Pédagogie pratique

MS-GS
CP-CE

Préparer et animer des ateliers philo

Isabelle Pouyau

RETZ
editions-retz.com

Un ouvrage pédagogique n'est jamais le fruit d'un travail individuel et c'est pourquoi je tiens à remercier :
– mes élèves de l'école maternelle Gilbert Dru (Lyon, 7e), avec qui j'ai découvert les ateliers philosophiques et qui m'ont donné l'envie de partager cette expérience ;
– les élèves de l'école maternelle et élémentaire Condorcet (Lyon, 3e) et leurs enseignants, qui m'ont accueillie dans leur classe pour mettre en œuvre les ateliers tels qu'ils sont décrits ici. Ces allers-retours entre l'écriture et la pratique ont été source de questionnements, d'enrichissements et de beaucoup de plaisir ;
– les enfants « acteurs », qui ont participé avec enthousiasme et bonne humeur au tournage de la vidéo disponible dans les ressources numériques ;
– mes relecteurs si efficaces ;
– tous mes collègues, amis, parents, avec qui j'ai pu longuement discuter de la pratique philosophique à l'école en général et du contenu de cet ouvrage en particulier.

Pour Juliette, Gaspard, Louise et Arsène

MIXTE
Papier issu de sources responsables
FSC® C022030
FSC www.fsc.org

Conçu & fabriqué en France

ISBN : 978-2-7256-3921-5

© Retz, 2020 pour la présente édition

Sommaire

Introduction
Philosopher dès l'école maternelle ? 5
Les enjeux de la pratique philosophique à l'école maternelle et au cycle 2 8
Le dispositif des ateliers philosophiques 14
Le contenu des séances 18
Les types d'inducteurs et leur rôle 27
Le rôle de l'animateur 28
Les traces 32
Programmation 33

C'est quoi un enfant ?
• Atelier 1 36

Être une fille ou un garçon, est-ce que c'est pareil ?
• Atelier 2 51

Ça veut dire quoi « être heureux » ?
• Atelier 3 68

C'est quoi un ami ?
• Atelier 4 86

Qu'est-ce qui est beau ?
• Atelier 5 102

Pourquoi on ne fait pas tout ce qu'on veut ?
• Atelier 6 122

Est-ce qu'il faut toujours dire la vérité ?
• Atelier 7 140

Qu'est-ce qui se passe quand on se trompe ?
• Atelier 8 158

Pourquoi, parfois, « C'est pas juste ! » ?
• Atelier 9 176

C'est quoi la vie ?
• Atelier 10 195

Bibliographie – Sitographie – Filmographie 212

Présentation des ressources numériques 214

Philosopher dès l'école maternelle ?

« S'étonner, la philosophie n'a pas d'autre origine », Platon, *Théétète*

Philosopher dès l'école maternelle ! Quelle idée incongrue quand on sait que notre système scolaire ne réserve l'apprentissage de la philosophie en tant que telle qu'aux élèves de dernière année de lycée. Et pourtant, les jeunes enfants ne cessent de nous poser des questions d'ordre philosophique : où j'étais avant de naître ? Quand est-ce qu'on est grand ? Pourquoi je ne peux pas faire tout ce que je veux ? Pourquoi on n'est pas tous pareils ? Non seulement les enfants nous posent ces questions, mais ils attendent de vraies réponses. Face à cette demande, on a souvent tendance à reporter la discussion à plus tard ou à leur apporter des réponses toutes faites, parfois un peu dogmatiques ou moralisatrices. Mais il est possible aussi de susciter le désir et le besoin de chercher des réponses en eux et de les confronter aux idées des autres. Nous voilà précisément au cœur d'une des missions premières de l'école : la construction de l'enfant comme personne au sein du groupe.
Le Socle commun de connaissances, de compétences et de culture présente précisément cette mission comme un enjeu essentiel de l'école qui « a une responsabilité particulière dans la formation de l'élève en tant que personne et futur citoyen (...) et qui permet à l'élève d'acquérir la capacité de juger par lui-même, en même temps que le sentiment d'appartenance à la société[1] ». Cette mission première de l'École est rappelée dans les programmes d'Enseignement moral et civique en juillet 2018 et dans l'avant-projet de loi sur l'École de la Confiance présenté le 5 décembre 2018 : « L'objectif de l'école primaire est de transmettre les savoirs fondamentaux à tous les élèves : lire, écrire, compter et respecter autrui ». L'importance de l'éducation à la citoyenneté est réaffirmée avec force et les programmes d'EMC définissent les contours d'un nouvel enseignement dont les objectifs

1. *B.O.* n° 17 du 23 avril 2015.

vont au-delà de l'instruction civique en articulant des valeurs, des savoirs et des pratiques pour construire une culture morale et civique chez les élèves.

C'est dans cette perspective que se sont développées de nombreuses expériences d'ateliers philosophiques dans les écoles maternelles et élémentaires. Cette pratique jusque-là marginale quasi « militante » a fait une entrée officielle dans les programmes de l'école élémentaire en 2015 avec les « discussions à visée philosophique » puis dans les ajustements de 2018 avec « la discussion réglée et le débat argumenté qui ont une place de premier choix pour permettre aux élèves de comprendre, d'éprouver et de mettre en perspective les valeurs qui régissent notre société démocratique[2] ». De même, à l'école maternelle, les élèves doivent découvrir les « fondements du débat collectif (…) pour une première acquisition des principes de vie en société ». Dans les ajustements des programmes de juillet 2018, les exemples de pratiques en classe n'apparaissent plus. Ainsi, les discussions philosophiques ne sont plus citées en tant que telles mais « le principe pédagogique à privilégier » dans l'EMC reste « le libre examen auquel les élèves sont progressivement exercés[3] ». Dans cette perspective, on peut lire que l'enseignement moral et civique s'effectue, chaque fois que possible, à partir de l'analyse de situations concrètes.
La pratique philosophique à l'école entre bien dans la catégorie de ces discussions réglées. Les programmes de 2018 précisent que l'« enseignant exerce sa responsabilité pédagogique dans les choix de mise en œuvre en les adaptant à ses objectifs et à ses élèves. » Ils lui permettent ainsi de déterminer lui-même le dispositif dans lequel il veut inscrire cette pratique de la discussion.

Au-delà même de la légitimation des ateliers philosophiques dans les instructions officielles de 2015 puis de 2018, l'esprit de ces textes (socle commun et programmes des écoles maternelle et élémentaire) est en adéquation avec les objectifs et principes de ces ateliers. Pédagogie positive, pédagogie de projet, bienveillance, développement de l'esprit critique et de l'estime de soi, autant de principes et valeurs affirmés dans ces textes dans lesquels les ateliers philosophiques se retrouvent pleinement et auxquels ils peuvent concourir.

Dans cette perspective et loin d'une transmission de savoirs philosophiques, l'objectif des ateliers philosophiques est bien de développer la pensée réflexive des enfants, de leur donner l'occasion d'exprimer une pensée personnelle et de développer leur esprit critique.

2. *B.O.* 26 juillet 2018.
3. Rapport de la mission sur l'enseignement de la morale laïque, avril 2013.

Il s'agit plus d'apprendre à philosopher que d'apprendre la philosophie

Mais comment développer cette faculté de penser ? L'enfant de Moyenne Section et de cycle 2 est-il vraiment capable de construire une pensée personnelle pour y répondre ? Jusqu'à l'âge de 4 ans, sa parole est encore très dirigée par l'affectif, l'émotionnel. Au cours de la Moyenne Section et *a fortiori* de la Grande Section, l'enfant s'ouvre davantage sur ce qui se passe autour de lui, il fait « l'inventaire » de son monde et devient progressivement un être social. C'est l'âge des « pourquoi », mais aussi souvent des troubles existentiels, voire des angoisses métaphysiques car l'enfant découvre la mort, la maladie, l'injustice… Cette ouverture et ces découvertes l'amènent à se poser de multiples questions car il souhaite comprendre et organiser ce monde complexe qui l'entoure. Petit à petit, il parvient à dépasser le simple récit d'expériences vécues, à prendre de la distance pour objectiver son environnement. « Autour de quatre ans, les enfants découvrent que les personnes, dont eux-mêmes, pensent et ressentent, et chacun différemment de l'autre ». Cette distanciation lui permet d'avoir une pensée personnelle, mais aussi de commencer à l'expliciter, voire à la conceptualiser. Grâce à ses progrès en langage oral. En effet, « après trois-quatre ans (...) les enfants produisent des énoncés plus complets, organisés entre eux avec cohérence, articulés à des prises de parole plus longues et de plus en plus adaptés aux situations (...) En fin d'école maternelle, l'enseignant peut donc avoir avec les enfants des conversations proches de celles qu'il a avec les adultes[4] ». Pour aider ces jeunes enfants dans cette démarche philosophique, cet ouvrage propose des activités variées, individuelles ou collectives, qui suscitent la discussion.

Cet ouvrage propose des ateliers philosophiques à mettre en œuvre à partir de la Moyenne Section et jusqu'en CE2. Chaque atelier pose une question philosophique proche des préoccupations des enfants de 4 à 9 ans. Pour chacune d'entre elles, vous trouverez une proposition de déroulement en deux séances, alternant temps de discussion collective et temps d'activité individuelle ou en petits groupes, ainsi que le matériel nécessaire à leur mise en œuvre.

4. *B.O.* 26 mars 2015.

Les enjeux de la pratique philosophique à l'école maternelle et au cycle 2

Se lancer dans l'animation d'ateliers philosophiques ne va pas de soi. Cela fait souvent peur et suscite de nombreuses interrogations : ai-je une légitimité, en tant qu'enseignant, à mettre en place ce type d'atelier dans ma classe, *a fortiori* si je n'ai pas de formation philosophique spécifique ? Est-ce que cela apporte réellement quelque chose aux enfants ? Comment dois-je m'y prendre ?

Il est vrai qu'animer des ateliers philosophiques, c'est accepter de :
– prendre le risque de changer de rôle, de ne plus être dans une démarche de transmission de savoirs ;
– de ne pouvoir anticiper le contenu effectif de ces ateliers.

S'il accepte cette prise de risque, chaque enseignant, qu'il soit spécialiste de philosophie ou non, peut initier cette pratique dans sa classe. Et c'est le rôle de ces ateliers dans la construction de l'enfant tant comme élève que comme individu qui peut aisément l'en convaincre.

Les enjeux fondamentaux

Apprendre à philosopher, c'est apprendre à la fois à **penser par soi-même** et à **penser avec les autres** : voici les deux grands enjeux des ateliers philosophiques proposés ici.

Penser par soi-même

En effet, lors des ateliers philosophiques, l'enfant fait l'expérience d'une pensée personnelle. C'est un moment privilégié où il peut exprimer ce qu'il pense sans chercher à coller à la réponse supposée attendue par l'enseignant ou par le groupe, et où il développe son esprit critique. L'enfant découvre qu'il est capable d'apporter ses propres réponses sur les grandes questions de l'humanité. Et cette découverte essentielle participe à sa construction identitaire. Il ressent, en effet, un grand plaisir à être écouté et pris au sérieux. En développant sa pensée, l'enfant est reconnu comme digne d'intérêt : ce qu'il pense est intéressant pour le groupe et cette prise de conscience contribue à la construction d'une estime de soi positive. Cette conviction est présentée, dans les programmes, comme « un principe fondamental »

de l'école maternelle, une école « bienveillante (...) qui en manifestant sa confiance à l'égard de chaque enfant, l'engage à avoir confiance dans son propre pouvoir d'agir et de penser ». Ainsi « l'enseignant reconnaît en chaque enfant une personne en devenir et un interlocuteur à part entière, quel que soit son âge[5] ».

Cette posture de l'enseignant vis-à-vis de ses élèves « favorise l'estime de soi et la confiance en soi des élèves, conditions indispensables à la formation globale de la personnalité[6] ».

Mais si elle procure plaisir et estime de soi, la pensée personnelle n'est pas un objectif en soi. Il ne s'agit pas, pour l'enfant, de penser pour penser, mais bien de penser pour comprendre le monde qui l'entoure et, ainsi, y trouver sa place en tant qu'individu et citoyen.

Penser avec les autres

Dire ce que l'on pense, c'est aussi oser confronter sa pensée à celle des autres et accepter le débat d'idées : « Je ne suis pas d'accord, j'ai le droit de ne pas être d'accord avec mes copains (et même avec l'animateur[7] !), la pensée de l'autre est digne d'intérêt et je la prends en compte. » L'enfant fait là un apprentissage essentiel : il n'y a ni bonne ni mauvaise réponse, toutes les contributions à la réflexion sont intéressantes. Il apprend à dialoguer avec les autres dans une situation authentique et prend conscience du pouvoir du langage comme outil de communication. Ainsi, dans les ajustements du programme d'EMC du cycle 2 de juillet 2018, il est précisé que l'élève apprend à « écouter les autres, accepter le point de vue des autres ». Surtout, il prend conscience que sa pensée peut s'enrichir de celle des autres en y apportant des arguments supplémentaires, en la nuançant ou encore en s'y opposant. Car c'est précisément dans le dialogue et la confrontation que la réflexion avance. En outre, la présence des autres contraint l'enfant à expliciter sa pensée, à l'argumenter, ce qui lui permet souvent de dépasser la simple opinion ou l'expérience personnelle pour atteindre un premier stade d'abstraction. Ainsi, à travers les ateliers philosophiques, les enfants vivent concrètement la progression de la pensée des premières représentations

5. *B.O.* 26 mars 2015.

6. *B.O.* 26 novembre 2015.

7. L'adulte responsable de l'animation des ateliers philosophiques sera désormais appelé « animateur » dans la mesure où il peut s'agir de l'enseignant de la classe, d'un autre enseignant ou d'un intervenant extérieur.

individuelles exprimées spontanément à l'énoncé de la question à la synthèse collective riche de tout ce qui s'est dit au cours de la discussion.

Estime de soi et respect des autres sont les deux grands principes qui fondent les ateliers philosophiques.

Ces enjeux dépassent le cadre institutionnel de l'école et, pourtant, ils constituent une réponse concrète à une problématique et à une conviction récurrentes du métier d'enseignant :

– Comment aider les enfants à devenir des « élèves éclairés », c'est-à-dire libérés de cette loi inconsciente, selon laquelle à toute situation scolaire, il y aurait une réponse ou un comportement attendus par l'enseignant que l'enfant, pour être reconnu comme un « bon élève », devrait absolument trouver ? Les ateliers philosophiques cherchent à être des moments libérés de cette pression puisque, petit à petit, les enfants comprennent qu'il n'y a pas de réponse précise et unique attendue par l'animateur. En cela,ils approchent le sens véritable de leur présence à l'école : c'est bien pour eux, pour le développement de leur personnalité et la construction de leurs compétences, qu'ils sont là.

– Les ateliers philosophiques répondent également à une conviction forte, selon laquelle c'est en développant, chez les élèves, l'estime de soi et le respect des autres que l'on favorise leurs apprentissages. Plus un enfant se sent digne d'intérêt, et plus il est capable de s'engager dans une démarche d'apprentissage. C'est dans cette perspective que sont affirmés dans les programmes des écoles maternelle et élémentaire les principes d'une pédagogie positive et notamment une exigence de bienveillance de l'enseignant vis-à-vis de ses élèves, condition sine qua non de la réussite de chacun. Les ateliers philosophiques peuvent ainsi donner confiance en eux à des élèves en difficulté dans les disciplines dites « scolaires ». Et cette confiance peut se répercuter petit à petit sur d'autres activités car ils ne se sentent plus définitivement exclus des apprentissages et de la considération des autres (adultes et pairs). De même, l'ambiance de dialogue, de respect des autres, de « communauté de philosophes » contamine la classe en dehors de ces moments philosophiques. Le climat est plus serein et la parole parvient à remplacer les gestes violents, comme l'a montré l'étude scientifique dirigée par le professeur Serge Robert, qui porte sur 7 écoles et 205 enfants de milieux socio-économiques différents[8].

8. Serge Robert, Daniel Roussin, Martin Ratte, Thierno Guèye, *Rapport de recherche sur l'évaluation des effets du programme « Prévention de la violence et philosophie pour enfants » sur le développement du raisonnement moral et la prévention de la violence à la commission scolaire Marie-Victorin,* CLIC/LANCI/UQAM, août 2009.

Peut-on réellement parler de philosophie ?

Mais penser par soi-même et penser avec les autres ne suffisent pas pour affirmer que la discussion est bien d'ordre philosophique. Autrement dit, il ne suffit pas de demander aux enfants « Ça veut dire quoi être heureux ? » pour susciter une discussion philosophique. Des voix de philosophes contemporains se sont ainsi élevées pour fustiger cette pratique à l'école et « l'illusion de philosophie » dans laquelle les enseignants maintiendraient les enfants. Ces critiques, ont le mérite de poser une vraie question : est-ce que l'enfant qui se pose des questions d'ordre philosophique peut y répondre philosophiquement ? Si l'on compare l'enfant et le philosophe, tout semble, à première vue, les opposer. Le philosophe raisonne et manie l'abstraction alors que l'enfant semble suivre ses affects et être ancré dans la réalité concrète de son quotidien. Mais à cette vision caricaturale, on peut opposer des points communs, qui sont précisément les fondements de toute démarche philosophique : l'ignorance et l'étonnement permanent. Ces deux éléments sont liés puisque c'est précisément parce que « tout ce que je sais, c'est que je ne sais rien », comme le répétait Socrate, que j'ai ce désir permanent de savoir, donc d'interroger le monde et de tout remettre en question pour dépasser les idées préconçues. C'est en ce sens que Jacques Lévine définit les enfants comme « des philosophes naturels[9] ». À la manière des adultes, leur étonnement se mue en questionnement. Ils partagent la même curiosité de savoir.

Pour autant, ces questionnements d'ordre philosophique et cette envie de comprendre suffisent-ils à qualifier les propos des enfants de « philosophiques » ? Il faut d'abord se méfier des « bons mots d'enfants » qui émergent lors des ateliers et que l'on a tendance à valoriser et à brandir comme des preuves de leur réflexion. C'est plutôt l'ensemble de la discussion mettant en scène plusieurs enfants qui peut être qualifiée de *philosophique* dans la mesure où elle fait progresser la pensée par l'expression ou la confrontation d'idées successives. Et c'est pour cela que je tiens au mot « atelier », compris, au sens historique, comme un « ensemble d'artisans travaillant ensemble dans un même lieu ».

9. Entretien accordé au mensuel *Pomme d'Api, Voyage au pays de la philosophie avec les tout-petits*, Paris, Bayard, février 2007.

Les enjeux transversaux

Si l'on peut considérer la philosophie à l'école comme une « discipline » à part entière avec ses objectifs propres, elle contribue aussi à développer des compétences transversales essentielles.

Des compétences langagières

Le langage est le premier des cinq domaines de formation définis par le socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Sa maîtrise est le premier enjeu de la scolarité car elle permet à l'élève de « penser et communiquer[10] ». Les ateliers philosophiques accompagnent précisément l'apprentissage du langage dans ces deux dimensions. En effet, si certains enfants connaissent les principes d'une discussion, d'autres ne comprennent d'abord pas du tout comment ils peuvent participer à ces ateliers. Ils n'ont pas l'habitude que l'on s'adresse à eux car ils sont rarement sollicités lors de discussions. Les ateliers philosophiques contribuent à la construction de compétences discursives car ils favorisent l'expression en proposant aux enfants des questions proches de leurs intérêts et en favorisant la confrontation des idées. « L'élève parle, communique, argumente à l'oral de façon claire et organisée; il adapte son niveau de langage et son discours à la situation, il écoute et prend en compte ses interlocuteurs[11] ». Ainsi, au-delà de l'apprentissage des règles régulant les échanges, il est amené à utiliser un vocabulaire précis et à reformuler sa pensée afin que le sens de celle-ci soit bien compris par les autres (« l'enfant apprend à entrer en communication avec autrui et à faire des efforts pour que les autres comprennent ce qu'il veut dire[12] »). Petit à petit, « par le débat, l'argumentation, l'interrogation raisonnée, l'élève acquiert la capacité d'émettre un point de vue personnel, d'exprimer ses sentiments, ses opinions, d'accéder à une réflexion critique, de formuler et de justifier des jugements[13] ».

Une formation citoyenne

« La formation de la personne et du citoyen » fait également partie des cinq domaines de formation essentiels du socle commun de connaissances, de compétences et de culture. « Ce domaine vise un apprentissage de la vie en société, de l'action collective et citoyenne, par une formation morale

10. *B.O.* 23 avril 2015.
11. *B.O.* 23 avril 2015 (socle commun).
12. *B.O.* 26 mars 2015.
13. *B.O.* 26 juillet 2018.

et civique respectueuse des choix personnels et des responsabilités individuelles[14]. » Les ateliers philosophiques participent indéniablement à cette construction d'une conscience citoyenne. À travers la forme (le débat démocratique) et le fond (les thèmes abordés : responsabilité, liberté, etc.), ils s'inscrivent à l'école maternelle dans le cadre du « Vivre ensemble » abandonné en 2008 au profit du « devenir élève » mais réaffirmé en 2015 comme « un enjeu central de formation pour les enfants » et comme « la base de la construction d'une citoyenneté respectueuse des règles de la laïcité et ouverte sur la pluralité des cultures dans le monde[15] ».

À l'école élémentaire ils participent du programme d'enseignement moral et civique qui a fait l'objet d'une publication spécifique mettant ainsi en valeur l'importance que revêt cet enseignement dans les finalités éducatives générales définies par la loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République. Ces programmes d'EMC mettent en valeur trois finalités : « respecter autrui, acquérir et partager les valeurs de la République et construire une culture civique[16]. » On peut légitimement s'interroger sur la compatibilité entre cette idée de transmission des « valeurs nécessaires à la vie commune dans une société démocratique » et la démarche des ateliers philosophiques qui visent le développement d'une faculté de penser plus autonome des enfants.
En réalité, les thèmes choisis et la démarche proposée par le programme d'EMC[17] correspondent aux principes adoptés ici dans l'animation des ateliers philosophiques. En effet, dans les deux cas, les discussions portent sur la justice, la vérité, la liberté, les droits et les devoirs, l'égalité, etc. Et les grands textes de référence telles la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen ou la Convention Internationale des droits de l'enfant sont présentées et discutées avec les enfants.

De plus, « l'évidente obligation de neutralité » des personnels de l'éducation nationale est affirmée à plusieurs reprises dans les textes. Il ne s'agit donc pas pour l'enseignant de dispenser une « leçon de morale ». « Loin de l'imposition de dogmes ou de modèles de comportement », il encourage au contraire « l'autonomie, l'esprit critique et la coopération ». On est bien là dans l'esprit des ateliers philosophiques défini plus haut : penser par soi-même et avec

14. *B.O.* 23 avril 2015.

15. *B.O.* 26 mars 2015.

16. *B.O.* 26 juillet 2018.

17. « Loin de l'imposition de dogmes ou de modèles de comportement », il encourage au contraire « l'autonomie, l'esprit critique et la coopération » (*B.O.* 25 juin 2015).

les autres. Dans cette perspective, les pratiques associées à cet enseignement et proposées dans les programmes correspondent aux choix pédagogiques de nos ateliers philosophiques : débats réglés, mises en scène de dilemmes moraux etc. Autant d'activités collectives qui à travers leur forme et leur contenu développent une disposition à raisonner mais aussi à agir en citoyen responsable et éclairé.

Ainsi dans les ateliers philosophiques, le maître ne transmet pas une « morale universelle » dont il serait détenteur ; c'est par la discussion et la confrontation des idées de chacun que les enfants prennent conscience des grands principes nécessaires à la vie en société. Ces principes ne leur sont pas imposés, les interprétations multiples et les points de vue différents sont favorisés ; ce sont les enfants qui construisent leur pensée pour devenir des « citoyens éclairés ».

Le dispositif des ateliers philosophiques

Le dispositif des ateliers philosophiques cherche à répondre à cette question : comment l'enseignant peut-il inciter et encourager l'enfant à penser par lui-même ? Depuis de nombreuses années, des dispositifs différents ont été proposés dans lesquels varient le nombre de participants, leur répartition (création de groupes ou maintien du collectif), leur installation dans l'espace, la place et le rôle de l'animateur, la régulation de la parole, l'usage ou non d'outils extérieurs à la seule pensée des participants.

À l'initiative de Jacques Lévine, les ateliers philosophiques AGSAS (Association des Groupes de Soutien Au Soutien) proposent, par exemple, un découpage du temps de l'atelier très précis entre une première partie dédiée au dialogue libre entre enfants suivie d'une réécoute partielle de cette discussion (qui a été enregistrée), qui doit favoriser des réactions et des positionnements.

À l'initiative de Michel Tozzi, les Discussions à Visée Philosophique insistent sur le caractère communautaire de cette pratique. Il s'agit de créer une communauté de recherche dont l'objectif est de faire progresser la pensée en respectant trois étapes essentielles : questionner, conceptualiser, argumenter. L'une des spécificités de cette démarche est d'attribuer des rôles précis aux enfants : le président co-anime la séance avec l'enseignant et distribue la parole, le « reformulateur » explicite certains propos, le synthétiseur fait la synthèse de ce qui s'est dit, les « discutants » expriment leurs idées, et les observateurs observent et analysent l'ensemble de la discussion. L'enseignant prend ici

une part plus active à la discussion : il peut si besoin reformuler, mettre en parallèle, demander une explicitation, proposer un nouveau questionnement dans l'objectif de relancer et de faire progresser la discussion.

Le dispositif proposé dans cet ouvrage se nourrit de ses expérimentations, des recherches qui y sont associées et de ma propre expérience dans les classes. Il s'attache à répondre au mieux aux enjeux de la discipline et à la spécificité du public ici concerné.

Le groupe d'élèves : nombre et répartition

Pour organiser concrètement les ateliers philosophiques, on privilégiera – dans la mesure du possible – les demi-classes. Un groupe d'une quinzaine d'enfants est idéal pour assurer une dynamique dans la discussion et pour que chaque enfant puisse aisément prendre la parole sans que celle-ci soit monopolisée par les « grands parleurs ». Afin de respecter cette contrainte, les ateliers philosophiques sont souvent mis en place dans le cadre des décloisonnements, notamment en Grande Section. Dans ce cas, il semble préférable que l'enseignant de la classe reste l'animateur de ces ateliers afin que les enfants soient dans un climat de sécurité affective propice à la réflexion et aux échanges. Il est souhaitable également que le groupe ainsi constitué soit hétérogène – « petits et grands parleurs », « élèves à l'aise ou moins à l'aise » dans les disciplines dites scolaires – afin de favoriser la dynamique. En effet, il est frappant de voir comment les ateliers philosophiques exclusivement composés d'un groupe d'élèves à l'aise dans les disciplines dites scolaires sont souvent plus difficiles à mener. Déroutés par la question que l'animateur leur pose, ils peuvent avoir du mal à se lancer, cherchant absolument la « bonne » réponse que l'enseignant (selon eux) attend forcément. De même, un groupe d'enfants réservés entrera parfois plus difficilement dans l'échange et la confrontation si certains de leurs pairs n'amorcent pas la discussion. Même si le demi-groupe fait figure d'organisation idéale, il est tout à fait possible d'organiser des ateliers philosophiques en classe entière. Dans ce cas, les interventions de l'enseignant seront plus nombreuses pour réguler la parole, reformuler, confronter les idées, etc. Tous les élèves ne pourront peut-être pas prendre la parole à chaque atelier mais cela ne signifie pas qu'ils n'auront pas bénéficié de la discussion pour faire cheminer leur pensée…

L'installation

Il n'est pas nécessaire qu'un lieu spécifique (BCD ou autre) soit choisi pour ces ateliers. Il peut même être intéressant que ceux-ci se déroulent dans la classe afin que les transferts sur les autres apprentissages soient facilités. En revanche, il est possible et même souhaitable de ritualiser ces moments afin de signifier qu'il s'agit d'une parenthèse dans laquelle les rôles sont redéfinis. On peut, par exemple, démarrer l'atelier en allumant une petite bougie (ou une veilleuse pour plus de sécurité) ou en tapant un rythme spécifique sur un tambourin… C'est l'entrée officielle dans la discussion philosophique. J'aime particulièrement le symbole de la bougie proposé par Pascaline Dogliani dans le film documentaire *Ce n'est qu'un début* de Jean-Pierre Pozzi et Pierre Barougier (2010). Cette bougie marque à la fois le temps de l'atelier présent et le temps déjà écoulé lors des précédents ateliers, gardant ainsi le souvenir de tout ce qui s'y est dit.

L'installation des enfants et de l'animateur est essentielle : tous doivent se voir et être au même niveau. Le coin regroupement – qui existe en maternelle et parfois aussi en élémentaire – est souvent l'endroit de la classe le plus propice aux échanges. Dans les classes élémentaires, il suffit parfois de tourner quelques chaises et d'en déplacer quelques autres pour que chacun puisse se voir. Que les enfants soient assis par terre, sur des bancs ou sur des chaises, l'essentiel est de former un cercle fermé afin que tous les participants, y compris l'animateur, fassent bien physiquement partie du même groupe.

L'organisation des séances

Il est très important que les ateliers philosophiques aient lieu de manière régulière afin que les enfants entrent véritablement dans la démarche et construisent petit à petit leur pensée. D'après le programme d'enseignement moral et civique, celui-ci « doit avoir un horaire spécialement dédié ». Je propose le rythme d'une séance de 30 à 45 minutes par semaine. Il peut être difficile de maintenir ce rythme d'une séance par semaine pendant toute l'année. Dans ce cas, il est plus intéressant de masser les séances sur une période plutôt que de répartir quelques séances au cours de l'année. La durée des séances doit également garder une certaine souplesse. En effet, certains ateliers susciteront des discussions fluides et animées qu'il serait dommage de stopper net ; d'autres, au contraire, seront plus laborieux, et mériteront

d'être arrêtés plus rapidement (et éventuellement repris ultérieurement). La durée des séances variera également bien sûr en fonction de l'âge des enfants et des activités proposées. Quoiqu'il en soit, le temps dédié à la discussion « pure » ne devra pas dépasser 30 minutes, durée au delà de laquelle les enfants ont du mal à se concentrer sur la parole des autres et à faire progresser la discussion. Chaque question philosophique occupera deux séances ou parfois plus si la discussion s'est ouverte vers d'autres questions. La première séance consiste à faire émerger les premières idées des enfants et à problématiser la discussion. La seconde permet d'aller plus loin dans une ou deux perspectives spécifiques ouvertes lors de la séance précédente.

La régulation de la parole se fait de manière assez libre pour préserver la spontanéité des idées. La régulation de la parole est un enjeu crucial des ateliers philosophiques car elle doit à la fois permettre le maximum d'échanges entre pairs et maintenir un cadre d'écoute. La parole peut être distribuée par l'enseignant ou par un président de séance. On peut utiliser un bâton de parole mais, dans ce cas, il faut veiller à ce que cet objet n'alourdisse ou ne parasite pas trop les échanges. Lorsqu'un enfant parle, il est important que les autres ne continuent pas à demander la parole car ils risquent de rester focaliser sur ce qu'ils ont envie de dire sans prêter l'attention nécessaire à la pensée qu'exprime leur camarade. Ainsi, il s'agit de proposer un cadre qui favorise une prise de parole la plus spontanée possible mais aussi une écoute de qualité. L'objectif est de stimuler les échanges pour dépasser la simple juxtaposition d'idées individuelles. Pour cela, l'enseignant peut régulièrement intervenir pour mettre les idées exprimées par les élèves en contradiction ou relancer un questionnement qui semble être polémique.

Si chacun est libre d'exprimer sa pensée, les ateliers philosophiques sont néanmoins encadrés par des règles spécifiques que l'animateur rappellera à chaque début de séance et avec lesquelles les enfants se familiariseront progressivement :

- Toutes les idées sont intéressantes si elles restent dans le sujet.
- On essaie d'expliquer, d'argumenter ses idées.
- On écoute celui qui parle pour comprendre ses idées et pouvoir dire si l'on est d'accord ou pas.
- On n'est pas obligé de parler.

Cette dernière règle mérite d'être explicitée. À l'école en général et dans ce type d'activité où la parole est l'outil premier en particulier, la participation orale des enfants est fortement valorisée. De même, on a tendance

à considérer souvent que les enfants dits « timides » ou « réservés » sont moins impliqués dans la vie de la classe et dans les apprentissages. Cela s'explique facilement par le fait que l'enfant qui s'exprime montre de façon concrète à l'enseignant qu'il écoute et qu'il réfléchit. L'enfant qui ne dit rien laisse penser, au contraire, que son esprit n'est pas attaché à l'activité en cours. S'il s'agit parfois d'une réalité, ce n'est souvent pas le cas, et la pensée interne doit être prise en considération, notamment lors des ateliers philosophiques. Ce n'est pas parce qu'un enfant ne s'exprime pas qu'il n'a pas d'idées, qu'il n'écoute pas les autres et ne s'enrichit pas de ce qu'il entend. Il m'est arrivé plusieurs fois de penser qu'un enfant resté muet pendant un atelier n'avait pas « profité » de la discussion qui s'y était tenue. Pourtant, quelques jours après, j'apprenais par ses parents qu'il avait continué la discussion à la maison en explicitant à sa famille ce qui s'était dit pendant l'atelier philosophique. « Ces moments de réception où les enfants travaillent mentalement sans parler » sont valorisés dans les programmes de l'école maternelle comme des « activités langagières à part entière (...) invisibles au yeux de tout observateur mais cruciales[18] ». Ainsi, si l'animateur ne doit pas obliger un enfant à parler, il doit régulièrement valoriser le fait que cet enfant écoute et réfléchisse afin qu'il ait conscience d'être partie prenante de la discussion. Il peut aussi l'inviter de temps en temps à s'exprimer pour lui donner l'occasion de libérer sa parole, mais sans jamais insister si l'enfant ne se sent pas encore prêt. S'il n'est pas facile pour un enseignant d'accepter qu'un élève reste muet lors d'un atelier philosophique, il s'agit pourtant là d'une marque de respect et de confiance essentielle et l'expression de la bienveillance de l'animateur vis à vis de chacun. En outre, dans la perspective de la construction collective de la pensée, la qualité d'écoute des enfants est tout aussi importante que leur qualité d'expression.

Le contenu des séances

Les questions philosophiques retenues

Depuis Socrate et sa « maïeutique », la philosophie, c'est d'abord une tentative pour répondre aux questions que l'on se pose ou que l'on nous pose sur les grandes énigmes de la vie. En posant des questions à ses interlocuteurs, Socrate cherche à les faire accoucher de leurs connaissances et de leurs idées

18. *B.O.* 26 mars 2015.

C'est quoi un enfant ?
- Atelier 1 -

Introduction

Question banale, *a priori* facile et pourtant… les membres de la Convention des Droits de l'Enfant[1] ont eu bien du mal à se mettre d'accord sur une définition. Historiquement, l'enfant n'a pas toujours eu le même statut. Jusqu'au XVIIIe siècle, il est considéré comme une chose sans intérêt. Il est livré au bon vouloir des adultes et on ne lui demande jamais son avis. Littéralement, l'enfant (*infans* en latin) est celui qui ne parle pas. C'est avec Rousseau et les philosophes des Lumières que son statut commence à évoluer ; il devient une personne à part entière à qui il faut apporter des soins, une éducation et une instruction. Géographiquement, des divergences s'observent également. On n'est pas considéré légalement adulte au même âge dans tous les pays du monde. En Autriche, on est, par exemple, majeur à 16 ans, alors qu'il faut attendre 21 ans pour l'être en Égypte. Des divergences existent au sein même des États-Unis : si la plupart des États ont fixé la majorité à 18 ans, se distinguent le Nebraska et l'Alabama (19 ans) ainsi que l'Indiana et le Mississipi (21 ans). C'est bien la question de la frontière entre l'enfance et l'âge adulte qui se pose ici. Dans la tradition piagétienne, les psychologues ont longtemps considéré que l'enfant était un être inachevé qui devenait adulte en gravissant des paliers successifs. Caractérisé par son égocentrisme et sa naïveté, le monde de l'enfance était opposé à celui des adultes, considéré comme réfléchi et rationnel. Cette conception est aujourd'hui largement remise en cause. Il est ainsi établi que le développement de l'imaginaire chez les enfants ne sert pas à les couper du réel mais qu'il leur permet, bien au contraire, de mieux l'appréhender et de mieux le comprendre. L'enfant n'est pas dans une « bulle » qu'il quitterait en grandissant et en devenant adulte. Dans ces conditions, qu'est-ce qui caractérise vraiment un enfant ? Quand cesse-t-on

1. Voir http://www.droitsenfant.com/cide.htm

d'être un enfant pour devenir adulte ? Y a-t-il vraiment une frontière précise et définie entre ces deux mondes ?

Si elles suscitent de longs débats chez les adultes, ces questions préoccupent également beaucoup les enfants : « Pourquoi les gens disent toujours : "Plus tard quand tu seras grand" ? Moi qui grandis tous les jours, je suis là et j'attends. J'attends que le jour se lève, de réaliser le rêve, aujourd'hui et maintenant de n'être plus un enfant. » Cet extrait de la chanson d'Aldebert, intitulée *Plus tard quand on sera grand*[2], reflète le désir omniprésent des jeunes enfants de devenir grands. Frustrés de ne pas pouvoir faire tout ce que font les adultes, ils sont souvent pressés de grandir, de sortir de leur état d'« enfant » pour devenir « grands ». Mais la définition de « grand » n'est pas figée ; elle évolue au fil des années comme si on ne pouvait finalement jamais atteindre cet âge fantasmé. Inversement, dans certaines circonstances, les enfants apprécient et revendiquent les prérogatives de l'enfance et refusent d'en sortir. Ce qu'on appelle plus tard, quand il concerne les adultes, le « syndrome de Peter Pan » exprime le refus de certains de grandir et de renoncer à cette insouciance que l'on prête souvent exclusivement à l'enfance. Vaut-il mieux alors être un enfant ou un adulte ? La question se pose-t-elle de façon aussi tranchée ? En s'interrogeant sur l'enfance, sa définition et ses limites, on est bien au cœur d'une problématique essentielle dans laquelle se joue la construction de l'adulte en puissance qu'est chaque enfant.

Au-delà de cette dimension individuelle, cette question de l'enfance recouvre une réalité sociale et politique dont les enjeux sont essentiels. La définition de l'enfance passe en effet aussi par la reconnaissance de droits spécifiques. Quels sont ces droits ? Et comment sont-ils respectés dans notre pays et ailleurs ?

Bibliographie

Ramona Badescu, Benjamin Chaud, *Pomelo grandit*, Paris, Albin Michel Jeunesse, 2010.
J.M. Barrie, Ilia Green, *Peter Pan et Wendy*, Paris, Didier Jeunesse, 2011.
Élisabeth Brami, Philippe Bertrand, *Grandir*, « Petits Bobos, petits bonheurs », Paris, Seuil, 2002.
Davide Cali, Serge Bloch, *Moi j'attends…*, Paris, Sarbacane, 2005.
Thierry Dedieu, *Yakouba*, Paris Seuil, 2001.

2. Aldebert, album *Enfantillages*.

Brigitte Labbé, Michel Puech, Jacques Azam, *Les Petits et les grands*, coll. « Les goûters philo », Toulouse, Milan Jeunesse, 2007.
Christine Naumann-Villemin, Marianne Barcilon, *Le Tournoi des jaloux*, Paris, Kaléidoscope, 2003.
Michel Piquemal, Thomas Baas, *Mais je suis déjà grand !*, coll. « Piccolophilo », Paris, Albin Michel Jeunesse, 2011.
Mario Ramos, *Quand j'étais petit*, Paris, L'École des loisirs, 1997.
Anouk Ricard, *Comme un grand*, Arles, Rouergue, 2000.
Shen Roddie, Steve Lavis, *Tu es trop petit*, Toulouse, Milan Jeunesse, 2004.
Tony Ross, *Je veux grandir*, Paris, Gallimard jeunesse, 2003.
Alain Serres, Pef, *Le Premier Livre de mes droits d'enfant*, Paris, Rue du monde, 1999.
Grégoire Solotareff, *Toi grand, moi petit*, Paris, L'École des loisirs, 1996.
Anaïs Vaugelade, *Laurent tout seul*, Paris, L'École des loisirs, 1996.

Séance 1

Étape 1 : Émergence des premières idées

Dispositif	Collectif.
Temps	Environ 5 minutes.
Matériel	Feuille de route.

La question « C'est quoi un enfant ? » est formulée devant les enfants et écrite sur la feuille de route. Après un moment de réflexion, les enfants sont invités à répondre à la question de façon spontanée, ce qui ne pose en général pas de problème. En effet, ils sont bien sûr concernés par le thème de l'enfance et développent d'emblée beaucoup d'idées dans lesquelles se retrouvent les problématiques évoquées en introduction. Dans la mesure où cet atelier peut donc rassurer les enfants sur leur capacité à débattre d'une question philosophique, il peut être judicieux de le proposer en début d'année.

Verbatim

– Enfants de CE1 : « Un enfant, c'est quelqu'un qui n'est pas un adulte. » ; « L'enfant, c'est celui qui va à l'école. Quand on travaille, on n'est plus un enfant. » ; « Un enfant, il grandit encore, quand on grandit plus, on n'est plus un enfant. »
– Enfants de GS : « C'est un humain qui est petit ou parfois moyen en taille, et ça peut être une fille ou un garçon. » ; (en s'adressant à l'animateur) : « Toi, t'es toujours un enfant, t'es l'enfant de ta maman. On peut rester enfant toute sa vie. »

GS
– Enfant 1 : « En fait, d'abord, on est bébé et après, on devient un enfant, ça veut dire qu'on est moyen-grand. Et après, il y a les très grands.
– Animateur : C'est qui les "très-grands" ?
– Enfant 2 : Les adultes, parce que quand on est au collège, on est encore un enfant.
– Animateur : Vous êtes tous d'accord ?
– Enfants : Non !
– Animateur : Pourquoi ?
– Enfant 3 : Au collège, on est très très grand !
– Enfant 2 : Non, on est moyen grand.
– Animateur : Mais ça veut dire quoi "être grand" ?
– Enfant 4 : C'est quand on est majeur, on est adulte.
– Animateur : Ça veut dire quoi "majeur" ?
– Enfant 4 : C'est quand on est presque parents.
– Enfant 5 : Quand on a des enfants et ben, on n'est plus un enfant. Toi, t'es plus une enfant parce que t'as des enfants. »

On voit ici se dessiner une première définition de l'enfance qui a trait à des caractéristiques physiques : la taille mais aussi la capacité d'avoir des enfants. La question de la limite entre enfant et adulte est aussi clairement posée et semble susciter des débats.

Étape 2 : Activité de tri d'images

Dispositif	Petits groupes de 2 à 3 enfants.
Temps	Environ 15 minutes.
Matériel	– Tableau à trois colonnes à photocopier en A3. – 10 dessins grand et petit formats. – Colle.

Pour aider les enfants à approfondir leurs premières idées et leur permettre de débattre entre pairs, voici une activité de tri d'images. Chaque groupe dispose d'un tableau à trois colonnes (enfant ; adulte et enfant ; adulte) et d'un ensemble d'images représentant un personnage fictif (volontairement sans âge) dans différentes situations :
– aller à l'école ;
– avoir peur ;
– conduire ;
– faire les courses ;
– lire ;
– pleurer ;
– se bagarrer ;

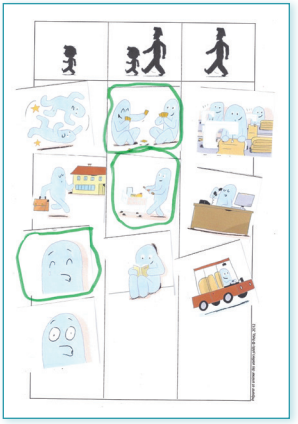
– jouer ;
– travailler dans un bureau ;
– travailler dans une usine.

Après avoir observé les dessins et explicité les différentes situations, les enfants sont invités à les positionner dans l'une ou l'autre colonne en fonction de l'âge qui, selon eux, correspond à telle activité ou tel sentiment : qui conduit ? Qui va à l'école ? Qui fait les courses ? Qui est susceptible d'avoir peur, de pleurer ? Les enfants ? Les adultes ? Les deux ?

Les situations choisies portent volontairement à discussion : est-ce que seuls les enfants jouent et pleurent ? Est-ce que seuls les adultes travaillent ? Afin d'encourager les enfants à se poser ces questions, il est essentiel que l'animateur rappelle que l'activité est collective : chaque choix de positionnement doit être validé par l'ensemble des membres du groupe. Ceci afin d'éviter que chaque enfant prenne quelques images et les place arbitrairement, sans avoir, au préalable, validé ce choix avec ses camarades. Il arrive souvent qu'au sein d'un même groupe, les enfants ne soient pas d'accord sur le positionnement d'une image. Ces désaccords sont très intéressants car ils obligent les enfants à argumenter, à justifier leur choix et donc, à débattre.

Si les enfants ne parviennent pas à se mettre d'accord et afin que ces débats internes soient visibles lors de la mise en commun, il est intéressant d'ajouter un code couleur. Une fois que les images sont collées, l'animateur peut ainsi proposer aux enfants d'entourer les dessins en vert quand l'ensemble du groupe n'est pas d'accord.

— Exemple de tri réalisé par un groupe d'enfants en CP —



Dans chaque groupe, on observe des désaccords, ce qui suppose qu'il y a eu une discussion entre les enfants. La mise en valeur de ces désaccords invite à poursuivre le débat lors de la mise en commun afin que chacun puisse présenter son point de vue.

Si le temps manque, cette activité peut également s'envisager collectivement avec les dessins en grand format. Les enfants sont alors invités à trier les dessins un à un directement au centre du cercle après avoir discuté et argumenté sur chaque situation.

Étape 3 : Mise en commun

Dispositif	Collectif.
Temps	Environ 15 minutes.
Matériel	Tableaux réalisés par les enfants.

Les différents groupes placent leur tableau au centre du cercle des enfants à nouveau réunis. L'animateur laisse un temps d'observation, puis demande aux enfants si les différents tableaux sont semblables ou si certains dessins ne sont pas positionnés au même endroit. Souvent, il n'a pas le temps de poser la question que, déjà, des enfants réagissent et notent les différences. C'est l'occasion de leur rappeler qu'il n'y a pas de « bonne réponse », que toutes les positions sont intéressantes et que chacun peut avoir sa propre idée du moment qu'il essaie de la justifier. Le code couleur est également un bon support pour relancer la discussion et amener les enfants à argumenter : pourquoi, dans votre groupe, n'étiez-vous pas d'accord sur l'image où l'on voit un personnage pleurer ? Un personnage qui travaille ? Etc.

De cette discussion émergent naturellement d'autres questions :
– **Est-ce que les enfants peuvent tout faire comme les adultes ?**
– **Quand on est adulte, est-ce qu'il y a des choses que l'on ne peut plus faire ?** Ou, au contraire, est-ce que l'on a tous les droits ?
– **Est-ce que les enfants travaillent ?** Le terme « travailler » est volontairement ambigu car si les adultes travaillent, les enfants travaillent aussi en allant à l'école. Cette ambiguïté suscite donc une réflexion sur les différences entre ces deux formes de travail et amène la question du droit des enfants : **est-ce qu'on a le droit de faire travailler les enfants comme les adultes ?**
– **À partir de quand est-on « grand »?** C'est quoi « être adulte » ?

Cette discussion permet d'aborder la question de l'évolution de l'enfant : ce qui le fait évoluer et ce qui marque cette évolution, notamment, les nouveaux droits, mais aussi les nouveaux devoirs qu'il acquiert en devenant « grand ». Finalement, l'adulte n'est pas uniquement celui qui peut faire tout ce qu'il veut comme le fantasment souvent les enfants ; il a de nombreuses responsabilités. De même, l'enfant n'est pas seulement celui qui est soumis aux contraintes imposées par les adultes, il a aussi paradoxalement plus de liberté (pour jouer, pour apprendre…). Les caractéristiques de chaque âge ne sont pas aussi tranchées que ce qui pouvait sembler au départ.

Verbatim

MS

– Enfant 1 : « Nous, on a mis "jouer" pour les enfants parce que les adultes, souvent, ils ont pas envie de jouer ou ils ont pas le temps. C'est surtout les enfants qui jouent.
– Enfant 2 : Oui, mais nous, on a mis dans les deux parce que quand même les adultes ils ont le droit de jouer. »

GS

– Enfant 1 : « On apprend quand on est un enfant mais quand on est un adulte on n'apprend plus.
– Enfant 2 : Oui, y'a que les enfants qui vont à l'école.
– Enfant 3 : Mais ma marraine, elle va à l'école et c'est un adulte.
– Enfant 4 : Nan, c'est que les enfants qui vont à l'école, ma maman elle me l'a dit.
– Enfant 5 : Ou, sinon, c'est le maître ou le directeur.
– Enfant 6 : Mon papa, il est dans une école pour apprendre et c'est pas un maître ou un directeur.
– Enfant 5 : La maîtresse, c'est comme si elle était encore un enfant parce qu'elle va à l'école.
– Animateur : Alors finalement, est-ce qu'il n'y a que les enfants qui vont à l'école ?
– Enfant 4 : Ça dépend mais c'est surtout les enfants parce que les adultes ils travaillent.
– Animateur : Vous êtes d'accord ?
– Enfant 5 : Oui, moi, je vois jamais des enfants qui travaillent.
– Enfant 1 : Les enfants, ils ont pas le droit de travailler.
– Animateur : Et il y a d'autres choses qu'ils n'ont pas le droit de faire ?
– Enfant 2 : Les courses, ils sont trop petits, ils savent pas quoi acheter et ils savent pas lire.
– Enfant 5 : Et puis, ils peuvent pas payer.
– Enfant 6 : C'est que les adultes qui ont des sous pour acheter à manger. »

CE1

– Enfant 1 : « L'enfant, il y a des choses qu'il ne peut pas faire : par exemple, il ne peut pas travailler.
– Enfant 2 : Mais si, regarde, nous on fait bien du travail à l'école !
– Enfant 1 : D'accord, mais ils peuvent pas faire un vrai travail, un métier, je veux dire qui gagne de l'argent. Ça c'est que les adultes. »

Il est intéressant de demander aux enfants s'ils connaissent d'autres différences entre les adultes et les enfants (au-delà de celles qu'ils ont mises en valeur à travers les tableaux). En effet, les activités proposées ne sont que des supports qui aident à développer la pensée, et elles ne doivent en aucun cas la cloisonner ou limiter la discussion.

Étape 4 : Synthèse

Dispositif	Collectif.
Temps	Environ 5 minutes.
Matériel	Feuille de route.

La synthèse est un moment essentiel de la démarche. Elle consiste à faire le point avec les enfants sur ce qui a été dit pendant l'atelier. Le plus simple est de reposer la question initiale et d'inviter les enfants à y répondre de nouveau à l'aune de l'activité et des discussions qu'ils ont eues pendant la séance. À ce moment, il convient de rappeler aux enfants qu'il ne s'agit plus de parler de ses expériences personnelles car l'objectif est d'être concis et précis. Il n'est pas rare que cette synthèse se fasse sous la forme de questions qui restent en suspens et qui permettront de relancer la discussion lors de la seconde séance.

Séance 2

Étape 1 : Reformulation de la première séance

Dispositif	Collectif.
Temps	Environ 5 minutes.
Matériel	Feuille de route.

Pendant les premières minutes de cette seconde séance, il s'agit de rappeler ce qui a été dit lors de la séance précédente. On peut commencer tout simplement en demandant aux enfants de rappeler la question philosophique qui nous intéresse en ce moment et en relisant ou en reformulant ce qui a été noté sur la feuille de route. C'est l'occasion de mettre en valeur plusieurs perspectives prises par la discussion et qui seront explorées dans cette séance.

Étape 2 : Mise en perspective à partir d'un inducteur

Lors de la première séance apparaissent souvent deux orientations dans la discussion sur l'enfance :

– Une orientation individuelle sur le fait de grandir : **quand et comment est-ce qu'on devient grand ?** Pour aider les enfants à répondre à cette question