

PROGRAMMES 2016

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 : 978-2-7256-3498-2

© Retz, 2016 pour la présente édition

© Retz, 2012 pour la première édition

Sommaire

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
Bibliographie – Sitographie – Filmographie	205
Utilisation du CD-Rom	207

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 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. Le nouveau 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.

C'est dans cette perspective que se sont développées de nombreuses expériences d'ateliers philo dans les écoles maternelles et élémentaires. Cette pratique jusque-là marginale quasi « militante » fait aujourd'hui une entrée officielle dans les nouveaux programmes de l'école élémentaire dans le cadre de l'enseignement moral et civique. « Discussions à visée philosophique », « débats réglés » sur des « dilemmes moraux » doivent ainsi désormais permettre aux élèves « d'appréhender le point de vue d'autrui, les différentes formes de raisonnement moral, d'être mis en situation d'argumenter, de délibérer en

1. B.O. n° 17 du 23 avril 2015.

s'initiant à la complexité des problèmes moraux et de justifier leurs choix ». De même, à l'école maternelle, les élèves doivent découvrir les « fondements du débat collectif (...) pour une première acquisition des principes de la vie en société ».

Au-delà même de la légitimation des ateliers philo dans les instructions officielles, l'esprit de ces nouveaux 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 philo se retrouvent pleinement et auxquels ils peuvent concourir.

Dans cette perspective et loin d'une transmission de savoirs philosophiques, l'objectif des ateliers philo 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

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'explicitier, voire à la conceptualiser. Grâce à ses progrès en

2. B.O. du 26 novembre 2015 et B.O. du 26 mars 2015.

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 »³. 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 ? 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.

3. B.O. 26 mars 2015.

● 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. Cette conviction est présentée, dans les nouveaux 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 »⁴.

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 »⁵.

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.

4. B.O. 26 mars 2015.

5. B.O. 26 novembre 2015.

🕒 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'animateur⁶ !), 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 s'emparer de « la langue française comme outil de communication avec de véritables destinataires »⁷. Surtout, il prend 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 premier 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 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

6. L'adulte responsable de l'animation des ateliers philo 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.

7. B.O. 26 novembre 2015.

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 nouveaux 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 philo 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 différents⁸.

● 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,

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.

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 naturels⁹ ». 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 ».

● 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 philo 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 philo 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

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

10. B.O. 23 avril 2015.

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, il apprend à expliquer ses idées c'est à dire à « être actifs dans les échanges verbaux, s'exprimer, écouter en cherchant à comprendre les apports des pairs (...), réagir en formulant un point de vue ou une proposition, en acquiesçant ou en contestant »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 et civique respectueuse des choix personnels et des responsabilités individuelles. »¹⁴ Les ateliers philo 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. Son objectif affirmé est de « transmettre et de faire partager les valeurs de la République acceptées par tous, quelles que soient les convictions, les croyances ou les choix des vie personnels »¹⁶. On parle ici de transmission des principes et valeurs de la

11. B.O. 23 avril 2015 (socle commun).

12. B.O. 26 mars 2015.

13. B.O. 26 novembre 2015.

14. B.O. 23 avril 2015.

15. B.O. 26 mars 2015.

16. B.O. 25 juin 2015.

République ; n'est-elle pas contradictoire avec la démarche des ateliers philo qui vise le développement de la faculté de penser de l'enfant ? En réalité, au-delà de cette exigence de transmission des « valeurs nécessaires à la vie commune dans une société démocratique », les thèmes choisis et la démarche proposée par le programme d'ECM correspondent aux principes adoptés ici dans l'animation des ateliers philo. 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 philo défini plus haut : penser par soi-même et avec les autres. Dans cette perspective, les pratiques associées à cet enseignement et proposées dans les programmes correspondent aux choix pédagogiques de nos ateliers philo : 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 éclairé¹⁷.

Ainsi 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 ? 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

17. B.O. 25 juin 2015.

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 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 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 décroissements, 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. 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. 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 peuvent, à mon sens, alourdir et parasiter 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. « Ces moments de réception où les enfants travaillent mentalement sans parler » sont valorisés dans les nouveaux 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 philo, 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 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

18. B.O. 26 mars 2015.

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. Le terme « proposition » est ici essentiel. 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, il 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
1. Émergence des premières idées 2. Activité individuelle ou en groupe 3. Mise en commun 4. Synthèse	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 pensée¹⁹ » 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 les groupes ne proposeront pas les mêmes tris, les mêmes dessins, les mêmes classements. Points

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

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. 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, devrait-on 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. »

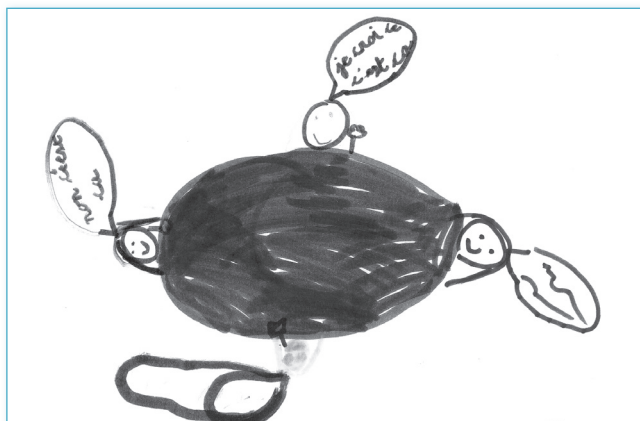
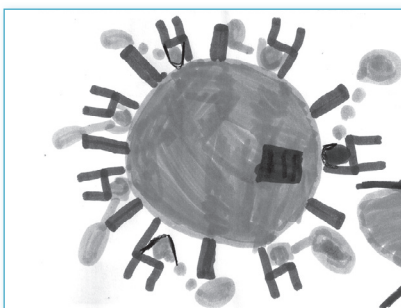
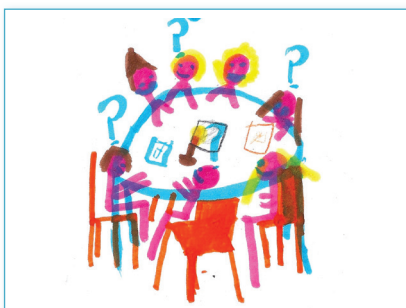
L'animateur pourra rebondir sur ces premières idées avec ces quelques questions : « Est-ce que tout le monde pense ? Est-ce que l'on pense tout le temps ? Est-ce que l'on peut s'arrêter de penser ? Et puis surtout : comment pense-t-on ? Comment exprime-t-on sa pensée ? Et à quoi ça sert de penser ? » 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. Mais d'après mon expérience, les jeunes enfants ont besoin de ce 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. Pour autant le risque est réel 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 trop orienté. 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 avec l'écrit, 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.

Le **CD-Rom** qui accompagne cet ouvrage contient 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. Ainsi, « l'enseignant a le souci de guider la réflexion collective pour que chacun puisse élargir sa propre manière de voir ou de penser »²⁰.

20. B.O. 26 mars 2015.

« Son rôle comme garant de l'efficacité des échanges en les régulant reste important tout au long du cycle 2, les élèves ayant besoin d'un guidage pour apprendre à débattre »²¹.

Finalement, 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, 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 et « veille également à éviter toute discrimination et toute dévalorisation entre élèves »²², 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. Ainsi « l'enseignant crée des conditions bienveillantes et sécurisantes pour que tous les enfants (même ceux qui s'expriment peu ou pas) participent à des situations langagières plus complexes que celles de la vie ordinaire.²³ »

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.

21. B.O. 26 novembre 2015.

22. B.O. 25 juin 2015.

23. B.O. 26 mars 2015.

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, et dans « une démarche d'évaluation positive qui vise à mettre en valeur (...) le cheminement de l'enfant²⁴ », 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.

	Atelier	Atelier	Atelier
La question a-t-elle intéressé les enfants ? La discussion était-elle animée ou libre-expressive ?			
Tous les enfants ont-ils pris la parole ?			
Les règles de discussion ont-elles été respectées ?			
Y a-t-il eu des échanges entre pairs ?			
Y a-t-il eu prise en compte, par certains enfants, des idées des autres ?			

Nom de l'enfant	Atelier	Atelier	Atelier
A-t-il pris la parole ?			
Si non	A-t-il écouté et semble intéressé ?		
Si oui	A-t-il respecté les règles de tours de parole ?		
	A-t-il donné l'exemple personnel pour challenger ses pairs ?		
	A-t-il expliqué, argumenté son point de vue ?		
	A-t-il pris en compte les idées énoncées par les autres ?		
	S'est-il adressé directement à ses pairs ?		

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.

24. B.O. 26 mars 2015.

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 : feuilles de routes, 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
<p>5 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 ?
<p>6 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 ?
<p>7 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 ? <p>Jouer au « téléphone sans fil » : l'animateur donne une information à un enfant qui la transmet à son voisin, etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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 ?

Qu'est-ce qui est beau ?

- Atelier 5 -

Introduction

« Un vase en or », « une belle jument », « une belle jeune fille », répond Hippias à Socrate qui lui demande : « Qu'est-ce qui est beau ?¹ » Mais le maître ne se satisfait pas de cette réponse, et souhaite une définition du Beau en dehors de tout objet. Mais comment donc aboutir à cette définition ? À chaque tentative pour appréhender ce concept, on se heurte à des contradictions. On ne sait comment définir le Beau puisque chacun semble en avoir une définition différente, ni même si, finalement, il existe vraiment ; pourtant, on ne cesse de le chercher. Il s'agit d'une quête sans fin dans laquelle de nombreux artistes se sont perdus. Par ailleurs, la beauté semble être quelque chose d'inutile dont, pourtant, on ne saurait se passer. Imaginer un monde sans beauté est insupportable. Enfin, la beauté semble s'imposer à nous : nous avons besoin de partager ce que nous trouvons beau avec les autres comme si ce que nous ressentions était nécessairement universel. Et pourtant, rien de plus subjectif que cette exclamation commune : « C'est beau ! » Car la beauté n'existe pas dans les objets, mais bien dans l'esprit qui les regarde et dans les émotions qu'elle provoque.

Finalement, entre subjectivité et universalité, inutilité et nécessité, cette notion est loin de se laisser facilement appréhender.

Alors pourquoi confronter de jeunes enfants à une question si délicate ? C'est une question qu'eux-mêmes ne se posent pas, contrairement à d'autres questions philosophiques sur la vérité ou la justice, par exemple. Ils ressentent spontanément la beauté, utilisent très fréquemment l'expression « C'est trop beau » ou son pendant, « C'est trop moche », sans ressentir le besoin d'aller plus loin. Mais c'est peut-être précisément parce que cette notion

1. Platon, *Hippias Majeur*, Paris, Hatier, 2012.

ne leur pose *a priori* aucun problème qu'il est intéressant de l'interroger avec eux. Cet atelier pourra les aider à remettre en cause leur égocentrisme : ce que je trouve beau, d'autres peuvent le trouver laid et inversement. Il s'agit de prendre conscience du fait que mes émotions, mes ressentis, mes pensées n'ont pas de valeur universelle. À travers une discussion sur la beauté, les enfants peuvent facilement vivre cette expérience de relativisation essentielle au « vivre ensemble » : comprendre que l'autre ne voit pas et ne ressent pas les mêmes choses que soi, c'est apprendre à le connaître et à le respecter.

Au-delà de cette découverte de l'altérité, la réflexion sur le Beau avec de jeunes enfants permet de poser des jalons pour des questions qui viendront plus tard. Car si entre 4 et 8 ans, ils ne sont pas (ou peu) confrontés au conformisme des critères de beauté, cette question émerge brutalement à partir du cycle 3 et surtout à l'adolescence. Relativiser et décrypter les critères de beauté dans le temps et dans l'espace, déjouer les associations hâtives permettront aux enfants d'être mieux armés face aux diktats de la mode et aux jugements de leur entourage.

C'est une question essentielle dans laquelle se joue également la construction de l'estime de soi. Car la notion de beauté va au-delà de l'aspect esthétique, elle touche à l'affectif et à la morale. Les expressions qui emploient les adjectifs « beau » ou « laid » le montrent bien : « C'est une belle personne », « Il a fait une belle action », « C'est laid ce que tu viens de faire ! »... Si l'on associe les sens propre et figuré de ces adjectifs, on n'est pas loin de penser que seules les personnes dites belles sont dignes d'être aimées et que les personnes dites laides sont nécessairement méchantes. Le risque de jugements caricaturaux et d'autodépréciation est réel ; d'où l'importance d'en discuter avec les enfants.

Ainsi, en abordant cette notion, on touche à la fois à l'intime (la construction de l'enfant dans son individualité) et au collectif (l'apprentissage de l'altérité).

● Bibliographie

- Marianne Barcilon, *La plus belle maman du monde*, Kaléidoscope, 2010.
Serge Bloch, Dominique de Saint Mars, *Lili se trouve moche*, Calligram, 2007.
Alexia Delrieu, *La Beauté*, Paris, Gallimard Jeunesse, 2009.
Dominick, *La Princesse pas toute belle, le Prince pas tout beau et le vendeur de beauté*, Morey éditions, 2011.
Nathalie Dujardin, *Annabelle, la coccinelle qui se croit la plus belle*, Éveil et découvertes, 2011.

Frères Grimm, *Blanche-Neige*.

Brigitte Labbé, Michel Puech, *La Beauté et la laideur*, coll. « Les goûters philo », Toulouse, Milan jeunesse, 2009.

Jean-Christophe Mazurie, *Princesse Moche*, P'tit Glénat, 2009.

Cécile Mordillo, *Bzou, une mouche pas si moche*, Frimousse, 1999.

Charles Perrault, *Riquet à la houppe*.

Marcus Pfister, *Arc-en-Ciel, le plus beau poisson des océans*, Éditions Nord-Sud, 1995.

Mario Ramos, *C'est moi le plus beau !*, Paris, Pastel, 2006.

Grégoire Solotareff, *La Laide au bois dormant*, Paris, L'École des loisirs, 1990.

Et pour plus tard :

Edmond Rostand, *Cyrano de Bergerac*.

● Filmographie

Andrew Adamson et Vicky Jensen, *Shrek I et II*, United International Pictures, 2001.

Pierre Coffin et Chris Renaud, *Moi, moche et méchant*, United International Pictures, 2010.

Michel Ocelot, *Kirikou et la sorcière*, 1998.

Gary Trousdale et Kirk Wise, *La Belle et la Bête*, Walt Disney Pictures, 1992.

Séance 1

● Étape 1 : Émergence des premières idées

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

À la manière d'Hippias, cité en introduction, les enfants répondent en général à la question « Qu'est-ce qui est beau ? » par la liste des choses qu'ils trouvent belles. Cet effet catalogue est accentué par la formulation de la question, qui n'est pas « Qu'est-ce que le Beau ? », beaucoup trop conceptuelle pour de jeunes enfants. Même s'ils ne définissent pas la beauté, les exemples donnés par les enfants sont intéressants et peuvent lancer la discussion. En effet, on peut y trouver des choses hétéroclites : objets, éléments de la nature,

sentiments parfois, etc., ce qui élargit d'emblée la notion de « beau » au-delà de ce qui se voit. Surtout, l'animateur posera la question du pourquoi : « Pourquoi trouves-tu telle ou telle chose belle ? Comment sais-tu que c'est beau ? Les autres sont-ils d'accord ? » Très rapidement, les grandes problématiques posées en introduction peuvent ainsi émerger et être notées sur la feuille de route.

Verbatim

MS

- Animateur : « Qu'est-ce qui est beau ? »
- Enfant 1 : Le soleil.
- Enfant 2 : Un arc-en-ciel.
- Enfant 3 : Le maquillage, les boucles d'oreilles.
- Enfant 4 : La nature.
- Animateur : Est-ce qu'elle est toujours belle, la nature ?
- Enfants : Oui !
- Enfants : Non !
- Enfant 1 : À Lyon, elle est pas belle, la nature parce que y a la pollution.
- Enfant 3 : Des fois, elle est belle ; des fois, elle est pas belle et des fois, c'est moyen.
- Enfant 5 : Quand c'est le printemps, la nature est belle, mais quand c'est l'hiver, elle est pas belle.
- Enfant 6 : Et quand c'est l'été, c'est encore plus beau.
- Enfant 2 : Non, j'suis pas d'accord ! L'hiver, c'est beau aussi parce qu'il y a la neige.
- Animateur : Vous n'êtes pas d'accord ? Est-ce que c'est embêtant ?
- Enfant 2 : Non, chacun peut trouver beau ce qu'il veut. »

CP

- Animateur : « Qu'est-ce qui est beau ? »
- Enfant 1 : Des feux d'artifice.
- Enfant 2 : Des bijoux parce que ça brille.
- Enfant 3 : L'amour.
- Animateur : Qu'est-ce que ça veut dire "l'amour, c'est beau" ?
- Enfant 4 : Mais on le voit pas l'amour ! Alors, ça peut pas être beau.
- Enfant 5 : Mais si, on peut le voir.
- Enfant 2 : À chaque fois, dans les films, ils disent : "Ah ! C'est beau l'amour !" (rires)
- Enfant 6 : Ben l'amour, c'est joli : t'as des enfants, t'es heureux !
- Enfant 4 : Moi, je dis que c'est bête.
- Enfant 3 : Mais nan, c'est beau !
- Animateur : Pourquoi ?
- Enfant 3 : C'est beau parce que c'est bien. [...]
- Enfant 1 : L'argent aussi c'est beau parce que ça brille.
- Enfant 7 : Non, c'est pas beau parce que quand on a trop d'argent, les autres, ils en ont pas et c'est triste. »

Dans ces extraits d'échanges entre enfants apparaît une problématique essentielle liée à la question du Beau : est-ce que le Beau se voit toujours ? Et au-delà du premier listing des choses belles, on peut observer, dès cette

première étape de l'atelier, des associations spontanées entre la beauté que l'on voit, les sentiments et même la morale : pour être beau il faut aussi être « bien » : comme l'amour mais pas comme l'argent...

● Étape 2 : Activité de tri d'images

Dispositif	Groupes de 2 ou 3.
Temp	Environ 15 minutes.
Matériel	– Reproductions d'arbres : 6 tableaux, 6 photos, 3 dessins en grand et petit formats (disponibles dans le CD-Rom). – Par groupe : un tableau de tri à photocopier en A3 (disponible dans le CD-Rom). – Colle.

Pour cette première activité, l'animateur proposera aux enfants des représentations très diverses sur le thème de l'arbre. Ce thème est juste un prétexte à la réflexion mais il est particulièrement intéressant car il permet de confronter la beauté de la nature à la beauté de la culture (œuvres d'art), de poser la question de la beauté dans l'art à partir d'un élément familier des enfants qu'eux-mêmes dessinent très souvent.

C'est pourquoi les images mises à leur disposition sont ici variées :

• Des reproductions d'œuvres d'art :

- *Les Peupliers*, Paul Cézanne
- *L'Arbre de vie*, Gustav Klimt ;
- *Vue de Collioure et de la mer*, Henri Matisse ;
- *Saule Pleureur*, Claude Monet ;
- *Arbre, ronde-bosse*, Claude Gaget ;
- *Forêt de marronniers*, Carl Strathmann.

• Des dessins d'arbres réalisés par des enfants d'âges différents.

• Des photos d'arbres prises à des saisons variées et dans différents pays.

Il y a volontairement beaucoup d'images, l'idée étant de favoriser le débat entre les enfants et de permettre la mise en valeur de critères variés (les couleurs, la ressemblance avec le réel, les sentiments provoqués par certaines images, notamment la peur, le plaisir...). Après avoir placé chaque image au centre du cercle afin que les enfants les voient bien, chaque groupe dispose des mêmes images en format réduit afin de remplir un tableau à deux colonnes : ce que nous trouvons beau/ce que nous ne trouvons pas beau.

Aucune autre précision n'est apportée dans un premier temps, afin que les enfants établissent ce tri de façon libre et spontanée.

La tendance naturelle des enfants est de disposer arbitrairement les images sans en discuter avec les autres membres du groupe. Il est vrai que le jugement est quelque chose de personnel et cette activité collective peut surprendre. C'est un choix délibéré afin de confronter concrètement les enfants au jugement des autres, de leur faire vivre la difficulté (l'impossibilité ?) de trouver un consensus sur ce qui est Beau. Ainsi, la question de l'universalité du Beau émerge spontanément. Par ailleurs, c'est l'occasion pour les enfants de débattre entre eux, d'écouter les arguments des uns et des autres et de négocier une réponse commune. Ce sont de petits débats qui se déroulent en dehors de la présence de l'animateur et qui permettent l'émergence spontanée de critères de tri (donc de beauté). Pour autant, il sera bien sûr possible d'exprimer des choix personnels. D'eux-mêmes, les enfants détournent parfois la consigne en collant certaines images entre les deux colonnes. On peut également leur proposer un code couleur qui exprimera les désaccords : **nous entourons l'image en vert quand nous ne sommes pas tous d'accord.**

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



● Étape 3 : Mise en commun

Dispositif	Collectif.
Temps	Environ 15 minutes.
Matériel	<ul style="list-style-type: none"> – Tableaux réalisés par chacun des groupes. – Les reproductions d'arbres A4 (disponibles dans le CD-Rom). – Enregistrements (disponibles, par exemple, sur musopen.org ou deezer.com) : <ul style="list-style-type: none"> – <i>Le Roi des Aulnes</i>, Schubert ; – <i>Au Matin</i> (extrait de <i>Peer Gynt</i>), Grieg.

Pour favoriser la mise en commun, l'animateur s'appuiera sur les images grand format qu'il pourra placer au centre du cercle lorsque les échanges porteront plus spécifiquement sur tel ou tel arbre.

Cette mise en commun est d'abord bien sûr l'occasion de constater les différences entre les tableaux des différents groupes et donc de mettre en valeur la relativité de la beauté en fonction de chaque individu. En effet, alors que pendant l'activité, les enfants ont cherché à faire un tri consensuel, la discussion permet à chacun d'exprimer son point de vue. Le groupe 1 trouve que cette œuvre est belle alors que le groupe 2 la trouve laide. Qui a raison ? Pourquoi le groupe 1 trouve-t-il que cette œuvre est belle ? Et pourquoi le groupe 2 a-t-il l'avis contraire ? L'un des deux a-t-il raison ? Dans le groupe 3, vous n'êtes pas d'accord sur cette image, pourquoi ? Est-ce que vous avez essayé de trouver un accord ? Pourquoi cela n'a-t-il pas été possible ? **Finalement, est-ce que l'on peut dire si ces arbres sont beaux ou pas ?** Si l'on ne peut pas répondre à cette question, alors **comment savoir ce qui est beau ou pas ? Est-il possible de répondre à cette question ?** Grâce à cette discussion, les enfants effectuent un renversement de perspective et prennent conscience que le Beau n'est pas universel, et qu'avant de dire que certaines choses sont belles ou pas, il faut peut-être avoir une idée « abstraite » de ce qu'est le Beau.

Dans un second temps, il est intéressant de rentrer plus dans le détail, en se focalisant sur chaque type d'images : œuvres d'art, dessins, photos. Sur les œuvres d'art, il est probable que les avis divergeront en fonction des sensibilités de chacun. Il est intéressant de relever des critères de beauté en demandant aux enfants de justifier leur tri. Au-delà de l'aspect esthétique (formes, couleurs notamment), l'un des critères évoqués pourra être la ressemblance avec la réalité : souvent les enfants apprécient ce qui calque la réalité comme s'il s'agissait d'un idéal à reproduire. Ainsi, dans leur tri, les photos d'arbres se retrouvent fréquemment du côté des « belles choses ». Il est alors intéressant de leur demander : **pourquoi est-ce que vous pensez que la nature est toujours belle ? Est-elle nécessairement plus belle que les œuvres d'art qui la représentent à leur manière, pas toujours de façon réaliste ?**

L'observation des dessins d'enfants peut également donner lieu à une discussion. Il est fréquent que les enfants « préfèrent » les dessins d'enfants plus âgés à ceux réalisés par de jeunes enfants, précisément parce qu'ils sont plus proches de la réalité, « mieux dessinés », avec plus de détails, etc. Mais sont-ils vraiment plus beaux pour autant ? La question qui se pose est alors la suivante : **Est-ce qu'il faut être parfait pour être beau ?**

Verbatim

CP

- Enfant 1 : « On n'est pas tous d'accord.
- Enfant 2 : Les tableaux, ils sont pas pareils.
- Animateur : Celui-là, certains le trouvent beau, d'autres pas beau et d'autres l'ont mis au milieu. Alors, il est beau ou pas ?
- Enfants (fort) : Beau !
- Enfants (fort) : Pas beau !
- Animateur : Mais comment on fait pour savoir ? C'est celui qui crie le plus fort ?
- Enfant 3 : Nan, c'est celui qui explique le mieux. Moi je trouve qu'il est pas beau parce qu'il y a des trous et on voit pas toutes les feuilles.
- Enfant 4 : Si, il est joli parce que moi je trouve que c'est beau quand ça retombe.
- Animateur : Est-ce que tu es convaincu H. ou tu trouves toujours que cet arbre n'est pas beau ?
- Enfant 3 : Ce n'est pas beau.
- Animateur : Mais alors, comment on peut savoir ce qui est beau ou pas si on n'est pas d'accord ?
- Enfant 5 : Ben, il suffit de regarder.
- Animateur : Oui, mais même en regardant, vous êtes pas d'accord. Alors, qui a raison ?
- Enfant 5 : Personne !
- Enfant 6 : Parce que y en a qui préfèrent comme R. et d'autres qui préfèrent comme H.
- Animateur : Mais l'arbre, on peut dire s'il est beau ou pas ?
- Enfant 7 : Non, on peut pas le dire parce que tout le monde dit pas la même chose.
- Enfant 3 : Sinon, on dit les deux.
- Enfant 1 : Ça dépend des gens !
- Animateur : Est-ce que c'est un problème que l'on ne soit pas tous d'accord ?
- Enfant 5 : Non ! Chacun pense ce qu'il veut. ».

GS

- Animateur : « Vous avez presque tous dit que les arbres en photo étaient beaux. Pourquoi ?
- Enfant 1 : Parce que c'est les arbres de la vraie nature.
- Enfant 2 : Les peintures, ça ressemble pas trop à la nature, et la nature c'est beau.
- Enfant 3 : Moi, j'aime bien cette peinture.
- Animateur : Pourquoi ?
- Enfant 3 : Parce que c'est celui qui ressemble le plus au vrai arbre.
- Animateur : Alors, celui-là qui ne ressemble pas, vous ne le trouvez pas beau ?
- Enfant 3 : On dirait seulement un tas de feuilles.
- Enfant 4 : Ça ressemble à une soupe.
- Enfant 5 : Il a des formes bizarres.
- Enfant 1 : On voit même pas que c'est un arbre et il a presque pas de couleurs.
- Animateur : Et pour être beau, il faut avoir des couleurs ?
- Enfant 1 : Ben oui, c'est beaucoup plus joli !
- Animateur : Celui-là (Klimt), il a des couleurs, vous le trouvez beau ?
- Enfants : Non !
- Enfants : Oui !
- Animateur : Vous n'êtes pas d'accord...
- Enfant 1 : Moi, j'adore quand y a plein de couleurs.
- Enfant 5 : Et nous, on n'aime pas on a dit dans le groupe parce qu'on n'aime pas les graphismes, et là y a plein de boucles. [...]
- Enfant 1 : Ça, c'est un enfant qui l'a fait.

- Animateur : Pourquoi dis-tu cela ?
- Enfant 1 : C'est mal colorié ; alors, c'est pas un grand.
- Enfant 3 : Là, c'est forcément un grand parce qu'il est plus beau que les autres.
- Enfant 6 : C'est bien dessiné.
- Animateur : Les grands font toujours des choses plus belles que les petits ?
- Enfant 6 : Non, des fois, les enfants, ils font des choses très jolies !
- Enfant 3 : Ma maman, elle dit toujours que c'est très beau.
- Enfant 5 : Mon papa, il sait mal dessiner.
- Animateur : Mais pour être beau, il faut forcément que ce soit bien dessiné ?
- Enfant 5 : Ben sinon, on peut pas dire que c'est beau. »

Jusque-là, les sentiments ressentis face à ce que l'on trouve beau n'ont pas été abordés. L'animateur pourra interroger les enfants sur leurs émotions face à toutes ces représentations d'arbres même s'il n'est pas toujours facile pour des enfants (comme pour des adultes...) de parler de leurs émotions, *a fortiori* face à des images.

Pour aider les enfants à s'exprimer, on peut passer par la musique. La beauté ne concerne pas seulement les apparences, ni ce qui est représenté ; elle s'applique encore à ce que l'on entend. Le fait qu'elle ne concerne pas simplement le sens de la vue est important à souligner. De plus, la description d'un air de musique passe plus facilement par l'énonciation de ce que l'on ressent en l'écoutant. Afin de pouvoir effectuer des comparaisons ou des associations avec les œuvres plastiques, le choix a été fait ici de demeurer dans la thématique de l'arbre et de la nature. On pourra ainsi faire écouter aux enfants :

- *Le Roi des Aulnes* de Schubert ;
- *Au Matin* (extrait de *Peer Gynt*) de Grieg.

Ces deux œuvres proposent une ambiance très différente : *le roi des Aulnes* est plutôt angoissant, on imagine une forêt épaisse, sombre et inquiétante ; *Au matin* est plus paisible et gai. Suite à l'écoute, les enfants sont invités à dire s'ils trouvent ces morceaux beaux ou non, pourquoi, et à expliquer ce qu'ils ressentent en les écoutant. Cette discussion vise à aller au-delà des critères de beauté esthétique pour faire prendre conscience que la beauté réside aussi dans les émotions qu'elle suscite. La préférence des enfants va bien sûr le plus souvent à Grieg, et il est intéressant d'interroger ce choix : **est-ce que ce qui est beau est nécessairement agréable à regarder ou à écouter ?** Est-ce que *Le Roi des Aulnes*, parce qu'il fait peur, est nécessairement moins beau ?

● Étape 4 : Synthèse

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

Lors de la synthèse, on reviendra à la question initiale pour compléter la feuille de route, le but étant à présent de dépasser « le catalogue du beau » initial : reformuler les critères définis précédemment ; si cela a été évoqué, revenir sur la relativité de la beauté qu'on ne peut pas appréhender. En demandant aux enfants de formuler une phrase de synthèse, l'animateur les incite à exprimer de manière plus concise ce qu'ils ont pressenti ou déjà évoqué lors des activités de cette séance.

Verbatim

GS

- « On n'arrive pas à se mettre d'accord sur ce qui est beau. Chacun trouve des choses belles. »
- « La nature c'est plus joli que les peintures parce que c'est en vrai. »
- « C'est mes yeux qui trouvent beau quand je regarde quelque chose. »
- « On peut aimer des choses qui ne sont pas belles. »

Dans ces exemples apparaît clairement l'idée que le Beau n'existe pas en tant que tel, mais qu'il passe nécessairement par le regard (ou l'oreille, le toucher, l'odeur, le goût, bref par l'intermédiaire des sens) de chaque individu et par ses émotions.

Séance 2

● Étape 1 : Reformulation de la première séance

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

Après avoir reformulé, avec l'aide de la feuille de route, les idées principales émises lors de la séance précédente, l'animateur invite les enfants à la compléter, s'ils en ressentent le besoin. Ce moment est intéressant car il incite les enfants à continuer la réflexion en dehors des ateliers philo, seuls ou avec leurs parents, leurs amis, etc. Grâce à l'activité de la première séance, les enfants ont pris conscience que la question de la beauté est

en réalité une question de regard, celui que l'on porte sur les choses ou sur les autres. C'est aussi le regard que les autres portent sur nous et c'est cette dimension qui sera au cœur de la discussion de la deuxième séance.

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

Jusqu'à présent, la beauté n'a été approchée que du point de vue de ce qui est extérieur à moi. Il est temps d'aborder la question de la beauté physique des personnes.

Bien entendu, il ne s'agit pas de présenter cette question de manière brutale aux enfants sous peine de provoquer des jugements de valeur qui risquent de faciliter les moqueries et de mettre à mal l'estime de soi de certains. C'est donc une étape de l'atelier particulièrement délicate à mener pour l'animateur. Il ne s'agit pas d'empêcher les enfants de s'exprimer, mais de les amener à réfléchir sur le bien-fondé et la justesse de leurs jugements.

Deux activités sont proposées au choix de l'animateur. La première consistera à discuter à partir de portraits. La seconde proposera aux enfants de dessiner une personne « gentille » et une personne « méchante » afin de questionner le lien entre beauté extérieure et beauté intérieure.

⊙ Discussion autour d'images représentant des portraits

Dispositif	Collectif.
Temps	Environ 20 minutes.
Matériel	Portraits variés (certains étant disponibles dans le CD-Rom).

Dans cette activité, les enfants seront confrontés à des portraits d'époques, d'origines et de types variés :

- *Portrait de Louis XV* par Quentin de La Tour (disponible dans le CD-Rom) ;
- portrait d'une femme masai (disponible dans le CD-Rom) ;
- deux portraits d'anonymes : un bébé et une personne âgée (disponibles dans le CD-Rom) ;
- deux portraits issus de la publicité présentant des mannequins homme et femme (se les procurer sur Internet ou dans la presse papier) ;

Cette galerie de portraits très hétéroclites (sexes, âges, époques et lieux différents) peut surprendre puisqu'elle associe une œuvre d'art reconnue à des photos professionnelles et amateurs. Il ne s'agit pas ici de juger de

la qualité de ces images mais bien de réfléchir sur la notion de beauté quand elle s'applique à un visage.

L'animateur pourra commencer en mettant le portrait de Louis XV au centre du cercle et en demandant aux enfants s'ils trouvent ce visage beau. Les réactions seront nombreuses et variées car certains enfants reconnaîtront un roi et associeront spontanément la beauté à ce titre, quand d'autres se focaliseront sur la perruque qu'ils trouveront ridicule et laide. Cette opposition mettra l'accent sur la relativité de la beauté dans le temps puisque la perruque était précisément un accessoire de beauté à l'époque de Louis XV. Alors **existe-t-il des critères de beauté intemporels et universels ?** La réflexion sur cette question pourra être étayée par l'observation d'une seconde image : le portrait d'une femme masai. Cette fois, c'est la relativité des critères de beauté dans l'espace qui est interrogée. Les enfants risquent d'exprimer des jugements radicaux. À l'animateur de les amener à nuancer ces jugements, à comprendre pourquoi certains trouvent que cette femme n'est pas belle, sur quels critères (liés à leur culture) ils se fondent, etc. Ainsi, en demandant aux enfants de justifier leur jugement, quelques critères intéressants peuvent émerger : la forme du visage, la coiffure, les ornements, l'âge de la personne, parfois aussi l'expression du visage, etc. On pourrait penser que cette discussion n'apporte pas plus que la première séance autour des arbres. Pourtant, on a quitté ici l'observation et l'appréciation d'éléments extérieurs de la nature pour s'intéresser au corps humain donc à l'intime. Certes, la discussion ne porte pas directement sur la beauté des enfants mais elle les renvoie à leur propre vision d'eux-mêmes.

Les portraits issus de la publicité sont ensuite proposés aux enfants. Il y aura vraisemblablement peu de discussion sur la beauté de ces visages. Mais l'unanimité est suspecte et porte à discussion. Pourquoi trouve-t-on que ces visages sont beaux ? Faut-il être beau pour être choisi dans une publicité ? Mais qui choisit ces personnes ? **Qui décide qu'elles sont belles ?** Est-ce que tout le monde les trouve belles ? **Est-ce qu'il faut leur ressembler pour être beau ?** Beau pour la publicité ne veut pas forcément dire beau dans la « vraie vie ». Cette discussion est essentielle car elle amène à désacraliser des images dont les enfants s'imprègnent inconsciemment quotidiennement et qui créent dans leur imaginaire un idéal de beauté.

Les photos d'anonymes permettent précisément d'ancrer la discussion dans la réalité : en dehors des personnages de l'ancien temps ou des mannequins de publicité, peut-on parler de beauté ? Est-ce que les anonymes sont moins

beaux que les personnages de publicité ? De plus : est-ce qu'il faut être jeune pour être beau ? Les bébés sont-ils tous beaux ? Et les personnes âgées ? La beauté a-t-elle un âge ? Avec ces questions, on commence petit à petit à associer beauté physique et affection. Les enfants trouvent toujours que leur maman est la plus belle car il n'y a pas d'objectivité dans la beauté. C'est bien ce que l'on aime qui devient beau à nos yeux.

Pour clore cette activité, il est intéressant de proposer aux enfants d'opérer un renversement de perspective. Jusqu'à présent, ils ont été invités à apprécier de l'extérieur la beauté de personnes, mais qu'en pensent « les intéressés » ? **Toutes ces personnes se trouvent-elles belles ?** Est-ce que ça se voit quand on se trouve beau ? Comment on se sent quand on se trouve beau ? Et quand on se trouve laid ? Mais finalement, **pourquoi est-ce que l'on veut être beau ?** À travers cette discussion, on passe d'une réflexion sur l'appréciation subjective et teintée d'affectif que l'on porte sur les autres à une réflexion sur l'appréciation que chacun porte sur sa propre beauté (ou laideur) et qui contribue à renforcer ou à dégrader l'estime de soi.

Verbatim

CE1

- Animateur : « Pourquoi on a choisi ce monsieur pour faire cette publicité ?
- Enfant 1 : Parce qu'il est beau.
- Animateur : Pourquoi tu le trouves beau ?
- Enfant 1 : Je sais pas expliquer, mais il est beau.
- Animateur : Mais qui a décidé qu'il était beau ?
- Enfant 2 : Des gens qu'on connaît pas et qui ont décidé.
- Enfant 3 : Mais on n'est pas forcément d'accord.
- Animateur : Vous avez envie de lui ressembler ?
- Enfant 2 : Ben oui, parce qu'il est beau.
- Enfant 4 : Il faut s'acheter des beaux habits.
- Enfant 5 : Se maquiller et mettre des bijoux.
- Animateur : C'est comme ça qu'on est beau ?
- Enfant 6 : En fait, on est beau quand tout le monde nous aime.
- Enfant 3 : C'est comme C. : tout le monde l'aime et veut jouer avec lui parce qu'il est beau, son visage il est bien fait.
- Animateur : Mais, au fait, pourquoi on a envie d'être beau ?
- Enfant 1 : Pour avoir une amoureuse !
- Enfant 5 : Quand t'es beau, on peut tomber plus facilement amoureux de toi.
- Enfant 2 : C'est pour ça qu'on préfère être beau et pas moche.
- Enfant 3 : Ben oui, quand on est beau on a des amis, et plus on a des amis, plus on est content.

- Enfant 4 : Et si on est moche, on n'aura pas d'amoureuse !
- Animateur : Vous êtes tous d'accord ?
- Enfant 7 : C'est pas vrai ! C'est la gentillesse qui compte !
- Enfant 4 : Oui, mais quand on n'est pas beau, c'est difficile d'avoir des amis.
- Animateur : Mais est-ce qu'on peut vraiment dire que quelqu'un est beau ou laid ?
- Enfant 4 : Ben oui !
- Enfant 2 : Ça dépend aussi si quelqu'un lui dit qu'il est beau ou pas...
- Animateur : Et il a forcément raison ?
- Enfant 2 : Ben... euh... nan !
- Enfant 7 : Ça dépend aussi ce qu'il pense, lui.
- Enfant 3 : Moi, je me trouve pas belle.
- Animateur : Pourquoi ?
- Enfant 3 : Je sais pas, mais c'est comme ça !
- Animateur : Et si tu le penses, c'est forcément vrai ?
- Enfant 3 : Pour moi, oui.
- Enfant 7 : Mais pas forcément pour tout le monde. »

On voit ici que les enfants désirent en général être beaux. Mais, contrairement à ce que l'on pourrait penser, les raisons de ce désir sont moins esthétiques qu'affectives : ils veulent être beaux pour avoir des amis ou, mieux, un(e) amoureux(se). Ils établissent même une corrélation inquiétante entre le degré de beauté et le nombre d'amis. L'idée d'une divergence entre la beauté extérieure et la beauté intérieure d'une personne apparaît cependant, et vient remettre en cause cette équation. L'activité suivante va permettre de l'approfondir.

④ Représentation graphique d'un personnage « gentil » et d'un personnage « méchant »

Dispositif Individuel, puis collectif.

Temps Environ 20 minutes.

Matériel

- Reproductions de personnages de fiction connus des enfants : Karaba, Shrek, Charmant, Blanche-Neige, la sorcière de Blanche-Neige, la belle-mère et les demi-sœurs de Cendrillon... (à trouver sur Internet) ; Cendrillon, l'ogre du Petit Poucet, la Belle et la Bête (disponibles dans le CD-Rom).
- Feuilles blanches.
- Feutres.

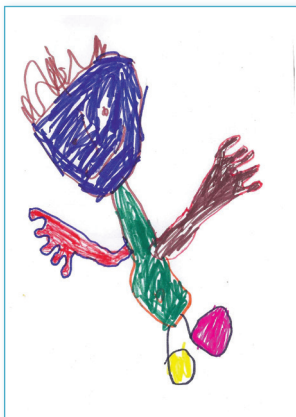
Il semble intéressant dans cet atelier portant sur le Beau, de proposer aux enfants une activité de production graphique. La consigne est la suivante : « Dessine un personnage gentil et un personnage méchant. » Le mot

« personnage » et non « personne » est employé à dessein afin d'éviter que les enfants ne personnalisent leurs dessins en dessinant tel ou tel enfant de leur entourage. Le personnage est fictif alors que la personne serait réelle. L'utilisation de feutres ou de crayons de couleur est essentielle car le choix des couleurs n'est jamais anodin. L'objectif de cette activité est d'aborder les liens réels ou supposés entre beauté extérieure et beauté intérieure. Il s'agit ainsi de déjouer les raccourcis caricaturaux que les enfants rencontrent régulièrement dans les histoires : les méchants sont toujours laids et les gentils toujours beaux.

— Exemples de dessins d'enfants de GS —



Personnages gentils



Personnages méchants

À noter qu'avec les enfants de Moyenne Section, pour qui la représentation graphique est parfois encore difficile, surtout quand la consigne est aussi

précise, il est possible de mener le même type de discussion en utilisant uniquement le support des images de personnages de fiction en grand format.

Lors de la mise en commun, les dessins sont mélangés et placés au centre du cercle. Avant même de les décrire, l'animateur demandera aux enfants de trier d'un côté, les personnages qu'ils trouvent beaux, de l'autre les personnages qu'ils trouvent laids. Attention ! Il ne s'agit pas de trier les beaux dessins et les moins beaux comme les enfants auront naturellement tendance à le faire. L'animateur doit rester vigilant pendant tout le temps de cette activité et bien préciser aux enfants qu'il les interroge sur la beauté du personnage représenté et non sur celle du dessin. Le tri se fait généralement très rapidement et c'est à partir de lui que l'on peut lancer la discussion. On observe en effet fréquemment que la plupart des gentils sont beaux alors que les méchants sont laids : pourquoi ? Est-ce que c'est vrai aussi dans la vie ? **Pourquoi pense-t-on souvent que les personnes laides sont méchantes ?** Comme le souligne B. Labbé², la laideur fait peur, elle repousse et dégoûte. Elle donne cet exemple qui marque beaucoup les enfants : on n'hésite pas à écraser le ver de terre alors qu'on épargne et admire la coccinelle ! Mais les choses ne sont pas aussi simples : **est-ce qu'une personne que l'on trouve belle est forcément gentille ?**

Pour aller plus loin dans cette discussion, l'animateur présentera des reproductions de personnages bien connus des enfants : Blanche-Neige, la sorcière de Blanche-Neige, Cendrillon, l'ogre du Petit Poucet, mais aussi Shrek, Charmant, Karaba la sorcière... Parce qu'ils connaissent à la fois l'apparence et le caractère de ces personnages, les enfants trouveront matière à réflexion dans les reproductions de ces personnages. En triant ces reproductions dans le tableau déjà constitué, on pourra constater que si certains personnages (notamment ceux des contes traditionnels) confirment la règle (beau = gentil, laid = méchant), d'autres (Shrek, Charmant, Karaba, la Bête...) viennent heureusement et volontairement la contredire. Ainsi, l'équation n'est pas si simple et l'on peut se poser cette question essentielle : **est-ce que l'on peut dire qu'une personne est gentille ou méchante juste en la regardant ?** Est-ce que l'apparence est le reflet fidèle de l'âme d'une personne ? Finalement, comment connaît-on vraiment quelqu'un ? Cette discussion permet de remettre en cause les jugements fondés uniquement sur les apparences. Une personne que l'on trouve belle peut révéler, par ses actes ou ses paroles, une âme plus sombre. La belle-mère de Blanche-Neige, dont la beauté cache une âme de sorcière, en est

2. *La Beauté et la laideur*, Toulouse, Milan jeunesse, 2009.

une bonne illustration. C'est dire que l'appréciation esthétique est toujours dynamique ; elle évolue avec la connaissance que l'on a de la personne. On peut trouver belle une personne que l'on a appris à apprécier et que l'on trouvait laide initialement, et inversement ! Ainsi, la beauté d'une personne est liée à la connaissance que l'on en a et donc, au type de regard que l'on porte sur son apparence.

Verbatim

MS-GS

- Animateur : « Regardez : quand vous dessinez quelqu'un de méchant, vous faites un personnage laid. Pourquoi ? Quand on est laid, on est forcément méchant ?
- Enfant 1 : Oui, les méchants, ils sont plutôt pas beaux.
- Animateur : Dans la vie ou dans les histoires ?
- Enfant 1 : Dans les deux !
- Enfant 2 : Non, surtout dans les histoires !
- Enfant 3 : Y a des personnes pas belles qui sont gentilles aussi. Par exemple, Batman, il est pas beau et il est gentil.
- Enfant 4 : Moi, je le trouve beau parce qu'il est gentil. [...]
- Animateur : Qu'est-ce qu'on ressent quand on voit quelqu'un que l'on trouve laid ?
- Enfant 2 : On a peur qu'il nous fasse mal.
- Animateur : Et les gens que l'on trouve beaux, ils font jamais peur ?
- Enfant 2 : Non, parce qu'ils sont gentils.
- Animateur : Ils sont tous gentils ?
- Enfant 2 : On sait pas trop juste en les regardant. [...]
- Animateur : Shrek, il est beau ou pas ?
- Enfant 3 : Moyen parce qu'il est gentil quand même.
- Animateur : Et le prince Charmant dans *Shrek* ?
- Enfant 1 : Non, il est pas beau.
- Enfant 2 : Il est pas beau parce qu'il est pas gentil.
- Animateur : Et Karaba ?
- Enfant 5 : Elle est belle parce qu'elle a des bijoux.
- Enfant 1 : Mais non, elle est pas belle parce qu'elle est méchante !
- Animateur : C'est pas possible d'être belle et méchante ?
- Enfant 1 : Ben si, parce qu'elle devient gentille. »

Dans l'extrait ci-dessus, on observe bien la confusion enfantine (il s'agit d'enfants de MS-GS) entre l'apparence et le fait d'être gentil ou méchant. À tel point que les enfants n'acceptent pas que Shrek soit laid puisqu'il est gentil ; inversement, Karaba est considérée comme belle uniquement parce qu'elle devient « gentille » à la fin de l'histoire. Spontanément, pour les enfants, ce que l'on voit est totalement dépendant de ce qu'est la personne. Pour autant, ils entrevoient déjà les limites du seul jugement sur les apparences (« On sait pas trop juste en les regardant ») que des enfants de CP et CE1 développent plus largement.

● Étape 3 : Synthèse

Dispositif Collectif, puis individuel.

Temps Environ 5 minutes.

Matériel Feuille de route.

Pour faire la synthèse de cette discussion, l'animateur pourra demander simplement aux enfants : **est-ce que l'on est tous d'accord sur ce qui est beau ?** Après les activités et les discussions qui auront eu lieu, la réponse sera certainement négative. Mais, finalement, est-il problématique que nous ayons tous des goûts différents ? Que se passerait-il si nous avions tous les mêmes ? Est-ce que la vie serait plus simple ou plus triste ?

Traces

Traces laissées par les activités sur la question « Qu'est-ce qui est beau ? » et conservées dans le porte-vues de philo :

- la feuille de route qui a accompagné l'ensemble des activités ;
- les tableaux de tri des images d'arbres ;
- les reproductions de portraits ;
- les dessins, réalisés par les enfants, de personnages « gentils » et de personnages « méchants » ;
- les images de personnages de fiction traditionnels et plus récents.



Vous trouverez dans le CD-Rom :

- les reproductions d'arbres en grand et petit formats (6 tableaux, 6 photos, 3 dessins d'enfants) ;
- le tableau de tri ;
- les portraits de personnages (Louis XV par Quentin de La Tour, femme masai, bébé, personne âgée) ;
- les portraits de personnages de contes : Cendrillon, l'ogre du Petit Poucet, la Belle et la Bête.