



**HAL**  
open science

# Philosopher avec des enfants pour pallier les difficultés affectives

Justine Follet

► **To cite this version:**

Justine Follet. Philosopher avec des enfants pour pallier les difficultés affectives. Education. 2022. dumas-03800829

**HAL Id: dumas-03800829**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03800829>**

Submitted on 11 Apr 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*

**DOSSIER MEMOIRE  
SEMESTRE 4  
SESSION 1**

*« Philosopher avec des enfants pour pallier des difficultés affectives »*

Prénom et Nom de l'étudiant : Justine Follet

Site de formation : INSPE Arras

Section : 2

Nom de l'enseignant : J.F Goubet

Direction  
365 bis rue Jules Guesde – BP 50458 – 59658 Villeneuve d'Ascq cedex  
[inspe-lille-hdf.fr](http://inspe-lille-hdf.fr) / 03 20 79 86 00

*« Philosopher avec des enfants pour pallier des difficultés affectives »*

|  |    |
|--|----|
| Remerciements .....  | 3  |
| Introduction .....   | 4  |
| Chapitre 1. Présentation de la classe .....  | 10 |
| Chapitre 2. Objectifs .....  | 12 |
| a) Les compétences visées .....  | 12 |
| b) Les observables .....   | 13 |
| Chapitre 3. Le dispositif et sa mise en oeuvre .....   | 17 |
| a) Présentation de la méthode « Question-puzzle ».....   | 18 |
| b) Le travail du professeur des écoles et ses outils .....                                       | 26 |
| Chapitre 4. Les effets de la PPE sur le groupe classe .....                                      | 30 |
| a) Des effets constatés sur la vie de classe .....   | 30 |
| b) Des effets constatés dans les apprentissages.....   | 32 |
| Chapitre 5. Les difficultés affectives de certains élèves et les effets constatés de la PPE..... | 37 |
| a) Vignettes élèves .....  | 37 |
| b) Un impact en dehors du temps de philosophie .....   | 38 |
| Conclusion.....  | 41 |
| Bibliographie.....   | 43 |
| Sitographie .....  | 43 |

## **Remerciements**

Je tenais tout d'abord à remercier mon directeur de mémoire, Jean-François Goubet. Je le remercie pour ses nombreux conseils et explications lors de cette dernière année de Master Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation.

Également à Madame Cathy Rosik, Conseillère Pédagogique de la Circonscription de Béthune 4 pour son aide tout au long de l'année dans la prise en charge de ma classe, ainsi que pour sa disponibilité, ses conseils et les réponses apportées à mes différentes questions.

Je remercie également l'ensemble de l'équipe enseignante de l'école, plus particulièrement Madame Caroline Dervite et Madame Lydie Smith, pour m'avoir permis de réaliser cette année d'apprentissage dans de bonnes conditions. Ainsi que pour leur disponibilité, leur soutien et leurs conseils tout au long de l'année.

Mes remerciements sont consacrés également à tous les intervenants et professeurs de l'INSPÉ Arras, pour le partage de leurs connaissances et de leur savoir-faire.

Enfin, je tiens à remercier toutes les personnes qui ont contribué et m'ont aidé lors de la rédaction de ce mémoire.

## **Introduction**

Si la philosophie pour enfant n'est pas mentionnée comme une discipline à part entière dans les programmes d'enseignements réalisés par le ministère de l'Éducation nationale de la jeunesse et des sports, il est important de mentionner que la pratique de celle-ci dans les classes est importante. En effet de nombreux enseignants ont recours à la discussion à visée philosophique notamment dans le cadre de l'enseignement de l'EMC. La philosophie avec les enfants est donc perçue comme un outil, un moyen de viser les compétences et les objectifs fixés par les programmes. C'est également dans le cadre de l'enseignement de l'EMC que j'ai pu observer, lors des stages de première année, la pratique de la philosophie avec les élèves. Toutefois j'ai rapidement remarqué que certains élèves présentaient des difficultés sur cet exercice. Qu'il s'agisse de la maternelle ou de l'élémentaire, philosopher se révélait pour certains élèves, être un exercice complexe pour lequel la difficulté résidait principalement dans la prise de parole. En effet certains élèves prenaient aisément la parole, restaient dans le sujet sans avoir besoin de l'enseignant et parvenait à critiquer et illustrer leurs propos, cependant pour d'autres la tâche était plus ardue.

Face à ce constat, les interrogations étaient nombreuses. Les stages de master 1 ne durant qu'une semaine, je ne pouvais prétendre comprendre ce qui bloquait les élèves sur ce type d'exercice. S'il est facile d'imaginer que prendre la parole pour donner un avis personnel peut être compliqué en maternelle, cela semble moins évident pour des élèves d'élémentaire, et plus encore pour des élèves de cycle 3. J'ai donc longuement discuté avec les enseignants qui m'accueillait à ce sujet. Grâce à cela j'ai compris que certains élèves n'osaient tout simplement pas prendre part à l'activité, parce qu'il fallait soit parler devant les autres et aux autres plutôt que simplement à l'enseignant, soit parce qu'ils avaient peur de se tromper, de ne pas avoir la bonne réponse. Pour d'autres, il s'agissait de la peur du jugement. Ces

silences, au coeur d'une activité d'échange, de partage et surtout d'oralisation de la pensée traduisaient une insécurité, une crainte liée à l'affect. Le sentiment qui envahissait les élèves ne leur permettait pas d'entrer pleinement dans l'activité et de construire, avec les autres, des concepts. Toutefois le travail d'écoute était, pour ces élèves, parfaitement réalisé. En effet ils prenaient soin d'écouter les propositions de leurs camarades, les échanges entre eux, les exemples qui pouvaient être donnés...

Je me suis demandé si ce n'était pas l'activité qui posait un problème à ces élèves et j'ai alors porté mon attention sur eux lors d'autres activités et moments de la journée. Certains qui ne participaient pas ou peu aux ateliers de philosophie, étaient également très réservés avec les autres ou même lors d'ateliers individuellement. D'autres, à contrario, n'avait plus aucun problème pour prendre la parole lors de rituels quotidiens, d'activités déjà connues... Cependant certains élèves qui avaient participé activement lors de l'atelier philosophique s'avéraient présenter plus de difficulté à prendre part à d'autres moments de la vie de classe, bien moins sûrs de leurs propos, leurs réponses ou encore de leurs choix. C'est grâce à ces observations que je me suis demandé comment les activités de philosophie avec les enfants influencent les comportements des élèves, et comment elles peuvent poser un noeud de difficultés pour certains alors que pour d'autres elles présentent plutôt une ouverture libératrice de parole et une sorte de bouée de sécurité. C'est pour cela que j'ai souhaité creuser la question des difficultés affectives chez les élèves et du lien qu'elles peuvent avoir avec la philosophie avec les enfants, notamment dans le cadre scolaire.

Afin d'en apprendre plus sur la philosophie pour enfants à l'école mais également sur les difficultés affectives j'ai réalisé plusieurs lectures. *Qu'en est-il de la philosophie dans la philosophie avec des enfants ?* de J.F Goubet publié en 2013 m'a permis de comprendre les courants principaux pour philosopher avec des enfants. Cette lecture apporte des éléments de compréhension quant au

fonctionnement de la philosophie et comment elle permet d'enrichir la réflexion des élèves et leur sens critique. La méthode Lévine met en exergue l'importance d'un environnement sécurisant dans lequel les élèves sont suffisamment à l'aise et sereins pour prendre la parole et mener de front la réflexion autour d'un sujet philosophique sans s'appuyer sur les relances de l'enseignant. Pour cela les élèves doivent se sentir comme des « interlocuteurs valables », libres d'exprimer leurs pensées sans empiéter sur le droit d'expression des autres élèves. Toutefois d'autres courants comme le courant socratique ou l'utilisation de la littérature de jeunesse soulève l'importance de la présence de l'enseignant pour favoriser la réflexion, la critique et aider les élèves à construire leurs propres concepts. Que l'enseignant soit en retrait ou non dans l'activité, il est primordial d'aider les élèves à rentrer dans celle-ci.

Jocelyne Beguery explique dans *Philosopher à l'école primaire*, pourquoi les enfants parviennent à prendre part aux débats philosophiques. Il est d'abord important de souligner que pour philosopher avec des enfants il faut prendre en compte ce qu'est l'acte de philosopher. Par cela l'enfant se laisse initier au cogito, à un nouveau langage, à des concepts et à l'acte de penser nécessitant à la fois du sérieux et de l'engagement. Philosopher avec des enfants c'est aussi remettre en doute leurs opinions, c'est-à-dire que les élèves doivent comprendre qu'ils possèdent un avis qui n'est pas une vérité universelle. Cette mise en doute des opinions permet de susciter un intérêt chez les élèves puisque « pour vouloir savoir il faut avoir cru savoir », c'est ce qu'explique Platon dans *Le Banquet*. En ce sens, philosopher avec des enfants peut les plonger dans l'aporie, puisque la confusion naît de la remise en cause de ce qu'ils pensaient savoir, c'est-à-dire leurs opinions. Toutefois c'est cette prise de conscience de « finalement ne pas savoir » qui suscite la volonté d'en découvrir plus, d'en savoir plus et de trouver ce qui se rapproche d'une vérité. Par vérité, on entend ici un résultat qui convient à chacun provenant d'un « accord dans l'intersubjectivité », c'est-à-dire, un résultat qui vaille pour tous

et qui soit universel. Il est alors primordial de montrer aux élèves qu'on ne peut pas tout savoir seul ou directement mais qu'il est possible de réfléchir, émettre des avis et des idées. La finalité résulte dans la joie de comprendre, pour cela il faut nourrir une idée, la critiquer pour la valider ou l'invalider, et que réfléchir, penser et critiquer permettent de conceptualiser et de comprendre. Pour J. Beguery cette finalité peut permettre à ceux qui ont peur d'entrer dans l'activité de s'y engager progressivement.

Afin d'aider les élèves à vaincre l'aporie pour s'engager dans la réflexion, je me suis intéressée à l'environnement sécurisant que l'on retrouve chez Lévine, en me demandant pourquoi il avait une telle importance dans ce type d'activité. Winnicott parle d'un rôle maternel mis à la disposition des élèves, or nous savons que dans une classe les modes relationnels passent par l'environnement, les contacts, ainsi que les fonctionnements du groupe. C'est par ce rôle maternel nécessaire aux enfants que Winnicott mentionne l'idée d'une mère « suffisamment bonne ». Il n'y a pas de bonnes mères mais bien des mères suffisamment bonnes, c'est-à-dire celles qui s'ajustent pour répondre aux besoins de leur enfant, sans donner trop ni pas assez. La mère suffisamment bonne est donc celle qui laisse une forme de frustration liée au sentiment de manque nécessaire au développement de l'enfant. L'attitude de la « mère suffisamment bonne » permet à l'enfant de construire le soi en « vrai self » (D. Winnicott). Cette construction du soi permet à l'enfant d'acquérir une image de lui-même perçue à travers une relation adaptée et qui correspond réellement à ce qu'il est. La mère joue donc un rôle primordial dans l'interaction entre l'individu et l'environnement, c'est pour cela que D. Winnicott parle du rôle maternel nécessaire. La préoccupation maternelle primaire permet aux bébés, et aux enfants un peu plus âgés, de se sentir en sécurité. D. Winnicott décrit dans son article consacré aux phénomènes transitionnels, ce jeu entre la mère et l'enfant qui permet à l'enfant de se délier du traumatisme causé par l'absence maternelle et ainsi d'accéder à la subjectivisation.

Bernard Bensidoun dans *Revue française de psychanalyse*, « L'interprétation « suffisamment bonne » : jouer, créer, interpréter » utilise ce principe dans une démarche interprétative. Pour B. Bensidoun, lorsque Freud observe le jeu de son petit-fils et le transcrit dans « Au-delà du principe de plaisir », il ne s'agit pas d'un enfant qui joue en présence de son grand-père mais bien d'un enfant qui offre son jeu à son grand-père, simplement car il se sait compris. Dans le jeu du petit-fils, Freud représente un cadre rassurant en l'absence maternelle. M. Aisenstein (2004) écrit qu'il « existe chez l'être humain une véritable compulsion à transférer », et Freud analyse toujours en tiercité ; le patient, l'analyse et l'objet de l'absence. En somme cela porte sur l'analyse du transfert lié à l'absence. B. Bensidoun explique que le transfert de l'enfant, avec l'âge s'opère sur le langage et que c'est à la mère « suffisamment bonne » de permettre à l'enfant d'organiser une transitionnalité. Il explique également que le temps et la régularité jumelés à l'écoute font s'installer une « aire transitionnelle ». Freud disait que l'automatisme de répétition permet de compenser jusqu'à ce que l'objet du traumatisme, ce qui est perdu soit « retrouvé ». B. Bensidoun, dans *L'interprétation « suffisamment bonne » : jouer, créer, interpréter*, explique que Winnicott cherchait à voir

Comment (à l'aide de la théorie des phénomènes transitionnels) un apport suffisamment bon de l'environnement qui s'inscrit au tout début de la vie, peut permettre à l'individu de faire face au choc immense que représente la perte de l'omnipotence. <sup>1</sup>

B. Bensidoun évoque ensuite le cas d'une jeune fille qui paraît de moins en moins inquiète, au fil des séances, car le psychanalyste lui offre une écoute sans jugement. Il nomme cela « interprétations tues ou muettes » ce qui crée des mouvements

---

<sup>1</sup> *L'interprétation « suffisamment bonne » : jouer, créer, interpréter*. B. Bensidoun

« contre-transférentiels ». Le cadre rassurant peut passer par le « jeu », la manipulation.

*In Fine*, afin d'être un accompagnant « suffisamment bon » il faut réfléchir et savoir s'adapter suffisamment « mal » à l'enfant. Pour poser un cadre rassurant et permettre à l'enfant de s'adapter au manque, et donc surmonter une crainte, il faut s'adapter à lui pour répondre à ses besoins primaires sans chercher à combler entièrement la frustration qui est nécessaire à son développement.

Ces lectures ont eu le bénéfice de me rassurer et de mieux appréhender ma pratique en classe de la philosophie avec les élèves.

## **Chapitre 1. Présentation de la classe**

Lors de la seconde année de master j'ai bénéficié d'un poste de professeur contractuel en alternance dans une classe de CM1 en cycle 3 au sein de l'école Simone Veil à Annezin (62). Cette école fait partie de la circonscription de Béthune 2.

L'établissement accueille environ 170 élèves, pour 7 classes dans le cycle des apprentissages fondamentaux et le cycle de consolidation des apprentissages. Ma classe accueille 21 élèves, dont 9 filles et 12 garçons. Dès le mois de septembre, j'ai été confrontée à une grande hétérogénéité. Elle s'explique à la fois par les situations socio-familiales des élèves mais également par l'impact de l'école à distance lors du confinement et du suivi des enseignements dispensés à cette période. Plusieurs élèves n'ont pas atteints les attendus de fin de cycle 2, dans plusieurs domaines d'apprentissages. Après plusieurs jours, les profils se sont dessinés. J'ai appris à mieux connaître mes élèves, et eux m'ont découverte également. La confiance s'est rapidement installée et la nécessité de mettre en place des temps d'échanges, sur des sujets personnels et des conflits, s'est fait ressentir. Cependant certains émettent des réserves quant à la prise de parole, la confiance ainsi que la demande d'aide... Dès fin septembre, il est évident que plusieurs élèves sont en souffrance à cause du stress et de la peur de l'échec. La communication s'installe également avec les parents, ces derniers n'hésitent pas à me faire part des inquiétudes de leurs enfants, des dernières crises d'angoisses, mais aussi des petites astuces du quotidien qui permettent de les aider. Les parents sont à l'écoute et il est aisé d'échanger avec eux, ce qui constitue un point non négligeable pour l'accompagnement des élèves et la co-éducation.

En philosophie comme dans toutes les disciplines enseignées à l'école élémentaire, nous nous basons sur les programmes du cycle cible afin de préparer les séances et

de répondre aux compétences et aux attendus de fin de cycle. Ces compétences représentent des objectifs à atteindre tout au long de l'année.

## Chapitre 2. Objectifs

### a) Les compétences visées

La PPE permet de viser plusieurs compétences du BOEN en lien avec l'EMC et le langage oral.

Depuis septembre, en période 1 et période 2 je me suis concentrée sur certaines compétences afin de travailler progressivement avec les élèves ;

- Prendre en compte la parole des différents interlocuteurs dans un débat et identifier les points de vue exprimés
- Présenter une idée, un point de vue en tenant compte des autres points de vue exprimés
- Mobiliser des expressions qui engagent celui qui parle
- Elaborer des règles organisant les échanges; repérer le respect ou non de ces règles dans les propos d'un pair, aider à la reformulation
- Exercer son jugement, construire l'esprit critique <sup>2</sup>

Pour atteindre ces compétences, je me base sur le Livret Scolaire Unique (LSU), puisque dans l'école où j'enseigne, nous travaillons à partir de cela pour évaluer les élèves chaque trimestre.

De fait, depuis ce début d'année je mets un point d'honneur sur plusieurs compétences qui me semblent nécessaires pour construire progressivement la confiance en eux des élèves et la confiance dans l'activité ;

- Exprimer en les régulant ses émotions et ses sentiments
- Respecter autrui et accepter les différences
- Exposer son point de vue dans un débat en respectant le point de vue des autres<sup>3</sup>

---

<sup>2</sup> Programme du cycle 3, en vigueur à la rentrée 2020, Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports. D'après le BOEN n°31 du 30 juillet 2020

<sup>3</sup> Livret scolaire unique, Ministère de l'Éducation Nationale, de la jeunesse et des sports, mis à jour septembre 2021

Ces trois points sont capitaux dans la construction d'un cadre sécurisant et rassurant pour les élèves. Il permet à tous d'écouter et de se sentir écouté qu'importe ce que l'on pense. Pour le moment je ne vise « que » ces compétences justement pour accentuer le sentiment de bulle de confort, de confiance et d'écoute lors des séances de philosophie. Au début de l'année, les élèves avaient tendance à chuchoter entre eux pour réagir aux propos des uns et des autres. Je les ai laissés fonctionner ainsi au début. Cela a permis à ceux qui ne prenaient pas la parole à voix haute lors des ateliers, d'échanger et de réagir aux différents propos.

b) Les observables

Afin de prendre du recul sur la pratique de la philosophie avec les élèves et pouvoir analyser les échanges, j'ai cherché à mettre au point une grille d'observation. J'ai alors réalisé une grille permettant de visualiser le nombre de prises de parole des élèves (cf. Annexe 1). Lors de la séance « Ça veut dire quoi observer ? », j'ai donc relevé les prises de parole des élèves. Je n'ai relevé que les propos étant dans le sujet ou tentant de l'être, c'est-à-dire, les interventions en lien avec la pratique de la philosophie.

Grâce à cette grille il est possible de dire que l'élève 4, l'élève 7, l'élève 18 sont des élèves qui prennent plus la parole que les autres, alors que les élèves 2 et 11 sont ceux qui la prennent le moins. Cependant, la question qui subsiste est pourquoi. Pourquoi ces élèves prennent-ils peu la parole ? Est-ce un manque d'intérêt pour le sujet ou une peur de se lancer dans l'activité ? Il est alors difficile d'interpréter cette grille au regard du sujet. Toutefois, elle me permet d'inviter certains élèves à prendre davantage la parole en m'adressant à eux directement. Notons également que si la philosophie en classe passe par l'échange oral d'arguments afin de conceptualiser une idée, la prise de parole de chacun n'est pas obligatoire. En effet, faire de la philosophie et être engagé dans l'activité ne réside pas dans la prise de parole. Un élève qui ne parle pas mais pratique une écoute attentive, prend finalement part d'une certaine manière à l'activité. Il est alors important de ne pas

négliger cet aspect, et de les amener progressivement à faire part de leurs idées et cheminements de pensées. Je n'ai donc pas poussée plus loin le travail autour de cette grille qui me semblait dévier du sujet de ce mémoire et ne donner finalement qu'une part des informations concernant les difficultés affectives des élèves, biaisant ainsi l'interprétation.

J'ai alors réfléchi à une manière simple de connaître l'engagement ou non des élèves dans l'activité. Ce qui m'est apparue comme le plus évocateur fut de prendre en considération l'avis des élèves sur la philosophie. Je sais que parmi mon groupe classe, certains élèves sont complètement fermés à l'idée de réaliser une activité qui ne leur plaît pas. J'ai alors demandé à l'ensemble de la classe d'écrire sur un papier, ce qu'ils aimaient et/ou n'aimaient pas dans l'atelier de philosophie. (Cf. Annexe 2). Dans un premier temps, ce retour a permis d'améliorer et d'ajuster la pratique pour répondre au mieux à leurs besoins et pour capter l'attention de tous. La parole de certains s'est libérée par l'écrit, et j'ai pu prendre conscience de l'effet de la pratique de la philosophie sur les élèves. Cela m'a permis de prendre du recul sur l'activité et de mettre en perspective mes observations. J'ajouterais que cela m'a aidé à comprendre pourquoi certains élèves prenaient de plus en plus la parole et pourquoi d'autres ne la prenaient pas.

Les élèves ont dans l'ensemble répondu de manière positive concernant l'activité de philosophie. Cela me permet d'affirmer avec certitude qu'il s'agit d'un temps de classe qu'ils apprécient, au-delà de mon ressenti personnel. Parmi ses papiers se trouve le retour d'une élève qui présente de grandes difficultés affectives vis-à-vis de l'école, et qui est suivie par une psychologue afin de faciliter les temps de classe et de soigner certains maux. Cette élève, L., ne prenait que très peu la parole en début d'année, sauf pour être rassurée sur le travail qu'elle était en train de réaliser. Il s'agit d'une élève soucieuse d'accomplir ses tâches correctement et avec soin. La peur de l'échec est très présente chez elle et elle cherche constamment à être rassurée. Les crises d'angoisses font partie de son quotidien et les travaux qui

sortent de l'ordinaire ainsi que les évaluations, l'angoisse. Malgré la confiance installée, L., cherche encore à être rassurée dans ses activités. Le dialogue avec la mère est facile, ce qui favorise les échanges et la liaison entre la maison et l'école. J'apprends les moments d'angoisse, de doutes, je peux rassurer au fur et à mesure, puisqu'elle ne les verbalisent pas à l'école. Je transmets les angoisses, les moments de crainte et les réussites à la maman. Les échanges se font chaque lundi. L., écrit sur son papier qu'elle aime la philosophie. Elle aime les moments d'échanges car « on arrive à s'exprimer » (cf. Annexe 2), mais aussi que l'on arrive à se comprendre. Elle ajoute qu'elle aime écouter les autres parler de leurs émotions. L., explique et répond à la consigne ; « Ce que j'aime dans l'atelier philosophie c'est... », qu'elle trouve dans les temps de philosophie un moment d'échange où l'on peut s'exprimer. Ce qui m'interpelle c'est le choix du verbe « arriver » à s'exprimer. Là où nombreux autres élèves ont employés des formulations comme « on s'exprime, on peut s'exprimer », ici le verbe d'action « arriver » suppose qu'il y a des moments où l'on n'y arrive pas. Sur cette feuille, les enfants parlent d'eux-mêmes, on suppose alors que L., exprime qu'elle parvient lors de cet atelier à s'exprimer. Elle l'utilise également pour exprimer l'idée d'« arriver » à se comprendre, laissant penser qu'il y a également des moments où l'on ne se comprend pas. Après discussion avec la mère de L., son avis rejoint le mien. L., se libère lors de l'atelier de philosophie car elle n'a pas peur d'échouer et elle se sent concernée. Ainsi, la bienveillance et l'idée qu'il n'y ait pas de mauvaise réponse mais simplement des propositions permettant de faire progresser la réflexion vers un concept, aide L. A., et I. mentionnent le fait qu'il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse en philosophie et qu'on ne peut pas se tromper (cf. Annexe 2). Cet argument est revenu fréquemment dans les réponses des élèves. Le fait de concevoir une proposition comme un avis, qui n'est pas soumis au jugement de l'enseignant et qui n'a pas pour but une notation, favorise la quiétude dans la prise de parole et dans la réalisation de l'activité. Si les propos ne sont pas soumis à une évaluation directe de l'enseignant, alors l'intérêt de participer est autre, il s'agit de

résoudre un problème, de répondre à une question qui suscite des désaccords et de conceptualiser une notion.

### **Chapitre 3. Le dispositif et sa mise en oeuvre**

Ma problématique s'est précisée en ce début de Master 2. En effet, je sais plus précisément ce que je considère derrière l'expression « difficultés affectives » grâce à la pratique. Cependant, cela a nécessité plusieurs questionnements et réflexions.

Tout d'abord il m'a fallu interroger la mise en place de la philosophie au sein de la classe. C'est-à-dire que je me suis demandé comment introduire la discipline dans l'emploi du temps, mais également quel support utiliser et quels sujets aborder. Les questions d'organisation de ce temps sont rapidement apparues, notamment concernant l'organisation du groupe classe, celle des séances, de l'espace... Ensuite j'ai cherché à prendre en compte la part affective dans la pratique. Je me suis interrogée sur la place de l'enseignant, ainsi que la façon dont je pouvais poser un cadre rassurant et sécurisant pour les élèves.

C'est en préparant les différentes séances du début d'année que je me suis rendue compte que l'aspect affectif est présent dans l'ensemble de la pratique. En effet, pour répondre aux besoins affectifs des élèves il me semblait crucial de pouvoir organiser les séances, l'espace et ma pratique en fonction de cela. C'est en suivant ce cheminement réflexif que je me suis interrogée sur l'impact des méthodes et des changements dans la mise en place des séances.

Pour certaines questions, les lectures m'ont permis d'éclaircir de nombreux points. Être contractuelle alternante cette année m'a permis d'appréhender la pratique de la philosophie en axant ma démarche professionnelle vers un cycle. En effet, le cycle 3 permet de philosopher et de proposer des séances aux élèves qui sont très différentes de ce que l'on pourrait faire en cycle 1. Il est évident que c'est au professeur des écoles d'adapter sa méthode à la fois au cycle, aux élèves et à leur profil. Grâce aux recherches menées en première année de master, je savais ma préférence pour une méthode, mais je ne savais pas si elle serait réalisable en classe

et si les élèves l'apprécieraient autant que moi. J'ai donc concentrée mon attention sur les moyens de poser un cadre.

a) Présentation de la méthode « Question-puzzle »

Il convient de s'interroger sur la pratique à mettre en place au sein de la classe non seulement pour philosopher avec les enfants mais également pour viser cet objectif de pallier des difficultés, notamment en lien avec l'affectif. Il est évident que pour instaurer un cadre de confiance, la bienveillance doit être de mise. Les élèves doivent se sentir écoutés et en sécurité. Pour cela la ritualisation permet d'aider les élèves à rentrer dans une activité grâce à l'habitude. Un élève qui a peur de s'engager, sera rassuré face à une activité qu'il connaît, qu'il a pu observer et à laquelle il peut prendre part progressivement. L'activité doit donc poser un cadre sécurisant, avec des règles que l'on va rappeler aux élèves, des règles qu'ils vont intérioriser et appliquer séance après séance. Les rituels permettent la mise en place d'une démarche dite maternelle afin de répondre aux besoins affectifs des élèves. Par le cadre et les règles mises en place, les élèves sont confrontés à des « lois » qui régissent l'activité, ainsi ils ont pleinement connaissance des limites de celle-ci.

Afin de faciliter l'entrée dans l'activité pour les élèves, surtout chez les plus jeunes en cycle 1 voire même en cycle 2, il est important de commencer avec des sujets philosophiques simples et proches de ce qu'ils connaissent. C'est ce dont parle Julien Lavenu lorsqu'il présente sa méthode de question-puzzle chez LaboPhilo. En effet, il préconise de diviser l'atelier en trois étapes. La première repose justement sur deux questions concrètes et qui renvoient aux expériences sensori-affectives des élèves. Par ces deux premières questions, on va convoquer des souvenirs quotidiens et le vécu des élèves. Ce temps est considéré comme un temps de libération de la parole. C'est pendant ce temps que de nombreux élèves vont parvenir à rentrer dans l'activité, puisqu'ils vont pouvoir parler de leur expérience propre en lien avec le sujet. Il est à ce moment-là plus facile pour beaucoup d'élèves de comprendre que

l'on n'attend pas une réponse dite « conventionnelle » qui serait soit juste soit fausse. Cette méthode de question-puzzle peut être un bon moyen de guider les élèves dans une démarche de réflexion autour d'un sujet.

Cette méthode fonctionne bien notamment en cycle 1 où j'ai eu l'occasion de pratiquer autour du sujet de la différence. Lors de mon stage de première année de master, j'ai conduit une séance de philosophie avec une classe de moyenne et grande section. Les élèves ont travaillé pendant plusieurs semaines sur la différence, notamment par le biais de la lecture d'albums de jeunesse. Après chaque lecture offerte, les élèves pouvaient poser leurs questions à l'enseignante. Elle ne répondait que s'il s'agissait d'une question de vocabulaire par exemple, puis les élèves entre eux, devaient discuter de l'histoire. L'enseignante était présente pour réguler le débat et permettre aux élèves de rester dans le sujet en les aidant à repérer la différence présente dans l'album (handicap, comportement, physique...). Elle demandait aux élèves comment le personnage vivait sa différence et pourquoi. De ce fait, les élèves pouvaient discuter sur les sentiments provoqués par la différence, mais également comment cette différence pouvait dans certaines histoires être une force pour les personnages. À la fin de chaque discussion, les élèves devaient classer la différence de l'album selon qu'il s'agisse d'un handicap, d'un comportement, du physique... Afin de pouvoir coller une photographie de l'album sur l'affiche correspondant à la catégorie.

La séance que j'ai menée avec les élèves s'est donc inscrite dans la continuité du travail réalisé préalablement. J'ai décidé d'essayer la méthode question-puzzle de Labophilo pour en connaître les points forts et les points faibles avec ce groupe classe. La séance a duré entre 20 et 25 minutes, cependant j'ai réduit le nombre de questions à 6, contre 8 dans la méthode énoncée par Julien Lavenu, afin de rendre la tâche plus accessible aux élèves de moyenne et grande section. Le thème de la différence était connu des élèves dans le sens où ils étaient capables, grâce aux

albums précédemment étudiés, de donner des exemples et d'illustrer leurs propos. Cependant les premières questions leur ont permis de réfléchir à eux et de se demander s'ils étaient différents ou s'ils s'étaient déjà sentis différents des autres. Plusieurs exemples ont immédiatement été donnés, ces derniers étaient principalement en lien avec des différences physiques telles que les vêtements, les cheveux, les lunettes, mais également la couleur de peau ou l'origine des enfants.

Dans cette classe de double niveau il y a beaucoup d'hétérogénéité. En effet, de nombreux élèves parlent très facilement, font des liens entre ce qui a été vu dans d'autres domaines et même d'autres périodes d'enseignement. D'autres sont plus discrets, et parfois en retrait, ne laissant que très peu de côté leur objet transitionnel. Lors de la préparation en amont, j'ai rencontré une difficulté concernant l'organisation de la séance. Dans la méthode de Julien Lavenu chez LaboPhilo, il est préconisé d'utiliser un bâton de parole pour favoriser et faciliter l'écoute des autres et la prise de parole par tous. Cependant un élève à besoins particuliers dans ce groupe classe vivait une période agitée durant laquelle il parlait beaucoup, souvent en dehors du sujet et sans écouter l'avis des autres. J'ai donc décidé de ne pas brusquer cela en n'utilisant pas le bâton de parole. Pour que l'activité se déroule correctement, il m'a fallu prendre le temps d'énoncer les règles aux élèves en amont, tout en rappelant et en insistant sur l'idée qu'il n'y a pas de mauvaise ou de bonne réponse. Mais aussi que tout le monde a le droit de parler, de donner une idée ou un exemple, et « qu'on ne doit pas se moquer et qu'il faut écouter même si l'on n'est pas d'accord ». En insistant bien sur ces règles et en les faisant reformuler aux élèves je voulais m'assurer que tous avaient compris. Ces règles furent même rappelées à un élève par ses camarades lorsqu'il coupa la parole à une autre élève en se moquant. Le fait de ne pas utiliser de bâton de parole m'a également permis de rassurer ceux qui n'osent pas. En effet, certains élèves, notamment chez les moyens ne répondent pas lorsqu'on leur pose une question, mais n'hésite pas à parler spontanément lorsqu'ils se sentent en confiance. C'est ainsi que trois des « petits

parleurs » qui n'osaient pas entrer dans l'activité ont finalement pris part à la discussion, donné des exemples mais également des contre-exemples pour montrer qu'ils n'étaient pas d'accord. L'une d'entre elle qui ne quittait jamais son objet transitionnel, s'est levée au cours de l'activité pour aller le poser sur le meuble derrière elle, avant de revenir s'installer au coin regroupement et prendre part à la discussion.

Le temps manquant, nous avons poursuivi la question de prolongement l'après-midi en réalisant tous ensemble une affiche rassemblant les réponses des élèves à la question « Qu'est-ce que la différence ». Nous y avons associé les dessins de chaque enfant se représentant avec les différences qu'ils pouvaient avoir (couleur de peau, lunettes, cheveux, taille...) et nous avons comparé les dessins. Le problème que j'ai rencontré et que les élèves avaient du mal à se détacher des exemples, ce qui est plutôt normal pour des élèves de maternelle ne pratiquant pas souvent la philosophie. Toutefois, les règles ont bien été respectées et j'ai pu remarquer des élèves oser et s'essayer à l'exercice. Cependant il était parfois difficile de les faire « avancer » dans les questions puisqu'ils donnaient beaucoup d'exemples en lien avec les vêtements. Le travail sur la réflexion se fait progressivement, c'est pour cela que ce type d'exercice doit être fait régulièrement, ce qui permet également de rassurer les élèves.

Une fois le cadre posé et le rappel des règles effectué, cela permet une pratique plus sereine. J'ai remarqué qu'énoncer les règles calmement, et surtout les faire reformuler aux élèves permettait de leur faire vraiment comprendre l'importance de ce cadre. En effet, en lui donnant une place à part entière énoncée avant l'activité, les élèves comprennent l'importance de celui-ci, comme une affiche que l'on colle au mur, l'énonciation des règles permet de poser le cadre et le rendre plus concret pour les élèves. En lui donnant une place, on commence à le poser comme un pilier de l'activité. Cet exemple n'est valable que pour des maternelles, mais je pense que

la méthode de question-puzzle peut être un bon moyen de commencer et initier les élèves à la philosophie avec les enfants notamment en début d'année afin d'instaurer un rituel, puis progressivement réduire les questions concrètes. Au cycle 3, il serait même aisé en période 3 de changer de méthode pour susciter l'intérêt des élèves en utilisant par exemple la méthode Delsol-Connac-Tozzi en attribuant des rôles aux élèves pour les responsabiliser et les aider, non seulement à entrer mais aussi à rester dans l'activité. La ritualisation me semble être une clé pour parvenir à pallier des difficultés affectives, par l'extension du cadre rassurant en philosophie à l'ensemble de la classe et des autres activités.

Lors de ma seconde année de master, j'ai décidé d'opter pour la méthode de la question-puzzle, dans ma classe de CM1. Le support visuel, et le cadre qui accompagne cette méthode permettent de structurer la séance. En effet, les questions et l'ordre de celles-ci permettent de ritualiser la pratique. J'ai commencé la philosophie avec mes élèves sans utiliser de bâton de parole. Nous reviendrons plus tard sur les changements que j'ai pu opérer depuis la première période de l'année, puisque effectivement, la pratique n'est pas figée, et le professeur doit s'adapter aux élèves et à leurs besoins. Ma façon de procéder se déroule comme suit ;

Première phase : les élèves rappellent les règles.

Deuxième phase : je pose au centre de la table la question principale que nous allons traiter pendant la séance. Cette question est celle qu'il faut conceptualiser. Je pose aux élèves, en les regardant, la question. Puis je leur demande « Qu'en pensez-vous ? ». Cela permet à tous d'exprimer les premières idées qui jaillissent à la lecture de la question. Ce temps est généralement très court et retombe rapidement dans le silence. Les propositions des élèves me permettent de partir de leurs représentations du sujet. Si je passe par cette étape, que Julien Lavenue ne mentionne

pas, c'est parce que je sais que le lexique peut parfois être un frein pour les élèves. En effet, un mot qui n'est pas compris de tous, empêchera certains élèves de se lancer dans l'activité. Parfois, un lexique qui n'est pas maîtrisé dans le sens qu'il représente, faussera également le débat dans son entièreté. Prenons un exemple; il s'agissait de la 3ème question-puzzle que nous traitons « C'est quoi la solidarité ? », j'entends rapidement des voix s'élever, et du mouvement se créer. Les élèves m'apprennent que dans la ville où nous sommes « il y en a une ». Je ne comprends pas tout à fait où ils veulent en venir sur le moment, mais ils poursuivent leurs explications. Il s'agit d'une association pour les personnes dans le besoin. Elle collecte des dons de vêtements, de fournitures scolaires, de meubles, de nourriture... Je demande alors aux élèves s'ils connaissent un autre sens du mot « solidarité », s'ils savent d'où vient le nom de l'association... La majorité des élèves ne savent pas, certains expliquent qu'il s'agit « d'être gentil, de donner ce dont on n'a pas besoin à ceux qui en ont plus besoin que nous ». Un temps est parfois nécessaire pour clarifier le lexique, afin que cela ne fausse pas, ou du moins, n'enferme pas la réflexion sur une seule piste. Ensuite je poursuis l'activité avec la phase 3.

Troisième phase : Je pose sur la question principale la première pièce du puzzle, et lis à haute voix la question. Cette première question est généralement une question dite « accessible » pour les élèves afin de les aider à entrer davantage dans l'activité, puisqu'elle fait appel à des moments vécus et/ou proches des élèves. Le principe est le même pour la deuxième question. Je fonctionne de la même façon pour toutes les questions, cependant il m'est parfois nécessaire de recentrer le débat, soit en rappelant la question dont nous parlions, soit en posant une autre question. J'aide également les élèves, lorsque c'est nécessaire, à approfondir leur réflexion, en leur demandant de donner des exemples, de développer l'idée qu'ils évoquent, d'être plus précis dans le choix de leurs mots ou dans l'explication. C'est un exercice qui n'est pas toujours aisé pour eux. En effet, pour certains élèves il est

compliqué de verbaliser une idée, et pour la majorité d'entre eux, il est encore plus difficile de justifier leurs pensées. Certaines opinions sont ancrées en eux, et cela leur semblent si naturel et d'instinct, qu'il est complexe de poser des mots sur cela, de réfléchir à certains sujets. L'échange avec les pairs permet ainsi de se poser des questions, d'interroger nos croyances et nos certitudes. Parfois, je dirais même souvent, les élèves répondent instinctivement à la question, par oui ou non. Et puis lorsqu'il y a des désaccords, rapidement ils réfléchissent et justifient. Et dans leurs justifications, ils se rendent compte qu'ils contredisent leur propos précédents. C'est ainsi que les élèves apprennent à nuancer leur propos. Dans cette démarche, il s'agit de mener les élèves à donner des idées. En les confrontant à celles des autres, on peut faire émerger un problème. Et c'est ce problème, ce noeud, qui pousse à la réflexion. Rappelons que « pour vouloir savoir il faut avoir cru savoir »<sup>4</sup>. En effet, lorsqu'un élève se trouve face à un problème qui engage son avis, il cherche à le résoudre. Les élèves répondent ainsi à toutes les sous-questions et avancent dans leur réflexion sur le sujet. Les avis parfois changent ou se modèrent au fil de l'échange, et il est alors nécessaire de faire le point pendant la séance et à la fin de celle-ci, c'est la quatrième phase.

Vers le mois de décembre, j'espérais pouvoir proposer à chaque élève de prendre la parole. J'envisageais la mise en place d'un bâton de parole afin de permettre à tous d'imposer leur volonté de participer à l'échange. Tous sont attentifs aux propos de chacun, et je reste vigilante afin que tous soient à l'écoute. Les cheminements de pensées ne se font pas uniquement par la participation orale. Si l'échange les favorise, le silence ne les empêche pas. Un élève qui ne parle pas, n'est pas un élève qui ne travaille pas ou ne réfléchit pas au sujet engagé. Le bâton de parole me semblait être un bon moyen d'inviter individuellement les élèves à partager leurs pensées. J'ai donc mis en place le bâton de parole pendant quelques séances. J'ai pu constater un changement dans les prises de parole des élèves mais cela n'était pas

---

<sup>4</sup> Platon, *Le Banquet*

forcément pour une amélioration. Si la séance est devenue plus silencieuse qu'avant, elle l'est peut-être devenue un peu trop. En effet, les élèves ne souhaitent plus prendre la parole mais attendaient avec impatience leur tour pour donner à leur voisin le bâton de parole. De ce fait, malgré le silence, l'écoute n'était pas active et la concentration des élèves a diminué. Par conséquent, j'ai fait le choix de revenir sur le fonctionnement précédent, sans bâton de parole. L'échange est redevenu constructif, moins décousu et cela a permis de recentrer l'attention des élèves sur l'acte de philosopher et non sur la passation du bâton de parole.

Quatrième phase : Il s'agit d'une phase de reformulation. Les élèves tentent ensemble de répondre à la question générale. Pour cela, je leur énonce à nouveau la question, par exemple « Maintenant que nous avons répondu à toutes ces questions, finalement, c'est quoi la solidarité ? » Cela permet aux élèves de reformuler les différentes idées précédemment évoquées.

Mais dans cet exercice, il est difficile de se souvenir des premières idées, des premiers exemples, ceux en lien avec leur vécu, puisque les idées les plus récentes sont les plus faciles à mémoriser et réinvestir. Ainsi lors de cette phase, les élèves parviennent plus aisément à reformuler les idées qui sont, dirons nous, « plus philosophiques ». On pourrait alors envisager de garder une trace des arguments des élèves lors de la discussion, sous forme de notes au tableau ou de carte mentale. A la suite de ce temps de reformulation, c'est le moment de l'institutionnalisation. Je répète encore ce que les élèves disent en leur demandant si c'est bien cela qu'ils ont dit, ou ont voulu dire. Par la répétition et la reformulation les élèves vont s'imprégner du concept du point de vue de la mémorisation. Cependant cet institutionnalisation favorise la mémoire à court terme. Il est pourtant important de se souvenir des concepts sur le long terme, pour cela, il est nécessaire de garder trace des échanges. On aborde alors la cinquième phase de l'activité philosophique en classe.

Cinquième phase : Lors de cette cinquième phase, l'objectif est de garder une trace écrite de l'échange qui a eu lieu afin de pouvoir s'y référer à nouveau au besoin. Je n'ai mis en place cette phase que tardivement dans l'année. Elle a alors pris la forme de séances « décrochées ». Les élèves doivent réaliser des affiches, en groupe, concernant le sujet traité. Elles peuvent revêtir diverses formes ; cartes mentales, nuage de mots, définitions. Ces affiches peuvent également s'accompagner d'illustrations. Ce prolongement permet au PE d'observer les élèves dans le réinvestissement de l'échange passé. Mais il permet également de visualiser les cheminements de pensées des élèves n'ayant pas pris ou peu la parole lors de l'activité, et de vérifier l'implication des élèves dans le travail d'écoute.

À toutes ces phases s'ajoutent des temps complémentaires que j'ai mis en place ponctuellement. Il s'agit d'un petit moment pour demander aux élèves un retour sur une discipline, une activité, un exercice... Sur une petite feuille de papier, les élèves répondent à une question et développent leurs avis à ce sujet. Cela me permet d'avoir un écrit sur les affinités des élèves avec différents domaines d'apprentissage. Cela semble d'autant plus important en philosophie qu'il s'agit d'une activité nouvelle pour eux, et d'une activité de langage.

b) Le travail du professeur des écoles et ses outils

Une fois la méthode choisie, est arrivé le temps de préparer les séances. J'ai alors réfléchi aux différentes compétences professionnelles que je me dois de mettre en oeuvre. La philosophie est un bon moyen de répondre à la compétence "Organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves ». Dans cette démarche, j'ai alors réfléchi à la posture enseignante que je devais tenir en classe, mais ce cadre particulier afin de laisser suffisamment « d'espace » aux élèves pour favoriser les apprentissages. De plus cela m'a mené à me concentrer sur le travail de « mise en

route » de la philosophie. Mes élèves de CM1 n'ayant jamais pratiqué la philosophie avant la rentrée de septembre, il m'a fallu poser les jalons de cette activité. La philosophie est prévue dans l'emploi du temps de la classe, le lundi matin.

L'organisation spatiale de la classe lors de la philosophie joue un rôle sur le cadre, ainsi que la mise en confiance des élèves, mais également sur l'investissement. Puisque la salle de classe est relativement grande, j'ai organisé, avec ma binôme une sorte de « coin regroupement », une zone de travail en grand groupe, au fond de la classe. Une grande table y règne, plusieurs chaises sont autour de celle-ci. Avant de commencer l'atelier je demande toujours aux élèves de s'installer à cette table, ceux qui le souhaitent, prennent leur chaise, ou celles du coin regroupement. Et s'ils veulent s'asseoir par terre, ils le peuvent aussi. Ma binôme et moi-même, nous tâchons de rendre cet espace agréable, et confortable pour les élèves, avec le peu de matériel dont nous disposons. Les élèves sont heureux de se déplacer dans la classe, de changer d'espace de travail. Certains expriment souvent, par le langage corporel, le besoin d'être en mouvement, en action pour se concentrer et/ou canaliser une certaine frustration de l'immobilité. Le simple fait de leur laisser la possibilité d'effectuer des déplacements au sein de la classe et de leur proposer un environnement de travail qui change de celui qu'ils côtoient le plus souvent, favorise l'attrait pour la discipline. Cela les conforte dans une bulle sécurisante. La pratique de la philosophie est ainsi très cadrée, les élèves connaissent la mise en place de l'atelier et les différentes étapes qui le régissent. L'alliage de l'espace, du support et des étapes ritualisées permet aux élèves d'être en connaissance de l'activité et des attendus quel que soit le sujet abordé. Cela facilite l'entrée dans l'activité et la mise au travail. Pour les élèves qui présentent plus de difficultés à l'oral, cela les rassurent d'être dans un cadre connu et d'avoir connaissance de ce qui peut être fait ou non ainsi que de ce qui est attendu d'eux.

De plus, comme pour toutes activités menées en classe, il est important de poser les règles, c'est également le cas en philosophie. Elles permettent d'encadrer l'activité mais elles sont aussi rassurantes pour les enfants, et surtout pour mes élèves compte-tenu de leurs profils. Ces dernières se doivent d'être les plus claires et précises possible. Au début de chaque séance, j'invite les élèves à rappeler et reformuler les règles qui régissent l'activité (cf. Annexe 3);

*« Tous les élèves ont le droit de parler ou de ne rien dire. Tout le monde doit écouter. On n'est pas obligé de lever le doigt pour parler mais on ne parle que si personne d'autre n'est en train de s'exprimer. Si deux personnes veulent parler en même temps, elles se mettent d'accord sur qui parle en premier. On n'a pas le droit de se moquer, même si l'on n'est pas d'accord. Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse, chacun a le droit d'avoir sa pensée, son avis. Tous les avis comptent. On écoute les autres attentivement, même si l'on ne veut pas parler ».*

L'ensemble de ces règles n'est pas forcément rappelé systématiquement, puisque certaines s'ancrent au fur et à mesure chez les élèves. Toutefois, elles font l'objet, lorsque cela est nécessaire, d'un rappel en fonction des circonstances et des comportements. Ce moment marque une transition entre l'activité précédente et la philosophie. Suite au déplacement des élèves pour rejoindre l'espace de regroupement, le rappel des règles amène le silence et recentre l'attention des élèves vers l'activité qui va suivre, et la question qu'ils vont penser.

Avec la méthode LaboPhilo, le rôle du PE est avant tout de guider les élèves dans la réflexion. Pour cela, on s'appuie sur le support de question-puzzle (cf. Annexe 4), les questions secondaires permettent d'encadrer le débat, d'éviter aux élèves d'en sortir et de le recentrer si toutefois cela venait à arriver. Je n'ai de la question-puzzle, jusqu'à présent, que le support. En effet, j'utilise le support et ce qu'il propose comme un point de départ de ma pratique, cependant j'accompagne mes élèves dans leur conceptualisation, sans suivre nécessairement à la lettre ce que préconise Julien Lavenue. J'essaie de laisser les élèves libres dans leur échange, et je

n'interviens généralement que pour poser les questions. Cependant, je suis fréquemment obligé de donner la parole aux élèves car ces derniers ont le réflexe de lever le doigt pour demander la parole. Dans ce cas, soit je donne la parole à un élève qui ne la prend pas souvent, soit je propose aux élèves de se décider entre eux sur qui va donner son argument en premier, et leur rappelle qu'ils n'ont pas besoin de lever le doigt. La prise de parole spontanée n'est pas encore pleinement acquise par tous, du fait de codes scolaires assez ancrés. Cela ne gêne pas foncièrement le débat, mais a tendance à le ralentir en créant des temps de latence. C'est donc un travail de fond. Pour tenter d'être le moins présente possible dans cette activité, je prend l'habitude de m'installer un peu plus loin de la table de discussion, et en approcher que pour poser une nouvelle question sur le sujet. Cela a aidé mais n'a pas solutionné le problème dans son ensemble. L'objectif pour les élèves est d'engager une réflexion afin de conceptualiser, alors je ne fais pas de ce détail le travail principal.

La distance que je prends lors de l'atelier de philosophie me permet de prendre du recul sur ma pratique de manière générale. Lors de l'atelier, je fais confiance aux élèves pour faire avancer eux-mêmes le débat, et pour ne pas générer de conflit. Cela fonctionne bien, et je constate des effets sur la classe.

## **Chapitre 4. Les effets de la PPE sur le groupe classe**

### a) Des effets constatés sur la vie de classe

Le groupe classe présentait en début d'année d'importantes tensions. Ma collègue et moi-même devions fréquemment séparer des élèves pour des problèmes de discipline, en classe comme en dehors. Les élèves se connaissent depuis la maternelle pour la plupart. Si le fait d'être dans la même classe depuis toutes ces années favorise certaines amitiés, cela induit également des conflits qui sont parfois anciens.

En CM1, les caractères des élèves s'affirment, et les personnalités diffèrent beaucoup. Il nous est apparu nécessaire de favoriser le dialogue au sein de la classe pour régler les conflits et les limiter.

Ce que nous avons remarqué c'est le manque d'unité dans le groupe. Ils n'étaient pas soudés entre eux, et ne souhaitaient pas s'entre-aider. Nous avons mis diverses choses en place, comme des temps d'échanges pour ma collègue, et pour ma part, un temps de philosophie chaque lundi. Lors de ce moment, les élèves doivent s'écouter et se respecter. Si cela semble être un comportement considéré comme « normal » et attendu par tout enfant exerçant son métier d'élève, ce n'était pourtant pas la norme dans ma classe. La mise en place d'un cadre défini avec des règles discutées avec les élèves, a créé un climat de travail calme et propice aux apprentissages. Les élèves avaient pour consigne claire en philosophie et ce, dès le début de l'année, de devoir s'écouter les uns et les autres. Mais également de ne surtout pas se moquer puisque personne n'a la réponse véritable à la question, et qu'il n'y a pas d'erreurs à proprement parlé qui puissent être commises. Par cela, j'ai rapidement constaté un apaisement des élèves au sujet de cette discipline. Il a fallu plusieurs séances et des rappels des règles pour philosopher avant que les élèves fassent vraiment preuve d'écoute et de respect lors de l'activité.

À mesure des séances passées, les élèves ont progressivement fait preuve de bienveillance, en rappelant aux autres élèves qu'il ne fallait pas se moquer si cela se produisait, ou en rappelant d'autres règles. Les élèves ont appris petit à petit à discuter entre eux, et se mettre d'accord. Cela a beaucoup aidé lors de conflits en classe ou en récréation. Les élèves sont maintenant capables de discuter, d'échanger entre eux. Même s'ils ne trouvent pas toujours de solution à leurs problèmes, ils communiquent. La violence entre eux a considérablement réduit. Nous le constatons, ainsi que les parents. En effet, ma collègue et moi-même avons besoin de prendre rendez-vous avec les parents à une fréquence moindre.

Le constat s'étend aux sorties en dehors de l'école. Au début de l'année, il était difficile de proposer aux élèves des sorties, puisque de nombreux conflits avaient lieu, et que les consignes n'étaient pas respectées. Aujourd'hui, nous réalisons chaque mois une sortie en dehors de la classe, de l'école. Et il est possible de pratiquer l'EPS en dehors de l'école afin de profiter des avantages d'un terrain de football, d'une salle équipée et couverte.

Il n'est pas possible d'affirmer avec certitude que la pratique de la philosophie suffit à elle-même pour obtenir des résultats. Cependant, l'amélioration du climat de classe, a un impact sur les temps en dehors des locaux de l'école. Les élèves sont plus soudés, et à l'écoute des uns et des autres. Cela est remarquable à divers moments de la journée, et du temps de classe. Il n'y a plus de moqueries entre les élèves, et en récréation, ils jouent ensemble et ne laissent jamais l'un d'eux à l'écart. La solidarité qui émane du groupe classe se perçoit également à travers le tutorat. En effet, j'ai souvent recouru à des tuteurs pour venir en aide à des élèves plus en difficulté sur une tâche. Au début de l'année, les élèves ne souhaitaient aider que leurs amis. Progressivement ils ont accepté de proposer leur aide, peu importe l'élève qui en avait besoin. J'ai considéré qu'il s'agissait d'un très bon progrès, puisque la classe a formé à partir de ce moment une forme d'unité. Avec le temps, j'ai constaté que les élèves se portaient eux-mêmes volontaires pour aider les autres,

sans tenir compte des affinités particulières. Un réel tutorat s'est alors mis en place en classe. Ceci favorise les échanges entre eux, l'entre-aide et l'écoute et a tendance à réduire considérablement les moqueries. Ce tutorat permet également des progrès concernant les apprentissages. De plus, les élèves proposent régulièrement de partager, spontanément, un savoir qu'ils ont et qu'ils veulent offrir aux autres élèves. Ils proposent de ramener des accessoires datant de la guerre, des pierres semi-précieuses, partager les photos d'un musée qu'ils ont visité... Cela permet aux élèves de faire découvrir aux autres l'un de leurs centres d'intérêt, ou un moment vécu. Je laisse donc un temps à l'élève pour qu'il fasse sa présentation, puis les élèves lui pose des questions. Les élèves osent se confronter seuls, aux regards de la classe, et entrent en communication avec eux, sans avoir peur du jugement. Ces temps ne durent pas très longtemps, mais permettent généralement de prolonger ou approfondir des notions que l'on voit en géographie ou en sciences par exemple. Nous réinvestissons donc ces temps d'échanges au service des apprentissages.

b) Des effets constatés dans les apprentissages

Grâce au tutorat, les élèves créent une nouvelle dynamique au sein de la classe. Le travail n'est plus perçu comme une tâche à accomplir seul, en concurrence avec la réussite des autres. Il s'agit plutôt d'une tâche que chaque élève réalise, et s'il n'y parvient pas, il reçoit l'aide d'un autre élève. Chacun peut alors décider ou non de recevoir de l'aide, ou d'en donner en fonction de la perception de ses propres capacités. Dans un système de tutorat, les élèves progressent ensemble. En effet, un élève tuteur ne se contente pas de transmettre ou d'expliquer un savoir mais il poursuit son apprentissage. Être capable d'expliquer une notion et expliquer la procédure pour réussir à atteindre une compétence, fait partie du processus d'apprentissage. Les progrès se font alors au bénéfice du tuteur et du tutoré.

Le climat de classe en philosophie est propice aux apprentissages mais il s'étend également à d'autres disciplines. Dans un premier temps il me semble important de

reconnaître que les élèves font plus facilement part des difficultés qu'ils rencontrent sur une tâche. S'il ne s'agit certes pas d'un observable à posteriori, cela se ressent en classe. En effet, les élèves ne restent plus seuls face à une tâche qui leur pose problème, à contrario ils ont plus de facilités à demander de l'aide, à moi ou aux autres élèves. En mathématiques, je constate que les élèves proposent plus facilement leurs procédures au reste de la classe, parfois même alors qu'ils savent que leur procédure n'est pas la plus adaptée. Cela permet d'engager des discussions autour de nombreuses notions en mathématiques, en français mais également en géographie. Les élèves se questionnent plus sur les sujets que nous abordons en classe. Ces échanges sont possibles en classe entière mais également en groupe.

En effet, le travail en groupe a posé problème au début de l'année, puisque les élèves n'arrivaient pas à se partager les tâches. Il faut admettre que les règles du travail en groupe ont été retravaillées et les élèves sont régulièrement emmenés à travailler dans cette modalité. Cela a donc favorisé la transformation des temps en groupe en un moment de travail. Mais la philosophie a permis aux élèves d'apprendre à conceptualiser des notions autour d'un échange. Ceci facilite alors les temps de travaux de groupe, puisqu'ils développent des stratégies de communication, de réflexion et de conceptualisation. Les cheminements de penser pour émettre des hypothèses, penser une question et tenter d'y répondre se transposent alors en mathématiques, en géographie, en français...

Ces différences de tempérament ont mené à des conflits au sein de la classe. Cela s'est notamment produit en Éducation Physique et Sportive, où les élèves n'acceptaient pas le résultat de la rencontre en cas d'échec. Ces situations devenaient ingérables et insupportables pour tous. Le déclic est venu à la fin d'une séance d'EPS où deux équipes sur 4 sont rentrées en classe en pleurs. La détresse dans le regard des élèves et dans leur voix à ce moment précis m'a laissé sans voix. J'ai rapidement dû agir pour apaiser les tensions.

Après avoir rassuré les élèves sur le fait que perdre ou gagner le match n'influe en rien la réussite de l'exercice, j'ai laissé les élèves qui en ressentaient le besoin, s'exprimer. Sauf qu'à ce moment précis, personne ne s'écoutait. Les élèves se coupaient la parole, et criaient plus fort les uns sur les autres. Je leur ai demandé d'aller s'asseoir à la table de regroupement silencieusement. Une fois installés, je leur ai demandé « Est-ce que vous vous souvenez de ce qu'il faut faire lorsque quelqu'un parle ? », l'espace dans lequel nous nous trouvions a sûrement contribué à ce que, naturellement, ils me parlent des règles de la philosophie. On ne se coupe pas la parole, même si l'on est pas d'accord. On écoute les autres. On respecte tout le monde.... Ce crédo a sûrement fait écho chez certains d'entre eux puisque j'ai vu quelques regards se baisser, quelques yeux coléreux s'adoucir et quelques sourires se dessiner. « Pensez-vous pouvoir m'expliquer ce que vous ressentez sans vous couper la parole, sans vous disputer ? ». Il a fallu du temps, et de nombreuses interventions de ma part mais les élèves ont réussi à discuter entre eux de ce qu'ils s'étaient passé. Les équipes perdantes se sentaient insultées de voir les gagnants célébrer ouvertement la victoire mais surtout les narguer en s'adressant directement à eux. Alors nous avons échangé sur les règles de comportement que nous pourrions mettre en place en EPS pour éviter d'être triste et de vivre à nouveau cette situation. L'expression des émotions a été importante à ce moment, et j'ai repris le support « à quoi servent nos émotions ? » pour rappeler aux élèves que les émotions peuvent être partagées avec autrui.

La philosophie a dans ce cas aidé par son cadre et par les règles que nous utilisons pour la pratiquer. Avec le temps, les élèves se respectent beaucoup plus, et acceptent beaucoup mieux la défaite lorsqu'ils peuvent en discuter entre eux ensuite. Mais c'est également surprise et heureuse que j'ai vu certains élèves s'essayer à l'anglais, aux mathématiques, à la géographie ou aux sciences face aux autres. Je les ai vu participer, prendre la parole, lever le doigt pour la première fois dans certaines disciplines.

Lors des ateliers de philosophie, j'ai appris à être explicite avec les élèves sur ce que j'attendais d'eux. En effet, dès le début de l'année je leur ai présenté les règles, les consignes, qui s'enrichissent au fur et à mesure des périodes. Mais j'ai également appris à leur expliquer le but à atteindre, et montrer l'intérêt de l'activité. Avec le temps, j'ai commencé à être plus explicite dans d'autres disciplines. J'ai constaté de nettes améliorations quant aux réussites des élèves mais également concernant leur motivation dans l'activité. L'enseignement explicite est devenu au fur et à mesure plus facile pour moi, et je l'ai progressivement appliqué dans les autres matières. Il n'est pas toujours aisé de verbaliser les attendus précis et de les faire comprendre aux élèves, mais c'est un bon exercice, qui me demande encore du travail. Toutefois, je remarque que les élèves sont plus en confiance lorsqu'ils connaissent la finalité de l'activité proposée et son but. En EPS notamment cela a été très visible lors de séquences sur les jeux collectifs. En période 1, les élèves ne parvenaient pas à accepter le résultat de la rencontre. A chaque fin de séance, il fallait discuter en classe entière pour apaiser les tensions. En période 5, j'ai décidé d'aborder à nouveau les sports collectifs, par le biais football. Les élèves connaissent les critères de réussite, et l'objectif de chaque séance. Cela a pour conséquence de les rassurer sur le résultat de la rencontre, et de mieux l'accepter, puisqu'il n'est pas le critère d'évaluation sur lequel je m'appuie. La philosophie a apporté des méthodes de travail et de réflexion aux élèves, mais cela m'a également permis de progresser dans mon enseignement.



## **Chapitre 5. Les difficultés affectives de certains élèves et les effets constatés de la PPE**

### a) Vignettes élèves

Les effets de la PPE sont d'autant plus visibles en fonction des profils d'élèves. Cette sous-partie prend appui sur mes observations ainsi que les conversations avec les parents des élèves concernés. Nous prendrons ici l'exemple de 2 élèves, qui présentent des difficultés affectives. Nous les nommerons en fonction de la grille d'observation (cf. Annexe 1). Ces profils sont différents mais elles ont toutes les deux des peurs liées à l'école.

J'ai été informée dès le début de l'année sur les difficultés de ses élèves avec l'école. Elles ne sont pas uniquement liées à des difficultés scolaires en lien avec leurs résultats. Il s'agit, en effet, d'élèves qui présentent une grande peur de l'échec, nourrissant des angoisses vis-à-vis de l'école. Ces deux élèves ne sont pourtant pas foncièrement en mauvais terme avec l'école, mais cette dernière constitue un espace anxigène qui influe négativement les apprentissages. Les parents sont très impliqués à ce sujet, et je sais que je peux compter sur eux pour échanger quant aux inquiétudes des élèves, aux progrès et aux difficultés rencontrées.

Les parents m'informent dès la période 1 que « l'élève 1 » fait régulièrement des crises d'angoisses, que le trajet pour venir à l'école est difficile émotionnellement pour elle. Mais ils m'apprennent également que les veilles de début de semaine sont complexes et source d'un profond mal-être chez elle. Elle appréhende le retour à l'école le lundi. Lors des ateliers de philosophie, elle ne parle pas. Cependant elle écoute avec attention. Ses yeux sont rivés sur l'orateur, elle réagit par le langage corporel. Toutefois, elle ne prend pas la parole au début. Au fil des séances, en période 2, elle ose progressivement prendre la parole. La maman nous explique que sa fille ne parle que des séances de philosophie en rentrant le soir. En période 3 et début de période 4 les séances sont particulières puisque cette élève a souvent été

absente en raison du contexte sanitaire. Nous avons repris un rythme régulier durant la période 4, et cette élève m'a réclamé régulièrement des séances de philosophie « On va faire philosophie aujourd'hui ? ». Lorsque j'ai demandé aux élèves d'écrire ce qu'ils aiment en philosophie et ce qu'ils n'aiment pas, elle explique qu'elle aime la philosophie car on peut parler de ses émotions, que l'on se met d'accord... C'est l'une des premières fois que cette élève verbalisait auprès de moi, par le biais de l'écrit, ce qu'elle aime en lien avec l'école.

Il en va de même pour l'élève 2, qui participe beaucoup moins en philosophie et pour qui les progrès lors de ces séances est moins flagrant. Cependant, en échangeant avec la maman, cette dernière m'a affirmé que sa fille était beaucoup plus heureuse à l'idée d'aborder les nouvelles semaines d'école car elle aimait la philosophie. Je constate de mon côté chez cette élève, un absentéisme moins fréquent et une participation de plus en plus importante en philosophie. De plus, elle s'est portée volontaire immédiatement et à plusieurs reprises pour réaliser les affiches de philosophie. L'engagement dans cet activité, progressif mais croissant, traduit l'un des effets de la philosophie : la mise en confiance. Cette élève qui a peur de se tromper, est déchargée d'un facteur d'angoisse lors de l'atelier, puisque ses réponses ne sont pas soumises à une évaluation induisant qu'elles soient bonnes ou mauvaises. Cette part d'angoisse levée, l'investissement dans les apprentissages est plus grand, et cela à un impact en dehors des temps de philosophie.

#### b) Un impact en dehors du temps de philosophie

De nombreux élèves dans la classe présentent des difficultés affectives qui s'expriment différemment. Si pour certains cela se traduit par de l'anxiété, ou de la discrétion, pour d'autres c'est l'effet inverse. La peur de mal faire, ou au contraire l'envie de vouloir trop bien faire, les rend très présents au sein du groupe classe, ne

laissant que très peu d'espace aux autres. D'autres n'osent simplement pas se lancer, participer ou essayer, de peur d'échouer.

Ces élèves présentaient un fort taux d'absentéisme en début d'année. Les absences ont rapidement entraîné un retard dans les activités et les apprentissages. Il a fallu travailler en étroite collaboration avec les parents pour limiter cela et favoriser une continuité. Grâce au climat de classe et à l'entre-aide grandissante, les élèves absents peuvent rattraper facilement le travail sur un camarade qui explique les notions abordées et apporte son aide pour les guider.

Les élèves en grande difficultés affectives participent de plus en plus en classe, tout comme en philosophie. Même si, parfois ils viennent me dire leurs idées après les séances, en s'adressant à moi directement. Je sens une volonté de participer croître en eux. Les bourgeons s'ouvrent petit à petit. Plusieurs parents d'élèves m'ont dit que leurs enfants étaient contents de travailler car ils ne se « trompaient jamais », puisque toutes les erreurs servent à comprendre. Une mère est venue pour me demander si je continuerais la philosophie le reste de l'année, car sa fille, en grande difficulté affective et suivie par un psychologue pour cela, parlait facilement de la philosophie à la maison et que grâce à cette petite brèche elle entamait le récit de ses journées d'école. Ce qu'elle ne faisait pas avant.

L'élève 1 et l'élève 2 participent plus fréquemment, dans toutes les disciplines. Même si elles ne sont pas certaines de leurs réponses. Il me semble alors important de valoriser leurs tentatives et leurs participations. De plus, lors de travaux de groupe, elles prennent plus facilement la parole avec les autres élèves et n'hésitent pas à proposer leurs idées.

Ils semblent important de souligner leur participation croissante à la vie de classe ainsi que la prise en charge de responsabilités au sein de la classe et de l'école. Ces facteurs induisent une intégration plus importante au groupe classe, réduisant une partie des inquiétudes. En classe et concernant le travail, la philosophie a permis de

libérer la parole de ses élèves et de les aider à entrer en communication avec autrui au service des apprentissages.

## **Conclusion**

Si la bienveillance est un maître-mot à l'école, cette dernière se retrouve également dans les activités de philosophie avec les enfants. S'il n'est pas aisé de trouver comment mener ces ateliers dans une démarche bienveillante pour rassurer les élèves et permettre de pallier des difficultés affectives, les lectures m'ont permis de comprendre que le cadre et l'environnement y jouent un rôle primordial. Pour cette problématique, il me paraît alors important de trouver un équilibre quant à la place de l'enseignant entre présence rassurante et contrôle de la frustration. Les méthodes et les outils peuvent ainsi varier selon le cycle, la période de l'année ou encore le degré de difficulté des élèves. Il m'est pour le moment difficile d'identifier ce qui conviendrait le mieux pour chaque cycle. Puisque je n'ai pas eu l'occasion de pratiquer la philosophie avec les élèves de chaque cycle sur une période suffisamment longue ne me permettant pas une observation pertinente pour répondre avec précision.

Si la philosophie n'est pas une solution miracle pour pallier des difficultés affectives, elle en est un outil. Le cadre permet de rassurer les élèves, lors de la pratique de la philosophie mais également dans d'autres moments de classe. En effet, certaines règles de la philosophie et valeurs qu'apporte le débat sont intériorisées par les élèves qui se les approprient. Le cadre s'étend alors au-delà de la séance de philosophie, au-delà d'un moment donné, pour devenir un mode de fonctionnement dans la classe. Le cadre s'étend et encadre la classe et l'environnement dans lequel les élèves évoluent et progressent. Le respect des autres et de leurs opinions, partagés entre tous, permet aux élèves présentant des difficultés affectives de s'ouvrir également en dehors de la philosophie.

Les apprentissages et le climat de classe sont favorisés par la pratique de la philosophie. Ainsi je sais que je vais poursuivre la mise en place d'un temps de philosophie lors des prochaines années. J'envisagerai, selon les profils, de varier les

supports et les méthodes. Forte de l'expérience acquise cette année, il serait envisageable de me détacher du support préfabriqué de LaboPhilo pour produire mes propres documents, adaptés à mes élèves.

## **Bibliographie**

BEGUERY JOCELYNE. *Philosopher à l'école primaire : De la GS au CM2*. 2012

GOUBET JEAN-FRANÇOIS. *Qu'en est-il de la philosophie dans la philosophie avec des enfants ?*. 2013

PLATON. *Le Banquet*, Nouvelle édition revue et augmentée (2016). Flammarion.

## **Sitographie**

BENSIDOUN BERNARD. *L'interprétation « suffisamment bonne » : jouer, créer, interpréter*. 2012 [en ligne], URL : <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-psychanalyse-2012-2-page-487.htm>

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS. *Programme du cycle 3, en vigueur à la rentrée 2020*. D'après le BOEN n°31 du 30 juillet 2020 [en ligne], URL : <https://eduscol.education.fr/87/j-enseigne-au-cycle-3>

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS. *Livret scolaire unique*, mis à jour septembre 2021. [en ligne], URL : <https://eduscol.education.fr/142/le-livret-scolaire>

## Annexes

### Annexe 1: la grille d'observation

| Séance « Ça veut dire quoi observer ? » |                               |
|---|-------------------------------|
| Élèves                                  | Prise de parole               |
| Elève 1                                 | I I I I I                     |
| Elève 2                                 | I I I I                       |
| Elève 3                                 | ABS                           |
| Elève 4                                 | I I I I I I I I I I           |
| Elève 5                                 | I I I I I I I I               |
| Elève 6                                 | I I I I I I I                 |
| Élève 7                                 | I I I I I I I I I I I I I I I |
| Elève 8                                 | I I I I I                     |
| Élève 9                                 | I I I I I                     |
| Elève 10                                | I I I I I                     |
| Elève 11                                | I I I                         |
| Elève 12                                | I I I I I I I                 |
| Elève 13                                | I I I I I                     |
| Elève 14                                | I I I I I I I                 |
| Elève 15                                | I I I I I                     |
| Elève 16                                | I I I I I                     |
| Elève 17                                | I I I I I I                   |
| Elève 18                                | I I I I I I I I I I           |
| Elève 19                                | I I I I I I I I               |
| Elève 20                                | I I I I I I I                 |
| Elève 21                                | I I I I I I I I               |

Annexe 2 : Quelques productions d'élèves « ce que j'aime en philosophie / ce que je n'aime pas »

Pourquoi j'aime la philosophie ?  
J'aime la philosophie car chacun des élèves a sa parole sans que l'on lui coupe. Car nous ne sommes pas obligés de parler.

Pourquoi j'aime la philosophie : parce que on parle d'animaux, et, qu'on arrive tous à se mettre d'accord, on arrive à s'exprimer, on arrive à se ~~mettre~~ X X comprendre ; j'adore écouter les autres pour savoir leurs émotions ; j'adore la X philosophie, continuer comme si vous êtes la meilleure maîtresse du monde.

Pourquoi j'aime la philosophie : parce que ça ça apprend des trucs ~~parce~~ parce que j'aime parler et écouter.

Par ça ça calme. on dit des choses intéressantes et on ne peut pas se tromper, on donne son avis.

# Nos règles en philosophie



## Pour parler...

Tous les élèves ont le droit de parler ou de ne rien dire.  
Tout le monde doit écouter.  
On n'est pas obligé de lever le doigt pour parler mais on ne parle que si personne d'autre n'est en train de s'exprimer.

## Ne pas se moquer

On n'a pas le droit de se moquer, même si l'on est pas d'accord.

## Le respect

Si deux personnes veulent parler en même temps, elles se mettent d'accord sur qui parle en premier.



## Tendre l'oreille...

Tendre l'oreille pour comprendre. Il faut être attentif aux propos des autres même si l'on ne veut pas parler.



## Tous les avis comptent

Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse, chacun à le droit d'avoir sa pensée, son avis.

**Annexe 3** : la question-puzzle

*J'anime mes premiers ateliers philo avec les enfants du cycle 3*

Question-puzzle à imprimer en recto-verso puis à découper



**C'est quoi,  
la solidarité ?**





1. Est-ce que ça t'est déjà arrivé d'aider quelqu'un ?  
En faisant quoi ?

2. Est-ce que ça t'est déjà arrivé de demander de l'aide ? Pour faire quoi ?  
Qu'as-tu ressenti à ce moment-là ?

3. Quel autre mot entend-on dans le mot « solidarité » ? Pourquoi ?

4. Réparer une injustice, est-ce faire preuve de solidarité ?

5. Consoler quelqu'un qui a de la peine, est-ce faire preuve de solidarité ?

6. Solidarité et fraternité, est-ce synonyme ?

7. Le contraire de la solidarité, ce serait quoi ? Essaie de trouver plusieurs mots et justifie tes réponses.

8. Est-il nécessaire d'être solidaires pour survivre ?

*J'anime mes premiers ateliers philo avec les enfants du cycle 3*

*Question-puzzle à imprimer en recto-verso puis à découper*

