Philosopher avec les enfants

Récit d'expériences

Respirer - Ressentir - Réfléchir

Dans le présent document, le genre masculin est utilisé au sens neutre et désigne les filles autant que les garçons.

Illustrations de Thérèse-Marie Rossi.

Sommaire

Introduction	5
Enjeux des ateliers	13
En classe	25
Outils	33
L'animateur, quel rôle ?	55
Évaluation	73
Traces	79
Témoignage	83
Conclusion	87
Ressources	89
Remerciements	95

Introduction

Quels liens entre la laïcité et les ateliers de pratique philosophique ?

La laïcité a la volonté de contribuer à la construction d'un état démocratique garantissant les droits individuels et collectifs, indépendamment de toute référence religieuse et dogmatique.

Pour construire cette démocratie, nous pensons que chaque citoyen doit pouvoir être acteur dans la société et s'émanciper en étant conscient de ses droits et de ses devoirs.

Les nouvelles pratiques philosophiques[1] favorisent cette prise de conscience en proposant aux enfants de se poser des questions et de tenter de trouver des réponses à des problèmes du quotidien par la pratique du libre examen.

Comme cela est indiqué dans le programme du cours de philosophie et citoyenneté,

« Faire de la philosophie, ce n'est pas se retirer du monde pour, du dehors et d'en haut, le contempler et le juger de manière détachée.

C'est au contraire se rendre capable d'intervenir dans le monde et de s'y engager :

- En connaissance de cause, c'est-à-dire en pouvant comprendre les rationalités, les valeurs et les conceptions du monde et de la société qui sous-tendent une prise de position, un argument, dans un débat, un conflit, une situation critique, même là où ils semblent de prime abord les plus absurdes et les plus contraires aux évidences de notre raison ;

1 Les nouvelles pratiques philosophiques (NPP) regroupent une série de démarches visant le travail de la pensée. Pour plus d'informations, lire : TOZZI Michel, Nouvelles pratiques philosophiques. Répondre à la demande sociale et scolaire de philosophie, Chronique sociale, Lyon, 2012.

- En étant responsable de son intervention, c'est-à-dire en pouvant répondre de sa pensée et de ses actes parce qu'ils sont assumés activement comme ce qu'on a choisi et voulu, et qu'ils ne sont pas le simple effet d'un héritage (culturel, social, spirituel, etc.) subi passivement, déterminant à notre insu ce que nous sommes et ce que nous pensons. »

Pourquoi un récit d'expériences ?

Après une période de questionnement et de formation, nous nous sommes mis à la pratique de la philosophie avec les enfants. C'est ainsi qu'en 2016, nous avons initié un projet, au sein de l'école communale de Hyon (Mons), qui vise à suivre 2 classes depuis la 3ème maternelle jusqu'à la 6ème primaire à raison d'un atelier d'une heure trente toutes les deux semaines.

Pour l'année scolaire 2017-2018, nous sommes également intervenus au même rythme dans 2 classes de 4ème primaire de l'école communale du Rossignol à Mons.

La rencontre des deux directrices enthousiastes a été le déclencheur de ces collaborations. Au total, ce récit porte sur 26 ateliers de pratique philosophique réalisés en 3ème maternelle, 30 en 1e primaire et 19 en 4e primaire entre septembre 2016 et juin 2018.

Ce récit est le fruit des expériences que nous y avons menées. Vous y trouverez une explication des enjeux des ateliers que nous proposons, les outils qui nous servent à atteindre (parfois) ces objectifs, les compétences travaillées, des réflexions sur la posture de l'animateur en atelier philo, sur l'atmosphère propice à la pratique de la philosophie, sur l'importance des traces et enfin vous trouverez le déroulement-type d'une séance ainsi que des fiches qui sont des propositions expérimentées auprès des classes.

Cette publication n'est pas un outil didactique pour la classe, ni un support pour la formation des enseignants. Ses objectifs sont de faire connaître

certains dispositifs liés aux « nouvelles pratiques philosophiques » en montrant comment nous les expérimentons, ainsi que de mettre en valeur notre travail avec les enfants et la richesse de leurs discussions. Elle s'adresse à toute personne déjà convaincue par la nécessité de créer des espaces de discussion entre enfants et qui est à la recherche de dispositifs pour faire émerger la parole dans le groupe : les instituteurs en maternelle et en primaire, particulièrement les instituteurs du cours de philosophie et citoyenneté (CPC) ainsi que les animateurs de groupes d'enfants. Nous espérons que ce récit d'expériences vous donnera l'envie de tenter l'expérience avec les enfants qui vous entourent.

A cette fin, nous sommes disponibles pour vous accompagner dans la mise en place d'ateliers de pratique philosophique au sein de votre institution. Pour vous permettre de vous lancer dans cette belle aventure, cet accompagnement peut prendre différentes formes : l'intervention sur place (par la démonstration ou l'observation), des séances de sensibilisation, l'échange de conseils et de ressources ainsi que la mise en réseau avec d'autres praticiens.

Les références[2]

Parmi les dispositifs de référence, nous souhaitons en mettre trois en avant car ils nous inspirent tout particulièrement, il s'agit de la communauté de recherche philosophique (CRP) de Matthew Lipman, de la discussion à visée démocratique et philosophique (DVDP) de Michel Tozzi & des cercles de paroles Prodas (programme de développement affectif et social) de Harold Bessel, Uvaldo Palomares et Géraldine Ball.

La CRP de Matthew Lipman

Matthew Lipman était professeur de logique à l'Université de Columbia, New York (USA) à la fin des années 60.

2 Pour une information plus détaillée, consultez le « Dossier pour les participants à la formation à l'animation de discussions philosophiques » de Philocité, disponible via www.philocite.eu/outils-pour-les-animateurs (consulté le 28/01/19).

Il s'est alors intéressé aux moyens qui permettraient aux étudiants d'intérioriser leurs capacités logiques de façon à ce qu'ils puissent raisonner correctement au quotidien et de manière systématique. Il a alors développé un programme de logique adapté aux enfants dès le plus jeune âge visant à les faire penser de manière critique et autonome. Ce programme consiste en plusieurs romans et guides d'accompagnement destinés aux enfants de 5 à 18 ans. Ces guides suggèrent une série d'idées directrices qui sont proposées aux enfants sous la forme de plans de discussion, c'est-à-dire des listes de questions au sujet d'une notion en l'examinant selon plusieurs points de vue. On y trouve aussi des exercices spécifiques qui servent à développer les habiletés de pensée, qui sont des opérations mentales mises à l'œuvre dans une discussion réflexive, comme la formulation d'hypothèses, d'exemples, de contre-exemples, la recherche des causes, des conséquences, etc.

Matthew Lipman propose un dispositif de discussion qu'il nomme « communauté de recherche philosophique » (CRP). Il s'agit d'éduquer les enfants à un modèle de communauté où les difficultés sont affrontées ensemble, dans un esprit de coopération et où la diversité des avis doit être cultivée comme une recherche précieuse. Le travail des habiletés de pensée au sein de cette communauté fait la particularité de son approche.

Concrètement, il s'agit de proposer quatre moments aux enfants : la lecture partagée d'un texte, la cueillette de questions (qui proviennent des interrogations des enfants) et le choix de l'une d'entre elles, la délibération (la discussion proprement dite) et les exercices spécifiques.

La DVDP de Michel Tozzi

Le point commun entre les approches de Matthew Lipman et Michel Tozzi est qu'elles s'ancrent dans les modèles de pédagogies alternatives développées dans le courant du 20ème siècle, notamment par John Dewey (« on apprend en faisant »). Michel Tozzi s'inspire aussi de la pédagogie coopérative (Augustin Freinet) et de la pédagogie institutionnelle

(Fernand Oury). La DVDP propose donc un cadre basé sur l'action, l'entraide, la solidarité, la coopération, le respect, la démocratie, en étant particulièrement attentive aux plus faibles, à ceux que la discussion en groupe met dans une situation de vulnérabilité.

Michel Tozzi a été professeur de philosophie en lycée en France pendant 30 ans avant de rédiger une thèse intitulée « Vers une didactique de l'apprentissage du philosopher ». Il n'a eu de cesse que de s'intéresser aux enjeux de la pratique de la philosophie et a rédigé plusieurs ouvrages sur le sujet[3]. En parallèle, il a développé le dispositif de discussion à visée démocratique et philosophique (DVDP) à partir des années 2000. La dimension philosophique du dispositif se fonde sur trois compétences : la conceptualisation (chercher à définir les notions), la problématisation (faire émerger des questions) et l'argumentation (donner les raisons de ce que l'on pense et travailler la cohérence de la pensée). La dimension démocratique est établie par le fait que le dispositif pousse chaque participant à se mettre au service du groupe, à prendre en compte les avis contraires et à les respecter. La méthode propose en outre des rôles qui garantissent le cadre de la discussion, tels que ceux de reformulateur, président ou synthétiseur.

Les cercles de parole de Harold Bessel, Uvaldo Palomares et Géraldine Ball [4]

Développée au Canada (Québec), cette approche est née aux Etats-Unis, de la collaboration d'une équipe pluridisciplinaire, de professionnels dans les domaines de la psychologie et de l'éducation. Les pionniers aux sources du ProDAS dés 1964, sont: Harold Bessell (psychologue clinicien), Uvaldo Palomares (psychologue scolaire), Géraldine Ball (enseignante).

L'hypothèse de départ qui a été posée par le groupe de recherche: « Proposer à chacun de partager ses idées et ses sentiments en petits groupes, permettrait de découvrir que nous nous ressemblons tous, tout en étant uniques. »

3 Voir le site www.philotozzi.com.

4 Pour plus d'informations, consultez le site de l'asbl Entre-vues, pédagogie de la philosophie et de la citoyenneté, www.entre-vues.net.

Introduction

L'objectif du cercle de parole est d'apprendre à communiquer de façon positive et créatrice à partir de situations quotidiennes, ainsi que de favoriser le bien-être et prévenir les violences en développant les compétences psychosociales.

Le ProDAS peut se définir comme une méthodologie éducative et préventive de développement de la personne, basée sur l'expression des ressentis. Il est conçu pour aider les personnes à se comprendre et se respecter elles-mêmes pour ensuite comprendre et respecter les autres. Il vise à favoriser l'autonomisation et la responsabilisation.

Ce programme pédagogique s'inscrit dans le long terme, il peut commencer avec les enfants de 4 ans et se prolonger jusqu'au terme du parcours scolaire.

Lors des séances auprès des enfants, on agit de façon coordonnée sur 3 facteurs essentiels du développement affectif et social : la conscience de soi, la réalisation de soi (et donc l'estime de soi) et l'interaction sociale. La méthodologie du programme repose sur un outil central (même s'il n'est pas unique) que les enfants appellent le « cercle magique » en lien avec une des histoires qu'on leur raconte pour introduire l'activité.

Ce cercle est un temps de parole collectif structuré par des règles précises destinées à garantir le cadre d'une communication respectueuse et authentique. Chaque cercle s'articule autour d'un thème issu des 3 facteurs de développement affectif et social. Le programme est conçu de telle sorte que chaque facteur soit travaillé de manière progressive en fonction des niveaux d'âge et du nombre d'années de pratique des enfants. Les plus expérimentés sont en mesure d'animer eux-mêmes les séances.

Le ProDAS donne l'occasion aux enfants d'apprendre à exprimer leurs sentiments, à mieux se connaître, mieux s'accepter les uns les autres et favorise ainsi des attitudes constructives. C'est un moment où les enfants se sentent généralement bien et qu'ils réinvestissent au-delà des séances.

Introduction

Enjeux des ateliers

« Les enjeux de la pratique de la philosophie avec les enfants sont importants et multiples. En réalité, il ne serait pas exagéré d'affirmer que les enfants en sont l'enjeu principal. La philosophie a beaucoup à faire avec le bonheur des enfants, le bonheur des personnes. Ce bonheur, il advient dans le partage, l'écoute, l'action, la réflexion, et la mise en route d'outils pour pouvoir de mieux en mieux réaliser tous ces actes. C'est en ce sens, notamment, que la pratique de la philosophie est une pratique de la paix. Une pratique orientée par le souci d'écouter l'autre, d'entendre son point de vue, d'utiliser les mots plutôt que les poings pour faire valoir ce qui nous semble important. » [1]

1 SASSEVILLE Michel & GAGNON Mathieu, Penser ensemble à l'école. Des outils pour l'observation d'une communauté de recherche philosophique en action, Presses universitaires de Laval, collection dialoguer, 2ème édition, Laval, 2012.

Intégrer le cœur, le corps & la pensée

Nous rejoignons les pionniers des nouvelles pratiques philosophiques et partageons leurs objectifs : engager les enfants dans un processus de recherche, **en pensant par et pour eux-mêmes** et **avec les autres** par la pratique de la pensée critique, créative et vigilante. En bref, il s'agit d'entraîner leurs capacités à raisonner, à imaginer et à prendre en compte les autres.[2]

Enfants, ados ou adultes réagissent parfois instinctivement, traversés par des émotions et des sensations corporelles qui influencent leurs pensées. Dans les ateliers philo, nous envisageons l'enfant dans sa globalité et lui permettons de s'exprimer tant au niveau rationnel qu'émotionnel ou (psycho)corporel. Nos outils d'animation sont issus de différents univers comme les cercles de parole, les activités créatives, les communautés de recherche philosophique et les activités corporelles.

Nous nous adressons aux multiples facultés et habiletés des enfants pour toucher ce qui constitue l'être humain : le cœur, le corps et la pensée.

« Il s'agit plus d'apprendre à philosopher que d'apprendre la philosophie. »
« Comme on apprend à marcher en marchant, on apprend à penser en pensant. »

Penser par soi-même

« Penser par soi-même, c'est examiner le bien-fondé de ses idées. C'est prendre un recul critique par rapport aux opinions enracinées dans sa personnalité. Il peut donc être utile de constituer « l'état des lieux » de ses pensées, pour en faire le matériau d'une réflexion, d'un retour sur soi, afin de savoir vraiment « de quoi on parle et si ce qu'on dit est vrai ».[3]»

2 Pour une explication complète du développement de la pensée critique, créative et vigilante, lire LIPMAN Matthew, A l'école de la pensée, De Boeck, 2011, 3ème édition, Bruxelles.
3 TOZZI Michel, Penser par soi-même : initiation à la philosophie, Chronique sociale, 2002.

Etre curieux, s'étonner afin de se questionner, être critique, dégager des problèmes, chercher des réponses et des solutions est essentiel pour penser par et pour soi-même. D'étonnements en questions, l'enfant comprend le monde qui l'entoure, tente d'y trouver sa place en tant qu'individu et citoyen dans le but de devenir un adulte responsable.

Ces apprentissages sont possibles à partir de 5 ans /3ème maternelle.

Il s'agit dans les ateliers de faire en sorte que les enfants exercent leurs habiletés de pensée à partir des questions qu'ils se posent sur les grandes énigmes de l'humanité. Interroger le sens de la vie, des choses dans un rapport étroit à la vérité pour chercher des réponses à ces énigmes.

Le premier enjeu est donc « *d'éveiller les enfants à la pensée réflexive, pour qu'ils se situent mieux dans leur rapport à eux-mêmes, à l'autre et au monde.* »[4]

4 TOZZI Michel, Pratiquer la philosophie avec les enfants : quels enjeux ?, philotozzi.com, octobre 2009.

Penser avec les autres

Penser avec les autres, c'est avant tout faire preuve d'humilité, c'est mettre sa pensée au service du groupe. Il est impératif à ce moment de laisser les ego au vestiaire. Confronter sa pensée à celle des autres n'est pas évident, c'est un apprentissage. Voir les contributions des autres comme ayant autant de valeur que les siennes, qu'elles sont dignes d'intérêt, n'est pas un exercice facile quand les enfants sont habitués et préoccupés à vouloir savoir qui a raison ou qui a tort, ou s'ils donnent la « bonne réponse ».

Penser avec les autres, c'est aussi avoir suffisamment de confiance en soi pour prendre sa place dans le groupe et se dire que nos pensées vont participer à l'enrichissement de la pensée des autres. Pour dépasser la simple opinion et participer à l'échange de points de vue, les enfants argumentent, non pas pour se mettre en valeur, mais pour construire une pensée collective.

D'autres enjeux

Le langage

La pratique philosophique repose fondamentalement sur l'oral, le dialogue y est constant. Un des enjeux des ateliers est de favoriser l'apprentissage du langage, qui constitue la base du rapport de l'enfant au savoir, à lui-même et aux autres.

La construction de l'identité

Lors des ateliers, l'enfant découvre qu'il est capable de produire ses propres pensées. En élaborant ses pensées et en les confrontant à celles des autres (par le langage), l'enfant se rend compte que ses pensées influencent et sont influencées par le contexte social. Il s'agit de contribuer à la construction identitaire de l'enfant par la prise de conscience de ses capacités à réfléchir, à confronter sa pensée à celles des autres et à exister dans le monde.

La démocratie

Le but est en outre de créer des espaces de discussion entendus comme lieux d'expression de la pluralité des opinions des enfants. L'éducation à la citoyenneté se réalise au sein des ateliers en faisant vivre aux enfants des situations qui les poussent à devoir entrer en dialogue avec les autres au sein d'un groupe. L'enjeu est de contribuer à former un citoyen « réflexif ».

L'éthique

L'apprentissage du respect est central dans les ateliers. Le dispositif installe un rapport aux personnes qui permet à chacun de jouir de ses droits et d'être considéré comme un égal, un être humain digne d'existence. Le cadre s'inscrit dans la promotion de la coopération aussi bien dans les attitudes que dans la recherche philosophique. L'enjeu éthique est de contribuer à un plus grand respect entre soi et les autres.

L'enseignement

La diffusion de la pratique de la philosophie avec les enfants sert à interpeller l'école sur son fonctionnement et ses objectifs, sur la place laissée au questionnement et à l'émergence des opinions des enfants en son sein. L'enjeu éducatif est de contribuer au développement du questionnement philosophique dans les pratiques éducatives.

Est-ce de la philo ?

La philosophie est, dans le sens où nous l'entendons, un instrument visant à structurer la pensée. Lors de nos ateliers, nous utilisons les bases de la démarche philosophique. Nous provoquons la surprise et l'étonnement. Petit à petit, l'étonnement se transforme en **questionnement.**

Les enfants évoquent un problème ou une notion et donc pratiquent la PROBLÉMATISATION. Ensemble, ils cherchent des solutions par eux-mêmes et avec les autres. En affinant et en précisant leur pensée, ils affinent les notions par la CONCEPTUALISATION. Enfin, lors de l'échange de points de vue, en donnant les raisons de leurs accords ou désaccords, ils utilisent l'ARGUMENTATION.

Une discussion philosophique dépasse l'échange d'opinions grâce au raisonnement qui produit du sens. Pour construire une réflexion, une pensée, nous utilisons des **habiletés de pensée.** Ensemble, adultes et enfants, nous recherchons l'enjeu de la discussion, les notions impliquées. Nous analysons les définitions, les présupposés, la cohérence, les sophismes, les raisons, les alternatives, etc. Ainsi nous travaillons à la structuration de la pensée des enfants.

Pour nous, la philo c'est avant tout l'aventure de la pensée !

« C'est un puzzle d'idées et donc tout le monde a une partie de la réponse »

- « La philo, c'est poser des questions et on répond ensemble »

- « Il n'y a pas de mauvaises réponses, chacun donne son idée »

- « C'est donner des explications »

- « On peut réfléchir, on peut exprimer ce qu'on doit dire, il y a des personnes qui ne vont pas être d'accord avec ce que l'on dit, on doit essayer de ne pas dire «non c'est ma réponse qui est la bonne, pas la tienne », il faut essayer de parler, et comprendre les autres pourquoi ils ont dit cela »

- « En philo, on apprend à voir la réponse des autres et comparer avec d'autres. »

Dès la 3ème maternelle ?

La première fois en maternelle, c'était un peu « rendez-vous en terre inconnue ». Nous ne savions pas vraiment dans quoi nous nous embarquions mais nous y allions. Comment l'aventure allait-elle se dérouler ? Quelles seraient les réactions des enfants ? Avaient-ils des choses à dire ?

Eh bien oui, les enfants sont « naturellement » philosophes, posent des questions et s'interrogent sur eux-mêmes, sur leurs relations aux autres et au monde. Les énigmes de la vie les intriguent autant que les adultes.

Nous avons pu sans problème aborder les thèmes suivants : l'amitié, le bonheur, le changement, la mort, les garçons & les filles, grandir, les émotions (la colère, la joie, la tristesse, la peur), penser, la vérité, le secret, la question, le cadeau, la faute et le savoir.

Dessin de Romain – « Petit-bleu – petit-jaune »

Dans l'école maternelle qui nous a accueillis, les enfants discutaient déjà ensemble et avaient été habitués à évoluer en collectif. Les institutrices proposaient déjà des moments d'échanges sur base de lectures ou de chansons dans un « coin langage ».

Dessin de Zohra – « La brouille »

Pourquoi ne pas profiter de l'occasion pour éveiller les enfants à la pratique de la philosophie ?

Les enfants ont manifesté un grand enthousiasme (parfois débordant et difficile à canaliser) et nous avons été surpris de constater l'importance de leurs capacités à réfléchir

et à créer. Ils donnaient spontanément des exemples, des raisons, en résumant une histoire lue avec ou sans images, en distinguant des notions (poli ≠ gentil, grand ≠ vieux), en fournissant des contre-exemples. Bien sûr les niveaux d'appropriation diffèrent selon les enfants mais tous nous ont surpris par leur façon de réfléchir.

La pratique de la philo avec des enfants de 1re et 2e maternelle nous a semblé plus compliquée à mettre en œuvre pour des raisons de vocabulaire et d'attention. Mais nous encourageons les instituteurs à tenter l'expérience du questionnement même très brièvement ou ponctuellement et à observer les réactions.

Il n'y a pas d'âge pour interroger le monde qui nous entoure: au plus tôt, au mieux.

Enjeux des ateliers

En classe

Pour favoriser la pensée autonome, nous demandons régulièrement aux enfants de nous dire si un élément du support[1] choisi les étonne et pourquoi. Tour à tour, les enfants s'expriment alors en disant « moi, ce qui m'étonne c'est… parce que…».

Où est la lumière - Stibane

Un enfant en 3e maternelle s'est rapidement approprié l'étonnement et, en 1re primaire, il a formulé directement des questions sans devoir être aidé. Lors d'un photo-langage sur le thème « penser », il a demandé « pourquoi tout le monde réfléchit ? ». Il a franchi une étape et est capable de transformer son étonnement en question. Nous espérons qu'ensuite, il cherchera des réponses par la réflexion.

Un album de jeunesse qui a particulièrement étonné les enfants en 1ère primaire est « Où est la lumière ? » de Stibane, qui permet d'aborder le mythe de la caverne de Platon dès le plus jeune âge.

Pouvons-nous pour autant affirmer que les enfants qui ont participé à nos ateliers pensent par et pour eux-mêmes ?

Certaines attitudes et dispositions nous montrent que certains enfants tendent à approcher cette pensée autonome [2].

Ces dispositions sont en lien avec l'exercice des habiletés de pensée[3]. Les habiletés de pensée sont des opérations interdépendantes que notre cerveau met en œuvre afin que nous soyons capables de prendre en compte des informations et des expériences, d'appliquer des savoirs, d'exprimer

1 Plus d'explications sur le « support » dans la section « cercle de recherche ».

2 Des grilles d'observations sont disponibles via le site de Philocité : http://www.philocite.eu/outils-pour-les-animateurs/. (consulté le 03/05/18)

3 SASSEVILLE Michel & GAGNON Mathieu, Penser ensemble à l'école. Des outils pour l'observation d'une communauté de recherche philosophique en action, Presses universitaires de Laval, collection dialoguer, 2ème édition, Laval, 2012.

des notions complexes, de prendre des décisions, de critiquer et de revoir des raisonnements illogiques, et de résoudre des problèmes[4] . Nous les répartissons ici en quatre grandes catégories : conceptualiser, traduire, chercher et raisonner (voir annexe 1).

Conceptualiser

Distinguer des notions

- Grand ≠ vieux ; meilleur ami ≠ ami ; gentil ≠ poli ; le soleil ≠ la lune ; pleurer quand on a faim ≠ pleurer quand on est en colère
- « la différence c'est que quand on dit bonjour, ça c'est poli et quand on ne frappe pas, ça c'est gentil. » (thème : « bonjour »).

Définir des termes

- « Une règle c'est quand on peut pas faire ce qu'on veut »
- « Être grand, c'est être adulte »
- « L'amitié, c'est quand on aime bien quelqu'un, qu'on lui dit bonjour à chaque fois. »
- « Être différent, c'est quand il y en a un qui change de couleur alors que l'autre ne change pas.»
- « Une amende, c'est quand on doit payer un truc. »

Traduire

Vérifier la bonne compréhension.
Résumer les histoires racontées.

Chercher

Chercher et fournir des exemples (les enfants le font spontanément et facilement) :

4 Lire l'article de ROMANO Guy, Comment favoriser le développement des habiletés de pensée chez nos élèves, revue Pédagogie collégiale, sept. 92, http://aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/romano_06_1.pdf (consulté le 27/09/18).

- Des exemples de règles : « pas faire de bruit, écouter ce que tout le monde dit, ne pas se bagarrer ou faire de la violence dans la cour ».
- « Je connais une maman, ses cheveux ont changé de couleur. » (Sur le changement)
- « Pour se faire des amis, on peut les inviter à un anniversaire, au restaurant, au parc. »
- « Par exemple, mon cousin Esteban il a pas la même couleur de peau que moi. »

Donner des contre-exemples
Chercher la divergence pour faire avancer les idées

- « je ne suis pas d'accord avec X parce que… »

Elargir le thème
Tester, questionner, formuler des hypothèses.

- « Peut-être que s'il avait fait ça, ça aurait marché. »
- « Si je confie un secret à quelqu'un, il va le confier à quelqu'un d'autre. »

Raisonner
Trouver, énoncer les causes et les conséquences des actes posés.

- « Jouer avec un couteau, on ne peut jamais le faire sinon on peut se couper et il peut y avoir du sang. »
- « Avec la violence, on peut avoir mal, on pleure, ça peut faire mal au cœur. »
- Les enfantsont été capables de juger de l'efficacité des actions d'un personnage qui voulaient se faire des amis : « ça marche / ça ne marche pas. »

Au-delà de ces dispositions, des attitudes favorisent la formation de la pensée autonome comme l'écoute, l'entraide, la collaboration, le respect, etc.

« C'est vrai que toi aussi tu vas mourir ? »
« Ça veut dire quoi apprivoiser (le petit prince) ? »
« C'est quoi un ami ? »
« C'est quand que je serai grand ? »

Nous insistons particulièrement sur la solidarité mais comment pouvons-nous être sûrs que les enfants pensent avec les autres ? Nous avons tenté d'identifier les attitudes-types de la pensée collective.

- Lors de nos ateliers, les enfants ont notamment été capables de bâtir un raisonnement à partir de l'avis des autres.

  (Sur le thème de la faute – 4ème primaire)

  Enf 1 : « Un accident avec une voiture défectueuse, c'est la faute du constructeur. »

  Enf 2 : « Oui et non, c'est aussi la faute du conducteur qui n'a pas fait réviser sa voiture chez le garagiste. »

- Ils peuvent critiquer une idée avancée par un autre.

  (Maternelle)

  Enf. 1 : « C'est plus facile de se connaître quand on est tout près. »

  Enf. 2 : « Non, je connais un ami en vacances qui est loin, on peut avoir des amis qui sont loin. »

(Maternelle)

Enf.1 : « C'est les grands qui peuvent tout faire. »

Enf.2 : « Dans la vie, il n'y a pas que les parents qui décident, on ne peut pas rouler quand le feu est rouge. »

Enf.3 : « Parfois les grands décident et parfois non. »

Enf.4 : « Les parents peuvent pas faire ce qu'ils veulent car s'ils passent au feu rouge, il se font arrêter par la police. »

Enf.5 : « Moi je connais quelqu'un qui est passé au feu rouge sans le faire exprès. Peut-être qu'elle roulait trop vite. »

- En 3e maternelle, les enfants ont nuancé une idée au cours de la discussion, en acceptant les arguments donnés par les autres.

Enf. 1 : « Le bonheur c'est pas quelque chose, c'est à l'intérieur de nous. »

Anim. : « Comment je fais pour l'avoir alors ? »

Enf. 1 : « On attend que ça sorte puis on l'attrape. »

Anim. : « Comment tu peux le sentir ? »

Enf. 1 : « Ca bouge à l'intérieur, dans le ventre. »

Enf. 2 : « Je trouve que c'est partout dans l'air et pas dans notre corps comme ça on n'est pas obligé de le faire sortir de notre corps, il est tout de suite devant nous. »

[Plusieurs échanges ont lieu entre différents enfants]

Enf. 2 : « J'ai bien réfléchi. Puis je me suis dit qu'il est aussi dans notre corps, il est partout. Partout, ça veut dire aussi dans notre corps. »

- Ils sont capables de répéter, de raconter une partie de l'histoire (en maternelle) voire de reformuler (fin primaire).
- Les enfants comprennent l'importance du fonctionnement en groupe. En effet, certains veillent à laisser la place quand ils sont déjà intervenus :

« Non, moi ça va, j'ai déjà parlé. » D'autres veillent à prendre leur place dans la réflexion ou à l'organisation équitable de la parole en co-responsabilité avec l'animateur : nous sommes rappelés à l'ordre si les règles de prise de parole ne sont pas respectées, « Madame, c'est pas juste, il y en a déjà 7 qui ont parlé et on avait dit 4. »

- Plusieurs fois pendant les ateliers et aussi en dehors (dixit une institutrice), les enfants ont entamé ensemble des discussions spontanées et argumentées sur les pirates, la présence d'une fusée chez une camarade de classe… Pour cette institutrice, les ateliers ont favorisé ces moments de discussions en groupe au sein de la classe et dans la cour de récréation.
- En 4e primaire, lors de l'évaluation, plusieurs enfants ont estimé que l'atelier les avaient aidés à écouter les autres, que ce soit dans la famille ou à l'école.

Les enjeux présentés ici sont des utopies, des finalités. Ils sont rarement atteints en tant que tels. Mais lorsque s'ébauche le début d'une réflexion autonome chez un enfant ou d'une construction collective dans le groupe, c'est un moment de grand plaisir, un moment « magique » en grande partie suscité par les outils employés.

« C'est par le débat et la confrontation des idées de chacun que les enfants prennent conscience des grands principes nécessaires à la vie en société[5] . »

5 SASSEVILLE Michel & GAGNON Mathieu, Penser ensemble à l'école. Des outils pour l'observation d'une communauté de recherche philosophique en action, Presses universitaires de Laval, collection dialoguer, 2ème édition, Laval, 2012.

Outils

Après avoir expliqué les objectifs de nos pratiques, nous allons nous intéresser maintenant aux moyens utilisés pour tenter de les atteindre.

Nous proposons quatre dispositifs, sans ordre de préférence car c'est la combinaison des quatre qui est intéressante : les cercles de recherche, les cercles de parole, les activités créatives et les activités corporelles. Toutefois, avec les enfants de 5 et 6 ans, nous avons commencé systématiquement les ateliers par le cercle de recherche pour des raisons d'écoute et d'attention.

Certes il existe d'autres outils pour développer la pensée, l'imagination, la prise en compte des autres et le corps mais ceux-ci ont surtout la faculté de créer très rapidement une atmosphère particulière, un lien entre les participants.

Les cercles de recherche

Nos pratiques en atelier reposent principalement sur la combinaison de deux méthodes de discussion : la discussion à visée démocratique et philosophique (DVDP), initiée par Michel Tozzi[1] et la communauté de recherche philosophique (CRP), initiée par Matthew Lipman[2] .

La disposition

Pour commencer un cercle de recherche, nous préférons que les enfants soient installés en cercle sur des chaises ou sur des coussins posés au sol. D'autres disposent les bancs en U. Peu importe car l'essentiel est que tous (adultes et enfants) se sentent à l'aise dans le dispositif.

1 TOZZI Michel (sous la dir. de), Apprendre à philosopher par la discussion. Pourquoi ? Comment ?, Ed. De Boeck, Bruxelles, 2007.

2 LIPMAN Matthew, A l'école de la pensée, De Boeck, 2011, 3ème édition, Bruxelles.

La disposition en cercle organise autrement le réseau des relations : nous discutons avec le corps de l'autre, son visage et ses gestes. Etre en cercle favorise aussi l'égalité, personne n'est plus haut ou plus bas ni devant ni derrière les autres. Les échanges sont horizontaux, personne ne détient le savoir, les idées circulent à égalité. Etre face aux autres ne permet pas de se cacher, le cercle favorise l'expression sincère et honnête car chacun engage sa parole auprès du groupe. Il permet également de parler « en son milieu » et de ne pas affronter les autres, de ne pas les voir comme des adversaires à convaincre à tout prix, ce n'est pas un débat mais une construction collective.

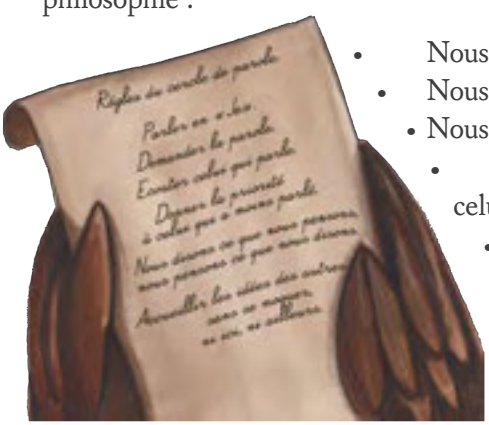
« A choisir, je préfère le mot « discuter » à « débattre » et à « convaincre » car dans « débattre » il y a « battre » et dans « convaincre » il y a « vaincre ». (Michel Tozzi)

Mise en condition

Nous proposons un exercice de mise en condition afin de créer une atmosphère propice à l'attention et à l'écoute[3].

Règles

Nous énonçons ou rappelons les règles qui vont permettre la pratique de la philosophie :



- Nous parlons de nous-mêmes, en « je » ;
- Nous demandons la parole ;
- Nous écoutons celui/celle qui a la parole ;
- Nous donnons la priorité à celle/celui qui a le moins parlé ;
- Nous disons ce que nous pensons et pensons ce que nous disons ;
- Nous accueillons les idées des autres sans nous moquer, ni ici ni ailleurs.

3 Voir la section « mise en condition ».

En maternelle et en début primaire, nous nous arrêtons à ces quelques règles. Pour les plus âgés, nous ajoutons que tout peut être dit du moment que le point de vue est argumenté.

Dernière règle : la non-obligation de parler. Par exemple, si nous parlons de la mort et qu'un enfant se sent mal, il a le droit de ne pas en parler et nous lui proposons de se mettre à l'écart s'il en a besoin. Il est alors pris en charge par l'institutrice.

Pour induire les règles, dans un idéal, nous demandons d'abord aux enfants ce dont ils ont besoin pour pouvoir parler ensemble en se sentant bien (ou en sécurité pour les plus grands). Si les règles viennent d'eux, elles seront plus faciles à respecter.

Supports

Le support sert à déclencher la réflexion au sein du groupe: images (photo-langage, œuvres d'art), court-métrage, objet, histoire (album jeunesse, conte, mythe, bande-dessinée, récit d'une situation réelle ou imaginaire), phrase, question, scène de théâtre, d'improvisation, morceau de musique, exercices de questions-réponses [4]....

Nous accordons une grande attention au choix du support dont la qualité sera d'évoquer des pistes de réflexion et d'exploitation potentielles. Il provoquera des émotions que ce soit par le contenu ou la forme.

Un exemple est l'album jeunesse « Petit-Bleu et Petit-Jaune »[5]. Même sans les images, l'histoire étonne les enfants : ils ont envie de chercher des réponses. Le fait qu'il s'agisse de couleurs qui se mélangent offre en outre des pistes pour l'activité créative.

4 Voir les exercices des guides pédagogiques de Matthew Lipman (notamment Elfie & Pixie), disponibles sur demande.

5 LIONNI Léo, Petit-Bleu et Petit-Jaune, lutin poche de l'école des loisirs, Paris, 1970.

Rôles

A un moment donné, avant ou après avoir montré le support, nous introduisons des rôles d'encadrement dans le groupe : compter les cartes, distribuer la parole et illustrer. Nous pouvons aussi insister sur l'importance du rôle de philosophe car, sans les discutants, pas d'atelier.

Ces rôles responsabilisent les enfants dans leurs tâches respectives, canalisent l'énergie de certains, favorisent des compétences (l'attention, l'écoute, la mémoire), permettent de voir des enfants dans une autre dynamique, renforcent l'engagement dans la vie du groupe et la bonne tenue de l'atelier.

Lorsque nous attribuons les rôles, nous les théâtralisons et nous insistons sur la confiance que nous avons en l'enfant. Nous notons qui a rempli quelle fonction afin que tous aient un rôle. En cas de frustration importante, nous valorisons les tâches remplies par les « petits philosophes ».

Le compteur de cartes (de la 3e maternelle à la 1re primaire)

Il tire au sort une carte chiffrée (3, 4, 5, 6) qui fixe le nombre de philosophes ayant le droit de prendre la parole. Cette pratique canalise l'énergie et le rythme de l'animation.

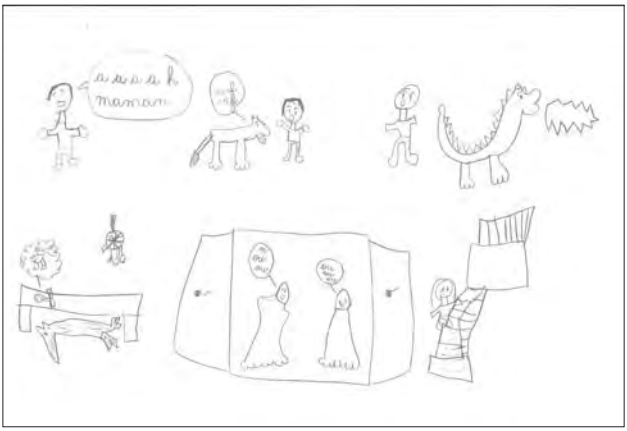
Compter les cartes, avec l'aide de celui qui distribue la parole, aide l'enfant à se concentrer sur sa tâche et nous décharge afin que nous conservions notre concentration sur la discussion.

Le distributeur de parole

Distribuer le bâton de parole requiert une bonne vue et une bonne mémoire pour repérer qui a le moins parlé, et alterner la parole d'une fille et celle d'un garçon. Nous nous déchargeons de cette tâche et les enfants ne peuvent nous reprocher d'être injustes. Entre eux, ils sont plus attentifs à distribuer équitablement la parole. Celui qui détient le bâton peut aussi intervenir dans la discussion. Les enfants n'abusent pas de ce privilège, ils s'oublient ou demandent la permission.

L'illustrateur

Nous avons testé ce rôle dès la 1re primaire. L'enfant est placé sur une table en retrait mais près du groupe et doit dessiner les idées. Les idées qu'il aura retenues permettront de tracer le fil de la discussion, parfois en utilisant des symboles. Un enfant plus dispersé aura son attention canalisée. Il a le droit d'interrompre le groupe pour mieux entendre et présentera son travail. Nous applaudirons à la fin pour valoriser le rôle.



Synthèse illustrateur - La peur

D'autres rôles sont bien entendu envisageables pour présider, reformuler, observer ou recueillir des mots ; des idées sont présentées dans les ouvrages de Michel Tozzi, sur les sites de Philocité et de la revue en ligne Diotime[6].

Recherche

Lors de la lecture d'un livre ou d'un conte, nous nous assurons que les enfants en comprennent le contenu, le vocabulaire, les images.

Parfois, nous arrêtons l'histoire à un moment-clé. Les enfants proposent alors plusieurs fins et nous les comparons. C'est un moyen très riche pour envisager différentes pistes possibles et prendre conscience qu'il existe plusieurs solutions à un problème.

6 www.philotozzi.com, www.philocite.eu & http://www.educ-revues.fr/diotime

Nous collectons les commentaires et les questions en fonction des intérêts des enfants. Parfois aussi, nous posons une question de départ.

Questions qui déclenchent la réflexion :
« Qu'est-ce qui vous étonne dans cette histoire ? Ou avec ces images ? »
« Est-ce que des questions vous viennent en tête ? »

La formulation de questions générales et qui « font réfléchir tout le monde » est encore complexe en 3e maternelle et 1re primaire. Nous n'écartons aucune question, nous les élargissons peu à peu. Avec le temps, les enfants parviennent de mieux en mieux à formuler des questions plus « philosophiques ». Une question philosophique se distingue d'autres questions parce qu'elle :

- Rend possible plusieurs réponses crédibles, elle est un point de départ.
- Est générale et universelle, elle concerne tout être humain.
- Est dans le registre de l'abstrait[7].

Par exemple, avec la question « pourquoi y a-t-il un cadre au mur ? », qui est très factuelle au départ, il est possible de poser les questions suivantes : « Qu'est-ce qui te fait dire qu'il s'agit d'un cadre ? », « A quoi reconnaît-on un cadre ? » « Tout ce qui a quatre côtés est-il forcément un cadre ? ». Il s'agit d'élargir la question afin d'entamer une discussion sur les perceptions et les interprétations d'une image.

Lors d'un atelier sur le thème de « penser », un enfant a éprouvé des difficultés à formuler son interrogation par une question. Le support montrait des hirondelles sur un fil avec des points d'interrogation au-dessus de leurs têtes. Nous lui avons proposé une question sur base de ce qu'elle avançait.

Enf. 1 : « Les hirondelles, on les a sûrement photographiées mais on se demande si elles pensent mais peut-être qu'elles ne pensent pas. »

Anim. : « Comment pourrais-tu faire une question avec ce que tu viens de dire ? »

7 TOZZI Michel, Penser par soi-même. Initiation à la philosophie, EVO / Chronique sociale, 1996.

Enf. 1 : « Ils ont juste fait une photo des hirondelles mais ils ne savaient pas si elles réfléchissaient. »

Anim. : « Je te propose de noter la question : « est-ce que les hirondelles se posent des questions ? », Ça te va ? ».

Ces questions du « cadre » et des « hirondelles qui pensent » peuvent sembler saugrenues au premier abord mais elles poussent à travailler l'imaginaire et le sens des choses, un peu à la manière des artistes du mouvement surréaliste.

S'il y a plusieurs questions, soit nous choisissons celle qui permet la réflexion la plus large, soit les enfants votent.

Si les enfants ne disent que des mots, nous les notons au tableau puis leur demandons de faire le lien entre le mot et l'image/l'histoire puis entre un mot et un autre mot. L'essentiel étant d'être conscient du lien entre les idées exprimées.

L'animateur peut préparer des questions de relance propres au thème ou des questions relatives aux habiletés de pensée. Le plan de discussion est un outil essentiel pour préparer un atelier et envisager les différentes options[8].

Exemple de plan de discussion[9] :

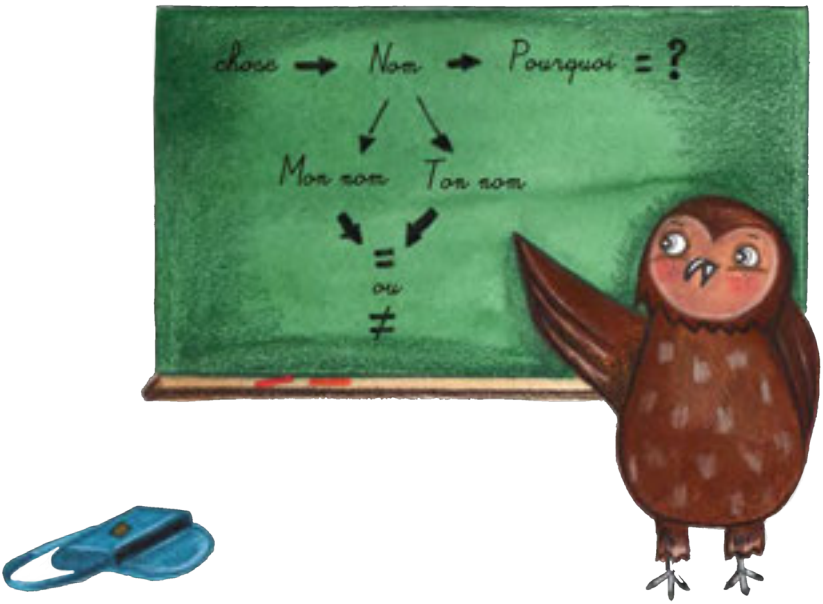
Thème : le nom

- « Pourquoi les choses ont-elles un nom ? »
- « Pourquoi donne-t-on un nom aux choses ? »
- « Pourquoi un chat s'appelle-t-il un chat ? »
- « Qui a donné le premier un nom au chat ? »
- « Et les tous premiers êtres humains, qui leur a donné un prénom (votre prénom vient de qui ?) »

8 Voir la section « gestes de l'animateur ».

9 Pour davantage d'exemples de plans de discussion, n'hésitez pas à consulter les dossiers pédagogiques de la revue Philéas & Autobule, https://www.phileasetautobule.be/espace-education/les-dossiers-pedagogiques

- « Est-ce que tu connais quelqu'un qui a le même prénom que toi ? »
- « Est-ce que tu connais quelqu'un qui a le même nom que toi ? »
- « Est-ce que tu crois qu'il peut y avoir quelqu'un d'autre dans le monde qui a les mêmes nom et prénom que toi ? »
- « Tous les ans, tu grandis et tes pieds s'allongent. Ton nom ne devrait-il pas s'allonger lui aussi ? »
- « Les animaux se donnent-ils un nom, un prénom ? »



Nous travaillons les liens entre les idées en valorisant les ressemblances mais surtout les désaccords qui sont des opportunités de travail de la pensée et non des obstacles.

Nous invitons l'enfant en désaccord à justifier sa position. L'ensemble du groupe juge de la validité d'un argument en acceptant ou en donnant un contre-exemple.

Voici un échange sur le thème « penser » :

Anim. : « Est-ce que les animaux réfléchissent ? »

Enfant 1 : « Oui, parce que tout ce qui est vivant a un cerveau, et tout ce qui a un cerveau peut réfléchir ».

Anim. : « Nous allons vérifier : est-ce que tu connais des choses vivantes qui n'ont pas de cerveau ? »

Enfant 2 : (contre-exemple) « Un escargot n'a pas de cerveau »

Enfant 3 : (contre-exemple) « Les plantes »

Anim. À enf. 1 : « Est-ce que tu es d'accord avec les propositions ? »

Enf. 1 : « Ca se peut pas qu'un escargot n'ait pas de cerveau parce que sinon il serait pas vivant. Parce qu'un cerveau, c'est presque comme le cœur et le cœur c'est presque comme le cerveau. Alors si on n'avait pas de cerveau, on serait pas vivant. »

Anim. : « Et pour les plantes ? »

Enf. 1 : « Je dis tout ce qui est vivant mais j'ai pas trop envie de parler des plantes ».

Au cours de cet atelier, il n'y a pas eu d'accord dans le groupe pour savoir si les escargots et les vers de terre ont un cerveau ou non. Nous les encourageons alors à poursuivre leurs recherches en dehors de la classe via les livres ou Internet, nous les poussons à chercher par eux-mêmes.

Lors de la séance qui suit, les enfants mettent en commun leurs recherches et réalisent une synthèse. Nous sommes également attentifs à repérer les présupposés et les préjugés afin de les travailler et d'amener de la nuance.

Pour clôturer, l'illustrateur explique ce qu'il a retenu de l'atelier et souvent, tout le monde applaudit.

En général, la discussion dure entre 10 et 25 minutes selon le contexte et l'atmosphère du jour.

Les cercles de recherche sont des moments privilégiés où nous prenons le temps de nous arrêter pour penser. Voir l'étonnement, le questionnement et la réflexion à l'œuvre à travers les regards des enfants est un spectacle extraordinaire.

Cercle de parole (Prodas)[10]

Les cercles de parole, encore appelés « Programme de développement affectif et social », visent à comprendre les conséquences émotionnelles de certains actes en écoutant les autres relater une expérience et en partageant les nôtres.

L'objectif est de favoriser l'empathie. C'est « apprendre à « se mettre dans la peau de l'autre », se laisser affecter par ses paroles et ses attitudes non verbales sans se préoccuper de lui donner tort ou raison, cela s'apprend, petit à petit, à force d'exercices. C'est un long chemin; il est enrichissant autant pour les enfants que pour l'animateur. »[11]

La prise de conscience de l'autre permet de développer l'intelligence émotionnelle et d'interagir au mieux avec le groupe.

Les cercles de parole amènent des exemples concrets pour alimenter la recherche. Nous avons, dans ce cas, pour tâche de glisser des cas particuliers à des questions générales.

Nous privilégions un placement des chaises en cercle pour les mêmes raisons que précédemment.

Les règles

Les règles des cercles de parole sont similaires à celles des cercles de recherche :

10 Pour plus d'informations sur Prodas, lire SNOECKX Peggy, La morale du bonheur, Cedil, http://www.entre-vues.net/Documentsofficiels/tabid/632/articleType/CategoryView/categoryId/25/Numeros-speciaux-disponibles.aspx

11 HUWART Sonia & SNOECK-NORDHOFF Peggy, Cercles de parole à partir de contes pour les 5 à 9 ans, Les Apprentis philosophes, De Boeck, 2011.

- Nous écoutons avec bienveillance et sans interrompre ;
- Nous accueillons la parole de l'autre sans nous moquer et sans juger ;
- Nous parlons de nous-mêmes, en « je » ;
- Personne n'est obligé de parler ;
- Ce qui s'est dit ici, reste ici.

Les cercles

Nous commençons par annoncer le thème, l'expliquer et donner le premier exemple, mûrement réfléchi pour qu'il soit riche en émotions et en détails anecdotiques. Ainsi, par exemple, pour un cercle sur le thème du prénom, nous abordons notre prénom sous différents angles : les émotions positives ou négatives, l'origine du prénom si l'histoire familiale le permet, une anecdote drôle ou pas (l'agacement devant un diminutif ou le fait que d'autres personnes le déforment et qu'on s'y habitue au point de ne pas le reconnaître quand il est correctement articulé, etc.).

L'enfant choisit un des aspects mentionnés ou pense à autre chose. Les enfants, au début, copient souvent la structure de l'exemple donné. Celui-ci colore véritablement le cercle de parole. Un exemple superficiel et le cercle ne fonctionne pas.

Par exemple si l'animateur dit : « Je vais vous parler d'un petit moment où je me sens bien, c'est dans la nature quand je me promène, les couleurs sont jolies. », il ne s'implique pas personnellement car il ne donne pas de détails. Nous pouvons supposer dans ce cas que les expressions des enfants seront pauvres en anecdotes. La mise en lien entre les participants par le partage d'expérience sera plus compliquée. Les enfants diront simplement : « Je me sens bien dans le jardin », « je me sens bien dans ma chambre », « je me sens bien à l'heure du goûter ». Ces exemples ne donnent aucune indication de ce que ressentent les enfants, du « parce que » et ne permettent pas une exploitation du thème (le bonheur, le bien-être, …).

Il aurait fallu dans ce cas que l'animateur précise les émotions ressenties à la vue d'un beau paysage comme l'amour de la nature, le fait de se sentir en harmonie, la joie, l'énervement, l'électricité dans l'air en cas d'orage, …

Lorsque le cercle fonctionne, il installe rapidement une confiance et une envie de partage dans le groupe : les enfants sont impatients de délivrer leur récit, des sourires éclairent leur visage et nous ressentons une joie partagée. Il arrive d'ailleurs par la suite que les enfants viennent lors de la récréation nous confier des anecdotes dont ils se souviennent.

Mise en relation

Après les anecdotes vient le moment de se rappeler et de réfléchir; c'est la phase d'« intégration cognitive ». Nous demandons: « Pouvons-nous rappeler à X ce qu'elle a dit ? » « Quelles sont les interventions qui se ressemblent ou qui diffèrent? » ou encore : « Un exemple vous a-t-il touché ? »

Cette phase permet la transition vers un cercle de recherche ou tout simplement montre aux autres que nous les avons écoutés. Ce sentiment inédit de vivre les liens qui nous unissent en tant qu'êtres humains font parfois de ces cercles, des moments touchants, magiques.

Nous clôturons le cercle quand plus personne ne demande la parole et signalons l'activité suivante : « Nous refermons à présent le cercle et nous vous proposons une activité créative ». Bien marquer le début et la fin évite de confondre l'expression des émotions et des idées.

Dans un cercle de parole, tout le monde écoute sans interrompre. Dans d'autres exercices, nous favorisons l'échange. Le cercle de recherche est un dispositif complémentaire au cercle de parole puisque la discussion en groupe permet à chacun de prendre du recul et d'analyser le thème évoqué lors du cercle de parole. Les émotions ne se jugent pas, mais les idées, oui.

Les cercles de parole ne sont pas des thérapies de groupe. Nous parlons des émotions qui sont partagées par des êtres humains sur l'ensemble de la planète, le cercle n'a aucune visée thérapeutique, même s'il est béné-

fique sur le plan psychologique.

Les cercles de parole sont des moments privilégiés où nous prenons le temps de nous arrêter pour ressentir, pour nous sentir reliés aux autres par une commune humanité. Ils nous donnent régulièrement des frissons car nous développons notre sensibilité à l'autre.

Activités créatives

Les activités créatives, en lien étroit avec le thème, aident les enfants plus timides ou peu à l'aise avec le dialogue à s'exprimer autrement. Nous avons vu plus d'un enfant qui ne participait pas aux cercles, pour qui la parole en groupe n'était pas la plus grande force mais dont les réalisations montraient d'autres compétences et qualités.

La créativité envisage les idées sous d'autres angles et nous constatons un transfert entre le dessin et la recherche. Par exemple, lors de l'atelier sur le thème « comment je sais si c'est vrai » en 4e primaire, après la phase de recherche, les enfants ont colorié une illusion d'optique selon la manière dont ils l'ont perçue. Ensuite, ils l'ont découpée et l'ont collée, comme ils le voulaient, sur une autre feuille et devaient la transformer en autre chose.

A la séance suivante, nous avons constaté que les enfants exploraient de nouvelles pistes surprenantes pour répondre aux questionnements et qu'ils cherchaient des idées décalées. Ainsi, à la question : « Les lapins ont-ils des oreilles courtes ? » au lieu de répondre « non », les enfants ont cherché toutes les pistes possibles pour dire que parfois, les lapins avaient les oreilles courtes. Enfant 1 : « Ça dépend, quand ils sont petits, ils ont les oreilles courtes », enfant 2 : « Ça dépend, il y a 39 races de lapins, certains peuvent avoir les oreilles courtes ». Lors des premières animations, nous nous souvenons que les réponses aux questions semblaient « plus évidentes », plus « convenues ».

La consigne est importante mais détourner une règle pour la transformer fait aussi partie du processus créatif. Nous ne refusons pas à l'enfant de retourner sa feuille pour transformer une aile de papillon en poisson « à la manière de Josse Goffin et de son livre Ah ! »[12].

Nous proposons parfois aussi l'idée de cadavre exquis sous forme de dessins. Ainsi, à partir d'une idée proposée par l'animateur, le premier enfant commence un dessin, plie cette partie de la feuille afin que le suivant ne voit rien, le suivant continue le dessin et ainsi de suite. A la fin, nous déplions tous les dessins afin de voir comment les idées ont évolué d'un enfant à l'autre. Cela donne un patchwork d'idées.

Nous inscrivons l'activité dans un temps bien précis, à l'aide d'une minuterie visible de tous comme rappel du temps restant, sous forme de jeu. Par exemple, l'animateur dit : « Il ne reste plus que 5 minutes », « Attention 1 minute », « 10, 9, 8….2, 1 : tout le monde lève les bras en l'air ».

12 GOFFIN Josse, Ah !, Ed. Réunion des Musées Nationaux Jeunesse, 2003.

Durant l'activité, nous passons une musique douce et apaisante qui induit une détente et ouvre l'esprit des enfants. Ils créent alors au rythme de la musique et selon l'inspiration qu'elle leur procure. Diffuser des œuvres classiques est en outre une bonne occasion de s'ouvrir à l'art d'une autre manière.

Dessins, photos, collages, jeux de matières, ateliers d'écriture (pour les plus grands) ou encore théâtre, danse, jeux de rôle selon les affinités (faire venir des artistes si c'est possible), consignes détournées, surprenantes, ...

L'imagination occupe une place essentielle dans nos ateliers; elle fait souvent le lien entre le cœur, le corps et la pensée. Bien souvent le questionnement se poursuit pendant les activités créatives. La création aide à concrétiser des pensées et des sensations suscitées par les cercles. S'arrêter pour prendre le temps de créer quelque chose pour soi et le partager avec les autres renforce la confiance en soi et le lien avec le groupe.

Activités corporelles

Nous introduisons et clôturons une séance d'atelier philo, soit par de la méditation, de la relaxation ou de la visualisation. Des mises en corps sont parfois proposées surtout durant les phases de transition entre deux moments de l'atelier. Ces activités ont pour but de favoriser le bien-être de chacun.

La méditation

La méditation en pleine conscience permet de prendre un moment pour soi, pour se recentrer, pour s'écouter, écouter son corps et ses émotions. Etre conscient que le corps et la pensée fonctionnent en harmonie. La méditation provoque un retour au calme. Elle peut servir à l'enfant quand il ne se sent plus capable d'écouter. Dans la philosophie antique, la méditation était déjà pratiquée.

Des philosophes contemporains comme Pierre Hadot[13] emploient les termes « pratiques spirituelles de la philosophie antique », au sens « d'exercices de l'esprit », dont la méditation fait partie.

Par exemple, un premier exercice de méditation peut être de porter attention à sa respiration en fermant les yeux. Demander aux enfants de mettre les mains sur le ventre et de sentir le ventre qui gonfle à l'inspiration et qui se dégonfle à l'expiration. Ensuite, nous pouvons leur demander de respirer en carré, soit inspirer en quatre secondes, retenir la respiration

13 Pour en savoir plus sur Pierre Hadot, https://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-2010-2-page-187.htm.

quatre secondes, expirer en quatre secondes et retenir son souffle quatre secondes. Dans la respiration du yoga, nous pouvons aussi proposer d'inspirer en quatre secondes et puis d'expirer en six secondes, ensuite huit et enfin dix secondes au bout de quelques séances pour les plus aguerris. Pratiquer durant quelques minutes permet d'instaurer une détente plus profonde et d'apaiser les émotions.

La relaxation

La relaxation en fin de séance permet de calmer les corps et les esprits, de rendre les enfants plus calmes et plus sereins. Certains s'endorment, d'autres ont trop envie de bouger. Nous leur demandons simplement alors de ne pas perturber les autres.

Par exemple, en 4e primaire, lors de la première séance de relaxation, certains enfants avaient envie de s'éparpiller dans la pièce, de se mettre sous une chaise, d'autres de bavarder durant ce temps de repos, quelques-uns se sont endormis. Les effets de l'exercice sont très variables d'un enfant à l'autre mais, avec le temps, gageons que ce sera bénéfique car c'est aussi une question d'habitude.

La visualisation

La visualisation peut aider à débloquer l'imagination et la créativité et sera utilisée avant un cercle de parole ou un moment créatif. Par exemple, nous proposons la visualisation de la « Maison des émotions »[14] qui présente des images mentales utiles à la gestion des émotions et au développement de l'imaginaire.

Il n'est pas rare que des éléments imaginés par les enfants durant ces moments de visualisation se retrouvent plus tard au sein des discussions et des échanges.

14 COUTURIER Stéphanie, Mon cours de relaxation pour les enfants. Exercices et textes pour apaiser les émotions et faire grandir la confiance en soi, Marabout, 2015.

Des mises en corps (bouger dans la détente)

Une série d'exercices (courts) permettent de rejoindre le tonus des enfants (surtout lorsqu'ils rentrent de la récréation) et de les amener progressivement vers une dynamique plus adaptée à l'écoute, la détente et la concentration.

Ces exercices sont inspirés du Brain Gym, du petit Yoga, du Yoga des doigts, de la méthode Félicitée, du Qi Gong… La plupart de ces exercices sont en lien avec la prise de conscience de notre respiration.

Par exemple, nous utilisons la technique des « mouvements croisés ». Il s'agit tout simplement de marcher sur place en croisant les mouvements: je mets la main ou le coude gauche sur le genou droit et puis la main ou le coude droit sur le genou gauche. Je respire dans le mouvement.

Bouger, se sentir à l'aise, exister dans son corps ou simplement en prendre conscience est tout aussi important que penser ou être capable d'identifier ses émotions. Des exercices sont proposés dans les fiches en annexe.

Lors du conte « les trois plumes »[15], testé en 4e primaire, les enfants devaient « respirer » comme le héros de l'histoire qui « descendait au fond d'un trou pour réaliser une épreuve ». Cet exercice est la base de la méditation et du retour au calme et rendait le conte plus vivant.

Nous proposons des enchaînements qui permettent soit un retour au calme, soit une activation de l'écoute.

Les activités corporelles sont des moments privilégiés pour s'arrêter et prendre le temps de consulter son corps. Être bien dans son corps aide à être bien dans sa tête et dans son cœur.

Les enfants ne voient pas toujours l'intérêt de ce genre d'activités et certains ont beaucoup de mal à se laisser aller à la détente et à la concentration, ils doivent toujours être « occupés » à quelque chose ou ne parviennent pas à cesser les interactions avec les autres pour se centrer sur eux-mêmes, en groupe.

15 Conte des Frères Grimm, www.grimmstories.com/fr/grimm_contes/les_trois_plumes (consulté le 12/10/18).

Même si les résultats ne sont pas immédiatement satisfaisants, nous faisons le pari de continuer à proposer ces moments le plus régulièrement possible car nous sommes convaincus qu'ils augmentent le bien-être des enfants. Et même si ce n'est que pour un seul, cela en vaut déjà la peine.

Les outils que nous venons de vous présenter sont pour nous les plus pertinents lorsqu'il s'agit de mettre en valeur la richesse intérieure de chacun des participants selon ses compétences et ses qualités. La variété des dispositifs permet au plus grand nombre de prendre conscience de ses capacités, de montrer ses qualités aux autres et d'en faire profiter le groupe.

L'animateur, quel rôle ?

Expert en philosophie ?

Aucun de nous n'a un master en philosophie. Cela ne nous empêche pas de proposer des ateliers de pratiques philosophiques. Nous sommes curieux et nous avons l'envie de nous mettre à la hauteur des enfants pour aborder avec eux les grandes questions que se posent les êtres humains.

Nous procédons par essai et erreur, par tâtonnements ; l'atelier est un laboratoire. Nous sommes, avec les enfants, des chercheurs, des aventuriers de la pensée.

Etre animateur en pratiques philo, c'est accepter de ne plus être dans une démarche de transmission de savoirs mais plutôt d'écoute et de questionnement.

Malgré une solide préparation, nous marchons souvent en terre inconnue et nous parcourons des sentiers de traverse. Lâcher prise, travailler ses attentes est indispensable.

Travailler ses attentes : changer notre regard

Nous avons des croyances, des préjugés, des partis pris sur « comment les enfants devraient écouter avec attention… ». Et nous avons pour habitude de nous souvenir de « ce qui ne va pas » plutôt que de guetter les signes d'écoute.

Parfois aussi, nous sommes frustrés parce que nous attendons « la bonne question et la bonne réponse ».

Par exemple, lors d'un atelier, les enfants devaient formuler des questions sur bases de mots

aléatoires. Les mots tirés au sort étant, « moustique et arbre », Siloé formule une question : « Est-ce que l'arbre va accepter le moustique et toute sa famille s'ils le piquent ? ». Nous pouvons, dans un premier temps nous sentir mal à l'aise face à une question qui ne paraît pas forcément philosophique. Or, pour encourager l'enfant à poser des questions de plus en plus générales, dans un premier temps, nous acceptons la question telle quelle et nous demandons : « Qu'est-ce que tu veux dire, pourquoi l'arbre ne voudrait pas du moustique ? ».

Si nous considérons la question au sens métaphorique, nous y devinons le thème de l'accueil de l'autre, différent, qui peut nous importuner.

Un autre exemple quand un enfant demande : « Pourquoi le bonbon est bleu (dans une histoire sur l'amitié par exemple) ? Nous répondons : « Pourquoi tu dis que le bonbon est bleu ? Tout le monde voit-il la même couleur ? C'est quoi une couleur ?… ».

Ce thème est très philosophique puisqu'il aborde les perceptions tout en partant du niveau de l'enfant. Si nous répondons à un enfant, « Ta question n'a pas de sens, le bonbon est bleu, c'est comme ça ! », nous coupons la possibilité de l'étonnement et du questionnement. Nous postulons que plus les enfants grandissent et travaillent en atelier philo, plus ils élargiront leurs interrogations.

C'est un travail difficile que celui des attentes que nous plaquons sur les ateliers et sur les enfants. Nous attendons des « résultats » mais est-ce là l'essentiel ?

Les gestes de l'animateur

Garantir le cadre

Nous, animateurs, sommes les garants du cadre et des règles de l'atelier. En tant que « chef d'orchestre », notre rôle est de questionner et de favoriser l'exercice des habiletés de pensée et de garantir un fonctionnement démocratique assurant la construction de l'intelligence collective.

Favoriser le questionnement et l'argumentation

Nous demandons à l'enfant ce qui l'étonne.

Nous débusquons les présupposés au moment de la cueillette des questions après la présentation du support ou au cours de la discussion. Le groupe peut fonctionner avec des présupposés mais il doit les comprendre.

Nous énonçons des problèmes, nous aidons l'enfant à conceptualiser.

Nous précisons qu'il n'y a ni bonne ni mauvaise réponse; tout peut être dit, du moment que l'argumentation est possible.

Nous travaillons les ressemblances et les différences. « Ce que tu viens de dire, est-ce la même chose qu'a dit quelqu'un d'autre ? Ou est-ce différent ? »

Nous transformons des affirmations en questions. Nous ne donnons pas de « réponses d'adulte », nous nous interrogeons autant que l'enfant. Nous formulons des questions de relance pour rythmer et approfondir la recherche, ce qui nous amène à interroger nos propres certitudes.

Questions de relance relatives aux habiletés de pensée[1].

Nous avons dans notre sac à « malice » des questions de relance relatives aux habiletés de pensée comme « Qu'en pensent les autres ? » ou « Es-tu d'accord avec ce qui vient d'être dit ? » ou « Peux-tu donner un exemple

1 Guide de l'animateur en pratiques philosophiques édité par le Pôle Philo, Laïcité Brabant Wallon, www.calbw.be/pole-philo.

ou un contre-exemple ? », « Peux-tu reformuler ? », « Es-tu d'accord avec cette reformulation ? », « Pourquoi tu penses ça ? », « Quel lien fais-tu avec ce qui vient d'être dit ? » et aussi « Est-ce que quelqu'un a encore quelque chose à dire ? ». Plus d'exemples sont proposés dans un document en annexe.

Questions de relance relatives au thème[2].

Le plan de discussion est un outil qui permet de cerner le thème lors de la phase de préparation de l'atelier. Matthew Lipman en propose également beaucoup dans ses guides pédagogiques. Voici une méthode pour en créer un.

Etape 1 : Pour commencer un plan de discussion à partir d'un album jeunesse, après la lecture, nous notons 10 à 15 questions sur autant de bandelettes.

Etape 2 : Nous évaluons chaque question en particulier pour savoir où la placer en fonction d'un groupe de questions similaires, c'est-à-dire par catégories.

Etape 3 : Nous nommons ces catégories (« question abstraite », « question affectante », « habiletés de pensée »).

Etape 4 : Nous pensons les catégories les unes par rapport aux autres. Quels sont les liens entre les catégories ? Les thèmes, les sous-thèmes, le rapport à l'histoire de départ (questions contextuelles), les questions détachées de l'histoire (questions universelles), mais aussi le type de questions (générales, spécifiques, etc.).

De la sorte, nous isolons méthodiquement les idées directrices ou les thèmes proches de la question initiale.

On peut rendre explicites les liens entre les catégories spatialement dans le plan de discussion (où mettrait-on la catégorie thématique « vie » par rapport à la catégorie thématique « mort » : mettre la vie avant la mort suppose qu'il faut d'abord avoir vécu avant de mourir...)

2 Méthode travaillée avec l'asbl Philocité.

Etape 5 : Si au terme du plan de discussion ainsi élaboré, il nous semble qu'il reste incomplet, nous ajoutons des questions dans les groupes déjà dessinés pour faire le tour du thème. Par exemple, poser la question contraire peut être intéressant pour travailler l'envers.

Etape 6 : Nous réalisons à partir de cet éventail de questions un plan de discussion de 10 à 15 questions en vue d'une animation. Nous décidons d'un angle d'attaque privilégié. Nous soignons la déclinaison des questions et veillons à la clarté des transitions.

Favoriser la pensée créative

Les enfants pensent parfois « de travers », soit hors de la norme sociale. Nous pouvons favoriser la pensée créative, ne fût-ce qu'en l'acceptant.

Par exemple, un enfant dessine la colère en coloriant la tête d'un bonhomme en vert alors que les autres l'ont fait en rouge. Nous lui demandons pourquoi et nous mettons en valeur cette manière d'être différent (pensée créative) puisque qu'il se démarque des autres.

Nous pouvons aussi le demander explicitement : « quelqu'un peut-il me donner un exemple non encore utilisé, ou dire quelque chose de différent ? ». Les activités créatives permettront de renforcer cette aptitude.

(4e primaire)

Anim : « Le mercredi peut-il tomber à la fin de la semaine ? »

Enf 1 : « Oui, si on loue une maison en vacances du mercredi au mercredi, alors ça devient une fin de semaine. »

Enf 2 : « S'il y a des journées pédagogiques les jeudi et vendredi, alors le mercredi sera le dernier jour de la semaine. »

Favoriser le fonctionnement démocratique du groupe

Comme déjà énoncé, nous veillons à laisser la parole à ceux qui parlent le moins et à permettre l'écoute bienveillante.

Nous promouvons les valeurs de solidarité et de coopération. Les enfants construisent ensemble, dans un exercice d'intelligence collective et donc coopèrent. Nous soulignons les comportements qui visent la solidarité.

Par exemple, lorsqu'un enfant a des difficultés à formuler sa pensée, nous utilisons des formules comme « Veux-tu demander l'aide d'un ami ? » et nous demandons au groupe : « Est-ce qu'un ami peut lui prêter un mot ? » Ou pour être sûr que chacun écoute l'autre : « Est-ce que tu peux me répéter ce qu'il vient de dire ? » Ou grâce à des consignes inhabituelles pour l'école « Vous pouvez regarder les dessins des autres pour avoir des idées et vous entraider ».

Nous veillons à l'inclusion des enfants dans le groupe : « Tu n'as pas encore parlé, est-ce que tu peux répéter ce qui a été dit par le groupe ? » ou « Es-tu d'accord avec tel propos ? » ou « Veux-tu ajouter quelque chose ? ».

Nous utilisons le renforcement positif. Nous félicitons les enfants qui ont manifesté de l'écoute et ont respecté les règles comme prendre soin de soi, des autres et du matériel.

Nous précisons que chacun parle « au milieu du cercle », que les ego doivent rester au vestiaire et que, si une piste n'est pas suivie par le groupe, ce n'est pas parce qu'elle est mauvaise, c'est parce que le groupe n'est pas encore prêt à l'utiliser.

Si un problème se pose, nous questionnons le groupe sur la manière de le régler. Par exemple, quand plusieurs enfants font trop de bruit : « ue fait-on, que met-on en place » ? Ou « Pensez-vous qu'il y a un manque d'écoute, pourquoi ? ».

Les gestes de l'animateur ont principalement à voir avec le cadre et la conduite de la discussion ainsi qu'avec le maintien de relations cordiales et

inclusives au sein du groupe. L'animateur est aussi le garant d'une atmosphère propice à l'attention et à l'écoute.

Créer une atmosphère propice à l'attention et à l'écoute

L'apprentissage de l'écoute est un enjeu majeur de nos ateliers car elle est une condition sine qua non de la discussion et de l'échange. C'est la tâche la plus contraignante à remplir avec les enfants.

Rythme des séances

Nous pensons, au même titre que l'ensemble des praticiens des ateliers de philosophie, qu'il est très important que les ateliers aient lieu de manière régulière afin que les enfants entrent véritablement dans la démarche et construisent petit à petit leur pensée. Nous proposons des séances de 1h30 toutes les deux semaines (soit deux heures de cours).

Nous gardons une certaine souplesse dans la durée des activités et de la séance. Les réflexions au sein des cercles seront riches et variées et la partie créative réduite ou l'inverse selon l'attention et l'intérêt des enfants.

Installation du local

Nous installons les chaises en cercle ou en U.

En maternelle, nous utilisons le coin langage et les enfants sont installés sur des coussins ou de petites chaises, des bancs pour éviter le balancement des jambes.

Dans l'idéal, nous évitons de nous installer à côté d'un local bruyant, d'un cours de musique ou de gym.

En fonction du groupe et de sa dynamique, nous attribuons les places et nous nous réservons le droit de déplacer l'un ou l'autre enfant en cours d'année.

Le cadre

Notre limite absolue, c'est la souffrance de l'autre. Nous parions sur le développement de l'empathie et le renforcement positif pour que les enfants apprennent à respecter les autres tout en se respectant.

Comment procéder ? Voici quelques pistes.

Nous installons un cadre bienveillant via le dispositif en cercle et des règles de respect.

Nous utilisons un bâton de parole comme moyen visuel pour distribuer la parole.

Par exemple, nous disons : « As-tu le bâton de parole » ? L'enfant répond : « Non ». Nous poursuivons : « Alors, tu respectes la règle « je ne parle que si j'ai le bâton » ». « Tout à l'heure, X t'a écouté sans parler, maintenant, c'est à toi d'écouter ».

Nous utilisons la parole inclusive : « Bonjour à toutes et à tous », les filles méritent aussi d'être prises en compte de manière explicite dans le groupe. En 4e primaire, à la demande des enfants, nous avons aussi testé la parole donnée une fois à une fille, la suivante à un garçon, ainsi de suite. Nous poursuivons l'expérience en l'érigeant en règle pour le distributeur du bâton de parole.

Nous intervenons : « X, peux-tu répéter ce qu'a dit Y », L'enfant répond : « Non », Nous renvoyons : « J'ai observé déjà trois fois que tu éprouvais des difficultés à écouter et que ton bavardage empêche les autres d'écouter, je te demande d'aller sur la chaise pour te reconcentrer et tu reviendras quand tu te sentiras prêt. Je t'invite à respirer calmement, comme dans l'exercice de respiration que nous avons fait au début ».

Au cours de la séance, quand nous voyons que l'enfant a envie d'écouter les échanges, nous lui permettons de revenir dans le groupe et de participer à condition qu'il respecte les règles.

Nous évitons de crier : nous créons plutôt des ruptures ou nous parions sur le silence qui dérangera plus vite les enfants.

Nous demandons au groupe de résoudre les problèmes qui se posent quant à l'écoute : « Que peut-on faire ? Que proposez-vous ? »

Nous utilisons la méthode pour réfléchir à un problème.

Par exemple, X a insulté Y et Y l'a poussé. X est tombé et jure que ce n'est pas sa faute et que l'insulte est moins grave que le geste de Y. Lors de l'atelier suivant, nous aborderons le thème « c'est pas ma faute »[3], pour inviter à une réflexion sur les gestes posés et les conséquences – toujours par un jeu de questionnement.

Nous favorisons l'empathie.

Par exemple, nous demandons : « Pourquoi te bouches-tu les oreilles » ? L'enfant répond : « Parce qu'il y a trop de bruit, les autres parlent tout le temps ! » Nous continuons : « Les enfants, X ne supporte plus ce bruit, vous voyez bien que ça ne lui plaît pas, nous allons parler moins fort et nous écouter ».

Nous sanctionnons quand nécessaire, de manière constructive :

Nous proposons, par exemple, une chaise à l'écart du groupe qui sera une « aide » pour un retour au calme, grâce à des techniques de méditation ou de respirations proposées en début de séance. La sanction interviendra seulement en cas de comportement inadmissible : violence physique et/ou verbale. Un idéal est de pouvoir réfléchir au mieux les sanctions, en dehors des ateliers, si possible en équipe, avec les collègues. La sanction visera la réparation.

3 Phileas et Autobule, n°11 https://www.phileasetautobule.be/dossier/11-cest-pas-ma-faute/

Un enfant renverse une petite bouteille d'eau dans l'agitation du moment. Nous signalons : « Tu as renversé, le sol est mouillé, tu vas chercher de quoi frotter et tu éponges l'eau ». Nous observons que l'enfant est content de pouvoir réparer et s'exécute sans difficulté.

Nous privilégions le dialogue, avec les enfants et entre collègues.

Nous sommes attentifs aux frustrations des enfants :

Les enfants ont tous envie d'avoir un rôle ou de parler. En primaire et maternelle, nous n'avons pas rencontré de manque de participation. Nous constatons un besoin de relater l'expérience et de réfléchir.

Le plus difficile pour les enfants est d'attendre leur tour pour parler et écouter. Ecouter l'autre jusqu'au bout ou ne pas entendre son idée être reprise par le groupe, c'est accepter la frustration. Nous leur rappelons qu'ils auront leur tour, que ce n'est pas grave. Nous expliquons, au fur et à mesure des ateliers qu'il s'agit d'un exercice collectif. L'entraide est au cœur de la co-construction. Chacun peut y exprimer sa richesse ou simplement réfléchir à d'autres idées.

Rituels

Les rituels offrent des repères dans l'espace et le temps aux enfants, ils enrobent l'atelier philo pour qu'il soit un moment « spécial », différent des autres cours. Nous en avons testé plusieurs. Plus les enfants sont jeunes, plus l'installation de rituels sera importante. Après un temps de pratique, nous sentons ce qui doit persister ou non, ce qui est réclamé par les enfants ou non. Rien n'est figé.

La lumière

La lumière est le symbole de la pensée. Après l'avoir expliqué, nous allumons, durant le temps du cercle de recherche et/ou de parole, une bougie (une lampe led fera aussi l'affaire, ou si le local est sombre, la lampe principale).

Durant « la lumière », les règles d'écoute sont d'application. C'est le moment de l'attention soutenue et de l'échange, de la construction collective.

Gestion des déplacements

En 3e maternelle, et encore en 1re primaire, nous sommes plus attentifs à des détails comme la gestion des déplacements, à la distance à respecter lors des exercices corporels, au placement par l'animateur dans l'espace. Les enfants sont aussi nommés par quatre ou cinq pour aller déposer les plumiers ou les reprendre, pour aller s'installer sur les chaises. Nous évoluons avec eux et selon les habitudes qu'ils gardent.

Par exemple, en 1re primaire, nous leur avons demandé de marcher « comme des rois et reines », soit calmement, en se grandissant et en silence. Aux deux tiers de l'année, nous leur proposons de se déplacer de la chaise au couloir pour les exercices corporels, toujours de cette manière, en leur demandant que ce soit un à la fois, et que le suivant parte une fois un point précis dépassé.

Lors de l'avant-dernière séance, le groupe s'est autogéré et les enfants ont rappelé d'eux-mêmes la règle à ceux qui l'avaient oubliée. Nous les félicitons à chaque application.

Le verre d'eau

Parfois, nous proposons un quart de verre d'eau (pas un verre plein pour éviter les déplacements intempestifs aux toilettes en cours d'animation) aux enfants avant de commencer l'atelier. Le cerveau est plus clair quand les besoins en eau du corps humain sont respectés. Nous veillons à ce que les plus jeunes passent par les toilettes avant l'animation.

La lecture

Les moments de lecture et de conte sont très attendus par les enfants, l'attention y est souvent à son comble et le calme règne. C'est un bon moyen pour détendre l'atmosphère. Nous avons souvent lu une première fois un album de jeunesse en début de séance sans montrer les images pour que chaque enfant ait l'occasion de se faire ses propres représentations et construise son propre imaginaire. L'instant de la lecture avec les illustrations pour terminer l'atelier est intense, c'est l'occasion pour eux de comparer leurs images avec celles de l'auteur.

Instaurer la confiance (dynamique de groupe)

A l'écoute des enfants

Lors des premières animations et notamment, via les cercles de parole, nous instaurons, à travers l'écoute attentive, une confiance entre nous et les enfants. Nous sommes « au même niveau » qu'eux, nous nous posons des questions et tentons d'y répondre toute notre vie. L'avis de l'enfant est aussi important que le nôtre. Rapidement, les enfants qui ont partagé des émotions et des idées dans le jeu nous donnent leur confiance. Ils viennent parfois nous parler au moment des pauses, nous racontent la vie de la classe, ce qui donne aussi des opportunités d'amener certains thèmes

lors d'autres séances.

Par exemple, lors de la 5e séance en 4e primaire, un enfant dit : « C'est injuste, j'ai été puni et je n'ai rien fait ». Nous demandons : « Peux-tu me raconter ce qui s'est passé ? » L'enfant : « Madame Y m'a crié dessus juste parce que je jouais avec un ami ». Nous : « Je ne connais pas toute la situation et c'est donc difficile pour moi de te dire quelque chose mais j'entends bien que tu n'es pas d'accord. Si tu veux, en classe, nous pouvons parler de l'injustice. ».

A travers cet exemple, nous n'avons amené ni jugement ni réponse « d'adulte » mais nous laissons la possibilité d'en discuter plus tard sur base d'une réflexion collective sur le thème de la justice.

Renforcement positif

Le renforcement positif s'installe dans la durée. Il s'agit de dire en priorité ce qui fonctionne, plutôt que l'inverse. Nous observons si possible les enfants ou nous confions cette tâche à l'instituteur. Sur le long terme, nous postulons que dire explicitement les comportements positifs permettra qu'ils s'installent durablement chez la majorité des enfants.

Par exemple, un enfant n'arrête pas de bouger, de bavarder, de taquiner ses camarades, il semble peu attentif mais pourtant il est capable de répéter ou de reformuler ce qu'un autre vient de dire.

Comment lui renvoyer une observation positive ? Nous lui renvoyons « j'ai remarqué que tu étais très sociable, que tu aimais beaucoup échanger avec tes amis, je pense que tu as besoin de bouger mais ce n'est pas le moment. »

Un autre exemple : nous demandons aux enfants qui trouvera le premier la position qui permet une écoute attentive, c'est-à-dire être assis le dos bien droit, les pieds immobiles, la tête et le regard dirigés vers la personne qui parle. Nous félicitons ceux qui y parviennent. Les autres l'imiteront. A recommencer jusqu'à ce que tous les enfants trouvent.

À la fin d'un exercice ou d'une séance, nous adressons nos félicitations à celles et ceux qui ont adopté une posture d'écoute ou nous les renvoyons lors du « rapport » d'observation.

Le cercle de parole comme outil d'apaisement

Si le climat de classe est trop compliqué pour que la construction de la pensée en collectif s'établisse, alors peut-être devrons-nous passer par une série de cercles de parole afin d'y voir plus clair. C'est en écoutant les différents ressentis et émotions que, parfois, une situation pourra se débloquer.

Clôture

L'atelier commence avec la lumière et se termine par une relaxation/visualisation ou le passage d'une boîte à musique, d'une musique apaisante, lumière éteinte. Nous avons testé plusieurs rituels et parfois l'atelier est tellement prenant pour les enfants que nous en oublions le final. Le cas se présente plus souvent en 4e primaire. Les plus jeunes aiment ces moments tout doux.

Par exemple, en 4e primaire, dès qu'un enfant a terminé son dessin, nous lui demandons d'aller s'installer par terre avec son coussin pour la relaxation. Dès la deuxième séance, les enfants demandent eux-mêmes s'ils peuvent aller s'allonger en remettant leur réalisation créative et se préparent à recevoir la relaxation. Evidemment certains n'adhèrent pas ou ne sont pas assez dans le lâcher-prise. Nous leur demandons alors de ne pas parler et de ne pas perturber le groupe.

Les transitions

Cet espace-temps permet graduellement de passer d'une activité à une autre tout en tenant compte du rythme des enfants qui ont souvent besoin de bouger, de changer d'activité. Cela permet aussi de se recentrer, de relancer l'énergie, de capter l'écoute…

Par exemple :

- se lever pour aller chercher ou ranger calmement son plumier, le matériel : les déplacements sollicitent tout le corps de l'enfant permettant une décharge motrice.

- petits exercices corporels (détendre-bouger) ;

- l'explication de l'illustrateur peut servir de transition aussi ;

- les exercices de visualisation.

Des « mini-transitions » peuvent être présentes également dans l'activité elle-même suivant le besoin du groupe : s'étirer, générer de la surprise, mettre de l'humour, créer des ruptures (silence…).

Les surprises et les ruptures

Surprendre l'enfant, créer des ruptures dans le rythme, le temps et l'espace maintient son attention.

Par exemple, au lieu de crier « silence », nous posons un doigt sur la bouche en silence et en passant devant eux en les regardant un à un dans les yeux. L'enfant s'attend parfois à ce que nous criions pour le rappeler à l'ordre, le surprendre aide parfois à capter son attention autrement.

Voici d'autres exemples :

Nous arrêtons de parler lorsque l'écoute n'est plus garantie. Souvent au moins un enfant réagit : « Chut, vous voyez bien que Madame essaie de parler… »

Le rappel à l'ordre entre eux est parfois plus efficace.

Lors d'un moment de chahut, nous avons claqué le livre par terre, car il s'agissait d'un thème émotion – colère et il nous semblait cohérent de dire « vous voyez, c'est comme dans le livre, je suis en colère, que me faudrait-il maintenant pour que je me sente mieux ? ».

Les enfants proposent alors des solutions: « se taire, écouter, te faire un câlin »

X boude et marmonne : elle est en colère car elle n'a pas eu l'occasion de donner son avis. Nous l'invitons à aller se calmer. Nous la rejoignons plus tard et plutôt que de la sermonner, nous lui disons que, comme dans le livre, elle a probablement besoin d'un câlin pour se calmer (1re primaire). Elle est toute déboussolée par notre réaction et en oublie sa colère.

Nous racontons les histoires de manière très théâtrale ou nous montrons des images déconcertantes en silence ou encore nous utilisons des questions déconcertantes : « Penses-tu que tu portes des chaussures aujourd'hui ? Qu'est-ce qui te fait dire ça ? »[4] pour introduire un thème.

Jouer amène aussi une forme de rupture par rapport au rythme habituel, rendre les ateliers ludiques suscite l'attention et le plaisir d'apprendre. De nombreuses idées de jeux se trouvent dans les dossiers pédagogiques de Philéas & Autobule[5].

Passer le relais

Lorsque la situation d'un enfant nous paraît complexe, inquiétante, lorsque notre ressenti nous met en alerte, si un enfant est particulièrement perturbant malgré toutes nos autres interventions (écoute, dialogue, empathie), nous postulons que son attitude est un signe de malaise et nous passons le relais à l'équipe éducative qui avisera d'avertir ou non le centre PMS. Parfois, un enfant peut être amené à venir nous confier quelque chose de douloureux. Nous en parlerons, si nous jugeons cela important, avec l'équipe éducative ou la direction. Le cas doit être suffisamment grave et si possible, nous le ferons, avec la permission de l'enfant.

4 Exemple issu des exercices imaginés par M. Lipman
5 www.phileasetautobule.be/espace-education/les-dossiers-pedagogiques

L’animateur, quel rôle ?

Évaluation

Auto-évaluation [1]

Nous nous sommes souvent demandé comment évaluer nos pratiques après les ateliers, voici une proposition transmise par Philocité :

- Repérer les impressions et sentiments négatifs et nommer le plus précisément possible l'émotion éprouvée (colère, débordement, impuissance, scandalisé, etc.).
- Identifier ce qui se passait dans la situation concrète ayant généré cette émotion.
- Identifier l'attente correspondant à la frustration.
- Juger la légitimité de l'attente : est-il légitime d'attendre cela dans ce contexte ? mon attente est-elle trop élevée ? mon attente est-elle prématurée ou non ?
- Examiner la solution : a) qu'ai-je fait concrètement en réponse au sentiment négatif éprouvé ? b) Est-ce une solution satisfaisante ? Pourquoi ? c) Est-ce que je peux imaginer autre chose ?
- Réécouter l'enregistrement de la discussion pour mesurer l'objectivité du jugement et du sentiment de frustration : avez-vous le même jugement à la réécoute ou pas ? (voir plus loin « Traces »).

Ceci vaut pour les moments de frustration, il est évident que faire la liste des moments de plaisir et de joie vécus comme « forts » doit venir compléter cette liste.

Evaluation par les enfants

En deux temps :

1. Pour évaluer un atelier, nous pouvons poser les questions suivantes aux enfants en fin de séance :

- Avons-nous écouté ?
- Avons-nous participé ? (parlé, dessiné)
- Avons-nous pensé (fort) ? réfléchi ?
- Avons-nous appris quelque chose de nouveau ?
- Est-ce que c'était intéressant ? Avons-nous eu du plaisir ?

Nous pensons que la qualité d'un atelier s'évalue collectivement par la participation, l'engagement dans la réflexion, l'exercice des habiletés de pensée ainsi que par le degré de solidarité et de coopération.

Pour une évaluation formelle, il existe des grilles d'observation pour dégager certains critères afin de savoir quoi et comment observer (voir en annexe).

2. Un temps, en fin d'année, est consacré pour réaliser une évaluation de l'année avec les enfants par groupe de deux ou trois (3ème maternelle et 1ère primaire) et seul pour les plus grands (4ème primaire).

- Qu'avons-nous fait ensemble ?

  - « On a parlé, posé des questions… il y avait des lectures d'histoire, on a observé aussi ! »

  - « On a travaillé en équipe, c'est amusant »

  - « On pose des questions, on essaie de trouver des réponses »

- Quelles sont les choses qui t'ont intéressé ?

  - « Le livre « pourquoi les choses ont-elles un nom ? », Parce que c'était drôle, il y avait des noms qui n'avaient rien avoir, c'était rigolo ».

- « Le fait de réfléchir, de formuler des questions ».

- « Le photolangage et le cadeau de rien du tout ! C'était une bonne idée de faire penser à un cadeau de rien du tout, il fallait faire fonctionner son cerveau pour penser ».

- « Le photolangage : j'aimais bien car tout le monde disait ce qu'il pensait des photos ».

- As-tu appris à discuter avec les autres enfants ?

- « Se mettre en cercle cela aide à discuter quand même avec les autres ainsi il y en a qui ne font pas le foufou. Il y a aussi l'ours de parole. La gym avant de commencer, cela calme pour discuter avec les autres ! ».

- « Quand je suis détendue je peux mieux parler avec les autres. Grâce aux exercices corporels et la relaxation ».

- « En cercle, on n'impose pas une dispute ou ses idées… évidemment, on peut dire ses idées qui sont différentes mais pas n'importe comment ».

- « Quand on est en cercle cela permet de mieux écouter. Ce que je fais souvent c'est la technique de la grenouille[2] cela me permet de me calmer. Et quand on est en cercle cela me permet d'écouter plus car déjà, on est plus rapproché et cela permet de voir qui parle et de l'écouter. ».

- Peux-tu mieux écouter les autres ?

- « Oui parce qu'on est en cercle et quand celui qui a l'ours, il a la parole. En classe, quelqu'un parle mais en fait tout le monde parle et parfois on n'entend pas ! Madame devrait aussi utiliser l'ours ! Parfois les autres disent des trucs intéressants mais on n'entend pas parce que tout le monde crie ! »

2 En référence aux exercices d'Eline Snel, « Calme et attentif comme une grenouille ».

- « Oui avec l'ours de parole et bouger pour se calmer »

- « Oui. L'ours de parole, les cartes chiffres et les différents rôles ».

- « Oui, pour écouter, on fait des exercices corporels avant pour permettre de se détendre, être plus à l'aise et on est plus calme on ne s'énerve pas. Et quand on est calme c'est plus facile d'écouter. L'ours de parole permet que tout le monde ne parle pas en même temps, chacun a un rôle… »

- As-tu pu penser/réfléchir, exprimer des idées, des questions, des exemples… ?

  - « C'était nouveau de poser des questions comme cela… c'est chouette on ne fait pas cela tout le temps. »

  - « J'ai trouvé plein d'idées. C'est quand même agréable ».

  - « Moi j'ai surtout écouté et j'ai essayé de trouver des idées ! »

  - « Là tout le monde écoute bien pour réfléchir ce n'est pas comme à la maison. Je pense que quand quelqu'un donnait un exemple je donnais un autre exemple… et je m'exprime beaucoup ».

- Qu'est-ce que tu as aimé le plus et pourquoi ?

  - « L'activité créative, parce que c'est amusant ! J'aime bien créer des choses, parfois il y a des jeux de mots ».

  - « Les activités créatives : quand j'ai pu faire l'animal imaginaire et j'ai bien aimé le cadeau de rien du tout ».

  - « Activités créatives : transformer le point d'interrogation ».

  - « Quand j'ai fait illustrateur et quand j'ai écrit ».

L'ensemble de ces évaluations nous aide à remettre en question et/ou à consolider certaines pratiques. Par exemple, dans les paroles ci-dessus, les enfants nous montrent l'utilité du bâton de parole (ici l'ours), il serait donc préférable de le conserver. Au départ, nous avions placé les cercles de recherche plus loin dans la séance mais l'attention des enfants nous a poussés à placer les cercles de recherche plus tôt.

Traces

Traces

Avoir les traces d'un atelier sous quelque forme que ce soit est essentiel. Les traces peuvent servir plusieurs objectifs :

- Matérialiser les idées, de l'abstrait au concret ;
- Evoquer des souvenirs en rapport au thème de l'atelier ;
- Exporter les idées hors des murs afin de compléter la discussion à la maison ;
- Donner de la visibilité à un travail « invisible », le travail de la pensée ;
- Faire du lien entre les personnes et les idées.

Par exemple, entre deux séances, nous pouvons prendre quelques minutes pour proposer aux enfants de dire tout ce qui leur passe par la tête en voyant une image vue lors de l'atelier précédent.

Ce nuage d'idées peut ensuite être affiché dans la classe. Parfois les enfants y reviennent eux-mêmes pour illustrer leurs propos au cours d'un atelier suivant.

Les activités créatives sont évidemment propices à la production de traces matérielles. Les réalisations des enfants servent à illustrer une partie de ce qui est en jeu dans un atelier philo au sein de l'école et auprès des parents.

Les photos servent également à conserver des souvenirs des ateliers. En 3ème maternelle, nous avons notamment photographié les enfants avec leur réalisation en mimant une émotion.

Nous utilisons un enregistreur audio lors des ateliers. Cela permet de revivre les discussions et de compléter les comptes rendus d'animation quand nous avons un doute sur ce qui a été dit.

Cette liste n'est pas exhaustive, il existe d'autres moyens de produire des traces. Tout est envisageable tant que le but reste de mettre en valeur le travail des enfants.

Le bonheur, c'est bien !

C'est chouette d'avoir le bonheur près de nous.

Avec le bonheur, on peut sourire.

Quand c'est difficile, on demande au bonheur de venir.

Le bonheur c'est la vie.

Le bonheur est partout ! Il être dans notre corps.

Le bonheur c'est de l'amour.

Quand on fait quelque chose de bien, on est heureux ... C'est le bonheur.

Grâce au bonheur que l'on a, c'est très facile de se faire des copains.

Le bonheur c'est jouer, s'endormir, de lire, d'apprendre à lire, quand Madame la Cloche apporte des œufs en chocolat, aussi à la mer, d'avoir des jouets, quand Saint-Nicolas et Père Noël viennent, quand on est en vacances, quand on fête son anniversaire, la joie, l'amitié, quand on fait plaisir, quand on va à l'école, faire des activités (à la maison, au parc, à la piscine ...)

Témoignage

Mme Anne, institutrice en 3ème maternelle à Hyon.

Animateur : Les ateliers ont-ils eus un impact sur la vie de la classe ? Lequel ?

Anne : « Oui, le fait que les enfants cherchent des solutions face à un problème, une situation. Ils cherchent eux-mêmes une solution avant de me solliciter. Je remarque beaucoup d'entraide : une spontanéité pour aider l'autre. Par exemple : quand un enfant est triste, un autre va lui chercher spontanément un mouchoir, un autre vient le consoler… Les enfants peuvent aussi trouver des solutions pour les autres : présence d'empathie, ils se sentent concernés par rapport à un autre enfant lorsque celui-ci se blesse, se fait mal où se trouve dans une situation en difficulté. De manière générale, des attitudes humaines se sont plus manifestées entre les enfants à travers les ateliers, en récréation… »

Animateur : Quels effets les ateliers ont-ils eus sur votre pratique en tant qu'institutrice ?

Anne : « J'explique beaucoup plus « le pourquoi », le travail du sens. Lorsque je dis « ne pas courir dans la cour » je donne l'explication afin qu'ils comprennent… Je laisse aussi plus les enfants parler entre eux, et parfois je leur pose une question … Je suis plus dans du lâcher prise pour le groupe : je n'attends plus une « bonne réponse », mais j'attends que la réponse vienne des enfants et je ne vais pas donner « ma réponse ». La remise en question : j'ai conscience que je suis par moment trop directive, maintenant, je leur dis que le résultat attendu est celui-là, et je donne plus de libertés pour y arriver. J'insiste beaucoup sur les droits à l'erreur. Je n'hésite pas à faire semblant de me tromper… je leur dis « corrigez-moi ».

Animateur : Quel est l'intérêt pour les enfants de philosopher ?

Anne : « Les enfants développent le sens critique, ils apprennent à « lire » entre les lignes. L'atelier marquant était sur la mort, je n'aurais jamais osé; ce fut surprenant lorsque par exemple un enfant a dit que le cerveau a des tiroirs à souvenirs… Je suis étonnée, certains enfants viennent plus me voir en particulier pour se confier. Le champ s'élargit par rapport à leur pensée : quand ils écoutent, ils voient plus loin que la première lecture. Il y a beaucoup plus d'écoute entre les enfants ».

Conclusion

Philosopher avec les enfants, se propulser dans l'aventure de la pensée est enrichissant à plus d'un titre.

Déblayer la pensée, la tailler à coups de serpe, la construire ensemble, forts des apports des uns et des autres, entre complicité, rires, larmes et confidences est passionnant.

Nous hisser à la hauteur des questions enfantines nous fait grandir.

Pratiquer la solidarité, amener des activités corporelles, créatives, parler de ses émotions, de notre humanité, travailler la pensée critique, attentive et créative est un plus pour la formation des adultes de demain, pour leur capacité à réinventer le monde et l'altruisme.

Jouez le jeu, adaptez-vous, soyez des détectives de la pensée, aux côtés des enfants, pariez sur leur responsabilité à travers les rôles que vous leur donnez, sur leurs capacités à devenir autonomes. Donnez-leur les armes de la pensée critique, ouvrez les portes de leurs esprits et du vôtre.

L'apprenti philosophe et l'animateur avancent à tâtons. Les essais et erreurs font partie de la méthode. Et si vous hésitez encore, nous sommes là pour en discuter et vous soutenir.

Construisez au mieux, apprenez de vos erreurs.

Nous avons fait nôtres les paroles de Peggy Snoeck, formatrice en cercles de parole :

« Plantez-vous ça finira par germer ».

Ressources

Pratiques philo

- CHIROUTER Edwige, Ateliers de philosophie à partir d'albums de jeunesse. Enseignement moral et civique et littérature de jeunesse, Hachette éducation, 2016.
- Diotime. Revue internationale de didactique de la philosophie, Educ-revues, www.educ-revues.fr/diotime.
- GAGNON Mathieu, Guide pratique pour l'animation d'une communauté de recherche philosophique, col. Dialoguer, PUL, Laval, 2005.
- LABBÉ Brigitte, PUECH Michel, DUPONT-BEURIER P.-F., Les goûters philo, éd. Milan.
- LIPMAN Matthew, À l'école de la pensée. Enseigner une pensée holistique, De Boeck, 2011.
- Phileas & Autobule, les enfants philosophes, « Pôle philo », Laïcité Brabant Wallon, www.phileasetautobule.be.
- POUYAU Isabelle, De la MS au CE1, préparer et animer des ateliers philo, Retz, 2015.
- SASSEVILLE Michel (sous la dir. de), La pratique de la philosophie avec les enfants, 3ème édition, col. Dialoguer, PUL, Laval, 2009.
- SASSEVILLE Michel, GAGNON Mathieu, Penser ensemble à l'école. Des outils pour l'observation d'une communauté de recherche philosophique en action, Col. Dialoguer, 2ème édition, PUL, Laval, 2012.
- TOZZI Michel, Prévenir la violence par la discussion à visée philosophique, Temps d'arrêt, yapaka.be, 2017.
- TOZZI Michel, Penser par soi-même. Initiation à la philosophie, EVO / Chronique sociale, 1996.

- GIMÉNEZ-DASI Marta et DANIEL Marie-France, Réfléchir sur les émotions à partir des contes d'Audrey-Anne pour les 4 à 8 ans, Les apprentis philosophes, De Boeck, 2012.

Cercles de parole – Prodas

- GERBER Jeanne, Pour une éducation à la non-violence. Activités pour éduquer les 8/12 ans à la paix et à la transformation de conflits, 2ème édition, Chronique sociale / Couleurs livres, Charleroi, 2006.
- HUWART Sonia, SNOECK-NOORDHOFF Peggy, Cercles de parole à partir de contes pour les 5 à 9 ans, Apprentis philosophes, De Boeck, 2011.
- SNOECK-NOORDHOFF Peggy, Une morale du bonheur, CEDIL.

Supports

Albums de jeunesse

- BOUJON Claude, La brouille, l'école des loisirs.
- DERU-RENARD Béa, DESMET Neil, Le bonheur de Félicie, Pastel.
- ESCOFFIER Michaël, MAUDET Matthieu, Ouvre-moi ta porte, Loulou & Cie, école des loisirs.
- LALLEMAND Oriane, THUILLIER Éléonore, Le loup qui voulait changer de couleur, Auzou.
- LENAIN Thierry, DURAND Delphine, Mademoiselle Zazie a-t-elle un zizi ?, Nathan.
- LIONI Léo, Petit-Bleu et Petit-Jaune, lutin poche de l'école de loisirs.
- McDONNELL Patrick, Un petit cadeau de rien du tout, Panama.
- MEENS Estelle « La baguette magique» Mijade.
- MONGIN Jean-Paul, SHIBUYA Junko, Pourquoi les choses ont-elles un nom ?, Les petits Platons.

- NAUMANN-VILLEMIN Christine, BARCILON Marianne, Gloups, Ecole des loisirs.
- POUSSIER Audrey, Cherche amis, l'école des loisirs.
- ROBERECHT Thierry, GOOSSENS Philippe, La colère du dragon, Mijade.
- ROSS Tony, Je veux grandir !, Gallimard jeunesse.
- SAINT-EXUPÉRY Antoine de, Le petit prince, Gallimard.
- STIBANE, Où est la lumière ?, Pastel, école des loisirs.
- VELTHUIJS Max, La découverte de Petit-Bond, Pastel.
- VOLTZ Christian, Heu-reux, Rouergues.
- VLACKX Catharina, Bonjour le monde !, Ecole des loisirs.

+ Les sélections dirigées par le Service général des Lettres et du Livre de la Fédération Wallonie-Bruxelles, et spécialement « Littérature de jeunesse et citoyenneté » (http://www.litteraturedejeunesse.cfwb.be).

Activités créatives

- COLAS Irène, CAMCAM Princesse, Le cahier de mes colères, Milan Jeunesse.
- JOBIN Anne-Marie, Le nouveau journal créatif. A la rencontre de soi par l'écriture, le dessin et le collage, Le Jour, Montréal, Québec, 2010.
- LECARME Pierre (sous la dir. de), 500 jeux et activités créatives tous publics, Le journal de l'animation, 2010.
- www.momes.net

Activités corporelles

- CHIARAPPA Antonia, GALLAND Nathalie DUBOIS Anouk, Karamel : « Sentiments et besoins, toute une aventure », CPAS de Gerpinnes, Université de la Paix.

Ressources

- CORTADELLAS Laurence, ABC du Qi Gong des Enfants, Grancher.
- COUTURIER Stéphanie, Mon cours de relaxation pour les enfants: Exercices et textes pour apaiser les émotions et faire grandir la confiance en soi, Marabout.
- DELHAISE Catherine, La méthode «Félicitée» / www.felicitee.be.
- DENNISON Gail et Paul Dennison, Brain Gym : Le mouvement : clé de l'apprentissage, Le Souffle d'Or.
- JOUANNE Élisabeth, Petit yoga, Pomme d'api. En savoir plus : https://www.pommedapi.com/parents/le-cahier-parents/petit-yoga-de-pomme-dapi-plante-pousse
- SNEL Eline, Calme et attentif comme une grenouille, Les Arènes.

Lieux

- Le réseau des bibliothèques publiques, https://bibliotheques.hainaut.be/

Formations

- Labo Philo de Picardie Laïque, www.picardie-laique.be/labo-philo
- Pôle Philo de la Laïcité Brabant Wallon, www.calbw.be/pole-philo
- CAL Charleroi, www.cal-charleroi.be
- Entre-vues asbl, www.entre-vues.net
- Philocité, www.philocite.eu

Ressources

Remerciements

Nous remercions tout particulièrement les enfants des classes où nous réalisons nos expériences de pratiques philo. Ils ne savent pas à quel point ils nous font grandir.

Merci aux instituteurs-trices, Mme Anne, Mme Sandrine, Mme Véronique, Mme Aurélie et M. Charles qui ont accepté de jouer le jeu avec nous et de nous faire confiance.

Merci aux directrices des écoles communales de Hyon et du Rossignol à Mons pour le soutien apporté au projet.

Merci aux collègues de Picardie Laïque, de la Laïcité Brabant Wallon & du CAL Charleroi pour leurs conseils.

Merci à Philocité pour nous avoir aidés à mieux cerner nos pratiques.

Merci au personnel de la bibliothèque principale de la Ville de Mons (Jemappes) et notamment à la section « jeunesse » pour la mise à disposition des albums.

Merci au Pôle philo de la Laïcité Brabant Wallon (Stéphanie, Aline, Brice, Stéphane & Mélanie), à Entre-Vues, à Peggy Snoeckx et à Martine Nolis de nous avoir fourni les outils et la confiance nécessaires pour nous lancer dans l'aventure.

Table des matières

Sommaire 3
Introduction 5
Quels liens entre la laïcité et les ateliers de pratique philosophique ? 5
Pourquoi un récit d'expériences ? 6
Les références 7
La CRP de Matthew Lipman 7
La DVDP de Michel Tozzi 8
Les cercles de parole de Harold Bessel, Uvaldo Palomares et Géraldine Ball 9
Enjeux des ateliers 13
Intégrer le cœur, le corps & la pensée 14
Penser par soi-même 14
Penser avec les autres 16
D'autres enjeux 17
Le langage 17
La construction de l'identité 17
La démocratie 17
L'éthique 17
L'enseignement 18
Est-ce de la philo ? 18
Dès la 3ème maternelle ? 20
En classe 25
Outils 33
Les cercles de recherche 34
La disposition 34
Mise en condition 35
Règles 35
Supports 36
Rôles 37
Recherche 39

Cercle de parole (Prodas) 44
Les règles 44
Les cercles 45
Mise en relation 46
Activités créatives 47
Activités corporelles 49
La méditation 50
La relaxation 51
La visualisation 51
Des mises en corps (bouger dans la détente) 52
L'animateur, quel rôle ? 55
Expert en philosophie ? 55
Travailler ses attentes : changer notre regard 55
Les gestes de l'animateur 56
Garantir le cadre 57
Favoriser le questionnement et l'argumentation 57
Favoriser la pensée créative 59
Favoriser le fonctionnement démocratique du groupe 60
Créer une atmosphère propice à l'attention et à l'écoute 61
Rythme des séances 61
Installation du local 61
Le cadre 62
Rituels 64
Les transitions 68
Les surprises et les ruptures 69
Passer le relais 70
Évaluation 73
Auto-évaluation 73
Evaluation par les enfants 74
Traces 79

Témoignage **83**
Conclusion **87**
Ressources **89**
Pratiques philo 89
Cercles de parole – Prodas 90
Supports 90
Albums de jeunesse 90
Activités créatives 91
Activités corporelles 91
Lieux 92
Formations 92
Remerciements **95**

Dans le coffret :

Annexes
Différentes approches
Questions de relance de l'animateur
Questions spécifiques de relance de l'animateur
Actes et habilités de pensée
Grille d'observation de l'annimation

Fiches pratiques
Fiche 0 - Déroulement d'une scéance type
Fiche 1 - Les (pré)noms
Fiche 2 - Bonjour
Fiche 3 - Penser
Fiche 4 - La question
Fiche 5 - La vie
Fiche 6 - Le bonheur
Fiche 7 - Petit-bleu et Petit-jaune
Fiche 8 - Un cadeau de rien du tout
Activités corporelles 1
Activités corporelles 2

©PICARDIE LAÏQUE

Labo Philo
Rue de la Grande Triperie 44 - 7000 Mons
Tél. + 32 65 70 90 15 | Fax : + 32 65 71 32 32
www.picardie-laique.be/labo-philo

Editeur responsable : L.Pirson – Président, 44 rue de la Grande Triperie 7000 Mons