

SOMMAIRE

INTRODUCTION	1
MOTIVATIONS	3
CONTEXTE	5
CADRE THÉORIQUE	7
I. De quoi parle-t-on ?	7
A) Définitions	7
B) Historique	10
C) Référents	12
II. Implications et controverses	13
A) Les principales réticences	13
B) Un autre rapport au savoir	18
C) En réponse à une besoin de penser ?	19
III. Mise en place : comment et pourquoi ?	20
A) Descriptif d'un atelier philosophique basique	21
B) Les objectifs d'apprentissage poursuivis	22
C) Effets généralement constatés	23
MÉTHODOLOGIE	26
I. Organisation des ateliers	26
II. La décentration	30
III. Modalités d'évaluation	34
RÉSULTATS	41
DISCUSSION	42
CONCLUSION	43

ANNEXES

BIBLIOGRAPHIE

Transcription d'une des deux discussions initiale

Transcription d'une des deux discussions intermédiaire

Transcription d'une des deux discussions finales

INTRODUCTION

Le boom des discussions philosophiques – débats philos – discussions à visée philosophique – à l'école a fait de nombreux émules et a provoqué beaucoup de réjouissances du côté de ceux qui prêchaient les bienfaits de cette pratique depuis de nombreuses années. Devant leur progressive et apparente démocratisation à de nombreux niveaux de l'enseignement, un regard critique quant aux attributs positifs souvent prêtés à celles-ci me paraissait de mise.

A la croisée des chemins entre les « ateliers philo » et le pré-développement de l'empathie, j'ai mené des discussions autour du thème des émotions pendant un mois et demi dans la classe de maternelle (moyenne section) dont je suis le professeur à mi-temps à Paris.

Idéalement, c'est un travail sur le long-terme que j'aurais souhaité réaliser : un comparatif entre un groupe témoin et un groupe sujet à ces « discussions » de la moyenne section au cycle 3 ; ce qui se rapproche davantage d'un travail de thèse et qui dépasse largement le cadre de cet écrit réflexif.

Malgré cela, il y a amplement matière à décortiquer et analyser les quelques ateliers menés en classe et ce qu'y s'y est joué. A cette fin, chaque « discussion » a été rigoureusement enregistrée (parfois en vidéo, parfois en fichier audio).

Au fil de mon travail, j'ai tissé un large panel de questionnements qui auraient potentiellement pu être traités dans cet écrit. Certains étaient d'ordre général : les moyennes sections de maternelles sont-ils même capable de 'philosopher' ? De tenir une discussion ? De s'écouter parler ? De prendre en compte les pensées d'autrui afin de nourrir les leur ? Et d'autres étaient d'ordre plus « techniques » (si j'ose dire) : Le nombre de réactions verbales directement après l'intervention d'un élève (c'est-à-dire sans intervention du professeur) a-t-il augmenté de séances en séances ? Ont-elles changé de nature ? L'écoute inter-élève s'est-elle bonifiée au fur et à mesure ? Comment évaluer l'écoute ? Par le silence, par la capacité à reformuler, ou encore par la capacité à questionner ce qui vient d'être dit ?

Finalement, j'ai choisi de fixer mon regard critique sur la décentration, notion Piagétienne qui, grossièrement, peut être défini comme le processus par lequel l'enfant va s'extirper du règne incontesté du « moi moi moi » si prédominant à cet âge-là. Il a été convenu qu'un des

témoins de ce processus – au niveau des moyennes sections de maternelle - serait l'amélioration de l'écoute au fil des séances.

En somme, je me suis demandé si la pratique de discussion accélérât ou provoquait ce processus de décentration chez des enfants de 4-5 ans.

Bonne lecture !



MOTIVATIONS – BIAIS

J'ai décidé de partager ici mes principales motivations afin d'être transparent et de faciliter l'appréciation de l'objectivité dont j'ai tenté de faire preuve, étant donné que celle-ci, dans toute recherche, est toujours au moins conditionnée par le ou les objectifs poursuivis. Pourquoi ai-je cherché à répondre à certaines interrogations au sujet des ateliers philo en maternelle ? Quelles motivations peuvent expliquer ce choix ? Quels biais pourraient influencer ce travail ?

La cocasse homonymie entre « biais » et « billet » servira, ici, d'entrée en matière idéale puisqu'on ne saurait décrier une recherche plus aisément qu'en mettant le doigt sur les intérêts qu'elle protège ou sur la provenance de l'argent qui sert à sa production. Assurément, mes motivations ne sont pas financières (quoiqu'on pourrait en débattre étant donné que je suis payé à suivre cette formation en M2 MEEF et que sans l'élaboration de ce mémoire, des conséquences fâcheuses pour ma titularisation, voire mon salaire, pourraient avoir lieu). Disons-le autrement : je ne subis aucune pression par rapport au contenu. Aucun organisme ne subventionne directement la création de cette recherche.

Ce qui m'a principalement motivé à conduire un tel travail peut se résumer en trois points :

- D'une part, il y a mon cheminement personnel et professionnel : j'ai été amené à animer des débats/discussions autour de thématiques sensibles (les rapports garçons/filles, la violence, le handicap, etc) dans des quartiers qui l'étaient tout autant (Nanterre, Bobigny, Vitry, etc) avec des enfants de primaires durant l'année 2013. Cette expérience m'a énormément rapproché de cette pratique qui m'a paru, dès lors, comme un moyen privilégié afin d'éveiller les enfants à des problématiques liées au vivre-ensemble et qui dépassent parfois/souvent le cadre scolaire. C'est avec l'antenne parisienne de l'association qui s'appelle désormais Pl4y intl. (et qui s'appelait à l'époque « Sport Sans Frontières ») que celle-ci a eu lieu.
- Puis il y a eu le visionnage de deux films documentaires qui m'ont poussé à considérer que des débats « philosophiques » pouvaient avoir des conséquences extrêmement positives sur l'esprit de jeunes enfants. D'abord, « Ce n'est qu'un début » paru en

2011 où l'on suit l'évolution d'une classe de grande section de maternelle (aux abords de Paris) pratiquant des discussions toute une année durant. Puis, « Le nom des choses », paru en 2011 également, dans lequel une enseignante anime des ateliers philosophiques avec des élèves bruxellois de 4 à 11 ans de manière à interroger les implications et l'influence du langage dans notre manière de concevoir le monde et nos pensées. Ces deux films et quelques lectures ayant aiguës ma curiosité pour le sujet traité, j'ai voulu l'éprouver.

- Enfin, une fois l'engouement - suscité par ces films - évaporé, de nombreux doutes ont émergé en moi ; notamment concernant l'utilité d'organiser de tels ateliers avec des enfants d'un âge trop jeune (en maternelle). Les enfants de maternelle sont-ils assez mûres pour tirer tous les bénéfices généralement associés à la pratique régulière de discussion philosophique ? Leur faible concentration, leur égocentrisme, leur mince capacité d'écoute, leur naissante capacité d'abstraction, leur faible niveau de langage sont autant d'obstacles qui m'apparaissaient réduire à néant ou à pas grand-chose l'intérêt pédagogique de ceux-ci. Ce sont les doutes que je viens d'émettre qui constituent la pierre angulaire de ce mémoire.

CONTEXTE

Onfray postule que « l'objectivité n'existe pas » (2001 : p308) et qu'il faut assumer, du coup, sa subjectivité. Si cela se tient, il n'est pas exclu de vouloir assumer une certaine rigueur afin d'essayer d'être le moins subjectif possible. A cet effet, je relate ici le contexte dans lequel cette recherche a eu lieu car celui-ci influence de diverses manières les procédés et donc les résultats obtenus. Sans être exhaustif, voici quelques détails qui, selon moi, ont sûrement eu de l'importance dans ma praxis d'étudiant-professeur-chercheur cette année :

LA CLASSE DONT J'AVAIS LA RESPONSABILITE A MI-TEMPS :

- 28 élèves
- Une dizaine d'origine différente (France, Afrique noire, Maghreb, Asie, Portugal, Russie, Philippines...)
- Des niveaux sociaux variés (Certains peinent à payer les spectacles, d'autres se montrent généreux dans la coopérative)
- Deux enfants allophones
- Deux enfants qui voient un psychologue régulièrement
- Les enfants n'ont pas fait d'« ateliers philo » en petite section et aucun autre professeur de l'école dans laquelle je suis ne s'y adonne.

LE PROFESSEUR (C'EST-A-DIRE MOI-MÊME)

C'était donc ma première année en tant que professeur à l'Education Nationale, fonction que j'ai intégré sans passer par une licence en sciences de l'éducation ou le M1 MEEF : étant déjà titulaire d'un Master en sociologie, j'ai directement été propulsé en Master 2 MEEF après l'obtention du CRPE 2015 de l'académie de Paris. N'ayant que très peu travaillé avec des

maternelles auparavant, je n'avais donc qu'une très faible connaissance pratique de ceux-ci avant le début de l'année. Celle-ci est passée de « très faible » à « faible ».

Je n'ai pas reçu de formation pour mener des débats philosophiques à proprement parler mais je suis fortement documenté à ce sujet. Et j'ai l'expérience que j'ai relatée dans mes motivations (page précédente) ainsi que celle dont je fais part dans la partie suivante de cette page. Malgré tout, on peut, sans doute, dire que mon expérience dans l'animation de discussion philosophique est « faible » également.

L'ESPE (L'ECOLE SUPERIEUR DU PROFESSORAT ET DE L'EDUCATION QUI VEILLE A MA FORMATION)

Une difficulté rencontrée lors de la production de ce mémoire a été de trouver du temps dans une année scolaire et professionnelle assez chargée.

Malgré cela, certains cours ont directement servi à une mise en place réfléchie des ateliers discussions dont je traite dans ce mémoire: les nombreux cours dispensés autour du thème du langage et de son acquisition et le cursus optionnel (que j'ai suivi au second semestre) nommé « Organiser et animer un débat réglé dans la classe ou bien l'établissement » dirigé par Anne-Claire HUSSER - qui est par ailleurs la directrice de ce mémoire.

De plus, deux de mes maîtres formateurs ont évalué les ateliers discussion que j'ai mis en place et m'ont aidé à améliorer ma posture d'enseignant, clarifier mes objectifs et affiner ma méthode.

CADRE THÉORIQUE

Cette partie du mémoire sert à délimiter les bases théoriques sur lesquelles reposent les discussions philosophiques à l'école avec les enfants. Après avoir cerné et défini les termes en jeu, un court historique de l'évolution de cette mouvance et un bref état des lieux des réticences (tant parentales qu'institutionnelles) vis-à-vis de celle-ci (ainsi que les principaux arguments proposés afin de les atténuer) sont présentées. Une mise en abyme concrète au sein d'une classe est alors proposée. Finalement, un récapitulatif des objectifs pédagogiques et des effets généralement constatés sont analysés.

NB : La notion de *décentration*, elle, sera décryptée dans le volet « méthodologie ».

I. De quoi parle-t-on ?

A) Définitions

- ***Comment ça « philosophique » ?***

Il est question de « *philosophie* » dans ce mémoire, mais qu'entend-on réellement par le(s) terme(s) « *philosophie/philosophique* » ? Qu'y a-t-il derrière cette étiquette ? N'est-ce pas un terme vaste et vague notamment empreint du souvenir de la classe de terminale pour la grande majorité des professeurs et pédagogues ? Les pratiquants de ces ateliers sont-ils tous d'accords au sujet de la définition de ce terme ?

Une première définition est proposée par Pouyau qui pose la philosophie comme le développement de la pensée réflexive, c'est-à-dire le développement de l'esprit critique au travers l'expression de pensées personnelles (2012 : p5). Le qualificatif « réflexive » (suivant le terme « pensée ») revient abondamment chez les théoriciens de ce mouvement, comme si une activité cérébrale particulière était spécifiquement stimulée lors de ces discussions philosophiques : celle d'une pensée qui se regarderait dans le miroir pour s'auto-analyser. Puis, l'idée que ce miroir puisse être un groupe est suggérée par Marie-France Daniel qui pointe pour cause l'influence de Socrate :

Qu'est-ce que la philosophie : une activité solitaire ? Une discipline académique ? Une praxis de groupe ? A l'époque des pré-socratiques, la philosophie était un processus réflexif qui portait sur soi et sur le monde. Puis avec la contribution de Socrate, l'esprit humain a appris à analyser de façon méthodique des thèmes universels comme la justice, le bonheur, l'amitié... Grâce à la maïeutique socratique, la philosophie est devenue une occasion pour les jeunes de se questionner et de réfléchir avec l'autre. (Daniel, 2010 : p13)

Aucune référence pour l'instant à ce qui constituait l'essentiel de la philosophie en classe de terminale c'est-à-dire l'étude de *grands* textes écrits par des *grands* penseurs qu'il fallait tenter de déchiffrer. Et c'est précisément sur ce point qu'un *distinguo* crucial est opéré par tous les défenseurs de la philosophie avec les enfants : en classe, « Il s'agit plutôt d'apprendre à philosopher que d'apprendre la philosophie » (Lalanne, 2002 : p17). Il n'est pas question d'aborder la philosophie comme discipline, mais plutôt « comme méthode, comme démarche, comme pédagogie » qui permettrait ainsi de « développer les compétences de chacun pour questionner, comparer, conceptualiser » (UNESCO, 2007 : p9). C'est en ce sens que l'UNESCO titre son ouvrage de 2007 « le philosophe » plutôt que « la philosophie ». Par « le philosophe » est sous-entendu *l'action* « d'éprouver sa pensée dans les approximations, les préjugés, les ambiguïtés du langage de tous les jours » (Lalanne, 2002 : p16) ou encore « l'effort de tenter d'organiser sa pensée pour la clarifier » (Pettier – Dogliani – Duflocq, 2010 : p14). C'est la « mise en route d'une gymnastique intellectuelle, construite sur le doute et l'analyse, [...] et qui s'apprend » (Tharraul, 2007 : p173). Philosopher s'apparente donc à une action, à un mouvement analytique de ses pensées avec/et de celles des autres ; mouvement qui en modifierait la substance. Ce qui rejoint l'idée de Georges Canguilhem : « la philosophie n'est pas un temple, mais un chantier » (cité par Lalanne, 2002 : p3) : la philosophie est la perpétuelle reconstruction de la pensée, par l'action de la pensée elle-même. Finalement, L'UNESCO en donne une définition qui semble convenir à tous : « philosopher, c'est raisonner de manière critique, c'est juger avec raison et non exprimer de simples opinions » (UNESCO, 2007 : p9). Lalanne précise dans un même temps : « on peut avoir appris des doctrines philosophiques sans avoir philosophé une minute ! » (2002 : p17). Pour qu'elle soit philosophique, une pensée doit donc être raisonnable, propre et critique. « Il s'agira pour l'enfant de rechercher les raisons pour lesquelles il peut tenir ses représentations pour véritables et les exposer. Quel sera le critère de ses raisons ? » comme le dit Lalanne (2002 : p35).

S'agit-il pour autant de raisonner n'importe comment ? Ou de remettre en cause tout ce qui existe ? N'y a-t-il pas un risque de déséquilibrer l'enfant en l'invitant à déstructurer ce qui, déjà, était à peine structuré chez lui ? Ces points sont abordés à travers plusieurs petits volets dans la suite de ce cadre théorique. Encore faut-il affiner l'objet de discussion préalablement mis en exergue : il est ici question d'*ateliers* philosophiques. Mais sous quelles formes ceux-ci se présentent-ils ? Comment sont-ils organisés ?

- ***Un « atelier » vous dites ?***

Le moyen qui règne incontestablement sur tous les autres pour organiser ce moment philosophique est *l'échange oral*. Tous les praticiens passent par lui. Il est d'ailleurs reconnu que l'oral, et plus précisément la communication, est intimement lié à la formation de pensées complexes (le mot « intimement » est discutablement un euphémisme). Dans son ouvrage « *Thinking and speaking* » paru en 1934, Lev Vygotsky résume ainsi ce point : « en se transformant en langage, la pensée se réorganise et se modifie. Elle ne s'exprime pas mais se réalise dans le mot. » (cité par Leleux, 2010 : p6). C'est donc dans un processus de dialogue/de discussion en groupe que ce travail philosophique se met en place. « Un débat réflexif à visée philosophique permet d'organiser l'échange des pensées par l'interrelation. C'est une émulation intellectuelle causée par un groupe » (Tharrault, 2007 : p27).

Il convient alors de considérer que « toutes les pratiques communicationnelles ne sont pas philosophiques » (Daniel, 2010 : p14). Selon elle, il est aisément possible de distinguer un échange anecdotique, un simple monologue à plusieurs et un échange philosophique. C'est Galichet (2007 : p182) qui rapporte les quatre types d'échanges catégorisés par Daniel :

- Les échanges « anecdotiques » (Les interventions sont indépendantes : suite d'anecdotes personnelles généralement adressées à l'enseignant)
- Les échanges « monologiques » (Les interventions sont indépendantes et sans justifications)
- Les échanges « dialogiques non critiques » (Les interventions sont dépendantes mais sans soucis de la valeur des opinions partagées)
- Les échanges « dialogiques critiques » (Les interventions sont dépendantes et elles modifient les opinions/pensées émises au fur et à mesure)

Il est ici sous-entendu qu'il n'y a discussion philosophique que dans la mesure où les échanges sont dialogiques et critiques ou tendent à le devenir. La discussion de l'atelier philosophique est donc particulière puisqu'il s'y joue/qu'on y apprend des manières de penser qui sont spécifiques. Pour Michel Tozzi une discussion philosophique est :

Un moment où l'on apprend à produire et comprendre des idées, à les approfondir par l'argumentation et l'analyse, à les problématiser par des questions et des objections, à les clarifier en produisant ou en identifiant des concepts. Il s'agit de mettre en œuvre la pensée, d'en examiner les failles et les limites, et de la travailler afin de l'élaborer de manière consciente et réfléchie. Elle a une structure et des règles de fonctionnement précises, elle impose des contraintes afin d'assurer que d'effectue un corps à corps avec la pensée. Aussi bien de fond que de forme, les règles ont peu évolué depuis Socrate : écouter pour pouvoir reformuler ce qui est dit ; une réponse doit répondre à la question posée ; accepter le jugement des autres ; toute idée doit être argumentée et problématisée (2012 : p6).

Elle s'inscrit on ne peut plus précisément dans la théorie socioconstructiviste, qui explique que les connaissances de chacun sont des reconstructions faites à partir du réel (idée initialement conceptualisée par Piaget) et que celles-ci sont largement influencées par le rôle majeur des interactions sociales (Vellas, 2006 : p1), puisqu'elle procède à la construction d'un concept par les frottements d'une pluralité de pensées en activité philosophique. Au bas mot, « la philosophie pour enfants se donne pour objet de développer la pensée réflexive et créatrice sur des thématiques à caractère universel (la vie, grandir, les différences, le respect, le bonheur, la liberté, les émotions, etc.) » (Marsollier, 2011 : p9).

Maintenant que les pourtours de l'objet d'analyse sont définis, un court détour par l'histoire de ces pratiques est donné dans la partie qui suit.

B) Historique

Ce court paragraphe retrace l'évolution de cette pratique et répond au souhait émis Auriac et Maufray : « La philosophie pour enfant doit être expliquée dans le contexte d'évolution historique et politique des sociétés » (2010 : p25).

A la fin du XIXème siècle et au début du XXème, Charles Sanders Pierce (chimiste, philosophe mathématicien américain, considéré comme un « père du pragmatisme ») aurait

réussi à valoriser théoriquement la logique appliquée. S'en inspirant, John Dewey (philosophe, psychologue et éducateur américain), lui, aurait rétabli le processus réflexif au sein de ses écrits dans une visée de démocratisation des sociétés (Daniel, 2010 : p13). S'appuyant sur leurs travaux, Matthew Lipman (professeur de philosophie américain et élève de Merleau-Ponty à la Sorbonne dans les années 50) révolutionne, à la fin des années 60, le courant pédagogique traditionnel avec son programme « philosophie pour enfants » sensé forger les capacités de raisonnement de pensée critique dès le plus jeune âge. Ce faisant, il s'inscrit lui-même comme ambassadeur du courant « pragmatique » tant mis en avant par Pierce et Dewey. Philosophier constitue alors le cœur de ses apprentissages. Prêter de telles capacités à des enfants d'un âge prématuré ne s'était alors jamais fait de manière institutionnelle. Cas isolé: Tozzi révèle que la pédagogue française Germaine Tortel avait déjà intégré la philosophie avec ses jeunes élèves de maternelle dans les années 50 (2012 : p1) or ce n'est qu'une trentaine d'années après les travaux de Matthew Lipman et leur propagation que la Convention sur les droits de l'enfant, adopté par l'Assemblée générale des Nations-Unies en novembre 1989 recommande le droit à la parole et à la pensée autonome et critique des enfants dans les articles 12 à 17. Par la suite, alors que le mouvement prend de l'ampleur en France à partir des années 2000 (Tozzi, 2012 : 1), c'est l'UNESCO qui vient publier en 2007 un manuel intitulé « *La philosophie, une école de la liberté – Enseignement de la philosophie et apprentissage du philosophe, état des lieux et regards pour l'avenir* » dans lequel est consacré une grande place pour l'enseignement du philosophe en milieu préscolaire et primaire.

Ce n'est que récemment que l'Education Nationale suggère de mettre en place de telles activités dans des domaines autres que « la morale » ou « le civisme ». Dans le Socle commun de connaissances, de compétences et de culture, il est inscrit :

- L'élève engagé dans la scolarité apprend à réfléchir, à mobiliser des connaissances, à choisir des démarches et des procédures adaptées, pour penser, résoudre un problème, réaliser une tâche complexe ou un projet, en particulier dans une situation nouvelle ou inattendue. Les enseignants définissent les modalités les plus pertinentes pour parvenir à ces objectifs en suscitant l'intérêt des élèves, et centrent leurs activités ainsi que les pratiques des enfants et des adolescents sur de véritables enjeux intellectuels, riches de sens et de progrès.
- L'élève vérifie la validité d'une information et distingue ce qui est objectif et ce qui est subjectif. Il apprend à justifier ses choix et à confronter ses propres jugements avec

ceux des autres. Il sait remettre en cause ses jugements initiaux après un débat argumenté, il distingue son intérêt particulier de l'intérêt général.

Même si les mots « philosophie/philosophiques » et « discussion » n'y apparaissent pas, il est état de nombreuses fois d'esprit « critique », de développement de la créativité et de la capacité à confronter de ses opinions personnelles. Une lecture interprétative de ces textes laissent à penser que la fenêtre est grande ouverte aujourd'hui, au nom de la liberté pédagogique, d'instituer de tels moments dans les processus d'apprentissage. De plus, la littérature enfantine abonde de plus en plus dans ce sens avec la prolifération grandissante de contes et d'albums philosophiques. Selon Marsollier :

[...] La didactique de la philosophie pour enfants se trouve, [...], du fait de sa relative jeunesse, traversée par des courants divergents, cherchant à travers ses pionniers et ses écoles, une légitimité que l'absence de soutien des instructions officielles en la matière tarde à renforcer. Si d'aucuns déplorent cette situation, sans doute convient-il de se réjouir de l'espace de liberté et de créativité didactiques qu'elle provoque parmi la communauté enseignante (2011 : 10-11).

Un espace de liberté qui, d'après Pierre Laurendeau, ne devrait pas être tenu à l'écart des principaux intéressés : « Si nous souhaitons créer un monde dans lequel les enfants pourront s'épanouir, nous croyons qu'ils ont des choses à nous dire sur ce sujet. » (2014 : p4).

C) Référents

Certains décrivent ce mouvement comme étant une mode passagère fraîchement apparue de la culture de l'enfant-roi (conceptualisé par Françoise Dolto). Or, dans de nombreux ouvrages défendant la cause d'une activité philosophique pour les enfants, les mêmes références à des penseurs historiques apparaissent :

Quand on est jeune, il ne faut pas hésiter à s'adonner à la philosophie. [...] Car personne ne peut soutenir qu'il est trop jeune pour acquérir la santé de l'âme. Celui qui prétendrait que l'heure de philosopher n'est pas encore venue ressemblerait à celui qui dirait que l'heure n'est pas encore arrivée d'être heureux. (Epicure, Lettre à Ménécée)

Prenez les simples discours de la philosophie, sachez les choisir et traiter à point. Un enfant en est capable, au partir de la nourrice, beaucoup mieux que d'apprendre à lire et à écrire. La philosophie a des discours pour la naissance des hommes comme pour leur décrépitude. [...] Car la philosophie qui, comme formatrice des jugements et des mœurs, sera sa principale leçon, a ce privilège de se mêler de tout (Montaigne, Essais, Chapitre XXVI, p236-238).

Un signe admirable du fait que l'être humain trouve en soi la source de sa réflexion philosophique, ce sont les questions des enfants. [...] Ils ont souvent une sorte de génie qui se perd lorsqu'ils deviennent adultes. Tout se passe comme si, avec les années, nous entrions dans la prison des conventions et des opinions courantes, des dissimulations et des préjugés, perdant du même coup la spontanéité de l'enfant, réceptif à tout ce que lui apporte la vie qui se renouvelle pour lui à tout instant ; il sent, il voit, il interroge, puis tout cela lui échappe bientôt (Karl Jaspers, Introduction à la philosophie, Chap.1, p6-7-9).

Ces avis, aussi anciens soient-ils, ne suffisent pas pour autant d'empêcher un grand nombre de personnes de partager des réticences envers les ateliers philo avec les enfants, d'autant plus avec des maternelles. Petit tour d'horizons parmi les implications pédagogiques et controverses qui gravitent autour de « l'atelier philosophique » :

II. Implications et controverses

A) Des réticences

- **« On ne peut pas philosopher à cet âge-là ! Soyons sérieux ! Ils savent à peine parler ! »**

La philosophie ne saurait en effet s'exercer, selon Platon, que sur des connaissances déjà solidement acquises (Tharrault, 2007 : p22). Si ce constat peut prévaloir pour des adolescents, que dire des enfants en primaire et pire encore : des maternelles ? « Quelle idée incongrue

quand on sait que notre système scolaire ne réserve l'apprentissage de la philosophie qu'aux élèves de dernière année de lycée » ironise à ce titre Pouyau (2012 : p5).

A cela Tharrault répond : « mais quelle quantité de connaissances et d'expériences s'avère-t-elle nécessaire pour engager cette réflexion philosophique ? Car l'enfant, y compris le petit enfant, vit des expériences au quotidien, et certaines de ces expériences le confrontent indéniablement à des problématiques d'ordre philosophique. » (2007 : p22). Se pose alors le choix à l'enseignant d'éluder ces questions ou d'en profiter pour développer une activité qui se centreraient réellement, avec de jeunes élèves, sur les capacités de penser et de réfléchir » (Pettier - Dogliani – Duflocq, 2006 : p9) et que « peu d'enseignants développent à l'école maternelle » (Idem). Pouyau résume clairement la situation :

Face aux questions des enfants (où j'étais avant de naître ? Quand est-ce qu'on est grand ? etc...) on peut leur apporter des réponses toutes faites, parfois un peu dogmatiques ou moralisatrices, ou essayer de susciter le désir et le besoin de chercher des réponses en eux et de les confronter aux idées des autres. Nous voilà précisément au cœur d'une des missions premières de l'école : la construction de l'enfant comme personne au sein d'un groupe (2012 : p5).

A l'argument « ils ne sont pas capables de philosopher » est aisément opposable celui-ci « Ils ne savent pas non plus écrire ou compter. Et pourtant, nous leur apprenons à le faire... ». Aussi, Tozzi part du postulat suivant : cette pratique n'est pas réservée à certains mais accessibles à tous ; les enfants sont tous capables, dans certaines conditions, de réfléchir et d'apprendre à penser par eux-mêmes (c'est ce qu'il nomme « l'éducabilité philosophique ») (2012 : p7).

- ***« N'a-t-on pas besoin d'un vocabulaire riche pour faire de la philosophie ?? »***

Onfray défend l'idée que plus le vocabulaire d'une personne est riche, plus elle est à même d'émettre des pensées profondes (2001 : p16). Cela dit, un retour au *distinguo* opéré initialement entre l'histoire extrêmement complexe de la philosophie et la simple action de philosopher est une nouvelle fois primordiale. « Qu'on philosophe mieux à partir de grands textes ne saurait vouloir dire qu'on ne philosophe point sans eux » explique Lalanne (2002 : p17). Celle-ci renchérit même par la suivante :

Rappelons que le premier philosophe, celui que tous reconnaissent comme le 'patron' (comme disait Merleau-Ponty dans l'Eloge de la philosophie), parlait comme tout un chacun à Athènes, ne savait rien de la rhétorique ni de la sophistique et ne s'embarrassait pas d'un vocabulaire abscons. Oserait-on douter que Socrate ait philosophé ? (Lalanne, 2002 : p16-17).

Symboliquement, c'est par une ordonnance de celui qui a été cité en premier lieu pour répondre à cette question que celle-ci se clôturera : « Quoiqu'il en soit ne réduisez pas la philosophie à la pratique des seuls débats spécialisés. Commencez par essayer de résoudre les questions que vous vous posez dans votre vie quotidienne, la philosophie existe pour ça. » (Onfray, 2001, p17). Ce même Onfray qui pose qu'en « philosophie il vaut mieux [...] préférer le vocabulaire courant. » (2001 : p16).

- **« Ne vont-ils pas commencer à se poser des questions qu'ils ne se seraient jamais posées ? »**

Des questions qui ne les intéressent guère ? Qui ne sont pas dignes de leur intérêt ? Qui vont les inquiéter ? Ne doit-on pas les préserver de la vérité un peu plus longtemps ?

Pratiquer des ateliers philosophiques n'est pas sans risques affectifs, certaines questions (notamment celles sur la mort) peuvent être difficiles et anxiogènes tant pour l'enfant que pour l'adulte. C'est pourquoi, avant de permettre aux élèves de s'interroger sur un sujet, l'enseignant, sans pour autant s'interdire le sujet, doit se poser la question : « ne risque-t-il pas de provoquer une déstabilisation forte, notamment affective, de l'enfant ? » (Pettier - Dogliani – Duflocq, 2010: p12). Si certains pensent (c'est notamment le cas d'Oscar Brenifer) qu'il n'y pas de philosophie sans une certaine inquiétude quant au problème soulevé, cela n'empêche pas de faire des petits groupes avec des questions préalablement choisie par les enfants pour chaque groupe, comme l'ont fait Pettier, Dogliani et Duflocq.

Pour ce qui est du désintéressement d'un enfant quant à une question, une parade simple consisterait en l'exercice d'expliquer aux autres enfants de la classe pourquoi ce sujet lui semble inintéressant. Certains argueraient d'ailleurs que son détachement émotionnel face à une question qui ne le touche pas lui facilitera la tâche d'accéder à une pensée lucide et raisonnée. Rappelons que ce qui est d'importance primaire lors de ces ateliers reste la capacité

à raisonner de manière critique et de mettre en œuvre une pensée réflexive. Le fond est secondaire.

Pour autant, « si les activités scolaires sont autant d'occasions de s'interroger, il ne s'agirait pas non plus qu'une interrogation perpétuelle ait lieu n'importe quand, au risque de déstructurer les apprentissages. » (Pettier - Dogliani – Duflocq, 2010: p80). Le psychanalyste Jacques Lévine milite en ce sens pour que les questions abordées lors de ces ateliers soient « les grandes questions que l'humanité se pose depuis toujours » et qui ne donnent pas forcément lieu à une « bonne réponse ».

- **« Mais pourquoi suis-je destabilisé à l'idée que mon enfant fasse de la philosophie ? »**

Si de nombreux parents témoignent de ce chamboulement, c'est probablement dû à l'inconfort provoqué par l'idée que les enfants puissent grandir différemment qu'eux, qu'ils ne reproduiront pas le projet qui, eux, leur avait été destiné, qu'ils seront moins dans un enseignement subit, et davantage dans un apprentissage actif. Comme le dit Daniel :

L'idéologie qu'elle sous-tend et la pédagogie qu'elle met en cause vont à l'encontre des traditions sociales et scolaires et, ce faisant, elles bousculent les habitudes et les acquis des adultes, et perturbent le bien-être que leur procurent leur conception de l'enfance et la répétition des schèmes éducatifs (1997 : p162).

Aussi, des parents gardent un mauvais souvenir des cours de philosophie de terminal. Ce qui pousse certains à être prudent et à ouvertement éviter d'employer ce terme ; c'est le cas de Lalanne : « Il s'agit moins d'un atelier de philosophie (le mot pourrait susciter des réticences) que d'un lieu organisé de réflexion : l'élève apprend à penser. Il va jusqu'à échanger avec ses semblables. Il se sensibilise aux mots essentiels. Il s'interroge » (2002 : p9).

Aussi, une confusion majeure prête à la philosophie un rôle protecteur du « tout se vaut ». Or, « la philosophie n'est pas le simple constat cynique ou désabusé d'un relativisme généralisé des conceptions du monde » assure Galichet (2007 : p183). Au contraire, « c'est éviter tout relativisme » (Lalanne, 2002 : p28). Toute la difficulté est là :

Éviter l'écueil du relativisme (à chacun sa vérité) comme celui du dogmatisme (une seule thèse à laquelle tout le monde doit se soumettre). Apprendre à formaliser sa pensée, c'est accepter que la « raison » ne puisse trancher d'une

façon définitive certaines questions, c'est-à-dire en accepter les limites, sans pour autant tomber dans le domaine de l'irrationnel ou de la pensée magique (Ibid : p36).

Finalement, dans un atelier philosophique, l'enseignant est pour une fois dans une position où il ne connaît pas la réponse à la question posée et aux questions qui seront posées durant la discussion. Ce qui n'est pas sans l'inquiéter (non, les parents ne sont pas les seuls apeurés !) puisqu'il n'y a pas de manuel qui apprenne à se servir de ces questions à bon escient. La majorité d'entre eux rétorquent alors :

- **« *Je ne me sens pas capable d'organiser une telle discussion dans ma classe !* »**

Si une courte formation était chaudement recommandée il y en a encore quelques années, il existe désormais une profusion de « littérature didactique de l'apprentissage du philosophe à l'école primaire, [...] d'écrits qui mettent le plus clairement possible de récentes recherches universitaires, avec leurs théories et concepts, à disposition des professeurs des écoles, dans un double but : éclairer le travail d'enseignants experts en animation de ces discussions [...] et proposer des pistes pertinentes d'animation aux débutants » (Tozzi, 2010 : p16). En analysant rigoureusement les foisonnantes transcriptions d'exemple de discussions philosophiques avec des enfants, il est largement possible à un professeur des écoles lambda de se former seul. Dans ce même ouvrage, Tozzi dresse d'ailleurs un classement par thème des albums potentiellement exploitables. Pourtant, selon l'étude de Marsollier (2011 : p239) portant sur 438 professeurs des écoles, seulement 10% pratiqueraient régulièrement (c'est-à-dire au moins une fois par semaine) une discussion philosophique avec leurs élèves en classe.

Le meilleur des arguments face aux réticences restent celui du test et du constat réel des apports de cette pratique : « celui qui entrera dans l'examen de cette audace sans pareille – philosopher avec des enfants – en sortira ébranlé dans ses convictions, voire même électrisé » (Michel Develay – professeur émérite à l'Université de Paris 1 Panthéon La Sorbonne - dans la préface de Lalanne, 2002 : p7).

Toujours est-il que cette pratique implique un rapport inhabituel au savoir puisque les réponses apportées à la question posée vont intéresser le professeur par leur forme plutôt que par leur contenu.

B) Un autre rapport au savoir

Déclarer qu'il existerait un « autre » rapport au savoir revient à dire qu'il y a, en France, un rapport au savoir clairement institué. Ce qui est très discutable. Toutefois, un grand nombre de professeurs et pédagogues s'attardent à dire que la tendance traditionnelle est celle du professeur savant administrant ses connaissances à des élèves ignorants qui devront les assimiler. On associe généralement le bon cheminement intellectuel chez un enfant à sa capacité à répéter une conception du monde valorisée par des adultes (Laurendeau, 2014 : 12). Un tableau qui fait de l'école un lieu où peu de place est faite à la pensée personnelle de l'enfant.

Un sentiment partagé d'une certaine manière par l'Education Nationale elle-même puisqu'elle déclarait en 2006 que : « deux domaines ne font pas encore l'objet d'une attention suffisante au sein de l'institution scolaire : il s'agit, d'une part, des compétences sociales et civiques et, d'autre part, de l'autonomie et de l'initiative des élèves. » (Socle commun de connaissances et de compétences du 11 juillet 2006). « L'école apprend aux élèves à lire, écrire et compter. Mais leur apprend-elle à parler ? Sans dénier à ces trois compétences de base leur importance pour structurer une pensée, il ne faudrait pas négliger la parole, la justification et l'argumentation orales comme moyens de structurer la pensée et développer le jugement moral et citoyen » souligne Leleux (2010 : p5) qui, dans la lignée de ce que propose les ateliers philosophiques, réclame une école où l'on cherche à « savoir ce qu'on pense – pourquoi on le pense – et si c'est un savoir (quelle est sa valeur rationnelle) » (2010 : p25). Ce qui ressemble beaucoup à une définition du philosophe. Chirouter le dit autrement :

Redonner du sens au savoir c'est retrouver cette curiosité à l'origine de toutes les connaissances que nous avons à transmettre : A quelles questions répondent les savoirs scolaires ? Pourquoi est-ce que nous nous posons toutes ces questions ? Pourquoi les hommes ont-ils inventé les sciences ? Pourquoi cherchent-ils à connaître leur passé ? Pourquoi apprendre l'histoire ? Pourquoi les hommes aiment-ils tant s'inventer des histoires et pourquoi les arts et la littérature tiennent-ils une place si importante dans toutes les sociétés humaines ? etc., etc. (2015 : p235).

En résumé, il ne s'agit « non seulement de savoir, mais de comprendre le sens et les principes du savoir. » (UNESCO, 2007 : p9) Que celui-ci se « construit avec les petites briques apportées par chacun. Et on pense en s'appuyant sur la pensée des autres. Et ça, c'est

jubilatoire. Même en tant qu'adulte on ressent cette jubilation de pensées. » (Bianchi, DVD CAP INFOS PRIMAIRES). Sauf que cette apprentissage du philosopher prend du temps. Les ateliers patinent au commencement et de nombreux accouchements des premières pensées personnelles ont lieu dans la douleur. C'est un problème automatiquement soulevé. Sauf que ce temps serait devenu vital selon certains : à l'heure où des apprentissages sont survolés et que les informations de tous types sont omniprésentes dans l'environnement, « sans doute est-il important de faire découvrir aux enfants que prendre son temps n'équivaut pas à le perdre » (Lalanne, 2002 : p12). Surtout si ce temps permet de répondre à un besoin de penser. Mais ce besoin tant mis en avant est-il naturel ? N'est-ce pas plutôt une curiosité qui s'alimente ? Si des pistes de réponses ont déjà été émises, le prochain paragraphe apporte quelques lumières supplémentaires à ce sujet.

C) En réponse à un besoin de penser ?

Est-il admissible qu'un enfant détienne « naturellement » un besoin de penser similaire à celui décrit par Hannah Arendt : « Le besoin de penser ne peut être satisfait que par le fait de penser, et les pensées que j'avais hier ne satisferont aujourd'hui ce besoin que dans la mesure où je peux les penser à nouveau. » (2003 : p189). Ce qui est certain, c'est que tout professeur a déjà été en proie à des questionnements déroutants de la part des élèves, des questions qui sortaient du cadre scolaire et dont il ne pouvait donner de réponses soit car il ne s'en sentait pas la légitimité ou simplement parce qu'il en ignorait la réponse.

Certes, face à ce genre de situation, on peut se demander si « l'enfant [...] s'adresse vraiment à l'enseignant, avec l'attente d'une réponse normative ou s'interroge-t-il à haute voix ? » (2002 : p11) Mais « ignorer ses questions signifierait à l'enfant que sa quête de sens n'intéresse pas l'école. Et celle-ci peut-elle se passer de cette curiosité, de cette dynamique si nécessaire à l'apprentissage ? » (Idem). L'instauration d'une école *bienveillante*, idée présente dans les nouveaux programmes de 2015 (BO du 26 mars 2015 : p1 et p6), peut-elle fermer les yeux sur les négligences actuellement portées par de nombreux enseignants au désir interrogatif de certains enfants ? Et n'est-il pas de bonne augure par rapport aux programmes de propager et de contaminer au maximum tous les élèves de classe de la curiosité débordante dont certains font preuve ?

Pettier parle alors d'un « droit à la philosophie » dans son ouvrage de 2004 (p11) ; conception qui détourne quelque peu le droit à la pensée autonome et critique édicté dans la convention internationale des droits de l'enfant. D'un ton plus radical, Galichet classe le philosophe à l'école dans les devoirs citoyen (2007 : p248). C'est en agençant sa pensée avec celle de Duflocq et de Dogliani, que Pettier trouve une manière plus prudente et sûrement plus juste de situer le philosophe à l'école : « sans en faire le panacée pour résoudre tous les problèmes, l'activité réflexive, à visée philosophique, semble s'inscrire dans la recherche de réponses aux besoins intellectuels de l'enfant » (2010 : P18).

Maintenant qu'un tour d'horizon à travers l'histoire, les bases théoriques, les controverses et les implications qui gravitaient autour de l'atelier philosophique pour les enfants, il est temps d'offrir une présentation concrète de l'organisation de celui-ci.

III. MISE EN PLACE : COMMENT ET POURQUOI ?

A) Descriptif d'un atelier philosophique basique

De nombreuses méthodes d'animation de ces discussions philosophiques existent. Michel Tozzi en a fait un portrait complet dans son article « *comparaison entre différentes méthodes de philosophie avec les enfants pratiquées en France, dans la période 1996-2012* ». En voici une minuscule ébauche dans laquelle sont mentionnés les points sur lesquels tous les praticiens sont d'accords :

L'atelier philosophique se pratique couramment en demi-classe pour une durée qui varie selon l'âge (de quinze à trente minutes) dans une disposition où chacun a la possibilité de voir et d'entendre chaque participant (souvent assis en cercle). Ce groupe forme généralement une « communauté de recherche ». En se basant sur un support (album, conte, film, image, citation, mot inducteur, etc.), une question est soulevée (soit par le professeur soit par les élèves (chez Lipman, le professeur écrit les questions des élèves au tableau et ceux-ci votent alors pour celle qu'ils préfèrent). Les élèves ont alors pour objectif d'y apporter des réponses et questionner la valeur de celles-ci.

Des conditions doivent être respectées :

- L'enseignant n'est pas arbitre, il ne prend pas parti, il ne juge pas. (Pettier - Dogliani – Duflocq, 2006 : p76) Dans certains cas, il est recommandé qu'il n'intervienne pas du tout (c'est le cas du protocole Lévine). Généralement il doit guider, veiller au bon déroulement des règles (écouter attentivement, ne pas se moquer, accepter que des pensées puissent contrevenir à celles que l'on a émises), écouter, aider si un besoin apparaît. Celui-ci gère le temps, la parole (si nécessaire), reformule, relance, rebondit, incite, explique, récapitule, donne un coup de pouce pour généraliser/conceptualiser...
- L'élève doit avoir la garantie d'être dans un lieu où l'on peut parler les émotions, exprimer les émotions et avoir le droit de se tromper. (Pettier - Dogliani – Duflocq, 2006 : p42)
- Lors de ces ateliers, les enfants ont systématiquement une liberté de réagir (ou pas) aux propos des autres enfants. Certains justifient cet aspect à travers Piaget qui énonce que l'on peut accorder une légitimité fluctuante à certaines pensées en fonction de l'interlocuteur qui les émet ou qui les présente et que, de plus, la prise de conscience de son potentiel réflexif personnel est révélé aisément par la coopération inter-élève:

La prise de conscience de la pensée propre, avec tout ce que cela implique du point de vue de la maîtrise de soi, est stimulée par la coopération, tandis que le simple rapport entre l'égoïsme mental de l'élève et l'autorité du maître ne suffit point à conduire l'individu à l'activité personnelle (Piaget, 1997).

Ce travail amène l'enfant à réfléchir, à questionner son expérience la plus large : « s'il est capable d'identifier la source de ses représentations (d'où je sais ce que je sais), il pourra aussi la questionner au-delà de sa dimension affective : en quoi celle-ci peut valoir pour tout autre que moi ? » (Lalanne, 2002 : p35). Un atelier de philosophie ne saurait donc être un simple moment d'expression du sujet affectif et psychologique, ni d'ailleurs, comme on le voit assez souvent, un apprentissage de la citoyenneté à travers des discussions sur le vécu de la classe et des règles qui y sont appliquées. Mais un lieu où il s'agit avant tout de donner à l'enfant l'occasion d'exprimer sa pensée qui ne prendra sens qu'à l'instant où elle sera extériorisée, posée devant soi, incarnée. « Je ne savais pas que j'avais tout ça dans la tête ! » remarque avec pertinence un petit garçon de 6 ans. (Lalanne, 2002 : p35)

B) Les objectifs d'apprentissage poursuivis

Les deux grands enjeux des ateliers philo sont : penser par soi-même et penser avec les autres (Pouyau, 2012 : p7). Etant « au carrefour de la maîtrise de la langue orale, de l'éducation à la citoyenneté et de l'éveil à la réflexivité » (Tozzi, 2001 : p15), l'atelier philosophique peine à se nicher dans un objectif d'apprentissage singulier. Cependant, il semblerait que deux domaines soient principalement concernés :

- SE CONSTRUIRE EN TANT QUE PERSONNE SINGULIERE AU SEIN D'UN GROUPE EN DEPASSANT LE SENS COMMUN (Domaine : Education Moral et Civique) – Apprendre à penser

Il y a, affirme Bourdieu, un « sens commun », qui est « un fonds d'évidences partagées par tous qui assure, dans les limites d'une univers social, un consensus primordial sur le sens du monde, un ensemble de lieux communs (au sens large) tacitement acceptés, qui rendent possibles la confrontation, le dialogue, la concurrence, voire le conflit » (Bourdieu dans ses Méditations pascaliennes, Points Seuil ; coll Essais, 2003 : p141). Mais ce sens commun n'est qu'un plus petit dénominateur commun, un lien superficiel et fragile derrière lequel se cache des routes plus complexes qui, par le dialogue critique, peuvent devenir des chemins d'entente. A ce dessein, le philosophe change radicalement de signification. Il outrepassa la mise en place d'une communauté de recherche calqué sur le l'archétype de la recherche scientifique, du débat d'idées, de la confrontation discursive, de l'activité délibérative. Il est aussi :

et surtout la découverte progressive de cette invisibilité mutuelle dont Pascal fait la substance ou l'essence même de la vie sociale et plus généralement de l'existence humaine. Le philosophe rend visible l'invisibilité constitutive d'autrui, révèle l'énigme, voire le scandale que constitue le fait que d'autres puissent accorder de la « grandeur » à ce qui pour moi n'en saurait avoir, donner du « lustre » à ce qui n'en possède pas. Il confronte, non des idées, mais des valeurs ; non des arguments, mais des intérêts ; non des thèses ou des hypothèses, mais des 'croyances primordiales (Galichet, 2007 : p182-183).

C'est dans ce domaine que l'on peut notamment ranger l'objectif de développer la pensée critique, la pensée créatrice, la pensée affective, la capacité à réinterroger ses positions (Pettier, 2004 : p238), etc.

- DES PROGRES LANGAGIERS (Domaine : Mobiliser le langage dans toutes dimensions) – Apprendre à parler

Dans ce domaine, l'atelier de philosophie joue un rôle prépondérant puisqu'il va constamment faire appel à des compétences orales en jeu durant toute la scolarité : s'exprimer dans un langage syntaxiquement correct afin de se faire comprendre de tous, argumenter, questionner, discuter un point de vue, savoir reformuler pour se faire comprendre, s'appuyer sur des exemples et donc : raconter, décrire, évoquer, apprendre à jouer avec les mots, approfondir leur sens...

Jacques Lévine dresse un portrait équivoque de cette dernière :

Pour l'enfant, philosopher [...], c'est s'interroger sur ce que pensent les mots, sur ce que les mots pensent du monde. En les évoquant, on s'installe dans un face à face avec ce qu'ils représentent et nous savons, et les enfants encore mieux que nous, que les mots représentent plus que les mots, qu'ils ont une intériorité secrète, ils représentent plus que les choses qu'ils évoquent en surface. Ce sont, en quelque sorte, des cachettes pour le monde des « ultra-choses » (selon une expression d'Henri Wallon) (2014 : P62).

Un exemple est alors donné par Lalanne : se demander si « j'aime mes parents de la même manière que j'aime les fraises » les amène à approfondir le sens du mot « aimer » en établissant des distinctions, des mises en relation. (2002 : p41). Il rajoute ensuite que « cette démarche, parce qu'elle dépasse l'expérience immédiate, constitue un premier pas vers l'abstraction, rendant ainsi possible un travail de construction de la pensée » (Idem).

Si les objectifs sont clairement établis, qu'en est-il des effets communément observés ?

C) Les effets généralement constatés

Après la lecture des livres constituant la bibliographie de ce mémoire, les bienfaits prêtés à la pratique des ateliers philosophiques sur le long terme étaient tellement abondants qu'il a fallu faire de la place à un certain scepticisme afin de tous les recueillir. Par rigueur scientifique, il ne sera fait mention ici que des effets qui ont été mis en avant à maintes reprises dans des ouvrages différents (chez Lalanne, Pettier, Molitor, l'UNESCO, Tozzi, etc.). Ces effets sont les différences constatées entre groupe témoin et groupe philosophe après des années de pratique :

- ⊕ Ils démontrent d'autonomie (le professeur a moins besoin d'intervenir pour réguler un travail en groupe)
- ⊕ Ils sont plus pertinents dans leurs prises de parole (visible lorsqu'il faut décrire ou résumer un livre)
- ⊕ Ils affichent plus d'aisance à l'oral, ils osent davantage, assument leur parole propre
- ⊕ Ils font preuve d'une imagination riche et diversifiée dans les hypothèses (lors des recherches scientifiques par exemple)
- ⊕ Ils démontrent une facilité de raisonnement pour expliquer leurs démarches / une capacité à problématiser
- ⊕ Ils se montrent davantage à l'écoute
- ⊕ Ils sont plus tolérants/ouverts aux modes de pensées opposées aux leurs
- ⊕ Ils posent plus de questions, sont davantage dans la sollicitude, sont plus curieux
- ⊕ Ils sont plus critiques et remettent en cause plus aisément leur pensée et les critères de validité associée à celle-ci

Des témoignages de pédagogues vont dans ce sens :

On voit que la pensée s'enrichit et que les participants vont être capables de produire une pensée de plus en plus originale, de plus en plus personnelle. Ce qui souvent souligné, c'est qu'au départ il n'y a que les élèves qui maîtrisent la parole qui parlent ; peu à peu ceux qui sont souvent discrédités en classe vont s'autoriser à penser. (Bianchi, Dvd cap infos primaire)

Ce qui donne un choc au sceptique a été réservé aux conclusions : celui qui conteste la validité de ces séances est obligé de prendre acte de ce que les maîtres de l'école ont noté, vérifié, à savoir que ceux qui ont fréquenté l'atelier en sortent transformés : curiosité en alerte, esprit critique éveillé, dynamisme intellectuel et culturel en mouvement (Lalanne, 2002: p9).

Si les principaux effets de l'atelier philosophie figurent dans la boîte de dialogue en haut de cette page, un dernier effet mérite d'être également souligné. Laurendeau fait des ateliers philosophiques une arme redoutable contre le fléau des violences scolaire (2014). Nora Molitor explique de manière concise en quoi ces deux thématiques peuvent s'intriquer l'une avec l'autre : « pouvoir s'exprimer de la manière la plus claire possible, c'est aussi développer des aptitudes pour pouvoir s'affirmer, gérer des conflits sans violence, et s'épanouir en tant qu'enfant. » (2015 : p5).

Enfin, l'idée que les ateliers philosophiques servent et contribuent à l'épanouissement global des enfants et non seulement au développement de quelques compétences est proposée par Lalanne : « Le but ultime de l'éducation n'est-il pas que les élèves puissent devenir des êtres curieux, actifs et finalement libres dans leur acte de penser, capables d'émettre des jugements éclairés par la raison, c'est-à-dire capables de faire des choix et donc d'être libres ? » (2002 : p122). Meirieu boucle la boucle en supposant qu'ils répondent même à un besoin qu'il qualifie « d'urgent » ; celui d'instituer « *l'homo cogitat* » (« L'homme pensant » expression empruntée à Spinoza).

Reconnaître et instituer l'enfant comme un « être de pensée » sont aujourd'hui une urgence absolue : c'est lui permettre de redevenir sujet quand tout, autour de lui, conspire à en faire un objet. Objet des désirs des adultes qui veulent combler leurs manques à travers lui. Objet des manipulations des marchands qui ne voient en lui qu'une pulsion d'achat. Objet de l'attention des médias qui ne cherchent qu'à le tenir sous hypnose. Objet des satisfactions [...] qui le réduisent systématiquement à des performances quantifiables (Meirieu, 2014 : p10).

MÉTHODOLOGIE

Après avoir décortiqué le cadre théorique dans lequel se situe mon travail, voici maintenant l'organisation qui a été choisi pour la conduite des ateliers, une présentation de l'élément clé que j'ai souhaité examiner (à savoir la « décentration ») et la démarche par laquelle ont été produits les résultats de la recherche.

I. Organisation des ateliers

C'est avec le bagage de connaissances conceptuelles et contextuelles - présenté dans la partie précédente de ce mémoire – lié aux enjeux de l'atelier philosophique à l'école que j'ai abordé la mise en place des ateliers.

En concertation avec ma directrice de mémoire, j'ai conduit ma recherche en mettant en place les séances tirées du manuel « *Apprentis Citoyens – Développer l'autonomie affective de 5 à 14 ans* » de Claudine Leleux, Chloé Rocourt et Jan Lantier (paru en 2014) qui propose des ateliers très proche d'ateliers philosophiques à partir de la Grande Section de maternelle. Puisque j'avais moi-même des moyennes sections, j'ai pris quelques petites libertés afin d'adapter le contenu des séances au niveau de ma classe.

Les ateliers de ce manuel portent sur les quatre émotions de base présentes chez tout être humain quel que soit son origine ou sa culture : la colère, la joie, la tristesse, la peur. C'est donc un travail d'identification des caractéristiques principales de celles-ci, de classification (agréable/désagréable) et de questionnements des raisons qui peuvent déclencher ces réactions qui a été menés durant toute la période. En parallèle, les élèves ont tenté de déchiffrer les émotions qui pouvaient se cacher derrière certaines œuvres musicales ; en art visuel, la classe a analysé « le cri » d'Edvard Munch avant de se le réapproprier ; un projet photographie a eu lieu (constitution d'un grand panneau avec des photos des enfants mimant ces émotions) (éveil au numérique et au mime), enfin, une focalisation spéciale sur les ressentis des personnages dans les albums lus en classe a régulièrement été opérée.

Lorsque j'ai présenté la séquence aux parents et aux enfants j'ai parlé « d'atelier discussion ». Alors que ce choix était initialement opéré pour éviter les réticences que peuvent créer les mots « débats » (pour sa dimension compétitive) et « philosophiques » (pour les raisons exposées dans le cadre théorique), je fus pris de court en constatant que la moitié des enfants ne savaient même pas ce qu'était une « discussion » et que l'autre moitié des élèves éprouvait la plus grande peine à l'expliquer aux autres. Sans doute, à cet âge-là, la plupart des mots « introduisent une résistance étrange, déjouent tous les efforts de définition aussitôt que vous le retirez de la circulation pour l'examiner à part » (Valéry, 1939) mais je ne m'attendais pas à une telle déroute ! Comment imaginer qu'un enfant soit capable d'un « débat philosophique » sans passer au préalable par la case « discussion » ? Finalement, ce choix s'est donc avéré pertinent.

Certains considéreront ma démarche comme semi-philosophique étant donné que je savais d'avance où j'allais emmener mes élèves (les grandes lignes de la discussion étaient préparées d'avance puisque celles-ci devaient déboucher sur les caractéristiques propre à l'émotion dont il était question). De plus, je participais énormément à l'animation et au guidage de la discussion (près de la moitié des interventions étaient les miennes) ce qui, selon Lalanne, est doublement contraire aux nombreux principes du débat philosophique :

Le seul objectif du guidage doit être d'amener le groupe à « tracer son propre itinéraire » en l'aidant à le baliser, c'est-à-dire en le rendant perceptible grâce à des repères qui apparaîtront comme des résultats. Personne ne peut prédire sur quoi débouchera la discussion, c'est ce qui fait à la fois sa difficulté mais aussi sa valeur (2002 : p55).

D'autres argueront qu'il s'apparentait néanmoins à un atelier philosophique dans le sens où les représentations des élèves ont été comparées et questionnées afin de trouver un consensus, et ce, malgré mes interventions régulières. C'est notamment le cas d'Oscar Brenifer qui défend l'idée d'un débat philosophique où le professeur doit avoir un rôle très directif (voir Tozzi et son article « *Comparaison entre différentes méthodes de philosophie avec les enfants* »). J'ose penser qu'un traitement spécial pour les maternelles est accordable ; c'est que ce laisse entrevoir le film « Ce n'est qu'un début » dans lequel l'enseignante est également très présente dans les échanges. En justifiant les objectifs d'apprentissage aux parents, ce sont les enjeux langagiers (apprendre à expliquer, décrire, justifier, questionner, évoquer un souvenir) et les enjeux moraux et civiques (écouter les autres, prédéveloppement de l'empathie grâce à la reconnaissance des émotions) que j'ai mis en avant. J'ai gardé pour

moi que j'entreprenais également ces ateliers dans l'espoir qu'ils déboucheraient sur la possibilité d'organiser des « ateliers philosophiques ».

J'ai systématiquement opté pour des demi-groupes créés de manière aléatoire (et non des groupes de niveaux établis selon la volubilité ou le niveau de maîtrise du langage). Les groupes étaient donc constitués de douze/treize élèves aux caractéristiques hétérogènes. Ce nombre convient parfaitement à la recommandation émise par Jacques Lévine : « en maternelle, il est nécessaire de travailler en petit groupes de 8 à 15 enfants » (2014 : p53). Les règles/consignes (empruntées à Leleux et Pettier) étaient les suivantes :

- Il faut essayer de comprendre ce que les autres disent
- On ne peut pas couper la parole
- Il faut réfléchir avant de lever la main
- Interdiction de se moquer

Aussi, ces discussions ont eu lieu en dehors de la classe : soit dans une salle normalement utilisée pour les activités périscolaires (mais libre toute la journée) soit à la bibliothèque de l'école. Et les enfants étaient systématiquement organisés de manière à ce qu'ils puissent chacun se voir (cercle ou rectangle). Si le changement de lieu a joué un rôle majeur dans la ritualisation de cet atelier (au combien importante en maternelle), un fonctionnement ordonné a également été conservé de la première séance à la dernière : rappel des règles de l'atelier (3 minutes), lancement de la discussion (qui durait environ 15 minutes) puis exercice sur fiche de classification de smileys ou de photos en fonction des émotions représentées dessus (10 minutes), fiches qui étaient ensuite collées dans le « cahier de discussion ».

Les supports proposés pour alimenter et amorcer les discussions ont été multiples. Le pouvoir de la littérature enfantine étant difficilement contestable (elle est à la fois stimulante pour l'imagination et sécurisante par sa dimension usuelle à cet âge), c'est par une petite histoire à teneur philosophique de Jan Lantier (tirée du manuel) que j'ai introduit la première discussion. Chirouter préconise cet usage : « la philosophie et la littérature nous offrent des pensées vivantes sur les enjeux de la condition humaine et les valeurs de la culture. Elles extériorisent et mettent en question les représentations que nous avons de nous-même et du monde » (2015 : p235). Malgré cela, j'ai également utilisé l'image, la peinture et surtout la vidéo comme support dans les séances qui ont suivies. Le tableau présenté dans la page suivante passe en revue le détail de ces séances :

SEQUENCE : Discuter des émotions basiques

	Séance 1 (10/03)	Séance 2 (17/03)	Séance 3 (24/03)	Séance 4 (30/03)	Séance 5 (06/04)
OBJECTIFS	Distinguer les émotions agréables et désagréables (« Je me sens bien » / « Je me sens mal »)	Reconnaître les caractéristiques de la PEUR	Reconnaître les caractéristiques de la COLERE	Reconnaître les caractéristiques de la JOIE	Reconnaître les caractéristiques de la TRISTESSE
COMPETENCES	- Pratiquer divers usages du langage oral : raconter, décrire, évoquer, expliquer, questionner, discuter un point de vue. - Comprendre les règles de l'atelier, écouter les idées et les avis d'autrui				
ORGANISATION	- En demi-classe dans un lieu autre que la classe - Chaque séance est enregistrée et filmée (avec l'autorisation des parents) - Le professeur anime la discussion au moyen de questions préparées et de la distribue la parole à un maximum d'enfants - Etapes de la discussion : Que s'est-il passé dans le support ? (Description) A reconnu-t-on qu'un tel est en « colère (par exemple) » ? (Caractérisation de l'émotion) Et toi tu as déjà été en colère ? (Evocation d'un souvenir) puis récapitulatif.				
DEMARCHE PEDAGOGIQUE	Support utilisé : « Au cirque » (chap. 1) de Jan Lantier (Leleux, Rocourt & Lantier, 2014 : p 195), histoire lue de manière expressive par le professeur et accompagnée d'images des personnages	Support utilisé : « Au cirque » (Chap. 2) de Jan Lantier (ibid. p 195-196). Histoire racontée et lue de manière expressive - accompagnée d'une photo d'un dompteur positionnant sa tête dans la gueule d'un lion au cirque.	Support utilisé : Divers extraits vidéos prises de : <i>Le petit frère de Pluto (1946)</i> , <i>Le sang-froid de Donald (1938)</i> et <i>Mickey mouse, l'arbre de Noël de Pluto (1952)</i> où les personnages témoignent d'une colère non-verbale.	Support utilisé : Clip vidéo « Il en faut peu pour être heureux » tiré du <i>Livre de la jungle</i> de Walt Disney (1967)	Support utilisé : Vidéo, « La mort de Mufasa » extraite de <i>Le Roi Lion (1994)</i> dans laquelle un lionceau est désarmé devant son père qui ne bouge plus et l'absence de réponse à ses appels à l'aide
BILAN	Bonne entrée en matière. Les enfants ont compris les règles de la discussion. Certains n'ont pas encore osé participer. Une dizaine d'enfants ont du mal à classer les smileys selon leur valence.	Pas d'ASEM donc impossibilité de décroiser. Cette discussion s'est donc faite en classe entière au coin regroupement ce qui a hautement impacté le rendu : séance moyenne.	Maître formatrice présente. Lieu utilisé : la BCD (choix à remettre en cause : les enfants ont déjà d'autres repères dans ce lieu). Le support vidéo a été très chaleureusement accueilli.	Petite difficulté à se détacher du film duquel était issu l'extrait pour certains. Autrement, bonne séance.	Réel difficulté à se focaliser exclusivement sur l'extrait du fait qu'ils connaissaient presque tous le film. Respect des règles maîtrisé par la plupart et plaisir prometteur des enfants vis-à-vis prometteur de l'activité.

Maintenant que le voile a été levé sur l'organisation des ateliers mis en place au sein de ma classe, il est temps de régler la mire sur le phénomène que j'ai choisi d'évaluer : « la décentration ».

II. La décentration

A) Définition

La décentration est une notion Piagétienne. Celui-ci la définit comme étant « le fait de se libérer de ses adhérences subjectives ou de prénotions jugées comme exact au départ du seul fait qu'elles étaient plus simples pour le sujet » (1973 : p98-99-100). C'est se donner la possibilité de corriger son « déjà-là » comme dirait Bachelard, de revoir ce qui est déjà inscrit en nous et qui n'a pas forcément fait l'objet d'une analyse critique poussée. En d'autres termes, c'est la « stratégie d'apprentissage par laquelle l'enfant passe d'une perception égocentrique des choses à une perception du monde plus objective » (Guénard, 2005), et par la même, l'habileté « à prendre en compte le point de vue de l'autre (représentations, émotions, attitudes) » (Idem). Cette distanciation de l'égocentrisme au profit d'une objectivité accrue est « croissante » selon Legendre (dans le chapitre *Piaget et l'épistémologie* de la Fondation Jean Piaget); comme si un retour vers l'égocentrisme était inconcevable à partir du moment où il y a eu décentration.

Dans un vocabulaire peut-être plus simpliste, c'est le phénomène tenu pour responsable dans le passage d'un être replié et figé sur ses idées et ses valeurs à un être capable d'adopter une perspective autre que la sienne. Selon Piaget, ce serait notamment par ce processus que l'enfant s'éloignerait d'une subjectivité « déformante ». Il parle aussi de désobjectivation (1977 : p182-185-186). Une transformation qui accompagnerait un certain nombre de manière d'être. Piaget décrit notamment dans « *Le langage et la pensée de l'enfant* » qu'il découle de la décentration, entre autres, des transformations des activités de communications verbales. Ce qui n'a pas été dans le sens des thèses de Vygostky qui situait le phénomène dans l'autre sens : de l'acquisition de certaines compétences verbales découleraient, entre autres, la décentration, rapporte Jean-Jacques Ducret (dans le chapitre *Pour en savoir plus* de la Fondation Jean Piaget).

Ce mémoire touchant de près à la notion de philosophie, des notes intéressantes sont par ailleurs rapportés par Ducret (dans le chapitre *Sagesse et illusion de la philosophie* de la Fondation Jean Piaget) : Piaget considérait que c'était sur le « plan philosophique plus qu'ailleurs, que le processus de décentration et de coordination des points de vue est beaucoup plus difficile à atteindre » à l'instar du domaine scientifique où « malgré la divergence des points de vue, un accord des esprits est possible ». Une remarque qui permet de cerner un peu plus précisément ce phénomène qui, malgré tout, paraît critiquable :

- D'une part, Piaget fait état chez l'enfant d'un égocentrisme exacerbé. Même si « Il est indubitable que, dans l'interaction sociale et dans les tâches cognitives, les conduites égocentriques apparaissent d'une manière plus marquée dans l'enfance qu'à tout autre âge » assurent Beaudichon et Bideau (1979 : p616), des données révèlent « la coexistence chez les enfants de conduites décentrées et de réponses égocentriques » (Idem).
- D'autre part, s'il existe en chacun de nous un égocentrisme duquel on s'est plus ou moins distancé, qu'est-ce qui assure à l'individu que son objectivité nouvelle ne s'est pas réfugiée dans l'égocentrisme d'un autre qui nous aurait attiré ? L'objectivité serait-elle un point situé exclusivement entre deux égocentrismes ? Un besoin de précision quant à la nature de cette distanciation et sa direction paraissent nécessaires.

Enfin, ici, ne s'agira pas d'évaluer s'il y a eu décentration ou non à la fin des ateliers, mais si certaines attitudes s'inscrivent dans un processus de décentration.

B) Comment l'évaluer ?

La décentration est le fruit/la cause (dilemme de l'œuf ou de la poule) d'une évolution. Il faut qu'un comportement observable A se soit transformé en comportement observable B pour vérifier s'il a eu lieu. L'enfant de moyenne section de maternelle est reconnu pour sa capacité à poser une vérité au-dessus de toutes les autres : la sienne. À ce sujet, Smelsund, dans son article *Les origines sociales de la décentration*, cite Piaget : « Les illusions, les contradictions latentes, les lacunes restent inexistantes pour le sujet égocentrique, et il est difficile de concevoir comment il pourrait jamais évoluer si les interactions devaient se limiter à un environnement non-humain. » (1966 : p165). Il serait donc en quelque sorte anormale que celui-ci développe une stratégie autre que celle de s'inscrire dans un processus de discussion où les interventions d'enfants seraient anecdotiques et indépendantes les unes des autres (en

se superposant sans jamais se lier par des connecteurs logiques). L'expérience appuie cette caractéristique de l'enfance puisqu'on retrouve fréquemment ces anecdotes personnelles et indépendantes dans les discussions menées. Voici quelques exemples :

- (Moi) Est-ce que quelqu'un d'autre peut nous dire encore ce qu'il fait quand il est triste ?
 - (Naomi) Je crie dans la nuit.
 - (Moi) D'accord. Oui Pedro ?
 - (Pedro) Quand un éléphant était en bas i* m'a vu et j'ai sauté.
- [Extrait de la discussion en séance 5 – la tristesse]

- (Moi) Est-ce que quelqu'un peut nous raconter ce qui s'est passé dans la vidéo?
 - (Victor) Chez moi j'ai le livre de la jungle.
- [Extrait de la discussion en séance 4 – la joie]

- (Moi) Qui s'est déjà senti bien dans sa vie ? Oui Yina ?
 - (Yina) Dans la nuit.
 - Dans la nuit ? Pourquoi est-ce que tu t'es senti bien ?
 - (Yina) Parce que... (elle ne sait pas, elle patine)
- [Extrait de la discussion en séance 1 – les émotions agréables/désagréables]

Ici, les enfants (Pedro, Yina et Victor) se montrent peu préoccupés par la discussion et la traite comme une possibilité de déstasse de la première chose qui leur passe par la tête. Cette caractéristique est aussi visible lors des souvenirs que je récolte, la plupart d'entre eux me sont présentés sans qu'aucune mention, réaction ou comparaison (elles sont indépendantes). Seule une poignée d'enfants intègre le souvenir des autres (ce point est succinctement traité dans la partie suivante).

Mais alors quelles manifestations, lors des ateliers, peuvent être considérées comme des attitudes décentrées ? Ou témoignant d'une décentration en cours ? Smelsund propose une piste de réflexion intéressante en plaidant en faveur d'une modification du cadre des recherches menées jusqu'à lors (principalement par Piaget): il faudrait cesser d'examiner le processus de décentration à l'aune des « interactions d'un environnement non-humain et du sujet » et se pencher sur les effets de « l'interaction sociale ». Ce serait même, pour lui, un passage obligé « si nous voulons atteindre une compréhension plus profonde des mécanismes et du contenu du développement cognitif » (1966 : p166). Il enrichit son propos avec une histoire qui met en lumière le pouvoir décentrationniste (en admettant qu'un tel mot puisse exister) qu'il confère à ces interactions, et notamment au conflit d'information qu'il considère

comme étant un des seuls facteurs « qui puisse amorcer un changement dans un système égocentrique » (1966 : p165) :

La nature du conflit d'information est très bien illustrée dans un livre d'enfants norvégien où la vache dit au poussin « tu es petit », alors que le ver de terre lui dit « tu es grand ». C'est un conflit immédiat très violent, et lorsque le poussin se pose la sempiternelle question « qui suis-je ? », il ne peut pas simplement modifier la façon égocentrique préalable dont il se désignait lui-même sous une forme spécifique : il est littéralement obligé d'adopter un point de vue relativiste ou décentré. Il ne peut plus dire aux autres « je suis petit » ou « je suis grand », mais il doit se résoudre à de déclarations telles que « par rapport à la vache je suis petit » et « par rapport au ver je suis grand » (1966 : p165).

Ducret consacre cette idée : « la décentration doit se déployer [...] à la nécessité de coordonner le point de vue propre avec le point de vue des autres personnes » (dans le chapitre *Une certaine conception de l'objectivité* de la Fondation Jean Piaget). S'inspirant de ces remarques et partant donc du postulat qu'un enfant de moyenne section de maternelle est principalement égoïste, qu'il est doté d'une attention « sur-inclusive » et que « sa parole est encore très dirigée par l'affectif, l'émotionnel » (Pouyau, 2012 : p5), il a été convenu qu'un témoin du processus de décentration à ce niveau était le développement de l'écoute. In extenso, l'écoute a été définie comme suit : « attention auditive volontaire qui, automatiquement, engendre une réorganisation de la pensée, et parfois une modification consciente de celle-ci ». Ainsi, toute intervention d'enfants démontrant qu'une attention a été prêtée aux propos d'autrui sera considérée comme un potentiel témoin du processus de décentration.

Sachant pertinemment que le processus de décentration ne se réduit pas à la seule production d'une écoute nouvelle et qu'une constellation d'autres attitudes permettent de le jauger, c'est pourtant le seul élément sur lequel nous nous focaliserons. Dans un souci de simplicité commandé par cet écrit réflexif, se contenter de celui-ci n'est en rien une aberration. Le travail qui reste à mener est encore fastidieux : passer au peigne fin les discussions transcrites à la recherche de ces fameuses « interventions d'enfants démontrant qu'une attention a été prêtée aux propos d'autrui ». Celles qui, d'emblées, sont apparues correspondre à ce critère sont les suivantes : montrer son accord/désaccord avec ce qui vient d'être dit, demander une reformulation, afficher une incompréhension, se manifester pour corriger la syntaxe d'autrui, poser une question, rire d'une remarque, se moquer, afficher une grimace suite à une

intervention. La prochaine partie retrace et justifie les catégories d'intervention qui ont été finalement retenues pour l'évaluation effective.

III. Modalites d'évaluation

Finalement, trois discussions ont été examinées à la loupe :

- Une des deux discussions *initiales* : celle du groupe A ou du groupe B – c'est le hasard qui a tranché : un « pile ou face » a désigné que ce serait la séance 1 du groupe B)
- Une des deux discussions *intermédiaires* : celle du groupe X ou Y (il est question de la même classe mais pas des mêmes groupes, rappelons que chaque semaine les groupes étaient constitués de manière « aléatoire »). Etant donné les imprévus de la séance 2 (manque d'ASEM et donc impossibilité de décroisonner), la séance *intemédiaire* a été ressentie comme la séance 4, c'est donc l'une des deux (un « pile ou face » a une nouvelle fois tranchée) qui a été choisie.
- Une des deux discussions *finales* : celle du groupe W ou Z en séance 5, après tirage au sort.

Le souci a donc été d'analyser les différentes interactions entre pairs et leur potentielle évolution au fil de ces trois discussions. A souligner : il ne sera conservé que les réactions *entre pairs*, la parole du maître étant déjà suffisamment valorisée aux yeux de l'enfant – en principe – l'enfant lui prête d'ores et déjà une écoute *particulière* ce qui laisse à penser qu'elle fluctuera peu entre les discussions (c'est un point discutable) ; son caractère de chef d'orchestre institutionnel le met hors course pour ce travail de recherche.

Pour la transcription ce sont les codes proposées par Auriac et Capeau (2013, p40) que j'ai utilisées (ce sont les seules que j'ai rencontrés dans l'étendue de mes lectures bibliographiques), les voici :

- Un * pour les prononciations approximatives. Exemple : « *sèvre » pour « chèvre »
- Un / pour les amorces et mots inachevés. Exemple : le « mout/ » pour « mouton »
- Les lettres élidées entre parenthèses. Exemple : « Pa(r)ce que » pour « parce que »
- Si une hésite sur ce qui a été dit a lieu : [-]
- Pour les longues hésitations : Heu heum mm
- Une croix par syllabe impossible à déchiffrer
- Commentaires du transcripteur entre accolades { } : exemple {dit-il en mimant la joie}
- Majuscule pour les paroles fortement accentuées
- ::::: pour les allongements vocaliques

Ultime dalle à poser : quelles interactions ont été considérées comme des témoins d'une attention prêtée à des propos tenus par un autre enfant au préalable dans la discussion ? Voici un panel de celles qui ont été retenues ou pas et la justification de ce choix :

Parmi les réactions observables, il y a d'un côté celles qui témoignent incontestablement d'une écoute :

➤ L'accord et le désaccord

- (Moi) Qui peut essayer de raconter l'histoire avec ses mots ?
 - (Pedro) Il s'est tombé après il a mal aux genoux.
 - (Moi) Tu penses que le clown a mal aux genoux ?
 - (Je ne sais pas qui) Non, mais c'est plus...
 - (Moi) Ah non, lève la main !
- [tiré de la séance 1]

Le « non » martelé par un enfant (que je n'ai pas pu identifier) prouve son désaccord avec ce qui a été dit par Pedro et témoigne donc d'une écoute de ce qu'a dit Pedro car, en toute logique, on ne peut pas être en désaccord avec ce dont on n'a pas (pris) connaissance.

- (Aya) C'est *pace que il a quelque chose d'un bâton.
 - (Naomi) Oui, il y a un bâton dans ses chaussures.
- [tiré de la séance 1]

Dans ce deuxième exemple, Naomi vient appuyer et confirmer l'hypothèse d'Aya. Ce qui témoigne aisément d'une écoute.

Les marqueurs pour cette catégorie : « Oui » - « Si » - « Non » - « Je ne suis pas d'accord » - « Je suis d'accord » - « C'est vrai ! » - « C'est faux ! »

NB : Je range aussi dans cette catégorie le commentaire réalisé par François qui, de même manière qu'on acquiesse ou désapprouve un fait, attribue un jugement de valeur à une intervention d'Oscar dans l'exemple suivant :

- (Oscar) J'étais triste parce que j'ai vu un éléphant et il a couru et après il... {Il est tout sourire}
 - (Moi) C'est ça qui t'a rendu triste ? Un éléphant qui court ? Est-ce c'est pas plutôt une bêtise ça Oscar ? Est-ce que quelqu'un a une vraie histoire de quand il était triste ? Pedro tu en as une ?
 - (François) C'était drôle hein Oscar
- [tiré de la séance 5]

➤ Le questionnement entre pairs

Dont il a, par exemple, été question ici :

- (Manelle) Quand je suis allé au poney j'ai {inaudible} et j'étais très joyeuse.
- (Victor) J'ai rien entendu !
- (Moi) Est-ce que tu peux répéter un peu plus fort Manelle ?
[tiré de la séance 4]

Gardons à l'esprit que certains enfants sont en train d'apprendre les codes de discussion basiques : c'est le cas de Victor. Ici son intervention est enfaite une question (l'attitude qu'il a affiché pour l'accompagner témoigne en tout cas de sa volonté de comprendre) ce qui, incontestablement, fait office de « Peux-tu répéter ? » et de témoin d'une écoute dirigée vers Manelle.

Les marqueurs : si la tournure interrogative est le critère par excellence, elle n'est pas essentielle comme le montre l'exemple.

➤ La reformulation

Que ce soit une reformulation d'une idée à la demande d'un autre :

- (Yousseuf) J'étais joyeux quand j'étais allé à l'anniversaire de ma sœur.
- (Moi) Vous avez entendu Yousseuf ? Brigitte tu peux répéter ?
- (Brigitte) Quand il était allé à l'anniversaire de sa grande sœur Yousseuf il était très joyeux.
[tiré de la séance 4]

Ici, cet « autre » est en l'occurrence moi-même. Ou encore la reformulation par soi-même d'une idée émise par un autre :

- (Moi) Yousseuf comment tu sais qu'il était triste toi ?
- (Yousseuf) Pedro il avait dit il voulait son papa mais son papa il est déjà là !

Yousseuf ne s'est pas préoccupé de répondre à ma question, il a repris une intervention de Pedro survenu dix interventions plus tôt pour offrir sa réaction.

Marqueurs : « Il a dit que... » - « Tout à l'heure quelqu'un pensait que... »

➤ L'aide

Que celle-ci soit une aide pour la prononciation comme ça été le cas ici :

- (Adrien) Enfaite et bah... {il piétine}
- (Moi) « J'étais triste par-ce-que... »
- (Adrien) J'étais triste et bah...

- (François) PAR-CE-QUE {il accentue fort chaque syllabe pour venir en aide à Adrien qui piétinait}
- (Adrien) J'étais dans mon lit.
[tiré de la séance 5]

Ici François est intervenu car il sentait qu'Adrien ne s'en sortirait peut-être pas sans son aide. Il a d'ailleurs tellement bien prononcé et placé son intervention qu'Adrien l'a adoptée comme si elle était sienne et a poursuivi son explication en l'intégrant d'emblée dans son raisonnement.

Ou que celle-ci soit une aide dans le domaine du vocabulaire, comme ici:

- (Adrien) Il a vu que la panthère, non pas la panthère, le petit garçon et bah il s'est fait piqué par quelque chose.
- (Oscar) Un « cactus » !
- (Adrien) Il s'est fait piqué par un castus* !
[tiré de la séance 4]

A croire que tout le monde vient en aide à Adrien ! Là, il tentait de décrire ce qu'il avait vu dans le support présenté jusqu'à ce qu'une lacune apparaisse au niveau du vocabulaire. Une lacune comblée par oscar, ce qui implique ce celui-ci écoutait Adrien puisqu'il n'y pas eu besoin que j'intervienne.

Un dernier exemple pour dépêtrer Adrien de sa position de seul 'assisté' :

- (Oscar) Et enfaite, je vais te poser une autre question.
- (Moi) Vas-y.
- (Oscar) *Ibah... Ibah...
- (Aya) C'est pas « Ibah » c'est « Eh bah »
[tiré de la séance 1]

➤ La proposition d'une autre/nouvelle hypothèse/explication

Ici c'est la condition de l'altérité qu'il faut souligner. C'est le fait de proposer une explication qui n'a pas encore été proposé lors de la recherche d'une solution. Voyez plutôt :

- (Naomi) Enfait l'ours voulait se gratter avec un arbre !
- (Moi) Qu'est-ce qui s'est passé encore ?
- (Brigitte) Il s'est gratté sur un rocher. Et il y avait un petit garçon.
- (Moi) Youssouf qu'est-ce que tu as vu dans la vidéo ?
- (Youssouf) Et il est tombé il a glissé sur un crochet et il tombé dans l'eau.
[...]
- (Moi) Oscar tu as vu quoi toi ?
- (Oscar) Bah en fait l'arbre il était dans la terre et après il était *plu dans la terre.
[tiré de la séance 4]

L'intervention d'Oscar tombe dans cette catégorie. Les autres étaient plutôt du caractère de la catégorie suivante.

Voyons un autre exemple :

- (Naomi) Bah enfaite j'ai fait un cauchemar.
- (Moi) Un cauchemar ? Et tu étais très triste ? Tu ne nous avais pas dit ça !
- (Naomi) Et en plus et en plus et en plus j'ai dit « Maman y'a un dinosaure il a des oreilles pointues, des dents et des gros yeux ! »
- (Arthur) Peut-être qu'il était sous ton lit !
[tiré de la séance 5]

Bien que farfelue et amusante, la proposition d'Arthur témoigne elle aussi d'une écoute.

Marqueurs : « Enfaite... » - « Peut-être... » - « Et si... »

➤ L'apport/La précision que nous appellerons « le complément d'information »

- (Adrien) Il s'est fait piquer par un*castus. Et il a dit « Aïe » ! Alors que Balou il en mangé quelques-unes et après il a mangé des bananes et au-dessus il a tout mangé.
- (Moi) Donc tu penses qu'il a eu mal en mangeant des cactus.
- (Arthur) Et bah aussi il a touché un bout de bois il a pris sa langue et ... [...]
[tiré de la séance 4]
- (Arthur) Bah enfaite le lionceau il s'est mis sous la tête du lion parce que il était triste et il a pleuré.
- (Moi) Arthur nous a dit que...
- (Adèle) C'est Scar qui l'a fait tomber parce que il veut pas que ce soit le chef.
[tiré de la séance 5]

En me coupant la parole et en faisant état d'un fait qui n'était pas visible sur le support présenté, Adele s'est montrée dissidente. Néanmoins, elle a apporté à Arthur un complément d'information afin que celui-ci puisse saisir ce qui, pour elle, se jouait dans la vidéo.

Marqueurs : « Et en plus... » - « D'ailleurs... » - « Aussi... », etc.

➤ L'emprunt/L'appropriation

C'est lorsqu'une idée vient en tête à la suite d'un mot prononcé par un autre enfant.

- (Moi) Et où est-ce que tu te caches ?
- (Adele) Dans ma cachète secrète.
[...]
- (Moi) Est-ce que quelqu'un a une vraie histoire de quand il était triste ? Pedro tu en as une ?

- (Francois) C'est drôle hein Oscar.
- (Pedro) Si je reste toujours dans ma cachette et qu'on ne me trouve pas.
[tiré de la séance 5]

Pedro aurait-il émis cette idée sans l'intervention d'Adèle quelques minutes plus tôt ? Il est difficile d'en douter à cet âge-là. Certains emprunts sont évidents, d'autres moins. Plus ceux-ci sont proches dans le temps, plus il est aisé de les remarquer. En voici un autre :

- (Arthur) [...] il a réussi à prendre des bananes et il a lancé quelques bananes au petit.
- (Moi) Il a lancé quelques bananes au petit. Ok. Quoi d'autre ?
- (Adrien) Bah le petit garçon est tombé quand l'ours lui a lancé une citrouille.
[tiré de la séance 4]

La double occurrence de l'action « lancer » n'est, à mes yeux, pas un hasard. Dans l'apport d'Adrien, il a un emprunt fait à l'idée d'Arthur. Et un emprunt suppose une écoute. Afin d'être cohérent, le même principe a été appliqué à toutes les discussions.

➤ La distanciation ou la « vue d'ensemble »

- (Yousseuf) J'ai une autre idée.
[tiré de la séance 4]
- (Adrien) Je veux vous dire quelque chose que vous avez jamais dit.
[tiré de la séance 4]
- (Adele) C'est Scar qui l'a fait tomber parce que il veut pas que ce soit le chef.
- (Adrien) Tous les enfants savent pas comment il s'appelle le méchant lion.
[tiré de la séance 5]

Alors qu'Adrien se montrait à la peine précédemment, le voilà qui témoigne d'une capacité d'analyse de haute volée pour son âge. Car ne faut-il pas avoir écouté très attentivement tout ce qui a été dit pour suggérer qu'on a « une AUTRE idée » ou que l'on va dire « quelque chose que n'a JAMAIS » été dit ? De par ces quelques remarques (qui ont été rares), deux enfants se sont-ils pas montrés capables d'une certaine... décentration ?

Chacune des interventions listées dans cette partie vaudront un point.

Enfin, parmi les réactions observables, il y a aussi celle qui témoigne peut-être d'une écoute :

➤ L'incompréhension

- (Moi) Yousseuf comment tu sais qu'il était triste toi ?
- (Yousseuf) Pedro il avait dit il voulait son papa mais son papa il est déjà là ! Il l'a déjà vu.
- (Moi) Peut-être qu'il voulait que son papa soit vivant. C'est peut-être ça que voulait dire Pedro. Pedro qu'est-ce que tu voulais dire alors ?
- (Pedro) Mon papa il est pas mort !

- (Moi) Mais personne n'a dit que ton papa était mort Pedro. Personne. Là nous parlons de la vidéo. D'accord ?
[tiré de la séance 5]

Difficile alors de dire avec certitude ce qui a causé l'incompréhension de Pedro. Peut-être un quiproquo quant à l'écoute de ma reformulation « *Peut-être qu'il voulait que son papa soit vivant* » ? Pedro aurait alors jugé que c'était de son père que l'on parlait ? Seule chose que l'on peut affirmer avec certitude c'est que son écoute était aiguisée à ce moment-là. Mais m'a-t-il écouté juste moi ou a-t-il écouté Youssouf également ? Mon sentiment est mitigé. Un demi-point sera donc attribué à cette intervention.

Pour établir si il y eu, ou non, évolution, j'ai recensé toutes les interventions qui témoignaient d'une écoute (éléments justifiés dans la partie qui vient de se clore) et je les ai réunis dans un tableau pour établir des contrastes. J'ai donc usé d'une méthode quantitative par comparaison « avant – après ». C'est l'heure des résultats !

RÉSULTATS

	Séance initiale	Séance intermédiaire	Séance de clôture
Nombre total d'intervention d'élèves	63	58	66
Complément d'information	1	4	2
Reformulation	0	2	1
Accord / Désaccord	3	2	1
Aide	1	1	1
Emprunt	0	2	6
Vue d'ensemble	0	1	1
Hypothèse / Explications	1	1	5
Questions / Réponses	1	1	1
Nombre total d'interactions <i>entre pair</i>	7	14	18
Taux d'écoute entre pair	11,11%	24,14%	27,27%

DISCUSSION

Afin d'obtenir le « taux d'interaction entre pair » j'ai divisé le nombre total d'interactions émises par les enfants par le nombre total de réactions d'enfant témoignant d'une écoute envers des propos tenus par un autre enfant. Une évolution a apparemment eu lieu entre la première séance et la dernière. Le taux d'interactions entre pair a presque triplé (en passant grosso modo de 11% à 27%). Et c'est notamment dans la proposition d'hypothèse et la formulation d'idées construite sur une idée préalablement émise par un autre enfant (et que j'ai nommé « emprunt ») que cette évolution est la plus flagrante (on passe de zéro à cinq pour l'un et de un à six pour l'autre). Il est donc tentant de penser que les discussions philosophiques favorisent et stimulent l'écoute, caractéristique souvent mentionnée par les défenseurs de cette pratique. Elle appuie l'idée que « la philosophie, qu'elle soit de type adulte ou pas, est un puissant générateur de décentration et de sérénité et donc un outil particulièrement précieux dans la lutte contre la primarité [...] » (Lévine, 2014 : p25).

Si tous les élèves ne participaient pas (certains étaient passifs), il est à supposer que tous, ou presque, ont au moins été affecté de manière indirecte par les attitudes et les réactions émises par les élèves actifs. Si jamais quelqu'un reconduit un travail sur l'écoute, il est évident que ce qui a cruellement manqué à cette recherche est la mise en œuvre d'un exercice de reformulation intégré au sein de la discussion. Par exemple : une fois par minute, un enfant tiré au sort aurait pour mission de reformuler la dernière idée émise. C'est une piste proposée pour à la fois, évaluer autrement l'écoute et peut-être faire participer davantage les « petits parleurs ». Aussi, je partage le sentiment de Molitor qui constate qu'elle a « souvent tenté de résumer un propos d'enfant prolixe avant même qu'il ait terminé » (2015 : p26). Je pense avoir fait de même et je recommande une prudence à ce niveau : savoir se retenir est un art !

Une autre composante qui manque cruellement à cette évaluation quantitative est la comparaison de résultats obtenus avec un groupe témoin. Pour que l'analyse portée puisse être valide il aurait également fallu que chaque discussion soit porteuse du même nombre d'occasions de prouver son écoute. Or cela est impossible étant donné qu'un enseignant ne maîtrise jamais complètement ce qui va advenir lors d'une discussion avec ces élèves ou lors d'un atelier philosophique. Cependant, la pareille structure des grandes lignes de la discussion (décrite dans la séquence), atténuant cet effet, permet de relativiser ce dernier point.

CONCLUSION

Au regard des résultats produits, la discussion menée avec un soin philosophique semble favoriser le processus de décentration, si tant est que celui-ci se manifeste par le développement de l'écoute chez les enfants de maternelle.

Le hic principal de ma recherche est que celle-ci a été conduite sur un laps de temps extrêmement court (un mois et demi). Or, tous les didacticiens du philosophe s'accordent à penser comme Laurandeaudeau que « philosopher avec les enfants est une démarche couteuse car cette pratique mise sur le long-terme, seule façon d'influencer positivement les mentalités (2014 : p199) et que c'est :

en persistant, il y a un déclic. Il y a quelque chose qui se passe et les ateliers deviennent de plus en plus riches. Ce n'est pas quelque chose de spectaculaire qu'on va pouvoir évaluer en quelques séances. C'est un travail qui, poursuivi toute l'année, va peut-être porter ses fruits à la fin de l'année ou au début de l'année suivante (Bianchi, DVD CAP INFOS PRIMAIRES, 2011).

Si le processus décentration, au moyen du développement de l'écoute, semble contredire les propos de Jean-Pierre Bianchi, il est certain que les autres mécanismes cognitifs qui sont en jeu en pratiquant ces ateliers se transforment de par un travail long et difficile. Cependant, en peu de temps, j'ai constaté de légers progrès dans la structuration de la pensée dû à deux choses : le besoin de justifier et la classification.

Je soutiens comme Molitor « qu'idéalement ce type de pratique doit être une volonté collective de la part de l'ensemble de l'équipe pédagogique d'une école afin qu'une cohérence et qu'une ritualisation puisse être organisées tout au long d'un cycle. » (2015 : p31). Je serais curieux également de savoir comment les résultats différeraient en organisant mes ateliers comme le préconise Lévine, c'est-à-dire sans interventions du professeur... Tellement curieux que je pense que je vais moi-même le faire.

En guise de conclusion, je pense avoir mis le doigt sur un moyen, qu'il faut certes repenser et améliorer considérablement, encore peu exploité de prouver que les discussions à teneur philosophique sont « autre chose qu'un moment sans doute convivial de discussion collective, mais sans incidence sur l'évolution de la pensée ? » pour reprendre la formule utilisée par Galichet (2007 : p.181).

BIBLIOGRAPHIE

• Livres

ARENDT Hannah, *Responsabilité et jugement*, Editions Payot, Paris, 2003.

AURIAC-SLUSARCZYK Emmanuèle et MAUFRAIS Martine, *Chouette ! Ils philosophent – Encourager et cultiver la parole des écoliers*, Préface de TOZZI Michel et DANIEL Marie-France, SCEREN, CRDP D’Auvergne, 2010.

AURIAC-SLUSARCZYK Emmanuèle et BLASCO-DUBLECCO Mylène, *Quand les enfants philosophent – Analyses plurielles du corpus Philosophèmes*, Cahiers du Laboratoire de Recherche sur le Langage, Presses Universitaires Blaise-Pascal, Clermont-Ferrand, 2013.

CALISTRI Carole dans *Quand les enfants Philosophent – Analyses plurielles du corpus Philosophèmes* : Cahiers du Laboratoire de Recherche sur le Langage, Presses Universitaires Blaise-Pascal, Clermont-Ferrand, 2013.

CHIROUTER Edwige, *L’enfant, la littérature et la philosophie*, L’Harmattan, Paris, 2015.

CRDP de Bretagne, *Philo à tous les étages – 3^{ème} colloque sur les nouvelles pratiques philosophiques*, Nanterre, Juin 2003

DANIEL Maie-France dans *Chouette ! Ils philosophent – Encourager et cultiver la parole des écoliers*, Préface de TOZZI Michel et DANIEL Marie-France, SCEREN, CRDP D’Auvergne, 2010 : *Préfaces*, p13-15

DANIEL Marie-France, *La philosophie et les enfants – Les modèles de Lipman et Dewey*, De Boeck & Larcier, Département De Boeck Université, Paris-Bruxelles, 1997.

FRANCOIS Frédéric, *Interprétation et dialogue chez les enfants et quelques autres – Recueil d’articles*, Collection Langages dirigé par Bernard Colombat et Pierre Lafon, ENS Editions, Lyon, 2005.

GALICHET François, *La philosophie à l’école*, Editions Milan, 2007

GFEN, *Philosopher, tous capables*, Secteur philosophie, Editions de la Chronique Sociale, Lyon, 2005.

LALANNE Anne, *Faire de la philosophie à l’école élémentaire*, Dirigé par Michel Develay, Préface de François Dagognet, ESF Editeurs, Collection Pratiques et enjeux pédagogiques, Issy-les-Moulineaux, 2002.

LAURENDEAU Pierre, *Des enfants pensent l'avenir – « philosophie pour enfant » et prévention de la violence*, Presses de l'Université Laval, Hermann Editions, Collection Dialoguer dirigée par Michèle Sasseville, 2014.

LEGENDRE-BERGERON Marie-Françoise, *Lexique de la psychologie du développement de Jean Piaget*, avec la collaboration de Dany Laveault, Gaëtan Morin Editeur, Québec, Canada, 1980.

LELEUX Claudine et LANTIER Jan, *Apprentis Philosophes – Discussions à idée philosophique à partir de contes pour les 5 à 14 ans*. Editions De Boeck, Bruxelles, 2010.

LELEUX Claudine – ROCOURT Chloé – LANTIER Jan, *Apprentis Citoyens – Développer l'autonomie affective de 5 à 14 ans*, Editions De Boeck, Belgique, 2014.

LEVINE Jacques, *L'enfant philosophe, avenir de l'humanité ? Ateliers AGSAS de réflexion sur la condition humaine (ARCH)*, Pédagogies [Outils], ESF Editeur, avec la collaboration de Geneviève Chambard, Michèle Sillam et Dianle Gostain, Collection dirigée par Philippe Meirieu, 2^{ème} édition, Issy-les-Moulineaux, 2014.

LIPMAN Matthew dans *La philosophie pour enfants – Le modèle Matthew Lipman en discussion* de LELEUX Claudine, Editions De Boeck, Collection dirigée par Jean-Marie De Ketele, 2^{ème} édition, 2008 ; P11-p24, *Chapitre 1 - Renforcer le raisonnement et le jugement par la philosophie*, Document de l'OCDE, 1989.

MARSOLLIER Christophe, *La philosophie à l'école – pour apprendre à vivre ensemble*, L'Harmattan, Paris, 2011.

MEIRIEU Philippe dans *L'enfant philosophe, avenir de l'humanité ? Ateliers AGSAS de réflexion sur la condition humaine (ARCH)*, ESF Editeur, Issy-les-Moulineaux, 2014 : Préface, p6-12.

MOLITOR Nora, *Le développement de la pensée autonome à la maternelle (moyenne section)*, Education, 2015.

NANCY Jean-Luc, *C'est quoi penser par soi-même ? Entretiens avec Emile*, Editions de l'aube, Collection les grands entretiens, dirigée par Jean Viard, Avignon, 2015.

ONFRAY Michel, *Antimanuel de philosophie*, Bréal, Rosny, 2001.

PETTIER Jean-Charles et LEFRANC Véronique, *Un projet pour... philosopher à l'école*, Editions Delagrave, Paris, 2006.

PETTIER Jean-Charles, *Apprendre à philosopher – Un droit. Des démarches pour tous*, Préface de Michel Tozzi, Postface de François Galichet, Editions de la Chronique Sociale, Lyon, 2004.

PETTIER Jean-Charles, DOGLIANI Pascaline, DUFLOCQ Isabelle, *Un projet pour... apprendre à penser et réfléchir à l'école maternelle*, Editions Delagrave, Guides de poche de l'enseignant, Collection dirigée par Gérard De Vecchi, Paris, 2010.

PIAGET Jean, *L'éducation morale à l'école*, Editions Anthropos, 1997.

PIAGET Jean, *Biologie et Connaissance : essai sur les relations entre les régulations organiques et les processus cognitifs*, Collection Idées, Gallimard, Bussière, 1973.

PIAGET Jean, *Le langage et la pensée chez l'enfant*, Préface de Claparède, Editions Delachaux et Niestlé, Neuchâtel – Paris, 1923.

PIAGET Jean, *La construction du réel chez l'enfant*, Sixième édition (première édition : 1937), Editions Delachaux et Niestlé, Neuchâtel – Paris, 1977.

POUYAU Isabelle, *Préparer et animer des ateliers philo – de la MS au CE1*, Retz, Paris, 2012.

THARRAULT Patrick, *Pratiquer le « débat-philo » à l'école - Cycles 2 et 3*, Retz, Paris, 2007.

TOZZI Michel dans *Chouette ! Ils philosophent – Encourager et cultiver la parole des écoliers*, Préface de TOZZI Michel et DANIEL Marie-France, SCEREN, CRDP D'Auvergne, 2010 : *Préfaces*, p16-17.

TOZZI Michel, *Débattre à partir des mythes à l'école et ailleurs*, Editions de la Chronique Sociale, Lyon, 2006.

TOZZI Michel, *L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire*, Centre National de Documentation Pédagogique (CNDP), Collection « Ressources formation » dirigée par Patrick Margueron, Hachette Education, Paris, 2001.

TOZZI Michel, *Nouvelles pratiques philosophiques en classe – Enjeux et démarches*, Collection « Documents, actes et rapports pour l'éducation », Centre Régional de Documentation Pédagogique de Bretagne, préface d'Anne-Marie Perrin-Naffakh, Rennes, 2002.

VALERY Paul, *Poésie et pensée abstraite*, The Clarendon Press, Oxford, 1939.

• Articles :

BEAUDICHON Janine et BIDEAUD Jacqueline, *De l'utilité des notions d'égoïsme, de décentration et de prise de rôle dans l'étude du développement*, Laboratoire de Psychologie génétique (ERA au CNRS), Université René-Descartes (Paris V), dans la revue « L'année Psychologique », Volume 79, n°2, pp. 589-662, 1979.

DESLOL Alain, *Apprendre à débattre*, Dossier « L'école maternelle aujourd'hui » coordonnée par Annick Harbulot et Valérie Delamotte, Cahiers Pédagogiques n°456, Cercle de Recherche et d'Action Pédagogique (CRAP), pp. 15-17, Paris, octobre 2007.

SMEDSLUND Jan, *Les origines sociales de la décentration* dans « Psychologie et épistémologie génétiques – Thèmes piagétien », collection « Sciences du comportement » dirigée par BRESSON François et MONTMOLLIN Maurice de, pp. 159-167, Dunod, Paris, 1966.

TOZZI Michel, *Comparaison entre différentes méthodes de philosophie avec les enfants pratiquées en France, dans la période 1996-2012*, publié en 2012 sur [philotozzi.com](http://www.philotozzi.com) et disponible ici : <http://www.philotozzi.com/2012/08/comparaison-entre-les-methodes-de-philosophie-avec-les-enfants/>, dernièrement consulté le dimanche 1^{er} mai 2016.

VELLAS Etienne, *Le socio-constructivisme n'est pas une théorie de l'enseignement !*, Université de Genève, mis en ligne le 25 octobre 2006 sur www.meirieu.com et disponible ici : <http://www.meirieu.com/FORUM/vellas.pdf>, dernièrement consulté le 1^{er} mai 2016.

Documents insitutionnels :

EDUSCOL, Bulletin officiel du 11 juillet 2006 - Socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

EDUSCOL, Bulletin officiel n°17 du 23 avril 2015 – Socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

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

ONU, Convention internationale des droits de l'enfant, Assemblée Générale des Nations-Unies, adopté le 20 novembre 1989.

UNESCO, *La philosophie : une école de la liberté – Enseignements de la philosophie et apprentissage du philosophe : Etat des lieux et regards pour l'avenir*. Sous la direction de Moufida Goucha. Organisations des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture – secteur des sciences sociales et humaines, Paris, 2007.

UNESCO, *Manuel de Philosophie – Une perspective Sud-Sud*, Publié sous la direction de Phinith Chanthalangsy et John Crowley, Paris/Maroc, 2014.

• Blogs – Sites Web :

DUCRET Jean-Jacques, *1919-1980 : La psychologie*, Fondation Jean Piaget, Onglet « Présentation Œuvre/Œuvre de Piaget/Etapes/ Générales/Psychologie (1919-80) ». Disponible

ici :

http://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/ModuleFJP001/index_gen_page.php?IDPAGE=228&IDMODULE=40, et dernièrement consulté le 3 mai 2016.

DUCRET Jean-Jacques, *Sagesse et illusion de la philosophie*, Fondation Jean Piaget, Onglet « Présentation Œuvre/Œuvre/Etapes/Etapes en philosophie/1935-1980 », disponible ici : http://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/ModuleFJP001/index_gen_page.php?IDPAGE=239&IDMODULE=39 et dernièrement consulté le 4 mai 2016.

DUCRET Jean-Jacques, *Décentration : description élargie*, Fondation Jean Piaget, Onglet « Présentation Œuvre/Notions/D-G/Décentration/Définition élargie ». Disponible ici : http://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/oeuvre/index_notions_nuage.php?NOTIONID=277, et dernièrement consulté le 3 mai 2016.

DUCRET Jean-Jacques, Pour en savoir plus, Fondation Jean Piaget, Onglet « Présentation œuvre/Œuvre/Domaines/Psychologie/Image, Langage/Fonction sémiotique/Langage ». Disponible ici : http://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/ModuleFJP001/index_gen_page.php?IDPAGE=143&IDMODULE=17 et dernièrement consulté le 3 mai 2016.

DUCRET Jean-Jacques, *Une certaine conception de l'objectivité*, Fondation Jean Piaget, Onglet « Présentation Œuvre/Œuvre/Domaines/Philosophie/Nature et statut ». Texte nommé : *La philosophie comme sagesse*, paragraphe titré : *Une certaine conception de l'objectivité*. Disponible ici : http://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/ModuleFJP001/index_gen_page.php?IDPAGE=215&IDMODULE=12 et dernièrement consulté le 4 mai 2016.

GUENARD Laurence, Partie *Lexique* - Attelage pédagogique, site créé le 26 octobre 2005 et consultable ici : <http://attelagepeda.info/Lexique.html>, dernièrement visité le 3 mai 2016.

LEGENDRE Marie-Françoise, *Piaget et l'épistémologie*, Fondation Jean Piaget, Onglet « Présentation Œuvre/Piaget et l'épistémologie/1. La connaissance selon Piaget/1.2 Son problème », paragraphe titré *Présentation*, disponible ici : http://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/ModuleFJP001/index_gen_page.php?IDPAGE=305&IDMODULE=72 et dernièrement consulté le 4 mai 2016.

• Films/ Vidéos :

CAP CANAL, *La Philo*, Une émission animée par Philippe Meirieu, Cap Infos Secondaire n°13, Décembre 2007.

CAP INFOS PRIMAIRE, *La philosophie à l'école & A l'école de la pensée*, Une émission animée par Yves Grellier, Cap Canal, Ville de Lyon, Coproduction Séquence, Cap Infos n°177, juin 2011.

LIPPMAN Matthew, *Philosophy for Children*, BBC, 1990.
Disponible sur <https://www.youtube.com/watch?v=fp5lB3YVnlE>, posté le 25 mai 2008 et dernièrement consulté le 20 avril 2016.

POZZI Jean-Pierre et BAROUGIER Pierre, *Ce n'est qu'un début*, Ciel de Paris Productions, avec le soutien de la Région Ile de France, Edition Vidéo France Distribution, 2011.

VAN DER AVOORT Boris, *Le nom des choses*, Halolalune Production, 2011.

TRANSCRIPTION D'UNE DES DEUX DISCUSSIONS DE L'ATELIER 1

- Je vais vous lire une petite histoire vous allez devoir réfléchir dans votre tête. Cette histoire elle s'appelle « Le cirque ». C'est monsieur Jan Lantier qui l'a inventé. Elle commence comme ça :

[Lecture de l'histoire]

« Le cirque s'est installé en ville. Charlotte et Gilles ont reçu de l'argent de leur grand-père pour assister au spectacle.

Ils applaudissent quand le clown entre en piste. Le visage du clown est tout blanc, son nez tout rouge et il porte des chaussures qui sont aussi longues que la trompe d'un petit éléphant.

Avec ces grandes chaussures, le clown se marche sur les pieds, trébuche et tombe face contre terre. Il se remet debout, essaye de marcher quelques pas, fait une nouvelle chute et son nez pique une fois de plus dans le sable de la piste. Quand son nez touche le sol, il fait un bruit aigu.

Chaque fois que le clown tombe, Gilles éclate de rire. Il s'amuse comme un petit fou mais, tout à coup, il remarque que Charlotte ne rit pas. Elle pleure.

—Pourquoi pleures-tu Charlotte ? demande-t-il à sa sœur.

—Le clown se fait mal, répond Charlotte. Tout le monde rit alors que le clown a mal. C'est triste. »

- Qui peut essayer de raconter l'histoire avec ses mots ?
- Pedro : Il s'est tombé après il a mal aux genoux.
- Tu penses que le clown a mal aux genoux ?
- (Je ne sais pas qui) Non mais c'est plus... [désaccord]
- Ah non, on lève la main ! Pedro pense que le clown a mal aux genoux.
- Oscar : C'est drôle. Pourquoi toujours il tombait ?
- Ah, ça c'est une très bonne question. Oscar pose la question : « Pourquoi est-ce que le clown tombe ? » Je vais écrire ta question, peut-être que nous allons essayer d'y répondre tout à l'heure.
- Youssouf : Peut-être qu'il est tombé [hypothèse] après euh euh euh les les les les autres ils se sont moqués parce que les ils peut-être il a eu du sang ?
- Ah, et tu penses que c'est drôle de voir du sang ?
- Youssouf : (malicieux) Non.
- Est-ce que ta question c'est- « est-ce que les autres se sont moqués ? »
- Youssouf : (il hoche de la tête)
- Nathan : Je sais pourquoi *i tombe, *pa'que il a des trop grandes chaussures.

- Aah, Nathan nous dit qu'il a de trop grandes chaussures et que c'est pour ça qu'il tombe. Mais pourquoi il a des trop grandes chaussures alors ?
- Aya : C'est *paske il a quelque chose d'un bâton.
- Brigitte : **Oui il y a un bâton dans ses chaussures.** [Accord]
- Comment s'appelle le frère de Charlotte déjà ?
- Perdo : Clown !
- Non ce n'est pas le clown. C'est Gilles. Charlotte et son frère Gilles vont au cirque et ils voient un clown dans un spectacle. Le clown tombe. Gilles il rigole et Charlotte elle pleure parce qu'elle pense que le clown a mal. Ça c'est l'histoire. Est-ce qu'il y a quelque chose dans l'histoire qui pose question ?
- (Silence générale)
- Oscar a demandé « Pourquoi le clown tombe ? » et Youssouf a demandé « Est-ce que les autres se moquent ? ». Est-ce que vous avez d'autres questions ?
- Pedro : Si tu veux bah qu'on peut pas tomber.
- Tu demandes « comment est-ce on fait pour ne pas tomber ? » c'est ça? D'accord, qui a une autre question ?
- Inna Soa : **Pour que il tombe pas euuuh...** [début de réponse]
- Tu ne sais pas ? Alors n'oubliez pas les enfants qu'il faut réfléchir avant de lever la main.
(Gestion de classe – je déplace Oscar)
- Alors, qu'est-ce que c'est un clown ? Est-ce que vous êtes déjà allés au cirque ?
- Lance-Kevin : Il tombé
- Il tombe ? Moui parfois. Et toi Hamza ? Tu as déjà vu un clown ? Qu'est-ce qu'il a fait ?
- Hamza : il a monté dans un nanimeaux.
- Il est monté sur un animal ? D'accord.
- Kadija : Bah moi aussi ma maman au cirque j'ai vu que le clown était un fou.
- Il faisait des bêtises ?
- Kadija : Mais non. Il était juste en train de rigoler quand il est tombé.
- Aah Kadija nous dit quelque chose de très intéressant. Elle pense qu'il tombe pour faire rigoler les autres, c'est ça ? Tu penses qu'il fait exprès de tomber ?
- Kadija : Euuuuuuuuuuuh oui il fait exprès.
- Tu penses qu'il fait exprès. Est-ce que vous êtes d'accord avec Kadija ?
- Ouuiiii (relativement mitigé)
- Tu penses qu'il ne fait pas exprès de tomber Inna-Soa ? Tu penses que c'est un accident ?
- (Elle hoche la tête)
- Et toi Youssouf ?
- Youssouf : enfaite avant j'avais dans dans dans dans dans les couloirs du métro j'avais vu y'avait du ja-j'avais j'avais vu des trois monsieurs qui ont donné des bonbons à ma grande sœur et et et et moi.
- Est-ce que tu as vu un clown ?
- Youssouf : Oui, il était eeeuh dans le couloir du métro.

- Et qu'est-ce qu'il faisait ce clown, il était rigolo comme le dit Kadija ?
- Youssouf : Non. Y'avait un monsieur qui avait un masque. Un clown qui était déguisé avec avec encore un masque. Et puis y'avait le monstre vert qui qui avait mis qui avait regardé son téléphone et...
- Tout à l'heure Oscar a demandé pourquoi le clown avait de grandes chaussures. Pourquoi il a mis de grandes chaussures ce clown ?
- Lance-Kevin : Paske séfémalligenou et (incompréhensible)
- Mais pourquoi il avait des grandes chaussures ? Ousmane tu as une idée ? Tu veux réfléchir encore ? Oscar tu as une idée toi tu as réfléchi ?
- Oscar : Bah enfaite c'est pour faire rigoler.
- Aaaah Oscar nous dit qu'il a des grandes chaussures parce que c'est pour faire rigoler les autres, ceux qui le regardent. C'est vrai que c'est rigolo de voir un clown avec de grandes chaussures ! Est-ce qu'il s'est fait vraiment mal ?
- Ousmane : Oui
- Oscar : **Il s'est pas fait mal !** [désaccord]
- Tu penses qu'il a fait semblant de tomber pour faire rigoler les autres ? (Oscar hoche la tête) D'accord. Et alors, est-ce que vous vous souvenez dans l'histoire ce qui se passe quand le clown tombe ? Qu'est-ce qui se passe avec Gilles, qu'est-ce qu'il fait ?
- Adele : Il rigole.
(Gestion de classe : je deplace Hamza)
- Tres bien Adele. Elle nous dit que Gilles rigole. Il se sent bien. Qui s'est déjà senti bien dans sa vie ? Yina ?
- Yina : Dans la nuit.
- Dasn la nuit ? Pourquoi est-ce que tu t'es senti bien ?
- Yina : Parce que... (elle patine)
- Par exemple, moi je me souviens d'une fois où mon frère m'a fait un cadeau et j'étais très très content.
- Youssouf : Je savais pas qu't'avais un frère.
- Mais quand t'étais petit t'avais un frère ?
- Oui et même aujourd'hui j'ai un frère ! Et il m'a fait un cadeau et j'étais très content. Je me suis senti très très bien. Est-ce que vous vous souvenez d'un jour où vous vous sentiez très très bien ?
- Pedro : Au Porto, j'ai eu un cadeau !
- Oscar : I baaah i baah i bah enfaite c'était l'anni'ersaire de ma sœur et moi j'étais trop content pour qu'enfaite y'avait un truc pour lancer des balles.
- Alors tu étais content à l'anniversaire de ta sœur comme Gilles quand il a vu le clown tombé tu étais content tu as rigolé, c'est ça ?
- Oscar : Et enfaite, je vais te poser une autre question.
- Vas-y.
- Oscar : Iba iba...
- Aya : **C'est pas « Iba » c'est « Et bah »** [aide]
- Réfléchis avant de poser ta question Oscar. On écoute en silence et on ne coupe pas la parole.

- Oscar : Et euh depuis euh c'était quoi comme cadeau ?
- Le cadeau de mon frere ? C'était un jouet.
- Ivan : Et moi les cadeaux.
- Toi aussi tu as eu de cadeaux ? Tu étais content ?
- Ivan : Oui.
- Et toi Hamza tu te souviens d'un jour où tu t'es senti très content ?
- Hamza : Oui mais c'était un cadeau c'était un pondigal ?
- D'accord. Toi Ousmane tu te souviens d'un jour où tu étais très content ?
- Ousmane : J'ai eu une voiture télécommandée.
- Tu as eu une voiture télécommandée ! Et tu étais très content. D'accord. Et toi Kadija ? Tu te souviens d'un jour où tu étais très contente ? Où tu t'es sentie très très bien ?
- Kadija : On m'a donné un cadeau.
- Qui t'a donné un cadeau ?
- Kadija : Bah c'est mon frère.
- C'est ton frère Wessou qui t'a donné un cadeau ?
- Kadija : Bah oui. Et mon frère il m'a donné même mon cadeau il m'a des chansons Reine des Neiges.
- D'accord, c'est très gentil ça. Et toi Aya ?
- Aya : Le père Noël imma imma imma acheté des rollers.
- Et tu étais très contente – tu t'es senti très très bien quand tu as vu les rollers, d'accord. Lance Kevin. On lève la main et on écoute les autres !
- Lance-Kevin : Beaucoup voitures jouer.
- Toi tu as joué avec beaucoup de voitures tu étais très contente. Inna Soa ?
- Inna-Soa : Chez moi, on a fêté mon anniversaire j'ai eu un vélo et des patins à roulettes.
- Et tu t'es senti très très bien. Alors maintenant dans l'histoire il y a Charlotte aussi. Charlotte, qu'est-ce qu'elle fait Charlotte dans l'histoire ? Quand le clown il tombe ?
- Adele : Elle pleure.
- Adele nous dit que Charlotte pleure. Qu'elle se sent mal. Et vous, est-ce que vous vous souvenez d'une fois où vous avez pleuré ou vous vous sentiez mal ? Yina est-ce que tu t'es déjà été très triste ?
- Non
- Jamais ? Ivan ?
- Ivan : Si *dju pleure.
- Ivan parfois il pleure quand sa maman part de l'école le matin. Et toi Youssouf ? Est-ce que tu te sens mal parfois ?
- Youssouf : Avant j'pleurais.
- Mais pourquoi ?
- Youssouf : Je pleurais parce que j'avais perdu euh ma euh télécommande de Flash McQueen.
- Alors Youssouf nous dit qu'il était triste, qu'il se sentait mal, parce qu'il avait perdu un jouet. Et toi Pedro ?

- Pedro : ...
- Et toi Nathan tu as déjà été triste ?
- Nathan : Oui, lorsque quelqu'un m'avait pris m'avait confisqué la flèche de mon arc.
- Qui t'a confisqué la flèche ? Ta maman ?
- Nathan : Non le papa de ma sœur.
- Le papa de ta sœur a confisqué l'arc de ta flèche – la flèche de ton arc et là tu étais triste ? (Il hoche de la tête). Une fois aussi je me sentais très très mal parce que j'avais mal au ventre et là j'ai fait une grimace et je ne me sentais vraiment pas très bien. Et toi Oscar ?
- (Gestion de classe)
- Oscar : Je me sentais content pour que enfaite euuuh mais c'était pas un jour ibah enfaite euh...
- Kadija ! Tu viens t'asseoir ici ! Tu parles en même temps que Oscar tu lui coupes la parole ! Je l'ai dit c'est interdit pendant l'atelier discussion. Tu viens t'asseoir ici. Alors Oscar ?
- Oscar : Enfaite ibah après l'anni'ersaire de ma sœur ce sera mon anni'ersaire.
- Et tu penses que tu te sentiras bien ? (Il hoche la tête). Alors vous l'avez vu dans l'histoire on peut se sentir bien et on peut se sentir mal aussi pour la même chose. Le clown tombe, Gilles il est content, il rigole et Charlotte elle pleure, elle est triste. Alors maintenant je vais vous donner une feuille et vous allez devoir faire un petit travail dessus. Je vais vous donner des smileys. Est-ce que quelqu'un sait ce que c'est un smiley ?
- Noooooon (général)
- Je vais vous montrer un exemple. Là ce sont des smileys. Ce sont des petits visages de personnes qui se sentent bien ou qui se sentent mal.
- Oscar : Oh j'ai déjà vu ça !
- Tu as vu ça où toi ?
- Oscar : Sur mon Ip' sur l'iPad de ma sœur et sur l'ipad de...
- Alors Oscar nous dit qu'il a déjà vu ça sur l'ipad de sa maman.
- Oscar : Non sur l'iPad de ma sœur et de moi.
- Ah sur l'iPad de ta sœur et le tien. Alors il y en a qui sont joyeux, il y en a qui sont tristes, il y en a qui sont fâchés, il y en a qui se sentent bien, il y en a qui se sentent mal. Ils ont des EMOTIONS différentes.
- Oscar : la ligne « contente » et la ligne « pas contente ».
- Je vais vous distribuer des smileys et vous allez devoir les découper. Vous allez devoir en choisir deux qui se sentent bien et deux qui se sentent mal. Je vous montre...

TRANSCRIPTION D'UNE DES DEUX DISCUSSIONS DE L'ATELIER 4

- Est-ce que quelqu'un peut nous raconter ce qui s'est passé dans la vidéo?
- (Victor) Chez moi j'ai le livre de la jungle
- Tu n'es pas en train de raconter là.
- (Naomi) Enfait l'ours voulait se gratter avec un arbre !
- Qu'est-ce qui s'est passé encore ?
- (BE) Il s'est gratté sur un rocher. Et il ya avait un eptit garçon.
- Youssouf qu'est-ce que tu as vu dans la vidéo ?
- (Youssouf) Et il était tombé il a glissé sur un crochet et il est tombé dans l'eau.
[Complément d'information]
- Et toi Nathan ?
- (Nathan) Rien
- Tu n'as rien vu ??? Qu'est-ce que tu as vu ?
- (Nathan) Je ne sais plus.
- D'accord tu ne sais plus. Mais qui parle alors qu'il n'a pas levé la main ?? Oscar tu as vu quoi toi ?
- (Oscar) Bah enfaite l'arbre il était dans la terre et après il était plus dans la terre.
[Complément d'information]
- D'accord. Manelle ?
- (Manelle) Enfaite il a glissé dans l'eau. [Explication]
- Qui a autre chose à dire ? Arthur ?
- (Arthur) Et bah aussi il a pris un arbre il l'a pendu il s'est penché l'arbre et il a réussi a prendre des bananes et il a lancé au garçon quelques-unes. [emprunt]
- Il lancé quelques bananes au petit. OK. Quoi d'autre ?
- (Adrien) Bah le petit garçon est tombé quand l'ours lui a lancé une citrouille.
[Emprunt]
- D'accord. Un peu comme Arthur mais cette fois c'est une citrouille. J'ai une autre question pour vous, comment est-ce qu'ils se sentent dans cette vidéo ? Est-ce qu'ils sont tristes ?
- (Brigitte) Ils se sentent bien !
- Tu en es sur ? Comment tu le sais ?
- (BE) Ils avaient des gros yeux !
- C'est intéressant, Brigitte nous dit que c'est parce qu'ils avaient des gros yeux.
- (Victor) Moi je connais ce film.
- D'accord.
- (Youssouf) Et bah ils étaient perdus donc moi je pense qu'ils sont tristes. [Hypothèse]
- Tu penses qu'ils sont tristes ?? Est-ce que toi tu chantes quand tu es triste ? Tu chantes des chansons quand tu es triste ?
- (Youssouf) Je pense qu'ils ont perdu leur famille.

- Est-ce que vous êtes d'accord avec Youssouf qui dit qu'ils sont tristes ?
- (Tout le monde) Noooooon (mitigé quand même – quelques oui)
- (Arthur) Y'a deux panthères dans cette histoire, une méchante et une gentille.
- Peut-on parler JUSTE de la vidéo qu'on a vue. Je sais que tu as vu le film. Mais restons concentré sur le film qu'on a vu.
- (Arthur) La panthère était fâchée.
- (BE) Je ne suis pas d'accord. Il y avait des pics. Quand il a touché ça a piqué. [désaccord]
- (Victor) Balou il a glissé dans la rivière.
- Balou il est content ou il est triste ?
- (Adèle R.) Il est content.
- Aaah Adele Richard nous dit qu'il est content !
- (Adrien) Moi je suis pas d'accord avec Adele. [désaccord]
- Est-ce que tu peux nous dire pourquoi tu n'es pas d'accord.
- GESTION DE CLASSE (Adele S. est mise a l'écart)
- Balou il a vu quae la panthère non pas la panthère le petit garçon et bah il s'est fait piqué par quelque chose
- (Oscar) Un cactus ! [Aide]
- (Adrien) Il s'est fait piqué par un castus. Et il a dit Aie ! Alors que Balou il en mangé quelques-unes et apres il a mangé des bananes et au-dessus il a tout mangé. [Reformulation]
- Donc tu penses qu'il a eu mal en mangeant un cactus.
- (Arthur) Et bah aussi il a touché un bout de bois il a pris avec sa langue et Mougli il a dit beerk et apres il a pris un peu et il a trouvé ça bon. [Complément d'information]
- D'accord il a trouvé ça bon.
- (Youssouf) J'ai une autre idée !
- Vas-y
- Le petit garçon il avait une noix de coco dans sa main, il l'a mis sur sa tête et il a dit Aie !
- D'accord. Alors est-ce que Balou et Moogli étaient comme ça dans la vidéo (grimace triste) ?
- (Tout le monde) Noooooon
- Et est-ce qu'ils étaient comme ça ? (grand sourire)
- (Tout le monde) Ouuuuiii
- Donc ils n'étaient pas tristes ?
- (Naomi) Ils étaient comme ça ! (elle danse un peu)
- Donc ils dansaient. Et qu'est-ce qu'ils faisaient aussi ? Ils chuchotaient ?
- (Manelle) Ils chantaient.
- (Naomi) Ils étaient heureux.
- J'ai une nouvelle question. Comment est-ce qu'on sait quand quelqu'un est joyeux ? Joyeux c'est la joie c'est quand quelqu'un est joyeux, qu'il est très content.
- (Manelle) Il sourit !
- Comment on peut voir encore que quelqu'un est joyeux ?

- (Adrien) Je veux vous dire quelque chose que vous avez jamais dit. Enfaite ils avaient un sourire comme ça (très gros sourire). Et le petit garçon il disait que quand on a un gros sourire on est très content. [vue d'ensemble]
- Un énoorme sourire ! Oui ! On est JOYEUX. Est-ce que quelqu'un peut donner un souvenir aux autres d'une fois où il était très joyeux.
- (Oscar) Bah moi quand c'était mon anniversaire j'étais très joyeux.
- Jeanne tu peux nous raconter un souvenir toi ?
- (Jeanne) Dès que j'étais allé au poney j'étais très joyeuse.
- (Nathan) Et bah moi c'était quand le père Noël il m'avait acheté un transformers.
- - Super. Très bon souvenir. Alors Brigitte Elen ?
- J'étais très joyeuse parce que y'avait papa qui dormait chez moi.
- (Adèle R) Quand j'étais à Champagny pour faire du ski.
- Youssouf à toi.
- (Youssouf) J'étais joyeux quand j'étais allé à l'anniversaire de ma sœur.
- Vous avez entendu Youssouf ? BE tu peux répéter ?
- (Brigitte) Quand il était allé à l'anniversaire de sa grande sœur Youssouf il était très joyeux. [Reformualtion]
- Exactement. Bravo Brigitte. Youssouf était joyeux quand il était allé à l'anniversaire de sa grande sœur. Naomi est-ce que tu peux nous raconter un souvenir ?
- (Naomi) Bah enfaite quand j'étais joyeuse c'était mon anniversaire.
- Manelle c'est à toi.
- (Manelle) Quand j'étais allé au poney.
- Naomi tu vas nous répéter ce que vient de dire Manelle parce que tu as écouté. Ce sont les règles de la discussion.
- (Naomi) D'accord. Je n'ai pas écouté.
- A toi Adrien, est-ce que tu peux répéter ce qu'a dit Manelle ?
- (Adrien) Je ne sais pas.
- Est-ce que tu peux répéter pour ceux qui n'ont pas écouté ?
- (Manelle) Quand je suis allé au poney j'ai Et j''étais très joyeuse.
- (Victor) J'ai rien entendu ! [Questionindirecte]
- Est-ce que tu peux répéter un peu plus fort Manelle ?
- Quand je suis allé au poney et qu'il allait bien j'étais très joyeuse.
- Qui n'a pas encore raconté de souvenirs ? Arthur
- (Arthur) Et bien j'étais très content quand
- « Très joyeux »
- (Arthur) Très joyeux quand on a été dans un zoo où on où il y avait des gens y'avait des animaux qui étaient tout tout libres sauf les éléphants et les ours et ils étaient libres et ils etaient trrr on avait fermé les fenêtres alors j'étais très très content quand on avait fermé les fenêtres parce que les ours et bah ils sont très dangereux et j'étais très content.
- Parce que tu étais en sécurité c'est ça ?
- (Arthur) Oui
- Et toi Adèle S ? Tu te souviens d'une fois où tu étais très contente ?

- Quand je suis allé à la plage.
- (Victor) Et moi ?
- Tu en as déjà dit un Victor.
- (Victor) Non
- Ah oui c'est vrai c'est à toi pardon tu n'en n'as pas donné.
- J'étais très joyeux quand mes parents ils m'ont donné un géant Transformers jaune et noir
- (Hamza) Moi j'étais joyeux d'avoir un transformers rouge et noir.
- Alors vous m'avez dit quand on est joyeux on sourit, on a des gros yeux, on rigole, on a un très très gros sourire. Je vais vous donner une petite feuille pour voir si vous pouvez reconnaître quelqu'un qui est joyeux.

TRANSCRIPTION D'UNE DES DEUX DISCUSSIONS DE L'ATELIER 5

La vidéo est projetée deux fois

- Est-ce que vous avez des questions ?
- (Arthur) Bah enfaite le lionceau il s'est mis sous la tête du lion parce que il était triste et il a pleuré
- Arthur nous a dit que...
- (Adèle S.) C'est Scar qui l'a fait tomber parce que il veut pas que ce soit le chef. [Complément d'information]
- D'accord. Et qu'est-ce qu'il y a sur la vidéo encore ?
- (Adrien) Tous les enfants savent pas comment il s'appelle le méchant lion ! [Vue d'ensemble]
- (François) Il s'appelle Scar ! [Complément d'information]
- (Moi) *C'est pas grave, on n'a pas demandé. Qu'est-ce que nous pouvons voir sur la vidéo ?
- (François) Il est tombé à cause des gnous
- Est-ce que nous voyons ça sur la vidéo François ? (Il fait non de la tête). Non, on ne parle pas de ce qu'on n'a pas vu sur la vidéo. (Pedro lève la main) Pedro qu'est-ce que l'on peut voir sur la vidéo ?
- (Pedro) Tu sais Peut-être que il est mort que c'est à cause de il a peur en bas.
- Tu nous dit « Peut-être qu'il est mort »
- (Arthur) Oui il est mort ! [Réponse à l'hypothèse qui vient d'être émise]
- On ne coupe pas la parole ! (Youssef lève la main) Youssef qu'est-ce que tu voulais dire toi ?
- (Youssef) Et en plus peut-être le petit lion, le lionceau qui pleurait tout a l'heure il pleurait parce que son papa il devait [Hypothèse complémentaire]
- Peut-être qu'il Il « devait » !
- (Youssef se reprend) Peut-être le petit lion il voulait que son papa il soit pas mort et qu'il soit vivant. [Hypothèse]
- Est-ce que vous avez vu autre chose dans la vidéo ?
- (Manelle) Peut-être que son père il dormait ? [Hypothèse en réaction à celle de Youssef]
- (Pedro) Tu sais peut-être qu'il a sauté loin
- (Arthur) Peut-être qu'il lui a fait croire qu'il était mort [Hypothèse en réaction à celle de Manelle]
- (Je répète) Peut-être qu'il lui a fait croire qu'il était mort ! Ca c'est une idée.
- (Arthur) Pour lui dire que c'est Scar qui est méchant pour pas qu'il aille sur le rocher tout seul

- Alors là je ne sais pas de quoi tu parles. Nous ne parlons QUE de la vidéo nous ne parlons pas du film. C'est ça qui est difficile je pense... Alors est-ce que le lionceau, dans la vidéo, il est content ?
- (Tout le monde) Noooooon
- (Pedro) Il est triste !
- Tu penses qu'il est triste. Et comment est-ce que tu sais qu'il est triste ?
- (Pedro) Parce que il voulait son papa
- Et comment est-ce que tu sais qu'il voulait son papa ?
- (Pedro) Parce que il voulait son papa que il soit pas mort
- Mais comment tu le sais ?
- (Pedro) Mais parce que ... mal.
- Donc tu penses qu'il avait mal. Naomi comment est-ce que tu sais qu'il était triste toi ?
- (Naomi) Je voulais dire quelque chose d'autre.
- Alors dis-moi quelque chose d'autre.
- Enfaite les hyènes ils voulaient pousser
- Oh non on ne parle pas des hyènes. On ne parle QUE de la vidéo qu'on a vu. Est-ce qu'il y avait des hyènes dans la vidéo ?
- (Tout le monde) Nooon
- Youssouf comment tu sais qu'il était triste toi ?
- (Youssouf) **Pedro il avait dit il voulait** son papa mais son papa il est déjà là ! Il l'a déjà vu. [Reformulation]
- Peut-être qu'il voulait que son papa soit vivant. C'est peut-être ça que voulait dire Pedro. Pedro qu'est-ce que tu voulais dire alors ?
- **Moi mon papa il est pas mort !** [Incompréhension]
- Mais personne n'a dit que ton papa était mort Pedro. Personne. Là nous parlons de la vidéo. D'accord ? Alors comment est-ce que vous savez que le lionceau est triste ? Comment est-ce que vous le voyez ?
- (Adèle S.) Parce que il pleure et il a des larmes.
- Aaaah très bien ! Enfin ! Alors il pleure et il a des larmes, est-ce qu'il y a autre chose ?
- (Arthur) Faut pas qu'il **pleure** parce que quand il sera grand bah... [Emprunt à Adele]
- On ne parle QUE de la vidéo ! On ne parle pas de quand il sera grand ou de quand il sera petit. D'accord ?
- (Pedro) A la vidéo j'ai vu un lion qui
- (Récapitulation) Alors pour l'instant vous m'avez dit « le lionceau est triste. Peut-être que son père est mort. Peut-être que son père dormait. Peut-être qu'il a fait croire qu'il dormait. Peut-être qu'il a sauté loin. Et il était triste parce qu'on le voit pleurer et qu'il a des larmes.
- (Arthur) Et bah moi j'ai vu dans la vidéo qu'il a poussé sa crinière il a poussé son ventre pour savoir s'il était mort et il a pas su qu'il était mort ou vivant. Il s'est pas réveillé. Il s'est ni réveillé, il a même pas bougé une pâte, il a ni *ougé sa crinière.
- Alors nous allons parler un peu de la tristesse. Comment est-ce qu'on voit que quelqu'un est triste. Pour l'instant vous m'avez dit « il pleure et il a des larmes ». Est-ce que vous quand vous êtes tristes vous êtes comme ça ?

- (Arthur) Moi je pleure et je me cache les yeux.
- (Nathan) Moi quand j'ai peur...
- Non quand tu es TRISTE, ce n'est pas la même chose que d'avoir peur.
- (Nathan) Moi quand je suis triste et bah je pleure et je crie.
- Tu cries parfois quand tu es triste ?
- (Pedro) **Moi aussi.** [Pedro emprunte le sentiment de Nathan]
- Adele S qu'est-ce que tu fais quand tu es triste toi ?
- (Adele S) Je me cache.
- Et où est-ce que tu te caches ?
- (Adele S) Dans ma cachette secrète.
- Dans ta cachette secrète. Qu'est-ce que vous faites quand vous êtes tristes vous ? Est-ce que vous dansez ?
- (Tout le monde) Noooooooooon (strident)
- Alors qu'est-ce que vous faites ? Youssouf qu'est-ce que tu fais toi ?
- (Youssouf) Quand *chui triste
- Quand JE SUIS triste
- (Youssouf) Quand je suis triste quand je tousse j'arrête pas de et je le dis à ma maman.
- Aaah tu appelles ta maman
- (Youssouf) Et je bois un petit peu d'eau.
- Tu bois de l'eau, tu appelles ta maman. Est-ce que quelqu'un d'autre peut nous dire encore ce qu'il fait quand il est triste ? Naomi ?
- (Naomi) Je crie dans la nuit.
- D'accord. Oui Pedro ?
- (Pedro) Quand un éléphant était en bas il m'a vu et j'ai sauté.
- Pedro, là nous parlons de ce que tu fais quand tu es triste. Il y a des enfants qui m'ont dit qu'ils pleuraient, qu'ils avaient des larmes, qu'il se cachaient les yeux, qu'ils criaient dans la nuit, qu'ils allaient voir leur maman, qu'ils buvaient de l'eau, ou qu'ils se cachaient dans leur cachette secrète.
- (Pedro) **Moi aussi je peux me cacher dans ma cachette secrète dans ma** maison. [Emprunt à l'idée d'Adèle émise plus haut]
- Jeanne qu'est-ce que tu fais quand tu es triste toi ?
- (Jeanne) Moi quand je suis triste et bah je vais dans mon lit et je cherche mon doudou mamou.
- Et tu vas voir ton doudou. Bah c'est très bien ça. Et est-ce que vous vous souvenez d'une fois où vous étiez triste ? Très très triste – est-ce que vous pouvez me raconter ce souvenir ? Oscar veut commencer. Oscar une fois tu étais triste ? Est-ce que tu peux nous dire pourquoi ?
- (Oscar) Bah pourquoi enfaite
- « J'étais triste parce que... »
- (Oscar) J'étais triste parce que **j'ai vu éléphant et il** a couru et après il... (tout sourire) [Emprunt au commentaire de Pedro émis plus haut]

- C'est ça qui t'a rendu triste ? Un éléphant qui court ? Est-ce c'est pas plutôt une bêtise ça Oscar ? Est-ce que quelqu'un a une vraie histoire de quand il était triste ? Pedro tu en as une ?
- (François) C'était drôle hein Oscar [Jugement moral/Accord de la bêtise d'Oscar]
- (Pedro) SI je reste toujours dans cachette et qu'on ne me trouve pas. [Deuxième emprunt de Pedro sur l'idée d'Adele]
- Et là tu es triste ? Quand on te trouve pas. C'est ça ? A toi Adrien ?
- (Adrien) Enfaite et bah...
- J'étais triste parce que...
- (Adrien) J'étais triste et bah...
- (François) PARCE QUE [Aide à la prononciaiton]
- (Adrien) J'étais dans mon lit. [Emprunt à l'idée de Jeanne émise plus haut]
- Oui mais pourquoi tu étais triste ?
- J'étais comme ça (il mime un enfant triste tête dans les bras)
- Donc tu avais la tête dans les bras. Ça c'est quelque chose que vous 'n'avez pas encore dit. Alors toi François est-ce que tu étais triste un jour ? très triste ?
- (François hoche la tête et rigole)
- Arthur est-ce que tu étais très triste un jour toi ?
- (Arthur) Bah oui quand y'avait un dinosaure qui s'est échappé de sa mère et de son père et le père il est tombé dans l'eau et après bah c'était pour qu'il connaisse la vie et moi j'ai pleuré parce qu'il y avait des méchants voiseaux et après il a retrouvé sa maison et moi j'étais triste je me suis caché dans les bras de mon papi.
- D'accord donc tu as pleuré parce qu'un dinosaure a perdu son papa c'est ça ?
- (Arthur) Non enfaite il l'a laissé vif et il 'la fait monté sur sa tete parce que pour pas qu'il attrape froid et pour pas que il soit mort et après et beh il a retrouvé leur mère et comme il avait une trace où il mettait toute leur maïs.
- Donc tu as pleuré à cause d'un film, d'un dessin animé avec des dinosaures ?
- (Arthur) Oui.
- Lance-Kevin est-ce que tu étais très triste un jour ?
- (Lance Kevin) Oui
- Est-ce que tu peux nous raconter ?
- (LK) Moi j'avais vu les. Moi j'ai triste
- « J'étais triste »
- (LK) Moi j'ai triste dans la cantine
- Pourquoi dans la cantine ?
- Parce que je pleure et... dans la cantine.
- Adele S est-ce que tu te souviens d'une fois où tu étais triste ?
- Non
- Sophia est-ce que tu te souviens d'une fois toi ?
- C'est parce que ma maman m'a pas emmené à la danse avec ma trottinette
- Ta maman ne t'a pas emmené à la danse avec ta trottinette, et tu étais triste. D'accord, bon souvenir, bravo. Manelle, et toi une fois est-ce que tu étais triste et tu t'en souviens ?

- (Manelle) Non
- Et toi Nathan ?
- (Nathan) Moi je ne me souviens plus.
- Tu ne te souviens plus ? D'accord. Qui n'a pas encore parlé ? Naomi tu ne nous a pas dit un souvenir de quand tu étais triste.
- (Naomi) Mais j'ai dit !
- C'était quoi déjà ?
- Bah enfaite j'ai fait un cauchemar.
- Un cauchemar ? Et tu étais très triste ? Tu ne nous avais pas dit ça !
- (Naomi) Et en plus et en plus et en plus j'ai dit « maman y'a un dinosaure il a des oreilles pointues des dents et des gros yeux ! » [Emprunt à l'idée d'Arthur exprimée plus tôt]
- (Arthur) Peut-être qu'il était sous ton lit ! [Hypothèse]
- Masi tu avais peur ou tu étais triste Naomi ce n'est pas la même chose !
- J'avais peur.
- Ah ce n'est pas pareil.
- Il avait des dents pointues et des ...
- Alors je vais vous répéter ce que vous m'avez dit depuis le début. (Gestion de classe) Quand on est triste on a la tête dans les bras, on pleure, on a des larmes, on a mal, on se cache les yeux, on crie dans la nuit parfois, on va essayer de trouver sa maman, on se cache dans sa cachette ou on va trouver son doudou. (Gestion de classe) Ensuite vous nous avez raconté des souvenirs. Et maintenant je vais vous demander de trouver sur une feuille les photos des personnes qui sont tristes.