y a des petites bestioles qui nous creusent pour qu'après nous on devient de la terre. On est squelette quand on est mort. 15. Olivia : on redevient de la terre, quand on est tout au fond, de la planète. On est dans la planète.	/	9. Eden : Quand on est mort on est enterré. 10. Amélia : Et on rejoint le petit Jésus dans les nuages. 57. Eden : Il y en a qui se tuent tout seul ou qui veulent mourir. 58. Kenji : C'est du suicide. 75. Wassila : Quand on est dans un bain, on peut se noyer. 76. Eden : Si on respire pas.

	<p>16. Eden : On va pas dans la planète.</p> <p>17. Eden : Je suis pas d'accord avec Younes. On devient un squelette mais pas dans la terre. Dans les musées par exemple.</p> <p>25. Younes : quand le méchant il meurt c'est bien fait pour lui.</p> <p>26. Olivia : C'est pas bien fait.</p> <p>→ 4</p>		
<p>Discussion 7 L'amour 29/03</p>	<p>7. Sania : C'est rigolo d'être amoureux.</p> <p>8. Kenji : C'est pas rigolo.</p> <p>24. Olivia : Parce qu'elle est jolie.</p> <p>25. Kharys : Non.</p> <p>34. Liam : Ils font pas un mariage.</p> <p>35. Eden : Si, ils se marient.</p> <p>52. Liam : Quand on fait un bisou sur la bouche à quelqu'un c'est une fille et un gars.</p> <p>53. Olivia : C'est pas obligé.</p> <p>54. Kharys : C'est bizarre.</p> <p>→ 4</p>	<p>68. Liam : J'aime papa.</p> <p>69. Eden : Moi aussi j'aime mon papa.</p> <p>75. Amélia : Ils se font des câlins à la maison.</p> <p>76. Sania : Moi aussi je fais des câlins à maman.</p> <p>→ 2</p>	<p>19. Sania : Y a des mamans qui sont toutes seules mais elles ont jamais eu de mari.</p> <p>20. Amélia : Elles ont divorcé.</p> <p>52. Liam : Quand on fait un bisou sur la bouche à quelqu'un c'est une fille et un gars.</p> <p>53. Olivia : C'est pas obligé.</p> <p>54. Kharys : C'est bizarre.</p> <p>→ 2</p>
<p>Discussion 8 L'école 26/04</p>	/	/	/

1.2.1 Les objections

Bien que ces interactions soient naturellement présentes chez les élèves, nous pouvons observer que leur qualité évolue nettement. Effectivement, lors du premier atelier, il s'agit encore pour les élèves d'exprimer leur désaccord par des « non » ou des « si », alors que deux mois et demi après, ces désaccords sont exprimés de façon plus complexe (« je suis pas d'accord », etc.).

1.2.2 Les approbations

La répétition de « je suis d'accord » observable dans la première discussion ressemble davantage à un jeu entre élèves, mais elle a au moins le mérite d'être là : les élèves font attention à ce que leurs camarades disent et osent exprimer leur opinion. Nous noterons toutefois, que ce n'est pas toujours le cas. Dans la discussion visant à répondre à la question « C'est quoi la mort ? » par exemple, les élèves n'ont pas cherché à exprimer leur accord. Cependant, même si cette interaction (qui est non systématique) permet de rallier les élèves, elle n'est pas forcément un moteur de réflexion (dans le sens où elle ne présente pas un contre-argument qui donnerait une nouvelle direction à la discussion).

1.2.3 Les autres interactions

On retrouve d'autres interactions que les oppositions ou les approbations. Celles-ci peuvent par exemple témoigner de l'attention de certains élèves, c'est le cas lors du premier atelier, où Jade se permet de dire à sa camarade que son idée a déjà été dite.

Dans l'atelier qui a pour thème la mort, on retrouve plusieurs éléments interactionnels entre élèves. A deux reprises, des élèves nuancent ou précisent le propos d'un de leurs camarades (« et », occurrence 10 et « si », occurrence 76). Cette discussion se présente comme un réel tournant décisif des ateliers philo, au-delà du fait qu'ils dominent la discussion, les élèves s'écoutent, progressent et réfléchissent ensemble.

Lors de la discussion ayant comme thématique l'amour, on retrouve deux types d'interactions différentes : une définition (celle du divorce) et un commentaire subjectif (« c'est bizarre »).

Cette évolution permet de constater qu'à force d'entraînement, les élèves parviennent à coopérer et à passer d'une réflexion individuelle à une réflexion plus collective.

2. Analyse de cas individuels

Pour aller à l'essentiel tout en ayant des résultats significatifs, j'ai décidé d'analyser trois discussions qui s'étalent dans le temps. J'ai ainsi sélectionné le premier atelier (qui a pour thème l'amitié), le cinquième (l'amour) et le dernier (la mort), afin d'observer le mieux possible une évolution des compétences dans le temps et avec de l'entraînement.

Toutefois, pour ces analyses individuelles, j'ai décidé de n'observer que trois discussions sur toutes celles menées en classe : celle sur l'amitié, celle sur la mort et celle sur l'école.

2.1 Eden

<u>L'amitié</u>	<u>La mort</u>	<u>L'école</u>
COMPETENCE PSYCHOLOGIQUE		
Nombre d'occurrences de l'élève / nombre total d'occurrences (enseignante et élèves confondus)		
11/179 → 6%	14/115 → 12%	ABSENT
Nombre d'occurrences de l'élève / nombre total d'occurrences des élèves		
11/104 → 11%	14/85 → 16%	/
Phrases complexes		
Une phrase complexe 42 : Parce que à la fin ils deviennent amis et à la fin ils se bagarrent plus.	9 : Quand on est mort on est enterré. 17 : Je suis pas d'accord avec Younes. On devient un squelette mais pas dans la terre. Dans les musées par exemple. 23 : Quand on est méchant on va en prison et quand on n'est pas méchant on va pas en prison. 30 : Quand un voleur met une cagoule ça veut dire qu'il est très méchant. 39 : On peut mourir quand on est très très vieux. 57 : Il y en a qui se tuent tout seul ou qui veulent mourir. 60 : Parce que on veut plus être dans la vie.	/
Interventions ne comportant qu'un seul mot		
Deux occurrences ne	Une (occurrence 46)	

comportant qu'un seul mot (« non ») (44 et 84).		/
COMPETENCE DISCURSIVE		
Connecteurs logiques		
« Parce que » (occurrence 42)	9 : Quand 17 : mais, par exemple. 23 : Quand ... et quand 30 : Quand (ça veut dire qu') 39 : quand 57 : ou 60 : Parce que 76 : Si	/
Justification (argument simple)		
42 : Parce que à la fin ils deviennent amis et à la fin ils se bagarrent plus.	60 : Parce que on veut plus être dans la vie.	/
Négociation (argument en prenant en compte son auditoire)		
/	17 : Je suis pas d'accord avec Younes. On devient un squelette mais pas dans la terre. Dans les musées par exemple.	/
Objection		
/	13 : Je suis pas d'accord avec les nuages. 16 : On va pas dans la planète. 17 : Je suis pas d'accord avec Younes. On devient un squelette mais pas dans la terre. Dans les musées par exemple. (Sans l'aide de l'enseignante)	/
Exemplification		
15 : De inviter un copain. 17 : On joue. 149 : On joue aux chevaux. 158 : Moi je joue à la DS.	17 : Je suis pas d'accord avec Younes. On devient un squelette mais pas dans la terre. Dans les musées par exemple.	/
Modalisation		
/	39 : On peut mourir quand on est très très vieux.	/

2.1.1 Compétence psychologique

Eden était déjà un élève à l'aise à l'oral, et cela est visible dès le premier atelier dans lequel il cumule 11% de participation parmi tous les élèves. Toutefois, on peut observer que cette participation croît au fur et à mesure des discussions.

Toutefois, la progression de cette compétence est davantage notable lorsqu'on observe l'évolution de ses phrases complexes. En effet, entre le premier et le sixième atelier, Eden emploie de une à sept phrases complexes, ce qui est considérable. Pour être plus précise, cela veut dire que lors de la sixième discussion, la moitié de ses interventions ont une structure de phrase complexe comprenant plusieurs verbes ainsi que des connecteurs logiques ou des conjonctions.

2.1.2 Compétence discursive

Concernant cette compétence, nous pouvons observer que le nombre de connecteurs logiques se multiplie (en passant de un à huit) entre la première et la sixième discussion. Nous pouvons également observer trois autres éléments intéressants, tout d'abord, cet élève est capable de prendre en compte son auditoire pour avancer une idée, chose assez complexe pour un enfant d'à peine six ans. Par exemple, dans l'occurrence 17 du débat sur la mort, Eden est capable de rebondir sur le propos d'un camarade pour dire ce qu'il en pense et aller plus loin.

Ensuite, nous pouvons remarquer que lors de la première discussion, Eden ne modalise pas ses propos alors qu'il le fait par la suite. Cela témoigne de sa capacité à prendre du recul sur ses propres pensées, en modalisant sa parole, on rend sa réflexion plus modelable.

Enfin, nous pouvons ajouter que la réelle progression du langage d'Eden tient dans sa capacité à objecter les propos de ses camarades. C'est une habileté de pensée qu'il finit par bien maîtriser. En effet, il se permet de s'opposer aux paroles d'autrui mais également d'expliquer en même temps son propre point de vue.

Eden malgré une aisance à l'oral déjà acquise, a su affiner son discours, le complexifier et surtout prendre davantage en compte ses interlocuteurs.

2.2 Amélia

L'amitié	La mort	L'école
COMPETENCE PSYCHOLOGIQUE		
Nombre d'occurrences de l'élève / nombre total d'occurrences (enseignante et élèves confondus)		
15/179 → 8%	13/115 → 11%	4/88 → 5%
Nombre d'occurrences de l'élève / nombre total d'occurrences des élèves		
15/104 → 14%	13/85 → 15%	4/58 → 7%
Phrases complexes		
3 phrases complexes 108 : Apprendre des choses à quelqu'un d'autre qu'on sait faire. 152 : C'est un mot qu'on garde entre des gens. 174 : Parce que sinon c'est ennuyant de jouer tout seul.	5 phrases complexes 28 : Avant les méchants ils prenaient des épées ou des machines pour tuer parce qu'ils étaient méchants. 68 : Il y a des gens qui veulent mourir et on sait pas pourquoi. 74 : Si y a un immeuble qui s'effondre, s'il y a quelqu'un dedans il peut mourir. 83 : Et aussi quand on s'aime bien, quand il y en a un qui est mort, il reste avec l'autre. 115 : Aussi à l'hôpital, on peut mourir parce qu'on a des maladies graves ou le cœur qui s'arrête.	2 phrases complexes 14 : C'est pour réussir notre travail si on va à l'école. 73 : Tu apprends pas la même chose, t'apprends à nager.
Interventions ne comportant qu'un seul mot		
5 occurrences (11, 112, 114, 154, 156).	2 occurrences 70 : Oui. 90 : l'écureuil.	/
COMPETENCE DISCURSIVE		
Connecteurs logiques		
9 : Quand 53 : Aussi 110 : Comme 174 : Parce que sinon	28 : Avant, parce qu' 72 : par rapport 74 : Si, s'il y 83 : Et aussi quand, quand 95 : Pour 115 : Aussi, parce qu', ou	14 : C'est pour, si 31 : Pour 80 : Pour

Justification (argument simple)		
174 : Parce que sinon c'est ennuyant de jouer tout seul.	28 : Avant les méchants ils prenaient des épées ou des machines pour tuer parce qu'ils étaient méchants. 115 : Aussi à l'hôpital, on peut mourir parce qu'on a des maladies graves ou le cœur qui s'arrête.	14 : C'est pour réussir notre travail si on va à l'école.
Négociation (argument en prenant en compte son auditoire)		
/	/	/
Objection		
/	/	/
Exemplification		
9 : Quand on s'entend bien. 13 : C'est être gentil avec les autres. 53 : Aussi partager. 56 : Des bonbons. 108 : Apprendre des choses à quelqu'un d'autre qu'on sait faire. 110 : Comme courir très vite. 150 : Un secret. 159 : On peut prêter.	49 : Les serpents ils peuvent faire mourir. 85 : Son copain, son amoureux.	31 : Pour faire sa liste de courses. 73 : Tu apprends pas la même chose, t'apprends à nager. 80 : Pour ... (on doit)
Modalisation		
159 : On peut prêter.	49 : Les serpents ils peuvent faire mourir. 74 : Si y a un immeuble qui s'effondre, s'il y a quelqu'un dedans il peut mourir. 83 : Et aussi quand on s'aime bien, quand il y en a un qui est mort, il reste avec l'autre. 115 : Aussi à l'hôpital, on peut mourir parce qu'on a des maladies graves ou le cœur qui s'arrête.	/

2.2.1 Compétence psychologique

Les interventions d'Amélia au fil des discussions ne progressent pas en nombre, elles sont même à la baisse lors du dernier atelier. Toutefois, c'est une élève qui dès la première séance, participe déjà beaucoup. Nous constatons, qu'elle emploie dès le début des phrases complexes, mais que leur nombre évolue avec le temps. En effet, on observe que lors de la première discussion, elle verbalise trois phrases complexes sur quinze ; alors que lors de la sixième séance, elle en emploie cinq sur treize. Lors du dernier atelier, deux phrases sur quatre qui sont vraiment construites, soit la moitié. A ce niveau, la progression de la compétence psychologique d'Amélia est donc bien visible.

2.2.2 Compétence discursive

Concernant cette compétence, nous pouvons remarquer une certaine régularité chez cette élève. Même si certaines conduites argumentatives se multiplient lors des derniers débats et en particulier lors de celui ayant pour thème la mort, Amélia avait déjà recours à l'exemplification et à l'argumentation simple pour étayer ses propos, en témoignent aussi le nombre de connecteurs logiques des différentes discussions.

Ce qui est particulièrement notable, est l'évolution du nombre de modalisateurs qui pondèrent son discours lors de la discussion qui tente de répondre à la question « Qu'est-ce que c'est la mort ? ». En effet, un tiers de ses occurrences sont modalisées, ce qui est très nettement en hausse par rapport à la première discussion.

Le discours d'Amélia ne gagne donc pas forcément en quantité mais il gagne en qualité de réflexion. Au fil des ateliers, c'est une élève qui se montre capable de prendre du recul sur sa réflexion, et l'exprimer avec plus de raison et de logique.

2.3 Kenji

<u>L'amitié</u>	<u>La mort</u>	<u>L'école</u>
COMPETENCE PSYCHOLOGIQUE		
Nombre d'occurrences de l'élève / nombre total d'occurrences (enseignante et élèves confondus)		
10/179 → 6%	10/115 → 9%	6/88 → 7%
Nombre d'occurrences de l'élève / nombre total d'occurrences des élèves		

10/104 → 10%	10/85 → 12%	6/58 → 10%
Phrases complexes		
<p>2 phrases complexes</p> <p>125 : Si. Et après le loup il a dit pardon et après le lapin il est ressorti ***</p> <p>127 : Non c'est le loup qu'a pardonné.</p>	<p>4 phrases complexes</p> <p>18 : Ceux qui volent des choses ils vont en Enfer et ceux qui sont gentils ils vont au Paradis.</p> <p>20 : parce que les méchants ils deviennent des diables, les gentils ils deviennent des fantômes.</p> <p>22 : l'Enfer c'est en bas, le Paradis c'est en haut.</p> <p>77 : Moi j'ai déjà vu un immeuble qui s'était effondré.</p>	/
Interventions ne comportant qu'un seul mot		
<p>5 occurrences ne comportant qu'un seul mot (« Tout. », « Longtemps », « Oui. » (3 fois)).</p>	/	88 : Oui.
COMPETENCE DISCURSIVE		
Connecteurs logiques		
<p>12 : Si. Et après ... et après</p>	<p>20 : parce que</p> <p>61 : Parce que</p> <p>96 : Pour</p> <p>110 : Pour</p>	/
Justification (argument simple)		
/	/	/
Négociation (argument en prenant en compte son auditoire)		
/	/	/
Objection		
/	/	/
Exemplification		
<p>Exemplification : occurrence 55 (pour répondre à la question de l'enseignante « C'est partager quoi par exemple ? »), 60.</p> <p>55 : Tout.</p> <p>60 : De pas se bagarrer avec</p>	/	<p>4 : A apprendre.</p> <p>42 : Apprendre à calculer.</p> <p>58 : A la récré j'apprends à construire des choses.</p> <p>66 : J'apprends à faire des gâteaux avec mon beau-père.</p>

ses amis.		
Modalisation		
/	/	/

2.3.1 Compétence psychologique

Le taux de participation de cet élève est plutôt régulier, en revanche nous pouvons noter l'évolution du nombre de phrases complexes (particulièrement lors de la sixième discussion sur la mort), ainsi que la diminution des interventions ne comportant qu'un seul mot. Cela signifie donc là encore, que le discours de Kenji gagne en complexité.

2.3.2 Compétence discursive

Concernant les conduites argumentatives, Kenji ne montre pas une réelle évolution. Aucune argumentation ou modalisation n'est notable, et le nombre d'exemples énoncés est plutôt stable. Toutefois, nous pouvons relever sa plus grande capacité à employer des connecteurs logiques afin de mieux étayer ses idées au fil des discussions.

Les compétences langagières orales de Kenji ne semblent pas avoir considérablement progressé lors de ces discussions à visée philosophique. Toutefois, quelques indices tels la complexification de ses phrases et l'utilisation de davantage de connecteurs logiques montrent que cet élève a compris l'objectif de cet exercice et qu'il s'y prête de mieux en mieux.

2.4 Younes

<u>L'amitié</u>	<u>La mort</u>	<u>L'école</u>
COMPETENCE PSYCHOLOGIQUE		
Nombre d'occurrences de l'élève / nombre total d'occurrences (enseignante et élèves confondus)		
4/179 → 2%	12/115 → 10%	10/88 → 11,4 %
Nombre d'occurrences de l'élève / nombre total d'occurrences des élèves		
4/104 → 4%	12/85 → 14%	10/58 → 17%
Phrases complexes		

/	<p>7 phrases complexes</p> <p>4 : Après la mort, elle lui a offert une robe de mariée et après là elle a dit « je suis fatiguée » et après elle s'est endormie, la mort elle a soufflé la bougie et là elle était morte.</p> <p>14 : quand on est mort, il y a des petites bestioles qui nous creusent pour qu'après nous on devient de la terre. On est squelette quand on est mort.</p> <p>25 : quand le méchant il meurt c'est bien fait pour lui.</p> <p>32 : Il y a une espèce qui vit dans le désert et si on s'approche de elle, elle nous pince et on est mort.</p> <p>34 : Et ben c'est une espèce, elle a des pinces, quand elle nous pique, on est mort.</p> <p>38 : Oui, c'est mon père qui m'a dit ça.</p> <p>97 : Ma mamie elle était morte et mon papi, il est même pas mort.</p>	<p>4 phrases complexes</p> <p>16 : Quand on apprend rien du tout, quand un monsieur va nous donner une liste et ben il va pas savoir lire.</p> <p>61 : Il faut lui demander pour qu'elle sait.</p> <p>63 : On raconte ce qu'on fait à l'école.</p> <p>81 : Sinon on est scientifique et on fait plein de robots.</p>
Interventions ne comportant qu'un seul mot		
20. Younes : non.	/	/
COMPETENCE DISCURSIVE		
Connecteurs logiques		
/	<p>4 : après la mort, et après là et après ... et là</p> <p>14 : quand on est mort, pour qu'après quand</p> <p>25 : quand.</p> <p>34 quand</p>	<p>16 : Quand, quand</p> <p>25 : Pour</p> <p>61 : pour qu'</p> <p>81 : Sinon</p>
Justification (argument simple)		
	<p>38 : Oui, c'est mon père qui m'a dit ça.</p>	<p>16 : Quand on apprend rien du tout, quand un monsieur va nous donner une liste et ben il va pas savoir lire.</p>
Négociation (argument en prenant en compte son auditoire)		
/	/	/

Objection		
/	/	/
Exemplification		
165 : Jouer tout seul dans sa chambre avec ses jouets.	32 : Il y a une espèce qui vit dans le désert et si on s'approche de elle, elle nous pince et on est mort.	8 : Apprendre des chiffres comme mille. 27 : Lire et écrire. 48 : Les lettres, des choses pour écrire. 63 : On raconte ce qu'on fait à l'école. 81 : Sinon on est scientifique et on fait plein de robots.
Modalisation		
/	/	46 : On peut apprendre à la maison.

2.4.1 Compétence psychologique

Le taux de participation de Younes progresse au fur et à mesure des ateliers philo (de treize points entre la première et la dernière discussion), c'est un élève qui ose de plus en plus intervenir et partager sa réflexion.

Par ailleurs, nous pouvons constater que lors de la première discussion, cet élève n'emploie pas de phrases complexes, alors que lors de la sixième discussion, nous en observons sept, tandis que ses interventions ne comportant qu'un seul mot disparaissent. La progression de la compétence psychologique au sein de cet exercice est donc nettement en hausse pour Younes.

2.4.2 Compétence discursive

Concernant la compétence discursive, plusieurs éléments sont remarquables. Tout d'abord, nous pouvons relever la multiplication de connecteurs logiques au sein du discours de Younes à partir du sixième débat.

Ensuite, nous observons sa capacité à fournir au fil du temps des arguments de plus en plus recevables. Enfin, lors de la dernière discussion, Younes commence à modaliser ses propos, ce qui le place davantage comme un interlocuteur valable et réfléchi.

Toutefois, nous notons également que Younes n'a pas montré de progression concernant les conduites argumentatives telles l'objection et la négociation. Effectivement, ce sont des habiletés plus complexes et elles sont acquises par conséquent moins rapidement.

Younes témoigne d'une véritable progression dans son discours, aussi bien dans sa dimension psychologique que discursive. En effet, sa parole est plus présente, plus complexe et plus pondérée.

2.5 Olivia

<u>L'amitié</u>	<u>La mort</u>	<u>L'école</u>
COMPETENCE PSYCHOLOGIQUE		
Nombre d'occurrences de l'élève / nombre total d'occurrences (enseignante et élèves confondus)		
1/179 → <1%	10/115 → 9%	13/88 → 15%
Nombre d'occurrences de l'élève / nombre total d'occurrences des élèves		
1/104 → <1%	10/85 → 12%	13/58 → 22%
Phrases complexes		
/	<p>6 phrases complexes</p> <p>15 : on redevient de la terre, quand on est tout au fond, de la planète. On est dans la planète.</p> <p>50 : Il y aura toujours quelqu'un sur la planète. Parce qu'en fait les mamans elles font des bébés et ils vont grandir et refaire des bébés. Et les bébés ils vont encore faire des bébés et du coup la planète elle est infinie !</p> <p>51 : Mais si la planète elle explose on est mort.</p> <p>64 : Non. Peut-être que c'est parce qu'ils aiment pas.</p> <p>80 : Ceux qui nous aimaient ils sont tristes et aussi ceux qui vont partir.</p> <p>82 : Quand on meurt, on est triste de partir, on veut rester sur la planète.</p>	<p>3 phrases complexes</p> <p>5 : A apprendre des choses et à ne pas savoir rien du tout quand on sera grand.</p> <p>7 : Ca veut dire quand on sait pas, par exemple quand on sait pas comment s'appellent les choses.</p> <p>60 : Non. Parce qu'on fait pas ce que fait la maitresse.</p>
Interventions ne comportant qu'un seul mot		
/	/	/
COMPETENCE DISCURSIVE		
Connecteurs logiques		
	<p>15 : quand</p> <p>48 : En fait</p>	<p>5 : quand</p> <p>7 : quand, par exemple</p>

/	<p>50 : Parce qu'en fait ... et Et encore et du coup 51 : Mais si 64 : Peut-être que c'est parce qu' 66 : Peut-être parce qu' 80 : et aussi 82 : Quand</p>	<p>quand 15 : Pour 18 : Sauf si 29 : Pour 32 : Et aussi 60 : Parce qu' 70 : des fois 77 : Après 79 : Comme par exemple</p>
Justification (argument simple)		
/	<p>15 : on redevient de la terre, quand on est tout au fond, de la planète. On est dans la planète. 50 : Il y aura toujours quelqu'un sur la planète. Parce qu'en fait les mamans elles font des bébés et ils vont grandir et refaire des bébés. Et les bébés ils vont encore faire des bébés et du coup la planète elle est infinie ! 51 : Mais si la planète elle explose on est mort. 64 : Non. Peut-être que c'est parce qu'ils aiment pas. 80 : Ceux qui nous aimaient ils sont tristes et aussi ceux qui vont partir. 82 : Quand on meurt, on est triste de partir, on veut rester sur la planète.</p> <p>→ 6 occurrences</p>	<p>60 : Non. Parce qu'on fait pas ce que fait la maitresse.</p>
Négociation (argument en prenant en compte son auditoire)		
/	/	/
Objection		
/	/	/
Exemplification		
/	/	<p>5 : A apprendre des choses et à ne pas savoir rien du tout quand on sera grand. 7 : Ca veut dire quand on sait pas, par exemple quand on sait pas comment s'appellent les choses. 15 : Pour savoir plus de choses. 29 : Pour faire de l'écriture.</p>

		41 : Compter jusqu'à mille. 70 : A l'école des fois, on va à la bibliothèque, à la piscine, à des choses comme ça. 79 : Comme par exemple travailler au restaurant. 82 : On l'apprend au lycée, aux études.
Modalisation		
/	64 : Non. Peut-être que c'est parce qu'ils aiment pas. 66 : Les autres gens. Peut-être parce qu'ils sont méchants. 114 : À l'hôpital des fois, on peut mourir.	18 : Sauf si on sait déjà lire. 70 : A l'école des fois, on va à la bibliothèque, à la piscine, à des choses comme ça.

2.5.1 Compétence psychologique

Lors de la première discussion, le taux de participation d'Olivia est quasiment nul, sa seule occurrence est provoquée à la demande de l'enseignante. Au commencement, c'est un exercice qui n'encourage pas du tout la parole de cette élève. Il faut attendre la sixième discussion pour qu'Olivia ait un réel déclic et qu'elle s'engage dans l'atelier. Entre la première et la dernière discussion, son taux de participation augmente de plus de vingt-et-un points, ce qui est la plus grande progression de la classe.

A partir de la sixième discussion toujours, Olivia emploie d'ores et déjà des phrases complexes et cela à de multiples reprises.

2.5.2 Compétence discursive

Concernant les conduites argumentatives, nous pouvons constater qu'Olivia a recours facilement aux connecteurs logiques pour articuler ses idées. De plus, lors des discussions 6 et 8, cette élève possède une réelle capacité à modaliser ses propos et ainsi à pondérer ses idées dans la discussion collective.

Toutefois, nous pouvons remarquer quelques différences entre ces deux discussions. Tout d'abord, lors de la sixième discussion (sur la mort), Olivia emploie beaucoup de justifications pour exprimer son point de vue, alors que seulement un argument est observable dans la dernière discussion. Ensuite, elle n'emploie aucun exemple lié à la mort alors qu'elle en utilise beaucoup lors de la discussion ayant pour thème l'école. Est-ce du au

fait que la discussion sur l'école n'avait pas d'inducteur culturel (comme la lecture d'un album) contrairement aux autres et que de ce fait, Olivia y a remédié avec ses propres exemple (au détriment de l'argumentation) ?

Par ailleurs, nous pouvons noter, qu'Olivia malgré son habileté à s'exprimer, n'entre pas encore en interaction avec ses pairs.

Olivia est une élève qui a énormément progressé au sein des ateliers philo. Plus de deux mois après la première discussion, elle ose exprimer ses opinions et le fait de façon assez complexe, claire et pondérée. Toutefois, la prise en compte de ses interlocuteurs n'est pas encore développée.

CONCLUSION

Une fois un cadrage et un dispositif assez rigoureux mis en œuvre pour l'exercice de la discussion philosophique, il semblerait qu'une réelle progression du langage oral s'opère dans tout le groupe d'élèves.

De façon collective tout d'abord, la discussion au fur et à mesure des ateliers, finit par être dominée par la parole des élèves, et nous observons également plus d'interactions entre les élèves.

Par ailleurs, chaque élève observé a progressé à sa façon et à un certain degré. Que ce soient les « grands parleurs » comme les « petits parleurs », chacun construit des phrases plus complexes et avec plus de connecteurs logiques et de modalisations. Ce qui a permis aux élèves de produire au fil du temps un discours plus construit, plus raisonné et plus pondéré. Ainsi, aussi bien la compétence psychologique que la compétence discursive ont progressé.

Toutefois, il semble nécessaire de nuancer ces évolutions par plusieurs points.

Tout d'abord, il est évident qu'un élève de cinq ou six ans développe rapidement ses compétences orales, et cela se fait plutôt naturellement lorsqu'il se trouve dans une classe d'une vingtaine d'élèves, avec un enseignant qui le guide au quotidien et qui a pour mission de développer le langage par le biais de toutes les disciplines. C'est-à-dire que, les élèves n'ont pas besoin de philosopher pour aboutir à des phrases complexes et interagir davantage avec les autres. Les élèves ne sont en effet pas des toiles vierges qui ont été seulement peintes par les discussions à visée philosophique.

Ensuite, même si ces résultats sont réels, encourageants et significatifs, il ne faut pas oublier qu'ils sont issus d'une certaine méthode choisie par moi-même (bien qu'aiguillés par des lectures expertes) et qu'ils sont surtout à l'échelle d'un groupe assez restreint d'élèves provenant d'un secteur qui leur est propre (sans pour autant être unique). De plus, il faut le préciser, je ne suis pas enseignante en philosophie, ainsi, mes étayages et mes relances n'ont peut-être pas toujours été idéaux.

Néanmoins, ce qui est certain, c'est que ces discussions à visée philosophique, entraînent les élèves à l'expression de leur réflexion et à la confrontation de celle-ci avec leurs pairs. Même si évidemment, les élèves de grande section n'ont pas encore tous les outils pour philosopher, c'est en tentant de le faire qu'ils apprennent petit à petit. Nous pouvons ainsi observer et conclure qu'ils sont en bonne voie de le faire !

Les ateliers philosophiques sont donc bénéfiques : en plus de participer au développement des compétences langagières des élèves, ils les aident à se décentrer, à échanger et à argumenter.

Ainsi, pourquoi ne pas envisager une continuité de ces discussions à visée philosophique au sein de l'école primaire ? La complexification des inducteurs comme les lectures d'albums serait alors envisageable, et les discussions pourraient aller plus loin dans l'exploration de la réflexion. Cela pourrait alors permettre de répondre à une des préoccupations de l'école : la formation des citoyens éclairés de demain.

BIBLIOGRAPHIE

CHIROUTER Edwige, *Aborder la philosophie en classe à partir d'albums de jeunesse*, Hachette éducation, 2011.

FLORIN Agnès, *Le développement du langage*, Dunod, Paris 1999, réédition de 2013

GOUBET Jean-François, « Qu'en est-il de la philosophie dans la philosophie avec des enfants ? : Un aperçu de la situation scolaire actuelle en France », 2013.

PETTIER Jean-Charles, DOGLIANI Pascaline, DUFLOCQ Isabelle, *Un Projet... pour apprendre à penser et réfléchir à l'école maternelle*, Delagrave, 2010.

TOZZI Michel, « La philosophie à l'école primaire : dix paradoxes pour une innovation », *cahiers-pedagogiques.com*, n°449, dossier « Qu'est-ce qui fait changer l'école ? », janvier 2007.

VIDEOGRAPHIE

Le cercles des petits philosophes, « Infrarouge », France 2, février 2018.

Ce n'est qu'un début, Jean-Pierre Pozzi et Pierre Barougier, Le Pacte, novembre 2010.

SITOGRAFIE

https://www.philocite.eu/blog/wp-content/uploads/2017/11/PhiloCite_Presentation_CRP_Lipman.pdf

<https://www.philotozzi.com/>

PROGRAMMATION ATELIERS PHILO

Vendredi 11/01 : L'AMITIÉ

« QU'EST-CE QU'UN AMI ? »

Quelques notions :

- différence ami / copain
- se construit avec le temps
- n'est pas intéressé
- est réciproque
- choix libre
- respecte les différences
- pardonne

Albums jeunesse :

- ◆ Claude Boujon, *La Brouille*, L'école des loisirs
- ◆ Grégoire Solotareff, *Loulou*, L'école des loisirs
- ◆ Rascal, *Ami-ami*, Pastel

– Questions générales :

- Être ami et copain, est-ce que c'est la même chose ?
- À quoi reconnaît-on un vrai ami ?
- Que fait-on avec un ami qu'on ne peut pas faire avec d'autres ?
- A-t-on besoin de se voir tous les jours pour être amis ?
- L'amitié dure-t-elle toute la vie ?
- Faut-il se ressembler pour être ami ?

Questions sur les albums :

La Brouille :

- Au début du livre, ils sont copains ou amis ?
- Et à la fin ? Pourquoi sont-ils devenus amis ?

- Qu'est-ce que cela nous apprend sur l'amitié ?
- vivre des moments difficiles, des disputes peut renforcer l'amitié.

Loulou :

- Comment Loulou et Tom sont-ils devenus amis ?
 - Pourquoi peut-on dire qu'ils sont amis ?
 - Qu'ont-ils vécu ensemble pour être amis ?
 - Qu'est-ce que cela nous apprend sur l'amitié ?
- apprendre de l'autre, apprendre à l'autre, vivre beaucoup de choses ensemble peut renforcer l'amitié.

Ami-ami :

- Doit-on être pareil pour être amis ?
 - Est-ce que le lapin et le loup sont pareils ?
 - Qu'est-ce que le lapin recherche chez un ami ? Et le loup ?
 - Est-ce que le lapin a raison d'être aussi difficile (exigent) ?
 - Finalement, est-ce que le loup est méchant ? Pourquoi ?
 - Peut-on être ami avec quelqu'un qui refuse notre amitié ?
- la différence peut renforcer l'amitié, il faut aimer l'autre comme il est.

Vendredi 18/01 : LA FAMILLE

« C'EST QUOI LA FAMILLE ? »

Quelques notions :

- fraternité / solidarité
- héritage / transmission
- culture / éducation
- on ne la choisit pas, contrairement aux amis.
- Racines

Albums jeunesse :

- ◆ *Dents d'acier*, Claude Boujon
- ◆ *Mon papa et moi + Ma maman et moi*, Miyamoto – Tadao

Questions générales :

- C'est quoi la famille ?
- À quoi sert un papa, à quoi sert une maman ?
- Ressemble-t-on forcément à son papa ou à sa maman ?
- Doit-on s'entendre avec son frère ou sa sœur ?
- Est-ce qu'un frère / une sœur peut être un ami ?
- Est-ce que les papas et les mamans ont le droit de tout faire ?
- Est-ce qu'on est obligé d'aimer sa famille ?

Questions sur les albums :

Ma maman et moi + Mon papa et moi :

- Est-ce que l'ourson est toujours sage ? Est-ce qu'il se fait gronder ?
- Est-ce que sa maman l'aime quand même ? Pour toujours ?
- Est-ce que l'ourson aime autant sa maman qu'elle ne l'aime ?
→ l'amour inconditionnel d'une maman
- Comment on sait que papa ours est bien le papa de l'ourson ?
- Comment papa ours reconnaîtrait son ourson parmi d'autres ?
- Est-ce que l'ourson se rappelle de tout ce qu'il a fait avec son papa ? Est-ce normal ?
→ l'amour unique d'un papa envers son enfant, le récit des moments partagés ensemble.

C'est un papa...

- Est-ce que les enfants habitent avec papa ours ? Pourquoi ?
- Quand est-ce qu'ils se voient ? Est-ce qu'ils se voient longtemps / assez ?
- Qu'est-ce qui s'est passé entre le papa et la maman ?
- Comment se passent les retrouvailles entre papa ours et ses enfants ? Que font-ils ensemble ? Est-ce que quelque chose a changé entre eux ?
→ l'amour d'un père divorcé qui voit ses enfants trop peu souvent.

Un petit air de famille

- Qu'est-ce que les parents et arrière grand-parents ont de leurs propres parents ?
- Est-ce que Léopoldine ressemble à ses parents ? Et à ses grands-parents ?
- Qu'est-ce qui se passe avant de faire des enfants ?
→ l'hérédité, la rencontre amoureuse de nos parents.

Dents d'acier

- Est-ce que le grand-père a toujours eu qu'une seule dent ?
 - Est-ce que le grand-père a toujours été vieux ?
 - Comment le papi renard était-il quand il était jeune ?
 - Qu'est-ce qui l'a fait changé ?
- la vieillesse, le temps qui passe.

Vendredi 25/01 : LA DIFFÉRENCE / L'ÉGALITÉ

« C'EST QUOI ÊTRE DIFFÉRENT ? »

Quelques notions :

- distinction différence / inégalité (être différent ne signifie pas ne pas être l'égal de l'autre)
- pareil / différent
- dépasser cette multitude de dissemblances pour chercher ce qui nous unit : principe de laïcité. Principe de fraternité et d'égalité entre les êtres.
- Notion de respect

Albums jeunesse :

- ◆ *Alice sourit*, Jeanne Willis
- ◆ *Poussin noir*, Racal et Peter Elliott, L'école des loisirs
- ◆ *La Petite casserole d'Anatole*, Isabelle Carrier

Questions générales :

- Quelles sont les différences entre tous les être humains ?
- Y a-t-il des différences plus importantes que d'autres ?
- Est-ce que vous, vous êtes tous pareils ?
- Quelles sont vos différences ?
- Au-delà de toutes ces différences, qu'est-ce que les hommes ont en commun ?
- Peut-on respecter quelqu'un que l'on n'aime pas ?
- Comment doit-on agir avec quelqu'un de différent ?
- Est-ce que ça compte vraiment la différence ?
- Est-ce que la différence ça nous empêche d'être amis ?

- Est-ce que au fond, on est vraiment différent ?
- Est-ce qu'on fait les mêmes choses quand on est différent ?
- Est-ce que ça fait souffrir d'être différent ?

La petite casserole d'Anatole :

- Qu'est-ce que Anatole a de différent ?
- Pourquoi est-ce bizarre pour les autres ?
- Qu'est-ce que lui apporte sa petite casserole ?
- Pourquoi sa casserole le gêne ?
- Est-ce que ça rend Anatole heureux ?
- Comment arrive-t-il à aller mieux ?
- Que devient sa petite casserole ?
- Est-ce que cela peut arriver à tout le monde ?

Vendredi 08/02 : L'ÉGALITÉ FILLE / GARÇON

« EST-CE QUE LES FILLES ET LES GARÇONS C'EST PAREIL ? »

Quelques notions :

- égalité des sexes (mêmes droits)
- stéréotypes genrés qu'il faut détruire, qui ne doivent pas nous aliéner et nous conditionner

Albums jeunesse :

- ◆ *À quoi tu joues ?* M-S Roger – A. Sol
- ◆ *Marre du rose*, N. Hense
- ◆ *Hector l'homme extraordinairement fort*, M. Le Huche
- ◆ *Marcel la mauviette*, A. Browne

Questions générales :

- Quelles différences y a-t-il entre les garçons et les filles ?
- Qu'avons nous de vraiment différent / en commun ?
- D'où viennent nos différences ?
- Y a-t-il des jeux de filles et des jeux de garçons ?
- Qu'est-ce que les filles ne peuvent pas faire comme les garçons ? Qu'est-ce que les

garçons ne peuvent pas faire comme les filles ? Est-ce normal, juste ?

- Peut-on être ami avec une fille si on est un garçon ? L'inverse ?

Marcel la mauviette :

- Pourquoi Marcel se fait insulter de mauviette ?
- Est-ce que c'est vraiment une mauviette ?
- Que décide de faire Marcel ?
- Est-ce qu'il a raison de vouloir être plus fort ?
- Pourquoi il devrait être plus fort ?
- Est-ce que le fait de devenir plus fort ça le change vraiment ?

Hector l'homme le plus extraordinaire :

- Quelle est la passion de Hector ?
- Cela vous a-t-il étonné ? Pourquoi ?
- Pourquoi les dompteurs se moquent-ils de lui ?
- Finalement, est-ce une force ou une faiblesse ?
- Qu'est-ce qui permet de sauver le cirque ?

Marre du rose :

- Est-ce que c'est bizarre pour une fille d'aimer le noir ? Pourquoi ?
- Est-ce que c'est bizarre pour un garçon de jouer aux poupées ou d'aimer les fleurs ?
 - Est-ce que les garçons ont le droit d'être sensibles comme Carl ?

Vendredi 15/03/2019 : GRANDIR

« C'EST QUOI GRANDIR ? »

Quelques notions :

- distinction grandir en taille / murir
- on arrête de grandir en taille mais on continue de grandir mentalement, psychologiquement.

Albums jeunesse :

- ◆ *Une nuit, un chat...* de Yvan Pommaux.
- Pourquoi les parents sont-ils si inquiets ?

- Ont-ils raison d'avoir peur ? Ont-ils raison de le suivre ?
- Pourquoi Groucho doit-il partir ? Est-ce que c'est facile pour lui de quitter ses parents ?
- Pourquoi à la fin, a-t-il envie de repartir ?
- Qu'est-ce que cette histoire nous apprend sur le fait de grandir ?

◆ *Toi grand et moi petit* de Grégoire Solotareff

- Pourquoi le roi demande-t-il à l'éléphant de partir ? Pourquoi le roi semble-t-il en colère contre l'éléphant ?
- Pourquoi l'éléphant accepte-t-il de partir ?
- Pourquoi le lion, lui, ne grandit plus ?
- Pourquoi le lion accepte-t-il d'enlever sa couronne ?
- Qu'est-ce que cette histoire nous apprend sur le fait de grandir ?

Questions générales :

- Qu'est-ce qu'une grande personne ?
- Quand devient-on une grande personne ?
- Peut-on tout faire quand on est grand ?
- Être adulte, est-ce forcément être sage ?
- Qu'est-ce qui est bien dans le fait de grandir ? Qu'est-ce qui est moins bien ?
- Qu'est-ce qu'on gagne ? Qu'est-ce qu'on perd ?
- Est-ce facile de grandir ?
- Vieillir et grandir est-ce que c'est pareil ?
- Comment sait-on qu'on a grandi ?

Vendredi 22/03/2019 : LA MORT

« C'EST QUOI LA MORT ? »

Quelques notions :

- concept très lié à des croyances religieuses ou folkloriques (la vie après la mort, le paradis, l'enfer, la réincarnation, ...)
- sujet qui peut être très sensible selon l'expérience de chacun
- sujet qui peut aussi être ignoré par les jeunes enfants qui n'ont pas connu la perte d'un proche

Albums jeunesse :

- ◆ Susan Varley, *Au revoir blaireau*, Badger's Parting Gifts
- Que font les amis de blaireau quand il meurt ?
- Est-ce qu'ils restent tristes ?
- Que font-ils pour se rappeler de blaireau ?
- ◆ Elzbieta, *Petit lapin Hoplà*, Pastel
- Que se passe-t-il quand petit lapin meurt ?
- Que font ses amis ?
- ◆ Jean-Charles Sarrazin et Pascal Teulade, *Bonjour Madame la Mort*, école des loisirs
- Quel âge a la vieille dame ?
- Comment elle meurt ?
- Comment sait-on qu'elle meurt ?
- Comment elle réagit quand elle sait qu'elle va bientôt mourir ?

Questions générales :

- Est-ce que tout le monde meurt ?
- Que fait-on quand une personne meurt ?
- Est-ce que c'est triste de mourir ?
- Que se passe-t-il quand on meurt ?

Vendredi 29/03/2019 : L'AMOUR

« C'EST QUOI L'AMOUR ? »

Quelques notions :

- distinction ami/amoureux
- polysémie du verbe « aime »
- ressenti physique / désir
- peut ne pas être réciproque (à distinguer de l'amitié)
- sentiment auquel on ne peut résister (« tomber amoureux »)
- peut autant être source de bonheur que de malheur
- insuffle énergie et courage
- jalousie
- transcende les différences et les préjugés

Albums jeunesse :

- Rébecca Dautremener, *L'amoureux*, Gautier-Languereau
- Rascal et Girel, *Côté cœur*, Pastel
- Anaïs Vaugelade, *Le déjeuner de la petite ogresse*, *L'école des loisirs*

Questions générales :

- Comment peut-on savoir que l'on est amoureux ?
- Peut-on choisir d'aimer quelqu'un ?
- Comment savoir que l'on aime vraiment ?

L'amoureux :

- Faut-il être grand pour être amoureux ?
- L'amour dure-t-il toujours ?
- Qu'est-ce que ça veut dire « tomber amoureux » ?
- Est-ce pareil avec un ami ?
- Pourquoi Ernest embête Salomé ?
- Pourquoi les autres ne comprennent rien à l'amour ?
- Quest-ce que cette histoire nous apprend sur l'amour ?

Côté cœur :

- Comment sait-on que le petit garçon est amoureux de Anissa ?
- Que font-ils ensemble ?
- Est-ce qu'ils se ressemblent ?

Le déjeuner de la petite ogresse :

- Comment se conduit la petite ogresse avec le garçon ? Et le garçon avec la petite ogresse ?
- Pourquoi l'ogresse ne mange pas le garçon ?
- Que fait le garçon quand l'ogresse tombe malade ?
- Est-ce qu'ils sont amoureux ? Comment le sait-on ?

Vendredi 26/04/2019 : L'école

« A QUOI CA SERT L'ECOLE ? »

Quelques notions :

- lieu d'apprentissage scolaire mais aussi du vivre-ensemble et e la citoyenneté

- on apprend aussi en dehors de l'école, à la maison, grâce aux autres, ...

Questions générales :

- Qu'apprend-on à l'école ?
- Qu'apprend-on en dehors de l'école ?
- Pourquoi va-t-on à l'école ?
- Qui est-ce qui nous apprend des choses ?
- Que fait-on après l'école ?
- Est-ce qu'on continue d'apprendre quand on ne va plus à l'école ?

Transcriptions des discussions

L'AMITIE

1. Enseignante : C'est quoi un ami ?
2. Kharys : c'est être poli. Ne pas faire la bagarre. C'est être gentil. ****
3. Enseignante : Est-ce que vous êtes d'accord avec Kharys ?
4. Groupe : Noooooon !
5. Enseignante : Jade, est-ce que tu es d'accord avec ce qu'a dit Kharys ?
6. Jade : Non.
7. Enseignante : Alors pour toi, c'est quoi être un ami ?
8. Jade : C'est jouer ensemble.
9. Amélia : Quand on s'entend bien.
10. Enseignante : Est-ce que tu étais d'accord avec Kharys ?
11. Amélia : Non.
12. Enseignante : Non, tu n'étais pas d'accord avec Kharys ?
13. Amélia : c'est être gentil avec les autres.
14. Enseignante : c'est ce que Kharys a dit donc tu es d'accord.
15. Eden : De inviter un copain.
16. Enseignante : Et qu'est-ce que tu fais quand tu invites un copain, qu'est-ce que vous faites ensemble ?
17. Eden : on joue.

18. Younes : être copain.
19. Enseignante : est-ce que être copain et être ami c'est pareil ?
20. Younes : non.
21. Enseignante : c'est quoi la différence entre un copain et un ami ?
22. Younes :
23. Walid : c'est pareil.
24. Enseignante : est-ce que tout le monde est d'accord ?
25. Groupe : noooooon !
26. Jade : parce que c'est pareil.
27. Enseignante : donc c'est pareil pour toi, tu es d'accord ?
28. Jade : Oui
29. Enseignante : est-ce qu'il y a quelqu'un qui n'est pas d'accord ?
30. Noé : Non.
31. Enseignante : et par exemple, dans l'album La Brouille que je vous ai lu ce matin...
32. Kenji : ils sont méchants.
33. Enseignante : au début de l'histoire ils sont copains, ils sont amis, ils sont comment ?
34. Liam : ils se bagarrent.
35. Enseignante : et avant de se bagarrer, tu te souviens quand ils sont ensemble, quand ils sont voisins, ils sont copains ou ils sont amis ?
36. Liam : heu... fâchés.
37. Enseignante : Et avant qu'ils se fâchent ?
38. Eden : ils se font un bisou.
39. Enseignante : Et à la fin de l'histoire, dans la Brouille, ils sont copains ou ils sont amis ?
40. Eden : ils sont amis.
41. Enseignante : comment tu le sais qu'ils sont amis ?
42. Eden : parce que à la fin ils deviennent amis et à la fin ils se bagarrent plus.
43. Enseignante : et qu'est-ce qui les a aidé à devenir amis, est-ce que tu te rappelles ?
44. Eden : non.
45. Enseignante : Est-ce que quelqu'un se rappelle comment ils sont devenus amis ?
46. Wassila : à s'aider. (mauvaise articulation)
47. Walid : à s'aider elle dit.
48. Enseignante : à s'aider ? Ah, ils s'aident.
/je ne t'ai pas interrogée Jade/
49. Enseignante : ils s'aident. D'accord. Ils s'aident grâce à quoi ? Il se passe quoi dans l'histoire pour qu'ils s'aident ?
50. Wassila : parce qu'il y avait le renard. Et le renard il essayait des les attraper mais il a pas réussi.

51. Enseignante : Le renard n'a pas réussi à les attraper. Et c'est grâce à cela qu'ils sont devenus amis ?
52. Walid : oui.
53. Amélia : Aussi partager.
54. Enseignante : être ami c'est partager ? C'est partager quoi par exemple ?
55. Kenji : Tout.
56. Amélia : des bonbons.
57. Enseignante : Olivia, pour toi, avoir un ami c'est faire quoi ?
/Sania tu t'assois s'il te plait/
58. Olivia : J'sais pas.
59. Jade : de l'inviter à sa maison.
60. Kenji : de pas se bagarrer avec ses amis.
61. Enseignante : De ne pas se bagarrer. Et dans la Brouille pourtant, ils se bagarrent.
62. Kenji : Oui
63. Enseignante : Oui. Et à la fin, à la fin, est-ce que vous vous rappeler que dans la Brouille ils continuent même s'ils sont amis à se bagarrer ? Un petit peu de temps en temps.
64. Wassila : non.
65. Enseignante : Non, tu ne t'en souviens pas ? Qu'est-ce que tu voulais dire ?
66. Wassila : Y a les deux lapins ils sont creusé un trou pour partir pour pas que le renard il les attrape. * pb d'articulation.
67. Enseignante : Oui, comme tu l'as dit tout à l'heure, ils se sont aidés.
68. Léanna : ils peuvent se donner la main.
69. Enseignante : Est-ce que vous vous souvenez de ce livre là (en montrant l'album Loulou) ?
70. Groupe : Oui !
71. Enseignante : Est-ce qu'il y a une histoire d'amis dans ce livre ?
72. Groupe : Oui !
73. Enseignante : Jade, est-ce que tu peux nous la réexpliquer s'il te plait ?
74. Jade : ...
/interruption car Amélia et Sania se chamaillent/
75. Enseignante: Sania, est-ce que tu te souviens de l'album ?
76. Sania : le papy au loup il était pressé il s'est cogné dans le caillou et il a demandé à un lapin de l'enterrer.
77. Enseignante : Et après, qu'est-ce qu'il s'est passé ?
78. Sania : ils sont devenus amis.
79. Enseignante : Ils sont devenus amis. Et comment on sait qu'ils sont devenus amis dans le livre ? Qu'est-ce qu'ils font ensemble ?

80. Sania : parce que le lapin il *save pas qu'il est un loup et le loup il save pas que c'est un lapin.
81. Enseignante : Le loup ne sait pas que c'est un lapin ? Est-ce que ça les empêche d'être amis le fait que ce soit un loup et un lapin ? Est-ce que malgré ça, ça les empêche d'être amis ?
82. Sania : non ça les empêche pas.
83. Enseignante : Est-ce que vous, vous avez des amis qui sont différents de vous ?
84. Eden : non.
85. Enseignante : tous tes amis ils te ressemblent ? Tu penses qu'il faut se ressembler pour être ami avec quelqu'un ?
86. Jade : Non.
87. Enseignante : est-ce que vous pensez que l'amitié c'est toujours s'entendre avec la personne ?
88. Groupe : Oui ! / Non !
89. Léanna : Non.
90. Enseignante : Non, on a le droit de sa fâcher avec un ami ?
91. Groupe : Oui ! / Non !
92. Wassila : non
93. Enseignante : on ne peut pas sa fâcher avec un ami ?
94. Wassila : non.
95. Kharys : Si.
96. Enseignante : Kharys, toi tu penses que si, on peut se fâcher avec un ami ?
97. Kharys : Oui.
98. Enseignante : Et qu'est-ce qui se passe alors quand on se fâche avec un ami ?
99. Kharys : On lui parle plus.
100. Enseignante : Est-ce que c'est possible de redevenir ami après ?
101. Kharys : Bah on lui dit pardon et après on redevient ami.
102. Enseignante : Quand on est ami on pardonne ?
103. Eden : moi je suis d'accord avec Kharys.
104. Noé : Moi aussi je suis d'accord avec Kharys.
105. Liam : Heu... faire un dessin.
106. Enseignante : on peut faire des dessins quand on est amis.
107. Eden : je suis d'accord avec Kharys moi.
108. Amélia : apprendre des choses à quelqu'un d'autre qu'on sait faire.
109. Enseignante : on peut apprendre des choses à un ami ? Comme quoi ?
110. Amélia : comme courir très vite.
111. Enseignante : Est-ce que tu as déjà appris des choses à un ami ?

112. Amélia : non.
113. Enseignante : est-ce qu'un ami t'a déjà appris des choses ?
114. Amélia : non.
115. Noé : Moi je suis d'accord avec Kharys aussi *mauvaise articulation.
116. Enseignante : Kenji, est-ce que tu penses que l'amitié ça peut durer pour toujours ou l'amitié ça passe assez vite ?
117. Kenji : longtemps.
118. Enseignante : Est-ce que tu penses que dans Loulou par exemple, le loup et le lapin ils vont être longtemps amis ?
119. Kenji : Oui.
120. Wassila : Non.
121. Enseignante : Non, tu n'es pas d'accord Wassila ?
122. Kenji : Moi je suis d'accord.
123. Enseignante : Pourquoi tu n'es pas d'accord Wassila ?
124. Wassila : le loup il lui fait peur et après le lapin il retourne dans son terrier, il va plus jamais sortir avec le loup.
125. Kenji : Si. Et après le loup il a dit pardon et après le lapin il est ressorti ***
126. Enseignante : Ah. Ca veut dire que le lapin il a pardonné au loup d'avoir eu peur à cause de lui ?
127. Kenji : non c'est le loup qu'a pardonné.
128. Walid : C'est le loup qui a du pardonner.
129. Enseignante : Mais c'est le loup qui a fait peur au lapin.
130. Walid : oui.
131. Enseignante : oui. Donc après c'est le lapin qui a du pardonner au loup de lui avoir fait peur.
132. Jade : Non c'est le loup.
133. Enseignante : C'est le loup qui a dit pardon.
134. Kenji et Walid : Oui.
135. Enseignante : Donc c'est le lapin qui a pardonné au loup.
- /interruption/
136. Enseignante : Et dans la brouille par exemple, qu'est-ce que ça nous apprend sur l'amitié quand ils se disputent ?
- /interruption (Younes)/
137. Wassila : on redevient ami.
138. Enseignante : Quand ?
139. Wassila : quand on s'est pardonné.
- / interruption : Noé/ → à 11'

140. Léanna : il faut être gentil.
141. Jade : on l'a déjà dit.
142. Enseignante : qu'est-ce qu'on fait avec un ami qu'on ne pourrait pas faire avec quelqu'un d'autre ?
143. Walid : je joue.
144. Enseignante : qu'est-ce que tu fais d'autre ?
145. Walid : jouer.
146. Enseignante : vous jouez à quoi ?
147. Walid : au loup, à la papa à la maman, aux crocodiles et au loup glacé
148. Enseignante : Tu parles avec. Est-ce qu'il y a des choses que tu dis à tes amis que tu ne dis pas aux autres ?
149. Eden : on joue aux chevaux.
150. Amélia : un secret.
151. Enseignante : Tu vas dire des secrets à tes amis ? Et que tu ne diras pas à d'autres personnes ? Qu'est-ce que c'est un secret ?
152. Amélia : c'est un mot qu'on garde entre des gens.
153. Enseignante : Un secret c'est ce que tu peux confier à une amie. Est-ce qu'un secret on a le droit de le répéter ?
154. Amélia : non.
155. Enseignante : Tu comptes sur ton ami pour ne pas le répéter ?
156. Amélia : oui.
157. Liam : Jouer sur le téléphone.
158. Eden : moi je joue à la DS.
159. Amélia : on peut prêter.
160. Kharys : avec Walid et Eden on joue aux voleurs.
- /interruption/
161. Enseignante : Est-ce que vous êtes d'accord avec Amélia, est-ce qu'un ami on peut lui confier un secret ?
162. Groupe : Oui !
163. Wassila : Oui.
164. Walid : moi je suis d'accord avec elle.
165. Younes : jouer tout seul dans sa chambre avec ses jouets.
166. Enseignante : Est-ce que jouer tout seul c'est pareil que jouer avec un ami ?
167. Groupe : Non !
168. Noé : parce que si on a un ami et qu'on joue tout seul, si on a un ami il faut jouer avec lui.
169. Enseignante : et pourquoi c'est mieux de jouer avec quelqu'un quand on a un ami ?

Qu'est-ce que ça change ?

170. Noé : si on n'a pas de *nami on...

171. Enseignante : continue Noé, pourquoi c'est mieux de jouer avec quelqu'un ?

/interruption/

172. Enseignante : pourquoi tu préfères jouer avec un ami plutôt que de jouer tout seul ?

173. Noé : si j'invite un ami **** (incompréhension)

174. Amélia : parce que sinon c'est ennuyant de jouer tout seul.

175. Enseignante : Vous êtes d'accord avec Amélia ?

176. Groupe : Oui !

177. Walid : Il faut pas faire de bagarre sinon on va se faire plus mal et ton ami il sera puni.

178. Kharys : Des fois on peut dire aux grands qu'il nous a tapé.

179. Enseignante : D'accord, mais là on parle de l'amitié, de ce que c'est qu'un ami.

LA MORT

1. PE : C'était quoi la question ?

2. Younes : « C'est quoi la mort ? »

3. Liam : la mort a sauté dans le lit de la vieille mamie.

4. Younes : après la mort, elle lui a offert une robe de mariée et après là elle a dit « je suis fatiguée » et après elle s'est endormie, la mort elle a soufflé la bougie et là elle était morte.

5. PE : d'accord, ça c'est le livre qu'on a fini de lire ce matin.

Non je n'ai t'ai pas interrogé Walid. Tu dois lever la main.

6. Younes : c'est que la mort...

7. Walid : peut-être elle est allergique aux bougies.

8. PE : je n'en suis pas sûre.

9. Eden : Quand on est mort on est enterré.

10. Amélia : Et on rejoint le petit Jésus dans les nuages.

11. Kharys : Quand on est mort on est dans le ciel.

12. Walid : on est dans la terre.

13. Eden : je suis pas d'accord avec les nuages.

14. Younes : quand on est mort, il y a des petites bestioles qui nous creusent pour qu'après nous on devient de la terre.

On est squelette quand on est mort.

15. Olivia : on redevient de la terre, quand on est tout au fond, de la planète. On est dans la planète.

16. Eden : On va pas dans la planète.

17. Eden : Je suis pas d'accord avec Younes. On devient un squelette mais pas dans la terre. Dans les musées par exemple.
18. Kenji : Ceux qui volent des choses ils vont en Enfer et ceux qui sont gentils ils vont au Paradis.
19. PE : Pourquoi tu penses qu'on va en Enfer quand on vole des choses
20. Kenji : parce que les méchants ils deviennent des diables, les gentils ils deviennent des fantômes.
21. Sania : Quand on est méchant on va en Enfer.
22. Kenji : l'Enfer c'est en bas, le Paradis c'est en haut.
23. Eden : Quand on est méchant on va en prison et quand on n'est pas méchant on va pas en prison.
24. PE : Et quand on meurt ?
25. Younes : quand le méchant il meurt c'est bien fait pour lui.
26. Olivia : C'est pas bien fait.
27. PE : Pourtant, tout le monde meurt, qu'on soit méchant ou gentil.
28. Amélia : Avant les méchants ils prenaient des épées ou des machines pour tuer parce qu'ils étaient méchants.
29. Walid : Il y avait une dame qui a perdu des bijoux à cause des méchants.
30. Eden : Quand un voleur met une cagoule ça veut dire qu'il est très méchant.
31. PE : D'accord, mais si on en revient à la mort ?
32. Younes : Il y a une espèce qui vit dans le désert et si on s'approche de elle, elle nous pince et on est mort.
33. PE : C'est quoi comme espèce ? Ce sont des humains, des animaux ?
34. Younes : Et ben c'est une espèce, elle a des pinces, quand elle nous pique, on est mort.
35. PE : Un scorpion ?
36. Younes : Oui ! Un scorpion !
37. PE : On peut mourir à cause d'un animal, c'est ça que tu veux dire Younes ?
38. Younes : Oui, c'est mon père qui m'a dit ça.
39. Eden : On peut mourir quand on est très très vieux.
40. PE : comme dans le livre. Et, vous disiez tout à l'heure que les méchants ils méritaient de mourir mais les gentils non, pourtant tout le monde meurt, non ?
41. Liam : Il faut pas tuer avec un pistolet.
42. PE : On a le droit de tuer avec autre chose ?
43. Eden : Oui, des boules de feu.
44. Walid : Un boulet de canon. Des bazookas.
45. PE : Est-ce que tout le monde meurt ?
46. Eden : Non.

47. Walid : Dieu, il peut pas mourir.
48. Olivia : En fait la planète elle vit pour toujours.
49. Amélia : Les serpents ils peuvent faire mourir.
50. Olivia : Il y aura toujours quelqu'un sur la planète. Parce qu'en fait les mamans elles font des bébés et ils vont grandir et refaire des bébés. Et les bébés ils vont encore faire des bébés et du coup la planète elle est infinie !
51. Olivia : Mais si la planète elle explose on est mort.
52. Jade : Il y a avait eu une planète qui était cassée.
53. PE : Est-ce qu'on dit « cassée » pour une planète ?
54. Jade : Non.
55. Sania : Quand on met du feu sur quelqu'un on est mort.
56. Liam : Il faut pas couper la tête avec une épée.
57. Eden : Il y en a qui se tuent tout seul ou qui veulent mourir.
58. Kenji : C'est du suicide.
59. PE : Et pourquoi les gens ils feraient ça ?
60. Eden : Parce que on veut plus être dans la vie.
61. Kenji : Parce que la vie est nulle.
62. Walid : Peut-être qu'on vit un accident et qu'on meurt.
63. PE : Est-ce que c'est la même chose que de mourir dans un accident que de se tuer tout seul ?
64. Olivia : Non. Peut-être que c'est parce qu'ils aiment pas.
65. PE : Qu'ils n'aiment pas quoi ?
66. Olivia : Les autres gens. Peut-être parce qu'ils sont méchants.
67. Eden : Ils veulent mourir.
68. Amélia : Il y a des gens qui veulent mourir et on sait pas pourquoi.
69. PE : Et est-ce qu'on peut essayer de comprendre pourquoi ?
70. Amélia : Oui.
71. PE : Alors ?
72. Amélia : Ils se trouvent différents par rapport aux autres.
73. Sania : quand on fait exprès d'être sur la route il y a des voitures qui roulent sur nous.
74. Amélia : Si y a un immeuble qui s'effondre, s'il y a quelqu'un dedans il peut mourir.
75. Wassila : Quand on est dans un bain, on peut se noyer.
76. Eden : Si on respire pas.
77. Kenji : Moi j'ai déjà vu un immeuble qui s'était effondré.
78. PE : Mais quand on meurt, qu'est-ce qui se passe après ? Pour les gens qui restent ?
79. Younes : Ils vont être tristes.
80. Olivia : Ceux qui nous aimaient ils sont tristes et aussi ceux qui vont partir aussi.

81. PE : Mais les autres s'ils sont déjà morts, ils vont être tristes aussi ?
82. Olivia : Quand on meurt, on est triste de partir, on veut rester sur la planète.
83. Amélia : Et aussi quand on s'aime bien, quand il y en a un qui est mort, il reste avec l'autre.
84. PE : Qui est l'autre ?
85. Amélia : Son copain, son amoureux.
86. Jade : Quand on perd le père ou la mère de quelqu'un, les enfants ils sont tristes.
87. PE : Qu'est-ce qui se passe quand on meurt ?
88. Amélia : On lui met des fleurs au pied des tombes.
89. PE : Oui, comme dans Petit lapin Hoplà. Qui est-ce qui vient mettre les roses ?
90. Amélia : l'écureuil.
91. Liam : La taupe.
92. PE : Alors la taupe elle creuse. Qu'est-ce qu'elle creuse la taupe ?
93. Kenji : La tombe.
94. PE : Et après vous avez raison, c'est l'écureuil qui apporte les roses. Pourquoi est-ce qu'on apporte des fleurs ?
95. Amélia : Pour décorer la tombe.
96. Kenji : Pour dire au revoir.
97. Younes : Ma mamie elle était morte et mon papi, il est même pas mort.
98. Sania : Si on avale un caillou, on peut être mort.
99. PE : On a dit que les gens qui nous aiment ils sont tristes. Est-ce qu'ils sont tristes pour toujours ?
100. Sania : Non, ils se souviennent ils ont fait quoi avec celui qui est mort.
101. Eden : Oui. Ils se souviennent des photos.
102. PE : On se souvient de quoi ?
103. Sania : On se souvient de ce qu'on a fait avec l'autre. Comme dans au revoir Blaireau.
104. PE : Qu'est-ce qu'ils sont ses amis à Mr. Blaireau ?
105. Kharys : Grâce à monsieur Blaireau il avait réussi à faire sa cravate alors il s'en souvient.
106. PE : Est-ce qu'ils se souviennent de lui tristement ou est-ce que ça peut être joyeux ?
107. Younes : Les deux.
108. Kenji : Ils sont en colère.
109. PE : Pourquoi ?
110. Kenji : Pour celui qui l'a tué.
111. Liam : Il y a un méchant qui voulait me tuer mais il m'a pas eu.
112. Léanna : Mon papi il est plus à l'hôpital.
113. Walid : Une fois au Maroc, j'ai vu un monsieur avec un couteau, il voulait me tuer.

114. Olivia : À l'hôpital des fois on peut mourir.

115. Amélia : Aussi à l'hôpital, on peut mourir parce qu'on a des maladies graves ou le cœur qui s'arrête.

L'ECOLE

1. Enseignante : La question de la semaine c'est « ça sert à quoi l'école ? ».

2. Meriem : Bien travailler.

3. Kharys : Bien jouer, ne pas dire des gros mots.

4. Kenji : A apprendre.

5. Olivia : A apprendre des choses et à ne pas savoir rien du tout quand on sera grand.

6. Enseignante : Qu'est-ce que ça veut dire « ne pas savoir du tout » ?

7. Olivia : Ca veut dire quand on sait pas, par exemple quand on sait pas comment s'appellent les choses.

8. Younes : Apprendre des chiffres comme mille.

9. Sania : Ecouter la maitresse.

10. Kharys : Il faut écouter les grands.

11. Enseignante : C'est pour ça qu'on va à l'école ?

12. Sania : Non, l'école c'est pas fait que pour écouter les grands, c'est fait pour bien travailler.

13. Enseignante : Et pourquoi est-ce qu'il faut bien travailler ?

14. Amélia : C'est pour réussir notre travail si on va à l'école.

15. Olivia : Pour savoir plus de choses.

16. Younes : Quand on apprend rien du tout, quand un monsieur va nous donner une liste et ben il va pas savoir lire.

17. Enseignante : Ah, tu penses que si on ne va pas à l'école on ne va pas savoir lire ?

18. Olivia : Sauf si on sait déjà lire.

19. Enseignante : Est-ce qu'on peut l'apprendre autrement qu'à l'école ?

20. Younes : Il faut lire dès tout petit.

21. Enseignante : Ca sert à quoi d'autre d'aller à l'école ?

22. Jade : On va à l'école pour apprendre des choses.

23. Liam : Apprendre tout.

24. Léanna : Aussi de jouer au vélo.

25. Younes : Pour apprendre les lettre.

26. Enseignante : Ca sert à quoi d'apprendre les lettre ?

27. Younes : Lire et écrire.

28. Enseignante : Ca va vous servir à quoi d'apprendre à lire et à écrire ?
29. Olivia : Pour faire de l'écriture.
30. Enseignante : A quoi ça va vous servir dans votre vie.
31. Amélia : Pour faire sa liste de courses.
32. Olivia : Et aussi on peut la lire.
33. Kharys : Pas taper.
34. Enseignante : C'est que à l'école que tu apprends cela ?
35. Kharys : Et aussi pour pas être puni. Pour apprendre à être sage.
36. Enseignante : Qu'est-ce qui change à l'école ?
37. Noé : Pour apprendre.
38. Enseignante : Vous êtes tous d'accord pour dire qu'à l'école on apprend., qu'est-ce qu'on apprend de plus qu'ailleurs ?
39. Liam : Ecrire les chiffres.
40. Enseignante : A quoi ça sert ?
41. Olivia : Compter jusqu'à mille.
42. Kenji : Apprendre à calculer.
43. Enseignante : Est-ce qu'il y a que la maitresse qui vous apprend des choses ?
44. Noémie : Non, y a ma maman.
45. Enseignante : Et elle t'apprend des choses à l'école ?
46. Younes : On peut apprendre à la maison.
47. Enseignante : Qu'est-ce qu'on peut apprendre à la maison ?
48. Younes : Les lettres, des choses pour écrire.
49. Enseignante : Est-ce qu'on apprend les mêmes choses à la maison qu'à l'école ?
- 50 Meriem : Non.
51. Jade : Ca se peut qu'on fait pareil à la maison qu'à l'école.
52. Liam : On fait du travail à la maison.
53. Enseignante : Ah oui ? Quel travail ?
54. Liam : Du découpage.
55. Enseignante : Et maman elle te demande de découper des choses ?
56. Liam : Oui parce que papa il peut pas, il est toujours en prison.
57. Sania : J'apprends mes devoirs. Des fois j'écris.
58. Kenji : A la récré j'apprends à construire des choses.
59. Enseignante : Est-ce que papa et maman vous apprennent les mêmes choses qu'à l'école ?
60. Olivia : Non. Parce qu'on fait pas ce que fait la maitresse.
61. Younes : Il faut lui demander pour qu'elle sait.
62. Enseignante : Qui ?

63. Younes : On raconte ce qu'on fait à l'école.
64. Liam : On joue aux pirates.
65. Enseignante : Est-ce qu'on peut apprendre en jouant ?
66. Kenji : J'apprends à faire des gâteaux avec mon beau-père.
67. Enseignante : Est-ce que tu apprends les mêmes choses à l'école ?
68. Kenji : Non, pas les mêmes choses.
69. Léanna : Moi je joue avec mon frère.
70. Olivia : A l'école des fois, on va à la bibliothèque, à la piscine, à des choses comme ça.
71. Enseignante : Est-ce qu'on fait la même chose quand on va à la piscine avec l'école que quand on va à la piscine avec papa et maman ?
72. Olivia : Non, pas avec ta famille.
73. Amélia : Tu apprends pas la même chose, t'apprends à nager.
74. Léanna : Moi aussi je vais à la piscine.
75. Enseignante : Et quand il n'y aura plus d'école, quand vous serez plus grand, est-ce que vous allez apprendre ?
76. Liam : Quand on sera grand, on sera plus dans cette école.
77. Olivia : Après tu vas aller au travail.
78. Enseignante : Le travail qu'on fait après ? C'est quelque chose qu'on choisit, qu'on apprend ?
79. Olivia : Comme par exemple travailler au restaurant.
80. Amélia : Pour apprendre la mécanique on doit aller à l'école.
81. Younes : Sinon on est scientifique et on fait plein de robots.
82. Olivia : On l'apprend au lycée, aux études.
83. Enseignante : Quand vous aurez appris à lire, est-ce que vous retournerez à l'école ?
84. Jade : Oui. Il y a d'autres choses à apprendre.
85. Enseignante : Est-ce que c'est possible de tout connaître et de ne plus rien avoir à apprendre ?
86. Liam : Non, sinon on irait plus à l'école.
87. Enseignante : Est-ce que quand vous serez grands et que vous aurez un travail vous allez continuer d'apprendre ?
88. Kenji : Oui.