

De la MS au CE1

Préparer et animer des ateliers philo

Isabelle **Pouyau**

RETZ

www.editions-retz.com

9 bis, rue Abel Hovelacque

75013 Paris

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, 7^e), avec qui j'ai découvert les ateliers philo et qui m'ont donné l'envie de partager cette expérience ;
- les élèves de l'école maternelle et élémentaire Condorcet (Lyon, 3^e) 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 le CD-Rom ;
- 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

ISBN : 978-2-7256-3111-0



© Retz, 2012

Introduction

Philosopher dès l'école maternelle ?	5
Les enjeux de la pratique philosophique à l'école maternelle et au cycle 2	6
Le dispositif des ateliers philo	11
Le contenu des séances	15
Les types d'inducteurs et leur rôle	23
Le rôle de l'animateur	24
Les traces	27
Programmation	29
C'est quoi un enfant ?	
• Atelier 1	32
Être une fille ou un garçon, est-ce que c'est pareil ?	
• Atelier 2	47
Ça veut dire quoi « être heureux » ?	
• Atelier 3	64
C'est quoi un ami ?	
• Atelier 4	82
Qu'est-ce qui est beau ?	
• Atelier 5	98

Pourquoi on ne fait pas tout ce qu'on veut ?	
• Atelier 6	116
Est-ce qu'il faut toujours dire la vérité ?	
• Atelier 7	134
Qu'est-ce qui se passe quand on se trompe ?	
• Atelier 8	151
Pourquoi, parfois, « C'est pas juste ! » ?	
• Atelier 9	169
C'est quoi la vie ?	
• Atelier 10	187
Contenu du CD-Rom	203
Bibliographie – Sitographie – Filmographie	206

« 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 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 peut leur apporter des réponses toutes faites, parfois un peu dogmatiques ou moralisatrices, ou essayer de susciter le désir et le besoin de chercher des réponses en eux et de les confronter aux idées des autres. Nous voilà précisément au cœur d'une des missions premières de l'école : la construction de l'enfant comme personne au sein du groupe.

C'est dans cette perspective que se sont développées des expériences d'ateliers philo dans les écoles élémentaires et maternelles avec des dispositifs et des objectifs parfois un peu différents mais jamais opposés. Dans ma pratique et dans cet ouvrage, la philosophie est considérée comme une « discipline » à part entière. Elle a, en effet, un objectif bien spécifique : développer la pensée réflexive des enfants, c'est-à-dire leur donner l'occasion d'exprimer une pensée personnelle et de développer ainsi leur esprit critique.

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

Mais s'il se pose des questions d'ordre philosophique, 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. Cette distanciation lui permet d'avoir une pensée personnelle, mais aussi de commencer à l'explicitier, voire à la conceptualiser. Pour aider ces jeunes enfants dans cette démarche philosophique, cet ouvrage propose des activités variées, individuelles ou collectives, qui suscitent la discussion et parfois même le débat.

Cet ouvrage propose des ateliers philo à mettre en œuvre à partir de la Moyenne Section et jusqu'en CE1. Chaque atelier pose une question philosophique proche des préoccupations des enfants de 4 à 8 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.

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 ? Est-ce que je peux mettre en œuvre ces ateliers alors qu'ils ne sont pas réellement encadrés par les Instructions Officielles ? Comment dois-je m'y prendre ?

Il est vrai qu'animer des ateliers philo, 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 philo proposés ici.

● Penser par soi-même

En effet, lors des ateliers philo, 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. On est bien là dans la perspective adoptée par les programmes de 2008, pour lesquels l'objectif premier du « devenir élève » est « d'apprendre à l'enfant à reconnaître ce qui le distingue des autres et à se faire reconnaître comme personne¹ ». 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 !), 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 et à « prendre sa place dans les échanges² ». Surtout, il prend

1. B.O. Hors-Série n° 3, 19 juin 2008.

2. *Ibid.*

conscience que sa pensée peut s'enrichir de celle des autres en y apportant des arguments supplémentaires, en la nuancant 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 certain stade d'abstraction. Ainsi, à travers les ateliers philo, les enfants vivent concrètement la progression de la pensée des premières représentations 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 philo.

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 philo 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 nouveaux programmes insistent sur cette dimension lorsqu'ils affirment que l'enfant doit « comprendre ce qu'est l'école et quelle est sa place dans l'école³ ».

– Les ateliers philo 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. Les ateliers philo peuvent 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. De même, l'ambiance de dialogue, de respect des autres, de « communauté de philosophes » contamine la classe en dehors

3. *Ibid.*

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 différents⁴.

○ 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, même si elles me paraissent infondées, 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 naturels⁵ ». 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

4. 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.*

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

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 ».

○ 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 importantes.

● Des compétences langagières

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 philo contribuent à la construction de compétences discursives en proposant aux enfants des questions proches de leurs intérêts et en favorisant la confrontation des idées. Les élèves « participent à des échanges à l'intérieur d'un groupe, attendent leur tour de parole, respectent le thème abordé⁶ ». Ainsi, au-delà du simple échange, ils sont amenés à utiliser un vocabulaire précis et à reformuler leur pensée afin que le sens de celle-ci soit bien compris par les autres. Petit à petit, ils apprennent à expliquer leurs idées et même à argumenter pour tendre « vers des prises de parole de plus en plus longues et mieux organisées dans le respect des sujets traités et des règles de la communication⁷ ».

● Une formation citoyenne

Les ateliers philo participent indéniablement à la construction d'une conscience citoyenne. À travers la forme (le débat démocratique) et le fond (les thèmes abordés : responsabilité, liberté, etc.), ils s'inscrivent dans le cadre du « Vivre ensemble » des programmes de 2002. Mais en 2008, ce domaine d'activité a été remplacé par le « Devenir élève » en maternelle et l'enseignement de l'instruction morale en cycles 2 et 3, dont les objectifs ont été précisés

6. B.O. Hors-Série n°3, 19 juin 2008.

7. *Idem*.

dans une circulaire parue au *Bulletin Officiel* le 1^{er} septembre 2011. N'est-on pas alors à contre-courant en prônant la mise en œuvre d'ateliers philo dans les classes ? De prime abord, les perspectives peuvent sembler différentes. D'un côté, on parle de transmission des principes et valeurs d'une « morale universelle », c'est-à-dire de l'idée du Bien et du Mal, mais aussi des droits et devoirs qui en découlent ; de l'autre, du développement de la faculté de penser de l'enfant. Cependant, les thèmes, moyens et objectifs ne sont pas si éloignés les uns des autres. Dans les deux cas, les discussions portent sur la justice, la vérité, la liberté, les droits et les devoirs, l'égalité, etc. De plus, même si la démarche proposée ici s'oppose au principe de l'emploi de maximes (qui ne sont pas un support adapté par rapport aux objectifs poursuivis ici et à l'âge du public), il semble effectivement important que les enfants disposent d'un support pour pouvoir débattre. Les programmes parlent ainsi également d'« examens de situations concrètes, d'études de cas, de lectures de textes ». En outre, il n'est pas question (bien heureusement !) de revenir à l'apprentissage par cœur d'une maxime sans que celle-ci ait fait l'objet d'une discussion : il s'agit bien de favoriser ici aussi le dialogue, où « toutes les opinions et tous les points de vue doivent pouvoir s'exprimer ». Enfin, l'objectif partagé est bien de préparer l'enfant à comprendre le monde qui l'entoure et à s'y insérer en tant que citoyen et individu. La vraie différence entre ces deux approches se situe dans la démarche et le rôle alloué à l'enseignant. Dans les ateliers philo, le maître ne transmet pas une « morale universelle » dont il serait détenteur ; c'est par le débat 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 philo

Le dispositif des ateliers philo cherche à répondre à cette question : comment l'enseignant peut-il inciter et encourager l'enfant à penser par lui-même ? Dans les expériences actuelles, des dispositifs divergents 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 sans aucune intervention de l'enseignant suivie d'une réécoute partielle de cette discussion (qui a été enregistrée), qui doit favoriser des réactions et des positionnements. Dans cette démarche, l'enseignant doit être le plus discret possible et, dans l'idéal, il est amené à s'effacer totalement.

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. Contrairement aux ateliers AGSAS, l'enseignant a ici un rôle important : il reformule, recadre si nécessaire, explicite ou relance par de nouveaux questionnements.

Le dispositif proposé dans cet ouvrage se nourrit de ses expérimentations, des recherches qui y sont associées et surtout 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

Les ateliers philo ne devraient regrouper dans l'idéal qu'une demi-classe. C'est la règle du « ni trop ni trop peu ». Plus de 15 élèves et le groupe risque de ne pas entrer dans la discussion, ne laissant la parole qu'aux « bons parleurs » habituels. Moins de 10 et la discussion risque de « tourner en rond », de manquer de dynamisme et d'appauvrir les échanges par manque de confrontation d'idées. Afin de respecter cette contrainte, les ateliers philo 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 philo exclusivement composés d'un groupe de « bons élèves » 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.

○ 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) 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 que l'on retrouve 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. 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 philo aient lieu de manière régulière afin que les enfants entrent véritablement dans la démarche et construisent petit à petit leur pensée. La circulaire du 01.09.2011 recommande de consacrer « un temps régulier » à l'instruction morale, temps que l'on peut légitimement accorder aux ateliers philo. Je propose le rythme d'une séance de 30 à 45 minutes par semaine. L'idéal est de garder une certaine souplesse dans la durée de la séance. 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 parole se prend le plus librement possible : on ne lève pas nécessairement le doigt et il n'y a pas de bâton de parole ou de micro, qui, à mon sens, alourdissent et parasitent les échanges. Mais cette liberté de parole accordée aux enfants qui vient à l'encontre des codes habituels du milieu scolaire n'est possible que dans la mesure où chacun respecte le droit de parler de l'autre en l'écoutant avec attention. Cet idéal de discussion à bâton rompu n'est pas toujours facile à atteindre (surtout lors des premiers ateliers). C'est au fil du temps que les enfants se familiariseront avec ces nouvelles règles. Par ailleurs, il va de soi que l'animateur doit parfois intervenir pour déterminer les tours de parole quand trop d'enfants veulent s'exprimer en même temps ou pour éviter que certains ne monopolisent la parole.

Si la régulation de la parole n'est pas contraignante, les ateliers philo sont néanmoins encadrés par des règles spécifiques que l'animateur rappellera à chaque début de séance et dont les enfants s'imprèneront 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 philo. 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 philo. 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 philo, il s'agit pourtant là d'une marque de respect et de confiance essentielle. 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 afin de les mettre en débat pour les valider ou les invalider. Dans la perspective de cette tradition philosophique, les ateliers philo se présentent toujours sous la forme de questions (« Ça veut dire quoi "être heureux" ? ») et non de thèmes (« Le bonheur »). Les questions philosophiques choisies doivent être proches des préoccupations de jeunes enfants. En début d'année, c'est le plus souvent l'animateur qui amène la « question philo du jour ». Elle peut être simplement « parachutée » ou faire écho à un événement survenu dans la classe ou à l'école. Petit à petit, l'atelier pourra devenir plus autonome et être nourri par des questions venant des enfants eux-mêmes (surtout en fin de cycle 2).

À noter qu'il n'y a pas de notion de progression dans les différentes questions proposées dans cet ouvrage, même si certaines sont plus faciles à aborder que d'autres. Chaque animateur pourra prévoir sa programmation tout en gardant la souplesse nécessaire à la prise en compte d'éléments extérieurs.

1. C'est quoi un enfant ?
2. Être une fille ou un garçon est-ce que c'est pareil ?
3. Ça veut dire quoi « être heureux » ?
4. C'est quoi un ami ?
5. Qu'est-ce qui est beau ?
6. Pourquoi on ne fait pas tout ce qu'on veut ?
7. Est-ce qu'il faut toujours dire la vérité ?
8. Qu'est-ce qui se passe quand on se trompe ?
9. Pourquoi, parfois, « C'est pas juste ! » ?
10. C'est quoi la vie ?

○ La démarche

Chaque chapitre de cet ouvrage présente un atelier portant sur une question philosophique. L'ensemble de ces ateliers ont été effectivement mis en œuvre dans des classes de Moyenne Section, Grande Section, CP et CE1. L'amplitude de cette tranche d'âge peut sembler très large. Il est vrai qu'un enfant d'à peine 4 ans en début de Moyenne Section n'a pas les mêmes capacités d'abstraction et d'expression qu'un enfant de 8 ans en fin de CE1. Pour autant, leurs questionnements et leur envie de partager leurs idées sont les mêmes et c'est à cette dynamique que les ateliers proposés ici cherchent à répondre. Par ailleurs, les activités et les supports qui les accompagnent ont été choisis afin de fonctionner quel que soit l'âge des enfants. C'est le contenu des discussions issues de ces activités qui différeront en fonction de l'âge des enfants.

Pour chaque atelier :

- L'introduction vise à poser une problématique et à la mettre en lien avec les préoccupations et l'évolution d'enfants de 4 à 8 ans. Cette introduction n'a pas pour objectif de prendre position par rapport à la question philosophique posée ; cela irait à l'encontre du principe énoncé plus haut, selon lequel il n'y a pas une « bonne réponse » que l'animateur chercherait à faire trouver aux enfants, mais bien de multiples questionnements et de multiples réponses possibles.

- Vous trouverez ensuite une proposition de déroulement pour les deux séances qu'occupe chaque question. J'insiste sur le terme « proposition ». D'abord parce que les activités décrites peuvent être modulées afin que chaque animateur se les approprie en utilisant le matériel à sa manière. Ensuite, parce que le déroulement proposé dans cet ouvrage pour chaque atelier ne doit pas être considéré comme un objectif à atteindre, mais plutôt comme la présentation d'un ensemble de possibles (et il en manque bien sûr certainement d'autres que les enfants exploreront peut-être...) sur telle ou telle question philosophique. En cela, le descriptif des ateliers peut sembler très ambitieux, mais il va de soi que la discussion n'abordera pas obligatoirement tous les thèmes, ne prendra pas toutes les orientations et ne posera pas toutes les questions proposées. Et heureusement ! La philosophie n'est pas une discipline comme les autres pour laquelle on pourrait prévoir un déroulement très précis dont l'efficacité serait assurée. La mise en œuvre d'un même atelier ne mènera jamais aux mêmes échanges, aux mêmes orientations, aux mêmes synthèses, etc. Si le descriptif des ateliers se veut le plus large possible, ce n'est donc pas pour que l'animateur cherche à aborder tous les questionnements, mais bien pour qu'il puisse y puiser les questions qui lui sembleront opportunes pour relancer la discussion en fonction des échanges réels entre les enfants. Reflets fidèles d'échanges entre enfants lors d'ateliers menés de la Moyenne Section au CE1, les verbatims proposés pour chaque activité sont des témoignages éclairants de ce que peuvent être des discussions entre enfants sur telle ou telle question philosophique.

La démarche proposée ici est à la fois systématique, puisque les enfants retrouveront des points de passage obligatoires (présentation de la question, alternance entre temps d'échanges collectifs et activités en petits groupes, temps de synthèse...), et différente pour chaque question (les activités, les inducteurs, les types de traces varient). Une « feuille de route » accompagne les enfants afin de faire le lien entre les deux séances et de laisser

une trace de la discussion. En début d'atelier, l'animateur écrira sur cette feuille de route « la question philosophique du jour ». Puis, tout au long de l'atelier, et, notamment, en début et en fin de séance, au moment de l'émergence des premières idées, de la reformulation ou de la synthèse, l'animateur prendra en notes les idées, les désaccords ou les questionnements des enfants. Cette feuille de route constitue ainsi une trace de ce qui s'est dit et de la progression de la pensée au cours des deux séances de l'atelier.

Séance 1	Séance 2
<ol style="list-style-type: none"> 1. Émergence des premières idées 2. Activité individuelle ou en groupe 3. Mise en commun 4. Synthèse 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reformulation de la question et des idées de la première séance 2. Mise en perspective à partir d'inducteurs 3. Synthèse

– **La première séance** débute par l'énoncé de la question (qui est ensuite notée sur la feuille de route) et le recueil des premières réactions des élèves. L'animateur n'a aucune attente particulière à ce moment-là. Ce premier temps peut être très court si les enfants n'ont pas encore l'habitude d'être ainsi questionnés ou si la question leur semble encore trop abstraite. Il est important que l'animateur prenne des notes sur ces premières idées mais ce n'est pas toujours facile à réaliser au cours même de la discussion. Il pourra le faire juste après, pendant le temps où les enfants sont en activité individuelle ou en petits groupes.

Suite à cette confrontation d'idées initiale, les enfants sont répartis par groupes et on leur propose une tâche, en lien avec la question, à partir d'un inducteur (images, dessins, photos...). Il peut s'agir d'une activité de représentation, d'observation d'images ou, plus souvent, de tri. Chercher des critères de tri ou trier des images en fonction d'un critère sont des activités particulièrement adaptées pour les ateliers philo car elles contraignent les enfants à faire des choix et à les justifier. Par ailleurs, elles font apparaître ces « couples opposés qui depuis des siècles structurent notre pensée⁸ » et stimulent notre réflexion : la justice et l'injustice, le beau et laid, l'obéissance et la liberté, etc. Cette étape de la démarche en petits groupes a un triple objectif : fournir un matériau de réflexion aux enfants pour aller au-delà de leurs représentations initiales, concrétiser la question posée et favoriser la « parole libre » entre pairs en dehors de la présence permanente de l'animateur. La mise en commun qui suit ces activités permet de problématiser la question car

8. Roger-Pol Droit, *Osez parler philo avec vos enfants*, Paris, Bayard, 2010, p. 38.

les groupes ne proposeront pas les mêmes tris, les mêmes dessins, les mêmes classements. Points communs et divergences sont alors les supports de la discussion et suscitent d'autres questions. Ils sont aussi une preuve immédiatement visible qu'il n'y a pas de « bonne réponse », que chacun peut avoir une idée différente s'il peut la justifier. Pour ces activités, je propose que les enfants se regroupent par deux ou trois. Il s'agit volontairement de petits groupes afin que chacun puisse facilement s'exprimer et être pris en compte dans les choix effectués par le groupe.

Le temps de synthèse est essentiel même s'il est difficile, surtout en début d'année. Il marque d'abord que l'atelier touche à sa fin. Puis, il contraint les enfants à prendre du recul par rapport aux récits de leurs expériences ou à l'énoncé de leurs opinions pour ne formuler que les idées essentielles. Le plus simple est de poser de nouveau la question initiale en insistant sur le fait qu'il ne s'agit pas de trouver de nouvelles idées mais bien de reformuler celles qui semblent les plus intéressantes. La synthèse ne donne pas lieu à des affirmations définitives. Il peut s'agir d'hypothèses, d'idées sur lesquelles les enfants ne sont pas d'accord ou encore de nouvelles questions qui serviront d'amorce à la séance suivante. En cela, elle est à la fois un temps de récapitulation et d'ouverture. L'animateur prendra des notes sur la feuille de route.

– **La seconde séance** débute par une reformulation par les enfants des idées développées lors de la première séance. Puis, on introduit une nouvelle activité (jeu de rôles, étude de cas, discussion autour d'un album...) à partir d'un nouvel inducteur (un album, un texte, une vidéo, une ou des images, un enregistrement...) qui a pour objectif d'élargir la discussion. Suite à la découverte de ce nouveau matériau et à la mise en œuvre des activités, la discussion reprend, étayée par de nouvelles questions qui permettent de relancer la discussion. Celles-ci sont là pour aider les enfants à préciser leurs idées et éventuellement les mettre en contradiction.

Dans cette seconde séance, deux activités différentes sont détaillées afin de proposer deux orientations de réflexion. L'animateur pourra choisir de mettre en œuvre l'une ou l'autre des activités en fonction des questions restées en suspens lors de la séance précédente. S'il souhaite proposer aux enfants les deux activités, il faudra compter une séance supplémentaire.

Le temps imparti pour chaque étape de la séance est donné à titre indicatif car il varie nécessairement en fonction de l'âge des enfants et surtout du temps de discussion difficilement prévisible. Enfin, rappelons que les activités décrites

ne sont que des propositions ; d'autres dispositifs sont bien sûr possibles à partir des mêmes supports.

Finalement, la séance aboutit à une synthèse collective ou individuelle pouvant prendre des formes variées (phrases dictées à l'animateur, citations des enfants à partir d'une syntaxe précise, dessins...).

○ La séance inaugurale et la séance de clôture

● La séance inaugurale

Comment débiter une année de philosophie avec de jeunes enfants ? La première séance est un moment essentiel qui pose les jalons pour l'ensemble des ateliers à venir. L'installation des enfants et de l'animateur en cercle dès le début de la séance marque déjà qu'il s'agit d'une activité particulière. Il me semble que l'on peut d'emblée dire aux enfants que « nous allons faire ensemble de la philosophie ». Mais qu'est-ce que la philosophie ? Ce mot savant intrigue les enfants et les laisse souvent sans voix. Pour les aider à appréhender cette nouvelle activité, on peut procéder par élimination et déduction : « Nous n'avons aujourd'hui ni crayons, ni pinceaux, ni règle... alors qu'allons-nous faire en philosophie ? Qu'allons-nous utiliser ? » Petit à petit, en évoquant ce dont nous disposons en tant qu'êtres humains, notamment le cerveau, les oreilles, la bouche (qui seront nos outils privilégiés), on met des mots sur ce qu'est la philosophie : penser avec sa tête, dire ce que l'on pense avec sa bouche et écouter ce que disent les autres avec nos oreilles. Mais penser sur quoi ? « Les questions que l'on se pose en philosophie sont particulières, elles intéressent les hommes depuis des années et des années justement parce qu'elles s'intéressent à leur vie. Mais si les hommes se posent ces questions depuis très longtemps, ils n'y ont pas apporté de réponses définitives, alors nous aussi nous pouvons essayer d'y réfléchir ensemble et de trouver de nouvelles idées. » Le plus évocateur pour les enfants consistera bien sûr à se lancer directement dans un atelier philo. Mais avant cela, il faut leur présenter les règles spécifiques de cette pratique (voir plus haut) et surtout leur signifier que l'animateur n'est pas ici dans son rôle traditionnel d'enseignant, qu'il va réfléchir avec eux et qu'il ne connaît pas la « bonne » réponse à la question puisqu'il n'y en a pas. Avant de lancer la première question, l'animateur n'oubliera pas d'allumer la bougie pour inaugurer officiellement le premier atelier.

● La séance de clôture ou... plutôt d'ouverture

En fin d'année ou lorsqu'un projet d'atelier philo touche à sa fin, il est important de prévoir une séance de clôture ou, devrais-je dire, d'ouverture. Comme toutes les autres, cette séance débute par une question : « Ça veut dire quoi penser ? » Le choix de cette question n'est bien sûr pas anodin ; il permet d'aborder avec les enfants de manière explicite ce qu'ils ont vécu pendant les ateliers philo. La séance pourra se dérouler en deux temps : un temps de discussion autour de l'acte de penser, et un temps d'activité, puis de mise en commun autour de l'expérience propre des enfants dans les ateliers philo.

Suite à la formulation de la question, les enfants exprimeront leurs premières idées. La question peut sembler très abstraite et l'atelier ambitieux ; pourtant, en fin d'année, les enfants ont spontanément beaucoup de choses à dire. Voici quelques extraits de notes portées sur la feuille de route.

CP

- « La pensée, c'est quand on a quelque chose dans la tête. »
- « Penser, c'est imaginer, réfléchir. »
- « Penser, c'est penser plein de choses. »
- « Quand on pense, on pense tout seul. »
- « On le sait pas quand on est en train de penser. On fait pas exprès ; ça vient tout seul. Parfois, on a envie de penser, mais parfois on ne fait pas exprès. Mais on pense toujours ; on ne peut pas s'arrêter. »

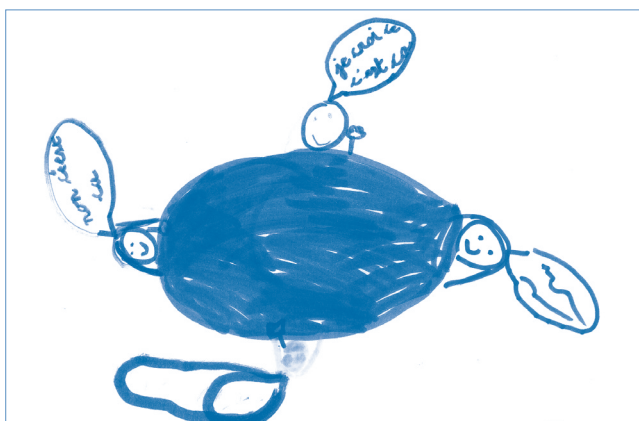
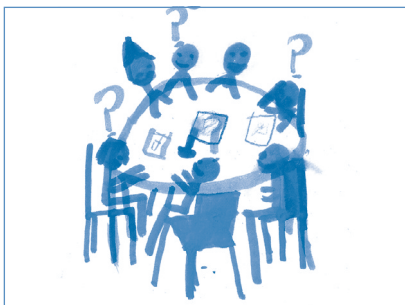
L'animateur pourra rebondir sur ces premières idées avec ces quelques questions : « Est-ce que tout le monde pense ? Est-ce que l'on pense tout le temps ? Est-ce que l'on peut s'arrêter de penser ? Et puis surtout : comment pense-t-on ? Comment exprime-t-on sa pensée ? Et à quoi ça sert de penser ? » Là encore, malgré l'abstraction de ces questions, les enfants ne sont en général pas déroutés.

CP

- « Avec la pensée, on peut imaginer des choses qui n'existent pas ou qui n'existent plus. Par exemple, on peut s'amuser à se faire peur en imaginant des monstres ou des sorcières. »
- « En pensant, on voit des choses qui ne sont pas là. »
- « Pour connaître les pensées des autres, il faut qu'ils parlent ou qu'ils écrivent ou même qu'ils fassent autre chose, comme danser ou mimer. »
- « Si on ne pensait pas, on ne pourrait plus garder la mémoire, apprendre, etc. On deviendrait fou ! »
- « Penser, ça sert à comprendre, à se souvenir, à réfléchir, à apprendre, à prendre des décisions, à jouer. »
- « Penser, ça sert à tout ! »
- « Quand on pense, ça ne se voit pas. Donc, on est libre de penser tout ce qu'on veut. »

La dernière phrase de cet extrait rend compte de la puissance de la pensée et de son rôle dans la construction de chaque individu. Elle témoigne de la prise de conscience, par les enfants, de cette puissance, et c'est bien là l'un des objectifs majeurs des ateliers philo.

Dans un second temps, l'animateur pourra proposer aux enfants une activité individuelle de représentation graphique : dessiner un atelier philo. Cette activité sera réservée aux plus grands (GS, CP, CE1). En Moyenne Section, l'animateur pourra s'appuyer sur le dessin proposé dans le CD-Rom (dossier « Outils complémentaires ») pour mener la discussion. Voici quelques exemples de réalisations :



Dans ces dessins, on remarque des enfants regroupés tous au même niveau. Souvent, et c'est intéressant, l'adulte n'est même pas représenté. Certains enfants réfléchissent, d'autres parlent et expriment éventuellement un désaccord.

À partir de ces dessins, l'animateur interrogera les enfants sur leur expérience dans les ateliers philo : « Finalement, qu'est-ce que c'est, un atelier philo ?

Qu'est-ce qui vous a plus ou moins plu dans les ateliers philo ? Quelles questions vous ont le plus intéressés ? Y a-t-il d'autres questions sur lesquelles vous auriez aimé que l'on réfléchisse ensemble ? Et, finalement, à quoi ça sert de faire de la philosophie ? Est-ce qu'on ne peut en faire qu'à l'école ? Est-ce qu'on peut en faire tout seul ? » Ces questions sont essentielles pour que ce dernier atelier ne semble pas clore une parenthèse, mais qu'il ouvre la démarche philosophique vers l'extérieur. Les ateliers philo ne sont, bien sûr, pas une fin en soi. Ils initient les enfants à la richesse de la pensée et les incitent à poursuivre cette découverte en dehors de l'école.

GS

- « Un atelier philo, c'est quand on réfléchit et quand on parle sur une question. »
- « La philosophie, c'est réfléchir et parler et écouter les autres. »
- « Parfois, en philosophie, on n'est pas d'accord et c'est bien ! »
- « La philosophie, ça sert à poser des questions et à chercher des idées. »
- « La philosophie, ça sert à savoir ce que les autres, ils pensent. »
- « On peut faire de la philosophie tout seul quand on se pose une question et qu'on pense. Mais si on veut savoir ce que pensent les autres, il faut parler. »

Les types d'inducteurs et leur rôle

Beaucoup d'ateliers philosophiques mis en place dans les écoles aujourd'hui n'utilisent pas d'inducteurs. Il s'agit d'un choix délibéré des animateurs qui craignent, en introduisant un album, une image, etc. de dénaturer ou, tout du moins, d'orienter la pensée des enfants. Je pense, pour ma part, que les jeunes enfants ont besoin de matériau pour développer leur pensée propre, et se positionner. Sans ce support, la plupart risquent de ressentir une grande anxiété face à la question qu'on leur pose, comme un écrivain face à une page blanche. Je ne nie cependant pas le risque d'orienter la pensée des enfants à travers certains inducteurs qui apporteraient, par exemple, une réponse unique à la question posée ou dont le contenu serait tendancieux. Dans ce cas, nous nous éloignerions de notre objectif premier qui est de développer la pensée personnelle de l'enfant. C'est dire combien le choix des inducteurs, la manière de les introduire et les activités qui les accompagnent sont essentiels.

La séance ne débute jamais par l'introduction directe d'un inducteur afin de laisser les enfants qui le souhaitent exprimer leurs premières idées sur la question. Pour chaque question philosophique, il y a au minimum

deux inducteurs proposés, ce qui limite le risque de vision unilatérale. Les supports choisis sont variés : albums bien sûr, mais aussi photos, dessins, vidéos, enregistrements, reproductions d'œuvres d'art et documents réalisés par les enfants eux-mêmes (notamment leurs dessins). Surtout, ces supports ne sont pas présentés comme des réponses à la question posée mais comme des outils pour continuer à réfléchir ensemble à travers des activités de groupe ou une discussion collective. Loin d'apporter des réponses toutes faites, ils provoquent au contraire de nouveaux questionnements. Enfin, la bibliographie élargie proposée pour chaque question permet de mettre à disposition des enfants de multiples albums adoptant des positions différentes.

Aucun inducteur ne fait appel exclusivement à l'écrit, ce qui permet de s'adapter à l'ensemble du public visé. C'est aussi un choix pédagogique qui vise à ne pas pénaliser les enfants de CP et CE1 en difficulté dans cet apprentissage, à éviter une surcharge cognitive néfaste à l'expression de la pensée et, surtout, à ne pas établir de lien entre les capacités de lire ou d'écrire et la capacité de penser.

Vous trouverez dans le **CD-Rom** qui accompagne cet ouvrage l'ensemble du matériel nécessaire à la mise en œuvre des activités proposées pour chaque atelier : tableaux, dessins à trier, photos, reproductions d'œuvres d'art, vidéo, etc. (voir pp. 203-205). Les images sont proposées en petit et grand formats afin de faciliter la mise en œuvre des différentes étapes de la démarche.

Le rôle de l'animateur

Il est essentiel de préciser le rôle de l'animateur lors des ateliers philo. Sa place dans le dispositif n'est pas facile à trouver car en choisissant des inducteurs trop orientés, en posant des questions fermées, en reformulant les interventions des enfants à sa manière, en intervenant trop fréquemment, etc., il peut facilement mener les enfants là où il le souhaite en projetant sur eux sa pensée d'adulte. Pour adopter une attitude adaptée à la pratique philosophique à l'école, l'animateur doit accepter de **ne pas avoir d'attente précise sur le contenu des échanges** : il prépare les activités et les questionnements qui peuvent en découler, mais il ne cherche pas à prévoir précisément ce qui va en ressortir. Ceci afin d'éviter d'orienter la discussion.

Pour ce faire, il doit absolument **avoir confiance dans la capacité de penser des enfants**, et donc ne pas craindre les silences ou les redondances.

Cette confiance se construit au fil des séances car les enfants libèrent petit à petit leur parole, et l'animateur prend conscience de la puissance de leur pensée.

Mais comment s'y prendre concrètement ? Le dispositif en cercle où chacun est au même niveau est déjà un moyen de marquer officiellement le changement de rôle de l'adulte. En proposant des activités en petits groupes dans lesquelles l'animateur n'intervient pas, on ménage également un espace de parole libre entre pairs. Lors des moments de discussion, l'animateur cherche aussi à favoriser les échanges entre les enfants eux-mêmes en les invitant régulièrement à ne pas s'adresser à lui, mais à parler à l'ensemble des enfants du groupe. Il s'agit là d'un long apprentissage car les enfants ont plutôt l'habitude, dans le cadre scolaire, de s'adresser uniquement à l'enseignant. C'est au fil des ateliers que ces échanges « transversaux » prendront le pas sur les échanges traditionnels élève-enseignant. Dans cette même perspective, l'animateur veille à favoriser les prises de parole spontanées et libres afin que les codes habituels (notamment, lever le doigt) ne parasitent pas trop les échanges en le contraignant à intervenir systématiquement pour réguler les tours de parole. Finalement, à la manière d'un médiateur, l'animateur intervient lorsque la parole ne circule plus correctement ou lorsque les échanges entre enfants piétinent.

Dans ce dernier cas, l'animateur est là pour relancer la discussion, et cette relance peut prendre plusieurs formes :

- L'animateur demande à un (ou plusieurs) enfant(s) d'explicitier, de reformuler ou encore de justifier son idée : « M. tu as dit que..., mais peux-tu nous expliquer pourquoi tu penses ça ? »
- Il reformule (de la manière la plus respectueuse possible et sous le contrôle du locuteur) une idée exprimée par un enfant, et demande à l'ensemble du groupe de se positionner par rapport à elle : « Y. a dit que... (pense que..., etc.), qu'en pensez-vous ? Êtes-vous d'accord avec lui ? Pourquoi ? »
- Il met en contradiction deux idées exprimées indépendamment par des enfants différents pour mettre en relief des divergences et susciter un nouveau débat.
- Il s'appuie sur les supports utilisés lors de l'activité pour s'interroger et interroger le groupe : « Quand je regarde les différents tableaux, je vois que vous n'êtes pas d'accord sur... C'est étonnant, qu'en pensez-vous ? »
- Il pose simplement une nouvelle question qui découle de ce qui vient d'être dit et permet de faire progresser la discussion.

Globalement, l'animateur doit rester le plus souvent possible dans le questionnement. Comme me le disait une enfant lors d'un atelier philosophique : « Ah là là, quand on répond à une question, il y en a toujours une autre derrière ! » On dit souvent qu'il faut privilégier les questions ouvertes afin de ne pas cloisonner la pensée. C'est vrai d'un point de vue théorique, mais, dans la pratique, il arrive souvent que l'animateur relance la discussion en commençant sa phrase par « Est-ce que... » : « Est-ce que vous êtes d'accord avec untel ou untel ? Est-ce que finalement on pourrait dire que... ? », etc. Il ne faut pas, à mon sens, s'empêcher d'utiliser ces questions fermées car elles rassurent les enfants et leur permettent d'entrer facilement dans la discussion. Pour autant, il ne s'agit bien que d'une « entrée » dans la discussion, et le rôle de l'animateur est d'enchaîner immédiatement après avec des questions qui incitent les enfants à expliciter et à justifier leur position : « Pourquoi penses-tu cela ? Comment se fait-il que vous soyez tous d'accord ? », etc. Enfin, la formulation des questions et, plus largement, des propos de l'animateur doit rester la plus neutre possible. Il évite notamment toujours d'être dans le jugement de valeur face au propos des enfants, ceci afin de respecter la règle selon laquelle toute idée est intéressante et de permettre à tous les enfants de prendre confiance dans leur propre capacité de penser.

Finalement, à la manière des enfants qui s'approprient progressivement les règles et objectifs de l'atelier philo, c'est au fil des séances que l'animateur trouvera sa place. Chaque animateur, avec son expérience, sa personnalité et la connaissance de ses élèves créera sa propre manière de mener les ateliers en développant notamment des automatismes de relance. Il créera ainsi pour les enfants un cadre rassurant, propice à l'expression de la pensée et à la confrontation des idées.

Lors d'un atelier philo, l'animateur :

- amène la question ;
- rend possible la discussion en veillant au respect des règles (voir pp. 14-15) ;
- propose les activités à partir des inducteurs ;
- relance en énonçant des sous-questions ou en amenant les enfants à reformuler, préciser, argumenter ou se positionner par rapport aux idées des autres ;
- peut aussi parfois, pour relancer la discussion, énoncer ses propres idées (car lui aussi fait partie du groupe !) en ne les présentant bien sûr pas comme LA réponse, mais en invitant au contraire les enfants à prendre position par rapport à ce qu'il dit ;
- prend des notes pour laisser des traces ;
- régule la parole lorsque cela est nécessaire.

L'un des rôles que l'on assigne habituellement à l'enseignant est aussi celui d'évaluer ses élèves. Mais faut-il évaluer cette activité philosophique et comment ? Plutôt qu'une évaluation, des **grilles d'observation** (disponibles dans le CD-Rom) peuvent permettre de mettre en lumière les avancées des enfants et de la classe en général dans les compétences en jeu lors de ces ateliers philo.

Grille d'observation pour l'ensemble du groupe			
	Atelier	Atelier	Atelier
La question se relate-t-elle à l'ensemble des enfants ? La discussion est-elle prise en libération ?			
Tous les enfants ont-ils pris la parole ?			
Les règles discutées ont-elles été respectées ?			
Y a-t-il eu des échanges entre pairs ?			
Y a-t-il eu prise en compte des opinions enfants, des filles des autres ?			

Grille d'observation individuelle			
Nom de l'enfant	Atelier	Atelier	Atelier
Si non			
Si oui			

Il n'est bien sûr pas question de remplir ces grilles à chaque séance, mais de s'y attacher de temps en temps pour faire un bilan ou observer des progressions individuelles et collectives.

Les traces

La question des traces est problématique : quel type de traces peut-on laisser d'une activité de discussion qui, par essence, n'aboutit à aucune réponse stricte et définitive ?

L'intérêt de garder une trace est précisément de ne pas clore la discussion à l'issue de la deuxième séance. En conservant des témoignages de ce qui s'est dit, on permet à la question de continuer à vivre et on se laisse l'occasion d'y revenir.

Le porte-vues est un outil bien adapté à la grande variété des traces que l'on peut garder des ateliers philo : tableaux de tri, dessins, photos, photocopies de couvertures d'albums, textes, etc. Ce porte-vues peut rester à disposition des élèves pendant la semaine et servir à relancer une discussion lors d'événements particuliers survenus dans l'école ou être transmis à d'autres classes. C'est un moyen efficace de relancer une question, d'y apporter de nouveaux éléments.

L'essentiel est que ce « porte-vues de philosophie » collectif soit vivant car en invitant les enfants à continuer de débattre en dehors des moments philosophiques, il concrétise l'idée que la discussion n'est jamais close.

Pour aller plus loin et faire sortir la philosophie de l'enceinte de l'école, chaque enfant peut également repartir à la fin de la deuxième séance de chaque atelier avec un petit papier (éventuellement collé dans le cahier de liaison) sur lequel est simplement inscrite « la question philo du jour ». L'objectif est d'amener les enfants à continuer la discussion en famille ou avec des amis et ainsi d'élargir encore le champ du débat.

Fruit d'une réflexion sur les enjeux et objectifs des ateliers philosophiques à l'école maternelle et élémentaire, cet ouvrage est surtout le résultat d'une pratique. En ce sens, il a pour objectif d'être une boîte à idées et à outils qui, je l'espère, donnera envie à d'autres enseignants de se lancer dans l'aventure et de faire découvrir à leurs élèves le plaisir de penser.

Programmation

	Ateliers	Séance 1	Séance 2
1	C'est quoi un enfant ?	En petits groupes, tri de dessins représentant des actions dans un tableau à 3 colonnes : enfant, enfant et adulte, adulte. <ul style="list-style-type: none"> • Qu'est-ce qui différencie un enfant d'un adulte ? • Quand devient-on adulte ? 	Description et tri de photos représentant des enfants d'origines différentes dans différentes situations de leur vie quotidienne. <ul style="list-style-type: none"> • Quels sont les droits des enfants ? Lecture et discussion autour de l'album <i>Je veux grandir</i> , T. Ross. <ul style="list-style-type: none"> • Qu'est-ce qui fait grandir ? • Quand est-ce qu'on est grand ?
2	Être une fille ou un garçon, est-ce que c'est pareil ?	Individuellement, représentation par le dessin d'une fille, puis d'un garçon dans une activité choisie par l'enfant. <ul style="list-style-type: none"> • Qu'est-ce qui différencie les filles et les garçons ? • Pourquoi est-ce qu'on les représente toujours pareil ? 	Lecture et discussion autour de l'album <i>Menu fille ou menu garçon ?</i> , T. Lenain <ul style="list-style-type: none"> • Qui véhicule les stéréotypes sexuels ? Comment et pourquoi ? Enquête sur la répartition des tâches entre hommes et femmes. <ul style="list-style-type: none"> • Y a-t-il des tâches que les garçons font plus que les filles et inversement ? Pourquoi ?
3	Ça veut dire quoi « être heureux » ?	En petits groupes, classement de dessins présentant un enfant dans des situations de bonheur quotidiennes ou extraordinaires en fonction d'un critère choisi par les enfants. <ul style="list-style-type: none"> • Dans quelles situations et dans quels contextes est-on heureux ? • Pourquoi ? 	Individuellement, ranger du plus petit au plus grand bonheur les dessins utilisés dans la séance 1. <ul style="list-style-type: none"> • Y a-t-il des petits et des grands bonheurs ? Le bonheur est-il le même pour tous ? Discussion à partir de couvertures d'album de contes traditionnels. <ul style="list-style-type: none"> • Pourquoi le malheur intéresse-t-il plus que le bonheur ? • Qu'est-ce qui rend malheureux ?
4	C'est quoi un ami ?	Individuellement, représentation par le dessin de son ou ses amis en train de faire quelque chose ensemble. <ul style="list-style-type: none"> • Que fait-on avec ses amis ? • Comment les choisit-on ? • À quoi ça sert d'avoir des amis ? 	Lecture et discussion autour de l'album <i>Petite Tache</i> , L. Le Néouanic. <ul style="list-style-type: none"> • Est-ce qu'on peut être heureux sans amis ? Est-ce qu'il faut accepter de changer pour avoir des amis ? Discussion à partir d'une vidéo mettant en scène des enfants dans leurs relations amicales. <ul style="list-style-type: none"> • Comment reconnaît-on un ami ?

	Ateliers	Séance 1	Séance 2
5	<p>Qu'est-ce qui est beau ?</p>	<p>En petits groupes, tri de reproductions d'œuvres d'art, de dessins et de photos sur le thème de l'arbre en fonction du critère « Nous trouvons cet arbre beau » / « Nous ne trouvons pas cet arbre beau ».</p> <ul style="list-style-type: none"> • Est-ce qu'on est tous d'accord sur ce qui est beau ? Comment peut-on définir ce qui est beau ? 	<p>Description et discussion autour de portraits d'époques et de types différents (deux publicités, une reproduction du portrait de Louis XV par Quentin de La Tour, la photo d'une femme masai, deux photos d'anonymes : un bébé et une personne âgée).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Peut-on dire qu'une personne est belle ou laide ? Selon quels critères ? Est-ce que l'on veut être beau et pourquoi ? <p>Représentation par le dessin d'un personnage « gentil » et d'un personnage « méchant ».</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pourquoi associe-t-on souvent la laideur à la méchanceté et la beauté à la gentillesse ?
6	<p>Pourquoi on ne fait pas tout ce qu'on veut ?</p>	<p>En petits groupes, tri d'images de situations quotidiennes selon le critère « Toujours interdit », « Parfois interdit, parfois autorisé », « Toujours autorisé ».</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pourquoi est-ce qu'il y a des interdits ? Est-ce qu'on ne pourrait pas faire tout ce que l'on veut ? Comment garantir la liberté de tous ? 	<p>Expérience avec des instruments de musique : sans contrainte, puis avec un chef d'orchestre.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pourquoi y a-t-il des règles ? Est-ce qu'on peut être libre quand on doit obéir ? À quoi sert le chef ? <p>Discussion autour de l'histoire de <i>La Chèvre de M. Seguin</i>, A. Daudet.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pourquoi a-t-on envie de faire tout ce que l'on veut ? Faut-il choisir entre une liberté absolue dangereuse et une obéissance sécurisante mais frustrante ?
7	<p>Est-ce qu'il faut toujours dire la vérité ?</p>	<p>Collectivement, écoute du début de deux histoires mettant en scène des enfants ; puis en petits groupes, choix de la fin à donner à cette histoire sous forme d'images. Que vont faire les enfants : mentir ou dire la vérité ?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pourquoi ment-on ou dit-on la vérité ? Quelles sont les conséquences de chaque alternative ? 	<p>Discussion autour de l'album <i>Le Grand Championnat de mensonges</i>, G. Raison.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comment différencier le mensonge et l'imaginaire ? Le mensonge peut-il être positif ? Jouer au « téléphone sans fil » : l'animateur donne une information à un enfant qui la transmet à son voisin, etc. • Comment être sûr que l'on dit la vérité ? Quelles peuvent être les conséquences de la rumeur ?

Ateliers	Séance 1	Séance 2
<p>8 Qu'est-ce qui se passe quand on se trompe ?</p>	<p>Collectivement, discussion autour d'une grande photo où l'on voit un enfant tenter de faire ses lacets.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Est-ce que c'est grave de se tromper ? Peut-on apprendre sans se tromper ? 	<p>Discussion autour de l'album <i>Parfaite, la princesse ?</i>, F. Joly.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Est-ce qu'il est possible d'être parfait, de tout savoir et de ne jamais se tromper ? <p>Discussion autour de « l'erreur de Keith Haring » dans l'œuvre <i>Le mur de Houston Street</i>. Puis individuellement, création d'une œuvre à partir de cette erreur.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Que peut-on faire quand on s'est trompé ? Est-ce qu'une erreur peut être une bonne chose, être source de création ?
<p>9 Pourquoi parfois « C'est pas juste ! » ?</p>	<p>En petits groupes, tri d'images mettant en scène un enfant dans différentes situations s'écriant : « C'est pas juste ! » en fonction du critère : il devrait dire « C'est dommage, mais on n'y peut rien » ou « On peut dire que ce n'est pas juste ».</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qu'est-ce qui est réellement injuste ? Est-ce que pour être juste, il faut que tout le monde ait pareil ? 	<p>Discussion autour de l'album <i>Quand j'ai été puni</i>, C. Gutman.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Une punition collective peut-elle être juste ? <p>Qu'est-ce qu'on peut faire quand on est confronté à une injustice ?</p> <p>Écoute, discussion et jeu de rôles à propos d'un procès pour vol : « l'affaire de M. Charlat ».</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comment être juste ? <p>N'y a-t-il qu'une justice possible ?</p>
<p>10 C'est quoi la vie ?</p>	<p>En petits groupes, tri d'images selon le critère Vivant / Non vivant.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qu'est-ce qui est vivant ? <p>En quoi la vie d'un être humain est-elle différente de celle d'un végétal ou d'un animal ?</p>	<p>Discussion autour de l'album <i>La Découverte de Petit-Bond</i>, M. Velthuijs.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ca veut dire quoi « être mort » ? <p>Mini débats à partir des oppositions proposées par O. Brenifier dans <i>Le Sens de la vie</i>.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ça veut dire quoi réussir sa vie ?

Tony Ross, *Lave-toi les mains*, Paris, Gallimard, 2002.

Kay Thompson, Hilary Knight, *Éloïse, déluge au piazza*, Paris, Gallimard jeunesse, 2003.

Claude Ponti, *Mille secrets de poussins*, Paris, L'École des loisirs, 2005.

Brigitte Labbé, Éric Gasté, *Et si je désobéissais ?*, coll. « Dis-moi Filo », Toulouse, Milan Jeunesse, 2008.

Séance 1

○ Étape 1 : Émergence des premières idées

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

Confrontés à la question « Pourquoi on ne fait pas tout ce que l'on veut ? », les enfants mettent souvent en avant une question de droit : « On n'a pas le droit. » Ils se lancent parfois dans un catalogue d'interdits (« Moi, j'ai pas le droit de jouer à la console pendant la semaine. », « Moi, je peux pas regarder la télé le soir. »...) qu'ils justifient en retranscrivant le discours de leurs parents : « Sinon, je suis trop fatigué. », « C'est pas bon pour la santé. », « C'est trop dangereux. »... Avant d'axer la réflexion sur le « pourquoi », l'animateur pourra demander aux enfants ce qu'ils feraient s'ils pouvaient faire tout ce qu'ils voulaient. Consacrer un temps de parole à ces « fantasmes de liberté », c'est permettre aux enfants de dépasser leurs expériences personnelles pour lancer la discussion sur les questions de fond : que se passerait-il si on pouvait tout faire ? Pourquoi y a-t-il des règles ? Qui en décide ? Est-on obligé de les respecter ?

Verbatim

MS/GS

- Animateur : « Pourquoi on ne fait pas tout ce qu'on veut ?
- Enfant 1 : Pour notre bien.
- Enfant 2 : Nos parents, ils nous disent non.
- Enfant 3 : Par exemple, pour pas trop regarder la télé, ça fait mal aux yeux.
- Enfant 4 : Aussi, y a des choses dangereuses, on peut se blesser.
- Enfant 5 : Et qui sont pas bonnes pour la santé.
- Enfant 3 : Comme les jeux vidéo. [...]
- Enfant 1 : On n'a pas le droit de faire tout ce qu'on veut parce que, par exemple, on peut pas frapper quelqu'un. Sinon, ça lui fait mal.
- Enfant 2 : Et si on tue quelqu'un, y en a un de moins sur la Terre.

- Animateur : On a le droit ?
- Enfant 2 : Nan, c'est interdit.
- Animateur : Pourquoi ?
- Enfant 3 : Sinon, on n'est plus en sécurité.
- Enfant 2 : Et puis, sinon, y aura plus d'humains.
- Enfant 1 : Si on fait tout ce qu'on veut, on peut mourir.
- Animateur : Qu'est-ce qui se passerait si tout le monde faisait ce qu'il voulait ?
- Enfant 4 : Tout le monde volerait dans les magasins.
- Enfant 5 : Y aurait plus rien.
- Animateur : C'est interdit ?
- Enfant 5 : Ben oui ! Sinon, si on prend tout, les autres, ils seraient pauvres.
- Animateur : Mais qui nous interdit de voler, de tuer ?
- Enfant 4 : La police.
- Enfant 3 : Les parents, ils nous surveillent.
- Enfant 1 : C'est personne en fait, c'est juste comme ça. »

S'ils rappellent les interdits quotidiens, les enfants perçoivent également les risques liés à la liberté absolue. Ils ont conscience que celle-ci n'est pas envisageable car elle plongerait les hommes dans un monde de violence (allant jusqu'à la mort) et d'injustice. Dès cette première étape de l'atelier, la complexité de la confrontation de ma liberté à celle des autres est clairement exprimée.

○ Étape 2 : Activité de tri d'images

Dispositif	Groupes de 2 ou 3 enfants.
Temps	Environ 15 minutes.
Matériel	<ul style="list-style-type: none"> - 10 dessins de situations quotidiennes en grand et petit formats (disponibles dans le CD-Rom). - Tableau de tri à trois colonnes à photocopier en A3 (disponible dans le CD-Rom). - Colle.

La première activité consiste à trier différents dessins représentant des situations quotidiennes :

- parler à un camarade en classe
- courir dans la rue
- passer en voiture au feu rouge
- mettre les doigts dans son nez
- manger avec les doigts
- penser
- jouer avec un couteau
- lire dans son lit le soir
- jouer au foot dans la cour
- monter très haut dans un arbre
- tondre la pelouse
- jouer de la batterie

Se distinguent ici trois types de situations :

- celles qui sont toujours interdites car elles présentent un réel danger (courir dans la rue, monter très haut dans un arbre...);
- celles qui sont parfois interdites/parfois autorisées en fonction du contexte (tondre la pelouse, jouer au foot dans la cour, manger avec ses doigts...);
- celles qui sont toujours autorisées (penser).

Certaines situations concernent aussi bien les enfants que les adultes, ce qui permet d'élargir la discussion au-delà des simples interdits que « subissent » les enfants et de poser la question : **est-ce que les adultes, eux, peuvent tout faire ?** L'objectif de l'activité est de faire émerger certaines causes des interdits : on interdit pour protéger d'un danger, pour le bien de la personne concernée (ou ce que l'on considère comme son bien), par politesse aussi (mais ces interdits ne sont pas les mêmes pour tous) ou encore pour ne pas gêner les autres en les empêchant de jouir de leur propre liberté. Surtout, cette activité de tri permet de mettre en lumière une liberté fondamentale et inconditionnelle, celle qui nous distingue des animaux : la liberté de penser. Dans un atelier philo à l'école, qui a justement pour objectif de développer cette pensée libre chez les enfants, cette idée mérite d'être soulignée et discutée.

Les enfants sont répartis en groupes de 2 ou 3 et disposent d'un tableau à trois colonnes : 1. toujours interdit ; 2. parfois interdit /parfois autorisé ; 3. toujours autorisé. La colonne centrale est essentielle : certaines situations ont été choisies précisément parce qu'elles portent à discussion. Ainsi, jouer de la batterie n'est pas interdit sauf si cela fait du bruit et gêne les voisins, par exemple. Les images qui auront été placées dans cette colonne pourront également refléter les désaccords des membres d'un même groupe. C'est souvent à partir de ces dessins dont l'emplacement est discutable que les discussions sont les plus riches.

— Exemple de tri réalisé par un groupe d'enfants de GS —

