

IUFM DE BOURGOGNE
Centre départemental d'Auxerre

Professeur des écoles

**Comment parvenir à
développer l'esprit critique
des enfants à travers le
langage oral et à quelles
fins?**

BEPOIX SANDRA

DIRECTEUR DE MEMOIRE : M.MORET

ANNEE 2004

03STA16289

Sommaire

<u>Introduction</u>	2
<u>1 L'esprit critique en question</u>	4
<u>1.1 Qu'est-ce que l'esprit critique ?</u>	4
1.1.1 Penser par soi-même	4
1.1.2 Penser en se mettant à la place de tout autre	4
<u>1.2 Rôle de l'école</u>	5
1.2.1 Les fondements de l'école républicaine	5
1.2.2 Un paradoxe ?	6
<u>2 L'oral en jeu</u>	7
<u>2.1 L'oral sur un piédestal</u>	7
<u>2.2 Quel oral ?</u>	9
2.2.1 Des « oraux » ?	9
2.2.2 Langage, pensée et interaction	10
2.2.3 L'objet débat	11
<u>3 La philosophie à l'école primaire</u>	12
<u>3.1 Quel accueil ?</u>	12
<u>3.2 Les différents courants</u>	14
3.2.1 Le courant Maîtrise de la langue	14
3.2.2 Le courant Education à la citoyenneté	14
3.2.3 Le courant philosophique	15
<u>4 Les ateliers-philo en grande section de maternelle : des pratiques et leur analyse</u>	18
<u>4.1 Ateliers avec une histoire sans images</u>	18
<u>4.2 Ateliers avec albums</u>	32
<u>4.3 Autres questions abordées</u>	38
<u>4.4 Analyse globale de ma pratique</u>	42
<u>Conclusion</u>	47
<u>Bibliographie</u>	48

Introduction

Lors de ma préparation au concours l'an passé, j'ai découvert que *La loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989* avait résolument mis l'enfant au centre du système éducatif et que cette place qui lui était réservée avait tout lieu de favoriser son plein épanouissement. Surveillante à l'époque, je me souviens alors avoir demandé à des élèves de première le souvenir qu'ils avaient de leur scolarité dans le primaire : impérissable...car ils avaient été amenés à construire leurs savoirs, à faire des expériences de toutes sortes, en d'autres termes, à être actifs et rien ne pouvait avoir autant éveillé leur curiosité et favorisé leurs apprentissages que cette pédagogie qui prenait en compte entre autres, leurs questions et leurs intérêts d'enfants. Pour ma part, je n'avais aucunement eu l'occasion d'exprimer ma personnalité et de faire valoir mes qualités durant ma scolarité tant la crainte de la prise de parole m'avait étreinte : ce sentiment de honte probable si je m'aventurais pour dire quelque chose de stupide suffisait à me réduire au silence...J'avais la même crainte pour ceux qui se hasardaient à parler et me faisais parfois juge de leurs propos qui me semblaient alors simplistes ; après tout me disais-je, si on peut dire des choses aussi « terre-à-terre », je peux tout aussi bien le faire...Ce qui me faisait réellement défaut à l'époque, c'était ce climat de confiance dont on favorise particulièrement l'émergence aujourd'hui, celui qui exclut cette stigmatisation de l'erreur et permet à tout enfant - invité à le faire - de libérer sa parole, de confier qu'il n'a pas compris, de ne pas dramatiser ses erreurs et encore moins celles des autres et surtout de ne pas avoir honte de faire part de ses ignorances. J'avais trop longtemps eu le sentiment qu'il valait mieux se taire plutôt que de parler pour ce que je croyais être « ne rien dire ».

Une autre dimension semblait également absente de mon parcours d'élève : la dimension sociale, celle qui permet de « se construire ensemble » et de « respecter l'autre dans sa différence ». Si une certaine émulation domine aujourd'hui, elle était surtout esprit de compétition hier...Et puis, l'Autre n'existait qu'aux heures de récréations, au mieux se trouvait être un compagnon de bavardages ; une toute autre façon de s'ouvrir à l'autre en somme.

C'est la raison pour laquelle, il me semble tout à fait prometteur de favoriser le développement de l'esprit critique et cela, dès le plus jeune âge . On pourrait naturellement m'opposer que c'est bien là un des buts avoués de l'école

républicaine depuis toujours : l'école a en effet pour mission de former de futurs citoyens, des individus autonomes, responsables et dotés d'un esprit critique et éclairé. Apprendre à se servir de sa raison est une chose mais alors, n'eut-il pas été opportun à l'époque de générer ce sens critique en accueillant davantage la parole des élèves tout en créant des conditions propices à son émergence car, nul doute que si elle se prend, elle s'apprend également. Aussi, les programmes des dernières années ont insisté sur l'importance de multiplier les occasions d'échanges oraux et il s'agit d'aller encore plus loin que la classe dialoguée et les « moments de parole » et d'enseigner ainsi explicitement le questionnement, la discussion et l'argumentation. Autant dire qu'une attention de plus en plus marquée est portée à l'oral même si ses contours restent encore flous et qu'une didactique praticienne se cherche : adopter une position plus pragmatique et faire découvrir par l'enfant les fonctions du langage dans des situations d'expression et de communication variées, lui faire vivre cette interaction dans le langage et l'amener à « changer en échangeant » n'est en effet pas chose facile...De quoi est donc tissée la pelote de l'oral ?

Toujours est-il qu'à l'heure où l'oral fait l'objet de plus amples réflexions se profile la silhouette d'une pratique novatrice : la discussion à visée philosophique. Elle se situe aux franges de la didactique de l'oral et de la pratique citoyenne. Aurais-je pu rêver mieux ?

1 L'esprit critique en question

1.1 Qu'est-ce que l'esprit critique ?

1.1.1 Penser par soi-même

« Critique » vient du latin « criticus » qui signifie décisif, dangereux (en parlant d'une maladie), puis du grec « kritikos », de « krinein » qui signifie « juger comme décisif ». L'étymologie nous fournit déjà une piste : l'adjectif « critique » accouplé à la notion d'esprit nous situe dans une démarche qui va à rebours du confort intellectuel propre au dogmatisme. D'ailleurs, dans « Qu'est-ce que les Lumières ? » (L'Aufklärung), Kant met l'accent sur une raison qui ne doit jamais être passive car la passivité conduit aux préjugés et c'est bien de ceux-ci dont il faut se prémunir si l'on ne veut pas que le fantôme de l'hétéronomie nous guette. Aussi, l'esprit critique convient-il à une subjectivité qui prend des risques intellectuels et qui de plus, s'expose au jugement d'autrui car toute affirmation doit en effet pouvoir être soumise à examen. Kant souligne d'autre part que les Lumières concernent le rapport de l'homme à la vérité et qu'elles sont « le penser rationnel ». Il existe en effet des normes qui transcendent la relativité de jugement de chacun et qui se caractérisent par le souci de vérité et d'objectivité : l'homme doit pouvoir avoir « les moyens intellectuels de sa liberté » pour que les mobiles sensibles n'aient pas trop de prise sur sa volonté.

Autrement dit, l'esprit est critique dès lors qu'il vise à dépasser les certitudes et comme Michel Tozzi le définit si bien, il est véritablement critique à partir du moment où « il examine librement, en se gardant des préjugés internes ou des pressions externes. Il ne connaît pas d'argument d'autorité. Il n'accepte aucune assertion sans s'interroger sur sa valeur[...] Ce n'est pas un « esprit faible » incapable de raisonner juste ou facilement suggestible ».

1.1.2 Penser en se mettant à la place de tout autre

S'il est alors indéniable qu'il faille penser par soi-même, la possibilité même de le faire ne va pas sans l'Autre : « Penserions-nous beaucoup et penserions-nous bien si nous ne pensions pas pour ainsi dire en commun avec d'autres ? » nous rappelle Kant. Car en effet, l'homme ne peut se déterminer qu'en se plaçant

au point de vue d'autrui. Se retourner sur la vie et scruter le monde n'est alors possible que parce que l'examen est publique et qu'il a lieu devant une communauté de droit universel. Cette pensée de l'universel chère à Kant nous rappelle qu'il est nécessaire de vérifier notre jugement d'après l'entendement d'autrui et de nous déprendre de notre subjectivité. L'ouverture d'un espace commun de discussion est la seule garantie d'une raison libérée et libératrice.

Mais, l'esprit critique s'acquiert. Pour se faire, la raison doit être éduquée et ce rôle est dévolu à l'école depuis toujours : en effet, « Le but de l'instruction, » selon Condorcet « n'est pas de faire admirer aux hommes une législation toute faite, mais de les rendre capables de l'apprécier et de la corriger. Il ne s'agit pas de soumettre chaque génération aux opinions comme à la volonté de celle qui la précède, mais de les éclairer de plus en plus, afin que chacun devienne de plus en plus digne de se gouverner par sa propre raison ».

1.2 Rôle de l'école

1.2.1 Les fondements de l'école républicaine

S'il est un rôle essentiel joué par l'école c'est bien celui de construire l'autonomie de jugement. En effet, par l'intermédiaire de l'instruction, elle a pour vocation de conduire la raison à s'affranchir de toute tutelle afin de lui permettre de s'exercer en toute liberté. Si la nature de l'homme le prédispose à découvrir par lui-même des vérités, il faut alors l'éclairer car « l'instruction véritable est une école de liberté qui dispose chacun à n'admettre pour vrai que ce à quoi il consent de plein gré après examen rationnel » souligne Pena-Ruiz.

Eveiller l'enfant à lui-même, favoriser son émancipation intellectuelle pour lui permettre de prendre du recul par rapport à lui-même, par rapport aux autres et au monde environnant, et de ce fait, garantir l'épanouissement de ses potentialités, est une mission fondamentale de l'école. Il faut que l'enfant apprenne à voir, à comprendre les choses de façon à « se faire une idée ». Ainsi aura-t-il la possibilité de se libérer des préjugés et des lieux communs. Car l'enfant n'est pas à l'école pour apprendre ce qui l'intéresse ou recevoir la solution miracle à ses problèmes, mais pour apprendre à se poser encore d'autres questions. Délivré de lui-même et d'une passivité emprisonnante, il accède grâce à l'école, à la culture et à ses valeurs et se voit libre de choisir. G.Snyders dans La joie à l'école mentionne qu'apprendre, c'est renoncer au jeu pour le travail, au plaisir immédiat pour une joie durable, à l'illusion enivrante de savoir pour le savoir critique, aux satisfactions d'amour-propre pour le respect d'autrui.

D'ailleurs, comme je l'ai souligné précédemment, la présence de l'Autre va d'une part, aider l'enfant à « bien penser » car « on pense d'autant plus soi-même que l'on s'est confronté à l'Autre » et d'autre part, sa pensée va devenir autonome à la seule condition qu'il respecte l'autre et des règles communes : ainsi, l'obéissance volontaire aux lois va supposer que les enfants aient été amenés à réfléchir ensemble aux principes qui les fondent et à comprendre qu'elles n'ont de sens que parce qu'elles sont universelles : l'école forme des citoyens et Canivez mentionne d'ailleurs à juste titre dans Eduquer le citoyen que « l'enfant doit surmonter ses goûts, ses tendances particulières, les pesanteurs de sa propre psychologie, pour respecter des règles universelles, c'est-à-dire pour agir d'une manière qui soit admissible et acceptable par tous ».

L'éducation est donc à la fois une affaire de moralisation et de socialisation et cette dernière n'a de sens que si l'individu est amené non seulement à respecter les règles mais également à les penser, les questionner, les juger ou en termes Weilliens « à comprendre pourquoi ceci est exigé - et le cas échéant, pourquoi cela, qu'en fait on exige de lui, n'est pas exigible ».

Les bases sont jetées pour que l'esprit critique y puise toute sa force !

1.2.2 Un paradoxe ?

Cette responsabilité de l'institution scolaire qui doit libérer chaque homme de ce qui l'empêche d'être lui est d'autant plus lourde que l'éducation qu'elle dispense s'adresse à des enfants. Comme leur capacité à comprendre et à juger est moindre, il est nécessaire que l'autorité qui s'exerce sur eux demeure la plus impersonnelle possible. Le maître a donc pour devoir d'amener l'élève à penser sans lui dire ce qu'il doit penser. Il doit motiver ses élèves non pas en faisant étalage de ses savoirs, mais en les rendant énigmatiques de façon à ce que les enfants comprennent que des efforts sont nécessaires pour parvenir à s'approprier ces mêmes savoirs. Un maître impose non pas pour contraindre mais pour délivrer, non pour transmettre mais tourner l'esprit vers la lumière. Et c'est en cela que la pédagogie de type traditionnel peut selon moi conduire à des dérives : le tout-expositif dont j'ai moi-même fait les frais a conduit l'obéissance à faire loi d'une part, et la réflexion à avoir une place de deuxième choix. J'ai appris à faire confiance à la parole de mon maître sans avoir jamais eu - ou presque - l'occasion de la prendre. Le sens et la compréhension d'un certain nombre de choses sont ainsi allés de pair avec la maturité intellectuelle, sorte d'esprit critique à retardement !

Certes, « l'instruction porte à la conscience de soi » et l'école telle que je l'ai connue n'a pas failli à son devoir car chaque enseignant a ses méthodes, ses dispositifs et ses démarches pédagogiques pour faire émerger cet esprit critique mais, il n'en demeure pas moins qu'une certaine prise sur mes apprentissages ainsi que des moments de paroles favorables auraient peut-être conduit à une distanciation plus précoce par rapport aux choses et aux autres. L'idée de faire des êtres libres en imposant des modèles, une autorité muselante et en laissant peu de place à la parole comme questionnement et comme tâtonnement, me paraît contrecarrer la volonté même de liberté visée par l'éducation. Si la formation de l'esprit critique se conjugue avec et par les autres et que s'exprimer c'est d'abord être écouté sans être jugé, échanger en structurant sa pensée, alors le primat est à l'oral et aux discussions dialoguantes, le tout assis sur des règles communes linguistiques, socio-linguistiques et cognitives nimbé d'un climat de confiance.

Vaste programme pour l'école qui place résolument depuis quelques années déjà la maîtrise de la langue au cœur des apprentissages avec un accent encore plus marqué sur l'oral comme moyen de communication mais surtout, comme moyen de construction de la pensée avec ce que cela implique du point de vue de l'identité : l'enfant parle et donne du sens à sa vie et à la vie en général. Aussi n'est-ce pas au simple exercice de la parole qu'il est fait référence car « l'école n'est pas un lieu pour apprendre à parler pour ne rien dire » comme l'exprime si justement Dominique Bucheton . Alors quelle parole donner à l'élève ? Quelle oralité ?

2 L'oral en jeu

2.1 L'oral sur un piédestal

Longtemps considéré comme le fils illégitime de la langue, l'oral a aujourd'hui « droit de parole » au même titre que son frère l'écrit. On l'apprend (on la prend !) car parlons-en, l'oral est à tous les étages et les instructions lui accordent une place de choix depuis quelques années déjà, c'est dire à quel point le langage est instrument de l'activité intellectuelle autant qu'il est instrument de communication.

Commençons par le mouvement de rénovation de l'enseignement du français qui depuis les années 80, accorde une large place à l'expression orale.

L'enseignement du français doit désormais s'appuyer sur la langue des élèves et viser à en élever le niveau de maîtrise. Il est alors l'heure de dire adieu à l'enseignement normatif unique et d'accueillir davantage de pragmatisme....

Aujourd'hui, les documents officiels de la maternelle font apparaître 6 objectifs concourant à la maîtrise de l'oral chez l'enfant qui doit :

- apprendre à parler et écouter.
- explorer les différentes fonctions du langage.
- comprendre le fonctionnement du langage.
- apprendre à comprendre, à établir des relations et à penser.
- mémoriser et restituer oralement de courts textes, dire des textes à haute voix.
- utiliser la médiation de la parole pour réguler la vie de groupe ou en d'autres termes, faire l'apprentissage de la vie démocratique.

Ajoutons à cela que la maîtrise du langage oral est l'objectif du cycle 1 par excellence.

Les textes officiels de 1991 de l'école élémentaire, pour leur part, insistent sur la facilité de prise de parole, l'accès à une cohérence du propos oral et sur sa correction syntaxique. Le document ministériel Maîtrise de la langue encourage des situations de classe qui seraient suffisamment « contraintes » en prenant en compte les paramètres sociaux de la communication orale : aller plus loin que la classe dialoguée et les « moments de paroles ». Il stipule également que le questionnement, la discussion et l'argumentation soient enseignés explicitement. Quant à la compréhension du fonctionnement de la langue, elle est considérée comme propédeutique à l'écrit. De plus, la fonction cognitive - dont l'accès doit être favorisé - contribue à faire du langage « un instrument d'investigation et de représentation de la réalité », « un instrument d'anticipation des événements » : la dimension réflexive est reine !

Puis, viennent les documents d'application de 1999 qui réorganisent les programmes de 1995 avec pour conséquence de mettre particulièrement en valeur Monsieur Oral qui doit maintenant tenir les rênes de la langue et égaler ses confrères Lecture et Ecriture, avec pour conséquence une Madame Grammaire reléguée au second plan et condamnée à se mettre au service des autres.

Avec les nouveaux programmes, les orientations concernant l'oral sont encore plus marquées. Chaque cycle dispose d'un référentiel de compétences précises. L'oral comprend la communication, l'oral en situation scolaire, l'oral d'évocation. Il est lié à l'écrit à partir du cycle 2, par des « activités de

structuration de la langue », qui deviennent en cycle 3 « observation réfléchie de la langue ». « Parler » est résolument transversal au même titre que « lire », « écrire » et « citoyenneté ». Les langues régionales et les cultures orales font également parties des « dernières nées ».

L'accent sur l'oral est également présent au collège : c'est « Parler et écouter » car prendre la parole c'est aussi prendre en compte son interlocuteur, les interactions orales permettant la construction du sens.

Ainsi, l'oral est à l'honneur dans les textes officiels et envisager ses enjeux cognitifs procède d'un réel saut qualitatif. Le négliger, ce serait créer ou plutôt prendre le risque de rendre l'enfant prisonnier de son être ou de son affect, car « Libérer le langage, c'est permettre à la personnalité de l'enfant, de s'exprimer, de se construire, de se développer[...] » affirme Francine Best.

Si les textes mettent l'accent sur l'oral, ils traitent cependant plus du fond que de la forme et les interrogations sont vives sur les modalités d'organisation et les modes d'évaluation de l'oral. « Faites de l'oral ! » résonne comme une injonction ! A l'heure du tout communicatif, il est essentiel de permettre à l'enfant de mettre le réel à distance et d'avoir par la même occasion un regard averti sur le monde. Quel est donc cet oral qui « raisonne » ?

2.2 Quel oral ?

2.2.1 Des « oraux » ?

Et d'abord comment définir rapidement l'oral ? Pouvons-nous parler d'une pluralité d'oraux ? L'oral, c'est d'abord un moyen de communication et cela, dans toutes les disciplines. C'est aussi un objet d'enseignement dans le sens où il diffère de l'écrit et a une spécificité reconnue, également transversale. L'oral, c'est encore, le moyen de construire sa pensée ainsi que sa personne sociale.

L'aspect « construction de la pensée et de la personne sociale » est indubitablement au cœur de l'éveil du sens critique et requiert d'être approfondi.

2.2.2 Langage, pensée et interaction

Derrière nous le temps où l'on déconsidérait l'oral car quelles compétences langagières ne se forment pas à partir de l'oral ? Aujourd'hui, on admet – de la même façon qu'Aristote l'avait admis dans l'antiquité déjà – que le développement de la pensée et celui du langage sont interdépendants ; l'entrée dans la pensée conceptuelle est bel et bien garantie par la pensée verbale. Le langage n'est pas seulement un outil pour communiquer et échanger, c'est aussi un outil pour penser. Grâce aux mots, l'enfant peut progressivement former des concepts et entrer dans le processus d'abstraction. Alors qu'il structure son langage, il structure sa pensée et accède au raisonnement et à la conscientisation. Selon Michel Tozzi, il est nécessaire d'« apprendre à parler pour penser » car la maîtrise du langage est un facteur de sélection. Aussi, dès son plus jeune âge, l'enfant doit avoir le droit de parole ; c'est-à-dire la possibilité d'élaborer et de traduire sa pensée de diverses manières . Il s'agit alors de ne pas limiter son abord par de simples verbalisations d'actions en train de se dérouler mais au contraire de lui donner l'occasion de s'exprimer dans un temps où les événements sont différés : investiguer le réel et le mettre à distance grâce aux mots utilisés.

Il est d'autre part primordial de le rendre sensible à la variation linguistique et de lui permettre d'établir un lien direct entre ses propres productions langagières et les contextes de communication dans lesquelles elles s'ancrent afin de lui faire découvrir les différentes fonctions du langage. Ainsi que le note Francine Best qui, pour sa part, privilégie plutôt la spontanéité expressive de l'enfant qui « se dit » en s'exprimant et en communiquant dans Vers la liberté de parole : « *Le langage est fonctionnel de part en part* : il répond à un besoin fondamental de l'homme ; il ne se crée qu'en fonctionnant ; il se diversifie et se module en fonction des diverses situations de communication et d'expression[...] Libérer le langage, c'est affranchir l'enfant des entraves, à la fois sociologique et langagière, dans lesquelles il se trouve inséré[...] La pratique de la langue devrait être tout à la fois libération des fonctions du langage et *désaliénation de l'enfant* dans son être, empêtré qu'il est dans la multiplicité des contraintes sociales et des contraintes linguistiques[...] ». Aussi, continue-t-elle « Cette personnalisation par le langage se fait dans une relation aux autres, dans la mesure où l'autre me donne la parole et accepte ma parole. S'exprimer, c'est ne pas être seul[...] ». Il n'y a donc pas de personnalisation sans socialisation car on ne peut avancer personnellement que si on avance collectivement et on devient autonome dans sa propre pensée dans le cadre du respect de l'autre et des règles communes. Comme le souligne Brigitte Lancien, professeur de Lettres :

« L'école pourrait ne plus être un lieu de paroles juxtaposées mais un lieu de paroles échangées, confrontées et structurantes de la pensée ».

« Interagir pour se construire ! » n'est-ce pas là le meilleur moyen de former son point de vue en apprenant à se positionner par rapport au discours de ses camarades ? Mais alors quel type d'interlocution mettre en place ?

2.2.3 L'objet débat

La Maîtrise de la langue enjoint les enseignants à « initier les enfants à questionner autant qu'à répondre, à discuter avec des camarades sur un sujet précis, en écoutant les critiques et en cherchant à justifier les réponses[...] L'enfant doit éprouver sa liberté dans le cadre de contraintes de la loi collective[...] Chaque enfant apprend à motiver de manière raisonnable ses prises de position et à être attentif aux positions d'autrui. Il est souhaitable qu'il substitue progressivement l'argumentation au simple désir de s'imposer par la véhémence ou la séduction[...] ». Ainsi, toutes les conditions doivent être réunies pour que l'enfant mette « en mouvement sa propre parole » et prenne le risque de « la frotter à l'argumentation de l'autre[...] » (D.Bucheton). Vous avez dit débat ?

Le débat qui m'intéresse est celui qui s'inscrit dans une démarche heuristique au sein d'un dispositif rigoureux ; son enjeu est à la fois psychologique et politique. Autrement dit, l'enfant s'affirme dans un contexte qui a du sens pour lui et en même temps reconnaît la parole de l'autre en acceptant sa différence. Aussi, une véritable construction doit pouvoir se faire dans la parole de l'autre ; l'enfant ne cherche pas à convaincre l'autre au sens de vaincre mais au contraire a besoin de lui pour construire une vérité commune, universelle. « Si l'enfant apprend très tôt à admettre que l'autre puisse penser, à travailler avec la pensée de l'autre, on peut espérer qu'il saura raisonner de bonne manière[...] Construire un espace discursif dans son langage, c'est faire preuve de grandes capacités, et cognitives, et langagières. » nous confie B.Seweryn dans L'oral pour apprendre, penser et se construire. Il y a en effet toujours quelque chose à prendre et à apprendre de l'autre ; s'opposer sans écouter est chose facile, c'est aussi la raison pour laquelle l'apprentissage de la parole ne va pas sans l'apprentissage de l'écoute. Le débat doit véritablement développer tolérance et écoute respectueuse et « le silence du « parleur » et des « écouteurs » fait aussi partie de l'atmosphère, de l'entente ou de l'éloignement » ainsi que le souligne Frédéric François dans un article paru dans les *Cahiers pédagogiques* en février 2002. Est-il nécessaire de rappeler

également que dans un tel contexte, l'étayage de l'enseignant est indispensable ? Ce dernier a en effet un grand rôle à jouer puisqu'il va être conduit à certains moments, à relancer la discussion, demander des justifications, reformuler ce qui aura déjà été dit, apporter éventuellement des contre-exemples, valider certains points de vue et cela dans le seul but de faire progresser la réflexion. Mais, gare aux dérives ! Car si l'adulte était l'enfant dans la formalisation de sa pensée, le risque est tout de même grand de faire se succéder des activités atomisées dans lesquelles l'oral perd toute sa valeur et, il va s'agir de ne pas tolérer une certaine gratuité dans cette parole conférée : l'objet débat permet de développer l'écoute d'opinions et d'arguments, d'apprendre aux enfants à confronter leurs avis en public de manière nuancée et argumentée et il s'agit surtout de prendre au sérieux l'autre et son point de vue quitte à le déplacer ou le compléter.

Ainsi, pour qu'il y ait débat, il faut qu'il y ait d'une part, communication, par un certain type d'attitude (écoute, respect de l'autre...) et par certaines techniques (animation du groupe, prise de parole...) et d'autre part, que le jugement soit fondé rationnellement. Il s'agit également d'éviter tout relativisme - tout ne se vaut pas - ainsi que tout dogmatisme et/ou scepticisme sans oublier tout sophisme qui peut conduire à amener l'autre sur son point de vue sans exigence de vérité. Depuis quelques années déjà sont apparues à l'école primaire - et dès la maternelle - des pratiques à visée philosophique. Le développement de la philosophie avec les enfants est une innovation majeure et concourt à des missions fondamentales de l'école comme la maîtrise de la langue orale en interaction sociale et l'éducation à la sociabilité scolaire dans une perspective de civilité et de citoyenneté. Rappelons par ailleurs que la philosophie s'est dans ses premières manifestations éprouvée à travers le dialogue maïeutique de Socrate. Voilà donc un genre oral bien spécifique et qui au delà du débat semble argumentatif par excellence.

3 La philosophie à l'école primaire

3.1 Quel accueil ?

La philosophie, qui n'a pas pour but d'apporter de réponses définitives, répond à des besoins humains et, les enfants eux-mêmes se posent de nombreuses questions d'ordre métaphysique. Dans ses essais intitulés De l'institution des enfants, Montaigne écrivait « La philosophie,[...] on a grand tort de la peindre inaccessible aux enfants. Puisque la philosophie est celle qui nous

instruit à vivre et que l'enfance y a sa leçon, comme les autres âges, pourquoi ne la lui communique-t-on pas ?[...] Un enfant en est capable au partir de la nourrice, beaucoup mieux que d'apprendre à lire ou à écrire. La philosophie a des discours pour la naissance des hommes comme pour la décrépitude ». Par ailleurs, ainsi que le souligne Sylvain Connac, instituteur, dans un article du *Nouvel Educateur* en mars 2002, « Avec la philosophie, les enfants qui sont déjà très largement acteurs de leurs apprentissages, deviennent aussi leurs propres *auteurs* ». Ainsi, l'idée du philosopher à l'école primaire s'appuie-t-elle sur la théorie cognitive et constructiviste de l'apprentissage : l'élève construit son propre savoir avec la médiation du maître et en faisant l'expérience des conflits socio-cognitifs et, baigne ainsi dans une logique d'appropriation.

Expérimentées depuis de nombreuses années déjà au Québec, des pratiques se réclamant de la philosophie se développent dans les écoles primaires françaises à partir de 1997. Mais, qu'est-ce que philosopher si ce n'est s'interroger sur les problèmes essentiels, travailler sur ses préjugés afin de les mettre à distance en les questionnant puis cheminer à partir de ce questionnement pour essayer de trouver des réponses ? Et c'est en cela que les discussions à visée philosophique (DVP) rencontrent un intérêt grandissant non seulement parmi les maîtres, mais aussi chez les élèves et dans la hiérarchie. La culture de la réponse se voit remplacée par une culture de la question et tout le monde y trouve son compte : les enfants trouvent du sens à chercher des réponses et découvrent un monde complexe où l'Autre aide à penser, les enseignants ne sont plus seulement des « bouche-trous » de l'ignorance mais sont accompagnateurs de recherche et, pour finir, les compétences développées par la philosophie sont identifiées par les programmes actuels d'un point de vue transversal (émettre des hypothèses, faire des choix, contrôler ses réponses, argumenter....) et d'un point de vue disciplinaire (Maîtrise de la langue et Vivre ensemble/Education civique). Et, comble de tout, l'introduction des DVP touche également au rapport au savoir et à la loi c'est-à-dire à ce qui fait nœud et pose problème dans l'école aujourd'hui.

Cette innovation s'initie à travers divers courants qui ont cependant en commun de mettre au centre la pensée de l'enfant tout en développant chez lui des processus de pensée et une estime intellectuelle de l'Autre.

3.2 Les différents courants

3.2.1 Le courant Maîtrise de la langue

La priorité est ici donnée à l'interaction langagière, à l'oral argumentatif et au débat. La pratique langagière apparaît comme indispensable d'une part, à la construction identitaire de l'enfant (il s'éprouve comme existant dans un groupe) et d'autre part, à l'apprentissage de la réflexivité (l'oral réflexif) et au positionnement social dans l'interaction.

L'enfant doit apprendre à parler pour penser – et inversement – car la parole n'est pas seulement un moyen de communication. Penser c'est aussi se penser, penser son rapport à soi, à autrui et au monde. Il s'agit alors pour l'enseignant de muscler la réflexion et de faire travailler en classe l'interaction sociale entre pairs en mettant en place des situations de confrontations, de conflits socio-cognitifs par l'exercice de l'argumentation. Dans un tel contexte, les retombées citoyennes ne sont pas négligeables à condition bien sûr de ne pas réduire le débat à une simple argumentation, autrement dit, faire du débat un genre argumentatif en le coupant d'autres capacités comme la problématisation et la conceptualisation. Car il est bien évident qu'on ne peut débattre avec clarté et précision si l'on ne sait pas ce dont on parle, si l'on ne définit pas les mots, et que l'on ne peut pas non plus répondre à une question si on ne l'a pas posée, problématisée .

Donner un sens à ses apprentissages, penser par soi-même, pour soi-même mais aussi grâce et avec les autres est au cœur du débat philosophique où se trouve favorisée avant tout une expression orale confrontée.

3.2.2 Le courant Education à la citoyenneté

La priorité va cette fois-ci au débat démocratique dans une perspective citoyenne car, celui-ci favorise non seulement l'épanouissement personnel, mais permet aussi d'édifier une société démocratique plus coopérative. Les « Quoi de neuf ? » de Freinet et les conseils de la pédagogie institutionnelle en sont déjà des preuves patentes. Les élèves habitués à parler, à exercer des fonctions, à décider collectivement renforcent l'estime d'eux-mêmes et deviennent des citoyens à part entière car ils comprennent qu'ils ont leur destin entre les mains.

Dans le cas de la DVP, les enfants se consultent non pas pour prendre une décision mais, pour réfléchir sur une question, un problème à enjeu existentiel. Il s'agit alors pour l'enseignant de muscler réflexivement les échanges pour éviter

que les enfants ne s'enferment dans leurs opinions : les enfants ne s'expriment pas seulement pour parler ou mettre en mots leur vécu ni pour dire simplement ce qu'ils pensent mais, il doivent s'efforcer de penser ce qu'ils disent. Par ailleurs, l'argumentation qui est de rigueur doit permettre de vérifier si ce que l'enfant dit, est justifié et engage également une recherche à plusieurs. Si critique il y a, elle doit être constructive. Ainsi articule-t-on des exigences intellectuelles sur un dispositif démocratique.

Néanmoins, rappelons que le retrait relatif du maître dans un tel contexte peut sembler malvenu dans la mesure où il ne peut guère influencer le cours des échanges. Le souci démocratique peut donc se faire au détriment de la tenue cognitive du débat car si en démocratie, on peut avoir raison parce qu'on est les plus nombreux, en philosophie, on peut avoir raison seul contre tous parce qu'on a davantage réfléchi.

La recherche collective d'une vérité suppose donc que des exigences intellectuelles soient de mise ; il y a en effet un mode d'administration de la preuve qui dépasse la subjectivité et la relativité de chacun pour en faire quelque chose de communicable.

3.2.3 Le courant philosophique

Plusieurs « modèles » caractérisent ce courant où le rapport au questionnement, à la vérité et au concept sont d'une haute importance.

A commencer par le modèle LALANNE où l'atelier de philosophie a toute sa place en tant qu' « entretien philosophique de groupe : LALANNE utilise des supports aussi variés que les contes, les albums de jeunesse et part également des questions des élèves pour que soit mené, non pas une discussion ni une conversation où l'expression fait loi mais, un « dialogue maïeutique » (accoucheur des esprits). Aussi, le souci de conceptualisation est-il grand dans ce cas : définir et faire des distinctions est fondamental.

Dans un tel contexte, le guidage cognitif de l'enseignant est fort et ce dernier assure les différentes fonctions d'animation qui sont normalement déléguées aux élèves dans le courant démocratique. La progression de la pensée est collective et chaque séance est un compromis entre les prévisions de l'enseignant et les apports imprévus (mais auxquels il faut toujours s'attendre !) des élèves. A charge alors pour l'enseignant de s'appuyer sur les apports des élèves afin de les guider dans leur recherche de sens.

Bien évidemment, la citoyenneté est un corollaire à ce type d'apprentissage cognitif puisque les habitudes intellectuelles ainsi développées

laissent augurer l'attitude critique des futurs citoyens mais, elle n'en est pas l'objectif premier.

Dans la méthode LIPMAN , la philosophie apparaît comme une discipline à part entière non pas parce qu'elle enseigne les grands systèmes de pensée comme en classe terminale mais, parce qu'elle constitue la classe en une communauté de recherche : le groupe est une entité qui permet à chacun de ses membres de progresser car le respect de l'autre ne s'apparente aucunement à une tolérance indifférente à ce qu'il dit mais, au contraire, à une prise de conscience que l'Autre et sa parole vont permettre de s'approcher d'une vérité et cela, malgré de possibles désaccords.

« La philosophie pour enfants » instituée par LIPMAN (professeur de Philosophie) dès 1970 s'inspire donc d'une idéologie démocratique mais également des stades de Piaget. D'ailleurs, LIPMAN a écrit sept romans de la grande section de maternelle à la fin de l'école élémentaire qui mettent en scène des enfants américains qui se posent des questions de l'âge des lecteurs auxquels elles s'adressent : les enfants se voient demandés les situations où les questions qui les ont interpellés pendant la lecture puis, s'engage alors une discussion qui n'aboutit absolument pas à une solution unique au problème soulevé. Les enfants apprennent à mieux penser en justifiant par ailleurs leurs « raisons ».

Un autre modèle de ce courant est le modèle didactique de Michel TOZZI , maître de conférences, qui de son côté, a essayé de stabiliser une définition didactique du philosophe : « Philosopher c'est, dans l'union et le mouvement d'une pensée impliquée, la tentative, sur des questions et des notions fondamentales pour tout homme, d'articuler le processus de problématisation d'affirmations et de questions, de conceptualisation de notions et d'argumentation rationnelle de thèses et d'objections ».

Ainsi, trois capacités réflexives liées à l'oral et l'argumentatif sont à développer chez l'enfant :

-**Problématiser** consiste dans un premier temps à questionner i.e à s'interroger sur des affirmations, à reconsidérer ce que l'on croit savoir et à avoir envie d'approfondir. La question est dévolue aux enfants et le maître n'apporte aucune réponse existentielle.

-**Conceptualiser** revient à donner une définition, car il est important de savoir ce dont on parle. Un mot peut avoir différents sens et il s'agit de se mettre d'accord sur ce sens. L'examen des définitions spontanées est donc un passage oblige car il est nécessaire de sortir de son expérience personnelle pour s'ouvrir à celle des autres afin d'évoluer vers l'abstraction.

-**Argumenter** ou penser ce que l'on dit c'est-à-dire être capable de justifier rationnellement son raisonnement : toute affirmation doit pouvoir être

fondée par des « bonnes raisons », des « parce que » qui résistent à des objections. Le stade de l'exemple doit ainsi pouvoir être dépassé.

Le dernier modèle d'orientation psychanalytique ou méthode LEVINE (psychanalyste de l'éducation) ou encore courant des « préalables à la pensée » s'intéresse à la construction identitaire de l'enfant qui parle et pense (expérience du « cogito ») dans un groupe de pairs. Jacques LEVINE insiste sur le fait « que l'enfant s'entende émettre une pensée sur des sujets importants concernant l'humain ; entende aussi les idées des autres et ce, dans le cadre d'une classe-communauté qui s'instaure en communauté de penseurs dans des moments de philosophie ».

L'idée de débat n'est pas absente mais l'accent est surtout mis sur une pensée qui se construit en écho : les enfants pensent ensemble et co-construisent du sens.

En résumé, quelles que soient les méthodes mises en place, les différents courants convergent vers un même intérêt : éveiller la pensée réflexive chez l'enfant en lui permettant d'installer d'une part, un rapport non dogmatique au savoir - l'argument rationnel faisant autorité - et d'autre part, un rapport plus coopératif - et non passif - à la loi des échanges par l'exercice de responsabilités et l'acceptation de règles garantissant une éthique communicationnelle.

Vivre ensemble en pensant (bien ?) et en parlant (mieux ?) semblent être les maîtres-mots de ces nouvelles pratiques et le maître a semble-t-il un rôle particulier à jouer dans la mesure où il doit veiller à intervenir le moins possible dans une discussion qui doit avant tout s'instaurer entre pairs. Aussi, lorsqu'il intervient, c'est pour rappeler éventuellement des acquis antérieurs, pour mettre en évidence des paradoxes, synthétiser, reformuler, sensibiliser les élèves aux redites, bref les aider à progresser sur le fond sans jamais donner son point de vue ou trancher en faveur ou en défaveur d'un argument.

J'ai voulu personnellement tenter l'expérience des ateliers-philosophie en grande section de maternelle tout en ayant conscience des erreurs que j'allais probablement commettre ; j'allais moi-même procéder à mon autocritique et éprouver mon sens critique. Quelle belle perspective de remise en question !

4 Les ateliers-philo en grande section de maternelle : des pratiques et leur analyse

4.1 Ateliers avec une histoire sans images

L'histoire de Tom (voir ci-dessous) écrite par un professeur des écoles, est composée de dix chapitres dans lesquels Tom, petit garçon de cinq ans nous fait part de ses sentiments, ses émotions, ses joies et ses craintes face à diverses situations du quotidien où se trouvent impliqués ses petits camarades ou sa maman et sa petite sœur. Il a en somme les préoccupations et les considérations de mon public de grande section de maternelle.

Toutes les séances retranscrites dans le corps de ce mémoire ont été enregistrées avec à chaque fois un groupe de dix ou douze enfants et concernent un seul chapitre de l'histoire que j'ai sélectionné soigneusement en fonction des questions que je voulais voir soulevées par les enfants eux-mêmes. Au total, quatre chapitres ont été explorés : le chapitre 1, le chapitre 2, le chapitre 4 et le chapitre 6 et les séances duraient trois quarts d'heure environ. Excepté le chapitre 1, les chapitres 2, 4 et 6 ont été traités dans le désordre et soit par le groupe des BLEU-VERT, soit par le groupe des ROUGE-JAUNE. J'ai de plus pris la liberté de modifier certains passages du script original pour des raisons éthiques et personnelles (rôle de la maîtresse...) et d'adaptation à mon public. La première séance est retranscrite dans son intégralité de façon à planter le décor. Les autres ne le sont que partiellement en raison de leur densité et l'absence d'intérêt de certains passages identiques dans leurs manifestations au script de la séance 1. Pour finir, la présentation des séances numérotées n'indique pas l'ordre de déroulement des séances mais simplement la distinction entre une séance et une autre étant donné - comme je l'ai mentionné ci-dessus - que les groupes n'avaient pas l'occasion de découvrir les mêmes chapitres. Seule la numéro 1 correspond au premier contact avec l'histoire de Tom.

Mon objectif général était le suivant : développer un embryon d'esprit critique à travers la maîtrise de la langue et le respect des règles de discussion.

Il ne me restait plus qu'à tenter de me mettre le plus en retrait possible pour éviter de trop influencer sur l'évolution de la discussion.

SEANCE N°1

L'objectif spécifique de cette séance était d'amener les enfants à discuter autour de thèmes touchant leur vécu tel par exemple ici, le thème des bêtises, des réactions ou des réprimandes d'une maîtresse ou d'un parent, bref tout ce à quoi pouvait renvoyer cet épisode de la vie de Tom mais, avec un accent plus marqué sur les règles de vie dans une classe et sur la prise de conscience de leurs comportements d'enfants.

Après avoir écouté l'histoire deux fois, les enfants devaient la raconter, donner leur avis sur ce qui se passait et justifier leur opinion puis finalement, dire qui ils préféreraient et pourquoi. Evidemment, les règles de discussions ont été rappelées au préalable pour éviter la cacophonie ; les enfants « savent » qu'il faut lever la main et attendre que la maîtresse donne la parole.

Le groupe d'enfants était composé de Calvin, Loan, Loïc, Cassandra, Samantha, Dylan, Jessy, Nicolas, Manon et Océane (groupe des BLEU-VERT). Mes interventions seront signalées par un M (pour maîtresse).

Script du chapitre 1

Tom a cinq ans. Il a un chien, un ours en peluche, un T-rex radio commandé, une maman et une petite sœur. Tom va à l'école. Sa maîtresse, Elodie, est sympa mais parfois, elle s'énerve et elle crie. Tom a horreur d'entendre crier la maîtresse, il trouve qu'elle n'est plus très jolie quand elle est dans cet état là. Il faut dire que ses copains Kévin et Frédéric font tout pour l'énerver : ce matin, Kévin a coupé les cheveux de Frédéric dans l'atelier découpage. « Kévin, mais qu'est-ce que tu as fait ? » a hurlé Elodie. « Mon pauvre Frédéric, je ne peux pas te rendre à ta maman comme ça ! J'en ai par-dessus la tête de tes sottises ! » Kévin a pleuré et Frédéric a rigolé en se regardant dans la glace. Tom, lui, n'a rien dit. Il ne fait jamais de bêtises. Parfois, il s'ennuie à l'école...

La lecture a été ponctuée de commentaires de certains enfants...

Cassandra : Pas de papa ?

Loïc : Il a pas de papa ! (et lorsque je lis que la maîtresse en colère n'est plus très jolie) Ben ouais !

Discussion

M : Que raconte l'histoire ?

Cassandra : C'est l'histoire de Tom, l'histoire de Frédéric, l'histoire de Kévin....

M : Et que se passe-t-il ?

Cassandra : L'histoire...c'est que la maîtresse elle crie après Kévin pasqu'il a coupé les cheveux à Frédéric...

Loan : Il s'ennuie à l'école ! Il a coupé les cheveux...Kévin !

M : Que pensez-vous de l'histoire ?

Cassandra : C'est pas bien !

M : Pourquoi ?

Jessy : Pasque mon frère il l'a fait... couper les cheveux !

M : Pourquoi est-ce que ce n'est pas bien alors ?

Jessy : Pasqu'après sa maman elle crie !

M : Mais pourquoi elle crie ?

Jessy : Pasque c'est pas bien !

M : Est-ce que ce n'est pas bien parce que ça ne fait pas joli ?

Jessy : Non... c'est dangereux !

Calvin : C'est dangereux et en plus on peut se couper le doigt !

Je répète ce que Calvin vient de dire....

Calvin : En plus...on peut lui couper la tête aussi !

Nicolas : Ben non !..On peut se couper un bout de peau !

Les enfants parlent tous en même temps !

M : Pourquoi est-ce qu'on peut se couper un bout de peau ?

Loan : Pasqu'on voit pas ce qu'on fait !

Nicolas (en même temps) : Pasqu'après...on saigne !

M : Et les adultes ? Est-ce qu'ils ont le droit de couper les cheveux ?

Calvin : Ben oui ! Pasque eux y sont plus grands et nous on est plus petit !

M : Pourquoi est-ce qu'on peut couper les cheveux quand on est grand ?

Calvin : Pasque ça fait bien...quand on est petit ça fait pas bien !

M : Alors quand on est grand, on a le droit de couper les cheveux d'un copain ?

Tous : Noooooon !

Calvin : Ben non... et si y demande à la personne...ben oui !

M : Et alors que s'est il passé dans l'histoire ?

Calvin : Et ben là...il a pas demandé !

Le reste de la classe est en autonomie, l'atsem n'est pas là et il y a beaucoup de bruits, les enfants de mon groupe ont du mal à rester attentifs, je décide donc de poser une autre question de façon à relancer leur intérêt.

M : Bon alors Kévin fait une bêtise dans l'histoire nous sommes tous d'accord mais alors c'est quoi une bêtise pour vous ?

Cassandra : En fait...une bêtise par exemple...c'est si tu dis un gros mot...ben ça c'est pas gentil..

Je répète ce que vient de dire Cassandra.

Les autres : Noooooon !

Je réitère ma question car le « non » général n'amorce aucun autre avis.

Jessy : Et ben pour moi, c'est de casser les assiettes...

Dylan : Pour moi...c'est couper les feuilles...

Jessy : Non, mais c'est pas une bêtise !

Cassandra : Une bêtise c'est de bousculer, de taper, de donner des coups de pieds, de donner des coups de poings et de se bagarrer..

M : Pourquoi est-ce que c'est une bêtise ?

Cassandra : Pasque sinon ben après par exemple, si je tape Jessy, ça lui fait mal !

Le vacarme est à son comble.

M : Pour Cassandra, faire une bêtise, c'est donc faire du mal à quelqu'un et pour Jessy, c'est casser quelque chose...Et toi Nicolas ?

Nicolas : C'est être tout seul dehors et retirer son pull et de se sauver !

M : Pourquoi est-ce que c'est une bêtise, Nicolas ?

Cassandra : C'est la maîtresse ou le maître qui demande pasqu'après sinon...par exemple, si je te demande...heu...est-ce que je peux aller jouer et que j'lève pas la main...ça c'est pas poli !

Je ne comprends pas ce que Cassandra veut dire et ne rebondis pas.

M : Pourquoi est-ce que la maîtresse ne veut pas que vous enleviez vos affaires dehors ?

Cassandra : Pasqu'y fait froid !

M : Que peut-il arriver alors ?

Cassandra : Pasqu'après on peut avoir la rhino ou après on peut avoir une maladie. Les autres n'écoutent rien et sont très dissipés. Je pose une autre question.

M : Retournons à l'histoire, qui est-ce que vous préférez ?

Jessy : Moi, j'préfère Tom !

M : Pourquoi ?

Jessy : Pasqu'y fait pas de bêtises !

M : Et les autres ?

Tous : Tom ! Tom !

M : Alors qu'est-ce que vous pensez de Kévin qui coupe les cheveux ?

Calvin : Ca sera mon copain !

M : Pourquoi ?

Calvin : Pasque j'aime bien !

Dylan : Moi aussi...Quand j'vais chez mon papi, j'coupe les feuilles tout, j'coupe les feuilles avec des p'tits ciseaux verts..

Jessy : Et pis moi j'demande à mon papa si j'peux lui couper les cheveux y dit oui alors j'lui coupe..

M : Bon est-ce que vous avez aimé l'histoire de Tom ?

Loan : J'aime bien les histoires !

Calvin : Moi, j'aime pas l'histoire pasqu'y avait trop de méchancetés...

La séance s'achève et j'ai juste le temps de récapituler ce qui été dit concernant l'action de faire une bêtise. Par ailleurs, les enfants ont hâte d'aller en

récréation et me renvoient un « oui » unanime lorsque je leur demande s'ils sont d'accord avec ce que je viens de rappeler.

Analyse succincte des réponses des enfants

Il y a – sans surprise de ma part – beaucoup d'implicite dans les propos de certains enfants et du coup, les rapports de causalité ne sont pas toujours respectés : par exemple, pour Jessy, si ce n'est « pas bien », c'est parce que son frère l'a fait : il associe cet événement à la colère sous-entendue de sa maman, ce qu'il « confirme » ensuite. En ce qui concerne Nicolas – et contrairement à Loan – plutôt que de donner une raison à quelque chose, il avance une conséquence : on peut se couper un bout de peau parce qu'on saigne (dans le sens : si on se coupe[...] on saigne). Des enfants comme Cassandra ou Nicolas ont en plus des problèmes de définition : faire une bêtise pour Cassandra, c'est ne pas être gentil et/ou faire mal, pour Nicolas, c'est implicitement désobéir ; en somme il font le lien avec leur vécu, faire une bêtise implique de se faire disputer et quand on se fait disputer, on fait mal ou on est méchant ou impoli. A certains moments, il arrive aux enfants de rebondir sur leurs implicites (cf Cassandra s'accroche à la définition de Nicolas et la complète). Dylan pour sa part s'attarde sur l'action « couper » et ne parle pas de bêtises, il reste en dehors du contexte et Jessy ne manque pas de lui faire remarquer lui, qui a semble-t-il compris ce qu'est une bêtise. Quant à Calvin, il fait preuve comme Jessy d'une grande vivacité d'esprit et a tendance à volontairement dire le contraire des autres et à se contredire ; preuve qu'il sait « rebondir » sur les propos de ses camarades.

SEANCE N°2

La séance se déroule avec un autre groupe composé de Brian, Laurine, Sophie, Clémentine, Julie, Mathieu, Chloé, Kilian et Alexandre (groupe des ROUGE-JAUNE). Ils sont seuls avec moi dans la salle de classe. Je lis le chapitre 4 (voir script ci-après) de l'histoire de Tom. Ce groupe a également eu l'occasion de découvrir le premier chapitre (enregistrement échoué !) et la discussion a tourné plus particulièrement autour de la colère de la maîtresse et de ses « bonnes raisons » puis, de la bêtise de Kévin que tout le monde semble blâmer. Je leur demande d'abord de me la résumer puis, je procède à la lecture du nouveau chapitre et demande à deux enfants de venir dessiner un rond et un carré. Je désire les faire parler de leurs préférences, de leurs ressentis face aux exigences et à l'autorité des adultes et de la maîtresse qu'ils ne comprennent pas toujours puis de leurs rêveries, leur perceptions du monde.

Script du chapitre 4

« As-tu compris ce que je te demande ? Les carrés, tu colories seulement les carrés ! Ce n'est pourtant pas compliqué ! » Elodie, la maîtresse s'énerve car Tom n'a rien compris de ce qu'il fallait faire. Ou plutôt, il a choisi de n'en faire qu'à sa tête : il a colorié toutes les formes de toutes les couleurs. C'est très joli comme ça. Ce soir d'ailleurs, il offrira son coloriage à maman qui l'accrochera dans la cuisine. « Je te parle, Tom. Tu es encore dans les nuages ! » lui dit soudainement la maîtresse. Ah ! Comme il aimerait être dans les nuages : ce doit être chaud et tout moelleux là haut. Mais bon, Elodie va vraiment se fâcher s'il ne lui répond rien.

- **J'aime pas les carrés. C'est plein de coins. Ca doit faire mal quand on s'y cogne. Je préfère les ronds, c'est plus doux...**
- **Tom, tu préfères les ronds, d'accord mais nous sommes à l'école et moi, la maîtresse, je veux que tu colories les carrés parce que c'est ce que dit la consigne dans cette activité-là, alors dépêche-toi de la refaire ! Merci...**

Tom n'insiste pas. Il ne comprend toujours pas pourquoi il doit colorier ces carrés mais il ne veut pas contrarier Elodie. Il l'aime bien, Elodie. Surtout quand elle accueille tous ses élèves le matin en leur faisant un gros bisous. Il aime ça les bisous...

Discussion

M : Que se passe-t-il dans cette histoire ?

Chloé : Tom en fait y veut pas colorier les ronds pasque les carrés y sont plus doux..

M : Mais alors est-ce qu'il les colorie ?

Chloé : Heu...oui pasque la maîtresse elle a dit qui doit les colorier..

Alex : Nous...qu'est-ce que tu nous dit, on l'a fait mais on fait pas comme Tom !

M : Ah oui ? Vous êtes toujours d'accord avec ce que la maîtresse vous demande de faire ?

Alex : Tout l'temps...

Brian : Ouais ben des fois non non non non non !

M : Et toi Julie(à Julie qui acquiesce) ? Tu as toujours envie de faire comme la maîtresse dit ?

Julie : C'est compliqué le travail...on n'a pas essayé donc y faut déjà essayer au lieu de dire que c'est dur... comme manger... si on n'a pas essayé, si on n'en mange pas on sait pas que c'était bon !

M : Oui... et d'ailleurs, vous avez vu ? La maîtresse elle se fâche dans l'histoire ! Ca ne vous fait pas penser à quelqu'un ?

Brian : Si, ça nous fait penser à toi là... ouais ! On dirait que c'est ta voix !

S'engage alors une prise de paroles de chacun autour des papas et des mamans qui crient ou ne crient pas - apparemment, ils ne crient jamais pour la plupart -

les enfants disent à peu près tous la même chose pour justifier du fait qu'ils sont sages. Je cite :

Alex : Moi, je rentre je goûte et pis j'veins retourner dans ma chambre...

Kilian : Quand j'veins chez moi...je goûte et j'veins dans ma chambre ou dans la chambre de mon frère...

Brian : En fait quand je rentre quand je sors de l'école...je goûte et...j'veins dans ma chambre...si j'veux, j'regarde la télé ou je joue...

Tous les enfants veulent la parole en disant « Moi, j'ai pas dit, j'ai pas dit ! »

Sophie : Moi le soir, je rentre...je goûte avec mes parents je joue après je mange pour le soir...après j'me couche...

Alex la coupe et dit : Ben heureusement...heureusement on se couche pas le matin quand même...

M : Alors comme ça, papa et maman ne se fâchent jamais et la maîtresse crie tout le temps à l'école...Pourquoi ? Je ne comprends plus rien...

Julie : C'est normal, vous avez plusieurs enfants...y a plusieurs enfants..Ca fait plus beaucoup de bruits...C'est pour ça qu'on gronde à l'école et pas à la maison...

M : Aaaah ! C'est très intéressant ce que tu dis là Julie...Les autres, vous avez tous entendu ? (Des enfants disent j'ai pas entendu !) Julie, ce que tu veux dire, c'est qu'il est donc plus facile d'être sage quand on est tout seul que lorsqu'on est avec les petits copains ?

A nouveau des enfants veulent parler d'eux et de leurs parents, d'autres me demandent s'ils peuvent dessiner des ronds et des carrés au tableau, d'autres encore veulent écouter leurs voix enregistrées.

M : Mais alors la maîtresse quand vous faites comme Tom, elle se fâche, c'est vrai mais, est-ce que comme Tom, vous avez quand même envie de l'écouter pour lui faire plaisir ?

Tous : Ouuuuuu !

Chloé et Laurine demandent la parole pour parler d'elles et de ce qui se passe à la maison ; les punitions...etc.

Le fil de la discussion autour de l'histoire de Tom est repris après une longue digression. J'attire cette fois-ci leur attention sur la réflexion de la maîtresse qui fait remarquer à Tom qu'il est « dans les nuages ! »

M : Est-ce que ça vous arrive vous d'être dans les nuages ?

En cœur : Noooooon !

Alex : Jamais on peut aller dans les nuages, y faut l'avion..

M : Mais ça veut dire quoi être dans les nuages ?

Alex : C'est ce qu'on fait en avion !

Sophie : En fait ben par exemple c'est quand on fait un carré pis on s'arrête un moment et pis ça veut dire qu'on est dans les nuages...

Alex : Non, faut prendre un avion !

Julie : Les nuages, c'est une façon de parler aussi et pis dans les nuages ça veut dire qu'on fait un travail et pis on pense plus à son travail d'un coup...on est tellement fatigué qu'on pense plus...qu'on pense plus à son travail...

M : Tu penses que c'est parce qu'on est fatigué qu'on est dans les nuages ?

Alex : Nooooo !

Brian : Parc'que dans les nuages, ça veut dire comme si tu faisais un rond comme si tu faisais un rond et qu'après tu t'arrêtais alors toi tu te serais dit...mais ch'uis dans les nuages là !

M : Sophie tu as entendu ? Brian dit comme toi ! (je me tourne vers Brian) Sophie a déjà dit la même chose, il ne faut pas répéter...Moi je veux savoir qui pense autrement !

Un enfant dit : Tomber dans les pommes c'est tomber dans les pommes...

M : Oui, mais ce n'est pas être dans les nuages tomber dans les pommes, ce n'est pas pareil ! Et vous savez moi je vais vous dire un secret, c'est Julie qui a raison car être dans les nuages c'est une façon de parler...

Alex : Les nuages, les nuages c'est blanc d'jà...on fait un avion pour aller dans les nuages..

M : Alex, tu n'écoutes pas, on vient de dire que c'est une expression, une façon de parler : être dans les nuages c'est comme être dans la lune...

Kilian : On peut pas être dans les nuages parce quand on est dans les nuages dans l'avion, on pouvait tomber...y sont blancs les nuages...

Alex : Ben ouais faut déjà des ailes !

M : Mais c'est une façon de parler ! Quand on est dans les nuages c'est comme si on y allait dans sa tête pour de faux vous voyez ? Bon et alors justement pourquoi est-ce que Tom aimerait être dans les nuages ?

Alex : Pasqu'on voit tout, on voit tout, on voit tout le pays !

Julie : Mais c'est pas ça ! C'est une FACON de parler...

M : Oui et quand on est dans la lune...on est comme dans un cauchemar à votre avis ?

Alex : Non, un rêve !

Les autres : Ouaiiiis !

Les enfants se mettent à parler de la lune et du soleil....

Je termine la séance abruptement.

Analyse de quelques réactions

Ici encore prédomine une grande part d'implicite mais certains enfants vont plus loin que d'autres : si Chloé ne fait que répéter ce que dit l'histoire, Julie pour sa part va bien au-delà. En effet, implicitement, elle fait référence au fait que parfois, l'enfant a beaucoup de mal à entrer dans une activité parce qu'il la juge difficile ou incompréhensible mais, elle ajoute en généralisant, qu'il faut essayer pour savoir. C'est encore la même enfant qui plus tard donne, en disant

que c'est normal, de bonnes raisons pour justifier les réprimandes de la maîtresse. On peut mesurer ici le décalage qui existe entre Julie qui est capable d'explicitier, justifier et parler longuement et les autres qui font surtout un étalage anecdotique de ce qu'ils font en rentrant le soir chez eux. Dans la deuxième partie de la discussion, je leur demande quelque chose de très difficile puisqu'ils doivent faire la part entre une expression prise dans son sens littéral puis prise dans son sens figuré ; j'attends qu'ils soient capables de conceptualiser. Alors, naturellement, certains enfants comme Kilian ou Alexandre restent sur leurs positions, et cela n'a rien d'étonnant puisqu'ils n'ont pas dépassé le stade (du moins dans ce cas précis) du concret – comme Tom d'ailleurs – tandis que Julie et Sophie, capables d'abstraire, sont conscientes que c'est une façon de parler. Précisons au passage qu'elles sont parties d'un exemple et ont très rapidement intégré et utilisé mes propres mots ensuite pour faire des remarques. Mentionnons également Loïc qui a semble-t-il bien compris que nous étions en présence d'une expression lorsqu'il fait un parallèle avec une autre expression imagée.

SEANCE N°3

Le groupe des BLEU-VERT (Cassandra, Julien et Anthony sont absents) découvre le chapitre 6 (voir ci-dessous) de l'histoire de Tom : il traite principalement de rapports entre enfants (irrespect, imitation/envie, inimitié, amour et admiration) et des sempiternelles questions qu'un enfant se pose. La lecture est progressive et se fait par à-coups ; je la découpe en cinq parties que je ponctue de questions.

Script du chapitre 6

C'est l'heure des ateliers. Tom s'inscrit dans l'atelier ordinateur. Kévin le suit et s'installe à côté de lui. « C'est moi qui prends la souris, pousse toi, Tom ! » dit soudain Kévin. « Ben non, je l'avais avant, attends ton tour ! » rétorque Tom. « Dégage, j'te dis ! » lui lance à nouveau Kévin. (*Première interruption*)

Elodie les a entendus. Elle intervient. « Chacun son tour, vous devez vous entendre ! D'abord ce sera Tom, puisqu'il s'est inscrit en premier, ensuite ce sera à toi Kévin ! » Tom n'aime pas être dans le même atelier que Kévin, il veut toujours commander et il remue beaucoup celui-là. Le problème, c'est que Kévin le suit souvent. En fait, il attend que Tom choisisse une activité pour se décider à son tour. (*Deuxième interruption*)

Tom préfère être avec Marine. Elle est gentille, elle a de beaux cheveux frisés et des tâches de rousseur. Elle doit être très intelligente : elle sait faire plein de choses difficiles, elle connaît l'alphabet et elle sait sauter sur un pied sans jamais poser l'autre en traversant la cour de récréation. (*Troisième interruption*)

Elle a promis à Tom de lui apprendre. Mais, elle n'a jamais le temps pendant la récréation : elle joue avec ses copines. Tom aimerait bien faire des trucs difficiles

aussi. Lui, il sait siffler, c'est difficile ça. Mais est-ce que c'est intelligent ?
(Quatrième interruption)

Kévin se moque de lui : il lui dit qu'il est amoureux. Tom ne sait pas bien ce que veut dire ce mot. Quand il a demandé à sa maman, elle lui a simplement répondu : « C'est des trucs de grands ! Tu es trop petit pour comprendre ». A quel moment on est grand ? s'est alors demandé Tom...

Discussion

Première interruption : j'attire dans un premier temps leur attention sur Kévin. Que pensent-ils de lui ?

Jessy : Il est méchant...

M : Pourquoi ?

Jessy : Pour le gros mot..

M : Dégage est un gros mot pour vous ?

Tous : Oui !

Manon : C'est pas gentil pasqu'y va voir la maîtresse à cause de lui et elle va le disputer peut-être..

M : Alors, c'est parce que la maîtresse va le disputer que Kévin n'a pas le droit de dire « dégage » à Tom selon toi, Manon ?

Manon : On n'a pas le droit de dire des gros mots à l'école...C'est pas bien ?

M : Pourquoi ?

Jessy : Pasqu'on peut le dire à nos parents ou à la maîtresse...Moi, une fois j'avais invité quelqu'un...c'était mon copain et pis après on y a joué et pis il a dit « tu t'en vas, c'est moi qu'y avait en premier ! » et pis c'était moi.

Je résume ce que Manon et Jessy ont dit et je poursuis avec l'intervention de la maîtresse puis vient la *deuxième interruption* ; passage où Kévin suit Tom.

M : Qu'est-ce que ça veut dire que Kévin attend que Tom ait choisi pour le suivre ?

Jessy : Pasque c'est un copieur ! (je lui demande « pourquoi ? ») Pasqu'il a l'activité de Tom...

Calvin : Tu sais maîtresse et ben moi quand j'étais dans la classe de Marie-Françoise et ben Jonas c'était mon copain et quand on avait fait un travail et bien Jonas il avait copié sur moi...

M : Et pourquoi il a copié à ton avis ?

Calvin : Pasque sa maman connaissait ma maman et pasqu'on était copain..

M : Oui mais alors si je comprends bien ce que tu dis, toi aussi tu aurais pu copier sur lui puisque c'est ton copain !

Calvin ne répond rien.

Jessy : Moi, j'fais pas pareil !

M : Pourquoi ?

Jessy : Pasque j'ai pas envie..

Les enfants sont dissipés et ne s'écoutent pas. Je poursuis la lecture et atteins le passage où Tom aimerait bien faire des choses difficiles. Manon me coupe au bon moment, et je procède à la *troisième interruption* du cours de la lecture.

Manon : Moi ma grande sœur, elle va peut-être m'apprendre à faire des maths..

M : Les maths pour toi c'est quelque chose de difficile ?

Jessy : Et ben moi, c'est d'avoir tous les buts au foot..

Je répète ce que je viens d'entendre et j'invite certains enfants à me dire ce qu'ils pensent.

Océane : Moi, c'est de la corde à sauter...

Corentin : Moi, c'est pareil que Jessy...Je tire où qu'y a personne et après je gagne un but..

Dylan : Moi, j'aimerais faire du poney !

J'énumère toutes les choses difficiles qu'ils viennent de me nommer et je demande confirmation.

Jessy : ...Et conduire une voiture !

Corentin : Conduire une voiture ça c'est difficile (rires)...

M : Mais est-ce qu'un jour vous saurez conduire ?

Des « oui » et des « non » fusent de toutes parts.

Corentin : Tu sais maîtresse, comme on n'a pas le permis on n'y va pas...comme on a le permis on y va ! Comme on sera grand on aura le permis !

M : Ce que vous voulez dire alors c'est qu'il y a des choses qui sont difficiles pour vous parce que vous êtes petits et plus tard ce sera facile... Sauf de mettre des buts à chaque fois, ça c'est impossible...

Corentin : Ben oui !

Je reprends la lecture et m'arrête sur la question de Tom concernant l'intelligence (*quatrième interruption*) quand Jessy me coupe.

Jessy : Moi aussi je sais siffler....

M : Ah oui mais est-ce que c'est intelligent ?...Qu'est-ce que c'est pour vous être intelligent ?

Jessy : Intelligent....heu...ça veut dire qu'on a plein d'idées..

Manon : Pour moi ça veut dire prêter..

Je demande aux autres s'ils sont d'accord et me répondent un oui unanime. Je sollicite d'autres enfants en réitérant ma question.

Océane : C'est pas dire des gros mots...

Corentin : Etre intelligent, c'est faire des bulles...

M : Faire des bulles ?

Jessy : Et ben on a un produit et on fait des bulles...

M : Pour toi, c'est ça être intelligent ?

Tous les enfants parlent en même temps.

Dylan : Moi être intelligent, c'est être sage !

Loan : Mmmmm.....c'est obéissant...et de parler sans faire de bruits...

Manon : C'est être gentil avec ses parents...

Loan : C'est jouer à l'ordinateur..

Corentin : Moi, j'ai tous les jeux de Lapin Malin...le un, le deux...

M : Et à l'école par exemple ça veut dire quoi être intelligent pour vous ?

Jessy : Ben des fois ça veut dire que t'es plein d'idées pis des fois, c'est pas bien.....Et de faire des livres aussi...

M : Et si on ne fait pas de livres ça veut dire qu'on n'est pas intelligent alors ?

Tous : Noooooon.

Jessy : Qu'on n'a pas d'idées !

M : Alors on peut être intelligent et ne pas avoir d'idées ?

Cacophonie !

Je reprends la lecture pour canaliser à nouveau leur attention et je termine l'histoire. Elle s'achève par une question de Tom que je leur soumet : « Qu'est-ce que c'est être grand pour vous ? ».

Manon : C'est savoir tout faire...

Jessy : C'est avoir onze ans ou douze ans...

J'en profite pour retranscrire quelques bribes de discours que le groupe des ROUGE-JAUNE avait eu à propos du même thème : Qu'est-ce que c'est être grand ?

Laurine : C'est avoir des enfants...avoir un animal..

Sophie : En fait par exemple, toute la longueur du tableau...si on la met dans l'autre sens, ça c'est en haut, ça c'est en bas (elle montre !)..

M : Toi, tu veux dire qu'être grand, c'est être grand physiquement, grand en taille ! Qui pense autre chose ?

Alex : Etre grand pour être maîtresse, avoir un animal..

Julie : Etre grand, c'est grandir pasque sinon on peut jamais être grand !

Alex : Faut manger de la soupe, faut tout manger..

M : Oui mais alors, que se passe-t-il quand on grandit en taille ? Est-ce que dans la tête, on reste toujours un enfant ?

Brian : La mémoire, elle grandit...le cerveau, y grandit, les jambes, y grandissent...

Alex : Et on peut être papa, on peut être maman..

Brian : On peut être grand-mère..

M : Mais, est-ce qu'on peut être grand sans être un papa ou une maman ?

Alex : Non y faut manger de la soupe !

Tous les enfants parlent en même temps !

Brian : On peut être grand-frère..

Ne parvenant à faire évoluer leur représentation même en leur faisant faire des parallèles avec l'histoire que je suis en train de leur raconter où être grand va de pair avec le fait de quitter sa famille, je leur adresse une nouvelle question.

M : Est-ce que vous avez hâte d'être grands ? Et dites-moi pourquoi ?

Alex : Pasqu'il faut manger de la soupe..

Julie : On aime bien être grand pasqu'on peut faire des trucs tout seul...On peut avoir des enfants et on peut s'en occuper...

M : Est-ce que vous pensez que vous êtes déjà grands ?

Tous : Ouiii !

M : Alors c'est fini, vous ne grandirez plus ?

Julie : On a déjà grandi, on grandira encore, on n'a pas encore fini sa croissance..

M : Comme c'est étrange...alors moi je suis grande en taille et je ne suis pas une maman ni une grand-mère...

Personne n'écoute et il est l'heure de s'arrêter.

Brève analyse

Les enfants continuent d'illustrer leurs raisons en mentionnant leurs expériences mais cela à la faveur d'un petit coup de pouce de ma part car, ils ne justifient pas spontanément. Dans la seconde partie de la discussion, un problème récurrent se pose à nouveau à eux, celui de la conceptualisation ; être intelligent veut dire beaucoup de choses mais cela est trop abstrait et excepté Jessy qui s'approche de la définition, pour les autres, le sens semble très éloigné. Mais d'abord, que dire de la définition sous-entendue de Tom, lui-même, qui se demande si siffler est intelligent ? Difficile pour les enfants alors de ne pas faire l'amalgame entre « être intelligent » et « faire des choses difficiles » !

Pour finir, en ce qui concerne la notion « grandir », on retrouve les conceptions des enfants de cinq ans qui pensent surtout qu'« être grand », c'est l'être physiquement et pas « dans sa tête » même si cela est implicite. Seuls Brian et Julie semblent avoir perçu la nuance.

SEANCE N°4

Cette séance a lieu un samedi matin avec le groupe des huit élèves présents : Alex, Loïc, Dylan, Cassandra, Laurine, Loan, Mathieu et Nicolas. Je leur lis le chapitre 2 de l'histoire de Tom dans son intégralité : Tom n'a pas envie d'aller à l'école et dès son réveil, tout va de travers ; il renverse son bol sur lui et, sa maman le dispute en le traitant d'« empoté » et de « pas dégourdi ». Elle finit par s'excuser alors qu'elle le dépose devant l'école. Tom n'a pas eu le temps de dire à sa maman que s'il avait été aussi maladroit, c'est parce qu'il avait mal dormi à cause d'un cauchemar...

Les enfants ont dans un premier temps beaucoup ri à la lecture de la colère de la mère de Tom surtout lorsqu'elle le traite de « vrai bébé ». Ils ont d'abord fait part des occasions où leurs parents les traitaient de bébé eux-mêmes et ont dérivé sur l'idée qu'« être un bébé », c'était « faire pipi au lit » (Nicolas en a

parlé le premier en mentionnant son frère de dix ans). Loan a parlé des problèmes qu'il avait eu et de l'hospitalisation conséquente qui lui avait permis de les régler. Je leur ai fait alors « entendre » que finalement, on n'était pas forcément un bébé lorsqu'on faisait pipi au lit mais, que ce pouvait être lié à un dysfonctionnement de l'organisme comme venait de nous le prouver Loan. Mais, l'essentiel de la discussion a porté sur la notion de cauchemar.

Discussion

M : Qu'est-ce que c'est un cauchemar ?

Loïc : Ma p'tite sœur la nuit, tu sais qu'est-ce qu'elle dit ? Maman, y a un crocodile qui veut me manger la tête, maman y a un crocodile qui veut me manger la tête !

M : Et bien alors, c'est quoi un cauchemar ?

Alex : J'me rappelle plus...

Loïc : Un cauchemar, c'est...

Alex : Un cauchemar, c'est un cauchemar...

M : Oui mais c'est la même chose Alex...Qu'est-ce qui se passe quand on se fait manger par un crocodile ? Est-ce que c'est super ?

Tous : Ouais !

Dylan : Moi la nuit, j'dis y a des fantômes maman !

Loïc : C'est les fantômes qui fait les cauchemars...

M : Et ça fait rire les cauchemars ?

Alex : Non ça fait peur, très peur...

M : Vous êtes d'accord pour dire que les cauchemars...

Alex : Ca fait peur, très peur...

M : Et un rêve, c'est bien un rêve ?

Alex : Ah oui, c'est bien, c'est très bien un rêve !

M : Et alors quelle est la différence entre un rêve et un cauchemar ?

Cassandra : Si tu rêves et ben ça veut dire que si tu dis maman, j'ai perdu mon bracelet ça c'est presque un rêve...

M : Ce qu'essaie de dire Cassandra c'est que, en réalité son bracelet n'est pas perdu et qu'elle rêve que ça arrive en vrai... C'est bien ça, Cassandra ?

Pas de réponses. Les enfants parlent entre eux.

Loïc : Moi comme rêve que je préfère c'est que j'aïlle en vacances en Bretagne et pis j'me baigne...

M : Oui, mais, ça t'arrive en vrai des fois...Tu pars en vacances en Bretagne et ton rêve devient réalité...

Loïc (sans vraiment rebondir sur ce que je viens de dire) : Avec mon papi, pendant les vacances, je vais y aller...

M : Alors en fait tu le rêves et des fois c'est la réalité... Et les cauchemars, est-ce que ça peut devenir réel ?

Les enfants sont très, très dissipés et commencent de dire des choses sans réfléchir. Il est temps de changer d'activité.

4.2 Ateliers avec albums

Dans la queue du monstre de Colette Barbé et Jean-Luc Bénazet aux éditions MILAN, un énorme monstre à toute petite bouche décide de se faire opérer par un grand chirurgien, le docteur Rafistoletou pour avoir une grande bouche et manger tous les animaux de la forêt. L'opération réussit mais le monstre meurt d'une indigestion après avoir englouti trop d'animaux...Victime de son intempérance et de sa glotonnerie, il a oublié qu'anatomiquement il ne pouvait ingérer autant de nourriture car si tout est rentré par en haut » comme se moquent les animaux à la fin « rien n'a pu sortir par en bas ! ».

Plusieurs thèmes pouvaient être abordés lors de la lecture de cet album avec le groupe des BLEU-VERT ; j'ai choisi de traiter du mensonge puisque dans l'histoire, le monstre ment au chirurgien lorsqu'il lui confie qu'il veut une grande bouche pour faire joli.

Un travail préalable d'anticipation de l'histoire a d'abord eu lieu et les remarques sollicitées des enfants ont fusé au fur et à mesure que j'effectuais la lecture : Jessy a réussi à faire le lien entre l'arrivée du docteur Rafistoletou et la joie du monstre « Pasqu'y peut lui faire agrandir sa bouche ! » et Manon s'attend quant à elle à ce que le monstre mange tout le monde « pasqu'il la dit ! ».

Corentin et Calvin sont absents.

Je lis le passage où le monstre ment au docteur Rafistoletou.

M : Alors est-ce que le monstre dit la vérité ?

Tous : Nooooo y ment !

Jessy : Comme Mathieu et c'est pas bien !

M : Pourquoi est ce que ce n'est pas bien ?

Manon : Et ben mentir après les grands y voient si les enfants y mentent !

Dylan : Moi... et ben moi des fois je mens...pasque Loïc y cache quelque chose et moi, moi j'le dis, j'le dis qu'il l'a dans les mains !

M : Pour toi quand on ment Dylan, c'est que l'on a quelque chose caché dans les mains.

Dylan : Ouais !

Cassandra : Non, on peut cacher un truc....Moi un jour avec maman quand j'étais en promenade avec Théo et ben papa il a cassé une assiette et ensuite maman elle a dit que papa avait dit que j'ai pris une assiette pour la mettre et en plus il avait menti...

M : Papa a menti à maman en disant que c'était toi qui avait cassé l'assiette !

Cassandra : Oui !

M : Alors les adultes eux aussi peuvent mentir ?

Cassandra : Oui, les adultes, les petits et les personnes...

M : Pourquoi est-ce que l'on ment à votre avis ?

Cassandra : Pasqu'on n'a pas envie de se faire gronder...

M : Oui mais alors quand on est une grande personne si on ment il n'y a personne pour nous gronder..

Jessy : Ben normalement ça ment pas....

M : Un grand ne ment pas selon toi, Jessy ?

Jessy : Normalement !

M : Alors il n'y a que quand on est petit qu'on ment ? Et pourquoi ?

Jessy : Pasqu'on n'a pas envie de se faire gronder !

M : Alors les adultes ne racontent jamais de mensonges !

Jessy : Bien sûr que oui !

Manon : Et ben moi, ma maman elle avait menti pasqu'en fait ma tata et ben elle avait dit qu'y sontaient moches mes affaires et pis en plus c'étaient des affaires que j'lui donnais donc elle a menti elle a dit que j'allais chez ma cousine pasqu'après elle voulait qu'on aille vers elle...donc on a fait semblant de mentir qu'on allait chez quelqu'un d'autre pasqu'elle avait dit des trucs sur moi...

Je ne comprends pas ce que Manon veut dire et lui demande ce que mentir veut dire pour elle, elle ne me répond pas.

Jessy : Et ben Mika (le copain de son père), y ment à papa et à mon frère, il a dit qu'y ramenait Zoé et y l'a pas ramenée...

Manon : Ma sœur elle ment...On lui dit que tu ranges tes affaires dans son lit...en fait, elle dit oui pis elle fait pas...

M : Bon alors pour Manon et Jessy, mentir c'est dire je vais faire quelque chose et puis finalement je ne le ne fais pas...Pour Cassandra, c'est cacher la vérité et pour Dylan, c'est ne pas montrer ce qu'on a pris ! Vous êtes d'accord...

Tous : Ouiiii !

M : Nous en reparlerons...

Je poursuis la lecture de l'album en faisant préciser par Jessy en l'occurrence que le monstre pour sa part ment non pas parce qu'il a peur de se faire gronder par le docteur mais « pasque sinon y va pas agrandir sa bouche si y dit qui mange tous les animaux ! ».

Analyse succincte

Si le mensonge existe, c'est bien parce que les enfants ont peur des réprimandes alors, il n'existe pas chez les adultes ! Pourtant, en faisant évoluer leurs représentations, les enfants sont bel et bien capables de donner des

exemples où les adultes mentent : j'ai malheureusement omis de leur faire remarquer que leurs exemples en témoignaient et, pour couronner le tout, la synthèse n'est pas satisfaisante dans la mesure où elle prend en compte une définition erronée sur laquelle nous ne sommes pas revenus. D'autre part, lorsque les enfants donnent des exemples pour illustrer l'idée de mensonge, j'ai tendance à les accepter tels quels sans leur permettre de les dépasser.

Dans l'album **Le vrai gagnant** de Clarise Neugebauer et Barbara Nascimbeni aux éditions NORD-SUD, Hyppolite, un hippopotame généreux, jovial et sans histoires décide d'emmener à la pêche Victor, le raton laveur égocentrique et sans amis : le problème de Victor est qu'il ennue tout le monde avec ses concours à n'en plus finir - plus souvent que jamais inéquitables - veut toujours être le premier et est un très mauvais perdant. Au fil de l'album, Victor lance plusieurs défis à Hyppolite qui les relève gentiment ; à chaque fois, Hyppolite manque de gagner mais il a toujours une bonne raison de s'arrêter en chemin pour sauver un petit animal en détresse. Victor finit donc toujours par le dépasser tant il est préoccupé par ses victoires tandis qu' Hyppolite, lui n'y attache aucune importance : il est tout simplement content pour Victor. A la fin pourtant, Victor prend conscience de ses erreurs et sa maman lui fait part de son sentiment de fierté pour la première fois en lui disant qu'il est « un vrai gagnant » ; il a en effet changé sa vision des choses lorsqu'après avoir insisté pour pêcher le premier poisson, il n'a pu supporter de voir ce dernier se débattre dans le creux de ses mains et lui a rendu sa liberté.

J'ai fait découvrir cet album aux deux groupes d'enfants en l'abordant différemment : j'ai procédé à la lecture progressive de l'album avec le groupe des BLEU-VERT (Nicolas et Océane étaient absents) en le faisant anticiper sur la suite des événements et en ponctuant la lecture de questions diverses autour de la notion « gagner » et de ce qui selon eux la « caractérise ».

Script de la discussion 1

Je commence la lecture de la première double page qui présente les deux personnages et souligne le fait que Victor veut toujours être le meilleur. Je m'interromps et leur demande alors :

M : Ca veut dire quoi pour vous, vouloir être le meilleur ?

Cassandra : Ca veut dire qu'on a envie d'être gagnant !

M : D'être gagnant ?

Jessy : Gagnant !

Loïc : Gagnant, pas gagnant ! (j'acquiesce à cette remarque)

Cassandra : Gagnant, c'est presque comme gagnant !

Manon : Pour aller devant, il pousse...

J'attire l'attention des autres enfants sur la remarque que vient de faire Manon en la reformulant et poursuis la lecture. Les enfants font des commentaires pendant que je lis : « Moi, j'aime pas la course ! » dit Dylan ou Jessy qui lance : « C'est le raton laveur qu'a gagné ! »...etc. Pour eux une chose est sûre, le raton laveur gagne et pour le moment, ils ne perçoivent pas l'injustice de la situation ; si Hyppolite s'arrête durant la course, ils n'en tiennent pas compte. Ainsi se succèdent un oisillon tombé de son nid et un caneton égaré. Vient alors la réaction de Manon en parlant d'Hyppolite.

Manon : Y sauve tout le monde, il est quand même gentil pasqu'y sauve et l'autre y pense pas à les autres et ben y veut gagner !

Je répète ce que vient de dire Manon et ajoute s'il pense que c'est du jeu.

Tous : Non !

M : Pourquoi ?

Cassandra : Lui, il est une poule mouillée !

M : Pourquoi ?

Cassandra : Pasqu'en fait il demande toujours j'veux gagner, j'veux gagner et c'est l'hippopotame qu'a gagné...

M : Il a gagné l'hippopotame ?

Corentin : Pasqu'y avait le canard dans le rocher et fallait que le raton laveur il attende pour qu'y délivre le canard...

Manon : Ouais, c'est vrai sinon c'est pas du jeu...t'as raison !

M : Vous pensez que c'est plus gentil de sauver que de gagner ?

Jessy (remarque que je n'ai pas entendue au moment de l'enregistrement) : C'est plus intelligent !

Je continue la lecture ; les deux compères arrivent sur le site de pêche et je demande aux enfants ce qu'à leur avis, il va se passer et, Manon de lancer : « Celui qui a pêché le plus de poissons il a gagné ! » ou Calvin de dire : « Celui qui a pêché le plus grand poisson il a gagné ! ». Les enfants une fois de plus restent persuadés que le raton laveur va encore gagner parce que comme ajoute Cassandra : « Il arrête pas de demander de gagner ! », seulement, Calvin pour sa part enchérit : « Pasque lui il va voir qui pleure (en bas de l'image, il y a en effet une grenouille éplorée que l'enfant montre) alors y (il montre Hyppolite) va l'aider et c'est lui (il montre Victor) qui va pêcher un poisson ! »

Corentin : Tu sais, ça sera pas du jeu pasque ça sera lui qui pêchera le poisson et y demandera un truc à l'hippopotame y dira un truc à l'hippopotame et ben comme ça l'hippopotame y dira non !

Calvin : Et ben moi, c'est ce que je voulais dire !

Corentin : Tu voulais dire ça ?

Je poursuis avec le passage où Hyppolite dit qu'il est l'heure de rentrer car la nuit tombe et où Victor refuse car il n'a pas encore pêché de poissons. Je leur

demande alors qui ils préfèrent jusque là et ils me répondent en majorité « Le raton laveur ! »

M : Pourquoi préférez-vous le raton ?

Loan : Pasqu'y gagne tout le temps !

M : Et l'hippopotame alors, que pensez-vous de lui ?

Calvin : Lui y sauve les gens !

M : Alors qu'est-ce qui est le plus important « gagner ou sauver les gens » ?

Manon : C'est mieux de sauver les gens !

Les enfants parlent tous en même temps et commencent à s'agiter.

Loïc : C'est bien de gagner pasqu'on gagne des milliards d'argent !

M : Est-ce qu'il est question d'argent, Loïc ?

Quoiqu'il en soit, les enfants continuent de préférer le raton laveur : Calvin avoue qu'il aime bien les ratons laveurs de toutes façons et que « si y gagne, y va gagner de l'argent ! »

Manon a aussi son mot à dire : Il est pas gentil le raton laveur pasqu'y veut tout le temps gagner et de sauver les gens, c'est mieux que gagner !

Cassandra : Ouais, vaut mieux d'aider les gens !

Dylan : Moi aussi, j'aime bien aider les gens !

Je poursuis ; Hyppolite donne des conseils de patience à un Victor plus qu'irrité.

M : Pourquoi Hyppolite dit à Victor qu'il faut savoir attendre sans s'énerver ?

Manon : Pour gagner avant, y faisait vite vite vite !

Calvin : Faut prendre son temps, faut pas s'énerver...

Dylan : Faut pas s'énerver...Moi, mon papi des fois y pêche, y s'énerve pas et Loïc y pêche et y s'énerve pas et les poissons y z'arrivent et y pêche et y s'énerve pas. Il a plein de poissons qui z'arrivent moi, non, moi, papi, non mamie non, et Manon, non, Loïc, il est un vrai gagnant !

Calvin : Et ben, j'aime bien prendre son temps...C'est pas la peine de s'énerver, c'est comme ça qu'on y arrivera pas plus...

Corentin : Faut pas crier fort sinon le poisson y viendra pas pasque ça fait peur aux poissons si on fait du bruit...

Je termine l'album en insistant sur la remarque du raton laveur qui dit que finalement « gagner n'est pas tout dans la vie ! »

M : Alors c'est quoi un vrai gagnant pour vous ?

Corentin : Pour quand t'es au foot et après on marque un but et là, c'est un gagnant !

M : Mais, dans l'histoire, que se passe-t-il ? Qui est le vrai gagnant ?

Corentin : L'hippopotame !

M : Pourquoi ?

Corentin : Pasqu'y sauve les gens ! Si y a un incendie et bien l'hippopotame y vient et y met de l'eau...heu...pour sauver les animaux...

M : Alors, c'est quoi être un vrai gagnant ?

Jessy : C'est d'avoir plein de médailles !

Je termine la séance en résumant certaines remarques pertinentes mais ils n'écoutent déjà plus.

J'ai n'ai pas procédé de la même façon avec le groupe des ROUGE-JAUNE ; je leur ai lu le titre de l'album et leur ai aussitôt demandé ce qu'était un vrai gagnant pour eux.

Script de la discussion 2

Laurine (en regardant la couverture) : C'est pêcher des poissons !

Loïc : Gagnant, c'est quand on fait du karaté et pis une médaille, quand on gagne une médaille...

Sophie : Je pense que quand on joue à un jeu et pis après comme mon papa, il a été joué je sais pas ce que c'est et pis il a gagné...

Je répète en reformulant ce qu'ont dit Loïc et Sophie.

Julie : Et ben je crois que pour être gagnant, comme le jeu qu'on a fait ce matin et ben les gagnants des fois, c'est ceux qui gagnent mais ceux qui perdent des fois ça arrive mais sauf qu'un gagnant pour moi, c'est d'être gagnant, c'est...gagner.

M : Mais qu'est-ce que ça veut dire gagner ?

Julie : Gagner ça veut dire qu'on gagne...par exemple, une coupe d'agility.

M : Donc toi aussi Julie, tu penses qu'on gagne dans un sport, on reçoit quelque chose en récompense ! Quelqu'un pense autre chose ?

Je commence la lecture et les conduis au même travail d'anticipation que celui effectué par le premier groupe. Les remarques fusent davantage dans ce groupe plus attentif et plus observateur. A propos des concours, je leur demande s'ils trouvent que c'est du jeu.

Mathieu : Non, pasque c'est pas bien...Il faut finir la course avant...En fait aussi, y peut attendre (en parlant du raton laveur), y peut attendre quand même !

M : Qui peut attendre l'autre ?

Mathieu : C'est Victor pasqu'y peut attendre Victor pasque sinon y va tout le temps gagner.

Julie : En fait aussi, c'est pas gentil pasqu'aussi, y faut aider un p'tit peu les amis...Faut pas laisser les autres gagner...C'est pas gentil, y fallait qui commence après. Fallait lui dire « Ah ! Tiens, j'entends un p'tit canard pleurer » sinon c'est de la triche sinon...

Un peu plus tard...

M : Bon alors qui est le vrai gagnant ?

Julie : C'est Hyppolite pasqu'il a sauvé des animaux.

M : Pour toi sauver ou aider les autres c'est être un vrai gagnant !

Julie : Ben oui, sinon c'est pas juste, y gagne tout le temps...

Au moment de la lecture du passage où les deux personnages sont à la pêche, Loïc intervient et confirme ce que son petit frère Dylan avait dit à l'autre groupe.

Loïc : Moi, quand on va pêcher, ch'uis un vrai gagnant, j'en pêche cinquante mille, j'fais youp youp...J'attends une minute et j'tire et le poisson il est sur la canne à pêche...

M : Mais est-ce que tu as envie d'être le premier comme Victor ?

Loïc : Non, pasque j'aime bien la pêche.

J'achève la lecture et lorsque je pose à nouveau la question finale, Julie et Sophie pensent que le raton laveur est le vrai gagnant parce qu'il a gagné tous les concours. Je leur rappelle la fin et mets en avant le fait qu'on parle d'un vrai gagnant et pas d'un gagnant tout court et je leur rappelle ce qu'elles ont dit tout au long de la lecture.

Sophie : Sa maman elle dit qu'il est un vrai gagnant pasqu'il a rejeté le poisson après il aura pas fait beaucoup de vie...C'est vrai que c'est bon du poisson mais bon...

Analyse rapide des deux discussions

Difficile une fois de plus pour les enfants de donner une définition : gagner et être un vrai gagnant, c'est la même chose et cela n'a en aucun cas le sens qui en est donné à la fin de l'album : le niveau d'abstraction est trop élevé. Par ailleurs, si c'est mieux de sauver les gens (cf Manon, Cassandra...etc), gagner c'est tout autre chose et c'est avant tout, être le premier, le plus fort, le plus rapide peu importe si ce n'est pas du jeu ! Je les conforte moi-même involontairement dans l'idée qu'il vaut mieux sauver des gens que de désirer gagner à tout pris. Leurs conclusions confirment - et cela, malgré des remarques ultérieures pertinentes - que gagner, c'est remporter une victoire voire même, faire un gain d'argent. Une fois de plus le support ne semble pas adéquat.

4.3 Autres questions abordées

Certaines notions ont été abordées selon les circonstances qui se sont présentées à moi et ont conduit à des mini-discussions intéressantes.

La première que je retranscris en partie ci-après concerne la différence qui existe entre « être calme » et « être agité » ; je désire évidemment qu'ils me prouvent qu'ils ont bien compris ce qui caractérise chaque notion et ce qu'ils pensent de ces deux attitudes.

M : C'est quoi pour vous être agité ?

Laurine : Rigoler !

Dylan : Moi, c'est découper !

Manon : C'est bouger dans tous les sens !

Jessy : Moi, c'est pareil !

Clémentine : Moi aussi !

M : Et être calme ?

Julie : En fait, être calme, ça veut dire de pas bouger, moi des fois je suis dans mon canapé, j'bouge même pas et pis j'entends rien, c'est pour...je suis calme...

Scotty : Calme, ça veut dire qu'on bouge pas, on est calme, on parle pas...

Je récapitule ce qu'ils viennent de dire.

M : Et alors vous préférez être calmes ou être agités ?

Loïc : Agité !

Scotty : Moi sage !

M : Pourquoi ?

Loïc : J' préfère agité à la maison...

M : Et à l'école ?

Scotty : Moi, j' préfère être agité à la maison et pas agité à l'école !

M : Tu peux nous expliquer pourquoi, Scotty ?

Scotty : Pasque c'est pas bien dans l'école et c'est bien à la maison !

Jessy : C'est pareil !

Loïc : C'est bien à la maison pasque ma petite sœur elle me tape !

La discussion qui va maintenant suivre reflète une situation au cours de laquelle j'invite une enfant à aller jeter son chewing-gum à la poubelle. En chemin, elle est encouragée par une autre enfant à faire semblant de le jeter. Malheureusement, je l'ai entendue ! S'ensuit alors une discussion autour des raisons de « l'interdiction » du chewing-gum à l'école ; j'espère à ce moment là qu'ils vont « faire allusion » à l'absence de respect que cela peut engendrer vis à vis d'un interlocuteur.

M : Qu'est-ce que vous pensez de ce que vient de dire Laurine à Sophie ?

Jessy : C'est pas bien !

M : Et pourquoi ?

Jessy : Pasque faut dire la vérité !

M : Il faut dire la vérité ! Parce que pour toi Jessy, si Sophie n'avait pas craché son chewing-gum, tu penses qu'elle n'aurait pas dit la vérité ?

Jessy : Heu...que c'est pas bien !

Océane : Y faut dire la vérité !

M : Oui, mais là, tu dis la même chose que Jessy.

Loan : La maîtresse, elle va crier dessus !

Sophie : Crier aux oreilles et pis ça va faire mal pis à cause de ça et ben y faut pas trop manger de chewing-gum pasque sinon on va avoir des caries !

M : Mais pourquoi est-ce qu'à l'école les maîtresses ne veulent pas que les enfants mâchent des chewing-gums et les grondent s'ils le font?

Loan : Pasque c'est interdit !

Corentin : Pasqu'on peut faire des bulles et ça peut éclater et ça peut...le chewing-gum dans la figure et comme ça on verra plus rien du tout...Et pis on se colle dans le mur, le chewing-gum y s'accroche dans le mur...

Nicolas : Non !

Manon : Ca fait mal à la tête et on dort et ben, on peut l'avaler et pis on s'étouffe...

Sophie : Si on la met dans la bouche et ben on l'avale et ben et ben après on doit aller à l'hôpital, c'est encore plus grave, on doit aller se faire couper le ventre pour l'enlever...

M : Alors vous pensez que c'est pour toutes les raisons que vous m'avez données (je les récapitule) que le chewing-gum est interdit à l'école ? Pourtant, je dirais la même chose si vous aviez un bonbon dans la bouche et si vous étiez grands... Les enfants continuent de dire les mêmes choses. Je finis par mimer le mouvement des mâchoires.

Corentin : Et ça dérange !

Chloé : Ca dérange en plus si on mâche !

Corentin : Si on fait comme ça...mmmmmmm...(fait semblant de mâcher)...ça fait du bruit...

Julie : Ouais si on fait mmmmmmm...ça va gêner !

Corentin : Ca va gêner ceux qui travaillent !

Analyse des deux situations précédentes

Les sujets abordés dans les deux situations ci-dessus me semblent intéressants de deux points de vue ; tout d'abord, ce qui est discuté touche plus directement les enfants et ensuite, c'est à la faveur des circonstances et non à partir d'un album ou d'une histoire que la discussion s'engage. On constate dans le premier cas que les enfants ont tout à fait connaissance de la différence de sens qui existe entre « être calme » et « être agité » parce qu'ils ont été amenés à y réfléchir précédemment et plus simplement parce que ce sont des sujets dont on leur rebat les oreilles à la maison et à l'école. Dans le deuxième cas, les enfants ont bien connaissance des méfaits du chewing-gum sur la santé (caries, maux de ventre et autres accidents) même si certains comme Corentin tombent dans l'imaginaire (la texture collante prend le sens de collant comme la glue). On peut également remarquer que les enfants semblent davantage rebondir les uns sur les autres puisqu'ils réagissent aux commentaires d'un enfant ou complètent ses

propos. En ce qui concerne mes exigences et interventions, j'ai tendance à attendre beaucoup trop des enfants et à ne pas cibler suffisamment le sujet ; dans la deuxième discussion par exemple, je commence à souligner l'attitude de Laurine et les enfants se mettent alors à parler de « vérité » puis, je fais ensuite dévier le sujet sur le thème du chewing-gum. Quelle absence de rigueur !

4.4 Analyse globale de ma pratique

Plusieurs difficultés se sont présentées à moi lors de cette pratique - certes très enrichissante - et, elles sont de plusieurs ordres. Je vais tenter de les énumérer et les analyser de la façon la plus exhaustive possible.

Mais tout d'abord, je tiens à signaler qu'en faisant confiance dans un premier temps aux capacités réflexives des enfants, je voulais avant tout éviter de tomber dans le piège du simple exercice langagier de prise de parole sur mode narratif autant que descriptif ou dans les rets d'un « mini-débat » (un bien grand mot pour des maternelles !) avec des enfants qui n'auraient fait que donner leur avis sans jamais prendre en compte l'opinion de l'autre et faire évoluer de ce fait leurs propres conceptions ou préjugés. Il me fallait également prévoir de repositionner mon statut d'enseignante en me gardant de trop intervenir sur les contenus et principalement éviter de les conduire là où je voulais les voir arriver ; si je désirais leur faire acquérir un semblant de sens critique en leur proposant des situations favorables à cet effet, il fallait absolument que je leur permette de penser par eux-mêmes et non pas que je pense à leur place.

Je précise d'emblée que le maître dans les discussions à visée philosophique se doit d'ouvrir un espace où les élèves s'autorisent à poser *leurs* questions et de plus, doit les accompagner dans leur recherche sans trop s'immiscer : intervenir sur les processus mais pas les idées est alors la règle. Rude tâche qui se présentait alors à moi : allais-je devoir poser moi-même les questions s'ils ne se les posaient pas (d') eux-mêmes ? Comment les poserais-je ? Est-ce qu'en leur donnant la parole, les enfants allaient la prendre à bon escient et surtout allaient le faire en rebondissant sur ce que leur petit camarade venait de dire ? Comment dans ce cas allais-je faire évoluer une discussion qui stagnait si j'étais prise au dépourvu ? Comment se dérouleraient les prises de paroles ? Utiliserais-je un bâton ? Comment se présenteraient mes synthèses si les enfants ne faisaient que donner leurs opinions ? De nombreuses questions se posaient alors à moi dans la mesure où je ne connaissais pas mon futur public, les pratiques de classe et, avais de plus quelques craintes face à mes probables réactions spontanées en qualité de grande personne et enseignante. Aussi, les questions matérielles (salle, nombre d'élèves, durée des séances, fréquence...), la gestion de la communication et son corollaire ; l'animation de fond et pour finir, les exigences intellectuelles étaient véritablement au cœur de mes préoccupations.

Et d'abord, quels sujets allais-je choisir ? J'imaginai partir de l'histoire de Tom, un petit garçon qui se pose énormément de questions comme eux et les

conduire à définir ne serait-ce que modestement une ou plusieurs notions : « Qu'est-ce qu'être grand ? » par exemple, ou les conduire à faire des distinctions notionnelles - les différences et ressemblances qui existent - entre deux expressions telles « être calme/être agité » en ayant recours à un album ou une situation vécue sur le vif, ou encore leur poser une question - toujours dépendante de la situation album, texte ou circonstances - qui appelle des réponses en oui/non à justifier.

Dans tous les cas, je ne devais m'adonner à aucune prévision rigide ; l'anticipation est une chose mais la planification en est une autre, je devais seulement m'attendre à certains propos courants d'enfants qu'il me faudrait ne pas laisser au hasard et surtout, éviter l'empilement, la recherche d'une réponse définitive, une installation de certitudes, des prises de positions sans fondement et pire, un monologue à plusieurs...

Plus facile à dire qu'à faire car si je n'ai pas hésité à oublier que je n'étais plus celle qui savait « mieux » que les enfants et ai voulu privilégier l'activité de réflexion, il n'en demeure pas moins que les faux pas furent nombreux...

J'ai d'abord dû, tout au long de mon stage, composer avec des enfants extrêmement bavards et excités et, ces difficultés d'ordre comportemental ont beaucoup influé sur le cours de mes « ateliers-philos » : beaucoup d'interruptions et de dispersions ont fait perdre du temps et contraint les enfants à rester assis plus longtemps que prévu d'où une certaine fatigue et déconcentration de leur part. Ensuite, malgré un rappel quotidien des règles de prise de parole qui consiste à lever la main et attendre que la maîtresse désigne l'enfant choisi, les enfants ont eu énormément de mal d'une part à ne pas parler autrement qu'à bâtons rompus et d'autre part, à s'écouter. Le fait que les enfants s'expriment à tout va sans lever la main n'apparaît pas dans le script et seuls des enfants comme Manon, Julie, Sophie, Calvin, Brian et Scotty sont parvenus à le faire régulièrement.

Mais, il faut cependant reconnaître qu'il est très difficile pour un enfant de cinq ans de suspendre sa parole, de réfléchir avant de dire, d'attendre que la maîtresse le choisisse lorsqu'on est à un âge où la décentration ne va pas de soi car, comment accepter que l'autre puisse avoir ses raisons voire même de meilleures raisons que soi quand l'égoïsme fait loi. Et encore faudrait-il déjà avoir envie d'entendre ses raisons...

Force est de constater qu'en dépit des problèmes de gesticulations, de chahuts et de bavardages, j'ai parfois moi-même eu beaucoup de mal à éviter de tomber dans le travers qu'est celui du simple exercice de paroles : si la dimension sociale n'était pas de mise, la dimension intellectuelle faisait grandement défaut dans certains passages où j'ai laissé les enfants se satisfaire de leurs idées sans les mettre face à leur ignorance ou l'incomplétude de leurs visions. Et même si je

les ai régulièrement conduit avec des « pourquoi » à justifier leurs propos, la « discussion » s'est parfois diluée en une accumulation de remarques personnelles (soit dit entre nous, les enfants ont trouvé beaucoup de plaisir à parler de ce qui se passait dans leur existence et ce n'est pas surprenant ! Mais cela n'a pas fait avancer les choses !) et personne n'a écouté personne : on désirait s'exprimer pour confier à haute voix ce qui nous touche, très souvent en regardant une maîtresse à l'écoute et souvent désarmée pour faire progresser la discussion.

Le principe des « pourquoi » est certes une bonne chose sauf lorsqu'il conduit à l'enlèvement des enfants dans des « pasque c'est bien/pas bien ! » ou des propositions du même acabit rencontrées régulièrement dans l'enregistrement et lorsque l'enseignant se satisfait de ces réponses. Lui reste donc à amener l'enfant par des questions - soit en surenchérissant, soit en posant d'autres questions - à théoriser une situation dans laquelle il ne se trouve pas dans l'immédiat. J'ai plus souvent opté pour le surenchérissement et ai quelquefois posé d'autres questions quitte à dire quelque chose d'insensé de façon à désamorcer l'enfant qui ne pouvait accepter ce que j'avais dit. Mais, j'ai parfois eu l'impression de ne pas être aussi habile que je voulais bien le prétendre car la réponse que j'attendais était quelquefois dans la question que je posais ; l'enfant n'avait plus qu'à choisir en somme.

Autre défaut qui concerne mes interventions nombreuses ; j'ai découvert en écoutant les enregistrements que mon volume de paroles était assez important et plus souvent que jamais, très aiguillant pour les enfants. A ma décharge, je peux rappeler qu'il était tellement difficile de les canaliser en toutes circonstances que je me devais de ne pas être trop en retrait : c'eût été très vite la débandade ! D'ailleurs, une telle situation m'a amenée à parfois ménager des coupures pour aiguillonner à nouveau les enfants et cela au détriment de la progression de la « réflexion ». J'ai peut-être également fait l'erreur dans mes interventions multiples d'acquiescer ou de féliciter certains enfants parce qu'ils disaient des choses très intéressantes que j'estimais dignes d'écoute pourtant, parce qu'elles auraient permis aux autres d'avancer dans leur réflexion.

J'ai aussi parfois fait remarquer à certains enfants qu'ils ne faisaient que répéter ce que leurs petits camarades venaient de dire sans pour autant leur permettre de s'approprier cette règle : j'aurais pu peut-être en faire un jeu qui consistait à rendre symboliquement perdant un enfant qui n'aurait pas respecté la règle et demander aux autres si quelqu'un avait déjà dit ça. Cependant, il faut bien admettre qu'en maternelle, il est très dur d'effectuer un choix car dire comme les autres est plus facile et plus spontané que tenter sa propre réponse surtout qu'à cet âge-là, les nuances ne sont guère perceptibles. Les enregistrements en sont la preuve patente : combien d'enfants se font l'écho d'autres. Cependant, des enfants comme Jessy, Brian ou Scotty ou Manon ou

encore Julie ou Sophie ont souvent osé « l'originalité » plutôt que de s'adonner au psittacisme ambiant mais, il faut noter que leurs habiletés cognitives et leur maturité psychique se manifestaient également dans d'autres domaines. Des enfants comme Samantha, Julien, Océane et Julien s'installaient dans un mutisme total dans tous les ateliers et étaient en grande difficulté tant ils avaient du mal à se concentrer : les inviter à parler c'était leur faire répéter presque systématiquement les paroles de l'enfant qui avait précédé ; très difficile de ne pas les oublier...

Toujours est-il que dans l'ensemble, j'ai parfois eu du mal à créer des liens entre les différents discours des enfants sans tomber dans la dérive du relativisme lors de mes synthèses ou mes reformulations, non seulement parce que le temps me faisait défaut, que les règles de discussion étaient à de rares exceptions respectées, et que je ne posais moi-même pas forcément les bonnes questions aux enfants. Il faut savoir que les enfants ont tendance à donner des définitions nominales (ils approchent le sens d'un mot par d'autres mots : par exemple, grandir, c'est être grand !) à mettre le défini dans le définissant (ils utilisent le même mot ou un mot de la même famille ; un exemple de ma classe : être amoureux c'est quand on aime !) et à répondre en grande majorité par des exemples car les enfants, en l'occurrence, abordent toujours une notion à partir de leurs expériences ; rien de surprenant étant donné l'âge des enfants. Le plus important est de tenir compte de ces exemples mais en conduisant l'enfant à les dépasser car si on commence à raisonner sur eux, on ne peut en rester là . J'ai malgré tout – je le rappelle – surtout été spectatrice de comportements qui ne pouvaient aller qu'à l'encontre de ce que je visais : on ne peut raisonnablement pas demander à des enfants de pratiquer en l'espace de trois semaines des comportements tels que le respect des règles de prises de paroles, l'écoute des autres, le questionnement, la conceptualisation, l'argumentation, la généralisation, s'ils sont avant tout habitués à parler d'eux et tous en même temps, être indifférents à la parole de l'autre ou à celle du maître. De la même façon que je ne pouvais escompter moi-même l'oubli possible de cette logique de contrôle qui étreint parfois les adultes face aux enfants : questionner, synthétiser, reformuler ou relancer m'a parfois fait défaut face à des enfants qui ne levaient pas le doigt et ne s'écoutaient que rarement.

Cependant, outre le fait que des compétences d'ordre physique, communicationnelle et langagière aient fait défaut aux enfants que j'avais en charge (ce qui n'était en soi pas surprenant compte tenu de leur âge et de la classe elle-même), plus importantes encore étaient celles d'ordre cognitif. En l'occurrence, certains enfants ont éprouvé des difficultés dans l'élaboration de leur pensée, signes des difficultés de la pensée elle-même. Encore une fois, rien d'étonnant ; des enfants si jeunes ne disposent pas d'une langue structurée. Aussi, tout doit commencer par un travail de logique et il s'agit de faire par la

suite, un lien entre ce travail de logique et un travail sur la langue. Travailler le raisonnement logique est donc la condition sine qua non pour installer cette réflexion nécessaire à la pratique des DVP. Car bien évidemment, la logique ne naît pas toute armée dans l'enfant et, il est donc impératif de faire du langage dans des activités de logique si l'on veut voir se développer des capacités analytiques chez ce dernier. Il faut donc aider les enfants à raisonner en leur proposant des activités de tris car si le sensualisme est d'abord ce qui les caractérise, ils ont besoin de faire des expériences concrètes comme toucher et trier par exemple pour penser en catégories : classer, c'est penser. Aussi, le degré d'abstraction est fonction des expériences précisément et ainsi que le montre les enregistrements, ce n'est pas parce qu'on a le mot qu'on accède à la pensée. D'où les difficultés que j'ai éprouvées et en particulier, en raison également des supports auxquels j'ai eu recours : ils n'ont pas toujours semblé très adaptés d'une part, à mes élèves de grande section et d'autre part, à la visée philosophique qui devait caractériser mes ateliers. Cette expérience m'a pourtant fortement enthousiasmée et je compte bien la réitérer à l'avenir, riche de l'analyse qu'elle m'a permis d'effectuer.

Conclusion

Les ateliers à visée philosophique dont les enjeux sont à la fois langagier, psychologique, politique, éthique et cognitif n'ont pas vocation à révolutionner la pédagogie ; on tente plutôt d'importer à l'école primaire une discipline jusqu'ici réservée à la classe de terminale et reconnue comme une source d'éveil pour l'esprit critique. De plus, l'idée n'est pas de substituer celle-ci à des « matières » supposées inefficaces dans les objectifs fixés par l'école républicaine, elle est plutôt d'aller un peu plus loin dans l'épanouissement promis aux enfants. Aussi la philosophie à l'école primaire est-elle une discipline à expérimenter, à un niveau qui convient à chaque âge et avec des outils appropriés. Comme nous sommes dans l'instituant et non l'institué, on ne peut éviter la faiblesse d'inévitables tâtonnements. Encore faut-il éviter un bon nombre d'écueils et faire en sorte que la discussion ne soit prétexte à des bavardages, à l'exposition de points de vue ne dépassant jamais le stade des opinions. L'élève ne doit également pas s'imaginer être en droit de faire valoir son opinion sous prétexte qu'il a le droit à l'expression ; la démocratie, même si elle protège et favorise la liberté de penser et d'expression, ne peut pour autant se passer d'esprits avisés, à qui l'on confie une charge de responsabilité dans la cité. Pour finir, on ne doit pas laisser croire à l'enfant que la liberté d'expression prévaut contre la règle qui la régit : la particularité - qui exclut la communauté de règles - n'est pas synonyme de la singularité qui pour sa part, intègre des règles universelles. La discussion à visée philosophique n'est donc rendue possible que par la conscience de ces règles que nous fournissent des disciplines comme la grammaire ou les mathématiques par exemple ; elle est une autre façon de faire fonctionner la pensée de l'enfant dont on veut le rendre maître et possesseur. Il faut donc absolument conduire l'enfant à raisonner logiquement tout en lui permettant de travailler la langue sur le plan lexical et syntaxique. Expérience ardue en cycle 1 mais que je compte prolonger avec cette fois-ci davantage de rigueur et d'exigence en cycle 3, lors de mon dernier stage, avec des supports plus appropriés et des enfants plus matures psychiquement.

Bibliographie

Ouvrages

- KANT, E ; *Réflexions sur l'éducation*, Vrin, 1966.
KANT, E ; *Qu'est-ce que les Lumières ?*, GF-Flammarion, 1991.
LIPMAN ; *La découverte d'Harry Stottlemeier*, Vrin, 1978.
TOZZI, M ; *L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire*, CRDP de Montpellier, Hachette, 2001.
TOZZI, M ; *La discussion à visée philosophique à l'école primaire*, CRDP du Languedoc-Roussillon, 2002
PIAGET, J ; *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*, Genève, Delachaux et Niestlé, 1971.
VIGOTSKY, L ; *Pensée et langage*, La Dispute, Paris, 1997.
DOLZ, J, SCHEUWLY B; *Pour un enseignement de l'oral*, Paris, ESF éditeur, 1998.
FRANCOIS, F ; *Pratiques de l'oral*, Paris, Nathan, 1993
PENA-RUIZ, H ; *L'école*.
CANIVEZ ; *Eduquer le citoyen*.

Revue

- CAHIERS PEDAGOGIQUES*, Esprit critique es-tu là ?, N°386, Mars 2002.
, Oser l'oral, N°400, Janvier 2002.
, Débattre en classe, N°401, Février 2002.
LE NOUVEL EDUCATEUR, La philosophie à l'école primaire, N°137, Mars 2002.
LE MONDE DE L'EDUCATION, « La philosophie n'attend pas le nombre des années » article de R.BARROUX, Avril 2001.

Textes officiels

- La maîtrise de la langue à l'école*, Paris, CNDP, 1992.
Qu'apprend-on à l'école maternelle ? Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?, CNDP, 2002

COMMENT PARVENIR A DEVELOPPER L'ESPRIT CRITIQUE DES ENFANTS A TRAVERS LE LANGAGE ORAL ET A QUELLES FINS ?

La prise de parole doit être le fruit d'un apprentissage pour permettre à l'enfant de développer ses capacités réflexives en se posant des questions, en apprenant à structurer sa pensée et à entrer dans celle des autres, en co-construisant du sens : la philosophie à l'école primaire développe des savoir-faire et des savoir-être qui conduisent l'enfant à prendre le recul nécessaire pour former son jugement rationnellement.

MOTS-CLES

Expression orale - Philosophie - Autonomie - Critique - Travail de groupe