

POIGNARD
Sandrine
PE2-12

**« ATELIERS PHILOSOPHIQUES » ET
DEVELOPPEMENT DE LA PENSEE REFLEXIVE
DE L'ENFANT EN DEBUT DE CYCLE 2**

INTERETS ET LIMITES

Directeur : Mme Martine SCHUPAK

Année 2005-2006
IUFM de Versailles
Centre de St Germain en Laye

TABLES DES MATIERES

1. INTRODUCTION	4
2. PROBLEMATIQUE.....	5
2.1. Définition de « Philosophie » dans ce travail.....	5
2.2. Objectif principal.....	5
2.3. Intérêts envisageables des ateliers philo – Autres hypothèses de travail	7
2.3.1. La relation maître – élève	7
2.3.2. La relation aux autres : être soi-même et être dans le groupe	8
2.3.3. La relation au savoir et aux apprentissages.....	8
3. LIEN AVEC LES TEXTES OFFICIELS	9
3.1.1. Dans le domaine du langage et de la pensée	9
3.1.2. Dans le domaine du « vivre ensemble » et de l'éducation à la citoyenneté.....	10
3.1.3. Dans le domaine des compétences langagières.....	10
4. MISE EN PLACE ET ANALYSE DES ATELIERS	11
4.1. Qu'entendons-nous par atelier philosophique dans le cadre du présent travail ?	11
4.2. Le contexte : l'école et son projet, la classe d'accueil.....	11
4.3. Les courants de pratique philosophique et le dispositif retenu.....	12
4.3.1. Objectif : formation de « bons parleurs »	12
4.3.2. Objectif : formation de citoyens.....	13
4.3.3. Objectif : formation de « philosophes »	13
4.3.4. Le dispositif retenu et son évolution	15
4.4. Le déroulement d'un atelier type.....	16
4.5. Les thèmes abordés – Les concepts visés.....	17
4.5.1. Choix des thèmes.....	17
4.5.2. Quelques concepts visés, objectifs notionnels et philosophiques initiaux	18
4.6. Les inducteurs de l'activité employés	19
4.7. Les rôles du maître	21
4.8. Les difficultés rencontrées et l'évolution des ateliers.....	21

4.8.1. Constat et analyse de la première séance	21
4.8.2. Evolution de la pratique du groupe	23
4.8.3. Evolution de ma pratique.....	24
4.9. Est-il souhaitable d'évaluer ? Evaluer quoi ? Comment évaluer ?.....	24
4.9.1. Appréciation de la « philosophicité » des échanges du groupe.....	26
4.9.2. Evaluation de l'intérêt et des limites de cette pratique au début du cycle 2.....	26
4.9.3. Auto-évaluation de ma pratique	28
5. CONCLUSION	28

1. INTRODUCTION

C'est presque par hasard que j'ai rencontré le livre d'Anne Lalanne dans une librairie et c'est donc presque par hasard que j'ai pénétré le monde encore confidentiel des ateliers philosophiques menés avec des enfants. Presque seulement, parce que la lecture des différents ouvrages s'y référant a immédiatement fait écho à mon désir d'enseignante débutante : susciter chez les élèves un désir fort de poser et de se poser des questions dont la nature dépasse largement le cadre de l'école et intéressent l'humanité dans sa globalité, leur permettre d'accéder à un certain niveau d'abstraction indispensable aux apprentissages mais aussi à leur construction d'être humain libre d'esprit.

Passé le plaisir de la découverte, nombre d'interrogations ont émergé. Elles sont de trois types, la première étant fondamentale à mes yeux, les suivantes étant des interrogations portant davantage sur les moyens que sur le fond :

- **L'intérêt et les limites** : la plupart des expériences menées en France le sont en école élémentaire et, s'il est vrai qu'il n'y a pas d'âge pour se poser des questions existentielles, à partir de quand est-il possible d'attendre quelque chose de ces pratiques du point de vue de la pensée réflexive ? Des enfants de 4 ou 5 ans peuvent-ils réellement retirer un intérêt de ces ateliers ? Ces pratiques peuvent-elles les mener vers un début d'abstraction ? De manière complémentaire, est-ce que les ateliers philosophiques peuvent avoir des répercussions sur l'ensemble des apprentissages ?
- **Le dispositif** : plusieurs dispositifs coexistent mais quel est le plus pertinent en fonction de l'âge des enfants et de l'objectif poursuivi ? Quel doit être le rôle du maître et comment doit-il évoluer ? Quels sont les inducteurs envisageables de ces ateliers ?
- **L'évaluation** : doit-on et peut-on évaluer de telles pratiques ? Que doit-on évaluer dans ce cas ? Et comment ?

J'ai choisi d'aller à la rencontre d'une classe de début de cycle 2 pour expérimenter un atelier philosophique, avec les élèves et leur enseignante, tout au long de l'année scolaire et tenter de répondre à ces interrogations.

2. PROBLEMATIQUE

2.1. DEFINITION DE « PHILOSOPHIE » DANS CE TRAVAIL

Selon le contexte dans lequel on l'emploie, le terme « philosophie » recouvre des définitions différentes. Il concerne tantôt une discipline théorique, enseignée à partir de la terminale en France, tantôt des systèmes de pensée se rattachant plutôt à des doctrines, tantôt et dans un langage plus courant il désigne un état d'esprit et se rapproche davantage du terme sagesse.

J'ai choisi de m'y intéresser en tant que discipline, dans sa dimension d'activité intellectuelle permettant à l'être humain de se comprendre lui-même au travers d'une réflexion et de débats dont l'existence et la méthodologie ont davantage d'intérêt que le résultat lui-même. En effet, dans ce sens, la philosophie est un questionnement particulier orienté vers la recherche du vrai et de l'universel qui s'effectue en étant conscient qu'il ne peut y avoir de réponse unique et immuable. Ce questionnement s'opère sur des concepts, des notions théoriques présentes dans l'expérience humaine mais dont les contours demeurent flous et changeants en fonction de l'évolution du monde et des sociétés. Ainsi, « philosopher, c'est abstraire, c'est dégager à partir de notions une généralité qui englobe une multiplicité de cas, c'est tenter d'établir une universalité »¹ qui n'est valable qu'en fonction d'un contexte particulier.

2.2. OBJECTIF PRINCIPAL

L'objectif premier de ce travail est de vérifier que les ateliers philosophiques menés en classe (cf. § 4.3) peuvent permettre à des enfants de cinq ans de développer leur pensée réflexive et les mener vers

¹ Anne Lalanne, *Faire de la philosophie à l'école élémentaire*, p.18.

l'abstraction. Sans cela, les apprentissages fondamentaux et notamment le langage écrit ne sont pas possibles (Lahire, 1996).

Développer sa pensée réflexive revient à penser par soi-même et à prendre conscience que l'on pense.

Pour Oscar Brenifier (1999), penser par soi-même comporte plusieurs éléments :

- Exprimer ce que l'on pense sur un thème donné, c'est-à-dire préciser sa pensée pour être compris
- Être conscient de ce que l'on pense, commencer à raisonner
- Travailler sur sa parole et sa pensée pour être clair et cohérent
- Prendre le risque d'être entendu et contredit par autrui

Pour Britt-Mari Barth (1987) cette pensée en chemin vers l'abstraction peut s'éduquer : « *L'intention était d'apprendre aux jeunes enfants à philosopher, c'est-à-dire à s'approprier les outils du philosophe pour mieux construire leur pensée.* » Ainsi, pour l'auteur, un des premiers intérêts de l'apprentissage du philosophe est le développement de la pensée.

Pour cela, elle définit une stratégie d'apprentissage en trois phases :

- **La phase d'observation, exploration** qui regroupe la consigne (lancement du débat, « susciter l'intention d'apprendre »), les perceptions intuitives (les représentations premières, les hypothèses), la recherche des attributs (les caractéristiques du concept étudié), les moyens de guidage (exemples, questions éclairantes)...
- **La phase de clarification et de vérification** qui correspond à la phase d'argumentation, de débat ;
- **La phase d'abstraction.**

Dans le modèle socio-constructiviste d'apprentissage (Bruner, Vygotsky), le potentiel de l'enfant est important mais ne se développe que dans l'interaction avec autrui. Ce développement de la pensée construite, d'une pensée abstraite se fait essentiellement à l'aide du langage et du dialogue.

De plus, selon Vygotsky (2000), l'apprentissage de ces outils intellectuels que sont le langage, d'une part, et les modes de pensée, d'autre part, ne peut se faire que lorsque l'enfant est prêt à le faire avec l'aide de ses pairs ou des adultes, dans sa **Zone Proximale de Développement**.

Compte tenu de la nature parfois embarrassante mais surtout existentielle des questions posées par de très jeunes enfants, compte tenu également que, dès les premières années de scolarisation, la plupart des enfants parviennent suffisamment à abstraire pour dénombrer, je fais l'hypothèse suivante : **l'apprentissage du philosophe peut débuter dès la maternelle. C'est à cet âge où les modes de pensée sont en pleine création, dans la zone proximale de développement de l'abstraction de l'enfant, que cet apprentissage prend tout son sens. C'est également à cet âge qu'il convient d'aider le plus les enfants dans cet apprentissage.**

Cette hypothèse est le point de départ de ce travail.

2.3. INTERETS ENVISAGEABLES DES ATELIERS PHILO – AUTRES HYPOTHESES DE TRAVAIL

2.3.1. La relation maître – élève

Dans un atelier philosophique l'enseignant est un guide, un animateur, il n'occupe pas la même place que dans le reste des enseignements. Pour Oscar Brenifier (1999), dans ce contexte, « *l'enseignant opère en creux et non pas en plein* », c'est-à-dire qu'il n'attend pas forcément de réponse aux questions qu'il pose mais propose simplement une situation qui s'ouvre à mesure qu'on l'étudie.

La différence est également mesurable par la disposition de l'atelier où le maître est à la même hauteur que les enfants et fait partie du même cercle de recherche.

De plus, la liberté de parole permise dans l'atelier (tant que l'on reste dans le sujet) modifie le regard des élèves sur leur enseignant.

Enfin, petit à petit, les enfants s'autorisent une parole moins contrainte. C'est alors le regard du maître sur ses élèves qui se modifie.

Ces caractéristiques permettent de distinguer l'atelier philosophique de l'atelier de langage, particulièrement en maternelle : en effet, l'objectif poursuivi dans un atelier de langage est que chaque

enfant puisse prendre la parole, s'exprimer clairement et énoncer des choix. Cependant, le fond importe moins que la forme. De plus, tous les supports et tous les thèmes peuvent être utilisés contrairement à l'atelier philosophique où le thème doit être porteur d'une problématique universelle, d'un questionnement ouvert.

2.3.2. La relation aux autres : être soi-même et être dans le groupe

La mise en place des ateliers philosophiques devrait permettre une modification des relations entre les élèves et une évolution du regard des élèves sur eux-mêmes. En effet, on peut s'attendre à :

- une évolution du « être soi-même » parce que c'est sa propre pensée que l'on cherche à clarifier et à exposer mais également parce que cela implique de risquer une prise de parole devant le groupe et d'accepter le regard des autres sur soi.
- une évolution du « être dans le groupe » parce que les règles de l'atelier s'appliquent à tous, mais aussi parce que la recherche progresse par la contribution de tous les membres du groupe :
 - ↳ par la reconnaissance des idées des autres,
 - ↳ leurs confrontations avec les nôtres.

De plus, la synthèse est le fruit d'un travail collaboratif. L'atelier philosophique suscite un questionnement et une réflexion en commun ; il permet l'ébauche d'une communauté de pensée et d'apprentissage.

Ceci sous-entend un atelier où l'on pense grâce aux autres en enrichissant mutuellement sa pensée et non contre les autres en cherchant à imposer sa propre pensée.

2.3.3. La relation au savoir et aux apprentissages

Les ateliers philosophiques, en rendant les enfants maîtres de leurs recherches et en privilégiant le questionnement par rapport à l'obtention de la réponse, devraient générer un rapport non dogmatique au savoir (Tozzi, 1999).

De plus, en modifiant la relation habituelle enseignant-élève ils devraient contribuer à limiter la « stratégie du sourcil ». Cette dernière, définie par Philippe Meirieu comme une communication implicite, est, pour les élèves, un décodage des indices fournis par le maître qui parasite la tâche

conceptuelle (Jean Pierre Astolfi, 1992). Ainsi, les enfants ne sont plus réellement à la recherche d'une solution à un problème posé mais à la recherche d'indices que pourrait donner le maître dans l'attente d'une réponse précise à une question. Il s'agit donc là moins d'un apprentissage que d'une stratégie de contournement de l'apprentissage visé.

Anne Lalanne (2002) observe, après plusieurs années de pratique d'ateliers philosophiques avec le même groupe d'élèves que ces derniers sont plus autonomes dans leur travail. Ils participent également davantage à la vie de classe et aux apprentissages.

3. LIEN AVEC LES TEXTES OFFICIELS

L'école d'aujourd'hui a pour objectif de former des citoyens éclairés, ayant développé un esprit critique et une pensée autonome. C'est peut être pour cela que, depuis plus de dix ans maintenant, les ateliers introduisant la démarche philosophique sont présents à l'école primaire, particulièrement au cycle 3 et en fin de cycle 2. Pour autant ces pratiques restent marginales voire suspectes pour nombre d'enseignants. Absentes de manière explicite des programmes, elles permettent, cependant, de répondre à plusieurs exigences transversales des instructions officielles.

3.1.1. Dans le domaine du langage et de la pensée

- « *L'école maternelle offre à l'enfant la possibilité de dépasser son expérience immédiate. Elle le conduit à s'étonner et à se questionner.* » (Résumé des programmes, introduction de « Découvrir le monde »)
- « *Avec l'aide de l'enseignant, l'enfant [...] se construit aussi comme sujet, capable de se positionner, de s'affirmer en se respectant et en respectant les autres.* » (C1, Vivre ensemble)
- « *Au-delà de sa participation, l'enfant acquiert le goût des activités collectives qui lui permettent d'échanger et de confronter son point de vue à celui des autres* » (C1, Vivre ensemble)
- « *L'enseignant guide la réflexion du groupe pour que chacun puisse élargir sa propre manière de voir ou de penser* » (C1, Vivre ensemble)

3.1.2. Dans le domaine du « vivre ensemble » et de l'éducation à la citoyenneté

- « *A la fin de l'école maternelle, il doit être prêt à accepter les règles d'un échange organisé* » (Résumé des programmes, introduction de l'école maternelle)
- « *La tenue de débats où chacun doit savoir réfréner sa parole, laisser la place à celle de l'autre et comprendre son point de vue – même quand on ne le partage pas -, chercher à le convaincre en argumentant, est la première forme d'éducation à la démocratie.* » (Introduction des programmes)
- [...] *Les élèves commencent à accepter de considérer leurs actions du point de vue de leurs camarades, sinon du point de vue général [...]* (C2, Vivre ensemble)

3.1.3. Dans le domaine des compétences langagières

Compétences de communication à acquérir à l'issue de l'école maternelle :

- *Prendre l'initiative d'un échange et le conduire au-delà de la première réponse.*
- *Participer à un échange collectif en acceptant d'écouter autrui, en attendant son tour de parole et en restant dans le propos de l'échange.*
- [...] *Dans la mesure où la principale difficulté réside dans la capacité à tenir compte de l'échange en cours pour faire avancer la réflexion collective, c'est dans cette perspective que le maître doit être particulièrement attentif à guider le groupe.[...]* (C2, « Maîtrise de la langue », au sujet de la demi-heure de débat hebdomadaire)

Compétences de communication devant être acquises en fin de cycle 2 :

- *Écouter autrui, demander des explications et accepter les orientations de la discussion induite par l'enseignant.*
- *Exposer son point de vue et ses réactions dans un dialogue ou un débat en restant dans le propos.*

De plus, certains inspecteurs de l'éducation nationale soutiennent de telles initiatives, quelques IUFM commencent à proposer des formations, des recherches et expérimentations sont engagées et publiées et plusieurs colloques nationaux ont eu lieu.

4. MISE EN PLACE ET ANALYSE DES ATELIERS

4.1. QU'ENTENDONS-NOUS PAR ATELIER PHILOSOPHIQUE DANS LE CADRE DU PRESENT TRAVAIL ?

Je n'ai pas employé les termes « d'atelier philosophique » avec mes élèves de grande section. Je leur ai préféré « ateliers pour réfléchir ensemble » qui me semblaient plus explicites pour de jeunes enfants et représenter plus clairement les moments que nous avons partagés. Pourtant, c'est bien d'apprendre à philosopher qu'il s'agit (au sens de la définition du § 2.1) davantage que d'apprendre la philosophie (Michel Tozzi, 1999).

4.2. LE CONTEXTE : L'ECOLE ET SON PROJET, LA CLASSE D'ACCUEIL

Au cours de mon stage de pratique accompagnée j'ai eu l'opportunité de rencontrer les élèves de la classe de grande section d'une école maternelle à Mantes la Jolie.

Le quartier dont sont issus les élèves est en complète transformation depuis quelques années. Même si ces transformations sont globalement bénéfiques pour le quartier, elles sont très déstabilisantes pour les familles.

Le projet d'école pour la période 2005-2008 s'intitule : « Construire son langage, ses apprentissages et sa vie sociale ». Il a été basé sur les observations effectuées au cours des années précédentes. Autour du premier axe prioritaire : « Favoriser l'entrée dans les apprentissages fondamentaux », s'articulent plusieurs actions visant notamment à permettre aux enfants de comprendre la raison de leur présence à l'école et à leur donner l'envie de s'investir et de progresser.

La classe d'accueil comporte vingt enfants âgés de 5 ans à 6 ans. Dans le cadre d'un relationnel quotidien, notamment dans la cour de récréation, la plupart des enfants font facilement illusion et ne semblent pas avoir de difficultés. Cependant en quelques jours, il est aisé de se rendre compte qu'il ne s'agit que de la maîtrise d'un langage pauvre et que les enfants ont appris à se débrouiller dans les situations les plus récurrentes mais ne parviennent pas à dépasser ce stade. De plus, on peut remarquer

une très faible curiosité de leur part dans la quasi-totalité des activités, une attitude plutôt passive et des points de vue essentiellement égocentriques.

Dans le contexte de cette école et de cette classe en particulier, l'enseignante titulaire a tout d'abord accueilli mon projet avec curiosité puis dès l'issue de la première séance, avec un certain intérêt : nous avons réussi à programmer neuf séances entre octobre 2005 et avril 2006 afin d'assurer un relatif suivi de la démarche et permettre aux élèves de tirer, si possible, un réel bénéfice du dispositif dans la durée. Trois de ces séances ont eu lieu durant mon stage de pratique accompagnée, donc très rapprochées les unes des autres. Les séances suivantes ont été groupées en novembre (deux semaines successives) et janvier (trois semaines). Une dernière séance aura lieu début avril. Elle a pour objectif de faire un bilan de cet atelier, avec les enfants et leur enseignante.

4.3. LES COURANTS DE PRATIQUE PHILOSOPHIQUE ET LE DISPOSITIF RETENU

On peut aujourd'hui distinguer trois grands objectifs ou approches relatives à la pratique des ateliers dits philosophiques à l'école primaire. Ils reprennent les trois axes que j'ai relevés dans les instructions officielles. Les différents groupes de praticiens connus en France s'y rattachent tous, généralement avec un objectif dominant et des combinaisons variables des deux autres (Tozzi, 2001) :

4.3.1. Objectif : formation de « bons parleurs »

L'objectif des praticiens de ce courant est de permettre une meilleure maîtrise du langage oral par la pratique du débat. Ceci est légitimé par le fait qu'une parole claire et correctement exprimée, une maîtrise du langage pratique selon Bernard Lahire (1996), est indispensable pour accéder à la maîtrise symbolique, plus abstraite, du langage écrit.

La pratique du débat philosophique permet de mettre en relation les élèves par la parole, d'exercer leurs compétences langagières et argumentatives, d'expérimenter le pouvoir de la parole sur autrui mais également sur soi-même (Caillier, 2003). Cependant, en bornant cette pratique à la seule recherche du développement des compétences langagières, en occultant l'aspect philosophique de la démarche, on

risque de réduire le débat à un simple exercice argumentatif et d'opposer plutôt que de rassembler les participants.

De plus, d'autres activités langagières orales permettent de muscler la parole effective des élèves : il peut s'agir des « quoi de neuf » ou des débats de vie collective, des conseils d'enfants ou des tutorats.

4.3.2. Objectif : formation de citoyens

Sous l'influence de la pédagogie institutionnelle, dans la continuité des conseils collaboratifs d'enfants, certains enseignants ont mis en place des débats à visée philosophique pour favoriser des compétences citoyennes : respect des autres et de leur parole.

Ces compétences sont essentiellement recherchées au travers du dispositif mis en place par Alain Delsol (2003) où tous les enfants assument à tour de rôle des fonctions différentes : discutant, animateur et observateur. Dans ce dispositif, l'enseignant est en retrait afin de laisser les élèves responsables de leurs apprentissages et libres de développer des capacités spécifiques à chaque rôle. L'enseignant reste cependant le garant du fonctionnement démocratique du débat (organisation de la séance, rappel des règles, répartition et rotation des rôles).

On remarquera ici que, même si l'on ne parle pas d'atelier, le groupe se constitue en communauté de recherche.

La limite du dispositif est que l'enseignant ne peut pas non plus garantir la nature philosophique du débat. En choisissant de rester en retrait, il ne peut plus recentrer le débat, reformuler les idées, conserver le fil directeur. Il « ne peut pas assurer pas sa présence forte une exigence intellectuelle soutenue dans l'interaction » (Tozzi, 2001).

4.3.3. Objectif : formation de « philosophes »

Quelques praticiens tels que Sylvain Connac (2005) ont utilisé un dispositif similaire à celui d'Alain Delsol mais pour poursuivre un objectif différent. En effet, cet enseignant pratique une pédagogie institutionnelle où les enfants trouvent d'autres moments d'échanges et d'acquisition de compétences citoyennes. Les débats à visée philosophique mis en place ont alors pour objectif de permettre aux enfants de développer leur esprit critique, d'enrichir leur pensée réflexive.

Pour cela, l'enseignant s'appuie sur les exigences intellectuelles du philosophe définies par Michel Tozzi (2001) :

- **La problématisation** : il s'agit là d'un obstacle intellectuel à surmonter (Anne Lalanne), se poser une ou des questions en acceptant qu'elles n'aient pas de réponse immédiate ;
- **L'argumentation** : qui permet à chacun de préciser sa pensée et de défendre sa thèse sans utiliser un exemple, donc d'aller vers l'abstraction ;
- **La conceptualisation ou la généralisation** qui permet d'élever le débat au-dessus des exemples et de tenter de donner des définitions aux mots que l'on utilise lors du débat.

Ces trois composantes du débat s'appuient les unes sur les autres : « *Pour conceptualiser une notion, il faut problématiser sa représentation donc argumenter son doute* » (Tozzi, 2001).

Afin de permettre cela, Sylvain Connac conserve, dans le dispositif d'Alain Delsol, un fort pouvoir de guidage des échanges. Il reste le président de séance et assume les tâches de reformulation et de synthèse.

Oscar Brenifier et Anne Lalanne s'inscrivent résolument dans ce courant philosophique et prennent le parti de ne pas laisser les enfants jouer des rôles différents. Ici, tous les enfants sont des discutants et l'enseignant assume toutes les fonctions d'animation : lancement du thème, gestion de la parole, reformulations, recentrages, synthèses.

La difficulté dans cette démarche réside du côté de l'enseignant qui doit uniquement s'appuyer sur les interventions des élèves, en temps réel, sans prise de recul par rapport à leur parole. Entre trop et trop peu d'intervention, l'équilibre est difficile à atteindre et le risque est de transformer le débat en un cours dialogué (M. Tozzi).

A noter que ces exigences intellectuelles et le mode de fonctionnement d'un atelier philosophique tel que décrit ici se retrouvent dans les stratégies d'enseignement décrites par Britt-Mari Barth (cf. § 2.3) pour aider les élèves à construire leurs savoirs. Il faut ajouter que dans les deux cas, ces trois phases doivent se dérouler dans un climat affectif fort où toute personne a le droit à l'erreur, c'est-à-dire

d'exprimer ce qu'il pense en restant sur le sujet. Il y a ainsi une très forte similitude de méthode entre celle de Britt-Mari Barth et celle de Michel Tozzi.

D'autres courants se rattachent à l'approche philosophique :

- celui de Jacques Lévine, d'orientation plus psychanalytique où l'enseignant n'intervient absolument pas dans le débat laissant les enfants expérimenter leur parole dans un objectif de construction de soi.
- Celui de Matthew Lipman, utilisé particulièrement en Amérique du Nord, d'orientation logique et qui se base exclusivement sur des romans philosophiques spécialement créés pour chaque tranche d'âge. L'objectif est également ici de stimuler la pensée de l'élève et de lui permettre de confronter ses idées avec les autres par le dialogue.

4.3.4. Le dispositif retenu et son évolution

Compte tenu de mon objectif principal et de mes hypothèses de travail, j'ai choisi de rattacher ma pratique au courant « philosophique » (§ 4.3.3). Je me suis particulièrement inspirée des travaux d'Anne Lalanne et d'Oscar Brénifier. Je n'en oublie pas pour autant les objectifs des deux autres courants qui me semblent nécessaires pour s'intéresser au troisième.

A partir des informations recensées dans la bibliographie sur des pratiques similaires (notamment par rapport à l'âge des enfants), j'ai imaginé un dispositif d'atelier relativement simple : les enfants ont été initialement regroupés, en demi-groupe (soit dix enfants) dans la bibliothèque de l'école. Ceci devait permettre, dans mon esprit, de les extraire de leur milieu habituel d'apprentissage. Nous étions tous assis sur des coussins, en cercle, avec un magnétophone disposé au centre. Ce dernier était muni d'un micro qui, en plus de son rôle traditionnel, devait servir de bâton de parole. Considérant l'âge des élèves et la nouveauté de la démarche pour eux, je jouais à la fois le rôle de président de séance, d'observateur et de reformulateur. Chaque atelier devait initialement durer une demi-heure. A l'issue de chaque séance, un bilan des réflexions était effectué. Lorsque qu'un sujet était temporairement clos (une à trois séances), une trace écrite était rédigée pour être placée dans le cahier de langage des enfants.

A l'issue de la première séance, les constats effectués m'ont amenée à modifier le dispositif :

Le micro qui devait être un bâton de parole a parasité la séance, l'objectif des enfants étant de s'en emparer pour « faire comme à la télé ». J'ai donc décidé de m'en priver. La poursuite des ateliers m'a démontré la justesse de ce choix puisque, le micro disparu, ils ont oublié le magnétophone et leur parole a pu se recentrer sur le débat.

Il est difficile pour eux de rester calmes et assis, concentrés sur le thème plus de dix minutes. De plus, la proximité des livres de la bibliothèque et le fait que cette salle sert également pour les séances du RASED perturbent l'atelier. Dès que possible (lorsque le temps de l'atelier est déplacé au samedi matin où seulement 10 à 15 élèves sont présents) les séances se font dans le coin regroupement de la classe. Ceci permet aux enfants de se centrer sur la discussion car ils sont maintenant dans un lieu connu généralement dédié au langage en groupe. Cette disposition me permet également d'exclure temporairement un enfant perturbateur du groupe et de l'envoyer à sa table tout en autorisant sa participation passive au débat (il voit ses camarades et entend les discussions).

4.4. LE DEROULEMENT D'UN ATELIER TYPE

Dans le meilleur des cas, je voyais les enfants de la classe une fois par semaine après le stage de pratique accompagnée. Lors de celui-ci, une relation affective s'était développée et à chaque « retrouvaille », un moment de langage libre (type quoi de neuf ?) était nécessaire avant le démarrage de l'atelier proprement dit. Je n'avais pas initialement instauré ce moment mais il m'est rapidement apparu comme nécessaire tant les enfants ne parvenaient pas à entrer dans le sujet de l'atelier avant d'avoir retrouvé un contact réel avec moi.

Chaque atelier se déroulait ensuite selon les mêmes étapes :

- Présentation de l'atelier et énonciation des règles
- Lancement du thème avec un inducteur variable
- Discussion (débat ?)
- Synthèse

La présentation de l'atelier aux enfants, moment d'introduction rituel des séances, m'a permis de rappeler puis de leur faire rappeler le sens de cette pratique. L'atelier pour réfléchir ensemble a été défini de la manière suivante. Il s'agit d'un moment pour :

- chercher des réponses aux questions que l'on se pose (même si en l'occurrence et dans un premier temps, c'est moi qui lance la plupart des thèmes),
- mettre nos idées en commun,
- réfléchir ensemble parce qu'ainsi chacun a de nouvelles idées et progresse dans sa réflexion.

Les règles de l'atelier étaient également rappelées par l'enseignant dans un premier temps puis par les enfants :

- On réfléchit à ce qu'on veut dire avant de parler
- Il n'y a pas d'idée idiote. On peut dire ce que l'on veut sur le sujet
- On lève la main lorsque l'on veut parler
- On écoute celui qui parle pour pouvoir lui répondre
- On utilise « parce que » pour expliquer ce que l'on pense

J'ai souhaité qu'ils utilisent les termes « parce que » pour mettre en évidence la présence de leur argumentation dans la discussion.

4.5. LES THEMES ABORDES – LES CONCEPTS VISES

4.5.1. Choix des thèmes

Différents thèmes ont été abordés en une ou plusieurs séances en fonction de la progression des enfants. En effet, dans certains cas, plusieurs inducteurs différents et plusieurs séances ont été nécessaires pour aller au bout de ce que les enfants voulaient préciser.

Ainsi, nous avons parlé ensemble de :

1. Aime-t-on ses copains comme on aime les frites ? Qu'est ce qu'un ami ? (séances 1,2)

2. Qu'est ce qu'un secret (séance 3 premier demi-groupe)
3. Les amoureux (séance 3 second demi-groupe)
4. C'est quoi une grande personne ? (séances 4 et 5)
5. Que se passe t-il quand on se trompe ? (séance 6)
6. Pour de vrai, pour de faux (séances 7)
7. Pourquoi se dispute-t-on ? (séance 8)

Ne connaissant pas de prime abord les enfants de cette classe, j'ai initialement choisi de proposer moi-même un thème, classiquement abordé par les enseignants pratiquant ce type d'atelier. Celui-ci devait me permettre de mettre en place ma pratique avant d'aborder des thèmes plus difficiles. Pour les thèmes suivants, j'avais envisagé un certain nombre de thèmes possibles pour le cas où je ne pourrais pas m'appuyer soit sur un évènement de la classe soit sur le questionnement des enfants eux-mêmes.

Finalement, j'ai directement introduit les thèmes 1, 4, 5 et 7 à l'aide d'inducteurs variés (cf. § 4.6). Les thèmes de la séance 3 (n°2 et 3) ont dérivé du thème de l'amitié au cours de la discussion : on peut constater, dans ce cas, que les deux groupes n'ont pas choisi la même voie de réflexion (cf. annexe 1, p. xv à xx). Enfin le sixième thème a été amené par les enfants eux-mêmes, l'un d'entre eux ayant clairement posé la question suivante : « Comment on fait pour savoir si c'est pour de vrai ou pour de faux ? »

4.5.2. Quelques concepts visés, objectifs notionnels et philosophiques initiaux

J'ai tout d'abord choisi de traiter le thème de l'amitié pour tenter d'aborder avec les enfants la polysémie du verbe « aimer ». En effet, s'ils sont prompts à parler de leurs amis et à dire ce qu'ils aiment, ils sont généralement moins à l'aise pour faire la distinction entre les différents sens de ce mot. Lors de la première séance, je voulais donc les amener à réfléchir sur le sens des mots. Ceci devait me permettre ensuite de les aider à définir ce qu'est un ami (séance 2). Enfin, je voulais qu'ils parviennent à distinguer la notion d'ami de celle de copain (séance 3).

En proposant le thème « qu'est ce qu'une grande personne », je souhaitais les amener à réfléchir à ce qui distingue les enfants des adultes mais également les aider à comprendre comment on passe

progressivement d'un état à l'autre et ce que cela implique du point de vue des droits et des devoirs des grandes personnes.

J'ai proposé le thème « Que se passe-t-il quand on se trompe » pour les engager dans une réflexion plus scolaire sur les raisons de leur présence à l'école et les processus qui s'y déroulent. Ainsi, pour que l'entrée soit la plus simple possible et que les enfants se concentrent sur la réflexion induite, j'ai utilisé des productions d'élèves de cette classe.

Enfin, j'ai souhaité aborder le thème de la violence par l'intermédiaire de photos d'enfants en conflit afin qu'eux-mêmes réfléchissent à la nature même de la violence physique et verbale, qu'ils en décèlent les origines et envisagent des moyens préventifs. Par ce dernier thème, je faisais le lien avec le thème des « sentiments » abordés en classe à cette période de l'année par l'enseignante titulaire dans le cadre du projet d'école.

Je n'ai pas pu constater qu'un thème était plus porteur de réflexion qu'un autre pour les enfants. J'ai même été surprise parfois. Ainsi je pensais que le thème sur les grandes personnes ne poserait pas de souci particulier. Or j'avais occulté le vécu des enfants de cette classe pour qui le statut de la grande personne n'est pas forcément évident. De même, je me suis rendue compte que la différence entre ami et copain n'est pas quelque chose d'abordable avec des enfants de cet âge et qu'il est nécessaire de s'adapter à la maturation des enfants avec qui l'on travaille.

Quoiqu'il en soit, il me semble aujourd'hui que pour susciter un échange d'idées et une réflexion de nature philosophique, il faut tout d'abord et bien évidemment que le thème choisi soit porteur de sens pour les enfants, qu'il leur permette d'énoncer leurs pensées et de clarifier ce qui est encore confus par les échanges avec les autres. Cependant, la manière d'aborder le thème et la nature de l'inducteur employé comptent au moins autant que le thème lui-même pour permettre son appropriation et les échanges dans le groupe.

4.6. LES INDUCTEURS DE L'ACTIVITE EMPLOYES

Afin d'obtenir le plus d'informations possibles sur ma pratique et celles des enfants de cet âge, j'ai souhaité tester différents types d'inducteurs, soit pour introduire un thème soit pour le compléter : une

question du maître (lors du premier atelier pour tester le dispositif et proposer la démarche aux enfants), des **albums** (« L'arche de Lulu » de Daniel Picouly, travaillé en classe comme déclencheur de situation sur le thème « qu'est ce qu'un ami ? » et « Léo » de Robert Kraus comme outil pour le thème « que se passe t-il quand on se trompe ? »), un **support audiovisuel** (comme point de départ du thème « pour de vrai, pour de faux »), des **questions des enfants** (issue d'un atelier sur les amis : « les amoureux » et d'une discussion hors atelier : « pour de vrai, pour de faux »), des **dessins des enfants** : pour enrichir le thème « c'est quoi une grande personne ? », des **productions scolaires** (pour lancer le thème « que se passe t-il quand on se trompe ? »), des **photos** (pour entrer dans le thème « Pourquoi se dispute-t-on ? ») et du **matériel varié** (vraies et fausses clémentines, une poupée pour enrichir le thème « pour de vrai, pour de faux »).

De ma courte pratique, il est apparu que les inducteurs les plus efficaces au déclenchement d'un débat d'ordre philosophique sont ceux qui sont les plus proches des enfants : leurs dessins et leurs productions sans qu'il y ait de relation à la difficulté apparente (que j'estimais comme telle) du thème. En effet, le thème « Qu'est ce qu'une grande personne » (cf. annexe 2, p. xxii) a été abordé frontalement lors de la quatrième séance parce qu'il ne me semblait pas poser de problème particulier. Cependant, il n'a eu d'écho qu'à la cinquième séance lorsque nous nous sommes appuyés sur les représentations imagées de ce que les enfants souhaiteront faire lorsqu'ils seront grands.

L'utilisation d'un album, qu'ils connaissent et « étudient » par ailleurs est également une entrée facile (cf. annexe 1, p. x). A contrario, l'extrait de film et davantage encore les photos, ont été plus difficiles à exploiter. En effet, les enfants n'interprétaient pas ces images de la même manière que moi (ou leur enseignante) et ne voyaient pas vraiment ce qu'il y avait à en dire. Pour utiliser un tel matériel, un travail préalable de lecture d'images me semble indispensable.

Quelque soit l'inducteur utilisé, je me suis rendue compte que pour parvenir à explorer de manière intéressante un thème en une seule séance, il était intéressant d'utiliser au moins deux inducteurs différents au cours de cette séance. Le deuxième inducteur permet de relancer la réflexion et la discussion lorsque les enfants ne progressent plus. Ceci couplé à l'entraînement des enfants à ce genre de pratique a généré un allongement des séances passant de 15 minutes à parfois près de 45 minutes.

4.7. LES ROLES DU MAITRE

Avant de débiter les ateliers avec les enfants, j'imaginai un certain nombre de rôles dévolus au maître inspirés notamment des pratiques d'Anne Lalanne et Oscar Brenifier. Ainsi, je me voyais, d'une part, comme l'animateur du groupe, permettant le respect de la parole de chacun et gérant les débordements et les digressions. Je me voyais, d'autre part, comme le garant de la « philosophicité » de l'atelier, ramenant les enfants dans le débat par des relances, permettant de créer des liens (opposition, accord) entre les participants, reformulant les idées et synthétisant le débat.

Au cours de ma pratique et dès la première séance (cf. annexe 1, p. x), les difficultés quant à mes rôles et à mon action sont apparues. Les enregistrements effectués m'ont permis d'analyser mes lacunes et mes erreurs et de mesurer mon évolution.

4.8. LES DIFFICULTES RENCONTREES ET L'EVOLUTION DES ATELIERS

4.8.1. Constat et analyse de la première séance

Lors de la première séance, j'ai pu faire un constat des difficultés rencontrées, tant pour les enfants que pour moi. A partir de celui-ci, j'ai tenté de mettre en place des actions visant à améliorer notre pratique à tous et à atteindre l'objectif initialement poursuivi.

Ainsi en ce qui concerne les enfants, j'ai pu relever plusieurs difficultés (cf. annexe 1, p. v-vii) :

- Il est difficile pour eux de tenir en place, assis et concentrés plusieurs dizaines de minutes d'affilée. Il en découle de nombreux rappels à l'ordre de ma part.
- Ils ne respectent pas la parole de l'autre et ne s'écoutent pas. Tous parlent en même temps et ne parlent qu'à moi. Ils restent ainsi dans un rapport dual à l'enseignant où le maître conserve son statut de personne référente.
- Ils font preuve d'un égoïsme fort et ne procèdent que par monologues juxtaposés en présentant au maître (et non au groupe) leur exemple. De plus, ils ne parviennent pas, lors de cette séance, à dépasser leur expérience vécue qui est le seul argument proposé.

En ce qui me concerne,

- Je conserve mon rôle de maître (même débutant) dirigeant beaucoup trop le débat et essayant d'induire des réponses à des questions au lieu de permettre une discussion entre les enfants (cf. annexe 1, p. xi-xii). Je suscite également un rapport dual entre chaque enfant et moi-même, ce qui est le contraire de ce que je souhaite obtenir (cf. annexe 1, p. x)
- Je ne prends pas assez de temps pour amener ou ramener dans la sérénité le groupe vers une discussion philosophique. De même, je ne choisis pas d'arrêter la discussion assez tôt lorsqu'elle commence à dériver dangereusement. L'angoisse de cette prise de risque humaine et professionnelle que représente l'atelier philosophique me conduit à stresser l'ensemble du groupe.

Cette première séance m'a permis de cibler les axes de travail méthodologiques pour les séances suivantes, pour eux comme pour moi. Pour les enfants, les axes de travail sont les suivants :

- Respect des autres et de leur parole
- Sortir de l'exemple
- Entrer dans un dialogue avec ses pairs.

Les deux derniers items sont pour moi des marqueurs me permettant d'évaluer leur progression vers l'abstraction.

En ce qui me concerne, les efforts doivent surtout porter sur la limitation et la qualité de mes interventions afin de ne pas induire de relation duale maître-élève mais de permettre aux enfants de créer un groupe d'échanges philosophiques autonome. Ainsi, je ne dois pas induire de réponse à une question mais me limiter à relancer le débat à l'aide d'interventions telles que « ah ? », « es tu sûr ? », « Oui... et alors ? » « Comment ça ? »... Je dois également permettre aux enfants de commencer à identifier ce qu'ils font en nommant pour eux leurs actions intellectuelles (définir, argumenter, expliquer, généraliser l'exemple, la différence, l'accord...). Enfin, je dois m'astreindre à ne pas imaginer où le débat nous mènera et donc ne pas trop préparer les séances afin de ne pas orienter la discussion.

4.8.2. Evolution de la pratique du groupe

L'expérience apportée par la succession des séances et le travail effectué sur moi-même pour progresser dans ma pratique de l'atelier ont permis au groupe de progresser. Ainsi dès la troisième séance, les enfants commencent à se répondre et à entrer dans un débat d'idées (cf. annexe 1, p. xvi).

Pour autant les enfants n'argumentent pas encore. Il faudra attendre la séance n° 6 (cf. annexe 3, p. xxix) pour voir apparaître une argumentation.

Ils restent également dans l'exemple sur plusieurs séances mais les idées commencent à progresser par intervention des uns et des autres, indiquant que les enfants sont à l'écoute de ce que dit l'autre (cf. annexe 1, p. xvi). Ceci est également visible par la dernière remarque d'Amin dans la séance n° 7 qui a pris en compte une remarque de Sarah un peu avant (cf. annexe 4, p. xxxiv).

La distanciation par rapport à soi arrive également progressivement et un début de généralisation apparaît (cf. annexe 3, p. xxx et annexe 4, p. xxxvi)

La parole des enfants prend aussi progressivement du poids par rapport à l'adulte et je suis contredite lorsque je ne reformule pas exactement ce qu'a dit un enfant (cf. annexe 1, p. xvi)

On peut aussi remarquer l'apparition de silences pendant les séances, moments pendant lesquels les enfants sont confrontés à une difficulté et réfléchissent visiblement (cf. annexe 3, p. xxx).

Globalement j'ai aussi pu remarquer l'évolution de l'intérêt des enfants pour les ateliers. Ils sont ainsi passés de la curiosité pour ce dispositif (séances 1 et 2) à une fatigue et un désintérêt marqué (cf. annexe 1, p. xx) puis à une envie pour ces moments de réflexion et de parole libre (séances 5 à 8) exprimée par des « ouais ! » à l'annonce d'un nouvel atelier.

Enfin, certains enfants ne parlaient pas au début de cette expérience. Certains ne parlent toujours pas à la fin de ces séances mais commencent à lever la main sans encore oser prendre la parole (cf. annexe 4, p. xxxvi). Cependant, la plupart ont intégré le groupe des parleurs chacun à leur rythme. Dans les deux cas, j'ai pu constater que, même sans parler, ils participaient à la réflexion engagée au cours de l'atelier.

Ainsi au cours des différentes séances, les enfants sont entrés dans une discussion réflexive et ont commencé à argumenter et à généraliser leur pensée.

4.8.3. Evolution de ma pratique

Dès la seconde séance, j'ai tenté de remédier aux difficultés rencontrées. La première séance ayant été catastrophique du point de vue de la nature de mes interventions, j'ai assez rapidement réussi à modifier ce point : je n'interroge plus mais je donne la parole, je tente de me contenter de reprendre ce que disent les enfants ou d'introduire un autre inducteur pour que la discussion se poursuive.

Par contre, il a été assez difficile pour moi de limiter la quantité de mes interventions, probablement par angoisse que la discussion n'avance pas. Ainsi, il a fallu un certain nombre de séances (jusqu'à la séance 7), pour que je parvienne à moins préparer l'atelier et laisser davantage de place aux enfants. Cependant, contrairement à la séance n°3 qui a dégénéré faute de l'avoir arrêtée à temps, j'ai réussi à suspendre la séance n°4 dont l'entrée n'était visiblement pas adaptée pour la reprendre différemment en séance n°5.

4.9. EST-IL SOUHAITABLE D'ÉVALUER ? ÉVALUER QUOI ? COMMENT ÉVALUER ?

Dès le départ de cette expérience, je me suis posée la question de l'évaluation d'une telle pratique. Est-il souhaitable de l'évaluer ? Si oui, que devais-je évaluer et comment ?

Ne s'agissant pas d'une discipline présente dans les programmes, ni de savoirs enseignés, je ne pense pas qu'il soit souhaitable d'évaluer la pratique des enfants au cours de ces ateliers par rapport à un référentiel, à des compétences exigées (c'est-à-dire évaluer au sens de noter). Ceci est renforcé par le fait que ces ateliers reposent sur l'absence d'obligation de prise de parole. Se taire ne signifie pas que l'on ne participe à la réflexion. Il s'agit ici de moments de libre parole qui ne peuvent donc pas être évalués par la simple parole de l'enfant.

Cependant, j'avais besoin de vérifier mes hypothèses de travail. Il me fallait donc évaluer la progression de notre pratique à tous, estimer le chemin parcouru depuis la première séance, même s'il me semble difficile de distinguer ce qui relève strictement de l'apport des ateliers de ce qui est dû à la maturation naturelle des enfants de cet âge. Ceci devait me permettre, d'une part, de connaître l'intérêt et les limites de ces ateliers avec des enfants en début de cycle 2 et, d'autre part, de mesurer mon évolution en tant qu'enseignante débutante et d'estimer les progrès qu'il me reste à accomplir. J'ai donc choisi d'évaluer notre pratique par le biais de plusieurs outils : les interactions orales entre enfants (analyse des

scripts), le regard de l'enseignante titulaire, le mien et celui des enfants sur notre pratique et notre évolution :

- En plus des échanges réguliers avec l'enseignante titulaire, j'avais prévu de m'entretenir avec elle plus longuement en fin de séquence. Ce bilan devait permettre d'estimer les répercussions des ateliers sur leur vie quotidienne d'élèves.
- ce mémoire a été rédigé à l'issue de la huitième des neuf séances programmées. A l'occasion de la neuvième séance, un bilan et une discussion seront menés avec les enfants et leur enseignante afin de confronter nos idées sur les intérêts d'un tel atelier et constater le chemin parcouru depuis le début de cette expérience.

Par chance, une séance inhabituelle m'a permis d'évaluer les progrès du groupe d'une manière encore différente. En effet, lors de la huitième séance, j'ai accueilli sept enfants de la classe habituelle auxquels sont venus s'ajouter cinq enfants d'une autre classe n'ayant jamais participé à ce genre de réflexion. Sans faire de distinction entre les deux groupes, nous avons abordé l'atelier de manière usuelle. C'est ainsi que j'ai pu me rendre compte du décalage entre les enfants ayant fréquenté l'atelier et les autres. « Mes » enfants ne se cantonnaient plus à l'exemple et tentaient des généralisations. Même s'il restait modeste, un dialogue entre eux s'instaurait et ils ne demeuraient pas dans une relation duale à l'enseignant. En observant les enfants de l'autre classe, en analysant le script de la séance, je retrouvais en eux « mes » élèves des premières séances. Ainsi, en peu de temps, à l'aide de quelques moments de réflexion en groupe, les enfants de ma classe d'accueil avaient progressé, peut être davantage sur le fond (généralisation...) que sur la forme du débat.

En effet, sur la forme, le fait d'exiger le silence et la prise réglée de la parole inhibe certains enfants qui perdent le fil de ce qu'ils veulent dire et finissent par se taire. Je les laisse donc parler plus ou moins tous en même temps en ménageant des moments où je reformule les idées des uns et des autres. Cela ne me satisfait pas complètement et je ne sais toujours pas vraiment comment faire pour permettre à tous de parler et surtout de s'écouter. Il s'agit là, pour moi, d'une limite de ces ateliers pour des enfants qui n'écrivent pas encore. J'ai pu constater que le recours à la dictée à l'adulte à partir de dessins permet de lever partiellement cette difficulté.

4.9.1. Appréciation de la « philosophicité » des échanges du groupe

Par rapport aux objectifs notionnels et philosophiques envisagés au démarrage de ce travail, les interventions des enfants et leur réflexion active m'ont permis de constater que certains moments lors des ateliers ont eu un réel caractère philosophique.

Ainsi, dans les séances sur la polysémie du verbe « aimer » (cf. annexe 1, p. xxi), ils parviennent, sans vraiment savoir l'exprimer, à distinguer le sentiment (« aimer avec le cœur ») du goût (aimer avec les dents »). Pour autant, ils ne peuvent encore établir de différence entre copain et ami même si un début de définition a été proposée (cf. annexe 1, p. xxi).

En ce qui concerne le thème des grandes personnes, seuls les droits de ceux-ci ont pu être définis. Les devoirs, notamment la notion de responsabilité n'a pas été perçue ce qui n'a pas permis d'aller plus loin vers les relations enfants-adultes. A posteriori, je me rends compte que j'aurais dû compléter les deux séances effectuées par une troisième, davantage orientée vers ces relations et les devoirs des adultes.

Dans le thème « que se passe t-il quand on se trompe », les enfants n'étaient pas tous d'accord sur la gravité de se tromper. C'est exactement ce que je j'espérais afin qu'ils s'engagent dans un débat en défendant leurs points de vue respectifs. Ils sont finalement arrivés à la conclusion que lorsqu'on se trompe et que l'on recommence sans se tromper ensuite, on fait des progrès. Ce thème m'a permis d'observer le rapport des enfants au savoir. Celui-ci varie selon la pratique quotidienne (et probablement le vécu familial) de l'enfant. Pour certains, des enfants qui présentent le plus de difficultés dans la classe, c'est grave de se tromper parce qu'il y a une sanction derrière (cf. annexe 3, p. xxx). A contrario, pour les enfants ne présentant pas de difficultés d'apprentissage, se tromper n'est pas grave. Il y a également une valeur morale dans l'acte de se tromper puisque lorsque l'on se trompe, « ce n'est pas bien ». Enfin, certains perçoivent la réussite uniquement par rapport à la notation de l'enseignant et non par rapport à la compréhension de la tâche demandée (cf. annexe 3, p. xxx).

4.9.2. Evaluation de l'intérêt et des limites de cette pratique au début du cycle 2

A la lumière de l'analyse des scripts des ateliers réalisés (cf. § 4.8.2 et annexes) et des observations réalisées par l'enseignante titulaire et moi-même, j'ai repris chacune de mes hypothèses de travail de manière à les vérifier :

- Développement de la pensée réflexive

Dès le départ, les enfants ont exprimé ce qu'ils pensaient sur un thème donné ce qui confirme que des sujets à caractère philosophique peuvent être abordés à cet âge. Cependant, leur pensée était peu claire et mon étayage a été nécessaire pour les aider à exprimer leurs idées afin qu'elles soient compréhensibles par les autres. On peut ainsi noter qu'au cours du temps, leur discours (et leur pensée ?) s'est précisé. Pour autant le travail de la parole est ardu dans ce type d'atelier où clarifier sa pensée et l'exprimer de manière syntaxiquement correcte semblent être deux tâches difficiles à mener de front à cet âge. Je pense donc qu'il est délicat de travailler l'atelier philosophique de concert avec un atelier de langage et que les deux doivent être dissociés.

Certains silences, certaines reprises de phrases et leur opposition à mon égard lorsque je ne formulais pas correctement ce qu'ils avaient dit ont permis de mettre en évidence leur conscience de l'acte de penser. De plus, l'évolution de leur intérêt pour l'atelier est pour moi un indice supplémentaire du travail effectif et conscient réalisé par les enfants.

J'ai pu constater également des débuts d'argumentation et de généralisation dans leurs propos. De plus, le fait que certains commencent à poser des questions indique qu'ils parviennent à problématiser même s'il ne s'agit que des enfants les plus matures de cette classe.

Enfin, la plupart des enfants prennent le risque de la parole et n'éprouvent pas de difficulté à être contredit. Certains enfants, petits parleurs en règle générale, ont finalement pris la parole. Il demeure d'autres enfants qui n'ont pas souhaité parler mais ont tout de même participé activement à l'atelier du point de vue de leur propre réflexion (attention forte, main levée mais pas de parole prise). Pour ces enfants dont l'évolution a été notable au cours du temps, la mise en place d'un atelier plus régulier et persistant sur au moins une année devrait permettre une prise en parole et une modification de leur relation à eux-mêmes et aux autres.

- Les autres hypothèses de travail

Il est difficile d'estimer l'évolution du rapport maître-élève du point de vue de l'élève à partir de cette expérience. En effet, je suis intervenue comme personne extérieure et non comme leur enseignante. A contrario, l'enseignante titulaire, présente lors de la plupart des séances a pu observer ses élèves de manière différente et complémentaire de son évaluation habituelle.

En ce qui concerne la relation aux autres, j'ai pu observer une modification du rapport entre les enfants qui ont évolué vers un groupe de pensée où les membres se contredisent et se répondent. Cependant, ce groupe est balbutiant et fragile. Le débat qui s'est instauré nécessiterait un travail dans la durée qui n'a pas été complètement possible au cours de cette expérience.

La mise en place des ateliers pour réfléchir ensemble, dans le cadre de ce mémoire, ne m'a pas permis de vérifier si le rapport des enfants aux savoirs et aux apprentissages a évolué au cours du temps. Selon les travaux d'Anne Lalanne, plusieurs années de pratique et la confrontation avec un groupe n'ayant pas pratiqué est nécessaire pour observer une telle évolution. Un entretien avec leur enseignante titulaire, en fin de démarche, permettra peut-être d'avoir quelques indices sur ce sujet.

4.9.3. Auto-évaluation de ma pratique

N'étant pas philosophe de formation mais particulièrement motivée par l'intérêt que peut susciter les ateliers philosophiques avec des enfants, j'ai tenté de me former par moi-même. Au début de cette expérience, j'ai donc commis de nombreuses erreurs, tant sur la forme des ateliers que sur le fond de ma pratique. L'enregistrement audio des séances et l'analyse des retranscriptions ont été une aide précieuse et m'ont permis d'analyser ma pratique, ma parole mais également ma gestion du groupe du point de vue général et du point de vue philosophique. Séance après séance, j'ai cherché à m'améliorer mais il me reste des points sur lesquels travailler : je dois encore notamment apprendre à me taire davantage, même si le silence s'installe alors, afin de permettre plus d'autonomie et plus de liberté de parole pour les enfants. Je dois également être parfaitement préparée aux significations philosophiques des thèmes abordés et avoir consolidé mes savoirs en la matière.

5. CONCLUSION

De mon expérience, j'ai pu observer qu'un débat de nature réflexive existe avec des enfants de cinq à six ans, qu'il s'enrichit des contributions des uns et des autres, progresse doucement vers une généralisation mais nécessite un soutien fort de l'enseignant. Ceci confirme que l'on se trouve effectivement dans la zone proximale de développement de la pensée réflexive des enfants. Pour moi, il est donc intéressant de pratiquer les ateliers philosophiques à cet âge.

J'ai également pu constater qu'il est difficile (pour l'enseignant comme pour les enfants) mais passionnant de mettre en place des ateliers de philosophie avec des enfants. Des expériences menées en cycle 3 montrent que les difficultés que nous avons rencontrées y existent également. Ceci permet de mettre en évidence que les ateliers, quels qu'ils soient, demandent un apprentissage mais qu'ils sont possibles en début de C2. Cette démarche devrait être d'autant plus profitable aux enfants qu'elle aura été initiée tôt.

J'ai testé différents inducteurs et nous avons abordé différents thèmes. Pour autant, il me semble que la manière d'aborder un thème, la nature et le nombre des inducteurs employés sont aussi importants que le thème lui-même pour susciter une discussion philosophique même si ensuite, l'intérêt de la discussion varie selon le thème retenu. Par ailleurs, il m'a semblé plus intéressant, car davantage porteur de sens, de travailler avec eux des thèmes proches de leur vie de classe.

Une évaluation doit être effectuée mais pas de manière sommative. Elle doit permettre de faire constater aux enfants le chemin parcouru en matière de pensée et participe de ce fait au développement de leur pensée réflexive.

Enfin, du point de vue de ma pratique d'enseignant en général, je pense que l'expérience menée et la pratique des ateliers philosophiques avec des enfants m'ont aidé à aller vers l'enseignante que je souhaite devenir. En effet, il me semble que, dans l'intérêt des enfants, nous devrions souvent nous taire davantage en classe et leur permettre de chercher et d'expérimenter par eux-mêmes, le temps nécessaire, tout en leur garantissant notre aide et notre confiance.

Dans l'avenir, persuadée du réel intérêt des pratiques à visée philosophique à l'école, je continuerai à me former et à mettre en place des ateliers pour réfléchir ensemble, quelque soit le niveau de classe dont j'aurai la responsabilité.

BIBLIOGRAPHIE/SITOGRAPHIE

OUVRAGES LUS

Britt-Mari BARTH (1987) : L'apprentissage de l'abstraction, Retz

Anne LALANNE (2002) : Faire de la philosophie à l'école élémentaire, ESF éditeur collection Pratiques et enjeux pédagogiques

Michel TOZZI (2001) : L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire, CNDP – Hachette Education collection Ressources formation

ARTICLES ET COLLECTIFS

Oscar BRENIFIER (1999) : La philosophie en maternelle I et II, Agora n° 7/8

Jacky CAILLIER (2003) : Construction collective de savoirs dans un débat collectif en CM2 in « Les activités à visée philosophique en classe, l'émergence d'un genre » CRDP Bretagne, p.101-109

Sylvain CONNAC (2005) : Philosopher avec des enfants en ZEP : mythe ou réalité in les cahiers pédagogiques n°432

Sylvain CONNAC (2003) : L'évaluation des pratiques à visée philosophique avec des enfants in « Les activités à visée philosophique en classe, l'émergence d'un genre » CRDP Bretagne, p.57-62

Alain DELSOL (2004) : Un atelier en cycle 2 in « Philo à tous les étages », 3^e colloque sur les nouvelles pratiques philosophiques, Nanterre - juin 2003, CRDP de Bretagne, p.48-52

Michel DEVELAY (1999) : Trouver du sens à l'école in « Apprendre autrement aujourd'hui », Les entretiens de la Villette

Bernard LAHIRE (1996) : Entrées dans l'écrit, ruptures avec le sens pratique. Les cahiers de Beaumont n°71-72, p.34-37

Michel TOZZI (1999) : Pourquoi enseigner la philosophie ? in « Apprendre autrement aujourd'hui », Les entretiens de la Villette

OUVRAGES CONSULTÉS

Jean Pierre ASTOLFI (1992): L'école pour apprendre, ESF

Lev VYGOTSKY (2000) : Pensée et langage in « Lev Vygotsky, pédagogue et penseur de notre temps », Gérard Vergneau, Hachette Education

Lev VYGOTSKY (1985) : Enseignement et développement mental in « Vygotsky aujourd'hui », sous la direction de Schneuwly et Bronckard, Delachaux et Niestlé

SITES CONSULTÉS

Site de Michel Tozzi : www.philotozzi.com

Site de la revue Diotime L'agora : www.ac-montpellier.fr/ressources/agora/ag_accueil.htm

Site Pratiques philosophiques : www.pratiquesphilo.free.fr

ANNEXES

ANNEXE 1

Séances 1 et 2 sur le thème de l'amitié : fiches de
préparation, scripts et trace écrite
Séance 3 : scripts

DISCIPLINE/DOMAINE : TRANSVERSAL

NIVEAU : GS

SEQUENCE/PROJET : Atelier pour réfléchir ensemble

NOMBRE DE SEANCES PREVUES : 8

SEANCE N° 1 – Polysémie du verbe « aimer »

Séance précédente :

Séance suivante : Qu'est ce qu'un ami

OBJECTIFS DE LA SEANCE :

- mise en place des règles de l'atelier
- prendre la parole pour parler sur le thème
- écouter les autres

OBJECTIFS DU PROJET :

- Rester centré sur le thème (+ problématiser)
- Formuler clairement ses idées (argumenter)
- S'extraire du vécu immédiat et de l'exemple (début de conceptualisation)
- Prendre en compte la parole de l'autre pour amorcer un dialogue

MATERIEL :

Magnétophone + micro

PRE-REQUIS :

RETOUR D'EXPERIENCE – AMELIORATIONS :

- Le micro qui devait être un bâton de parole à parasité la séance : s'en priver
- Difficile de rester calmes et assis, concentrés sur le thème plus de 10 min : réduire le temps de débat au démarrage de la démarche + trouver une entrée plus simple (à partir d'un album ?) avant discussion
- Certains enfants ne parlent pas : à suivre
- Ne pas INTERROGER les enfants mais distribuer la parole pour qu'ils finissent par discuter entre eux et trouver ensemble des questions à se poser : mais se posent ils des questions ?
- Egocentrisme très marqué de la majorité des enfants : continuer à individualiser les différents points de vue en les reconnaissant tous.

PROLONGEMENTS – LIENS AUTRES FICHES (n) :

ARE-2

DURÉE ESTIMÉE : 20'

DURÉE RÉELLE : 20'

<u>ORGANISATION</u>	<u>DUREE</u>	<u>DEROULEMENT DE LA SEANCE</u>	<u>DIFFICULTES</u>
En ½ groupe = 10 enfants Dans la BCD	10' 5' 10' max 5'	<ul style="list-style-type: none"> • Présentation de l'atelier pour réfléchir ensemble : réfléchir aux idées que l'on a réfléchir ensemble parce qu'ainsi on a de nouvelles idées pour chercher des réponses aux questions que l'on se pose • Règles : On parle que lorsqu'on a la parole On écoute celui qui parle pour pouvoir lui répondre On ne doit pas avoir peur de dire tout ce que l'on a dans la tête, sur le thème choisi • Lancement du thème : « Aime t-on ses amis comme on aime les frites ? » • Donner la parole aux enfants qui lèvent la main • Synthèse (cheminement de la pensée du groupe) 	<ul style="list-style-type: none"> • Il peut paraître déroutant de parler librement • Sortir de l'égoïsme (écouter l'autre) • Aller au-delà de l'exemple <p style="text-align: center;"><u>ETAYAGE / GUIDAGE</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Reformulation (+ introduction de nouvelles questions ou vocabulaire) • Synthèse en fin de séance • + ramener le groupe sur le sujet, permettre l'écoute
<u>EVALUATION :</u> Cf. script		<u>VOCABULAIRE/NOTIONS :</u> Aimer = sensation (goût) Aimer = sentiment (avec le cœur) Cf. trace écrite séance 1+2	

PREMIERE SEANCE SUR LA POLYSEMIE DU VERBE AIMER

“Aimez-vous vos copains comme vous aimez les frites ?”

SCRIPT GROUPE 1

M : Qu'est ce que vous aimez ?

E : Moi le lion (Badr Addine)

E : Moi, l'âne (Fatimata)

M : Est-ce que vous aimez les bananes ? Est-ce que vous aimez autre chose que les animaux ?

E : euh, le cochon (Anissa)

M : est ce que vous aimez manger quelque chose de particulier ?

E : moi j'aime bien le singe (Ummu Gulsum)

M : Encore un animal. Est-ce que vous aimez le chocolat par exemple ?

E : oui

E : j'aime bien une banane

E : moi j'aime bien une pêche

M : je vais vous poser une autre question : aimez-vous vos parents, vos frères et sœurs ?

E : oui

E : moi j'aime une clémentine

E : j'aime bien mon père et ma petite sœur

E : moi j'aime bien mon grand frère et ma petite sœur

E : moi j'aime bien ma sœur et mon petit frère (Wassim)

M : Est-ce que quelqu'un d'autre veut parler ?

E : moi j'aime bien mon grand frère et ma mère et mon père.

M : d'accord. Donc vous avez dit qu'il y a des choses que vous aimez manger comme le chocolat...

E : moi j'aime manger du poisson (Ummu Gulsum)

M : oui, tout le monde a compris que vous aimez tous manger des choses différentes

E : Moi je mange des crabes

E : moi je mange des papillons (Hicham)

E : moi j'aime bien le cheval

Demande de retour au calme

M : Si je reprends ce que vous venez de dire, vous aimez des gens comme votre famille...

E : moi j'aime mon Dieu (Badr Addine)

M : ... et vous aimez aussi manger différentes choses. Mais est ce que vous aimez les gens comme vous aimez le chocolat par exemple ?

E : oui, moi je mange un sandwich au chocolat

M : Et tu mangerais un sandwich au grand frère alors ?

Rires

E : moi j'aime bien les crêpes au chocolat (Ummu Gulsum)

M : Est-ce que vous aimez vos parents comme vous aimez le chocolat ?

E : oui, moi j'aime bien tout (Fatimata)

M : est ce que tout le monde est d'accord avec Fatimata ?

E : oui

E : moi j'aime bien les crêpes au chocolat (Fatimata)

E : moi j'aime mon tigre et mon lion (Badr Addine)

M : Est-ce que tu mangerais ton tigre et ton lion ?

E : Non, je ne mange pas mon tigre et mon lion (Badr Addine)

M : et pourtant tu les aimes comme les crêpes au chocolat ?

E : j'aime bien manger plein de bananes (Fatimata)

M : est ce que tu as aussi des peluches ?

E : oui (Fatimata)

M : et tu les aimes comme les bananes ?
 E : oui (Fatimata)
 E : moi mon père il avait un cheval (Badr Addine)
M : on parlait de ce que l'on aime : les gens et les aliments
E : moi j'aime bien les dessins animés (Fatimata coupant la parole)
E : moi j'aime bien oui oui
E : moi j'aime bien Bambi ()
E : moi j'aime bien le chocolat en crêpes (Ummu Gulsum)
E : moi j'aime bien lire des histoires (Anissa)
E : moi j'aime bien lire des histoires à mon bébé (Fatimata)
M : A ton bébé ? et tu l'aimes comme les crêpes au chocolat ? tu le mangerais ?
E : oui (Fatimata)
M : Fatimata dit qu'elle aime son bébé et les crêpes au chocolat. Est-ce que c'est la même chose ? Est ce que c'est la même façon d'aimer ?
E : Non (Hicham)
E : moi j'aime bien les crêpes à la fraise
M : je reviens sur l'idée de Fatimata. Elle dit qu'elle aime son bébé et les crêpes au chocolat. Est ce que c'est la même façon d'aimer ?
E : moi j'aime bien regarder une cassette ()
E : moi j'aime bien le chocolat (Wassim)

FIN DE LA SEANCE

SCRIPT GROUPE 2

M : je vais commencer par vous poser une question : qu'est ce que vous aimez ? Est-ce que vous aimez manger des choses ? Est-ce que vous aimez des gens ?
 E : moi j'aime bien les poupées (Sarah S)
 E : moi j'aime bien manger (Amadou)
 M : qu'est ce que tu aimes manger Amadou ?
 E : les frites (Amadou)
 M : est ce que quelqu'un d'autre aime les frites ?
 E : moi j'aime bien (Valentin)
 E : j'aime bien manger des carottes
 M : donc vous aimez manger des frites et des carottes qu'est ce que vous aimez d'autre, on ne parle plus de manger maintenant
 E : j'aime bien les poupées (Sarah S)
 E : j'aime bien les jouets (Valentin)
 E : moi j'aime bien les « action man » (Amadou)
 M : est ce qu'il y a des gens que vous aimez ?
 E : j'aime bien Ayoub
 E : j'aime Valentin (Aïssatou)
 E : Ma maman
 E : le maître
 M : on a vu que vous aimez manger des choses, que vous aimez vos jouets et que vous aimez des gens. Mais, est ce que vous aimez vos copains comme vous aimez les frites par exemple ?
E : moi j'aime pas les frites (Sarah S)
M : tu n'aimes pas les frites comme tes copains ou tu n'aimes pas les frites en général ?
E : je ne les aime pas comme mes copains (Sarah S)
M : qu'est ce que tu fais comme différence ?
E : j'aime mes copains mais j'aime pas les frites (Sarah S)
M : Je crois que Sarah nous dit j'aime mes copains mais je n'aime pas les frites dans le sens de ce n'est pas pareil. Est-ce que tu veux dire ?
E ; Oui (Sarah S)

E : j'aime bien les animaux comme les Bambi (Valentin)
M : Je reste sur l'idée de Sarah
E : moi j'ai Bambi en cassette (Valentin)
M : et toi amadou, tu as dit que tu aimais les frites et les Actions man. Est-ce que tu les aimes de la même manière ?
E : moi j'aime bien Noheilla (Amadou)
M : est ce que tu aimes Noheilla comme tu aimes les frites ? Est-ce que c'est pareil ?
E : oui, c'est pareil (Amadou)
E : moi j'aime bien Ourson (Amin G)
E : j'aime bien les carottes avec les tomates (Noheilla)
M : d'accord mais là on est plus sur ce que l'on aime manger. On essaie de savoir si aimer ses copains c'est pareil que d'aimer les frites.
E : j'aime bien Aïssatou et Amadou (Sarah S)
E : j'ai Bambi en cassette et le Roi lion (Valentin)
M : vous avez plein de copains alors. Est-ce que vous les mangeriez comme des frites ?
E : non (chœur)
M : et pourtant les frites que vous mangez, vous les aimez aussi ?
E : oui (chœur)
E : parce que c'est mou (Sarah S)
M : alors si je te donne un caramel dur, tu ne le manges pas ?
E : moi j'aime bien le sucre (Amadou)
E : moi j'aime bien la farine (Sarah)
E : J'aime mes copains et les frites (Amadou)
M : et c'est pareil ?
E : non (Amadou)
M : où est la différence alors ?
E : mes copains, c'est pas des frites (Amadou)
E : moi j'aime bien Badr Addine (Amine)
E : moi j'aime bien Anissa et Sarah S (Noheilla)
M : ok, j'ai compris, vous avez plein de copains. Sarah a dit que les copains et les frites ce n'est pas pareil. Voyez-vous une différence ?
E : c'est pas pareil parce que les frites c'est mou et les copains c'est pas mou (Sarah S)
M : pourtant quand je prends le bras de Noheilla, c'est un peu mou là. Tu mangerais Noheilla ? Avec quoi est ce que tu aimes tes copains ?
E : non (Sarah). J'aime Noheilla avec ...mes mains et les frites avec mes dents (Sarah).

DISCIPLINE/DOMAINE : TRANSVERSAL

NIVEAU : GS

SEQUENCE/PROJET : Atelier pour réfléchir ensemble

NOMBRE DE SEANCES PREVUES : 8

SEANCE N° 2 – Qu'est ce qu'un ami

Séance précédente : polysémie du sens aimer **Séance suivante** : Qu'est ce qu'un ami (2)

OBJECTIFS DE LA SEANCE :

- mise en place des règles de l'atelier
- prendre la parole pour parler sur le thème
- écouter les autres pour éventuellement leur répondre

OBJECTIFS DU PROJET :

- Rester centré sur le thème (+ problématiser)
- Formuler clairement ses idées (argumenter)
- S'extraire du vécu immédiat et de l'exemple (début de conceptualisation)
- Prendre en compte la parole de l'autre pour amorcer un dialogue

MATERIEL :

Magnétophone SANS micro

PRE-REQUIS :

RETOUR D'EXPERIENCE – AMELIORATIONS :

- L'entrée dans la séance par la lecture de l'album connu permet de maintenir le calme et de gérer plus sereinement une discussion de 10' (durée max, après ils sont fatigués, agités) : continuer avec un album + la poursuite sur le même thème devrait permettre d'aller un peu plus loin dans le contenu
- Observation d'un peu moins d'égoïsme : le thème est peut être plus proche, la démarche commence à être intégrée – à poursuivre.
- Les enfants répondent à M. mais ne sont pas interactifs : créer des liens entre les interventions (=modèle, méthodologie pour actions futures)
- Les enfants répondent mais ne se questionnent pas : à poursuivre pour mesurer l'évolution – critères à définir pour le tableau d'évaluation
- Ami = copain – définition d'un copain (cf. script 2)

PROLONGEMENTS – LIENS AUTRES FICHES (n) :

ARE-1 et ARE-3

DURÉE ESTIMÉE : 20'

DURÉE RÉELLE : 20'

<u>ORGANISATION</u>	<u>DUREE</u>	<u>DEROULEMENT DE LA SEANCE</u>	<u>DIFFICULTES</u>
<p>En ½ groupe = 10 enfants Dans la BCD</p>	<p>5'</p> <p>5'</p> <p>10' max</p> <p>5'</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Re-présentation de l'atelier pour réfléchir ensemble : réfléchir aux idées que l'on a réfléchir ensemble parce qu'ainsi on a de nouvelles idées pour chercher des réponses aux questions que l'on se pose • Règles : On parle que lorsqu'on a la parole On écoute celui qui parle pour pouvoir lui répondre On ne doit pas avoir peur de dire tout ce que l'on a dans la tête, sur le thème choisi • Lancement du thème : Lecture de l'album « L'arche de Lulu » (Daniel Picouly) • Faire parler les enfants sur l'histoire pour dégager l'idée d'amitié. Donner la parole aux enfants levant le doigt pour parler • Synthèse (cheminement de la pensée du groupe) 	<ul style="list-style-type: none"> • Il peut paraître déroutant de parler librement • Sortir de l'égoïsme (écouter l'autre) • Aller au-delà de l'exemple <p style="text-align: center;"><u>ETAYAGE / GUIDAGE</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Reformulation (+ introduction de nouvelles questions ou vocabulaire) • Synthèse en fin de séance • + ramener le groupe sur le sujet, permettre l'écoute
<p><u>EVALUATION :</u></p> <p>Cf. tableau</p>		<p><u>VOCABULAIRE/NOTIONS :</u></p> <p>Ami différent de copain Ami et aimer (lien avec séance précédente)</p>	

DEUXIEME SEANCE SUR LA POLYSEMIE DU VERBE AIMER

“Qu’est ce qu’un ami ?”

SCRIPT GROUPE 1

M : Vous vous souvenez, lundi nous étions venus ici pour réfléchir ensemble à des questions que l’on se pose.

E : (Hicham) y’aura Sylvie ?

M : Non, Sylvie fait un autre travail avec vous. Mon travail avec vous, c’est d’essayer de faire sortir de vos têtes les idées que vous avez. Vous avez plein d’idées dans vos têtes, maintenant, il faut que vous arriviez à les dire pour que les autres les comprennent. Pour cela, il faut tout d’abord que vous parliez et aussi que les autres écoutent.

La dernière fois, on avait travaillé sur « est ce que l’on aime ses copains comme on aime les frites ». Vous vous en souvenez ? Aujourd’hui, on va faire un peu différemment : vous vous souvenez de ce livre là ?

L’enseignant montre l’album travaillé en classe par l’enseignante de décharge

E : Lulu Vroumette

E : Non, l’arche de Lulu

M : vous vous souvenez de l’arche de Lulu ? Je vais vous la relire pour que tout le monde s’en souvienne bien.

Lecture à voix haute de l’enseignant. Puis reprise du débat avec les enfants à partir de la dernière phrase de l’album :

M : Lulu a fait tout cela pour ?

E : pour sauver ses amis (Ayoub B)

M : pour sauver ses amis et c’est quoi un ami ?

E : un copain, un garçon (Ayoub B)

M : Ayoub, tu dis qu’un ami c’est un garçon alors tu n’es pas ami avec Aïssatou par exemple ?

E : Si (Ayoub B)

E : Moi je suis ami avec Amine G

E : Moi je suis ami avec Amadou (Mustafa)

M : Je me souviens, la dernière fois vous m’aviez parlé de tous vos amis mais moi je me pose une question et peut être que vous vous la posez aussi : qu’est ce que c’est un ami ? Le rapport dual à l’enseignant est établi PAR l’enseignant : nécessité de modifier le discours

E : un copain (Sarah S)

E : le coccinelle, c’est un copain aussi (Ummu Gulsum restée sur l’histoire de Lulu)

M : bon alors qu’est ce que c’est un copain, vous avez peut être une idée ?

E : un copain et un ami, c’est la même chose (Ayoub B) pas de différence entre les deux notions

M : Alors, comment est ce que tu définis un copain. Qu’est ce que tu fais avec un copain que tu ne fais pas avec quelqu’un que tu ne connais pas ?

E : Euh... je le sauverai (Sarah)

M : mais il n’y a pas de déluge comme dans l’histoire de Lulu. Qu’est ce qu’on peut faire avec un ami, un copain ?

E : on peut jouer, on joue avec lui (Hicham)

E : on peut se balader (Ayoub)

M : on peut se promener

E : on fait la course (Hicham) Tentative de généralisation mais induite par la forme de la question du M

M : jouer et faire la course, c’est un peu pareil ou pas ?

E : non (Hicham)

M : Non, c'est différent pour toi. Aïssata, qu'est ce qu'on fait avec un ami ?
E : (Aïssata)
M : Aïssatou ?
E : (Aïssatou)
M : Maïssane, qu'est ce que tu aimes bien faire avec un ami ?
E : j'aime bien jouer avec eux (Maïssane)
E : Je vais lui donner des jouets (Sarah S)
E : Moi, je vais lui donner des jouets pour toute la vie (Ayoub A)
M : Pour toute la vie ! Alors toi Ayoub, tu nous dis qu'un ami c'est pour toute la vie ?
E : non, je vais lui prêter pour toute la vie (Ayoub A)
M : Ayoub, tout à l'heure tu as dit donner et maintenant prêter ce n'est pas pareil alors ?
E : (pas de réponse)
M : Ummu, tu voulais dire quelque chose ?
E : Moi je vais lui donner mon.... mon...
E : poupée (Maïssane)
E : ...mon poupée (Ummu Gulsum)
M : D'accord, alors vous allez donner des choses que vous aimez bien. Et si je reprends ce qu'ont dit Sarah et Ayoub, un ami c'est quelqu'un avec qui on joue et à qui on donne des choses que l'on aime bien. C'est être gentil avec lui ?
E : oui c'est gentil (Hicham)
M : Donc on est gentil avec son ami ?
E : oui
M : Et on n'est pas gentil avec les autres ?
E : Si
M : Alors pour vous ce n'est pas ça la différence. Qu'est ce que l'on fait avec ses amis et que l'on ne fait pas avec les personnes qui ne sont pas nos amis ?
E : ...
M : est ce qu'un ami, c'est quelqu'un que l'on vient juste de rencontrer comme ça dans la rue ?
E : Non !
M : alors on le connaît déjà ?
E : Un ami, c'est pour toute la journée (Sarah S)
E : Pour avoir un ami, il faut dire : je te cause (Hicham)
E : T'es mon copain (Ayoub B)
M : C'est ton copain depuis combien de temps ?
E : C'est mon meilleur ami (Ayoub A)
M : Ayoub nous dit, C'est mon meilleur ami. C'est quoi un meilleur ami par rapport aux autres amis ?
E : C'est Amine G (Ayoub A)
M : Alors qu'est ce que tu fais ou tu as envie de faire avec Amine que tu ne fais pas avec les autres amis
E : On joue avec des ... Hicham et Badr Addine et Ayoub B (Ayoub A)
E : Ben tous les enfants quand on dit on est ton ami on va jouer et je donnais des jouets et je prêtais... (Ummu Gulsum)
E : on va donner la main (Ayoub B)
E : ... et après ils vont danser pour pour de faux et après ils vont faire quelque chose nouvelle (Ummu Gulsum)
E : Il va danser, il va se promener, il va regarder les animaux, il va regarder un livre après il va donner des jouets (Ayoub B)
E : Moi et Amine G et Ayoub A à la récréation, on joue au maître et au chien (Hicham)
M : Et est ce que tu étais amis avec Ayoub et Amine l'année dernière ?
E : oui (Hicham)
M : Alors ça fait longtemps qu'elle dure votre amitié ?
E : jusqu'à ce qu'on serait chez Catherine on était amis (Ayoub A)
M : Depuis que vous êtes chez Catherine vous êtes amis ? Ca fait longtemps alors
E : Depuis que j'étais né, je jouais avec mon frère
M : Oui mais avec ton frère, c'est autre chose ? Sarah, tu veux nous dire quelque chose depuis tout à l'heure. Chut, on écoute Sarah, Sarah a levé le doigt sans vous interrompre. Sarah ?
E : Moi, a un ami que je ne connaîtra pas, ben je vais lui donner un livre (Sarah S)

M : Tu veux donner un livre à quelqu'un que tu ne connais pas. Est-ce que c'est vraiment un ami ? Tout le monde est d'accord avec cette idée là ?

E : oui (groupe) réponse répondant à la demande implicitement formulée dans la question. Il ne faut pas tant induire de réponse

E : non, moi je ne suis pas d'accord. Moi, si je ne le connais pas je lui dis comment tu t'appelles ? (Hicham) Désaccord d'un enfant qui sort du groupe mais du coup, une partie du groupe le suit

E : non (plusieurs voix à la suite d'Hicham)

E : moi je lui dis comment tu t'appelles s'il te plait ? (Ayoub A)

M : Et ensuite il devient ton ami alors ?

E : oui (Ayoub A)

M : Et si il n'est pas gentil avec vous, c'est votre ami ? Aïssatou ? Aïssata ? J'aimerais bien savoir ce que vous en pensez. Logane ? Tu as des amis Logane ?

E : Oui, Anissa et Sarah et Maïssane (Logane).

M : D'accord, alors les autres ne sont pas des amis, ce sont des enfants de la classe ? Alors pourquoi Anissa, Sarah et Maïssane sont tes amis, qu'est ce que tu as envie de faire avec elles que tu n'as pas envie de faire avec les autres ?

E : ...

M : Amine, pourquoi tu parles à l'oreille de Logane, c'est à Logane de donner ses idées si elle le veut. Celles qu'elle a dans sa tête. C'est pour cela que l'on est ici ensemble : pour essayer de faire sortir les idées que l'on a dans sa tête, pour les dire et les partager avec les autres. Tes idées nous intéressent mais celles de Logane nous intéressent aussi.

E : Moi je suis copain avec tout le monde (Hicham)

E : Si Sarah elle était mon z'ami ben je donnera mes jouets, mes bonbons (Ummu Gulsum)

E : Moi mes amis c'est Ummu, Fatimata, Anissa et Logane (Sarah)

M : Et pourquoi ce sont tes amis

E : parce que (Sarah)

M : Donc si je reprends ce que vous avez dit, les amis ce sont les enfants que vous rencontrez à qui vous dites bonjour et avec qui vous aimez bien jouer. Mais par contre s'ils sont méchants ce ne sont pas vos amis

E : Si les enfants me tapent, je ne donne pas mes jouets, je ne donne pas mes livres (Ayoub B)

M : On va s'arrêter là pour aujourd'hui.

SCRIPT GROUPE 2

M : La dernière fois, on avait travaillé sur ce que vous aimez et ce que vous n'aimez pas. Aujourd'hui je vais vous lire une histoire que vous connaissez déjà et ensuite on discutera pour savoir ce que vous en pensez.

E : oui on la connaît déjà (Amadou)

M : ... pour sauver...

E : le Rossignol (Anissa)

M : Elle n'a pas volé le Rossignol, il volait déjà

E : La truite (Amine B)

M : C'est la truite qui l'a sauvé.

E : bavouille l'escargot (Fatimata)

M : Bavouille l'escargot c'est l'ami de Lulu Vroumette ?

E : Oui

M : Et c'est quoi un ami ?

E : C'est un copain (Sarha A)

M : C'est un copain ? Alors qu'est ce que c'est un copain ?

E : C'est quand on est amis (Wassim)

E : un copain c'est quand on devient des amis (Fatimata)

M : Alors, j'ai bien compris, pour vous, un copain et un ami c'est pareil. Amine, qu'est ce que c'est un ami ?

E : C'est un enfant (Amine)
M : C'est un enfant, parce que tu es un enfant. Moi mes amis ce ne sont pas des enfants.
E : et le Dieu c'est ton copain (Badr Addine)
M : non
E : moi, c'est mon copain (Badr Addine)
M : Ah c'est ton copain et qu'est ce qu'on fait avec un copain ?
E : On joue (Amadou)
E : On peut manger ensemble (Fatimata)
E : On peut jouer avec lui, on peut dormir avec lui (Wassim)
E : on peut jouer à cache cache avec lui (Amine)
E : on peut manger avec lui (Sarha)
M : Oui, ça on l'a déjà dit
E : on peut regarder la télé avec lui (Anissa)
E : On peut partir en voyage ensemble (Amin)
M : Assieds toi bien tu seras mieux pour travailler
E : on peut se promener ensemble (Badr Addine)
E : Il peut jouer avec lui à la balle (Fatimata)
E : On peut partager des animaux (Badr Addine)
M : on peut partager des choses avec un ami.
E : on peut partager ses affaires (Fatimata)
M : Donc, vous avez dit, avec un ami, on peut se promener, jouer, dormir, voyager et partager. Est-ce que tous les enfants sont vos amis
E : Non (Fatimata)
M : Alors il y a une différence entre les enfants qui sont tes amis et ceux qui ne sont pas tes amis ?
E : parce que ceux qui ne sont pas mes amis font des bêtises (Fatimata)
M : Amine Assieds toi. On entend plus Fatimata.
M : Fatimata dit : il y a des enfants qui sont mes amis et d'autres qui ne sont pas mes amis. Comment le sait on ?
E : Parce qu'ils sont gentils (Fatimata)
M : parce qu'ils sont gentils ? Avec qui ?
E : Avec moi (Fatimata)
E : moi ils sont trop gentils avec moi (Mustafa)
M : Amine G donne moi ces papiers, ils ne font pas partie de la discussion d'aujourd'hui. Comment fais tu la différence entre un enfant qui est ton ami et un qui n'est pas ton ami ?
E : parce que mon ami me donne toujours des bonbons (Amine G)
E : moi il me donne toujours de l'argent (Amin B)
E : moi il me donne toujours une radio ou un téléphone (Wassim)
E : Moi j'ai pas de copain (Badr Addine)
M : Badr Addine nous dit qu'il n'a pas de copain !
E : Moi non plus je n'ai pas de copain (Amadou)
E : moi j'aime bien les crêpes (Fatimata)
Nécessaire retour au calme :
M : vous n'avez pas envie de travailler aujourd'hui. Badr Addine assieds toi et tait toi. J'ai la parole et je la donne à Amadou qui disait qu'il n'avait pas de copain. Tout à l'heure il a dit qu'avec un copain on joue.
E : C'est Amine G, dès fois il est mon copain et dès fois il est pas mon copain (Amadou)
M : et pourquoi il n'est pas toujours ton copain ?
E : j'sais pas – quand je fais des bêtises il est plus mon copain (Amadou)
M : depuis quand vous vous connaissez tous ? Amine qui est ton copain
E : Wassim (Amin G)
M : et vous vous connaissez depuis longtemps avec Wassim ?
E : moi mon copain c'est Amine B (Fatimata)
E : Moi c'est Amine G (Wassim)
E : moi c'est Sarah S et Logane (Anissa)
E : moi c'est mes bonbons (Fatimata)
Retour au calme

M : Wassim, tu as dit que ton ami était Amin G. Tu le connais depuis combien de temps ?
E : ça fait depuis longtemps ! Depuis longtemps quand j'étais chez les petits je le connais (Wassim)
M : quand tu étais chez les petits tu le connaissais déjà
E : moi je le connaissais pas (Amadou)
M : quand vous croisez un enfant que vous ne connaissez pas dans la rue, il est votre ami ?
E : oui (Wassim)
M : tout le monde est d'accord avec ça ?
E : non (Anissa)
M : et pourquoi ?
E : parce qu'on l'a jamais vu (Fatimata)
E : Parce qu'on a pas entendu son nom (Fatimata)
E : on lui dit eh oh comment tu t'appelles (Wassim)
M : Wassim, Fatimata et Anissa on dit un enfant qu'on croise dans la rue c'est pas un ami parce qu'on le connaît pas, on ne connaît pas son nom. Alors comment il peut devenir notre ami ?
E : on lui dit eh oh comment tu t'appelles (Wassim)
E : on le demande (Amin B)
M : on lui demande quoi ?
E : on le demande comment tu t'appelles et après il nous le dit (Amin B)
M : et si il te dit son nom c'est ton ami ?
E : oui (Amin B)
E : Si je dis comment tu t'appelles à Amin B et il dit Amin B (Fatimata)
M : mais tu sais déjà qu'il s'appelle Amin B
M : Vous avez dit aujourd'hui que vous aviez des amis et que vous connaissiez d'autres enfants qui n'étaient pas vos amis. Qu'avec un ami on aime jouer, on aime manger, on aime partager des choses, des jouets, on aime des fois dormir ensemble et que tous les enfants qu'on rencontre ne sont pas nos amis.

FIN DE LA SEANCE

TROISIEME SEANCE SUR LA POLYSEMIE DU VERBE AIMER

« Est-ce qu'un copain est un ami ? »

SCRIPT GROUPE 1

- M : Vous vous souvenez, la dernière fois on avait relu l'histoire de « L'arche de Lulu » et on avait discuté de quelque chose. Est-ce que vous vous souvenez de quoi ?
- M : Vous levez le doigt et je vous donne la parole
- E : de ce qu'on aimait (Sarah S)
- M : de ce qu'on aimait, ça c'était ce qu'on avait fait en début de semaine.
- E : Le petit bonhomme de pain d'épice (Maïssane) : **confusion probable avec le travail de l'enseignante de soutien**
- M : pas du tout, on avait lu l'Arche de Lulu
- E : on avait travaillé avec la famille (Hicham)
- M : pas tout à fait avec la famille...
- E : avec sa carapace (Mustafa) **qui semble avoir une illumination**
- M : Alors ça c'était dans l'arche de Lulu. Et que faisait Lulu à la fin de l'histoire ? Vous vous souvenez de ce qu'elle fait
- E : Elle sauve ses amis (Ayoub B.)
- M : Elle sauve ses amis. Alors de quoi on avait parlé après
- E : Elle saute par la fenêtre (Hicham)
- E : Après la truite les sauve tous (Ayoub B)
- M : Oui Ayoub et de quoi on a parlé nous, tous ensemble ensuite ?
- E : on a parlé des crêpes et des papas mamans et des frères aussi (Ayoub B)
- M : c'est vrai, la première fois que l'on a réfléchi ensemble, on a parlé de ça. Logane, tu te souviens de quoi on a parlé hier ?
- E : Non (Logane)
- M : on avait parlé des amis, de ce qu'on faisait avec des amis. Qu'est ce que c'est un ami.
- E : on avait dit que c'était un copain (Sarah S)
- M : Aujourd'hui, je vais vous lire une autre histoire et puis on va continuer à travailler sur le thème de l'ami. On va essayer de savoir si un ami c'est vraiment comme un copain. Je vais vous lire une histoire qui s'appelle « le bisou »
- E : le bisou !!!
- E : eh la souris a fait un bisou au chat (Hicham)

Lecture de l'album

- E : Ils sont devenus amis ? (Sarah S)
- M : Ils sont devenus amis. Qu'est ce que tu en penses Sarah ? Qu'est ce que vous en pensez ?
- E : Oui (collégial)
- M : Comment on sait qu'ils sont devenus amis ?
- E : Parce qu'ils se font tous les jours des bisous (Sarah S)**
- M : pourquoi est ce qu'ils se font des bisous ?**
- E : parce qu'ils sont amoureux (Wassim ?)**
- M : Parce qu'ils sont amoureux ou parce qu'ils sont amis ?**
- E : ils sont amoureux ! Tiens regarde : le chat, le cœur et la souris (Hicham) Argumentation – décentration de soi parce que l'on parle d'un sujet commun : l'album**
- M : L'autre jour, on avait parlé de ce que l'on aimait. Vous aviez dit que vous aimiez vos parents, vos frères, vos sœurs, vos copains. Et vous aviez dit aussi que vous aimiez vos copains avec le cœur et les frites avec votre bouche. Vous vous en souvenez ?
- E : Oui (collégial)
- E : oui, comme la souris (Amine B)
- M : Mais est ce que vous êtes amoureux de vos parents ?
- E : non (collégial)
- E : Amoureux ça veut dire... (Amine B)

E : Ca veut dire quoi être amoureux ? (Hicham) Question posée au groupe et réponse

E : Ca veut dire qu'on va se marier (Sarah S)

M : Qu'est ce que vous en pensez ?

E : Ca veut dire on se fait un bisou dans la bouche (Hicham)

E : Les enfants se marient pas c'est que les papas (Ayoub B)

M : Ce ne sont que les papas qui se marient ?

E : Oui avec les mamans (Sarah S)

E : Oui parce qu'ils sont grands (Hicham)

E : plus grands que nous (Hicham)

Retour au calme

M : Hicham vient de dire les papas et les mamans se marient parce qu'ils sont grands.

E : Que nous (?)

E : Oui ils sont plus grands que nous, que les enfants (Hicham)

M : Ayoub, tu dis, les enfants ne se marient pas. Tu veux dire que quand on est grand on a le droit de faire des choses que l'on ne peut pas faire quand on est enfant ? Trop d'induction. Il faut laisser davantage la parole aux enfants. Essayer de ne pas préparer une séance dirigée

E : les mamans qui sont amoureux (?)

E : les mamans et les enfants y peuvent être amoureux (Ayoub B)

M : Alors quand on est un enfant on peut être amoureux mais on ne peut pas se marier ?

E : ils vont grandir les enfants (?)

M : Ayoub, peux tu essayer d'expliquer ce que tu veux dire, nous n'avons pas bien compris

E : si les enfants ils sont grands grands, il va marier avec les mamans...

E : Avec les filles (Hicham)

E : Avec les sœurs (Amin B)

E : non pas les sœurs (Ayoub B)

E : les filles (Hicham)

E : non (Ayoub B)

E : si (Amin B) Les enfants se répondent

M : Quand un enfant devient grand il peut se marier avec qui alors ? Est-ce que c'est avec une maman ?

E : Non, avec un papa (Sarah S)

E : moi j'ai déjà un amoureux (?)

M : Toi tu as déjà un amoureux. Mais est ce que tu es grande ?

E : non (?)

M : tu es grande mais est ce que tu es assez grande pour te marier ?

E : non

M : On essayait de comprendre ce qu'Ayoub B. voulait dire. Il a dit que quand un enfant devient grand il peut se marier avec les mamans. Est-ce que c'est bien maman qu'il voulait dire ? Ayoub A, tu as dit avec les sœurs

E : non, on a pas le droit avec les sœurs (Ayoub B). Moi j'ai pas dit ça moi Importance de la parole dite et contradiction de l'adulte qui se trompe

E : Quand on va aller chez les grands, ben on va marier (Ummu Gulsum)

E : non !

M : chez les grands où ?

E : en maternelle (Ummu Gulsum)

M : en ce moment tu es en maternelle. Quand tu dis chez les grands tu veux dire quoi, dans l'école à côté là ?

E : Quand on est grand on va acheter une moto (Ayoub B)

M : Je vais écrire ce que vous dites, là sur ce tableau, ce qu'on peut faire quand on est grand. Ayoub a dit, quand on est grand on peut se marier et maintenant il dit on peut acheter une moto.

E : quand on est grand on va travailler, on ramène l'argent (Ayoub B),

E : on ramène l'argent et après on va acheter une moto (?)

E : on va acheter une voiture pour travailler (Hicham)

E : on va acheter une voiture (Mustafa)

E : une maison on reste dans l'exemple mais les idées progressent par intervention des uns et des autres

M : je crois que l'on a bien compris. Vous avez dit, quand on est grand, on va travailler et on a de l'argent pour acheter des choses

M : Sarah tu voulais dire quelque chose, tu as la parole

E : Ma sœur elle a déjà une moto et elle a 8 ans (Sarah)

M : est ce que c'est une vraie moto pour aller sur la route ? Qu'en penses-tu Logane ? A 8 ans on peut avoir une moto pour aller sur la route ?

E : Quand on a 18 ans on peut avoir une moto. Les filles z'ont pas les motos, y'a que les garçons (Ayoub A)

E : les garçons ils ont des voitures (Ummu Gulsum)

E : même les filles ont des voitures (Hicham)

M : j'aimerais bien savoir ce qu'Aïssata en pense. Qu'est ce qu'on peut faire quand on est grand que l'on ne peut pas faire quand on est enfant ? On a dit, on peut travailler, gagner de l'argent et acheter des choses et puis on avait dit avant on peut se marier.

E : avec une femme (Ayoub B)

M : tout à l'heure tu avais dit avec une maman et maintenant tu dis avec une femme

E : oui avec une femme... belle (Ayoub B)

E : moi je vais me marier avec un garçon beau (Sarah S)

M : On peut se marier avec un garçon ou avec un homme quand on est grand ?

E : un homme (Sarah S)

M : un homme. Donc on peut se marier avec une femme ou un homme

E : on achète des glaces (Ayoub B)

M : là on est toujours dans « on peut acheter des choses » parce qu'on a de l'argent parce qu'on a travaillé

E : moi à ma taille, ma mère elle va m'acheter une moto une petite, une moto Batman (Hicham)

M : Ayoub, tu veux dire quelque chose sur ce que l'on peut faire quand on est grand

E : on peut avoir un pavillon, une maison avec une piscine (Ayoub A)

M : Est-ce que l'on habite avec ses parents ?

E : non, quand on va grandir, ils vont vieillir après nous on va se marier (Ayoub A)

E : Quand on sera un papa on va se marier (Hicham)

M : Ayoub B tu veux parler, nous t'écoutes

E : ma sœur elle va à la piscine avec mon frère. Elle ramène des gâteaux, un ananas, des sandwiches

M : oui mais ça n'a rien à voir avec ce que l'on peut faire quand on est grand.

M : Alors, nous sommes partis tout à l'heure des amis et nous avons finalement parlé de ce que l'on peut faire quand on est grand. Je vous relis ce que vous avez dit. Vous avez dit : quand on est grand on va travailler, on gagne de l'argent et on peut acheter des choses, quand on est grand, on peut se marier avec une femme ou un homme, quand on est grand, on a une maison et nos parents vieillissent. **Sortie du thème par un enfant qui marque l'arrêt de cette séance.**

SCRIPT GROUPE 2 – SEANCE 3

M : Aujourd'hui, nous sommes ici tous ensemble pour réfléchir ensemble. Vous vous souvenez, on avait dit qu'on allait réfléchir aux idées que l'on a dans notre tête, essayer de les dire le mieux possible pour que les autres comprennent. Il faut parler seulement lorsque je vous donne la parole, quand vous levez la main et puis il faut surtout ne pas parler quand les autres parlent parce qu'il faut bien écouter ce qu'ils vont dire et réfléchir à ce qu'ils disent. Vous vous souvenez ? Hier, je vous avais lu l'histoire de l'arche de Lulu que vous connaissez bien. On avait vu qu'à la fin, Lulu avait sauvé...

E : tous ses amis il manquait que le lapin (Amin B)

M : elle avait sauvé tout le monde à la fin

E : A la fin, il est resté sur l'arbre et après ils sont partis, Lulu elle est partie. Il a dit attendez moi après elle l'a tiré par les oreilles (Amin B)
 E : Après la truite elle l'a sauvée (Fatimata)
 E : Elle a sauvé, elle est tombée dans le tourbillon (Amin B)
 E : et après elle a sauté par la fenêtre (Badr Addine)
 M : on avait parlé de cette histoire parce qu'on voulait discuter ensemble des amis. Pour essayer de savoir ce qu'est un ami. Vous aviez dit plein de choses sur les amis et on avait dit qu'un ami est un copain. Moi je ne suis pas tout à fait sûr qu'un ami c'est un copain, j'y ai réfléchi un petit peu cette nuit et je ne suis pas sûr. Alors j'ai envie de vous lire une nouvelle histoire, une histoire que vous ne connaissez pas, une histoire d'amis. Et puis ensuite, on va continuer à réfléchir sur cette idée pour essayer de savoir ce qu'est un ami et si un ami c'est vraiment comme un copain.

Lecture de l'album « Le bison »

M : Qu'est ce que vous pensez de cette histoire ?
 E : Bien
 M : Comment ils sont le chat et la souris ?
 E : amis (Fatimata)
 M : Ils sont amis. Comment tu sais qu'ils sont amis ?
 E : parce qu'ils étaient pas méchants (Fatimata)
 M : Qu'en penses tu Anissa ?
 E : Parce qu'ils ont pas arrêté de faire des bisous la souris avec le chat (Fatimata)
 M : Tu dis qu'ils sont amis parce que la souris fait des bisous au chat. Qu'est ce que vous en pensez ? Wassim qu'est ce que tu en penses ? Assieds toi correctement se sera mieux pour réfléchir. Valentin aussi. Amadou est ce que tu penses que le chat et la souris sont amis ?
 E : oui parce que... (Amadou)
 M : Tu dis : « oui parce que ». Continues, essaie de dire ce que tu as dans la tête.
 E : parce que la souris lui fait des bisous (Amadou)
 M : donc vous pensez que si on se fait des bisous c'est parce que l'on est amis ?
 E : Oui ça peut être notre ami (Fatimata)
 M : Est-ce que ça peut être autre chose ?
 E : non (Fatimata)
 M : Badr Addine, tu en penses quoi ? Sarha, tu as levé la main. Amadou a dit « ils sont amis parce qu'ils se font des bisous » et Fatimata a ajouté : « quand on se fait des bisous on ne peut être que amis ». Hier, vous aviez dit que ami et copain c'était la même chose. Est-ce que l'on fait des bisous à un copain ?
 E : oui (plusieurs)
 E : non (plusieurs)
 E : D'accord on lui dit comment tu t'appelles, il dit comment il s'appelle après il repart, il va chez lui (Amine B)
 E : Maitresse je sais (Amin G)
 M : Amine, reprend ce que tu veux dire, je n'ai pas très bien compris : **préférer le « nous »**
 E : il a dit Salam alekoum en arabe (Amin G)
 M : c'est une façon de dire bonjour oui. C'est ce que vous avez dit hier : quand je croise une enfant dans la rue, on se dit bonjour, on se demande si on veut être amis et ça y est on est amis. Est-ce que c'est vraiment être ami ou c'est être copains ?
 E : On peut faire la bise (Fatimata)
 M : On se fait la bise. Comme la souris et le chat. Mais j'ai l'impression que la souris et le chat, c'est un peu plus que de simples copains. Que se passe t-il quand la souris ne vient plus faire de bisous au chat ?
 E : la souris elle ramène des dents (Fatimata)
 E : Ben euh, le chat il vient (Amadou)
 M : qu'est ce qu'il devient le chat ?
 E : il est méchant (Badr Addine)
 M : Il est méchant le chat ?
 E : non (plusieurs)

E : il ferme les yeux (Fatimata)
E : il devient gentil (Wassim)
M : il devient gentil. Il était méchant avant ? Il ferme les yeux. Il ferme les yeux pourquoi ?
E : parce que, pour que la souris vienne (Fatimata)
M : Pour que la souris vienne ?

Amine tu viens ici s'il te plaît. Amine tu t'assois là.

M : Fatimata dis : « le chat ferme les yeux pour que la souris vienne ». Pourquoi, il attend la souris ?
E : ...
M : A-t-il envie de voir la souris ?
E : ...
M : un enfant que l'on croise dans la rue, est ce qu'on a envie de le voir souvent ?
E : oui (Fatimata)
E : tous les jours (Sarha A)
E : moi pas autant que Badr Addine mais...(Amin G)
M : Amin, je t'écoute
E : Par exemple, Badr Addine et Wassim c'est mes copains (Amin G)
M : ce sont tes copains donc tu as envie de les voir tous les jours. Est-ce que leur dit des secrets ?
E : non (plusieurs)
M : A qui dites vous des secrets ?
E : moi à Amine B (Wassim)
E : moi j'dis à Amin (Badr Addine)
E : moi je les dis à Mustafa (Amadou)
E : moi j'le dis à Sarah (Fatimata)
E : Et moi j'le dis à Amin (Badr Addine)
M : donc vous dites des secrets. Est-ce que vous dites des secrets à tout le monde ?
E : non (plusieurs)
E : oui, moi j'le dis à tout le monde entier (Amine B)
M : Mais alors, si tu le dis au monde entier, qu'est ce que vous en pensez, est ce que c'est encore des secrets ?
E : non, c'est pas des secrets.
M : qu'est ce que c'est un secret
E : un secret, c'est dans l'oreille (Sarha)
E : C'est quand on dit : « tu dis pas que j'ai de l'argent où ça » (Amin G)
M : c'est quand on dit de ne pas le répéter. C'est important ce que l'on dit ?
E : c'est quelque chose d'important (Fatimata)
M : Alors on dit quelque chose d'important à tout le monde ou seulement à quelques personnes ?
E : a quelques personnes un petit peu (Amin G)
E : que une personne (Fatimata)
M : Que une ! Alors cette personne a qui tu le dis, c'est quelqu'un d'important pour toi ? De particulier ?
E : C'est quoi particulier ? (Amine B)
M : Amine demande : « c'est quoi particulier ? » quelqu'un peut nous aider ?
E : ça veut dire des gens qui sont amis (Fatimata)
M : Amadou, Valentin, qu'en pensez vous ? C'est quoi un secret ?
E : Un secret c'est... (Amadou)
E : quand on dit quelque chose dans l'oreille et ben les autres ils entendent pas quand on dit qu'est ce qu'on dit (Wassim)
M : alors, tu dis quelque chose dans l'oreille de quelqu'un et les autres n'entendent pas ce que tu dis. C'est quelque chose de secret.
E : oui (Wassim)
M : Quelque chose que l'on a pas envie que tout le monde entende. On le dit à qui alors ?
E : a les copains qu'on connaît déjà (Amine B)
M : aux copains qu'on connaît déjà. On les aime comment les copains à qui on donne des secrets ?
E : beaucoup (plusieurs)

E : maitresse, on se dit des secrets (Amadou)

M : je reprends ce que dit Amine B : « on dit des secrets à des copains que l'on connaît déjà et que l'on aime beaucoup.

E : et qui sont sages (Fatimata)

M : Et qui sont sages peut être. Alors par exemple, les enfants dans la cour de l'école, ce sont des enfants que vous connaissez depuis longtemps et que vous aimez beaucoup ? Tous les enfants ?

E : non. On les connaît depuis longtemps (Fatimata)

M : tu les connais tous bien depuis longtemps ?

E : Non (Fatimata)

M : Anissa, tu connais tous les enfants de la cour de récréation ?

E : (oui avec la tête)

M : tu sais comment ils s'appellent, ce qu'ils aiment faire, où ils habitent...

E : toi tu aimes bien quoi comme animaux (Wassim)

M : bon, je crois que vous n'avez plus trop envie de travailler, vous n'êtes plus du tout concentrés et il faut être concentré pour réfléchir.

E : parce qu'il nous faut de l'exercice ! Pas d'intérêt pour l'atelier ce jour

M : On va juste reprendre ce que vous avez dit

FIN DE LA SEANCE

TRACE ECRITE

Atelier pour réfléchir ensemble - Octobre 2005 - « Qu'est ce qu'un ami ? »

Séance n°1

Nous nous sommes demandé ce que nous aimions.

Nous avons dit que nous aimions des personnes comme les gens de notre famille ou comme nos copains. Nous avons dit également que nous aimions manger certaines choses comme les frites ou les crêpes.

Nous nous sommes demandé si aimer les frites c'était la même chose qu'aimer ses copains.

Nous avons pensé que ce n'était pas la même chose parce que **nous aimons manger avec nos dents et que nous aimons les gens avec notre coeur.**

Séance n° 2

Nous avons relu l'histoire de Lulu Vroumette qui sauve ses amis de l'inondation et nous nous sommes demandés ce que c'est un ami.

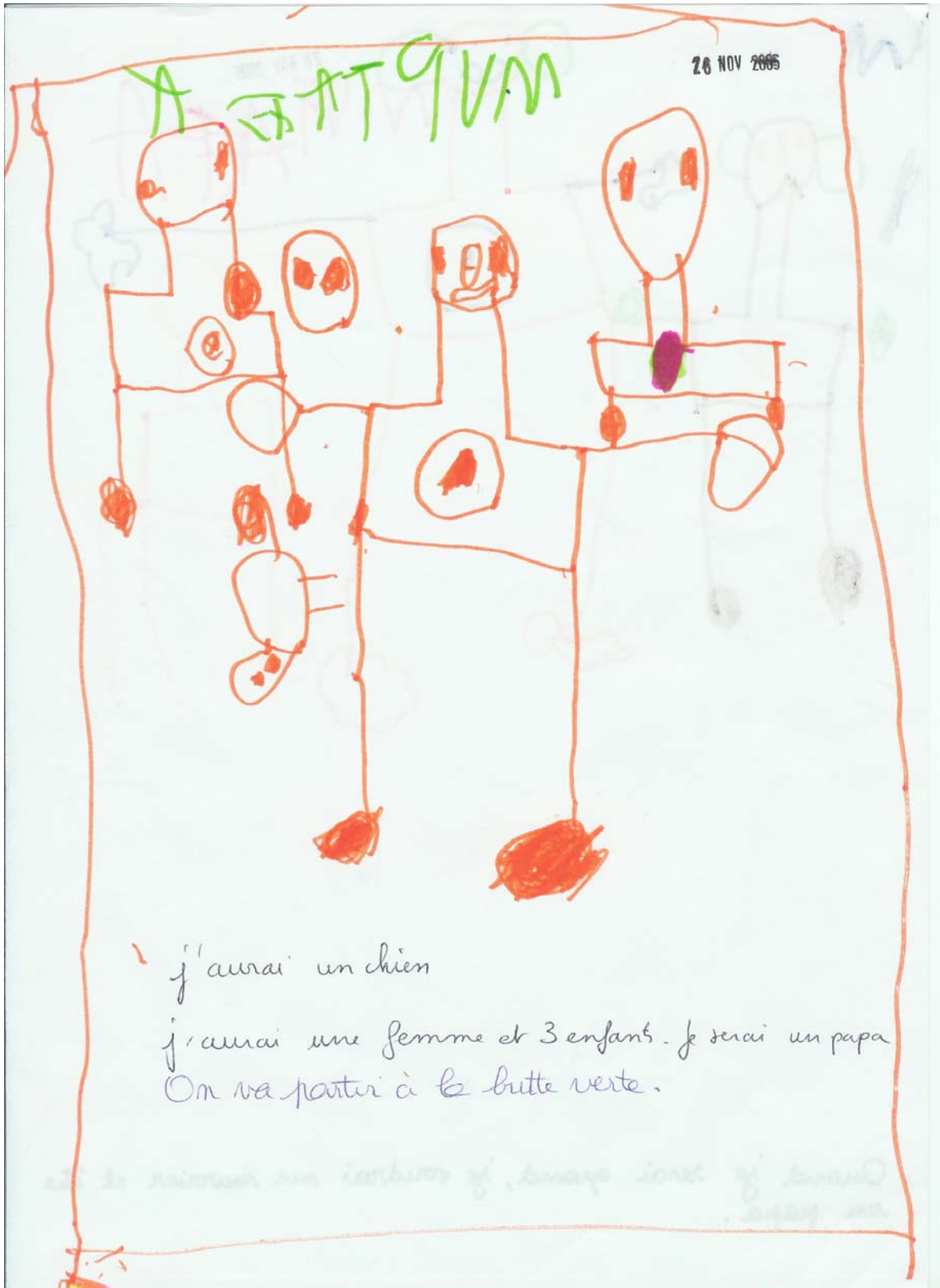
Nous avons pensé qu'un ami est un copain.

Nous avons pensé aussi qu'un ami est un enfant que l'on aime bien, qui est gentil avec nous, avec qui nous jouons et partageons nos affaires. Nous aimons nos amis avec notre coeur.

Un ami est une personne que l'on connaît depuis longtemps. On peut pourtant vite commencer à devenir l'ami de quelqu'un en lui disant bonjour, en lui demandant son nom et en jouant avec lui.

ANNEXE 2

Séance 5 sur le thème « Qu'est ce qu'une grande personne » : dessins des enfants et trace écrite



j'aurai un chien

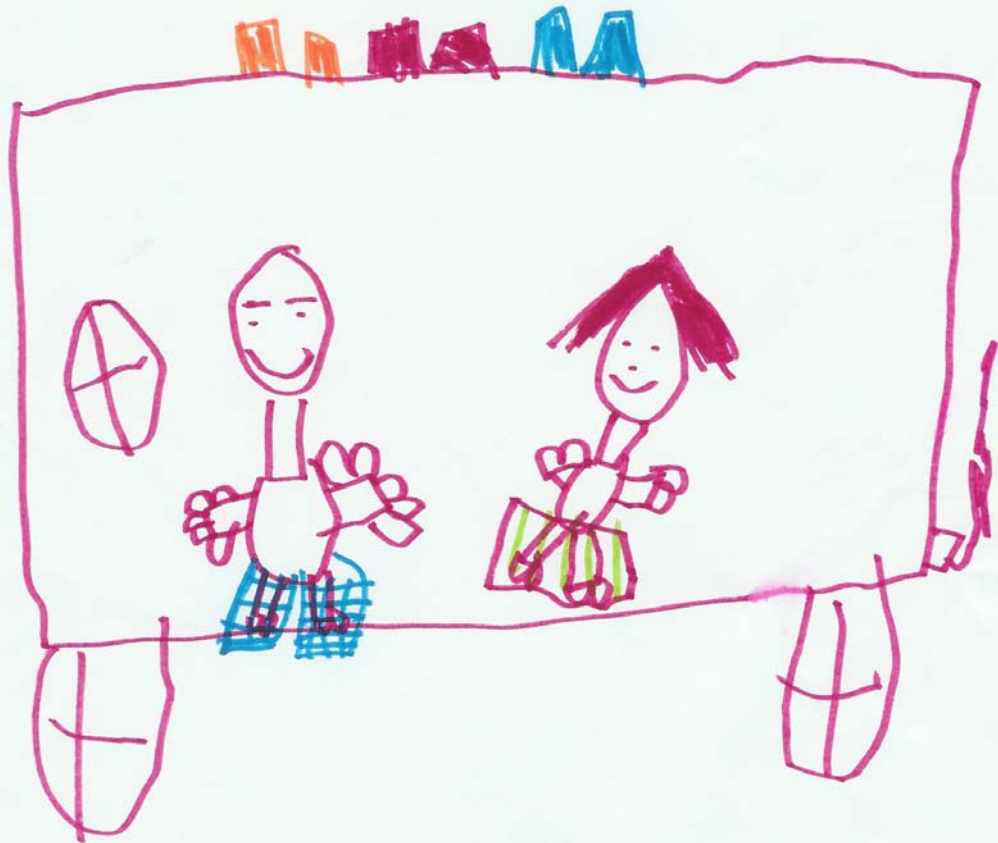
j'aurai une femme et 3 enfants. Je serai un papa

On va partir à la butte verte.

Quand je serai grand, je voudrais être un pompier,
~~conduire~~ conduire un camion et avoir une fille avec
moi. Je suis marié.

AMADOU

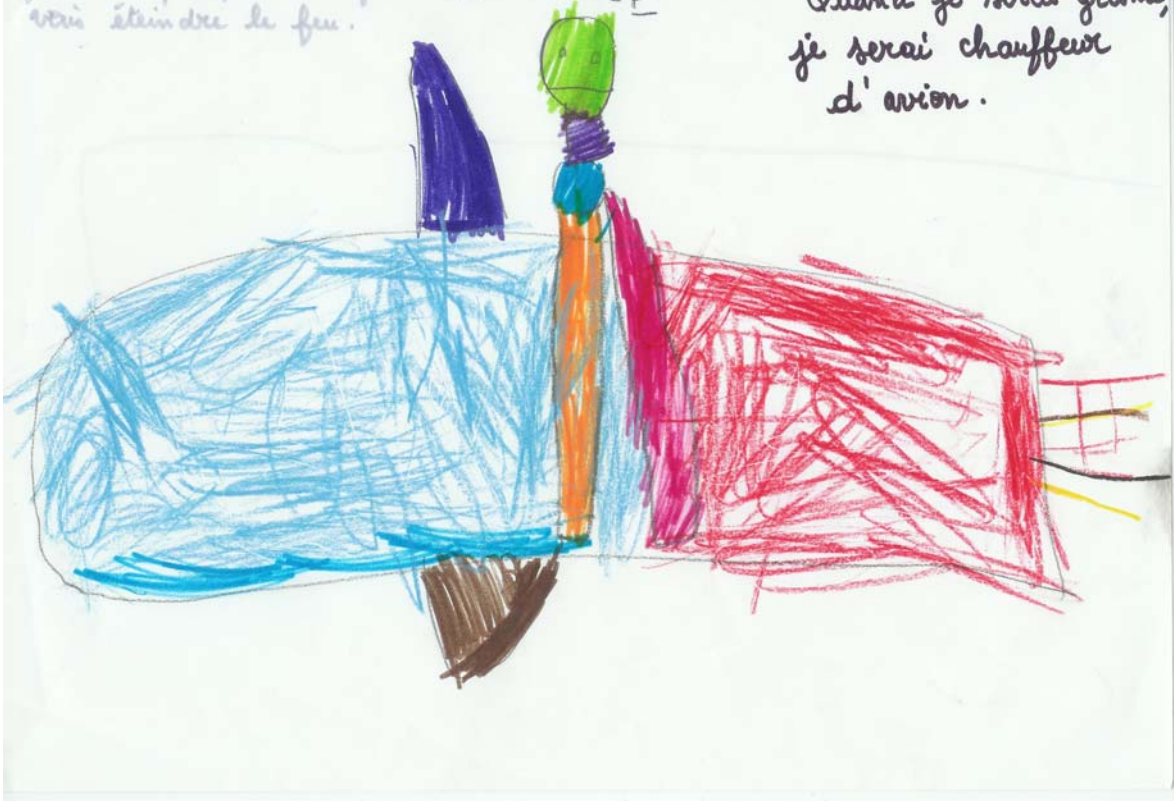
26 NOV 2005



Je serai aussi un policier pour arrêter les méchants
Après le travail, je rentrerai à la maison. Ce serait une
maison à moi, avec un toit pointu et une cheminée, des
fenêtres, une porte et un garage pour ranger ma moto.

Je serai pompier et je BADR-ADDINE
vais éteindre le feu.

Quand je serai grand,
je serai chauffeur
d'avion.



je veux être marié

je veux être travailleur



26 Nov 2005

25 Nov 2005

HICHAM

Je construirai une maison pour quelqu'un d'autre.

Je construirai une maison pour moi et pour ma femme.
J'aurai des bébés.

Atelier pour réfléchir ensemble – décembre 2005 « C'est quoi une grande personne? »

La première fois que nous avons réfléchi à ce qu'est une grande personne, nous ne savions pas trop comment donner nos idées.

La seconde fois, nous avons dessiné ce que nous ferons quand nous serons grands. Les maitresses ont écrit, sur nos dessins, ce que nous leur disions.

Certains ont dit :

- « Quand je serai grand, je serai marié ».
- « Quand je serai grand, j'aurais des bébés ».

D'autres ont dit :

- « Quand je serai grand je serai facteur et je donnerai des enveloppes à des personnes ».
- « Quand je serai grand, je serai pompier et je vais éteindre le feu ».
- « Quand je serai grand, je veux être travailleur ».
- « Quand je serai grande, je serai maitresse ».

Et encore d'autres :

- « Après le travail, je rentrerai à la maison, ce serait une maison à moi, avec un toit pointu et une cheminée, des fenêtres, une porte et un garage pour ranger ma moto ».
- « Quand je serai grand, je construirai une maison pour moi et pour ma femme ».

En discutant entre nous, nous avons pensé que **quand nous serons grands nous serons différents de ce que nous sommes aujourd'hui mais nous serons toujours « nous »**.

ANNEXE 3

Séance 6 sur le thème de « Que se passe-t-il quand on se trompe ? » : script et trace écrite

SEANCE 6 : « QUE SE PASSE T-IL QUAND ON SE TROMPE, QUAND ON RATE QUELQUE CHOSE »

M : je vais vous montrer le travail de deux enfants (une production répondant à la consigne et l'autre non), on va essayer de voir s'ils sont pareils

E : un plus (Ummu Gulsum)

E : un moins et un plus (Mustafa)

M : qu'est ce que ça veut dire ? Qu'est ce que ça veut dire quand il y a un plus ?

E : ça veut dire c'est bien (Sarah S)

M : C'est un exercice que vous avez fait il y a longtemps. Vous souvenez vous de la consigne ?

E : là il y a étoile, étoile, étoile, là guirlande, guirlande, guirlande, là boule, boule (Amin B)

M : qu'elle était la consigne ? Qu'est ce qu'il fallait faire dans cet exercice ? Il fallait retrouver les mots identiques au modèle et les entourer de la même couleur. Est-ce que c'est réussi ?

E : Ouiiii

M : alors que veut dire le plus ?

E : c'est très bien

M : Et là qu'est ce que ça veut dire (en montrant la production avec les erreurs)

E : c'est pas bien (Ayoub)

M : qu'est ce que tu veux dire : c'est pas bien ?

E : non, c'est moins (Mustafa)

E : c'est pas bien fait (Sarah S)

M : c'est pas bien fait ? Pourquoi ce n'est pas bien fait ?

E : parce que il a fait plein d'erreurs (Sarah S)

M : Ah et c'est quoi une erreur

E : une erreur c'est quand on n'a pas bien écouté (Sarah S)

M : une erreur c'est quand on n'a pas bien écouté dit Sarah

E : non, une erreur c'est quand on a parlé et qu'on n'a pas bien écouté (Amin B)

M : Sarah et Amin disent que l'on fait des erreurs quand on n'a pas écouté. Est-ce que c'est grave de faire des erreurs ?

E : Oui c'est grave (Mustapha)

E : non c'est pas grave (Sarah S)

M : alors certains disent que c'est grave et d'autres pensent que ce n'est pas grave. Essayez de dire pourquoi vous pensez cela.

E : c'est pas grave parce que on l'a pas fait exprès (Sarah S)

M : Logane, qu'est ce que tu en penses ?

E : Tu peux nous lire le livre ? (Amin ayant repéré l'album Léo)

M : je vous le lirai tout à l'heure. Aïssatou, qu'en penses-tu-toi ? Que se passe t-il quand on fait une erreur ?

E : Tu mets la musique ? (Amin)

M : non, je ne mets pas la musique. Vous vous souvenez à quoi sert le magnétophone

E : A enregistrer les voix

M : les voix de qui ?

E : des personnages

M : Et qui sont ces personnages ?

E : les gens, nous (Sarah S)

M : C'est pour enregistrer votre voix. Parce que ce que vous dites est intéressant. Je vais d'ailleurs l'écrire aussi au tableau. Vous avez dit ; « Quand on fait des erreurs, c'est... »

E : c'est grave (Amin)

E : C'est pas grave (Sarah S)

M : Ah vous n'êtes pas d'accord, essayez de dire pourquoi vous pensez que c'est grave ou pas. Qui pense que c'est grave ?

E : moi (Amin)

M : Toi Amin, tu penses que c'est grave. Pourquoi ? Qu'est ce qui se passe quand on fait une erreur ?

E : la maitresse te punit (Amin)
E : non, elle met « moins » (Sarah S)
E : elle déchire la feuille (Mustapha)
E : Si on fait n'importe quoi, elle va la déchirer, la mettre à la poubelle et on va recommencer (Ayoub) **se tromper = sanction**
M : que se passe t-il après, quand on recommence ?
E : on ne fait pas n'importe quoi (Aïssatou)
M : on ne fait pas les erreurs ?
E : non (Aïssatou)
M : Ah alors ça sert à quoi de recommencer ?
E : si on n'a pas fait n'importe quoi, et bien elle va mettre un « plus » et on va le mettre là-bas (Ayoub désignant les casiers de rangement)
M : Quand est ce qu'on le met dans le casier ?
E : quand c'est bien (Sarah A)
M : pourquoi c'est bien ?
E : **parce que c'est bien marqué (Ummu Gulsum) réussite uniquement par rapport à la notation de l'enseignant et non par rapport à la compréhension de la tâche demandée**
E : on a bien travaillé (Aïssatou)
M : Et qu'est ce que ça veut dire de bien travailler ?

Nécessaire retour au calme. M reprend ce qui est inscrit au tableau

M : A quoi ça sert de faire des erreurs alors ?

Silence dans la classe. MAIS Pas de dispersion, les enfants réfléchissent visiblement.

M engage la lecture de Léo pour nous aider à réfléchir.

M : Que se passe t-il dans cette histoire ? Que fait le père de Léo

E : il regarde pour voir s'il a fait des progrès

M : au début, il ne savait rien faire et à la fin il savait tout faire et vous dites que son père regarde s'il fait des progrès. Alors si nous on regarde ce travail qui n'est pas réussi puis celui là qui est réussi ?

E : **là c'était pas bien et là c'est bien (Mustapha)**

E : **il a fait des progrès (Aïssata)**

M : **alors quand on se trompe et que l'on recommence que se passe t-il ?**

E : **on fait des progrès (Aïssata).**

Atelier pour réfléchir ensemble – janvier 2006

« Que se passe t-il quand on se trompe? »

Nous avons regardé le travail de 2 enfants : l'un était réussi et avait un +, l'autre ne l'était pas, il y avait des erreurs et il y avait aussi un -.

Certains ont dit que c'est grave de se tromper mais d'autres n'étaient pas d'accord et pensaient que ce n'était pas grave.

Nous avons dit que lorsque l'on fait n'importe quoi, que l'on se trompe, la maitresse prend notre travail, le met à la poubelle et on recommence. Après, on fait moins d'erreurs.

Ensuite, nous avons lu l'histoire de Léo le petit tigre qui ne sait rien faire correctement. Et puis un jour, après quelque temps, Léo sait faire beaucoup de choses. Nous avons dit que Léo avait fait des progrès.

Alors, nous avons dit aussi que **lorsque l'on se trompe et que l'on recommence sans se tromper ensuite, on fait des progrès.**

ANNEXE 4

Séance 7 sur le thème de « Pour de vrai, pour de faux » :
Fiche de préparation et script

SEANCE 7 : « POUR DE VRAI, POUR DE FAUX »

Avant de débiter la séance, je laisse parler les enfants de ce qu'ils veulent, je les laisse hésiter sans les presser. Petit à petit, j'exige qu'ils lèvent le doigt. Puis lorsque tous ont parlé et n'ont plus une irrésistible envie de parler, lorsque j'ai répondu à chacun, j'introduis la séance : ce que l'on fait (atelier pour réfléchir ensemble), règles de l'atelier.

Lecture du film Mary Poppins (extrait où Mary Poppins, Bert et les enfants pénètrent dans le dessin du trottoir)

M : De quoi s'agit il ?

E : une image

E : un film

E : avec des enfants

E : un film avec des enfants, des messieurs, des mesdames

E : des grandes personnes

E : les cochons ils ont chanté (Mustapha)

E : des grandes personnes (Sarah S)

M : Amin, tu voulais dire quelque chose

E : je m'en rappelle plus

M : tu ne t'en rappelles plus. Et qu'est ce qu'il se passe ?

E : ils ont fait de la magie (Amadou)

M : ils ont fait de la magie Amadou

E : oui

E : et aussi les animaux ont chanté (Sarah S)

M : tiens, les animaux ont chanté

E : oui, *rire des enfants* **Le rire gêné des enfants indique t-il une situation anormale ?**

E : c'est vrai !

M : c'est vrai ? Les animaux chantent ?

E : oui (plusieurs enfants)

E : Non (Sarah, Amadou)

M : certains disent oui et d'autre non, Amadou, pourquoi tu penses que ce n'est pas vrai ?

E : **Si, si, ils chantent. Normalement ils ne chantent pas mais il a fait de la magie** (Amin)

Distinction entre réalité et fiction : ici ils chantent MAIS « normalement » ils ne chantent pas. La magie permet de passer de la réalité connue à une autre réalité

E : Le monsieur, le grand bonhomme monsieur (Amadou)

E : il a sauté dans les animaux (Mustapha)

E : non, ils ont sauté dans l'eau et après ils ont fait de la magie (Amadou)

E : les animaux ils sont montés sur le monsieur (Amin)

M : ils ont sauté dans l'eau ?

E : non

E : Non, ils ont pas sauté dans l'eau, ils sont sauté pas terre (Mustapha)

M : et qu'est ce qu'il y avait par terre ?

E : il y avait du sable

M : il y avait du sable dit Mustapha

E : non, il y avait de la magie

E : de la poudre

E : de la poudre de magie (Amadou)

E : un arc en ciel de poudre (Amin)

M : et qu'est ce qu'il y avait sur le trottoir

E : Eh ben y'avait, y'avait euh de la poudre

E : Y'avait un truc bleu qui faisait comme un tapis (Aïssatou)

E : du bleu (Amadou)

E : moi je me souviens (Mustapha), de la poudre avec de l'eau et du sable

On tourne en rond, je ramène les enfants vers les animaux

M : alors tout à l'heure, vous avez dit les animaux chantent et Amin a dit normalement ils ne chantent pas

E : ouais mais ils ont fait de la magie (Amin)

E : ouais, le grand bonhomme (Amadou)

M : Alors c'est pour de vrai ?

E : oui c'est pour de vrai (Mustapha)

E : Oui, nonnnn (Amadou)

E : non c'est pour de faux (Aïssatou)

E : Si c'est pour de vrai (Mustapha) Les enfants se répondent

M : Mustapha explique pourquoi tu penses que c'est pour de vrai

E : parce que les animaux y fait des magies (Mustapha)

E : non c'est pas les animaux c'est le bonhomme (Amin)

E : ouais et c'est le magicien qui fait la magie (Amadou)

E : une grande personne (Sarah S)

M : une grande personne Sarah ?

E : on dit pas des bonhommes (Sarah S) Débat entre les enfants sur le sens des mots (Bonhomme – grande personne) et sur le fond (animaux/bonhomme qui agissent)

M : bon et que fait cette grande personne Sarah

M : Cette grande personne elle fait de la magie (Sarah S)

M : et que ce passe t il ?

E : les animaux ils chantent (Sarah S)

M : pour de vrai ?

E : non, pour de faux (Sarah S)

E : Non (Amadou)

M : pour de faux ? Comment on sait si c'est pour de vrai ou pour de faux ?

E : parce que les animaux ne chantent pas (Amadou)

M : mais moi je les ai vu chanter ces animaux

E : c'est des poupées les animaux (Amin)

E : parce que, parce que les animaux ils ne doivent pas chanter (Sarah A)

E : ce sont des faux (Sarah S)

E : c'est des nounours (Amin)

M : tu dis des nounours, tout à l'heure tu a dis aussi des poupées Amin ?

E : les bonhommes c'est des poupées. Euh, les grandes personnes (Amin) ayant intégré la remarque précédente de Sarah S

M : les grandes personnes étaient des poupées dans ce que l'on a vu ?

E : ouais (collégial)

E : non (Anissa)

M : Mustapha tu dis oui, Anissa tu dis non, essayez d'expliquer pourquoi

E : Mais non c'était pas des poupées parce que les poupées n'ont pas le visage pareil que les grandes personnes (Sarah S)

M : Anissa, va chercher une poupée au coin jeu STP. Alors Sarah dit les poupées n'ont pas le visage comme les grandes personnes. Est-ce qu'elles ont le visage comme les enfants ?

E : non (collégial)

E : non parce que les bébés n'ont pas le même visage que la maman (Sarah A)

M : Alors toi Sarah tu dis autre chose, tu dis que deux personnes n'ont pas le même visage. On va dire que cette poupée est un enfant. Est-ce qu'il a le même visage que vous

E : non (collégial)

M : pourquoi ?

E : parce que euh (Amadou)

E : ben il a des sourcils des yeux du nez (Mustapha)

E : non parce que c'est dur (en touchant la joue de la poupée) et nous c'est léger (Sarah S)

M : Ah. Où on en était déjà ? Anissa, tu disais tout à l'heure que les personnes du film n'étaient pas des poupées. Comment tu le sais toi ?

E : c'était pas des poupées parce qu'ils marchaient (Sarah A)

E : c'est pas des poupées parce que les bébés ils bougent pas les mains comme ça, c'est nous qu'on les fait bouger ses mains (Sarah S)

M : c'est toi qui fais bouger ses mains Sarah

E : non, c'est nous qu'on fait bouger les mains aux poupées c'est pas moi ! (Sarah S)
décentration du propos

E : peut être que c'est des poupées et des fils (Amin) hypothèse et utilisation du peut être

M : une poupée avec des fils ? Comment on appelle cela ?

E : des marionnettes (Sarah S)

E : c'est pas des vraies tables ça, elles sont dures (Sarah A)

M : comment doit être une table alors ?

E : Mou comme nous (Sarah A)

M : Non ça doit être dur (Amin)

E : moi je dis que c'est une vraie table (Sarah S)

M : Sarah pourquoi dis tu que ce doit être mou et Amin pourquoi d'après toi ce doit être dur ?

E : Si ça doit être mou ça va s'effondrer ! (Sarah S)

M : ça va s'effondrer ?

E : Si c'est mou, on ne pourra pas écrire (Aïssatou)

E : et si c'est mou ça peut s'effondrer et si c'est dur on peut écrire, on peut faire des puzzles (Sarah S) le dialogue entre enfants

Perte d'attention du groupe

M : Qu'avez-vous aimé dans le bout de film ?

E : Les animaux qui chantent (plusieurs)

Imitation d'animaux pour détendre

M : je vous ai amené quelque chose (les mandarines vraies et fausses). Vous regardez et vous dites ce que vous avez dans votre main. Aïssatou qu'est ce que tu as dans ta main ?

E : une clémentine

M : Qu'est ce que tu as Aïssata dans ta main ?

E : une clémentine

M : est ce que c'est la même clémentine que vous avez dans vos mains ?

E : non (collégial)

E : non c'est une fausse clémentine, cela c'est une vraie mais celle là c'est une fausse (Amin)

M : Ah et comment on le sait ?

E : parce que je le sais parce que c'est trop dur (Amin)

M : Aïssata ?

E : c'est une vraie (Aïssata)

E : Amadou en a une vraie parce qu'il peut l'ouvrir et la manger (Sarah A)

Ne prend pas, on revient au film

M : On revoit une partie du film. Qu'est ce qu'il y a d'après vous sur le sol ?

E : un tapis (Mustapha)

E : oui

E : non une nappe (Aïssatou)

E : de l'herbe (Sarah S)

M : Qu'est ce que fait le monsieur ?

E : Il prend une craie jaune (Anissa)

E : Une craie verte (

E : Une craie jaune (Aïssatou)

E : Et une craie noire et du marron, y'a même du marron (Mustapha)

E : en fait c'est magique et quand il va dessiner et bien il va sauter (Amadou)

M : Qu'est ce que tu as dit Amadou ?

E : quand il a fait le trait ils vont sauter et après il va y avoir de la poudre (Aïssatou)

M : Alors qu'est ce que c'est sur le sol ?

E : C'est de l'eau

M : C'est de l'eau ?

E : non (collégial)_réponse implicitement attendue par M pas de réelle implication dans la réponse

E : non il est en train de dessiner le chemin (Amadou)

E : pour aller dans une autre ville (Aïssatou)

M : Il dessine sur quoi

E : sur le chemin de la route (Aïssatou)

M : Et tout cela, c'est quoi ?

E : des boucles

E : un tapis (Sarah A)

E : une nappe (Aïssatou)

E : un tapis (Amadou)

E : il y a même des boucles dans le tapis (Mustapha)

E : il y a des boucles à l'envers (Sarah A)

M : il y a des boucles à l'envers. Vous savez les faire maintenant les boucles à l'envers **Enchaînement vers ce qui porte les enfants**

Les enfants font des boucles dans l'air avec leurs mains

M : Et qu'est ce que vous faites en ce moment avec votre main ?

E : des boucles (Sarah A)

M : ce sont de vraies boucles ?

E : oui

E : non

E : des boucles à l'envers et des boucles à l'endroit

M : Certains disent des vraies et d'autres disent des fausses

E : ce sont des fausses parce qu'il n'y a pas de feuille (Amin)

M : Amin tu dis ce ne sont pas des vraies parce qu'il n'y a pas de feuille

E : Si (Mustapha, Sarah A)

E : Des vraies parce que les vraies c'est à l'endroit et les fausses, c'est à l'envers (Sarah A)

E : non des fausses (Amadou)

M : Amadou, tu n'es pas d'accord avec Sarah A. Dis nous pourquoi, cela ne suffit pas de dire oui ou non, il faut dire pourquoi tu penses cela

E : il faut dire « parce que » (Sarah A) Démarche intégrée par une enfant qui n'est par ailleurs pas très attentive en classe

E : parce que quand on fait pas sur une feuille c'est des fausses et quand on fait sur une feuille c'est des vraies (Amadou)

M : est ce que tout le monde est d'accord avec Amadou ? Est-ce que tout le monde a entendu ce qu'a dit Amadou ?

E : non

M : Amadou, peux tu répéter ce que tu viens de dire

E : parce que quand on fait pas sur une feuille c'est des fausses et quand on fait sur une feuille c'est des vraies (Amadou) Amadou répète exactement ce qu'il a dit : idée persistante

M : tout le monde a entendu cette fois ci. Qui n'est pas d'accord avec Amadou ?

E : moi (Amin)

E : moi (Sarah A)

M : cela ne suffit pas il faut dire pourquoi on n'est pas d'accord.

E : qu'est ce qu'il a dit Amadou (Amin) Visiblement une réponse à une attente implicite de M

M : tu n'es pas d'accord mais tu ne te souviens plus de ce qu'il a dit ? Logane tu n'es pas d'accord non plus, explique pourquoi

E : (Logane)

M : quand tu seras prête, tu nous le diras Logane **participe mais ne parle pas. Au fil des séances, Logane s'investit davantage (lève la main mais ne parle pas encore)**

E : quand on fait pas sur une feuille c'est des fausses et quand on fait sur une feuille c'est des vraies boucles (Aïssatou) **Elle reprend exactement ce qu'a dit Amadou : a écouté et se souvient**

M : pourquoi est ce que, quand je fais des boucles comme cela vous pensez qu'elles sont fausses ? (en faisant des boucles dans l'air)

E : Parce que ça ne se voient pas (Aïssatou)

E : tu peux faire sur le tableau (Sarah A)

M : Et si je fais sur le tableau ?

E : c'est un vrai parce qu'on le voit (Sarah A)

E : c'est un vrai dessin parce qu'on le voit et c'est en craie (Amadou)

M : je reprends ce que vous avez dit aujourd'hui :

- C'est vrai parce qu'on le voit/ ce n'est pas vrai parce qu'on le voit pas
- Ce n'est pas vrai parce que normalement ils ne chantent pas avec des mots
- C'est vrai parce que c'est de la magie

« Ateliers philosophiques » et développement de la pensée réflexive de l'enfant en début de cycle 2

Ce mémoire professionnel est un compte rendu du travail réalisé avec des élèves de Grande Section de maternelle dans une école située en Zone d'Education Prioritaire durant l'année scolaire 2005-2006. Il cherche à vérifier l'hypothèse selon laquelle les ateliers philosophiques permettent aux enfants de développer leur pensée réflexive et leurs capacités d'abstraction. Conjointement, une étude de la méthodologie employée (lieu, préparation, thème, inducteur, évaluation...) a été menée.

Après avoir présenté les liens avec les textes officiels des programmes de 2002, les différents courants de pratiques d'ateliers philosophiques et la démarche retenue pour une mise en œuvre d'ateliers avec ces enfants, ce mémoire propose une analyse critique du travail effectué. Cette analyse porte d'une part sur la méthode utilisée et son évolution au cours de l'année et d'autre part sur une comparaison entre les résultats escomptés et ceux obtenus du point de vue du développement de la pensée réflexive chez des enfants de cinq ans.

Mots-clés : ateliers philosophiques, abstraction, pensée réflexive, grande section de maternelle