



HAL
open science

La philosophie pour apaiser les préoccupations des enfants liées aux étapes de l'âge : grandir, vieillir et mourir

Armony Clouet

► To cite this version:

Armony Clouet. La philosophie pour apaiser les préoccupations des enfants liées aux étapes de l'âge : grandir, vieillir et mourir. Education. 2022. dumas-03792717

HAL Id: dumas-03792717

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03792717>

Submitted on 13 Jan 2023

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

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

MASTER 2 MEEF

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

Mention **Premier degré**

Année universitaire 2021 - 2022

MÉMOIRE SEMESTRE 4

Prénom et Nom de l'étudiant: **CLOUET Armony**

Site de formation: **Arras**

Section: **7**

Nom de l'enseignant: **Monsieur Jean-François GOUBET**

**La philosophie pour apaiser les préoccupations des
enfants liées aux étapes de l'âge: grandir, vieillir et
mourir.**

Remerciements

La réalisation de ce mémoire a été possible grâce au concours de plusieurs personnes à qui je voudrais témoigner toute ma gratitude.

Je voudrais tout d'abord adresser toute ma reconnaissance à mon directeur de mémoire, Monsieur Jean-François GOUBET, pour sa patience, sa disponibilité et surtout ses judicieux conseils, qui ont contribué à alimenter ma réflexion.

Je tiens à remercier également ma tutrice de stage, Madame Hélène MALVOISIN, pour sa confiance et ses précieux retours sur le terrain.

Je voudrais également exprimer ma reconnaissance envers mon binôme de stage, Chloé DEPLANQUE, qui m'a apporté son aide sur le terrain.

Résumé

La mort peut s'avérer être un sujet sensible, d'autant plus lorsque ce dernier semble se mêler au monde de l'enfance. Cependant, les enfants ont eux aussi affaire à la mort. En effet, ils peuvent y être confrontés de manière indirecte, notamment lorsque la mort se manifeste dans les séries télévisées destinées aux jeunes enfants, dans certains contes ou encore dans certaines comptines. Mais aussi, ils peuvent y être véritablement confrontés, à travers la perte d'un animal de compagnie ou d'un membre de la famille.

Ce mémoire a pour but d'interroger la place et la mise en place de la philosophie à l'école primaire mais aussi si cette dernière peut devenir un outil permettant d'aider l'enfant et l'élève à prendre de la hauteur quant aux sujets qui peuvent l'angoisser, et ainsi, apporter une forme d'apaisement par la mise à distance de la notion travaillée. Mon expérimentation a pour sujet d'étude l'utilisation de la littérature de jeunesse dans le cadre de la philosophie, dans une classe de CE1, permettant d'amener un travail autour de l'ambivalence des sentiments qui accompagnent les étapes de la vie : Grandir, vieillir et mourir.

Death can turn out to be a delicate subject, especially when the latter seems to get mixed up with the world of childhood. However, children also deal with death. Indeed, they can be confronted with it indirectly, especially when death appears in television series intended for young children, in certain tales or in certain nursery rhymes. But also, they can be truly confronted with it, through the loss of a pet or a family member.

This research thesis aims to question the place and the establishment of philosophy in primary school but also if the latter can become a tool allowing to help the child and the pupil to get an overview on the subjects which can get him worried, and thus, bring a form of appeasement by distancing the notion worked on. My experimentation has as a subject of study the use of children's literature within the framework of philosophy, in a 2nd grade class, allowing to bring a work around the ambivalence of the feelings which accompany the stages of life: Grow, grow older and die.

| | |
|--|-----------|
| Introduction | 6 |
| Chapitre 1 - Partie scientifique | 7 |
| I.1 Comment justifier la mise en place des ateliers philosophiques en école élémentaire ? | 7 |
| I.1.a Définition de la philosophie | 7 |
| I.1.b Les origines de la philosophie | 8 |
| I.1.c Les enjeux théoriques de la philosophie | 11 |
| I.2 Pourquoi parler de la mort avec les enfants? | 13 |
| I.2.a Les différentes conceptions de la mort chez l'enfant | 13 |
| I.2.b Les répercussions du deuil chez l'enfant et l'élève | 14 |
| I.2.c Que disent les instructions officielles sur le sujet ? | 15 |
| Chapitre 2 – Le dispositif | 16 |
| II.1 Contexte de stage | 16 |
| II.1.a Choix du thème | 16 |
| II.1.b Méthode retenue | 17 |
| II.2 Que peut apporter la littérature de jeunesse dans la pratique de la philosophie avec les enfants ? | 18 |
| II.2.a Pourquoi utiliser la littérature pour philosopher? | 18 |
| II.2.b Une expérience de vérité et un regard porté sur le monde | 19 |
| II.2.c Une «rencontre initiatique» | 20 |
| II.3 Mise en place du dispositif en classe | 21 |
| II.3.a La mise en réseau d'albums | 21 |
| II.3.b Programmer et préparer la séquence | 21 |
| II.3.c Le déroulement des séances | 22 |
| II.3.d Passage des consignes | 26 |
| II.3.e Les outils de l'animateur | 27 |
| Chapitre 3 – Analyse des pratiques | 30 |
| III.1 Du côté des élèves... | 30 |
| III.1.a Autour des comportements | 30 |
| III.1.b Autour des compétences langagières | 32 |
| III.1.c Autour des habiletés de pensée | 35 |
| III.1.d Bilans | 44 |
| III.2 Du côté de l'animateur... | 45 |
| III.2.a Les difficultés rencontrées et les remédiations apportées | 45 |
| III.2.b Les gestes professionnels et les postures d'accompagnement | 48 |
| Conclusion | 49 |
| Annexes | 52 |

Introduction

Mon intérêt pour la philosophie a débuté lors de ma dernière année de lycée, probablement parce-que j'ai eu la chance d'avoir un très bon professeur, passionné par son métier et par la discipline qu'il enseignait. Cependant, ce qui m'a particulièrement marqué, c'est la rigueur exigée et nécessaire pour philosopher. En ce sens, lorsque j'ai découvert l'intitulé de ce séminaire *Philosopher avec les enfants*, j'ai été surprise en premier lieu puis curieuse quant à l'idée de faire de la philosophie, à proprement parler, avec des enfants.

En tant qu'adultes, nous oublions que les enfants ont eux aussi affaire à la mort. En effet, elle peut se manifester dans les séries télévisées destinées aux jeunes enfants, dans certains contes ou encore dans certaines comptines. Mais aussi, elle peut être véritablement vécue par l'enfant, à travers la perte d'un animal de compagnie ou d'un membre de la famille. La mort peut avoir de réelles répercussions affectives chez l'enfant, telles que : la peur de grandir et de vieillir, la peur de la solitude, l'angoisse de la mort, ou encore la négation de cette dernière.

Les circonstances sont également à prendre en considération, car en effet, les enfants ont été confrontés à la médiatisation mettant en avant une situation sanitaire préoccupante avec l'apparition de la COVID 19 en France. Mais aussi, depuis récemment, le conflit entre la Russie et l'Ukraine. Des contextes particuliers qui ont favorisé une prise de conscience brutale face à la mort.

C'est en ce sens que j'ai jugé indispensable de trouver un moyen d'apaiser certaines de leurs angoisses liées aux étapes de l'âge: Utiliser la philosophie pourrait les aider à sortir de l'affectif, commencer à prendre de la hauteur et ainsi réfléchir sur les thèmes ou les sujets qui les tourmentent dans le but de dédramatiser certaines de leurs peurs.

C'est aussi prendre conscience que l'élève amène ses peurs et ses angoisses à l'école. Cela signifie donc que le rôle du professeur des écoles n'est pas seulement

de s'occuper de «l'élève», mais aussi de prendre en considération «l'enfant», en lui proposant des situations éducatives adaptées.

Pour ce faire, j'interrogerai, dans le cadre de ce mémoire, **la pertinence de la philosophie pour enfants en tant qu'outil pour apaiser les préoccupations des enfants liées aux étapes de l'âge : grandir, vieillir, mourir.**

Mes objectifs seraient alors multiples :

- **Amener un travail sur les étapes de la vie (grandir, vieillir et mourir), notamment autour de l'ambivalence des sentiments qui les accompagne.**
- **Familiariser l'enfant avec la mort en proposant un atelier dans lequel chaque enfant se sentirait légitime de s'exprimer.**
- **Apporter des solutions qui permettraient de faire face aux difficultés résultantes (multiplier les points de vue)**

Chapitre 1 - Partie scientifique

I.1 Comment justifier la mise en place des ateliers philosophiques en école élémentaire ?

I.1.a Définition de la philosophie

Mais qu'entendons-nous par «philosophie»? Concrètement, qu'est-ce que «philosopher» et à quoi cela peut-il bien servir? D'après Karl Jaspers¹ dans son ouvrage *Introduction à la philosophie*, personne n'est vraiment d'accord sur ce qu'elle est mais aussi sur ce qu'elle vaut. Cependant, il est nécessaire de la définir afin d'éviter de la réduire à une simple entreprise désespérée au vu des difficultés qu'elle peut générer. En ce sens, il s'agit donc de la première étape, à savoir définir ce qu'elle est et verbaliser son intérêt.

Le mot «philosophie» / «philosophos» est formé par opposition à «sophos», elle désigne ainsi celui qui aime le savoir en opposition à celui qui le détient, que l'on

¹ « Karl Jaspers naquit à Oldenbourg, non loin des côtes de la mer du Nord. Après quelques semestres de droit, il fit ses études de médecine, travailla pendant plusieurs années comme assistant à la clinique psychiatrique de Heidelberg et obtint son doctorat en médecine. Dès 1913, il enseigna la psychologie à la faculté des lettres de Heidelberg, avant de devenir, dans cette même faculté, professeur de philosophie en 1921. » - *Universalis*

nomme «savant». Encore aujourd'hui, son étymologie fait sens : la philosophie a pour but la recherche de la vérité, non pas sa possession. Et en ce sens, les questions deviennent plus essentielles que les réponses. Elle refuse de s'enfermer dans un savoir formulable, et l'effort philosophique nous pousse à «conquérir cette réalité² dans une situation donnée, toujours particulière, où l'on se trouve placé [...]»³.

I.1.b Les origines de la philosophie

Il faut souligner le paradoxe entre le monde de la philosophie et le monde de l'enfance, qui, à priori, ne sont pas supposés se rencontrer. On ne pratique la philosophie qu'en classe terminale, lorsqu'on n'est plus un enfant, justement. Cela supposerait qu'il faudrait sortir de l'enfance et posséder un bagage intellectuel, linguistique, une culture générale et une certaine expérience de vie pour pouvoir philosopher. Mais en réalité, il n'y a pas d'âge pour se poser des questions d'ordre philosophique, et l'enfant fait l'expérience de «l'étonnement devant le monde⁴».

Il y a une universalité des questions philosophiques. L'origine de la philosophie serait donc «l'étonnement» et selon Aristote :

C'est l'émerveillement qui poussa les hommes à philosopher: ils s'étonnèrent d'abord des choses étranges auxquelles ils se heurtaient; puis ils allèrent peu à peu plus loin et se posèrent des questions [...].⁵

En m'étonnant, je prends ainsi conscience de mon ignorance. Mais il est également nécessaire de porter un regard «désintéressé» afin d'abandonner une quelconque utilité pratique: les réponses doivent être elles-mêmes satisfaisantes.

Mais si l'on souhaite philosopher, il est nécessaire de se saisir du doute et de le pousser jusqu'au bout: cela fait référence à l'expérience du «cogito», de la célèbre

² Cela désigne « ce que nous rencontrons dans la pratique, ce qui nous résiste ou nous sert de matière dans nos rapports avec les choses, les êtres vivants ou les hommes. » - *Introduction à la philosophie*

³ Page 11 *Introduction à la philosophie* – Karl Jaspers

⁴ Citation d'Aristote.

⁵ Page 16 *Introduction à la philosophie* – Karl Jaspers

formule de Descartes «Je pense donc je suis», en effet, le doute «méthodique» entraîne un examen critique de toute connaissance. Pour que le doute devienne certitude, il est nécessaire d'avoir un retour réflexif sur nos représentations.

Descartes parle d'une « force obscure » qui fait passer pour vraies nos représentations qui sont fausses, et c'est à partir de cela que l'on sera capable de suspendre notre jugement.

Karl Jaspers mentionne les situations qu'on ne peut dépasser ou transformer, telles que **la mort**, la culpabilité ou encore le hasard. Il les appelle «situations limites». Selon lui, «[...] en prendre conscience, c'est atteindre, après l'étonnement et le doute, l'origine la plus profonde de la philosophie»⁶. Face à elles, l'Homme a tendance à fermer les yeux et à vivre comme si elles n'existaient pas, puisque justement, l'Homme ne peut les dominer. Dès lors que nous décidons de les voir clairement, «[...] nous devenons nous-mêmes, par une métamorphose de notre conscience de l'être»⁷. Ainsi, vivre une situation limite implique de faire possiblement l'expérience de l'angoisse et du désespoir : l'Homme se trouve alors devenir authentiquement lui-même, sans faux semblant et dissimulations esthétiques. C'est également en fonction de cette expérience que l'Homme fait ou non le choix de faire un pas vers l'englobant et la transcendance⁸. C'est pour cela que Karl Jaspers affirme que «L'homme qui a fait l'expérience originelle des situations limites est poussé du fond de lui-même à chercher à travers l'échec le chemin de l'être».

Dans son ouvrage, Karl Jaspers nous dit que «ce que nous pensons, ce dont nous parlons, c'est toujours autre chose que nous-mêmes»⁹ et «c'est ce sur quoi nous sommes braqués», en tant que sujet, comme s'il s'agissait d'un objet situé en face de nous. L'être en tant que totalité ne peut être ni objet ni sujet, mais doit être «l'englobant», qui lui, se manifeste dans la scission sujet/objet. L'englobant est ce

⁶ **Page 18** *Introduction à la philosophie – Karl Jaspers*

⁷ **Page 18** *Introduction à la philosophie – Karl Jaspers*

⁸ « Existentialiste, Jaspers conçoit l'existence comme un drame, un déchirement entre notre présence dans le monde notre aspiration à une transcendance, entre la science et la religion. L'échec de la science à résoudre tous les problèmes, celui de l'homme à trouver le bonheur parfait dans l'action sont, selon lui, les signes d'une révélation divine.» - *La-Philo*

⁹ **Page 28** *Introduction à la philosophie – Karl Jaspers*

qui donne à la réflexion philosophique son sens véritable. Les objets qui occupent notre conscience sont, qu'ils soient extérieurs ou intérieurs, en face de nous et comme l'a dit le philosophe Johann Gottlieb Fichte ou encore Arthur Schopenhauer, «il n'y a ni objet sans sujet, ni sujet sans objet»¹⁰. L'être en soi ne peut être objet: tout ce qui est objet pour moi vient du fond de l'englobant et c'est du fond de l'englobant que je surgis comme sujet. L'englobant demeure une réalité abstraite pour ma conscience et ne peut s'éclairer que par les objets. Il devient même d'autant plus clair que les objets sont plus nettement présents à la conscience. En ce sens, l'englobant ne peut devenir lui-même objet, et se manifeste dans la scission du «moi» et de l'objet. Mais Karl Jaspers va plus loin en affirmant que la pensée subit en réalité une double scission: en effet, tout objet clairement pensé et défini se trouve, en réalité, en relation avec d'autres. Cela signifie donc que l'on distingue une chose à une autre : «L'englobant, c'est donc ce qui, à travers la pensée, ne fait que s'annoncer. Nous ne le rencontrons jamais lui-même, mais tout ce que nous rencontrons, nous le rencontrons en lui.»¹¹. En ce sens, la pensée ne peut jamais être tout, jamais la totalité de l'être, et jamais l'être même: tout contenu de la pensée subit une double scission; d'une part avec le «moi», sujet pensant, et de l'autre, avec d'autres objets.

Bien qu'elle s'apparente à quelque chose de complexe, la philosophie doit être démocratisée. Contrairement aux sciences, elle n'a pas pour objectif le consensus unanime, en effet, ce que l'on recherche est l'examen critique impliquant la participation de tout notre être. Et c'est également en ce sens qu'elle est accessible pour tous, car dans ce domaine détaché du savoir scientifique, presque chacun peut s'estimer compétent. De plus, chacun a le pouvoir de participer aux débats. Autre exigence, la réflexion philosophique doit «jaillir de la source originelle du moi»¹², et selon Karl Jaspers, «un signe admirable du fait que l'être humain trouve en soi la source de sa réflexion philosophique, ce sont les questions des enfants»¹³, en ce sens, les enfants apparaissent comme des philosophes naturels. Cette idée est

¹⁰ **Page 29** *Introduction à la philosophie – Karl Jaspers*

¹¹ **Page 30** *Introduction à la philosophie – Karl Jaspers*

¹² **Page 7** *Introduction à la philosophie – Karl Jaspers*

¹³ **Page 7** *Introduction à la philosophie – Karl Jaspers*

également défendue par Jacques Lévine puisque, selon lui, «L'enfant se sent confronté à l'immense problème qu'est le sort de l'Homme».

Le caractère accessible de la philosophie réside également dans le fait qu'elle est omniprésente, même si elle n'est pas consciente. Karl Jaspers va même encore plus loin en affirmant que «[...] quiconque la rejette affirme par là même une philosophie, sans en avoir conscience»¹⁴. Ainsi, on ne peut lui échapper.

I.1.c Les enjeux théoriques de la philosophie

Pour Lévine, l'enjeu est essentiellement existentiel et anthropomorphique. D'après lui, lorsqu'un enfant pose une question d'ordre philosophique, une question à laquelle il n'y a pas de réponse immédiate et qui peut donc être assez déstabilisante voire angoissante, l'adulte, qui fait face à ces interrogations, peut adopter une stratégie d'évitement (ex: «*Tu demanderas à la maîtresse!*» ou bien «*Tu verras quand tu seras grand.*»), mais il est important que l'enfant puisse se sentir écouté, reconnu dans son questionnement existentiel et philosophique, et pour cela qu'il faut lui donner un temps, même court (10 minutes pour les ateliers AGSAS) et un espace. Le courant de Lévine affirme que philosopher revient à créer des concepts, cependant, nous savons que la plupart des enfants ne parviendront jamais à des concepts achevés, il faudrait donc permettre, à tous les enfants, au moins, l'accès aux « préconcepts ». Lévine parle également de «*pensée préalable*».

Ce dispositif nous propose une forme de « sensibilisation » à la philosophie, qui se présente comme les prémices du « philosopher » : il faut, de prime abord, faire naître le désir de savoir avant tout. La première étape consistera alors à prendre conscience de son *appareil à penser* et cela pourra se faire si l'adulte s'assure de mettre en place un cadre sécurisant, pour faire émerger, ce que Lévine a appelé, le «*ça parle*»: l'enfant va vivre cette situation comme une contrainte interne, ce qui justifiera l'importance de la réflexion silencieuse. Le rôle des ateliers en philosophie, qui s'inscrit dans ce courant, est donc de permettre à l'enfant d'accéder à une réappropriation de «*ce qui se déroule obscurément en lui*».

¹⁴ Page 10 Introduction à la philosophie – Karl Jaspers

Cependant, même si ce dispositif est une introduction intéressante, notamment au cycle 1, à la philosophie pour l'enjeu qu'il présente, il ne peut se suffire à lui-même. Si l'on se réfère au dispositif de Michel Tozzi, spécialiste de la didactique de la philosophie, l'objectif serait double: les ateliers de philosophie doivent permettre aux élèves de développer **des compétences d'ordre démocratiques** mais aussi **des compétences proprement philosophiques**. Il ne suffit pas de discuter d'un thème philosophique pour philosopher. Le discours philosophique mobilise des compétences spécifiques, résumées à trois grandes exigences par Michel Tozzi :

| Problématiser | Conceptualiser | Argumenter |
|---|--|--|
| <i>Être conscient des enjeux et de la complexité de la question posée, être capable de déterminer les présupposés et les conséquences des idées énoncées.</i> | <i>Définir ce dont on parle, idée générale et abstraite.</i> | <i>Justifier son propos par un exemple</i> |

Mais, selon Edwige Chirouter, on ne peut développer ces compétences philosophiques sans textes et sans médiations culturelles. D'après cette dernière, on ne peut apprendre à problématiser et on ne peut mettre à distance la notion travaillée sans eux. Il y a quelque chose de philosophique chez les enfants mais cela ne suffit pas à faire de la philosophie. Si l'on demande à l'enfant d'avoir une exigence intellectuelle (distance affective, problématisation, argumentation..), il est nécessaire de lui proposer des outils adaptés. Les textes classiques ne peuvent pas être utilisés en élémentaire, cependant, la littérature jeunesse s'apparente comme un outil efficace pour avancer dans cet apprentissage rigoureux. En effet, depuis une quarantaine d'années, on voit apparaître une nouvelle forme de littérature de jeunesse plutôt ambitieuse, prenant en compte les questionnements métaphysiques des enfants et elle constitue une grande tendance de la littérature jeunesse contemporaine.

En ce sens, philosopher s'apprend: les compétences mentionnées ci-dessus ne sont

pas innées et nécessitent un long apprentissage. Selon Matthew Lipman¹⁵, l'école devrait être «une école de la pensée» (*Philosophy goes to school*). On doit penser une «école philosophique» et non pas à des «moments de philosophie», purement didactiques car il est important de la connecter aux autres apprentissages, afin de leur donner du sens. Le développement de l'esprit critique est au centre de la mission assignée au système éducatif français, ainsi, la mise en place des ateliers philosophiques semble se légitimer. Pour justifier la nécessité de développer «une école de pensée», Edwige Chirouter mentionne l'ouvrage de la philosophe et journaliste Hannah Arendt, s'intitulant *Eichmann à Jérusalem*, publié en 1963 : «Hannah Arendt, juive allemande ayant fui le régime nazi, a suivi le procès d'Adolf Eichmann à Jérusalem pour *The New Yorker*, et a produit cinq articles à partir desquels elle a rédigé un compte-rendu entremêlé de réflexions politiques et philosophiques.». Dans cet ouvrage, Hannah Arendt fait la distinction entre «intelligence» et «pensée». Alors que la philosophie des Lumières prônait l'instruction et la culture pour sortir l'humanité de la barbarie, le cas Eichmann prouve que ça n'est pas l'intelligence qui pourrait sauver l'Homme de sa cruauté, puisque Adolf Eichmann était très éclairé et très cultivé. Cependant, il n'était pas capable de «penser», incapable d'empathie, et incapable de sortir d'une logique purement rationnelle concernant la «légalité» de ses actes. C'est ainsi «l'absence de pensée» qui fait d'Eichmann le pire criminel de son époque.

La place de la philosophie se justifie au sein de l'école primaire par le fait qu'elle permet d'éveiller la pensée: développer l'esprit critique, le doute, l'écoute, l'acceptation des désaccords, la complexité en lien avec l'empathie...etc.

I.2 Pourquoi parler de la mort avec les enfants?

I.2.a Les différentes conceptions de la mort chez l'enfant

Si l'on se réfère à l'évolution de l'idée de la mort selon le modèle d'Arnold

¹⁵ «Matthew Lipman est un philosophe, pédagogue, logicien et chercheur en éducation américain. Il est l'initiateur et le cofondateur de la philosophie pour les enfants [...]» - Wikipédia

GISELL¹⁶, psychologue et pédiatre américain, l'enfant ne comprend pas ou alors très peu l'idée de la mort avant l'âge de 5 ans. A partir de cet âge, le concept de mort devient alors plus concret pour lui, cependant, il le considère comme réversible. On dénote également une absence d'émotions face à lui.

A partir de 6 ans, on voit naître un début de réaction affective chez l'enfant : Il craint que sa mère puisse mourir et ainsi, l'idée de se retrouver seul. Mais aussi, il se met à envisager différentes explications causales telles que la maladie, le meurtre, le grand âge.. *etc.* Même si l'on voit émerger une nouvelle conscience de la mort, l'enfant nie tout-de-même sa propre finitude.

A 7 ans, son intérêt est semblable à celui décrit à l'âge de 6 ans, mais il est davantage détaillé. L'enfant prend conscience que la mort touche les êtres humains mais il peut encore nier qu'il mourra ou commencer à l'envisager obscurément.

Paradoxalement, l'enfant de 8 ans rattache le concept de mort exclusivement aux êtres humains alors que plus jeune, il ne le considérait uniquement chez d'autres espèces. Mais à présent, il accepte un peu plus le fait que tout le monde mourra, y compris lui-même.

C'est véritablement à 9 ans que l'enfant accepte sa propre mortalité. Il ne passe plus par les accessoires (cercueils, tombes...) pour considérer la mort et le fait de manière directe. Il est d'ailleurs à noter que la plupart des enfants de cet âge ne s'intéressent plus à la mort.

I.2.b Les répercussions du deuil chez l'enfant et l'élève

Comme nous avons pu le voir précédemment, la façon dont l'enfant réagit à la mort se modifie au fil du temps en fonction de son développement. En ce sens, en fonction de l'âge de ce dernier, le deuil sera vécu différemment. Évidemment, d'autres facteurs peuvent influencer le deuil de l'enfant, comme notamment son environnement. Car en effet, d'un point de vue affectif, il dépend fortement de son environnement familial.

L'importance de ne pas faire de la mort un sujet tabou se justifie par les nombreuses répercussions que peut avoir le deuil chez l'enfant et par conséquent,

¹⁶ P.38 **Jeannine Deunff**, *Dis maîtresse, c'est qui la mort*, (2001).

chez l'élève:

La dépendance anxieuse qui développe chez l'enfant un «*surinvestissement du perceptif*» (Je vois l'autre, celui que j'ai peur de perdre) au détriment du «*représentatif*» (Je me représente l'autre). Dans les apprentissages scolaires, l'élève peut avoir de réelles difficultés dans la symbolisation.

La colère «explosive», qui peut avoir des répercussions sur la socialisation de l'élève.

L'hyperactivité, qui peut altérer l'investissement de l'élève dans les activités scolaires.

Les troubles du sommeil, ou encore **les troubles somatiques** qui peuvent affecter physiquement l'enfant.

La dépression qui, quant à elle, peut engendrer une «inhibition intellectuelle» chez l'enfant et se traduira fatalement par une baisse des résultats scolaires. ¹⁷

I.2.c Que disent les instructions officielles sur le sujet ?

Si l'on se réfère aux programmes officiels, la question de la mort y est tout-de-même abordée :

En sciences, dans la catégorie «*Questionner le monde*», nous retrouvons la compétence générale suivante¹⁸ : «**Connaître des caractéristiques du monde vivant, ses interactions, sa diversité**» comprenant la sous-compétence suivante: «*Identifier ce qui est animal, végétal, minéral ou élaboré par des êtres vivants [...] Le cycle de vie des êtres vivants.*».

Mais aussi, les élèves sont sensibilisés aux questions de santé et d'hygiène : «**Reconnaître des comportements favorables à sa santé**».

Dans la catégorie «*Questionner l'espace et le temps*»¹⁹, les élèves abordent les grandes périodes de l'histoire et sont, par conséquent, confrontés aux disparitions

¹⁷ **Murielle Jacquet-Smailovic**, *Les conséquences d'un deuil dans l'enfance à moyen et à long terme*, dans *Revue internationale de soins palliatifs* 2011/1 (Vol. 26), pages 16 à 21.

¹⁸ **Programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux** (cycle 2) - D'après le BOEN n° 31 du 30 juillet 2020.

¹⁹ **Programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux** (cycle 2) - D'après le BOEN n° 31 du 30 juillet 2020.

qui marquent l'Histoire: les hommes préhistoriques, Louis XIV, les grandes guerres...

Mais aussi, dans le cadre **de la formation de la personne et du citoyen**²⁰, les élèves sont sensibilisés à la prévention des dangers mortels qu'ils peuvent rencontrer dans la vie courante.

Il n'y a, en effet, aucune obligation d' aborder le thème de la mort en classe. Mais cette dernière peut être évoquée dans le cadre de la culture humaniste, dans le cadre scientifique (le cycle de la vie) et dans le cadre de la prévention (éviter les dangers potentiellement mortels). Ainsi, parler de la mort au sein des ateliers de philosophie permettrait de l'aborder sous un angle différent: celui des émotions car, comme nous avons pu le voir ci-dessus, l'enfant réagit de manière affective face à la mort à partir de l'âge de 6 ans.

Mais il est à noter que les ateliers de philosophie ne sont pas décrochés des apprentissages scolaires, dans la mesure où ils permettraient aux élèves de développer des compétences **en éducation morale et civique** ainsi qu'**en français**.

Chapitre 2 – Le dispositif

II.1 Contexte de stage

II.1.a Choix du thème

Durant ma deuxième année de master, en tant qu'étudiante, j'ai été affectée en cycle 2 à l'école Jaurès Curie à Sains-en-Gohelle dans le cadre du stage filé. Située en réseau prioritaire d'éducation, ma classe de CE1 est dédoublée: elle est alors composée de douze élèves dont un élève doublant.

Un matin, une discussion entre ma tutrice de stage et ses élèves eut lieu concernant un incident s'étant déroulé dans la cour de la récréation : Des élèves ont été surpris entrain de jouer à «*1, 2, 3 soleil, tu meurs*», faisant référence à la

²⁰ D'après le **socle commun de connaissances, de compétences et de culture**.

série Netflix *Squid Game*. Bien qu'elle ne soit pas adaptée à des enfants de cet âge, certains ont malgré tout visionné des images. J'ai pu constater que cette série, dans laquelle la mort est omniprésente, a généré des angoisses pour certains élèves, se traduisant notamment par des cauchemars.

C'est en ce sens que j'ai décidé de travailler autour de la thématique de la mort. Cependant, cette dernière constitue la dernière étape de la vie. Afin d'élaborer un travail progressif avec les élèves, j'ai fait le choix de travailler en amont autour des thématiques «grandir» et «vieillir» afin que «mourir» puisse apparaître dans cette suite logique et ainsi permettre de questionner les élèves sur l'existence de morts plus «justes» que d'autres.

II.1.b Méthode retenue

Initialement, je souhaitais travailler sur l'éveil de l'intérêt et l'initiation à la question philosophique chez les enfants, qui s'avère être un véritable point de départ pour aborder plus sereinement cette discipline et ainsi, commencer à philosopher. C'est pour cela que je m'étais intéressée aux travaux de Jacques Lévine, psychologue et psychanalyste français. Il s'inscrit dans le courant psychanalytique, dans lequel la philosophie est utilisée pour favoriser le déploiement de la personnalité. Il met également l'accent sur la nécessité pour l'enfant de se découvrir comme «sujet-pensant», porteur, en tant qu'être humain, d'interrogations métaphysiques fondatrices de sa condition. Cependant, j'ai dû prendre en considération le niveau de classe dans lequel je me suis retrouvée, c'est-à-dire en CE1, mais aussi la manière dont l'enseignante a pour habitude de travailler avec ses élèves. En effet, les apprentissages sont, dans la mesure du possible, amenés et mis en place à partir d'albums de jeunesse. C'est pour cela que j'ai décidé d'axer ma pratique sur la littérature de jeunesse contemporaine en lien avec la philosophie et plus particulièrement, je me suis interrogée sur le rôle que peut avoir cette dernière dans l'apprentissage d'une certaine rigueur nécessaire pour véritablement philosopher.

En ce sens, mon travail s'est appuyé davantage sur le courant «philosophique» qui insiste sur les exigences intellectuelles essentielles au discours philosophique²¹. La philosophie est alors au service du débat interprétatif. La principale représentante de ce mouvement est la chercheuse Edwige Chirouter²², qui était une élève de Michel Tozzi²³. En opposition au courant «psychanalytique» ou «psychologique»²⁴, dans lequel la philosophie est utilisée pour favoriser le déploiement de la personnalité, l'enseignant peut intervenir fréquemment au cours de la discussion pour aider les élèves dans l'acquisition de cette rigueur.

La littérature jeunesse va mettre la question philosophique dans, ce qu'appelle Edwige Chirouter, «une bonne distance» entre l'intime (proche) et le concept (lointain). Pour philosopher, il ne faut pas être trop dans l'intime ou l'émotionnel et il ne faut pas que ça soit trop abstrait non plus, ce qui représente une véritable difficulté pour les enfants.

II.2 Que peut apporter la littérature de jeunesse dans la pratique de la philosophie avec les enfants ?

II.2.a Pourquoi utiliser la littérature pour philosopher?²⁵

Edwige Chirouter dégage trois avantages: Premièrement, elle permet tous les possibles, elle est un immense laboratoire d'expériences de pensées²⁶. La littérature nous révèle une certaine forme de vérité du réel. Dans le cadre de la

²¹ **Edwige Chirouter**, *Ateliers de philosophie à partir d'albums de jeunesse*.

²² Maître de conférences à l'université de Nantes et chercheur au CREN (Centre de recherche en éducation de Nantes). Elle est expert auprès de l'UNESCO pour le développement de la pratique de la philosophie avec les enfants.

²³ « Michel Tozzi est philosophe, professeur émérite en sciences de l'éducation à l'Université Montpellier 3. Il a écrit de nombreux articles et ouvrages pour rendre la philosophie populaire, à l'intention des adultes comme des enfants.» - **France Culture**

²⁴ Ce courant est né des travaux de Jacques Lévine, qui a fondé dans les années 90 l' AGSAS (Association des Groupes de Soutien Au Soutien) et dont l'influence a été assez conséquente en France.

²⁵ Basé sur les recherches d'Edwige Chirouter: Elle mène régulièrement des ateliers de philosophie dans différentes écoles primaires et dans l'enseignement spécialisé. Sa thèse «A quoi pense la littérature de jeunesse?» porte sur le lien entre la philosophie avec les enfants et la littérature de jeunesse. - *Ateliers de philosophie à partir d'albums de jeunesse*.

²⁶ Faisant référence aux travaux de Paul Ricoeur, philosophe, ayant beaucoup travaillé sur la fonction des récits. Paul Ricoeur se demandera: «Comment, en tant que philosophe, je peux penser la « complexité et la globalité » de la condition humaine, qui est le but de la philosophie alors que mon expérience reste très limitée?»

philosophie pour enfants, on va retenir la fonction «herméneutique» du récit, c'est-à-dire que nous avons besoin de fiction pour comprendre la réalité.

Ensuite, elle favorise la rigueur de la réflexion: **problématiser, argumenter, conceptualiser**. En ce sens, la littérature permettra aux élèves d'aller plus loin dans cette rigueur car «elle constitue un formidable tremplin pour accompagner de jeunes élèves dans l'apprentissage du philosophe». Elle permet aux élèves de mieux comprendre les enjeux des notions travaillées.

II.2.b Une expérience de vérité et un regard porté sur le monde

Comme l'enfant est de plus en plus considéré comme un sujet, digne d'écoute et de respect, nous allons voir se développer une littérature de jeunesse particulièrement ambitieuse mais également des pratiques, elles aussi ambitieuses, notamment sur le plan intellectuel. La philosophie pour enfants commence dans les années 1970, aux USA, avec les travaux de Matthew Lipman. Il a écrit les premiers livres théoriques et pratiques (premiers manuels).

La littérature jeunesse est toujours plus ou moins révélatrice de la façon dont une époque se représente le monde de l'enfance. Par exemple, si on considère l'enfant comme «une petite chose innocente et ignorante», la littérature jeunesse ne pourra qu'offrir des ouvrages naïfs et moralisateurs dont le but vain serait de «protéger» les enfants du monde des adultes. Dans ces albums, on nie la mort, ou encore l'injustice, *etc.* Pour autant, ces albums ne sont pas à condamner car ils permettent à l'enfant de se divertir, mais aussi de proposer un nouveau regard sur la littérature, qui n'est pas seulement informative, elle peut divertir ou encore nous éclairer sur nous-mêmes et sur le monde dans lequel nous vivons. C'est pour cela que dans le cadre de la philosophie pour enfants, au contraire, on privilégiera les albums qui permettront, non pas d'échapper au réel, mais de lui donner du sens. Cette littérature va commencer à apparaître dans les années 60-70, car on va commencer à reconnaître l'enfant comme un «sujet» digne de parole et de respect, qui s'avère être une «éponge» par rapport au monde. Ces ouvrages vont donc «aborder avec complexité des questions complexes». Selon Claude Ponti, auteur

de littérature de jeunesse et illustrateur français, il est possible d'aborder des questions difficiles avec les enfants sans les rendre moralisatrices pour autant, en usant de récits dits «symboliques» et «poétiques».

Quelques exemples: *Les trois brigands* (Tomi Ungerer), *Loulou* (Grégoire Solotareff), *Yakouba* (Thierry Dedieu)

Il est important de préciser que ces œuvres n'ont pas été écrites dans le but de faire de la philosophie, mais elles permettent de nous offrir une parole et une pensée sur le monde, ce qui permet de l'utiliser comme outil dans les ateliers de philosophie.

On va également voir apparaître un genre de littérature jeunesse dit «intermédiaire», se situant entre le récit et les manuels de philosophie pour enfant dont l'intention serait d'ordre didactique.

Quelques exemple : *Le monde de Sophie* (Roman de Jostein Gaarder), *Les philo-fables* (Livre de Michel Piquemal et Philippe Lagautrière), on va également retrouver des adaptations de mythes Platoniciens et des manuels de philosophie pour enfants, comme *Les goûters philo* de Brigitte Labbé et Michel Puech, *Chouette ! Penser* (chez Gallimard, destiné aux adolescents) ou encore *Les p'tits philosophes* (revues Pomme d'Api)

On va donc lire une histoire et à partir de cette histoire, on amène les enfants à réfléchir sur les enjeux de ce texte.

II.2.c Une «rencontre initiatique»

La littérature contemporaine prend en considération les interrogations métaphysiques des enfants. Elle va s'adresser à l'intimité de notre être. Le texte permet alors de nous révéler le «ça parle» (faisant référence au terme utilisé dans **le courant psychanalytique**): il doit toucher le lecteur mais aussi l'aider à grandir. C'est pour cela qu'Edwige Chirouter parle d'une «rencontre initiatique» entre l'enfant et l'œuvre. Pour permettre cette rencontre, le texte doit être résistant et ainsi comprendre différents degrés de lecture. Il doit «bousculer le sujet et susciter des discussions sur ses significations.».

Les instructions officielles mettent l'accent sur la portée philosophique des textes et encouragent les enseignants à engager des réflexions avec leurs élèves à partir des questions qu'ils peuvent soulever. Pour se faire, il faut mettre en avant la

lecture sensible et réflexive des œuvres et cela dès l'école maternelle.

D'après les travaux de Françoise Demougin²⁷, le jeune lecteur «constitue sa lecture propre» de l'œuvre, dans la mesure où chaque approche est unique car elle est colorée par son histoire personnelle, sa culture, *etc.*

Par rapport à l'enfant, l'adulte dispose d'une expérience plus riche, d'une plus grande maturité, d'un bagage culturel et linguistique plus développé. Cependant, on peut se fixer pour but commun **une exigence de réflexion**.

II.3 Mise en place du dispositif en classe

II.3.a La mise en réseau d'albums

Pour mettre en place l'atelier de philosophie avec les enfants, j'ai choisi de suivre **la méthode d'Edwige Chirouter**²⁸. Ce dispositif va permettre de créer une petite culture littéraire commune à la classe, d'élargir les points de vue et de montrer la problématique sous ses différents aspects. Pour des thèmes qui peuvent être angoissants pour les élèves, comme la mort par exemple, la mise en réseau d'albums va permettre à l'enfant de sortir progressivement de l'affectivité et de prendre assez de recul pour commencer à prendre de la hauteur et réfléchir.

II.3.b Programmer et préparer la séquence

Avec ma tutrice de stage, nous avons convenu de débiter les ateliers philosophie qu'à partir de la **deuxième période** puisqu'il me semblait nécessaire d'observer la manière dont elle travaillait avec ses élèves mais aussi d'apprendre à les connaître afin d'instaurer un climat de confiance qui était indispensable avant d'entreprendre les ateliers de philosophie, car il est important d'instaurer un cadre sécurisant pour délier la parole. De plus, mon choix de travailler sur les étapes de l'âge (grandir, vieillir et mourir) m'est apparu à la fin de la première période.

²⁷ «Le texte fantôme: lecture littéraire en maternelle»

²⁸ Ateliers de philosophie à partir de d'albums de jeunesse (cycles 2 et 3)

Ainsi, j'ai commencé les ateliers de philosophie sur le thème de «**grandir**», ce qui a constitué ma première séquence²⁹, qui se sont poursuivis autour d'une deuxième séquence consacrée aux thèmes «**vieillir / mourir**»³⁰.

La première étape consistait à sélectionner le corpus de textes que j'allais proposer aux élèves. Ils devaient permettre d'aborder les différents aspects de la problématique, multiplier les points de vue et offrir d'autres regards sur le monde. Dans son manuel *Ateliers de philosophie à partir d'albums de jeunesse*, Edwige Chirouter proposait dorénavant et déjà des corpus de textes adaptés, classés par thématique, dont je me suis servie pour élaborer mes séquences.

La seconde étape consistait à lire d'autres albums en amont, c'est-à-dire les jours qui précédaient la première séance sur le thème. Edwige Chirouter proposait donc des ouvrages complémentaires, cependant, j'ai fait le choix de ne pas mettre en place cette phase, par faute de temps mais aussi, dans la mesure où les élèves n'étaient pas habitués à travailler de cette façon, je craignais ainsi la surcharge cognitive voire un désintéressement lié à une forme de lassitude autour du thème. De plus, mon binôme, qui travaillait sur **l'intergénérationnalité**, pouvait également compléter et enrichir cette culture littéraire commune à la classe (les albums *Quand papy avait mon âge* et *Quand maman avait mon âge*). Mais il est à noter que ces albums ou d'autres livres pouvaient être mis à disposition des élèves dans le coin BCD de la classe, être consultés et/ou empruntés librement.

II.3.c Le déroulement des séances

Comme il s'agissait d'une classe dédoublée, il m'était possible de faire participer tous les élèves au débat. Au début, les élèves se réunissaient au coin regroupement et les livres lus étaient à leur disposition, placés au milieu, afin qu'ils puissent s'y référer lorsqu'ils argumentaient. En cycle 2, la séance peut durer entre **30 à 45**

²⁹ Annexe n°1

³⁰ Annexe n°2

minutes.

Cependant, dans le cadre de ma deuxième séquence, j'ai fait le choix de travailler différemment. J'ai décidé de changer la disposition et de placer les élèves en U. En effet, j'ai pu constater que les élèves échangeaient peu entre eux, voire ne s'écoutaient pas durant ces ateliers. En modifiant la disposition, je me suis rapidement rendu compte qu'ils s'écoutaient davantage et que même, pour certains, elle facilitait la prise de parole. En effet, certains élèves souhaitaient se lever pour s'exprimer face à leurs pairs.

Pour reprendre l'exemple dans le film *Ce n'est qu'un début*³¹, j'ai choisi d'allumer une bougie pour **ritualiser** l'atelier de philosophie. Elle marquait ainsi l'entrée dans la discussion philosophique. De plus, elle me parut intéressante car elle symbolisait à la fois le temps présent (l'atelier de philosophie qui est entrain de se dérouler) mais aussi le temps qui s'était déjà écoulé (faisant référence aux ateliers précédents) et permettait ainsi de garder une «trace» du travail effectué en amont (matérialisant le cheminement de la pensée).

En ce qu'il concerne la philosophie à proprement parler, mes objectifs durant les séances étaient les suivants :

- **Généraliser son propos (amener l'élève à se décentrer)**
- **Argumenter en s'appuyant sur des exemples (par le biais des albums mis à disposition)**
- **Conceptualiser (faire des liens entre les énoncés produits):** Cet objectif a été principalement travaillé dans le cadre de la séquence n°2.

De plus, il est à noter que le développement d'habiletés de pensée joue un rôle essentiel dans la réflexion mais aussi dans la construction de la pensée critique, ce qui fait référence au domaine n°3 du *socle commun de connaissances, de compétences et de la culture* : «**La formation de la personne et du citoyen**».

³¹ Film documentaire réalisé par **Jean-Pierre Pozzi** et **Pierre Barougier** et sorti en 2010. Une école de la région parisienne a expérimenté durant deux ans la création d'un atelier de philosophie en classe de maternelle.

A chaque début de séquence, je partais des représentations des élèves sur la notion qui serait travaillée. En effet, cette étape me semblait importante dans la mesure où les présupposés pouvaient servir de point de départ et permettaient de se rendre compte que la question était plus complexe qu'elle n'y paraissait, faisant référence à la problématisation.

Sur le thème de «**grandir**» (séquence n°1), j'ai ainsi demandé aux élèves de dessiner ce que voulait dire pour eux «être grand» et certains élèves volontaires étaient venus présenter leur dessin devant tout le monde. A l'issue de ce travail, les grandes idées furent notées sur une grande affiche. Quant au thème «**vieillir/mourir**» (objet de la séquence n°2), les élèves ont été placés **en binôme** et ont écrit ce qu'ils pensaient de la question : *Faut-il avoir peur de la mort?*³²

Les séances suivantes ont été construites sur le même modèle: Faire un rappel sur ce qui a été fait lors de la séance précédente, lecture d'un nouvel album qui viendrait compléter la notion en apportant une idée nouvelle ou un autre point de vue, poser des questions relatives à l'album pour permettre aux élèves d'en saisir la portée philosophique puis poser la question du jour dite plus «générale». Durant cette dernière phase, la mise en réseau d'albums devait servir de support à l'argumentation (justifier en donnant un/des exemple(s) provenant(s) des albums).

Lorsque la question générale était posée, j'élaborais une trace écrite avec les élèves sous forme d'affiches³³ (pour ma première séquence), sur lesquelles on y retrouvait les grandes idées abordées durant la séance, ce qui imposait aux élèves de s'éloigner des albums pour généraliser leur propos. Les différentes affiches ont été assemblées et accrochées au coin regroupement, initialement dédié aux ateliers de philosophie. La trace écrite me parut très importante dans la mesure où dans un premier temps, elle permettait de mettre en évidence et de se remémorer le travail qui avait été fourni jusque-là autour de la notion et dans un second temps, les élèves pouvaient s'y référer à tout moment durant les séances (exemple / contre-exemple..).

³² Annexe n°3

³³ Annexe n°4

Cependant, dans le cadre de ma deuxième séquence, j'ai décidé d'utiliser une carte mentale³⁴. Tout d'abord, cela se justifiait d'un point de vue pratique car en effet, les affiches occupaient beaucoup d'espace dans la classe et les élèves pouvaient facilement se perdre dans le flot d'informations. Ensuite, les exemples donnés pouvaient difficilement apparaître, faute de place. De plus, la carte mentale était au service de la conceptualisation, car en effet, elle permettait plus facilement de synthétiser le propos et de faire des liens entre les différents énoncés.

En ce qu'il concerne l'évaluation, nous savons que les ateliers de philosophie permettent d'évaluer des compétences relatives à l'**éducation morale et civique** ainsi qu'au **français**:³⁵

| E.M.C | Français |
|---|---|
| <p>→ Construire une culture civique:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participer et prendre sa place dans un groupe. • Écouter autrui et produire un point de vue argumenté. <p>→ Respecter autrui:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Savoir écouter autrui • Accepter le point de vue des autres. | <p>Comprendre et s'exprimer à l'oral :</p> <p>→ Comprendre un texte lu par un adulte :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Repérer et mémoriser des informations importantes. • Mémoriser le vocabulaire entendu dans les textes <p>→ Repérer d'éventuelles difficultés de compréhension.</p> <p>→ Écouter pour comprendre des messages oraux.</p> <p>→ Dire pour être entendu et compris.</p> <p>→ Participer à des échanges dans des situations diverses :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Respecter les règles organisant les échanges. • Prendre conscience et tenir compte des enjeux. |

³⁴ Annexe n°5

³⁵ D'après le BOEN n° 31 du 30 juillet 2020, programme du cycle 2.

- | | |
|--|------------------------|
| | • Organiser son propos |
|--|------------------------|

Cependant je ferais le choix de privilégier **la forme filée**, car durant ces ateliers, les enfants ne sont pas obligés de prendre la parole, et en ce sens, une évaluation ponctuelle deviendrait alors difficile à mettre en place.

II.3.d Passage des consignes

A chaque début de séance, je rappelais les règles du «débat démocratique»: *on lève le doigt pour demander la parole, on ne se coupe pas la parole, on s'écoute, on ne se moque pas, on ne se dispute pas.*

Malgré cela, j'ai connu quelques difficultés pour faire respecter les règles régissant le débat. J'ai pu constater que les enfants ne s'écoutaient pas beaucoup: de nombreuses redites, certains bavardaient pendant qu'un enfant avait la parole... De plus, certains élèves n'attendaient pas d'avoir la parole pour s'exprimer: Ils levaient le doigt et parlaient en même temps.

Pour y remédier, j'ai décidé de mettre en place un **bâton de parole**³⁶: Seul l'élève qui l'avait en sa possession était en droit de s'exprimer.

Il me semblait essentiel d'imposer le temps de la réflexion aux élèves car justement, il importe de leur faire prendre conscience que les questions philosophiques n'ont pas de réponses immédiates.

De plus, j'annonçais également qu'il fallait toujours justifier ses réponses en donnant un exemple (en s'aidant des albums): **«Je pense ça [idée] parce-que [argument] + [exemple] / Je suis d'accord avec [nom de l'élève] parce-que [autre argument] + [autre exemple] ou je ne suis pas d'accord avec [nom de l'élève] parce-que [argument] + [contre-exemple]».**

Pour délier la parole et instaurer un cadre sécurisant, il me parut judicieux de préciser aux élèves que toutes les réponses étaient bonnes à partir du moment où

³⁶ Annexe n°6

elles étaient justifiées et que tout ce qui serait dit pendant la séance ne sortirait pas de la salle de classe. Cela paraissait anodin mais en le répétant, certains «petits parleurs» ont commencé à prendre progressivement la parole.

Cependant, il fallait tout-de-même mettre l'accent sur le fait qu'il existe des justifications «meilleures» que d'autres. Cet aspect a été plus particulièrement abordé durant le travail autour de la carte mentale car les énoncés des élèves ont pu être plus aisément mis en relation.

II.3.e Les outils de l'animateur

La fiche de préparation :

Les points notionnels, mentionnés dans le manuel d'Edwige Chirouter, m'ont été fort utiles pour préparer mes séquences et ainsi garantir le caractère philosophique des échanges durant les séances car ils m'ont permis de trouver des pistes de réflexions, des questionnements, mais aussi les grandes idées à dégager autour de la notion travaillée...etc. Préparer la séquence et développer chaque séance constituent donc des étapes essentielles car elles permettent de veiller à la rigueur de la réflexion.

En fonction des séances, des notions précises devaient être abordées :

Séquence n°1: Grandir

Séance n°2 : Grandir amène une transformation physique (c'est ce qui bouleverse en premier lieu les enfants), mais grandir c'est aussi gagner en «maturité», en «responsabilités» et en «autonomie». C'est un long processus.

Séance n°3 : Grandir peut générer des sentiments ambivalents, tels que la fierté dans la découverte du monde, dans l'acquisition de nouvelles libertés mais aussi de la peur ou encore de la nostalgie dans la séparation avec le cocon familial.

Séance n°4 :Grandir, c'est aussi faire ses propres choix en faisant preuve de sagesse (discernement entre le bien et le mal).

Séance n°5 : On peut être adulte, ne pas être grand et ne pas faire preuve de sagesse. Mais même si on est «vieux», on peut encore grandir.

Séquence n°2: Vieillir / mourir

Séance n°2 : La conscience de la mortalité est à la fois une tragédie et une chance car elle génère l'angoisse de disparaître et d'être séparé définitivement de ceux que l'on aime mais aussi une chance car c'est ce qui donne la valeur et la saveur de notre existence (et par extension, ce qui permet de donner un sens à sa vie).

Séance n°3 : Ceux qui restent éprouvent de la tristesse mais l'être disparu peut continuer d'exister quelque part dans le souvenir et le cœur de ceux ou celles qu'il a aimé. Cependant, la mort devient scandaleuse lorsqu'elle intervient trop tôt, quand on a pas eu le temps de se «réaliser». Ainsi, la mort n'est plus (ou moins) un scandale quand elle survient lorsqu'on a pu s'accomplir et donner un sens à sa vie.

Séances n°4 et n°5 : La mort n'est pas nécessairement quelque chose de triste, c'est aussi l'aboutissement logique d'une vie bien remplie et réussie.

La grille d'observation :

J'ai conçu une grille à partir des grilles d'observation «*d'une communauté de recherche philosophique*», basées sur les travaux de Matthew Lipman. En effet, comme mon travail s'inscrit dans le développement d'habiletés de pensée chez les élèves, ses travaux me parurent pertinents et utiles au vu des indicateurs proposés. Je l'ai ainsi divisée en trois parties distinctes prenant en compte l'observation :

- **Des comportements** (le respect des règles régissant le débat)
- **Des compétences langagières** (le rapport au pairs)
- **Des habiletés de pensée** (relatives à l'argumentation et à la conceptualisation)

Concernant l'utilisation de cette grille, je ne m'en suis servie qu'à posteriori de mes séances. Car durant les ateliers de philosophie, il me parut plus important de me concentrer sur le moment présent et plus spécifiquement sur ce qui était dit pour ainsi rediriger le débat si besoin, pousser les élèves dans leur raisonnement, *etc.* De plus, dans le cadre de ma deuxième séquence et en tenant compte des modifications apportées quant à la trace écrite, il me parut difficile de compléter la carte mentale avec les élèves tout en utilisant la grille simultanément. Ainsi, mon binôme de stage rédigeait les verbatims pendant que je menais mes séances, et de

ce fait, j'ai pu analyser ultérieurement les énoncés des élèves.

| Critères d'évaluation/élèves | Kelly | Noan | Mahina | Salma | Tinael | Romie | Cloé | Louis | Jade | Hugo | Zoé | Elona |
|---|-------|------|--------|-------|--------|-------|------|-------|------|------|-----|-------|
| Comportements | | | | | | | | | | | | |
| Lève le doigt pour demander la parole | | | | | | | | | | | | |
| Écoute les autres | | | | | | | | | | | | |
| Compétences langagières | | | | | | | | | | | | |
| Prend la parole | | | | | | | | | | | | |
| Réfute ou acquiesce la parole de ses pairs | | | | | | | | | | | | |
| Habiletés de pensée | | | | | | | | | | | | |
| Reste dans le propos | | | | | | | | | | | | |
| Généralise son propos | | | | | | | | | | | | |
| Justifier en donnant un exemple / un contre-exemple | | | | | | | | | | | | |
| Identifie l'idée générale de l'énoncé produit (concept) | | | | | | | | | | | | |

Il est à noter que ma grille d'observation a connu quelques modifications entre mes deux séquences. En effet, mon directeur de mémoire m'a fait remarquer, à très juste titre, qu'elle comportait «trop de lignes» et que cela compliquait son utilisation ainsi que sa lecture.

En ce sens, j'ai fait le choix de retirer les critères suivants :

- «***Perturbe la séance***» car malgré quelques rappels à l'ordre de temps à autre, je ne peux affirmer qu'il y avait des enfants qui perturbaient véritablement les ateliers de philosophie. De plus, globalement, cette activité intéressait tous les élèves.
- «***Prend le temps de réfléchir***» car j'ai pu remarquer que les réponses irréfléchies étaient moindres.
- «***Rebondit sur les propos de ses pairs***» car ce critère rejoint un critère déjà présent, à savoir «***Réfute ou acquiesce la parole de ses pairs***».
- «***Émettre des hypothèses***» puisque je me suis rendue compte que cela ne

faisait pas partie des objectifs principaux que je souhaitais travailler avec les élèves. En effet, en termes d'habiletés de pensée, mes intentions étaient de les amener à justifier/argumenter leur propos (en s'appuyant sur des exemples issus des albums lus), à lier ainsi qu'à hiérarchiser davantage les énoncés produits.

- A l'inverse, une nouvelle ligne a été ajoutée : «*Identifie l'idée générale de l'énoncé produit*», faisant directement référence au travail autour du concept. Il est à noter que cette ligne est apparue plus tardivement dans la grille car la conceptualisation fait l'objet d'un travail plus progressif. En effet, d'autres objectifs devaient être travaillés en amont afin de la rendre possible, notamment: apprendre à se décentrer et à justifier son propos.

Chapitre 3 – Analyse des pratiques

III.1 Du côté des élèves...

III.1.a Autour des comportements

Durant ma première séquence, j'ai pu constater que les enfants ne s'écoutaient pas réellement: beaucoup de redites, des bavardages pendant qu'un enfant avait la parole... De plus, certains élèves n'attendaient pas d'avoir la parole pour s'exprimer: Ils levaient le doigt et parlaient en même temps.

Pendant la séance n°2 sur le thème de «grandir», il y eut également quelques rappels à l'ordre: certains enfants s'agitaient, ce qui perturbait considérablement le débat. Suite à une discussion avec ma tutrice de stage, j'avais donc **repensé le placement des élèves**: Certains ont été séparés et ceux qui pouvaient se laisser distraire plus facilement ont été placés à proximité. J'ai pu remarquer une amélioration en séance n°3.

Dans le cadre de ma deuxième séquence, j'ai fait le choix de changer la disposition: J'ai invité les élèves à quitter le coin regroupement pour se placer en

U, ce qui les a de suite enchantés. Cette disposition me permit d'instaurer plus facilement un cadre et de gérer plus efficacement les débordements. En effet, au coin regroupement, les élèves avaient des difficultés pour se tenir convenablement: Les filles se coiffaient entre elles, certains enfants bavardaient, d'autres s'allongeaient... L'atelier n'était pas pris pleinement au sérieux. Avec cette nouvelle disposition, j'ai pu m'apercevoir que les élèves se sentaient davantage concernés par l'activité. De plus, initialement, je trouvais qu'ils n'échangeaient pas réellement entre eux. Ce problème a été également résolu grâce à ce changement de configuration. Pour illustrer mon propos, je pourrais mentionner ces quelques élèves qui ont souhaité se placer devant leurs pairs afin de partager leur pensée.

Le profil de Kelly :

Kelly est une petite fille dont la situation est très particulière. En effet, se situant dans un contexte familial plutôt fragile, cette dernière est perpétuellement en demande d'attention auprès des adultes. Kelly peine à se canaliser et a tendance à se déconcentrer voire à se désintéresser très rapidement de l'activité. Même si la disposition a été bénéfique pour la majorité des élèves, il m'était toujours difficile d'intéresser Kelly à l'activité. Cependant, durant le travail autour des représentations sur le thème «vieillir/mourir», j'avais fait travailler les élèves en binôme sur un support écrit. A mon grand étonnement, Kelly avait été très motivée et avait beaucoup participé pendant la phase de mise en commun. De plus, un jour, elle m'avait prise au dépourvu en me demandant: «*Madame, quand est-ce qu'on travaille?*». En effet, j'ai été très surprise par cette question car nous étions dorénavant déjà en plein débat. Je lui ai donc répondu: «*Nous sommes déjà en train de travailler, Kelly.*», et elle m'a rétorqué: «*Non mais pour écrire je veux dire.*». Par ses mots, je comprenais alors que cette enfant préférait réfléchir, à la question posée, en passant par l'écrit. C'est pour cela que j'ai décidé de m'adapter et de procéder de cette manière pour les séances suivantes: Une fois la grande question philosophique du jour posée, je laissais aux élèves le temps de la réflexion en passant par l'écrit par le biais d'un travail sur fiche. Cela avait été bénéfique car Kelly avait activement participé au débat.

III.1.b Autour des compétences langagières

- **Séquence autour du thème «grandir»:**

Dans la classe, on peut considérer qu'il y a cinq «petits parleurs», qui sont **Noan, Salma, Louis, Hugo** et **Elona**. Malgré tout, ce qui fut plutôt positif et cela dès la première séance, c'était que la majorité des élèves avaient pris part au débat, y compris ces enfants, que l'on entend rarement. Ainsi, on pourrait supposer qu'ils ont été, pour la plupart, intéressés par l'activité mais aussi par le sujet proposé. Quant aux interventions des élèves, sur la forme, **Romie, Zoé** et **Tinael** sont les élèves qui ont pris le plus la parole. Ces élèves faisaient des phrases plutôt longues et assez bien construites (sujet / verbe / complément). Concernant les autres participants, j'ai pu constater que les leurs étaient plutôt brèves. Quelques fois, la réponse n'était constituée que de deux mots.

Cependant, au fur et à mesure des séances, j'ai pu observer que certains «petits parleurs», prenaient de plus en plus la parole. Les phrases produites par les élèves étaient globalement plus longues et mieux construites, en voici un exemple:

Travail sur l'album *Yakouba*³⁷:

Animateur: «*Que pensez-vous du choix de Yakouba?*»

Hugo: «*Je pense que c'est bien car laisser les animaux vivre ça protège*»

Animateur: «*Ça protège quoi?*»

[pas de réponse]

Même si la réponse d'Hugo ne semble pas avoir de lien direct avec la notion travaillée, à savoir «grandir», il fait désormais une phrase complexe (*Je pense que [...] car [...]*) et justifie son propos. Cependant, lorsque je l'ai poussé à aller plus loin dans son raisonnement, il s'est tu.

Évidemment, cela met en lumière une double contrainte liée au dispositif

³⁷ Annexe n°7 (B)

d'Edwige Chirouter, à savoir: **entrer dans le débat et faire des liens avec les albums**. En ce sens, il est difficile de réprimander un élève qui se focalise sur la compréhension de l'album.

- **Séquence autour du thème «vieillir-mourir»:**

En variant les modalités de travail, notamment: en binôme / individuel mais aussi l'oral / l'écrit, cela m'a permis de raccrocher un plus grand nombre d'élèves au débat.

Quant aux interventions, la nouvelle disposition incitait les élèves à rebondir davantage sur les propos de leurs pairs (tous les élèves pouvaient se voir):

Travail sur l'album *Odette, un printemps à Paris* ³⁸

Animateur : *«Comment Odette a su qu'elle ne le verrait plus?»*

Zoé: *«En fait, le vieux monsieur a laissé son chapeau pour marquer la dernière trace de lui à l'oiseau, un souvenir pour l'oiseau, dans l'arbre pour voir si l'oiseau va revenir, mais peut-être qu'il va glisser le chapeau.»*

Tinaël: *«Pourquoi le vieux monsieur a laissé son chapeau sur l'arbre?»*

Zoé: *«Je pense que c'est un souvenir pour Odette.»*

Elona: *«Le vieux monsieur était vieux donc il est peut-être mort de vieillesse. C'est un souvenir avant de mourir.»*

A la question *«Comment Odette a su qu'elle ne le verrait plus?»* (relatant du vieux monsieur de l'histoire), Zoé y répond en mettant en lumière le concept du «souvenir», qu'elle vient définir: *«[...] pour marquer la dernière trace de lui»*. Il réside également l'idée de subsister pour les personnes disparues, notamment par le biais du souvenir. Elle exprime également la crainte que ce souvenir ne soit pas trouvé par l'oiseau: *«[...] mais peut-être qu'il va glisser le chapeau»*, qui représente «la personne qui reste» et qui doit affronter le deuil.

A cela, Tinael demande davantage d'explications à Zoé en posant la question: *«Pourquoi le vieux monsieur a laissé son chapeau sur l'arbre?»*. Zoé lui répond

³⁸ Annexe n°8 (C)

en reformulant son propos mais Elona vient compléter sa réponse en mettant l'emphase sur le caractère inévitable de la mort : « *Le vieux monsieur était vieux donc il est peut-être mort de vieillesse* ».

Nous pouvons ainsi voir qu'il y a un véritable échange entre les enfants qui les incite à reformuler et/ou à synthétiser leur propos, ce que fait Zoé, mais aussi à compléter la ou les réponse(s) apportée(s), ce que fait Elona.

Comment qualifier les échanges ?

- **Typologie des échanges :**

Dans l'article s'intitulant *Trois résultats d'analyse en faveur de la réflexion philosophique - trois instruments pour l'analyse des DVP*, on y retrouve une typologie des échanges entre les élèves rédigée par Marie-France Daniel : ***les échanges anecdotiques, monologiques, dialogiques non-critiques, dialogiques quasi-critiques, et dialogiques critiques.***

Cet outil d'analyse permet de rendre compte de la progression des élèves relative à leurs interventions. Son intérêt est d'évaluer si elles ont été effectuées en fonction de celles des pairs, afin de vérifier si elles y étaient reliées ou non.

Sur le thème de «grandir», faisant l'objet de ma première séquence, les échanges étaient plutôt situés entre **le type monologique** et **le type dialogique non-critique** :

Des échanges monologiques: En effet, la plupart des réponses m'étaient adressées et les élèves étaient dans la recherche constante de «la» bonne réponse. Durant les deux premières séances, les réponses étaient plutôt brèves et indépendantes les unes des autres.

Des échanges dialogiques non-critiques: Cependant, durant les deux dernières séances, j'ai pu constater la naissance d'une communauté de recherche entre les élèves: les points de vue différents ont été respectés, les idées commençaient à se construire à partir de celles des pairs. Mais les énoncés étaient justifiés

uniquement lorsque je les guidais dans ce sens et la quantité semblait être l'objectif visé (au détriment de la qualité du propos).

Dans le cadre de la séquence sur «vieillir et mourir», les échanges s'inscrivaient davantage entre le type **dialogique non-critique** et le type **dialogique quasi-critique** : En effet, il semblait qu'il y eût un but commun qui rassemblait l'ensemble des réflexions. Les énoncés n'étaient pas toujours complètement justifiés et, sous l'influence des pairs, l'idée initiale pouvait être améliorée mais pas modifiée pour autant.

III.1.c Autour des habiletés de pensée

- **Séquence autour du thème «grandir»:**

On peut dire que la plupart des élèves ont su rester dans le propos, cependant, j'ai pu constater que certains d'entre eux pouvaient être perturbés par le caractère «irrationnel» de l'histoire, en voici un exemple :

Travail sur l'histoire *Panique totale!*³⁹ :

Animateur: «*Pourquoi Antoine est paniqué?*»

[...]

Kelly: «*Peut-être que c'est une fée qui a fait ça.*»

[...]

Animateur: «*Quand devient-on une grande personne?*»

Elona: «*C'est peut-être de la magie.*»

Cloé: «*Mais là on parle du réel.*»

Kelly et Elona émettent des hypothèses mais ne sont pas dans le propos, car elles ne font pas le lien avec le thème sur lequel nous travaillons à ce moment-là, à savoir, «grandir». D'ailleurs, on peut voir que Cloé, en rebondissant sur ce que dit Elona, comprend qu'il s'agit d'une histoire «pour réfléchir» et que le caractère irrationnel de l'histoire n'est pas le sujet du débat.

³⁹ Annexe n°7 (A)

Durant mes premières séances, la majorité des interventions étaient relatives aux éléments de l'histoire mais révélaient peu de choses sur «grandir» et sur ce que cela implique. Ainsi, on peut dire que le caractère philosophique de l'histoire a été difficilement perçu par les élèves. C'est évidemment le risque avec une histoire, on peut rester attaché au récit et ne plus en sortir.

Grâce à l'histoire présentée dans *Panique totale!*, les enfants ont pu comprendre que le fait de «grandir» n'était pas simplement une question d'âge:

Animateur: «*Peut-on dire que c'est une grande personne parce-qu'il a 17 ans?*»

Romie: «*Non, car il sait pas faire des trucs de grands*»

Même si Romie n'explicite pas ce qu'elle entend par «*des trucs de grands*», elle arrive tout-de-même à comprendre que le personnage de l'histoire ne peut pas être considéré comme «grand», dans la mesure où il ne sait pas faire les choses qu'un adulte devrait savoir faire.

Animateur: «*Qu'est-ce que vous avez compris de l'histoire?*»

Zoé: «*Antoine doit aller au lycée, aller à la cordonnerie, il a peur.*»

Animateur: «*Pourquoi il a peur?*»

Zoé: «*Parce-qu'il sait pas être adulte.*»

De la même façon, Zoé prend conscience qu'il ne suffit pas d'avoir 17 ans pour être un adulte. A la différence de Romie, la justification vient en premier lieu. Je lui demande «pourquoi» afin qu'elle aille plus loin dans son raisonnement.

Au fur et à mesure du débat, les élèves généralisaient davantage leur propos :

Animateur: «*Imaginons que cela vous arrive, seriez-vous une grande personne?*»

Romie: «*Non, il faut du temps, il faut que les os grandissent. Il faut apprendre.*»

Ici, le sujet «il» est impersonnel, il y a donc une généralisation qui est effectuée de

la part de cette élève. De plus, nous pouvons voir que son énoncé donne plusieurs aspects de la maturité. Cependant, la première justification ne prend pas appui sur l'album et s'apparente plutôt comme une approche scientifique du problème. A l'inverse, la deuxième justification «*Il faut apprendre.*» est en lien direct avec l'histoire, mais Romie n'explicite pas spontanément ces fameuses «choses» à apprendre pour devenir «grand».

Travail sur l'album *Yakouba* :

Animateur: «*Qu'auriez-vous fait vous à sa place?*»

Zoé: «*Moi je l'aurai laissé tranquille car c'est pas bien de tuer un animal.*»

Tinael: «*Ce n'est pas bien de tuer un lion s'il est blessé.*»

[...]

Animateur: «*Qu'est-ce qu'une grande personne?*»

Romie: «*Quand on sait faire des choses seul.*»

Mahina: «*Quand on a une responsabilité.*»

Romie: «*Quand on réfléchit tout seul.*»

[...]

Animateur: «*Qu'est ce qu'une grande personne alors d'après tout ce qu'on vient de dire?*»

Romie: «*Être sage, quand on réfléchit à ce qui est bien ou pas bien.*»

Nous pouvons voir que les élèves utilisent des tournures impersonnelles. De plus, lorsque la question «générale» est posée, à savoir «*Qu'est-ce qu'une grande personne?*», Romie et Mahina y répondent en s'appuyant sur les idées dégagées durant le débat autour de l'histoire *Panique totale* !. Ainsi, on peut voir que ces deux élèves effectuent une mise en réseau des albums.

Lorsque je pose la question «*Qu'est ce qu'une grande personne?*», Romie y répond en donnant un concept, qui est la sagesse, qu'elle vient définir à la suite «*[...] quand on réfléchit à ce qui est bien ou pas bien.*».

Les élèves évaluent également de plus en plus les conséquences, en voici un exemple à travers le travail autour du dilemme moral présenté dans *Yakouba* :

Travail sur l'album *Yakouba*

Cloé: *«Yakouba a été gentil avec le lion donc il laisse la vie sauve au bétail.»*

[...]

Romie: *«S'il l'avait fait alors peut-être que ses frères l'auraient vu comme un grand.»*

[...]

Tinael: *«Ce n'est pas bien de tuer un lion s'il est blessé. Ce serait de la triche car le lion est malade alors que Yakouba non.»*

Cloé déduit que le bétail n'est plus attaqué grâce au choix de Yakouba, à savoir celui de le laisser en vie. En effet, à la fin de l'histoire, ce n'est pas explicitement mentionné, on peut donc supposer qu'il s'agisse d'un échange de bon procédé.

Romie imagine ce qu'il se serait passé si Yakouba avait fait le choix de tuer le lion, à savoir qu'il aurait peut-être été «considéré» comme grand. Cela soulève la question de **la reconnaissance par autrui**. Quant à lui, Tinael met en lumière la notion «d'équité» du combat, et pointe du doigt le fait que l'acte aurait été «injuste» si Yakouba avait fait le choix de tuer le lion.

- **Séquence autour du thème «vieillir / mourir»:**

Avant d'entamer l'analyse des verbatims, il est nécessaire de rappeler qu'en fonction de l'âge des enfants, on note une évolution de l'affectivité et des capacités relationnelles de l'enfant. Entre 6 à 8 ans, l'enfant comprend que sa vie a un commencement et une fin, c'est pour cela qu'il est à la recherche d'explications causales:

Travail autour des représentations des élèves (séance n°1) – Faut-il avoir peur de la mort ?

Zoé : *«Je pense que ça fait peur parce-que si c'est le soir et que je me fais agresser, je peux mourir mais on peut mourir d'une autre façon comme de vieillesse ou bien d'un cancer.»*

Ici, cette élève donne plusieurs explications causales, telles que: **la vieillesse** ou

encore **l'apparition de pathologies** (qui relatent d'une mort dite «naturelle») mais aussi **l'agression**, qui, quant à elle, met en lumière la mort violente et qui, par conséquent, peut être source d'angoisses.

Les enfants de cet âge comprennent que tous les êtres vivants sont destinés à mourir mais n'ont pas conscience de leur propre «finitude»⁴⁰ :

Travail autour des représentations des élèves (séance n°1) – Faut-il avoir peur de la mort ?⁴¹

Salma: *«Je pense que oui parce que de toute façon ça va arriver. Ça arrive quand on est vieux. Je suis encore jeune.»*

J'ai choisi d'illustrer mon propos par le biais de cette réponse donnée par Salma car cette dernière a pleinement conscience que la mort est une étape inévitable, cependant, elle s'exempte, d'une certaine façon, en affirmant **«Je suis encore jeune»**.

Voici un autre exemple qui permet de renforcer l'idée que les enfants de cet âge s'aperçoivent que la mort est une suite logique lorsqu'on vieillit. En effet, lorsque je pose la question *«Est-ce que c'est triste de vieillir ?»*, le lien est directement établi:

Travail autour de l'album ***Dans les yeux d'Henriette***⁴² :

Animateur: *«Est-ce que c'est triste de vieillir ?»*

Mahina: *«Oui, parce-que quand tu es vieux tu sais que tu vas mourir.»*

Zoé: *«Je pense que oui parce-que je voudrais encore vivre assez longtemps et non parce-que quand on souffre de quelque chose et qu'on va au ciel, on souffre plus.»*

Salma: *«On est mort dans le ciel.»*

Tinaël: *«Non ce n'est pas triste car je pense que la dame elle a trop d'âge.»*

Animateur: *«Henriette, dans notre histoire, est seulement triste ? Pourquoi se sent-elle*

⁴⁰ Évolution des conceptions selon LONETTO – *Dis maîtresse, c'est quoi la mort?*

⁴¹ Annexe n°8 (A)

⁴² Annexe n°8 (B)

obligée de partir ?»

Tinaël: *«On peut pas décider de quand on part.»*

Animateur: *«Est-ce qu'elle fait quelque chose pour se sentir mieux?»*

[Relecture d'un passage: Henriette pense à Armand]

Animateur: *«Pourquoi Henriette pense au petit garçon?»*

Salma: *«Parce que c'était son premier ami.»*

Cloé: *«On se sent joyeux quand on pense à notre ami.»*

Animateur: *«Alors du coup, elle se sent triste mais en même temps, elle se sent heureuse, pourquoi ?»*

Romie: *«Armand il est heureux maintenant, elle se sent bien car elle se dit qu'elle l'a rendu heureux.»*

La première partie de la réponse de Zoé est égocentrée *«Je pense que oui parce-que **je voudrais encore vivre assez longtemps**»*, mettant ainsi en évidence ses propres craintes face à l'idée de vieillir et ainsi «s'approcher» un peu plus de l'heure fatidique. Cependant, la deuxième partie de sa réponse est, quant à elle, généralisée: *«Non parce-que quand **on souffre de quelque chose et qu'on va au ciel, on souffre plus.**»*. De plus, elle permet d'introduire un nouveau concept qui est celui de la «souffrance». Dans un tel contexte, la mort devient alors libératrice.

Une autre idée émerge: *«Non ce n'est pas triste car je pense que la dame **elle a trop d'âge.**»*. Ici, Tinaël semble mettre en exergue le fait que vieillir n'est pas nécessairement triste si l'on a vécu assez longtemps. La mort devient alors un arrêt naturel lorsqu'on est vieux. Afin d'aider cet élève à développer davantage sa pensée, je décidais de me rattacher à l'album lu. Cependant, la réponse donnée semble aller à l'encontre de ce qui a été énoncé en amont de part l'anxiété qu'elle suscite : *«**On peut pas décider de quand on part.**»*. Cette vérité générale est de nature inquiétante car en effet, nous sommes impuissants face à la mort. C'est pour cela que, durant le débat, des questions en rapport avec l'album furent posées

mais aussi, un passage clé fut relu aux élèves.

En m'appuyant ainsi sur l'album, les élèves ont su progressivement sortir de l'argumentation affective pour ainsi envisager un autre aspect de la problématique, à savoir que la mort n'est pas nécessairement un événement triste dans certains contextes. Au fur à mesure du débat, un véritable raisonnement s'est mis en place entre les élèves : Salma affirme, à très juste titre, que le petit garçon était le meilleur ami de la vieille dame. A ce stade, sa réponse n'a rien de philosophique et se rattache plutôt à la compréhension de l'album. Néanmoins, elle sert de point de départ car elle permet à Cloé de tisser un lien entre **l'amitié et les émotions**, par le biais d'un exemple formulé de manière généralisée: « *On se sent joyeux quand on pense à notre ami* ». Cette réponse me permet alors de questionner l'ambivalence des sentiments d'Henriette, héroïne de notre histoire. A l'issue de cela, même si le propos de Romie n'est pas véritablement généralisé, il permet tout-de-même de mettre en lumière le fait que vieillir et par conséquent mourir ne sont pas forcément des étapes tristes si l'on a vécu une vie bien accomplie.

Dans le cadre de ma dernière séance, la question générale posée en première séance (travail sur les représentations) a été reposée aux élèves, à savoir: ***Faut-il avoir peur de la mort?***

L'objectif était alors de compléter la carte mentale pour ainsi rendre compte que la question était plus complexe qu'elle n'y paraissait (multiplier les points de vue).

Durant le débat, j'ai pu constater que les élèves argumentaient et justifiaient davantage leurs propos en réinvestissant ce qui a pu être dit durant les séances précédentes mais aussi en s'appuyant sur les albums lus. De plus, le travail sur les différents niveaux d'abstraction fut plus aisé :

Travail autour de l'album ***Bonjour madame la Mort*** (séance n°5)⁴³ :

Animateur: «*Faut-il avoir peur de la mort?*»

⁴³ Annexe n°8 (D)

Elona: «*Je pense que non, il ne faut pas avoir peur de la mort parce que tout le monde vieillit, c'est normal, tout le monde meurt.*»

Romie: «*Dans le livre d'Odette, elle a un souvenir de son ami, Dans les yeux d'Henriette, elle a des souvenirs heureux donc je pense que non et tu es obligé de mourir, c'est universel. Je pense que oui car on peut mourir de souffrance, c'est mieux de mourir de vieillesse, c'est mieux que de se faire agresser. Quand tu es agressé tu souffres alors que quand tu meurs de vieillesse non. La mort elle fait peur quand on souffre.*»

Animateur: «*Quelle est l'idée ? Tu as dit «quand on souffre», de quoi tu parles quand tu dis ça? Le mot commence de la même façon.*»

Romie: «*C'est la souffrance.*»

[...]

Salma: «*Je pense que la mamie prend la Mort pour son ami, elle en avait pas avant. Quand on est seul on peut être triste et avoir peur de mourir comme dans l'album Bonjour madame la Mort.*»

Tinaël: «*Je pense que non parce-qu'il faut laisser la place aux autres.*»

Animateur: «*Quelle est l'idée? Tu te souviens?*»

Tinaël: «*C'est l'acceptation.*»

Cloé: «*Je pense qu'elle était prête donc son amie la mort n'est pas triste.*»

Animateur: «*Ça rejoint quelle idée ? Ça ressemble à l'idée de qui?*»

Cloé: «*Comme Tinael.*»

Animateur: «*C'est vrai mais du coup, c'est du côté de ceux qui partent ou de ceux qui restent?*»

Cloé: «*Ceux qui restent, comme quand le papa donne le souvenir de sa mère.*»

Animateur: «*Exactement c'était dans l'album Moi et Rien.*»

Il y a plusieurs éléments à relever **dans la réponse de Romie**, de part sa richesse :

Dans un premier temps, elle répond «*Je pense que non*» à la question posée, en

mobilisant des exemples qui proviennent des albums *Odette, un printemps à Paris* et *Dans les yeux d'Henriette*. Bien qu'elle ne généralise pas son propos, elle mentionne tout-de-même le concept du «**souvenir**». Cependant, sa deuxième justification est, quant à elle, généralisée et se base sur le principe de **l'universalité**, qu'elle verbalise : « [...] *tu es obligé de mourir, c'est universel.* ». Puis elle répond «*Je pense que oui* ». Cela signifie donc que cette élève a conscience des enjeux et de la complexité de la question (ce qui renvoie au travail autour de la problématisation). Pour justifier ce point de vue, elle argumente en mettant en avant le concept de la «souffrance» puis donne l'exemple suivant: «*Quand tu es agressé tu souffres alors que quand tu meurs de vieillesse non* » et conclut en revenant à la question posée: «*La mort elle fait peur quand on souffre.* ».

De la même façon, Salma s'appuie sur l'album *Bonjour madame la Mort* afin d'appuyer son propos. Cette dernière apporte un autre argument au concept de la «souffrance», mettant en vue celui de la «**solitude**»: «*Quand on est seul on peut être triste et avoir peur de mourir comme dans l'album Bonjour madame la Mort.* »

Quant à Tinael, il expose un nouvel argument qui se lie à un autre concept, à savoir celui de **l'acceptation**, qu'il réussit d'ailleurs à identifier. Cloé complète sa réponse en affirmant que son idée rejoint la sienne. En effet, le concept est toujours celui de l'acceptation, cependant, elle se place sous un autre angle, à savoir celui de «ceux qui restent» en réquisitionnant les exemples vus dans *Bonjour madame la Mort* et *Moi et Rien*. Son énoncé ajoute alors une nouvelle nuance.

Afin d'aider les élèves à verbaliser le concept rattaché, je leur demande d'identifier **l'idée générale** de leur propos, à savoir: *De quoi on est en train de parler ?*

III.1.d Bilans

- **Séquence autour du thème de «grandir» :**

Par le biais de la grille, on peut constater que les élèves généralisaient un peu plus mais la conceptualisation n'était pas encore constatée car je me suis rendue compte, à posteriori, que je ne travaillais pas assez sur les différents niveaux d'abstraction avec eux. J'ai alors dû revoir mon étayage. ⁴⁴

Durant cette séquence, j'avais été particulièrement frappée par le fait que les élèves échangeaient difficilement entre eux. En ce sens, pour la plupart, il était encore difficile de justifier et/ou de rebondir sur les propos de leurs pairs.

Initialement, je pensais me retirer du «cercle» afin de favoriser les échanges entre les participants, cependant, j'ai réalisé qu'il y aurait le risque de ne pas développer d'habiletés de pensée chez les élèves. Alors, j'ai plutôt revu la disposition et fait varier les modalités de travail: alterner entre **oral / écrit**, travail **individuel / en binôme**.

- **Séquence autour du thème «vieillir/mourir» :**

La première chose que nous pouvons affirmer, en comparant la première carte mentale avec la dernière (dans la mesure où la même question fut posée), est que les élèves ont développé des habiletés de pensée: Dorénavant, ils généralisent plus systématiquement leurs propos, justifient en donnant des exemples, mais aussi, ils sont maintenant capables de travailler sur différents niveaux d'abstraction: **concept / argument / exemple**.

Les élèves s'écoutent davantage et rebondissent de plus en plus sur les propos de leurs pairs, ce qui permet d'enrichir le débat et d'affiner les raisonnements⁴⁵.

Sur le plan affectif, il y a également eu une évolution notable. Initialement, les

⁴⁴ Annexe n°9 (A)

⁴⁵ Annexe n°9 (B)

représentations des enfants étaient colorées par la peur. Mais au fur à mesure des séances, ils étaient un peu plus dans la capacité de sortir de l'affectif pour ainsi relativiser sur la mort, notamment en considérant qu'elle n'est pas une étape de la vie qui est nécessairement triste ou effrayante dans certains contextes, qui ont pu être exposés par le biais des albums, mettant ainsi en lumière le cheminement de leur réflexion.

III.2 Du côté de l'animateur...

Analyse de la pratique enseignante:

III.2.a Les difficultés rencontrées et les remédiations apportées

Comme j'ai pu le dire ci-dessus, j'ai connu quelques difficultés pour faire respecter les règles du débat. Bien qu'elles étaient rappelées en chaque début de séance et affichées, cela ne suffisait pas à les faire appliquer pour autant. J'ai donc décidé, dans le cadre de ma deuxième séquence, de mettre en place un **bâton de parole**: J'ai récupéré un rouleau que j'ai personnalisé en y inscrivant le prénom de tous les élèves. Pour la dimension symbolique, cela me parut important car il permettait de signifier que chaque enfant était «légitime» durant ces ateliers et ainsi, il sécurisait davantage le cadre et aidait à délier un peu plus la parole.

De plus, le bâton de parole peut avoir une incidence sur le facteur motivationnel. En effet, il a pour avantages de mettre en avant celui qui parle, de répondre aux besoins d'attention et d'expressions des enfants.

Je n'avais pas envisagé cette solution au départ car j'ai eu l'occasion de l'expérimenter en **cycle 1** durant ma première année de Master, dans une classe de grande section, et je n'en avais pas spécialement gardé un bon souvenir quant à son efficacité. Effectivement, non seulement il était coûteux en temps (lorsqu'il était passé de main en main...) mais aussi, certains élèves le demandaient pour finalement ne rien dire.

Introduit dans le cadre de ma deuxième séquence, j'ai pu constater une évolution positive grâce à la mise en place de ce dernier : Les élèves ne s'exprimaient pas s'ils ne l'avaient pas en leur possession, demandaient davantage la parole et

s'écoulaient un peu plus.

J'ai pu noter quelques difficultés du côté des élèves pour comprendre les inférences de certains albums, comme *Laurent tout seul*, ce qui pouvait avoir une incidence sur la perception de la portée philosophique de l'album. En l'occurrence, dans cet album il était question d'un voyage initiatique, cependant, quelques élèves pensaient que Laurent lapin était perdu.

Par conséquent, la compréhension erronée du message de l'album entraîne une mauvaise direction

du débat et on s'éloigne alors des concepts à faire émerger. J'ai volontairement coupé le passage de fin car, selon moi, il venait complexifier davantage la compréhension. Cela fut possible dans la mesure où cette dimension n'était pas essentielle pour aborder les concepts prévus lors de cette séance.

Il est évident que cela n'aurait pas été un problème si j'avais eu plus de temps, car la compréhension des albums plus complexes aurait pu être travaillée un peu plus en profondeur durant des moments autres que ceux consacrés à l'atelier de philosophie.

J'ai aussi été confrontée à la difficulté de faire émerger le concept rattaché aux définitions et/ou aux exemples donnés par les enfants. Lorsque nous travaillions autour de la question du jour «*Quand devient-on une grande personne?*», je devais aiguiller et aider les élèves à deviner le concept «d'autonomie». Pour se faire, je me suis rattachée à ce qu'ils connaissaient déjà, dans l'univers de référence qu'est la salle de classe :

Animateur: «*Quand devient-on grand?*»

Tinael: «*C'est quand on sait faire des choses tout seul.*»

Animateur: «*Comment ça s'appelle quand on fait les choses tout seul? Quand vous devez travailler tout seul, qu'est-ce que vous dit madame?*»

Romie: «*C'est les ateliers en autonomie !*»

Animateur: «*Donc quel est le mot ?*»

Romie: «*Autonomie.*»

De la même façon, pour faire émerger le concept de «**responsabilités**», je me suis appuyée sur le

tableau des responsabilités, affiché dans la classe.

Pour pallier cette difficulté, il aurait également été possible de faire un «tour d'exemples».

J'ai également rencontré un obstacle quant au dispositif : La disposition ayant changé (en U), les élèves se sont alors retrouvés davantage éloignés les uns des autres. Ainsi, je me suis retrouvée en difficulté lorsque je faisais découvrir les illustrations aux enfants. Il est à noter que les illustrations de certains albums étaient plutôt abstraites, et en ce sens, elles demandaient un certain temps de réflexion pour être décryptées et analysées. Pour y remédier, j'ai fait le choix de les projeter au tableau, ce qui a facilité leur découverte.

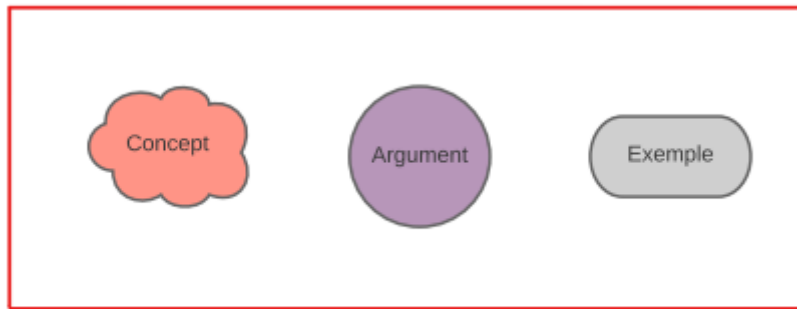
Au début, la carte mentale a permis de montrer que les enfants sont restés dans le thème. Cependant, mon directeur de mémoire m'a fait remarquer, à très juste titre, qu'il n'y avait pas eu de travail sur les différents niveaux d'abstraction⁴⁶. C'est pour cela que j'ai verbalisé, de manière systématique, mes objectifs auprès des élèves en leur expliquant très concrètement ce que j'attendais d'eux durant la phase de débat, à savoir :

- Argumenter, en s'appuyant sur un exemple (en s'aidant des albums).
- Mais aussi, retrouver l'idée générale (le concept), en d'autres termes, cela revient à se demander: «**De quoi sommes-nous en train de parler?**»
- Cela dans le but de faire des liens entre les énoncés : «**Quelle idée va avec quelle idée?**»

NB: Comme il s'agit de notions très abstraites pour des enfants de 7/8 ans, elles ont été expliquées simplement mais aussi, de nombreux exemples ont été donnés.

En ce sens, la carte mentale a également connu quelques modifications qui sont liées, très concrètement, à la mise en place d'**une légende** :

⁴⁶ Annexe n°5 (séances 1 et 2)



Cette dernière a alors permis de **hiérarchiser** les énoncés des élèves, **du plus abstrait vers le plus concret** :

- **En rose**, l'idée générale ou autrement dit, le concept,
- **En violet**, nous retrouvons l'argument,
- Et **en gris**, nous y trouvons l'exemple associé (permettant de justifier l'argument).

Les élèves se sont très vite habitués à cette nouvelle façon de travailler.

III.2.b Les gestes professionnels et les postures d'accompagnement

Retour de ma tutrice de stage:

Mlle CLOUET a su installer et maintenir un climat propice aux apprentissages : les élèves apprécient sa présence et une relation de confiance s'est établie au fur et à mesure.

L'organisation des séances a permis d'assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves.

Il est à noter que leur attention a également su être captée, notamment lors de la passation des consignes et des séances de lecture offerte. De plus, Armony incitait régulièrement les élèves à la reformulation.

Bon usage de la voix et utilisation du chuchotement lorsque le niveau sonore était

trop élevé. Cela a permis de calmer efficacement l'agitation des élèves.

En tant qu'animateur, Armony facilitait les conversations, organisait et régulait activement les prises de parole: recadrage pour les grands parleurs et sollicitation des petits parleurs.

Les connaissances étaient explicitées, notamment celles autour du vocabulaire qui pouvait paraître difficile pour les élèves. Mais aussi, le réinvestissement des connaissances était systématique durant les ateliers.

L'hétérogénéité de la classe a été prise en considération: les supports utilisés étaient adaptés, une différenciation des attendus de la part des élèves a été mise en place. Mais aussi, par le biais de groupes de besoins, homogènes ou hétérogènes.

Mme **MALVOISIN Hélène**.

Conclusion

Philosopher sur des sujets comme la mort s'apparentait comme un sujet sensible mais aussi, un tel travail paraissait ambitieux au vu du niveau de classe dans lequel il s'inscrivait. Cependant, au fur et à mesure des séances, j'ai pu remarquer que je gagnais davantage l'investissement des élèves. Et au-delà de tout objectif, ma plus belle victoire est sans doute d'avoir donné le goût de la philosophie à ces enfants: Ils aimaient sincèrement ces ateliers et les réclamaient.

La gestion des comportements constitue également l'une de mes réussites professionnelles. En effet, il m'était difficile de faire respecter les règles du débat. L'apparition du bâton de parole durant les ateliers a été véritablement bénéfique car je suppose qu'il avait un sens fort voire symbolique pour les enfants. De plus, il a considérablement influé sur le facteur motivationnel.

En plus d'avoir développé des habilités de pensées, on peut aisément constater que les enfants n'ont désormais plus le même regard sur les étapes de la vie, et plus spécifiquement sur la mort. La médiation culturelle a permis aux élèves de sortir de l'affectivité et de considérer d'autres points de vue, à savoir celui de l'acceptation. Et c'est en ce sens que l'apaisement relatif à leurs craintes fut possible.

Ce qui fut le plus difficile pour moi était d'assumer pleinement mon rôle d'animateur, notamment le fait d'être très «trop» présente au sein du débat car j'avais l'appréhension omniprésente de monopoliser la parole ou encore de trop influencer les enfants dans leurs énoncés. Cependant, je me suis rendue compte que l'étayage était particulièrement important dans le développement d'habiletés de pensée et que sans cela, on prendrait sans doute le risque de ne jamais en développer et par conséquent, de ne jamais réellement philosopher.

Durant chaque séance, des concepts précis devaient alors émerger. Évidemment, cela remet en question le libre arbitre: les enfants pensent-ils véritablement par eux-mêmes ?

Cela constituerait peut-être l'une des limites relatives à la méthode proposée par Edwige Chirouter. Mais selon moi, pour véritablement faire de la philosophie, elle s'apparente comme nécessaire. Philosopher n'est pas inné, il est donc primordial d'induire les élèves durant les phases de débat afin qu'ils comprennent ce qui est attendu d'eux. C'est aussi pour cette raison que la verbalisation des objectifs était devenue un rituel.

A l'avenir, je pense utiliser davantage l'outil numérique: Au début, je travaillais sur affiches, ce qui rendait la gestion des comportements plus difficile. Mais aussi, elles occupaient pas mal d'espace dans la classe, les élèves pouvaient alors facilement se perdre dans le flot d'informations et la mise en réseau des albums était difficilement exécutée.

L'utilisation du tableau blanc interactif et de la carte mentale m'ont permis de travailler beaucoup plus facilement sur les différents niveaux d'abstraction. En

plus d'être remaniable (car par définition, la philosophie n'est pas figée), la carte mentale était beaucoup plus parlante et visuelle pour les élèves.

Mais aussi, un travail autour des émotions pourrait être effectué en amont, notamment avant d'entamer celui sur les étapes de la vie. Les thèmes abordés sont angoissants pour les enfants dans la mesure où ils génèrent des sentiments ambivalents. En ce sens, il faudrait amener les élèves à prendre conscience de ce qu'ils sont avant toute chose : *Qu'est-ce qu'un enfant ?*

Le lien, même s'il peut paraître lointain, pourra alors être établi avec la notion "d'identité" (grandir) : avoir des peurs, des désirs, un nom, *etc.* Cela permettrait de partir véritablement des sentiments et ainsi, sur la possible peur de la mort.

J'ai également pu constater que l'écrit pouvait représenter un obstacle pour certains élèves. En ce sens, dans le cadre du travail en binôme sur un support écrit, on pourrait envisager la mise en place du tutorat.

La mort peut être un sujet sensible voire tabou pour certains individus. En ce sens, l'aborder en classe peut être inquiétant pour les parents, notamment lorsqu'ils n'ont pas de visibilité sur le travail effectué en classe. Dans l'optique de rassurer mais aussi de sensibiliser les parents quant à la PPE⁴⁷, dans ma pratique future, je mettrai en place un cahier de philosophie.

En tant qu'adulte, c'est aussi une belle prise de conscience quant au potentiel des enfants. Le recueil de données permet de mettre en lumière qu'il est possible de faire véritablement de la philosophie avec eux. Cette vision me conforte dans l'idée de mettre en place des ateliers de philosophie dans mes classes futures.

⁴⁷ Philosophie pour enfants.

Annexes

Annexe n°1 – Séquence n°1 «Grandir»

| Séquence n°1 - «GRANDIR» | |
|---|---|
| <p><u>Compétences travaillées dans les séances 2, 3 et 4 :</u></p> <p>En français : Comprendre et s'exprimer à l'oral : → Comprendre un texte lu par un adulte :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Repérer et mémoriser des informations importantes. • Mémoriser le vocabulaire entendu dans les textes <p>→ Repérer d'éventuelles difficultés de compréhension</p> <p>→ Écouter pour comprendre des messages oraux.</p> <p>→ Dire pour être entendu et compris.</p> <p>→ Participer à des échanges dans des situations diverses :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Respecter les règles organisant les échanges. • Prendre conscience et tenir compte des enjeux. • Organiser son propos. <p>En E.M.C → Construire une culture civique:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participer et prendre sa place dans un groupe. • Écouter autrui et produire un point de vue argumenté. <p>→ Respecter autrui:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Savoir écouter autrui • Accepter le point de vue des autres. | <p><u>Domaines du socle :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • D1 : Des langages pour penser et communiquer • D3 : La formation de la personne et du citoyen (respect des choix personnels) |
| Séance 1 – Présentation du thème «grandir» | |
| <u>Matériel:</u> Feuilles blanches / crayons de couleur | |
| <u>Objectif de la séance:</u> Partir de la représentation initiale des élèves sur la notion. | |

| | | | |
|--|---|----------------------|--|
| ➤ Amener les élèves à décrire et argumenter leur représentation. | | | |
| Phase n°1 | Objectif(s) visé(s) : ➤ Réfléchir «dans sa tête» | Collectif 5 min | ➤ Écrit «Être grand » au tableau ➤ Demander aux élèves de fermer les yeux pour réfléchir à ce qui vient d'être écrit. |
| Phase n°2 | Objectif(s) visé(s) : ➤ Dessiner sa représentation personnelle | Individuel 15 min | ➤ Distribuer une feuille blanche et demander aux élèves de sortir leurs crayons de couleur pour dessiner ce que représente pour eux «être grand». |
| Phase n°3 | Objectif(s) visé(s) : ➤ Expliquer ce qu'on a voulu représenter en argumentant. ➤ Poser des questions (si l'élève n'est pas au tableau) | Collectif 15 min | ➤ Faire venir quelques élèves au tableau afin qu'ils expliquent leur dessin. |
| Phase n°4 | Objectif(s) visé(s) : ➤ Synthétiser sous forme de carte mentale. | Collectif 10 min | ➤ Sur une grande affiche : <i>«Suite à ce que vous avez dit par rapport à vos dessins, nous allons maintenant définir ce que veut dire «être grand» tous ensemble. Vous allez donc me dire les mots/expressions les plus importants pour définir ce que c'est.»</i> |

| Séance n°2 – Quand devient-on une grande personne ? | | | |
|--|---|---|---|
| Matériel : Les goûters philo «Panique totale»– les petits et les grands / bougie / grande affiche | | | |
| Notion(s) à travailler: | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> ➤ Être une grande personne, c'est être responsable, autonome et mature. ➤ Grandir, ça prend du temps. | | | |
| Phase n°1 – lancement de l'activité | Objectifs visé(s): <ul style="list-style-type: none"> ➤ Définir ce qu'est la philosophie. | Coin regroupement Les élèves sont disposés en cercle Phase en collectif | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Présentation de l'activité : «Aujourd'hui, nous allons faire de la philosophie. Savez-vous ce que c'est, la philosophie ?» → C'est se poser des questions qui sont importantes pour l'Homme, mais la réponse n'est pas toujours facile, c'est donc pour ça que l'on va devoir réfléchir tous ensemble pour construire une réponse. <i>A chaque fois qu'on fera de la philosophie, on allumera une bougie.»</i> ➤ Rappel de la séance précédente: De quoi avons-nous parlé la dernière fois ? |
| Phase n°2 – Présentation du livre / illustration de l'histoire 5 min | Objectifs visé(s): <ul style="list-style-type: none"> ➤ Décrire une image ➤ Émettre des hypothèses à partir d'une images | | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Présenter le livre <ul style="list-style-type: none"> ○ Panique totale ! ➤ Amener les élèves à décrire l'illustration et à émettre des hypothèses sur l'histoire. |
| Phase n°3 – Lecture de l'album 15 min | Objectifs visé(s): <ul style="list-style-type: none"> ➤ Écouter et comprendre un texte lu par un adulte. | | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Lire l'histoire aux élèves ➤ Question : Qu'avez-vous compris de l'histoire ? <p>Difficultés éventuelles à prévoir sur le lexique :</p> <p>Le bac → grand examen / évaluation que l'on passe quand on est au lycée.</p> <p>La cordonnerie → Artisan qui répare les chaussures, les bottes, etc., et en général les articles de cuir.</p> |

| | | | |
|--|--|--|---|
| | | | → Définir les différents termes. |
| Phase n°4 – Questions à partir de l'album 10 min | Objectif(s) visé(s): <ul style="list-style-type: none"> ➤ Respecter les règles du débat. ➤ Oser entrer en communication. ➤ Exprimer son opinion en justifiant / argumentant. ➤ Écouter et respecter l'opinion de ses pairs. ➤ Problématiser. | | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Annoncer aux élèves que l'on va faire de la philosophie. Préciser qu'il est important de justifier ses réponses en donnant un exemple (on peut s'aider de l'histoire pour trouver des exemples): «Je pense ça... parce-que / Je suis d'accord ... parce-que ou je ne suis pas d'accord ... parce-que.» ➤ Présenter et afficher les règles du débat : <ul style="list-style-type: none"> ○ On lève la main si on veut parler. ○ On écoute ce que disent les camarades. ○ On ne se moque pas. <p style="text-align: center;">Les règles du débat</p> <div style="text-align: center;"> <p>🚫 Je ne me moque pas.</p> <p>👆 Je lève le doigt pour demander la parole.</p> <p>👂 Quand je n'ai pas la parole, j'écoute.</p> </div> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Questions pour lancer le débat : <ul style="list-style-type: none"> • Pourquoi Antoine est paniqué ? → Demander aux élèves si cela est possible. |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | | <ul style="list-style-type: none"> • Même si Antoine a grandi en une nuit, peut-on dire qu'il est une «grande personne»? |
| | Compétence(s) travaillée(s) en E.M.C: <ul style="list-style-type: none"> ➢ Construire une culture civique: <ul style="list-style-type: none"> ○ Participer et prendre sa place dans un groupe. ○ Écouter autrui et produire un point de vue argumenté. ➢ Respecter autrui: <ul style="list-style-type: none"> ○ Savoir écouter autrui. ○ Accepter le point de vue des autres. | | Difficultés éventuelles : <ul style="list-style-type: none"> • Les inférences <p>→ Amener les élèves à réfléchir sur les indices du texte.</p> |
| Phase n°5 – Question générale 15 min | Objectif(s) visé(s): <ul style="list-style-type: none"> ➢ Conceptualiser ➢ Argumenter (en s'appuyant sur l'album) | | Poser une question plus générale : <ul style="list-style-type: none"> • Quand devient-on une grande personne ? Est-ce qu'il faut du temps pour grandir ? |
| | | | Difficultés éventuelles: <ul style="list-style-type: none"> • Les élèves sortent du sujet / du thème <p>→ Donner des pistes pour rediriger le débat. Affiner les raisonnements , en donner des pistes / des contre-exemples.</p> |
| Pendant la séance, noter sur une grande affiche ce qui est dit, elle sera le support pour toute la séquence. | | | |

| Séance n°3 – Est-ce que c'est bien de grandir ? | | | |
|---|---|---|--|
| Matériel : Album <i>Laurent tout seul</i> / bougie / affiche | | | |
| Notion(s) à travailler : Ambivalence des sentiments lorsqu'on grandit : De la fierté dans l'acquisition de libertés nouvelles et dans la découverte du monde mais aussi de la peur et de la nostalgie dans la séparation avec le cocon familial. | | | |
| Phase n°1 – lancement de l'activité | Objectifs visé(s): <ul style="list-style-type: none"> ➢ Se remémorer les notions abordées. | Coin regroupement Les élèves sont disposés en cercle | Présentation de l'activité / rappel de ce qui a été fait la dernière fois (s'appuyer sur l'affiche). |
| Phase n°2 – présentation de l'album 5 min | Objectifs visé(s): <ul style="list-style-type: none"> ➢ Décrire une image ➢ Émettre des hypothèses à partir d'une images | Phase en collectif Le livre utilisé en séance n°1 est placé au milieu (il peut servir de référent dans le cadre de l'argumentation) | <ul style="list-style-type: none"> ➢ Présenter le livre <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Laurent tout seul.</i> ➢ Amener les élèves à décrire la première de couverture et à émettre des hypothèses sur l'histoire. |
| Phase n°3 – Lecture de l'album 15 min | Objectifs visé(s): <ul style="list-style-type: none"> ➢ Écouter et comprendre un texte lu par un adulte. | | <ul style="list-style-type: none"> ➢ Lire l'album aux élèves. |
| | | | Difficultés éventuelles à prévoir sur le lexique : <i>Le châtaignier</i> → Grande arbre dont le fruit est la châtaigne. <i>Un virage</i> <i>Lampions</i> → lanternes lumineuses → Définir les différents termes. |
| Phase n°4 – Questions à partir de l'album 10 min | Objectif(s) visé(s): <ul style="list-style-type: none"> ➢ Respecter les règles du débat. ➢ Oser entrer en | | <ul style="list-style-type: none"> ➢ Questions : <ul style="list-style-type: none"> • <i>Qu'avez-vous compris de l'histoire ?</i> • <i>Quelles sont les étapes du voyage de Laurent Lapin ?</i> <i>Barrière – châtaignier – rivière – vallée</i> ➢ Rappel des règles / affichage des règles. ➢ Allumer la bougie. ➢ Questions : <ul style="list-style-type: none"> ○ Pourquoi Laurent va-t-il toujours «un petit peu |

| | <p>communication.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Exprimer son opinion en justifiant / argumentant. ➤ Écouter et respecter l'opinion de ses pairs. ➤ Problématiser. <p>Compétence(s) travaillée(s) en E.M.C.:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Construire une culture civique: <ul style="list-style-type: none"> ○ Participer et prendre sa place dans un groupe. ○ Écouter autrui et produire un point de vue argumenté. ➤ Respecter autrui: <ul style="list-style-type: none"> ○ Savoir écouter autrui. ○ Accepter le point de vue des autres. | | <p>plus loin» que lui autorise sa mère ? A t-il raison d'agir comme ça ?</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Est-ce que c'est facile de devenir grand ? | | | | |
|--|--|--|---|-----------|---------------|-----------|-----------|
| <p><i>Phase n°5 – Question générale</i></p> <p><i>15 min</i></p> | <p>Objectif(s) visé(s):</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Conceptualiser ➤ Argumenter (en s'appuyant sur l'album) | | <p>➤ Question générale: Est-ce que c'est bien de grandir ? Quels sont les avantages et les inconvénients ?</p> <p>NB: On pourrait faire un tableau sur l'affiche avec les élèves:</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Avantages</th> <th>Inconvénients</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Arguments</td> <td>Arguments</td> </tr> </tbody> </table> | Avantages | Inconvénients | Arguments | Arguments |
| Avantages | Inconvénients | | | | | | |
| Arguments | Arguments | | | | | | |

| Séance n°4 – Qu'est-ce qu'une grande personne ? | | | |
|---|--|--|--|
| <u>Matériel</u> : Album <i>Yakouba</i> / bougie / affiche | | | |
| <u>Notion(s) à travailler</u> : La sagesse | | | |
| <p><i>Phase n°1 – lancement de l'activité</i></p> | <p>Objectifs visé(s):</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Se remémorer les notions abordées. | <p>Coin regroupement</p> <p>Les élèves sont disposés en cercle</p> | <p>Présentation de l'activité / rappel du travail effectué la dernière fois (s'appuyer sur l'affiche).</p> |
| <p><i>Phase n°2 – présentation de l'album</i></p> <p><i>5 min</i></p> | <p>Objectifs visé(s):</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Décrire une image ➤ Émettre des hypothèses à partir d'une images | <p>Phase en collectif</p> <p>Les albums déjà traités son placés au milieu, les élèves peuvent s'y référer pour donner des exemples.</p> | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Présenter le livre <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Yakouba</i> ➤ Amener les élèves à décrire la première de couverture et à émettre des hypothèses sur l'histoire. |
| <p><i>Phase n°3 – Lecture de l'album</i></p> <p><i>15 min</i></p> | <p>Objectifs visé(s):</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Écouter et comprendre un texte lu par un adulte. | | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Lire l'album aux élèves. <p>Difficultés éventuelles à prévoir sur le lexique :</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Un festin</i> → Un grand repas. - <i>Se parer</i> → Porter de beaux vêtements pour un événement important. - <i>Sous un soleil de plomb</i> → Il fait très chaud, il n'y a pas de nuages. - <i>Épier, scruter</i> → Regarder attentivement pour chercher quelque chose (ici, le lion) - <i>Griffues</i> → Comme si les plantes avaient de longues griffes. - <i>Troupeau / bétail</i> → Animaux qu'on élève. <p>→ Définir les différents termes.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Question : <ul style="list-style-type: none"> • <i>Qu'avez-vous compris de l'histoire ?</i> |

| | | | |
|--|---|--|---|
| <p><i>Phase n°4 – Questions à partir de l'album</i></p> <p><i>10 min</i></p> | <p>Objectif(s) visé(s):</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Respecter les règles du débat. ➤ Oser entrer en communication. ➤ Exprimer son opinion en justifiant / argumentant. ➤ Écouter et respecter l'opinion de ses pairs. ➤ Problématiser. <p>Compétence(s) travaillée(s) en E.M.C:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Construire une culture civique: <ul style="list-style-type: none"> ○ Participer et prendre sa place dans un groupe. ○ Écouter autrui et produire un point de vue argumenté. ➤ Respecter autrui: <ul style="list-style-type: none"> ○ Savoir écouter autrui. ○ Accepter le point de vue des autres. | | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Rappel des règles / affichage des règles. ➤ Allumer la bougie. ➤ Questions: <ul style="list-style-type: none"> ○ Que pensez-vous du choix de Yakouba? Qu'auriez-vous fait à sa place? ○ Est-il devenu un homme respecté des autres par ce choix? ○ Pensez-vous que Yakouba est devenu une grande personne en faisant ce choix? |
| <p><i>Phase n°5 – Question générale</i></p> <p><i>15 min</i></p> | <p>Objectif(s) visé(s):</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Conceptualiser ➤ Argumenter (en s'appuyant sur l'album) | | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Question générale: Qu'est-ce qu'une grande personne ? |

| Séance n°5 – Être adulte, est-ce forcément être sage ou grand ? | | | |
|---|---|---|---|
| <u>Matériel</u> : Album <i>Moi grand et toi petit</i> / bougie / affiche | | | |
| <u>Notion(s) à travailler</u> : | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> ➤ On peut être adulte, ne pas être grand et ne pas faire preuve de sagesse (cf. le lion). ➤ Mais même si on est «vieux», on peut encore grandir. | | | |
| <p><i>Phase n°1 – lancement de l'activité</i></p> | <p>Objectifs visé(s):</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Se remémorer les notions abordées. | <p>Coin regroupement</p> | <p>Présentation de l'activité / rappel du travail effectué la dernière fois (s'appuyer sur l'affiche).</p> |
| <p><i>Phase n°2 – présentation de l'album</i></p> <p><i>5 min</i></p> | <p>Objectifs visé(s):</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Décrire une image ➤ Émettre des hypothèses à partir d'une images. | <p>Les élèves sont disposés en cercle</p> <p>Phase en collectif</p> | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Présenter le livre <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Moi grand et toi petit</i> ➤ Amener les élèves à décrire la première de couverture et à émettre des hypothèses sur l'histoire. |
| <p><i>Phase n°3 – Lecture de l'album</i></p> <p><i>20 min</i></p> | <p>Objectifs visé(s):</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Écouter et comprendre un texte lu par un adulte. | <p>Les albums déjà traités son placés au milieu, les élèves peuvent s'y référer pour donner des exemples.</p> | <p>➤ Lire l'album aux élèves.</p> <p>Difficultés éventuelles à prévoir sur le lexique :</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Invulnérables</i> → qui ne peut pas être blessé, qui ne peut jamais être battu. - <i>Rouspéter</i> → Râler. - <i>Orgueilleux</i> → Prétentieux. <p>→ Définir les différents termes.</p> |
| <p><i>Phase n°4 – Questions à partir de l'album</i></p> <p><i>10 min</i></p> | <p>Objectif(s) visé(s):</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Respecter les règles du débat. ➤ Oser entrer en communication. | | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Question : • Qu'avez-vous compris de l'histoire ? ➤ Rappel des règles / affichage des règles. ➤ Allumer la bougie. ➤ Questions: |

| | | | |
|---|---|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Exprimer son opinion en justifiant / argumentant. ➤ Écouter et respecter l'opinion de ses pairs. ➤ Problématiser. <p>Compétence(s) travaillée(s) en E.M.C:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Construire une culture civique: <ul style="list-style-type: none"> ○ Participer et prendre sa place dans un groupe. ○ Écouter autrui et produire un point de vue argumenté. ➤ Respecter autrui: <ul style="list-style-type: none"> ○ Savoir écouter autrui. ○ Accepter le point de vue des autres. | | <ul style="list-style-type: none"> ○ Pourquoi le roi demande à l'éléphant de partir? Pourquoi le roi semble en colère contre l'éléphant? ○ Pourquoi le lion accepte d'enlever sa couronne? |
| <p><i>Phase n°5 – Question générale</i> <i>10 min</i></p> | <p>Objectif(s) visé(s):</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Conceptualiser ➤ Argumenter (en s'appuyant sur l'album) | | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Question générale: Être adulte, est-ce forcément être sage ou grand ? Quand on est vieux, peut-on encore grandir ? |

Annexe n°2 – Séquence n°2 «Vieillir/mourir»

| Séquence n°2 - «La vieillesse et la mort» | |
|---|---|
| <p>Compétences travaillées dans les séances 2, 3 et 4 :</p> <p>En français : Comprendre et s'exprimer à l'oral : → Comprendre un texte lu par un adulte :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Repérer et mémoriser des informations importantes. • Mémoriser le vocabulaire entendu dans les textes <p>→ Repérer d'éventuelles difficultés de compréhension</p> <p>→ Écouter pour comprendre des messages oraux.</p> <p>→ Dire pour être entendu et compris.</p> <p>→ Participer à des échanges dans des situations diverses :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Respecter les règles organisant les échanges. • Prendre conscience et tenir compte des enjeux. • Organiser son propos. <p>En E.M.C → Construire une culture civique:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participer et prendre sa place dans un groupe. • Écouter autrui et produire un point de vue argumenté. <p>→ Respecter autrui:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Savoir écouter autrui • Accepter le point de vue des autres. | <p>Domaines du socle :</p> <ul style="list-style-type: none"> • D1 : Des langages pour penser et communiquer • D3 : La formation de la personne et du citoyen (respect des choix personnels) |
| Séance 1 – Présentation du thème «la vieillesse et la mort» | |
| Matériel: Fiche / crayon de bois | |
| Objectif de la séance: Partir de la représentation initiale des élèves sur la notion. | |

| ➤ Amener les élèves à décrire et argumenter leur représentation. | | | |
|--|---|------------------------------------|---|
| Phase n°1 | Objectif(s) visé(s) : ➤ Réfléchir «dans sa tête» à la question posée. | Collectif Tables en U 5 min | ➤ Écrire la question « Faut-il avoir peur de la mort? » au tableau. ➤ Demander aux élèves de prendre le temps de réfléchir à la question. |
| Phase n°2 | Objectif(s) visé(s) : ➤ Écrire ce que l'on pense, expliquer pourquoi (argumenter en donnant des exemples). | En binôme 15 min | ➤ Distribuer une feuille et demander aux élèves de sortir leur crayon de bois pour essayer de répondre à la question. |
| Phase n°3 | Objectif(s) visé(s) : ➤ Expliquer son point de vue en argumentant devant ses pairs. ➤ Poser des questions (si l'élève n'est pas au tableau). | Collectif Tables en U 15 min | ➤ Faire venir quelques élèves au tableau afin qu'ils expliquent leur point de vue. |
| Phase n°4 | Objectif(s) visé(s) : ➤ Synthétiser sous forme de carte mentale. | Collectif Tables en U 10 min | ➤ Remplir la carte mentale au fur et à mesure. |

| Séance n°2 – «Est-ce que c'est triste de vieillir?» | | | |
|---|--|-----------------------|--|
| Matériel : Album <i>Dans les yeux d'Henriette</i> / bougie / bâton de parole / TBI | | | |
| Notion(s) à travailler: <ul style="list-style-type: none"> ● On peut être vieux et être en pleine forme ● On peut être vieux et ne pas avoir peur de la mort | | | |
| Phase n°1 – lancement de l'activité | Objectifs visé(s): ➢ Présentation de l'activité. | Tables en U | ➢ Rappel de la séance précédente. ➢ Présentation de l'activité. |
| Phase n°2 – Présentation du livre / illustration de l'histoire 5 min | Objectifs visé(s): ➢ Décrire une image ➢ Émettre des hypothèses à partir d'une images | Phase en collectif | ➢ Présenter l'album: ○ <i>Dans les yeux d'Henriette</i> ➢ Amener les élèves à décrire l'illustration et à émettre des hypothèses sur l'histoire. |
| Phase n°3 – Lecture de l'album 15 min | Objectifs visé(s): ➢ Écouter et comprendre un texte lu par un adulte. | | ➢ Lire l'histoire aux élèves ➢ Question: <i>Qu'avez-vous compris de l'histoire ?</i> |
| Difficultés éventuelles à prévoir sur le lexique: | | | <ul style="list-style-type: none"> • 118 ans [faire écrire en nombre] • Choucrouste sur la tête → Avoir les cheveux en pétard. • Rapetisser → Devenir plus petit. • Un lys blanc [montrer une photo] • Ballotté → Se faire secouer dans tous les sens. • L'air hautain → Une personne qui se croit supérieur aux autres. • Une course endiablée → Une course très rythmée. • Ribambelles de phrase → De longues phrases. |

| | | | |
|---|--|--|--|
| Phase n°4 – Questions à partir de l'album 10 min | Objectif(s) visé(s): ➢ Respecter les règles du débat. ➢ Oser entrer en communication. ➢ Exprimer son opinion en justifiant / argumentant. ➢ Écouter et respecter l'opinion de ses pairs. ➢ Problématiser. | | ➢ Rappel des règles. ➢ Allumer la bougie. ➢ Préciser qu'il est important de justifier ses réponses en donnant un exemple (on peut s'aider de l'histoire pour trouver des exemples): « <i>Je pense ça... parce-que / Je suis d'accord ... parce-que ou je ne suis pas d'accord ... parce-que.</i> » ➢ Questions: • Pourquoi Henriette rapetisse toujours de plus en plus jusqu'à disparaître ? • Est-ce qu'Henriette est triste de partir ? • Pourquoi Armand pense qu'Henriette n'est pas très loin de lui ? |
| | Compétence(s) travaillée(s) en E.M.C: ➢ Construire une culture civique: ○ Participer et prendre sa place dans un groupe. ○ Écouter autrui et produire un point de vue argumenté. ➢ Respecter autrui: ○ Savoir écouter autrui. ○ Accepter le point de vue des autres. | | Question générale: • Est-ce que c'est triste de vieillir ? |
| Phase n°5 – Question générale | Objectif(s) visé(s): ➢ Conceptualiser ➢ Argumenter (en s'appuyant sur l'album) | | Difficulté(s) éventuelle(s): |

| | | | |
|--|--|--|--|
| 15 min | | | <ul style="list-style-type: none"> • Les élèves sortent du sujet / du thème → Donner des pistes pour rediriger le débat. Affiner les raisonnements, en donnant des pistes / des contre-exemples. |
| Pendant la séance, on complète la carte mentale au fur et à mesure. | | | |

| Séance n°3 – «Pourquoi doit-on mourir?» | | | |
|--|---|--|--|
| <u>Matériel</u> : Album <i>Moi et Rien</i> / bougie / bâton de parole / TBI | | | |
| <u>Notion(s) à travailler</u> : | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> ● La mort c'est triste, surtout pour ceux qui restent. ● «Rien» est le souvenir de la maman de Lila. Garder le souvenir de ceux qu'on a aimé rend la tristesse moins difficile. | | | |
| Phase n°1 – lancement de l'activité | Objectifs visé(s): <ul style="list-style-type: none"> ➢ Se remémorer les notions abordées. | Tables en U Phase en collectif Le livre utilisé en séance n°2 est placé au milieu (il peut servir de référent dans le cadre de l'argumentation) | <ul style="list-style-type: none"> ➢ Rappel de ce qui a été fait la dernière fois. ➢ Présentation de l'activité |
| Phase n°2 – présentation de l'album 5 min | Objectifs visé(s): <ul style="list-style-type: none"> ➢ Décrire une image ➢ Émettre des hypothèses à partir d'une images | | <ul style="list-style-type: none"> ➢ Présenter l'album: <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Moi et Rien</i> ➢ Amener les élèves à décrire la première de couverture et à émettre des hypothèses sur l'histoire. |
| Phase n°3 – Lecture de l'album 15 min | Objectifs visé(s): <ul style="list-style-type: none"> ➢ Écouter et comprendre un texte lu par un adulte. | | <ul style="list-style-type: none"> ➢ Lire l'album aux élèves. <p>Difficultés éventuelles à prévoir sur le lexique :</p> <p><i>La cime</i> → Extrémité pointue de l'arbre / le haut de l'arbre.</p> <p><i>Un débarras</i> → Endroit où l'on stocke des objets qui peuvent être encombrants.</p> <p><i>Faire germer les graines</i> → A partir de la graine va se développer une plante.</p> <p><i>L'Himalaya</i> → C'est une chaîne de montagnes (c'est un ensemble de montagnes)</p> <p><i>Des pavots bleus de L'Himalaya</i> → Espèce de fleur.</p> <p><i>Un gorge-bleu</i> → Un oiseau qui mesure entre 14 et 18 cm, on l'appelle ainsi car sa gorge est de couleur bleu.</p> <p><i>Le châtelain</i> → Personne qui possède ou habite un</p> |

| | | | |
|--|---|--|--|
| | | | <p>château. <i>Cisaille</i> → Gros ciseaux que les jardiniers utilisent pour tailler les arbres.</p> |
| <p>Phase n°4 – Questions à partir de l'album</p> <p>10 min</p> | <p>Objectif(s) visé(s):</p> <ul style="list-style-type: none"> ➢ Respecter les règles du débat. ➢ Oser entrer en communication. ➢ Exprimer son opinion en justifiant / argumentant. ➢ Écouter et respecter l'opinion de ses pairs. ➢ Problématiser. | | <p>➢ Question:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qu'avez-vous compris de l'histoire ? <p>➢ Rappel des règles.</p> <p>➢ Allumer la bougie.</p> <p>➢ Préciser qu'il est important de justifier ses réponses en donnant un exemple (on peut s'aider de l'histoire pour trouver des exemples): «<i>Je pense ça... parce-que / Je suis d'accord ... parce-que ou je ne suis pas d'accord ... parce-que.</i>»</p> <p>➢ Questions:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Pourquoi Rien ne peut rien faire pour Lila (page 18)? <ul style="list-style-type: none"> ▪ La maman de Lila est morte. ▪ Rien est un ami imaginaire. ○ Qu'est-ce que le cadeau que la maman de Lila avait prévu pour elle? Qu'est-ce que ça veut dire? <ul style="list-style-type: none"> ▪ Une petite poupée qui ressemble à l'ami imaginaire de Lila (Rien) ▪ Ça veut dire que Rien est un ami imaginaire, il aide Lila à supporter la mort de sa mère. ○ Pourquoi le père de Lila est-il «redevenu son papa»? |

| | | | |
|--|---|--|--|
| | | | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Le père de Lila était très triste mais il comprend à la fin que la vie continue: les fleurs poussent. ○ Qu'est-ce que cette histoire nous apprend sur la mort? <ul style="list-style-type: none"> ▪ La maman de Lila continue d'exister dans son cœur (ami imaginaire). ▪ La mort c'est triste mais petit à petit, avec le temps, c'est moins douloureux. |
| | <p>Compétence(s) travaillée(s) en E.M.C:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➢ Construire une culture civique: <ul style="list-style-type: none"> ○ Participer et prendre sa place dans un groupe. ○ Écouter autrui et produire un point de vue argumenté. ➢ Respecter autrui: <ul style="list-style-type: none"> ○ Savoir écouter autrui. ○ Accepter le point de vue des autres. | | <p>Difficulté éventuelle:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les inférences <p>→ Amener les élèves à s'appuyer sur les indices dans l'album.</p> |
| <p>Phase n°5 – Question générale</p> <p>15 min</p> | <p>Objectif(s) visé(s):</p> <ul style="list-style-type: none"> ➢ Conceptualiser ➢ Argumenter (en s'appuyant sur l'album) | | <p>➢ Questions générales:</p> <p>Pourquoi doit-on mourir? Y' a-t-il des morts plus injustes que d'autres?</p> |

Pendant la séance, on complète la carte mentale au fur et à mesure.

| Séance n°4 – «Qu'est-ce qui permet de rendre la mort moins triste?» | | | |
|---|---|--|--|
| Matériel : Album <i>Odette, un printemps à Paris</i> / bougie / bâton de parole / TBI | | | |
| Notion(s) à travailler: | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> ● Les morts continuent d'exister dans nos souvenirs. ● La mort est vécue ici comme une suite logique, qui n'est pas triste ou tragique car le vieux monsieur aura connu l'amitié avant de partir. | | | |
| Phase n°1 – lancement de l'activité | Objectifs visé(s): ➢ Se remémorer les notions abordées. | Tables en U Phase en collectif | <ul style="list-style-type: none"> ➢ Rappel du travail effectué la dernière fois. ➢ Présentation de l'activité. |
| Phase n°2 – présentation de l'album 5 min | Objectifs visé(s): ➢ Décrire une image ➢ Émettre des hypothèses à partir d'une images | Les albums déjà traités son placés au milieu, les élèves peuvent s'y référer pour donner des exemples. | <ul style="list-style-type: none"> ➢ Présenter l'album: <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Odette, un printemps à Paris</i> ➢ Amener les élèves à décrire la première de couverture et à émettre des hypothèses sur l'histoire. |
| Phase n°3 – Lecture de l'album 15 min | Objectifs visé(s): ➢ Écouter et comprendre un texte lu par un adulte. | | <ul style="list-style-type: none"> ➢ Lire l'album aux élèves. |
| Difficultés éventuelles à prévoir sur le lexique : - <i>Jardin des Tuileries</i> → Grand jardin qui se trouve à Paris | | | <ul style="list-style-type: none"> ➢ Question : <ul style="list-style-type: none"> • <i>Qu'avez-vous compris de l'histoire ?</i> |
| Phase n°4 – Questions à partir de l'album 10 min | Objectif(s) visé(s): ➢ Respecter les règles du débat. ➢ Oser entrer en communication. | | <ul style="list-style-type: none"> ➢ Rappel des règles. ➢ Allumer la bougie. ➢ Préciser qu'il est important de justifier ses réponses en |

| | | | |
|--|---|--|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> ➢ Exprimer son opinion en justifiant / argumentant. ➢ Écouter et respecter l'opinion de ses pairs. ➢ Problématiser. | | <p>donnant un exemple (on peut s'aider de l'histoire pour trouver des exemples): «<i>Je pense ça... parce-que / Je suis d'accord ... parce-que ou je ne suis pas d'accord ... parce-que.</i>»</p> <ul style="list-style-type: none"> ➢ Questions: <ul style="list-style-type: none"> ○ Où est parti le vieux monsieur? ○ Pourquoi Odette a-t-elle compris qu'elle ne le reverrait plus? <ul style="list-style-type: none"> ▪ Le chapeau qu'il a laissé (souvenir) ▪ C'était un vieux monsieur, donc sa mort est considérée comme quelque chose de «logique». ○ S'il est mort, est-ce que c'est triste? Qu'est-ce qui rend moins triste la disparition du vieil homme? <ul style="list-style-type: none"> ▪ Son souvenir continue d'exister. ○ Qu'est-ce que cette histoire nous apprend sur la mort? <ul style="list-style-type: none"> ▪ La mort c'est pas forcément triste quand on a été heureux. ▪ Même pour ceux qui restent, c'est moins douloureux quand les personnes disparues continuent d'exister dans notre cœur, dans nos souvenirs. |
| | Compétence(s) travaillée(s) en E.M.C: ➢ Construire une culture civique: | | Difficulté éventuelle: • Les inférences → Amener les élèves à s'appuyer sur les indices dans l'album. |

| | | | |
|--|---|--|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> ○ Participer et prendre sa place dans un groupe. ○ Écouter autrui et produire un point de vue argumenté. ➤ Respecter autrui: <ul style="list-style-type: none"> ○ Savoir écouter autrui. ○ Accepter le point de vue des autres. | | |
| Phase n°5 – Question générale 15 min | Objectif(s) visé(s): <ul style="list-style-type: none"> ➤ Conceptualiser ➤ Argumenter (en s'appuyant sur l'album) | | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Question générale: Qu'est-ce qui permet de rendre la mort moins triste ? |
| Pendant la séance, on complète la carte mentale au fur et à mesure. | | | |

| Séance n°5 – «Faut-il avoir peur de la mort?» | | | |
|---|---|---|--|
| Matériel : Album <i>Bonjour Madame la Mort</i> / bougie / bâton de parole / TBI | | | |
| Notion(s) à travailler: <ul style="list-style-type: none"> ● On ne peut pas échapper à la mort (suite logique). ● La mort c'est pas forcément quelque chose de triste car la vieille dame aura connu l'amitié avant de partir (≠/ solitude), ainsi, elle part en paix. | | | |
| Phase n°1 – lancement de l'activité | Objectifs visé(s): <ul style="list-style-type: none"> ➤ Se remémorer les notions abordées. | Tables en U Phase en collectif Les albums déjà traités sont placés au milieu, les élèves peuvent s'y référer pour donner des exemples. | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Rappel du travail effectué la dernière fois. ➤ Présentation de l'activité. |
| Phase n°2 – présentation de l'album 5 min | Objectifs visé(s): <ul style="list-style-type: none"> ➤ Décrire une image ➤ Émettre des hypothèses à partir d'une image. | | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Présenter l'album: <ul style="list-style-type: none"> ○ Bonjour Madame la Mort ➤ Amener les élèves à décrire la première de couverture et à émettre des hypothèses sur l'histoire. |
| Phase n°3 – Lecture de l'album 20 min | Objectifs visé(s): <ul style="list-style-type: none"> ➤ Écouter et comprendre un texte lu par un adulte. | | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Lire l'album aux élèves. Difficultés éventuelles à prévoir sur le lexique : - <i>Piteux état</i> → Très mauvais état. - <i>Aigrette (acide)</i> → Avec une voix désagréable. - <i>Caverneuse</i> → Qui semble venir des profondeurs d'une caverne. - <i>Une faux</i> → Outil. - <i>Amabilité</i> → Aimable (qualité) / quand on cherche à faire plaisir à quelqu'un. - <i>Édredon</i> → Une couette. - <i>Eau de vie</i> → Alcool. |
| | | | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Question : <ul style="list-style-type: none"> • Qu'avez-vous compris de l'histoire ? |

| | | | |
|--|---|--|---|
| <p><i>Phase n°4 – Questions à partir de l'album</i></p> <p><i>10 min</i></p> | <p>Objectif(s) visé(s):</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Respecter les règles du débat. ➤ Oser entrer en communication. ➤ Exprimer son opinion en justifiant / argumentant. ➤ Écouter et respecter l'opinion de ses pairs. ➤ Problématiser. <p>Compétence(s) travaillée(s) en E.M.C:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Construire une culture civique: <ul style="list-style-type: none"> ○ Participer et prendre sa place dans un groupe. ○ Écouter autrui et produire un point de vue argumenté. ➤ Respecter autrui: <ul style="list-style-type: none"> ○ Savoir écouter autrui. ○ Accepter le point de vue des autres. | | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Rappel des règles. ➤ Allumer la bougie. ➤ Préciser qu'il est important de justifier ses réponses en donnant un exemple (on peut s'aider de l'histoire pour trouver des exemples): <i>«Je pense ça... parce-que / Je suis d'accord ... parce-que ou je ne suis pas d'accord ... parce-que.»</i> ➤ Questions: <ul style="list-style-type: none"> ○ Pourquoi la vieille dame ne veut pas mourir au début de l'album? <ul style="list-style-type: none"> ▪ La vieille dame souffre de la solitude Pourquoi est-elle prête à la fin? <ul style="list-style-type: none"> ▪ La vieille dame a pu connaître l'amitié, ce qui l'a sortie de la solitude, ainsi, elle peut reposer en paix désormais. ▪ Elle accepte qu'elle doive partir (suite logique de la vie). ○ Est-ce que la mort de la vieille dame est triste ? ○ Qu'est-ce que cette histoire nous apprend sur la mort? <ul style="list-style-type: none"> ▪ On ne peut échapper à la mort (nous sommes mortels). ▪ Ce n'est pas forcément quelque chose de triste (la dame repose en paix). |
| <p><i>Phase n°5 – Question générale</i></p> | <p>Objectif(s) visé(s):</p> | | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Question générale: |

| | | | |
|---|--|--|---|
| <p><i>10 min</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Conceptualiser ➤ Argumenter (en s'appuyant sur l'album) | | <p>Faut-il avoir peur de la mort ?</p> |
| <p>Pendant la séance, on complète la carte mentale au fur et à mesure.</p> | | | |

Annexe n°3 – Fiche séance n°1 (représentation) / séquence n°2






Atelier de philosophie

Vieillir et mourir

Consigne: Dis ce que tu penses en
n'oubliant pas de justifier.

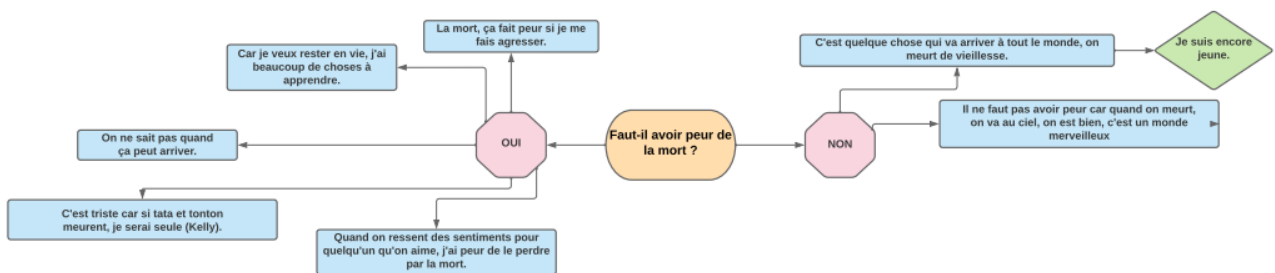
Faut-il avoir peur de la mort ?

Annexe n°4 – Traces écrites (séquence n°1 sur le thème «grandir»)

| <p>Être grand? </p> <p>Quand devient-on grand?</p> <ul style="list-style-type: none"> Quand on est faire des choses toute seul (autonomie) Il faut apprendre à être responsable. On a des responsabilités On peut avoir 17 ans mais avoir 6 ans dans la tête | <p>Être grand? </p> <p>La mort, ça fait peur si je me fais agresser.</p> <p>Est-ce que c'est bon de grandir?</p> <table border="1"> <tr> <th>les avantages (+)</th> <th>les inconvénients (-)</th> </tr> <tr> <td> <ul style="list-style-type: none"> Apprendre de nouvelles choses. on peut travailler. On découvre de nouvelles choses et faire et combat. </td> <td> <ul style="list-style-type: none"> Ça fait peur, on est seul. C'est triste, ça fait peur de quitter sa maison. Il y a des étapes. </td> </tr> </table> | les avantages (+) | les inconvénients (-) | <ul style="list-style-type: none"> Apprendre de nouvelles choses. on peut travailler. On découvre de nouvelles choses et faire et combat. | <ul style="list-style-type: none"> Ça fait peur, on est seul. C'est triste, ça fait peur de quitter sa maison. Il y a des étapes. | <p>Être grand? </p> <p>Yahouba</p> <p>Qu'est-ce qu'une grande personne?</p> <ul style="list-style-type: none"> C'est quand on réfléchit si c'est bien ou pas bien (être sage) On a des responsabilités On réfléchit tout seul, on fait des choix |
|--|--|-------------------|-----------------------|---|--|--|
| les avantages (+) | les inconvénients (-) | | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Apprendre de nouvelles choses. on peut travailler. On découvre de nouvelles choses et faire et combat. | <ul style="list-style-type: none"> Ça fait peur, on est seul. C'est triste, ça fait peur de quitter sa maison. Il y a des étapes. | | | | | |

Annexe n°5 – cartes mentales

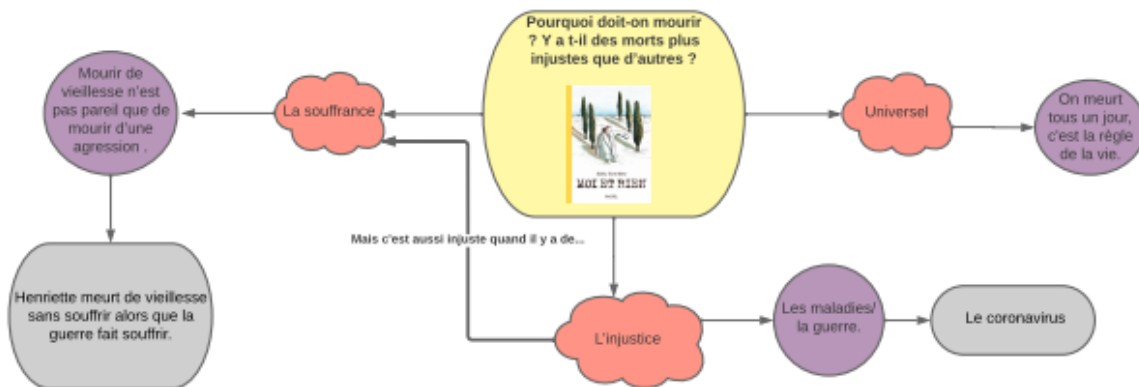
Séance n°1:



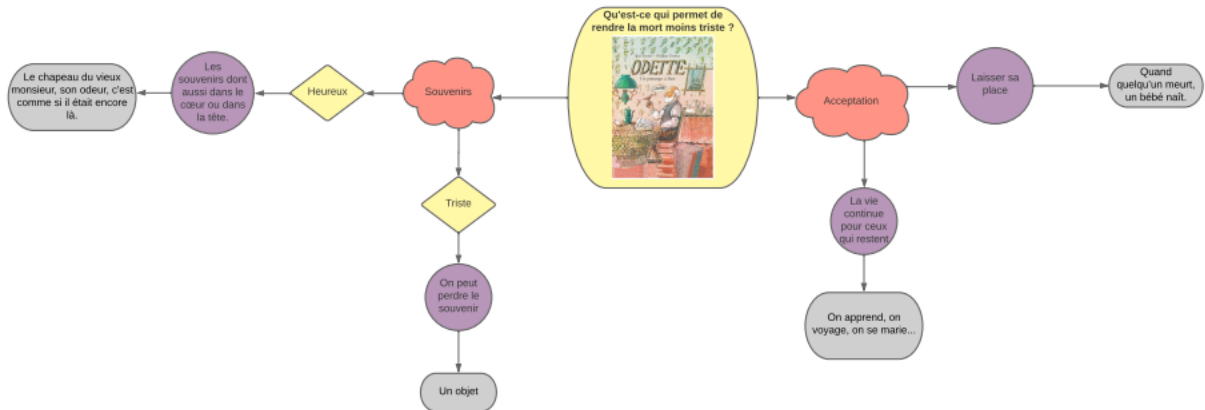
Séance n°2:



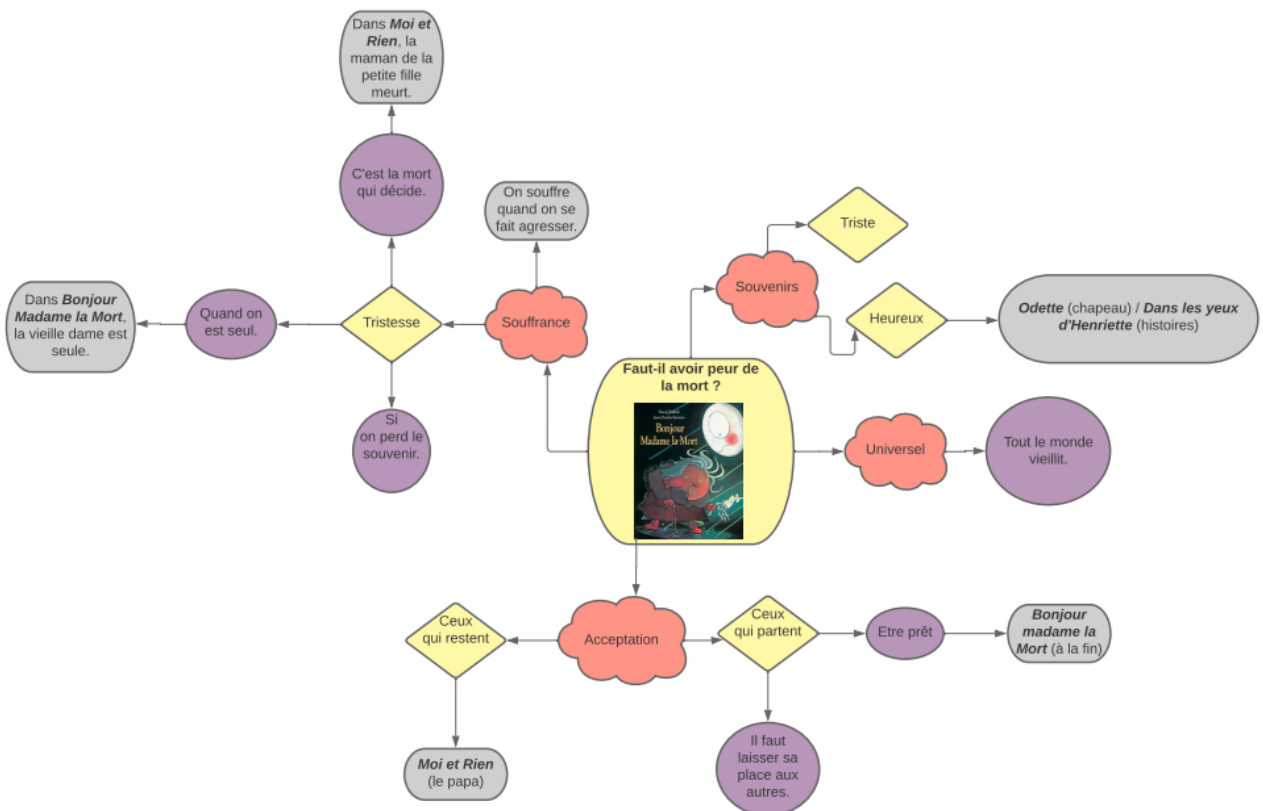
Séance n°3:



Séance n°4:



Séance n°5:



Annexe n°6 – Bâton de parole



Annexe n°7 – Verbatims séquence n°1 «grandir»

A/ Verbatim n°1: Débat sur *Panique totale* !

Animateur : « **Qu'est-ce que vous avez compris de l'histoire ?** »

Cloé: «Le petit garçon qui avait 17 ans s'est blessé.»

Animateur : «Est-ce qu'il est blessé le petit garçon?»

Zoé: «Antoine doit aller au lycée, aller à la cordonnerie, il a peur.»

Animateur : «Pourquoi il a peur ?»

Zoé: «Parce-qu'il sait pas être adulte.»

Romie: «Il s'est couché il était petit, et après il était grand.»

Animateur : «**Pourquoi Antoine est paniqué?**»

Romie: «Parce qu'il vient juste d'apprendre à lire.»

Kelly: «Peut-être que c'est une fée qui a fait ça.»

Louis: «Il n'aime pas le lycée.»

Cloé: «Il n'aime pas faire ces choses-là, peur de perdre les clés...»

Salma: «Pareil que Louis/»

Elona: «Il a peur de passer le bac.»

Tinael: «Il sait pas où c'est pour aller chercher ses chaussures.»

Animateur : «**J'ai une autre question. Malgré qu'Antoine ait grandi, est-il une grande personne pour autant ?**»

Tinael: «Oui car il a 17 ans.»

Animateur : «**Donc on peut dire que c'est une grande personne parce qu'il a 17 ans?**»

Romie: «Non car il sait pas faire les trucs de grands.»

Elona: «C'est peut être son anniversaire.»

Animateur : «**Quand devient-on une grande personne?**»

Hugo: «A 25 ans.»

Animateur : «**Pourquoi tu penses que l'on devient une grande personne à 25 ans?**»

[Pas de réponse]

Elona: «C'est peut-être de la magie.»

Cloé: «Mais là on parle du réel.»

Animateur : «**Imaginons que cela vous arrive, seriez-vous une grande personne?**»

Romie: «Non, il faut du temps, il faut que les os grandissent. Il faut apprendre.»

Animateur : «Que faut-il apprendre?»

Romie: «A lire, écrire.»

Animateur : «Quand devient-on une grande personne?»

Cloé: «Oui il a 17 ans.»

Louis: «Non, il sait pas faire des choses de grands.»

Romie: «Pas son permis, la cuisine.»

Tinael: «Le cordonnier, il sait pas où c'est.»

B/ Verbatim n°2: Débat sur *Yakouba*

Animateur : «**Que pensez-vous du choix de Yakouba?**»

Hugo: «Je pense que c'est bien car laisser les animaux vivre ça protège.»

Animateur : «Ça protège quoi?»

[Pas de réponse]

Cloé: «Protéger la nature.»

Louis: «Au cas où il y a un autre lion.»

Cloé: «Yakouba a été gentil avec le lion donc il laisse la vie sauve au bétail.»

Romie: «Peut-être que lui quand il se voit, il se croit grand mais que les autres le voient petit.»

[...]

Romie: «Il s'est dit qu'il allait plus manger d'animaux.»

Animateur : «**Qu'auriez-vous fait à sa place?**»

Zoé: «Moi je l'aurai laissé tranquille car c'est pas bien de tuer un animal.»

Tinael: «Ce n'est pas bien de tuer un lion s'il est blessé.»

Tinael: «Ce serait de la triche car le lion est malade alors que Yakouba non.»

Animateur : «**Mais du coup, Yakouba est-il devenu un homme respecté par ses frères?**»

Romie: «S'il l'avait fait alors peut-être ses frères l'auraient vu comme un grand.»

Animateur : «**Pensez-vous que Yakouba soit devenu une grande personne?**»

Romie: «Non c'est seulement à ses yeux.»

Animateur : «Ça veut dire quoi «à ses yeux»?»

Tinael: «C'est pas bien de tuer les animaux sans défense.»

Romie: «Pour pas tuer les animaux.»

[...]

Animateur : «**Qu'est ce qu'une grande personne?**»

Romie: «Quand on sait faire des choses seul.»

Mahina: «Quand on a une responsabilité.»

Romie: «Quand on réfléchit tout seul.»

[Pas de réponse]

Animateur : «**Pourquoi Yakouba en sort grandi?**»

Zoé: «Quand il va sortir, il sera grand, mais pour les autres non.»

Romie: «Il a l'impression d'être grand parce que le lion lui a dit mais pas pour les autres.»

Animateur : «**D'après vous Yakouba est-il devenu une grande personne?**»

Romie: «Non parce que le lion a dit à ses yeux.»

Tinael: «Moi je pense que oui car le lion lui a dit.»

Zoé: «Il voulait pas le combattre pour pas le blesser.»

Animateur : «**A-t-il fait preuve de courage et de sagesse?**»

[La sagesse est définie: faire la distinction entre le bien et le mal.]

Romie: «Oui et en plus le lion aussi est devenu sage car il ne mangera plus les autres animaux, il a fait comme Yakouba.»

Animateur : «Qu'est ce qu'une grande personne alors d'après tout ce qu'on vient de dire?»

Romie: «Être sage, quand on réfléchit à ce qui est bien ou pas bien.»

Hugo: «Parce-qu'en fait il ne veut pas tuer le lion.»

Animateur : «Pourquoi il ne le fait pas alors?»

Hugo: «Il pense pas que c'est bien de le tuer.»

Romie: «Oui, il a fait son choix seul.»

Kelly: «Oui, je suis d'accord.»

Annexe n°8 – Verbatims séquence n°2 «vieillir/mourir»

A/ Verbatim n°1: Séance n°1 (**représentations**)

Groupe 1: Kelly et Salma

Faut-il avoir peur de la mort ?

Salma: «Je pense que oui parce que de toute façon ça va arriver. Ça arrive quand on est vieux. Je suis encore jeune.»

Kelly: «Je pense que oui parce que c'est triste si tata et tonton sont morts et je vais me retrouver toute seule et je vais être triste.»

Animateur: «Vous avez encore des choses à dire?»

Kelly: «C'est malheureux.»

Zoé: «On parle de la famille.»

Tinaël: «Pourquoi tu auras peur de perdre tata et tonton?»

Kelly: «Parce que je vais être seule sans parents, je vais aller en foyer.»

Romie: «Bah oui, elle va plus être avec ses parents.»

Groupe 2: Zoé, Romie et Elona.

Faut-il avoir peur de la mort ?

Zoé : «Je pense que ça fait peur parce que si c'est le soir et que je me fais agresser, je peux mourir, mais on peut mourir d'une autre façon comme de vieillesse ou bien d'un cancer.»

Romie: «Je pense que ça fait peur car je veux rester en vie, parce que j'ai des choses encore à apprendre.»

Elona: «Oui je pense que ça fait peur parce que c'est triste.»

Animateur: «Pourquoi c'est triste pour toi, Elona?»

[...]

Groupe 3 : Tinaël et Mahina.

Faut-il avoir peur de la mort ?

Tinaël: «Je pense que c'est triste de mourir parce qu'on ne peut pas rester tout seul dans une maison. On ne sait pas quand elle arrive la mort.»

Mahina: «Pareil que lui.»

Zoé: «Pourquoi tu penses que ça peut arriver n'importe quand la mort ?»

Tinael: «Parce-que quand j'ai vu quelqu'un mourir et c'était le matin.»

Louis: «Oui, on ne sait pas quand ça arrive.»

Groupe 4 : Jade et Hugo

Faut-il avoir peur de la mort ?

Hugo: «Non, je pense qu'il ne faut pas avoir peur de la mort car ça ne sert à rien, ça arrive un jour pour tout le monde. On ressent des sentiments pour quelqu'un qu'on aime, j'ai peur de le perdre par la mort.»

Animateur: «A cause de quoi pourrait-on perdre quelqu'un ?»

Hugo: «Dans un accident.»

Jade: «D'un arrêt cardiaque.»

Animateur: «Ça vous fait peur ?»

Jade: «Un peu mais pas beaucoup.»

Tinaël: «Les maladies peuvent arriver.»

Zoé: «Comment ça arrive un accident?»

Hugo: «Par une voiture.»

Animateur: «Est-ce que mourir dans un accident c'est pareil que mourir de vieillesse ?»

Zoé: «C'est pas pareil parce que là c'est la faute de quelqu'un, la vieillesse c'est tout simple.»

Groupe 4 : Louis et Noan

Faut-il avoir peur de la mort ?

Louis: «Quand on est au ciel, on est bien.»

B/ Verbatim n°2: Débat sur *Dans les yeux d'Henriette*

Animateur: «**Pourquoi Henriette disparaît-elle?**»

Mahina: «Peut-être que l'oiseau a mangé la vieille dame.»

Salma: «On dirait que l'oiseau la mange mais l'oiseau peut pas vraiment manger une dame.»

Mahina: «Oui mais ce n'est pas dans la vraie vie.»

Animateur: «**Henriette est triste de devoir partir?**»

Les enfants en cœur: «Oui.»

Tinael: «Elle est triste de partir car elle quitte Armand.»

Romie: «Je pense qu'elle est triste car elle dit dans l'histoire qu'elle veut rester.»

Animateur: «Oui je suis d'accord mais elle ne dit pas que ça.»

Salma: «Oui, pour son ami.»

Animateur: «A votre avis quand elle pense à Armand, Henriette est-elle est triste?»

Romie: «Peut-être qu'elle est morte.»

Salma: «Elle est morte car elle est vieille.»

Animateur: «Qu'est ce qu'elle fait avec Armand dans l'histoire ?»

Zoé: «Elle parle, elle passe des moments.»

Animateur: «C'est triste ou joyeux?»

Zoé: «Les deux.»

Animateur: «Pourquoi?»

Zoé: Parce-qu'on repense à quelque chose (pour le côté triste), et parce qu'au moins on retient le souvenir (pour le côté joyeux).

Tinaël / Elona / Kelly : «Moi, je pense qu'elle est morte de vieillesse.»

Animateur: «**Pourquoi Armand pense qu'elle est toujours en vie?**»

Zoé: «Parce qu'elle est toujours dans sa tête.»

Romie: «Parce qu'il raconte des histoires et il pense à elle.»

Zoé: «Parce qu'elle le voit du dessus, du ciel.»

Elona: «C'est devenu un ange.»

Romie: «Il pense et la voit dans ses pensées.»

Animateur: «**Est-ce que c'est triste de vieillir ?**»

Mahina: «Oui, parce-que quand tu es vieux tu sais que tu vas mourir.»

Zoé: «Je pense que oui parce-que je voudrais encore vivre assez longtemps et non parce-que quand on souffre de quelque chose et qu'on va au ciel, on souffre plus.»

Salma: «On est mort dans le ciel.»

Tinaël: «Non ce n'est pas triste car je pense que la dame elle a trop d'âge.»

Animateur: «Henriette, dans notre histoire, est seulement triste ? Pourquoi se sent-elle obligée de partir ?»

Tinaël: «On peut pas décider de quand on part.»

Animateur: «Est-ce qu'elle fait quelque chose pour se sentir mieux?»

[Relecture d'un passage: Henriette pense à Armand]

Animateur: «Pourquoi Henriette pense au petit garçon?»

Salma: «Parce que c'était son premier ami.»

Cloé: «On se sent joyeux quand on pense à notre ami.»

Animateur: «Alors du coup, elle se sent triste mais en même temps, elle se sent heureuse, pourquoi ?»

Romie: «Armand il est heureux maintenant, elle se sent bien car elle se dit qu'elle l'a rendu heureux.»

C/ Verbatim n°3: Débat sur l'album *Odette, un printemps à Paris*

Animateur: «Où est parti le monsieur ?»

Tinaël: «Il est mort.»

Romie: «Il serait resté là s'il était pas mort.»

Armony: «Où là?»

Romie: «Chez lui.»

Kelly: «Il est parti pour laisser l'oiseau avec ses amis et puis qu'il s'amuse avec ses amis, après il va revenir chez lui peut-être.»

Salma: «A Paris, il a laissé son chapeau.»

Animateur: «Pourquoi il l'a laissé d'après vous?»

Mahina: «Pour que l'oiseau puisse se nicher dedans.»

Animateur: «Comment Odette a su qu'elle ne le verrait plus?»

Zoé: «En fait, le vieux monsieur a laissé son chapeau pour marquer la dernière trace de lui à l'oiseau, un souvenir pour l'oiseau, dans l'arbre pour voir si l'oiseau va revenir, mais peut-être qu'il va glisser le chapeau.»

Tinaël: «Pourquoi le vieux monsieur a laissé son chapeau sur l'arbre?»

Zoé: «Je pense que c'est un souvenir pour Odette.»

Elona: «Le vieux monsieur était vieux donc il est peut-être mort de vieillesse.

C'est un souvenir avant de mourir.»

Animateur: «Si ce monsieur est mort, est-ce que c'est triste?»

Cloé: «Non ce n'est pas triste au moins on peut penser à Odette, il peut penser à Odette.»

Tinaël: «En fait, Odette elle peut voir ses copains.»

Salma: «C'est triste car ça fait mal au cœur à l'oiseau et c'est son ami.»

Animateur: «Est-ce qu'Odette est triste à la fin?»

Salma: «Non, elle fait son nid.»

Romie: «Non.»

Kelly: «Oui c'est triste parce que si l'oiseau ne peut plus voir le vieux monsieur, il va être seul.»

Animateur: «Est-ce qu'Odette est triste à la fin de l'histoire ?»

Kelly: «Non, elle joue avec ses amis.»

Romie: «Mais non elle donne à manger à ses bébés.»

Animateur: «Ça ne vous rappelle pas quelque chose plus tôt dans l'histoire?»

Romie: «Oui quand le vieux monsieur donne à manger à Odette.»

Mahina: «Le vieux monsieur est mort parce-qu'il est tombé de l'arbre.»

Animateur: «Vous pensez que le vieux monsieur est mort en tombant de l'arbre?»

Tinaël: «Je ne suis pas d'accord, on va tous mourir de vieillesse, ou être agressé ou avoir un accident

de voiture.»

Animateur: «D'accord mais dans notre histoire, quelle est la cause de la mort selon vous?»

Tinaël: «De vieillesse.»

Animateur: «Ça veut dire quoi pour vous mourir de vieillesse ?»

Kelly: «Quand on est vieux et qu'on a 100 ans, on part, on ne sent plus le cœur battre, on est mort.»

[...]

Kelly: «Le cœur ne bat plus.»

Tinaël: «Un arrêt cardiaque.»

Romie: «Parce-qu'on est fatigué.»

Salma: «C'est triste quand quelqu'un est mort.»

Animateur: «Est-ce qu'il y a des choses dans notre histoire qui rendent les choses un peu moins tristes?»

Zoé: «On peut être triste et joyeux quand on est mort, on peut voir nos amis en bas de nous.»

Animateur: «Oui mais dans l'histoire, qu'est-ce qui peut rendre la mort du vieux monsieur moins triste ?»

Zoé: «Le souvenir.»

[...]

D/ Verbatim n°4: débat sur *Bonjour Madame la mort*

Animateur: «**Pourquoi la vieille dame ne veut pas partir au début de l'histoire?**»

Cloé: «Parce qu'elle veut encore vivre.»

Romie: «En fait, c'est parce qu'elle se dit que ses animaux vont être seuls et qu'elle aussi et elle aime pas.»

Kelly: «Peut-être qu'elle ne veut pas mourir car elle veut travailler.»

[...]

Kelly: «Parce qu'elle n'a jamais travaillé, donc elle utilise le truc de la faucheuse. Maintenant les animaux regardent la photo et elle est morte.»

Animateur: «**Pourquoi la vieille dame ne veut pas partir au départ? De quoi souffre la vieille dame au début de l'histoire ?**»

Zoé: «Elle est triste car elle a jamais de visite, elle est seule.»

Animateur: «C'est quoi l'idée générale du coup? Quand on est seul, de quoi souffre-t-on?»

Romie: «Solitaire.»

Tinaël: «Solidarité.»

Animateur: «C'est la solitude. **Et pourquoi elle est prête à la fin de l'histoire?**»

Salma: «Parce qu'elle voulait rester avec son amie la mort qui partait aussi.»

Romie: «Car elle n'était plus seule, elle n'était plus solitaire, elle avait quelqu'un avec elle.»

Animateur: «Donc que fait la vieille dame en laissant sa place ?»

Romie: «Elle a accepté la mort.»

Animateur: «Est-ce la mort de la vieille dame est triste dans l'histoire?»

Cloé: «Non car elle devait laisser sa place à un autre et elle avait un ami.»

Animateur: «Comment elle se sentait ?»

Romie: «Elle était heureuse.»

Animateur: «Pourquoi la vieille dame s'affaiblit ? Quel est le problème ?»

Kelly: «Ça veut dire quoi «affaiblit» aussi?»

Tinaël: «Ça veut dire faible.»

Kelly: «La dame est vieille.»

[...]

Animateur: «**Pourquoi la vieille dame a voulu partir alors ?**»

Romie: «Parce qu'elle n'est plus triste, alors qu'au début elle l'était, grâce à la mort.

Romie: «Elle a voulu attendre ses 100 ans pour mourir.»

Animateur: «Vous pensez que c'est son âge qui a changé son avis?»

Romie: «Non, c'est son amitié avec la mort, elle a vécu pleins de belles choses avec la mort.»

Tinaël: «En fait, la mort a dit à la vieille dame qu'elle devait partir au ciel avec la mort mais sauf qu'elle était sourde donc la vieille dame a accueilli la mort chez elle.»

Animateur: «Mais à la fin, quand la mort veut l'emmenner, la vieille dame l'entend-elle ?»

Romie: «Elle l'entendait pas au début car elle était pas heureuse.»

Animateur: «**Qu'est-ce que ça nous apprend sur la mort cette histoire ?**»

Tinaël: «On a vu un tueur dans l'histoire.»

Zoé: «Non c'est pas un tueur c'est la mort, avec une faux.»

Animateur: «Mais qu'est ce que cette histoire nous apprend sur la mort? Qu'est-ce qu'on a dit? Je ne veux pas que vous me racontiez l'histoire.»

[...]

Animateur: «Au début, la vieille dame ne voulait pas mourir car elle était seule, mais à la fin de l'histoire, elle accepte de mourir, qu'est ce qui a changé? Pourquoi accepte-t-elle de mourir selon vous? Qu'est ce qui est différent ?»

Romie: «Elle était malheureuse, elle a rencontré une amie.»

Animateur: «C'est plus facile de mourir quand on est malheureux ou de mourir quand on a été heureux?»

Cloé: «Quand on a été heureux.»

Animateur: «Quel est le sentiment «quand nous sommes heureux» ?»

Romie: «Le bonheur.»

[...]

Animateur: «Faut-il avoir peur de la mort?»

Elona: «Je pense que non, il ne faut pas avoir peur de la mort parce que tout le monde vieillit, c'est normal, tout le monde meurt.»

Romie: «Dans le livre d'*Odette*, elle a un souvenir de son ami, *Dans les yeux d'Henriette*, elle a des souvenirs heureux donc je pense que non et tu es obligé de mourir, c'est universel. Je pense que oui car on peut mourir de souffrance, c'est mieux de mourir de vieillesse, c'est mieux que de se faire agresser. Quand tu es agressé tu souffres alors que quand tu meurs de vieillesse non. La mort elle fait peur quand on souffre.»

Animateur: «Quelle est l'idée ? Tu as dit «quand on souffre», de quoi tu parles quand tu dis ça? Le mot commence de la même façon.»

Romie: «C'est la souffrance.»

[...]

Salma: «Je pense que la mamie prend la Mort pour son ami, elle en avait pas avant. Quand on est seul on peut être triste et avoir peur de mourir comme dans

l'album *Bonjour madame la Mort.*»

Tinaël: «Je pense que non parce-qu'il faut laisser la place aux autres.»

Animateur: «Quelle est l'idée? Tu te souviens?»

Tinaël: «C'est l'acceptation.»

Cloé: «Je pense qu'elle était prête donc son amie la mort n'est pas triste.»

Animateur: «Ça rejoint quelle idée ? Ça ressemble à l'idée de qui?»

Cloé: «Comme Tinaël.»

Animateur: «C'est vrai mais du coup, c'est du côté de ceux qui partent ou de ceux qui restent?»

Cloé: «Ceux qui restent, comme quand le papa donne le souvenir de sa mère.»

Animateur: «Exactement c'était dans l'album *Moi et Rien.*»

Annexe n°9

(A) Grilles d'observation (séquence n°1 - «grandir»)

Séance n°2 - *Panique totale !*

| Séance n°2 | | | | | | | | | | | | |
|--|-------|------|--------|-------|--------|-------|------|-------|------|------|-----|-------|
| Critères d'évaluation/élèves | Kelly | Noan | Mahina | Salma | Tinael | Romie | Cloé | Louis | Jade | Hugo | Zoé | Elona |
| Comportements | | | | | | | | | | | | |
| Lève le doigt pour demander la parole | | | | X | | | | X | | X | | |
| Écoute les autres | X | | | | X | X | | X | X | X | | |
| Perturbe la séance | X | | | | | | X | X | | | X | X |
| Prend le temps de réfléchir | | | X | X | X | | | | | X | X | |
| Compétences langagières | | | | | | | | | | | | |
| Prend la parole | X | | | X | X | X | X | X | | X | X | X |
| Réfute ou acquiesce la parole de ses pairs | | | | X | | | | | | | | |
| Habiletés de pensée | | | | | | | | | | | | |
| Donne un exemple en s'aidant des albums | | | X | | X | X | X | X | | X | X | |
| Reste dans le propos | | | | X | X | X | X | X | | X | X | |
| Donne un contre-exemple | | | | | | | | | | | | |
| Évalue les conséquences | | | | | X | X | | | | | | |
| Apporte des raisons (justifie) | | | | | X | X | | | | X | X | |
| Émet des hypothèses | X | | | | | | X | | | | | X |
| Généralise | | | | | | X | | | | | | |
| Rebondit sur les propos de ses pairs | | | | | | X | X | X | | | | |

Séance n°4 - *Yakouba*

| Séance n°4 | | | | | | | | | | | | |
|--|-------|------|--------|-------|--------|-------|------|-------|------|------|-----|----------------|
| Critères d'évaluation/élèves | Kelly | Noan | Mahina | Salma | Tinael | Romie | Cloé | Louis | Jade | Hugo | Zoé | Elona (abs) |
| Comportements | | | | | | | | | | | | |
| Lève le doigt pour demander la parole | | | X | X | | | | X | X | X | | |
| Écoute les autres | X | | | | X | X | X | X | X | X | | |
| Perturbe la séance | X | | X | | | | | | | | X | |
| Prend le temps de réfléchir | | | X | X | X | | | | | X | X | |
| Compétences langagières | | | | | | | | | | | | |
| Prend la parole | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | |
| Réfute ou acquiesce la parole de ses pairs | X | | | | X | | | X | | | | |
| Habiletés de pensée | | | | | | | | | | | | |
| Donne un exemple en s'aidant de albums | | | X | | X | X | X | X | | X | X | |
| Reste dans le propos | | | X | | X | X | X | X | | X | X | |
| Donne un contre-exemple | | | | | | | | | | | | |
| Évalue les conséquences | | | | | X | X | X | | | | X | |
| Apporte des raisons (justifie) | | | | | X | X | | | | X | X | |
| Émet des hypothèses | | | X | | | X | | | | | | |
| Généralise | | | X | | X | X | | | | | X | |
| Rebondit sur les propos de ses pairs | | | | | X | | X | | | | | |

(B) Grilles d'observation (séquence n°2 - «vieillir/mourir»)

| Légende | |
|---------|---|
| Bleu | Élève n'ayant pas pris la parole |
| Rouge | Élève absent |
| Violet | Pas de travail sur la conceptualisation |

Séance n°1 - Représentations (**Faut-il avoir peur de la mort?**):

| Critères d'évaluation/élèves | Kelly | Noan | Mahina | Salma | Tinael | Romie | Cloé | Louis | Jade | Hugo | Zoé | Elona |
|---|---------------------------------|------|--------|-------|--------|-------|------|-------|------|------|-----|-------|
| Comportements | | | | | | | | | | | | |
| Lève le doigt pour demander la parole | [Red bar across all columns] | | | | | | | | | | | |
| Écoute les autres | × | | × | × | × | × | × | × | × | × | × | × |
| Compétences langagières | | | | | | | | | | | | |
| Prend la parole | × | | | × | × | × | | × | × | × | × | × |
| Réfute ou acquiesce la parole de ses pairs | | | × | | | × | | | | | × | |
| Habiletés de pensée | | | | | | | | | | | | |
| Reste dans le propos | × | | × | × | × | × | | × | × | × | × | × |
| Généralise son propos | | | | × | × | | | × | | × | × | × |
| Justifier en donnant un exemple / un contre-exemple | × | | | | × | | | | × | × | × | |
| Identifie l'idée générale de l'énoncé produit (concept) | [Purple bar across all columns] | | | | | | | | | | | |

Séance n°2 - Dans les yeux d'Henriette:

| Critères d'évaluation/élèves | Kelly | Noan | Mahina | Salma | Tinael | Romie | Cloé | Louis | Jade | Hugo | Zoé | Elona |
|---|-------|------|--------|-------|--------|-------|------|-------|------|------|-----|-------|
| Comportements | | | | | | | | | | | | |
| Lève le doigt pour demander la parole | | | × | × | × | × | × | | | | × | × |
| Écoute les autres | | | × | × | × | × | × | × | × | | × | × |
| Compétences langagières | | | | | | | | | | | | |
| Prend la parole | × | × | × | × | × | × | × | | | | × | × |
| Réfute ou acquiesce la parole de ses pairs | | | × | × | | × | × | | | | | × |
| Habiletés de pensée | | | | | | | | | | | | |
| Reste dans le propos | × | | × | × | × | × | × | | | | | |
| Généralise son propos | | | × | × | × | | | | | | × | |
| Justifier en donnant un exemple / un contre-exemple | | | | | × | × | × | | | | | |
| Identifie l'idée générale de l'énoncé produit (concept) | | | | | | | | | | | | |

Séance n°4 - Odette, un printemps à Paris:

| Critères d'évaluation/élèves | Kelly | Noan | Mahina | Salma | Tinael | Romie | Cloé | Louis | Jade | Hugo | Zoé | Elona |
|---|-------|------|--------|-------|--------|-------|------|-------|------|------|-----|-------|
| Comportements | | | | | | | | | | | | |
| Lève le doigt pour demander la parole | × | | × | × | × | | | | | | × | × |
| Écoute les autres | × | | × | × | × | × | × | | × | × | × | × |
| Compétences langagières | | | | | | | | | | | | |
| Prend la parole | × | | × | × | × | × | × | | | | × | × |
| Réfute ou acquiesce la parole de ses pairs | | | | | × | × | | | | | × | × |
| Habiletés de pensée | | | | | | | | | | | | |
| Reste dans le propos | × | | | × | × | × | × | | × | | × | × |
| Généralise son propos | × | | | × | × | | | | × | | × | × |
| Justifier en donnant un exemple / un contre-exemple | × | | | | | | | | | | × | |
| Identifie l'idée générale de l'énoncé produit (concept) | | | | | | | | | | | × | |

Séance n°5 - *Bonjour Madame la Mort.*

| Critères d'évaluation/élèves | Kelly | Noan | Mahina | Salma | Tinael | Romie | Cloé | Louis | Jade | Hugo | Zoé | Elona |
|---|-------|------|--------|-------|--------|-------|------|-------|------|------|-----|-------|
| Comportements | | | | | | | | | | | | |
| Lève le doigt pour demander la parole | | | | | | | | | | | | |
| Écoute les autres | × | × | × | × | × | × | × | × | × | × | × | × |
| Compétences langagières | | | | | | | | | | | | |
| Prend la parole | × | | × | × | × | × | × | | | | × | |
| Réfute ou acquiesce la parole de ses pairs | × | | | | | | × | | | | × | |
| Habiletés de pensée | | | | | | | | | | | | |
| Reste dans le propos | × | | × | × | × | × | × | | | | × | |
| Généralise son propos | | | × | × | × | × | × | | | | | × |
| Justifier en donnant un exemple / un contre-exemple | | | | | | × | × | | | | | |
| Identifie l'idée générale de l'énoncé produit (concept) | | | × | | × | × | | | | | | |

Bibliographie / sitographie

Karl Jaspers, «Introduction à la philosophie», essai (poche) paru en décembre 2001, traduit en français par Jeanne Hersch. 182 pages.

Edwige Chirouter, «Ateliers de philosophie à partir d'albums de jeunesse», manuel pratique paru en 2016, éditions Hachette éducation. 207 pages.

Jacqueline Girard-Frésard, «Les peurs des enfants», essai paru en octobre 2009, éditions Odile Jacob. 189 pages.

Jacques Lévine, «Ateliers de philosophie de l'AGSAS. Spécificité, pratique et fondements.», in GFEN, Pratiques de la philosophie n°9, janvier 2004, [en ligne], 24 pages.

Jeannine Deunff, «Dis maîtresse, c'est quoi la mort ?», Accompagné de Adieu Gentillet, paru en mai 2001, éditions L'harmattan, collection *Au Delà du Témoignage*. 205 pages.

Jean-Pierre Pozzi et Pierre Barouquier, «Ce n'est qu'un début», film documentaire français sorti en 2010, publié sur Youtube par *Cleveron*, [en ligne], consulté en octobre 2021.

Adresse URL: <https://www.youtube.com/watch?v=IBRyBckalkU>

France Culture, «Biographie de Michel Tozzi», [en ligne], consulté en mai 2022

Adresse URL: <https://www.franceculture.fr/personne-michel-tozzi-coordination.html>

Edwige Chirouter, «Philosopher avec les enfants grâce à la littérature de jeunesse», [en ligne], conférence mise en ligne le 23 novembre 2018. 1:30:33, consulté en novembre 2021.

Adresse URL: <https://www.youtube.com/watch?v=TZu8pVzMWqM>

«Eichmann à Jérusalem», Wikipédia, [en ligne], dernière modification effectuée le 21 mai 2021 à 22:45, consulté en janvier 2022.

Adresse URL: https://fr.wikipedia.org/wiki/Eichmann_%C3%A0_J%C3%A9rusalem

Jeanne HERSCH, « JASPERS KARL - (1883-1969) », Encyclopædia Universalis [en ligne], consulté le 1 mai 2022.

Adresse URL: <https://www.universalis.fr/encyclopedie/karl-jaspers/>

«*Les situations limites*», Wikipédia, [en ligne], dernière modification effectuée le 26 décembre 2020 à 17:57, consulté en janvier 2022.

Adresse URL: https://fr.wikipedia.org/wiki/Situation_limite

Article «FAQ Philo, La Philosophie de Karl Jaspers», La-Philo, [en ligne], consulté en mai 2022.

Adresse URL: <https://la-philosophie.com/karl-jaspers-philosophie>

Robin Guilloux, «Karl Jaspers, L'englobant (Das Umgreifendes)», article paru le 12 juillet 2015, Overblog, [en ligne], consulté en mai 2022.

Adresse URL:

<http://lechatsurmonepaule.over-blog.fr/2015/07/karl-jaspers-l-englobant.html#:~:text=Jaspers%20met%20ainsi%20en%20%C3%A9vidence,on%20n'en%20a%20pas.&text=En%20science%2C%20cette%20scission%20est,la%20r%C3%A9alit%C3%A9%20%22objective%22>.

Diotime n°90 paru en janvier 2022, [en ligne], revue internationale de la didactique et des pratiques de la philosophie *Diotime*, consulté en janvier 2022.

Adresse URL:

<http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=113606>

«Expérience de pensée», Wikipédia, [en ligne], dernière modification effectuée le 30 mars 2022 à 06:07, consulté en mai 2022.

Adresse URL: https://fr.wikipedia.org/wiki/Exp%C3%A9rience_de_pens%C3%A9e

«*Ludwig Wittgenstein*», Wikipédia, [en ligne], dernière modification effectuée le 1 mai 2022 à 00:07, consulté en mai 2022.

Adresse URL: https://fr.wikipedia.org/wiki/Ludwig_Wittgenstein

Isabelle Pouyau, «Préparer et animer des ateliers philo de la MS au CE1», paru le 24 juillet 2012, éditions RETZ, [en ligne], consulté en décembre 2021. 207 pages.

Adresse URL:

<https://extranet.editis.com/ityonixweb/images/322/art/doc/2/21229bb3f1313334323434373830373139353138.pdf>

Denis Quenneville, «Il n'y a pas d'âge pour la philo», publié le 15 mars 2017 et mis à jour le 22 mars 2022, paru dans *le Ligueur des parents* du 15 mars 2017, [en ligne], consulté en mai 2022.

Adresse URL: <https://www.leligueur.be/articles/il-n-y-a-pas-d-age-pour-la-philo>

Marie-France Daniel / Jean-Charles Pettier / Emmanuèle Auriac-Slusarczyk, «Trois résultats d'analyse en faveur de la réflexion philosophique - trois instruments pour l'analyse des DVP», *Diotime* n°53 (07/2012), [en ligne], consulté en novembre 2021.

Adresse URL: <https://diotime.lafabriquephilosophique.be/numeros/053/009/>

M. Lipman, «Quelques grilles d'observation d'une communauté de recherche philosophique (Lipman)», Philocité «Outils pour les animateurs», [en ligne], consulté en octobre 2021.

Adresse URL: <https://www.philocite.eu/outils-pour-les-animateurs/>

Alexandre Herriger, «Dossier pédagogique : Les habiletés de pensée par Alexandre Herriger», Entre vues - Pédagogie de la philosophie et de la citoyenneté, [en ligne], consulté en mai 2022. 54 pages.

Adresse URL:

<http://www.entre-vues.net/ressource/dossier-pedagogique-les-habiletes-de-pensee-par-alexandre-herriger/>

JALMALV en Laonnois, «Naître, grandir, vieillir, mourir... Qu'est-ce que le cycle de la vie ? », une animation pour des élèves en classe de primaire», La vie, la mort.. On en parle ?, [en ligne], consulté en avril 2022.

Adresse URL:

https://lavielamortonenparle.fr/initiative/animation-sur-le-cycle-de-la-vie/?fbclid=IwAR3-FhynaXLd8oK_AtfXyQJDKmf3ptOGfISW3Wq3p5ih6R-Vjp-z-HCfY

Murielle Jacquet Smailovic, «Les conséquences d'un deuil dans l'enfance à moyen et à long terme», dans *Revue internationale de soins palliatifs* 2011/1 (Vol. 26), pages 16 à 21, [en ligne], mis en ligne sur Cairn.info le 11/04/2011, consulté en avril 2022.

Adresse URL:

https://www.cairn.info/revue-infokara-2011-1-page-16.htm?fbclid=IwAR1UA8Gn-Qy89X_72STNJ4byLuRO4JmHdiI6aC1TjXpLTLfp-jqL9sgt068

Marine Croyere, «Parler de la mort à l'école» dans *Études sur la mort* 2014/1 (n° 145), pages 109 à 123, mis en ligne sur Cairn.info le 16/09/2014, consulté en avril 2022.

Adresse URL:

https://www.cairn.info/revue-etudes-sur-la-mort-2014-1-page-109.htm?fbclid=IwAR3sxRjbtBOaotohTSTNCC7pl7UcL5v0IUhxsfbpYB_MGcdoFIONw8HjfuM