

Année universitaire 2020-2021

**MASTER MÉTIERS DE L'ENSEIGNEMENT,
DE L'ÉDUCATION, ET DE LA FORMATION**

Mention 1^{er} degré

MÉMOIRE DE RECHERCHE

MASTER MEEF : Premier degré.

Titre du mémoire

**Favoriser la décentration et développer
les compétences sociales et langagière
par la pratique de l'atelier philosophique à
l'école maternelle.**

Présenté par **Amel Nessah**

Mémoire encadré par

Yves Léal

MCF

Membres du jury de soutenance

Nom et prénom	Statut
Yves Léal	MCF
François Maïpie	PRCE

Soutenu le : **23/6** /2021

inspé

TOULOUSE OCCITANIE-PYRÉNÉES

ENSEIGNER
ÉDQUER
FORMER

inspe.univ-toulouse.fr

TOULOUSE
(SARLAT - CROIX DE PIERRE - NARBOYNE)
ALBI - AUCH - CAHORS - FOCK
MONTAUBAN - TARBES - RODEZ



PROFESSEUR DES ÉCOLES

 UNIVERSITÉ TOULOUSE
Jean Jaurès

INSPE Institut national
supérieur du professorat
et de l'éducation
Toulouse Occitanie-Pyrénées

 Université
Fédérale
Toulouse
Occitanie-Pyrénées

Attestation de non-plagiat

Je soussignée, *Amel Nessah*

Auteure du mémoire de master 2 MEEF intitulé :

Favoriser la décentration et développer les compétences sociales par la pratique de l'atelier philosophique à l'école maternelle.

déclare sur l'honneur que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne. Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur.e.s ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

Je suis consciente que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi (art. L 335-3 du Code de la propriété intellectuelle).

En signant ce document, je reconnais avoir pris connaissance sur le site de l'Université des éléments d'informations relatifs au plagiat et des responsabilités qui m'incombent.

Pour plus d'informations : suivez le lien "Prévention du plagiat" via l'ENT - Site Web UT2J <http://ent-utm.univ-tlse2.fr/profils/prevention-du-plagiat-294275.kjsp?RH=accueil>

Fait à Toulouse, le 12/06/2021

Signature de l'étudiante



INTRODUCTION	1
CADRE THÉORIQUE.....	2
I. PRESENTATION GENERALE DU DEVELOPPEMENT DE LA PENSEE ET DU LANGAGE CHEZ L'ENFANT DE 2 A 5 ANS	2
1.1. Le développement de la pensée chez l'enfant.....	3
1.1.1. Stade de développement et stade préopératoire - Baldwin, Piaget et Wallon	3
1.1.2. L'acquisition de la Théorie de l'esprit, de l'égoïsme à la décentration	5
1.2. Le développement du langage et sa mobilisation.....	8
1.2.1. Un développement chronologique	8
1.2.2. Variabilité intra-individuelle dans la mobilisation du langage	9
II. LA PRATIQUE DE L'ATELIER PHILOSOPHIQUE EN MATERNELLE.....	10
2.1. Une pratique en accord avec le développement de la pensée chez l'enfant et les exigences institutionnelles	11
2.1.1. Le programme de l'école maternelle	11
2.1.2 Adéquation de la pratique des ateliers philosophiques avec le développement de la pensée chez l'enfant.....	12
2.2. Une pratique permettant le développement du langage oral et moral	13
2.2.1. L'acquisition des compétences langagières	13
2.2.2. L'acquisition des attitudes comportementales vers la décentration.....	14
PROBLÉMATIQUE.....	15
MÉTHODOLOGIE	17
4.1 Contexte de la recherche	17
4.1.1 Description de la démarche.....	18
4.1.2 Contrat de recherche	20
Première question de recherche : comment repérer le degré de décentration des élèves ?.....	20
4.2.1.1 Données recherchées.....	21
4.2.1.2 Modalités du recueil et transcription des données	21
4.2.1.3 Description de la méthode d'analyse	22

Deuxième question de recherche : quelle forme de débat mettre en œuvre pour favoriser la décentration ?	25
4.2.2.1 Données recherchées.....	25
4.2.2.2 Modalités du recueil et transcription des données	26
4.2.2.3 Description de la méthode d’analyse	27
Troisième question de recherche : comment évaluer le passage de l’absence de TOM à la TOM ?	28
4.2.3.1 Données recherchées.....	28
4.2.3.2 Modalités du recueil et transcription des données	29
4.2.3.3 Description de la méthode d’analyse	30
RÉSULTATS	32
Première question de recherche : comment repérer le degré de décentration des élèves ?	33
5.1 Test Sally et Anne.....	33
5.2 Le langage.....	35
5.2 Degré de décentration	37
Deuxième question de recherche : quelle forme de débat mettre en œuvre pour favoriser la décentration ?	39
6.1 Le médiateur dans le débat régulé	40
6.2 Les émotions dans le débat régulé	41
6.3 Le raisonnement dans le débat régulé.....	43
Troisième question de recherche : comment évaluer le passage de l’absence de TOM à la TOM ?	44
7.1 Test de fausse croyance	44
7.2 Comportements relevant de la cognition sociale	45
CONCLUSION	46
DISCUSSION	48
BIBLIOGRAPHIE	50
ANNEXES	52

INTRODUCTION

L'école maternelle française est une institution qui prend en compte les différences interindividuelles dans l'acquisition des compétences langagières, motrices et capacités langagières chez l'enfant, « sur toute la durée de l'école maternelle, les progrès de la socialisation, du langage, de la motricité et des capacités cognitives liés à la maturation ainsi qu'aux stimulations des situations scolaires sont considérables et se réalisent selon des rythmes très variables » (BO, 2015). Cette variabilité de maturation psychologique est une des caractéristiques du développement de l'enfant. En effet, de nombreux facteurs interviennent et agissent sur son développement psychomoteur, social et langagier, tant sur le plan génétique que sur le plan environnemental. Les études sur la compréhension de certains troubles neuro développementaux (Ph & Al, 2011) ont démontré qu'en pratiquant des IRM aux différentes étapes du développement de l'enfant, la trajectoire de croissance du cerveau diffère selon les sujets. Ce type d'analyse descriptive nous permet de comprendre les fondements d'une pédagogie adaptée au développement de l'élève que prône l'école maternelle, et que mettent en place les enseignants.

En maternelle, la compréhension du concret vers l'abstrait chez le jeune enfant est un point qui me questionne particulièrement durant cette période cruciale du développement. Pour le choix de mon sujet, j'ai d'abord centré mon idée sur l'impact d'une pratique enseignante orientée. Cette orientation serait précise et ciblerait le dépassement d'une caractéristique du fonctionnement cognitif de l'enfant, « l'égocentrisme » (Piaget & Inhelder, 1980) ou encore la « décentration de soi », selon les auteurs.

Beaucoup de recherches mettent en lien l'impact d'une pratique enseignante et le développement langagier ou la variation de l'apprentissage selon les méthodes d'enseignement, mais aucune ne traitent de manière explicite le lien entre l'impact des dispositifs didactiques et la décentration de soi chez l'enfant.

Je souhaitais donc par la recherche, mettre en lien le stade de l'égocentrisme et la pratique didactique de l'enseignant. A travers de nombreuses lectures, il m'a semblé essentiel de cibler mon sujet de recherche et de ce fait, j'ai trouvé intéressant d'observer

la décentration à travers une activité qui pourrait y contribuer. L'atelier à visée philosophique n'est pas encore généralisé en maternelle du fait de son absence de précision institutionnelle, mais cette activité s'associe parfaitement avec une continuité et un objectif pédagogique que valorisent les programmes de la maternelle. En effet, ces ateliers à visée philosophique, permettent d'une part de travailler le langage, point-clé du SCCCCC¹, mais surtout des attendus de fin cycle 1.

Je me suis donc particulièrement intéressée aux conséquences que pouvaient avoir ces ateliers sur la décentration des élèves de maternelle. J'ai trouvé également essentiel de faire le lien avec la mobilisation du langage et la pratique pédagogique.

CADRE THÉORIQUE

I. Présentation générale du développement de la pensée et du langage chez l'enfant de 2 à 5 ans

La conception du développement de l'enfant a longtemps été décrite par Jean Piaget et d'autres, comme étant linéaire et cumulative dans le temps. Elle serait liée systématiquement stade après stade, à l'idée d'acquisition et de progrès. C'est ce que certains théoriciens en psychologie du développement appellent « le modèle en escalier », à travers lequel chaque marche correspondrait à un grand progrès ou bien à un stade bien défini. La nouvelle psychologie du développement de l'enfant remet en cause ce modèle par son idée d'unicité, et sa conception linéaire du développement. Cependant, les auteurs se mettent d'accord sur une conception globale du développement de l'enfant. Entre l'âge de 2 et 6 ans, l'enfant entre dans la « période préopératoire. » Cette période est marquée par le développement de la fonction symbolique, c'est-à-dire la capacité intrinsèque d'avoir des représentations mentales. Une telle variation cognitive suppose que l'intelligence de l'enfant devient progressivement plus conceptuelle.

¹ Socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

1.1. Le développement de la pensée chez l'enfant

La pensée est une construction entre ce que l'on croit être et, ce avec quoi l'on est en interaction. D'une certaine manière, les différences entre l'enfant et l'adulte proviendraient simplement de l'expérience que l'on acquiert chaque jour. La grande majorité des chercheurs se mettent en accord sur l'idée que le développement de la pensée chez l'enfant serait relatif au temps et aux individus. En effet, selon Jean Piaget, « la connaissance est une affaire de continuelles constructions nouvelles par interaction avec le réel, il y a créativité. La connaissance n'est ni dans le sujet ni dans l'objet, la connaissance n'est donc pas une copie, mais une assimilation, une interprétation par intégration de l'objet dans des structures antérieures des objets ». Platon quant à lui définit la pensée comme étant, « l'ensemble des facultés psychiques ». Ces facultés psychiques se développent selon un continuum propre à chaque personne. En ce sens, le développement de la pensée chez l'enfant est intimement lié la maturation psychologique intra-individuelle, et sa courbe d'évolution varie selon des facteurs endogènes et exogènes qui sont propres à chaque enfant. D'après une définition plus générale, la pensée serait la faculté de connaître, de raisonner et de juger. Ces capacités s'apparentent à la définition de l'intelligence humaine, une intelligence que certains stratifient sous forme de stades de développement, qui peuvent désigner une étape de l'évolution psychique d'un individu.

1.1.1. Stade de développement et stade préopérateur - Baldwin, Piaget et Wallon

Les termes d'âge, de période de stade et de phase sont d'un usage courant en psychologie du développement de l'enfant. Le mot stade est polysémantique et s'adapte aux disciplines mais, conserve un sens constant dans l'étude de l'évolution des individus. Il existe différentes façons de voir l'évolution d'un enfant, elles permettent d'enrichir la vision de l'organisation structurale d'un stade de développement. Nous nous sommes attardés sur les stades de développement en lien avec l'âge scolaire.

- Développement selon James Mark Baldwin (1861-1934)

Certains auteurs ont tenté de donner une interprétation d'ensemble de l'évolution de l'enfant sous forme de généraux de la personnalité. Pour Baldwin, de 2 à 7 ans l'évolution de l'enfant est conditionnée par le développement de l'intelligence qui représente selon lui « la forme la plus haute et la plus spéciale des accommodations par réaction circulaire » (Baldwin, 1895, p. 440). Cette réaction circulaire est une sorte d'imitation de soi-même grâce à laquelle l'enfant développe les acquisitions nécessaires à son développement.

- Développement selon Jean Piaget (1896-1980)

Comme pour Baldwin, Piaget définit l'intelligence non pas comme étant une faculté mentale comme les autres, mais plutôt une modalité d'une fonction plus générale qui est « l'adaptation ».

L'intelligence serait également l'équilibre maximum entre l'organisme vivant et le milieu.

Selon la théorie du développement cognitif de Jean Piaget, il existe une période préopératoire entre l'âge de 2 et 6-7 ans. Cette phase est marquée par le développement de la fonction symbolique. C'est également l'âge à travers lequel l'enfant a la capacité de penser ses gestes sans avoir besoin de les réaliser pour en prendre conscience. Le stade préopératoire implique également une incompréhension de certaines situations chez l'enfant, en effet, l'enfant est décrit comme centré sur lui-même et a du mal à comprendre que d'autres n'ont pas les mêmes pensées que lui. Peu à peu durant le développement, grâce à la maturation psychique mais aussi grâce à l'environnement, vont se mettre en place « des théories de l'esprit », invitant l'enfant à se décentrer pour mieux apprécier autrui.

- Développement selon Henri Wallon (1879-1962)

Wallon quant à lui, avance la notion du stade « du personnalisme » qui se développe vers l'âge de 3 à 4 ans. Durant cette période du développement, l'enfant a une conscience de soi, mais pas d'autrui. La conscience se fait par une phase d'opposition et par une intégration dans le groupe familial. Pour Wallon la conscience de soi s'acquiert également grâce au jeu, des jeux « d'opposition » vers l'âge de 3 ans et des jeux « d'intégration » vers l'âge de 4 ans qui vont permettre de renforcer cette prise de

conscience. Au travers du jeu, l'enfant peut aborder deux rôles différents, un rôle où il est plus actif par son intégration puis, plus passif avec le jeu d'alternance réciproque par exemple. Pour Wallon, la décentration de soi chez l'enfant se développe par le stade de la personnalité polyvalente, qui survient à peu près entre l'âge de 5-6 ans et peut aller jusqu'à l'âge de 11 ans. C'est un stade de différenciation, avec lequel les échanges sociaux permettent le dépassement d'une certaine rivalité et du dénigrement social pour s'ouvrir aux autres. L'enfant participera à la vie de plusieurs groupes (famille, école, jeu, sport.) et aura désormais la capacité à prendre des rôles différents, d'influencer, au travers de comportements de coopération, et de solidarité.

Ces chercheurs s'accordent sur le fait, que le développement de la pensée chez l'enfant se construit en partie par l'accommodation. Lors du stade préopératoire, hormis l'âge d'une plus grande intériorisation de l'action, ils considèrent l'évolution du soi chez l'enfant par l'assimilation du réel physique et social à soi et à l'activité de l'enfant. C'est une caractéristique majeure de l'organisation mentale de l'enfant.

Nous nous demandons alors si cette vision pourrait définir ce qu'est la décentration. Lors du passage d'un stade à l'autre, l'enfant est décrit comme étant centré sur lui-même, cette centration fait partie prenante de son évolution et la recherche nous montre que l'environnement peut influencer sur le développement de certaines facultés cognitives chez celui-ci.

1.1.2. L'acquisition de la Théorie de l'esprit, de l'égoцентризм à la décentration

À l'âge de 2 ans, l'enfant est qualifié « d'égoцентризм », c'est-à-dire qu'il centre tout, inconsciemment, sur son corps et sur l'action de son corps. Par conséquent, il ne fait pas de distinctions entre le subjectif et l'objectif et entre le fortuit et le nécessaire. Sa pensée reste centrée sur son point de vue et pour cet enfant, l'autre possède le même. Il a une représentation du monde comme un système dont il occupe le centre. Ce comportement « est la conséquence de son incapacité à s'analyser et à se décentrer de ses affects et cette attitude persiste tant qu'il n'est pas capable de dissocier le « moi » du « non- moi ». » (Boyd & Bee, 2017) (Bouchard & Al, 2008) (Piaget & Inhelder, 1980) (Papalia & Martorell, 2018)

Dans le cadre scolaire, il en résulte que cette centration inconsciente pourrait perturber la vie relationnelle au sein d'une classe. Par exemple, l'acquisition de règles resterait difficile et l'enfant ne tiendrait pas compte des besoins, des envies et des craintes de l'autre, puisqu'il n'est pas capable de se mettre à sa place. Cependant, cette attitude doit être appréciée par l'adulte comme une simple caractéristique. En effet, selon Piaget, « l'égoïsme, ou tendance naturelle à tout rapporter à soi, n'est pas de l'égoïsme. Il ne s'agit pas d'un défaut moral mais, d'un stade normal du développement ».

L'égoïsme au sens du développement, est défini comme l'incapacité de prendre conscience du point de vue de l'autre (Boyd & Bee, 2017) (Bouchard & Al, 2008) (Piaget & Inhelder, 1980) (Papalia & Martorell, 2018). Piaget a d'abord comparé l'égoïsme de l'enfant à l'autisme. Cependant, cette vision est assez réductrice. Pour Henri Wallon la comparaison de l'égoïsme à l'autisme n'est pas préconisée, car en effet, pour lui les troubles du spectre de l'autisme caractérisent un individu qui s'est isolé du monde, et ce, de manière pathologique. L'égoïsme, au sens développemental, n'a pas dans l'évolution de l'enfant une signification purement négative, mais répond à une première prise de conscience.

Dès lors, on tend à donner une définition assez complète de cette notion, d'abord l'égoïsme intellectuel de l'enfant se traduirait sur un plan comportemental de manière sociale, par le réalisme moral, puis, il recouvre « une double indifférenciation chez l'enfant, une indifférence dans l'activité propre, des transformations de l'objet et une indifférenciation de son propre point de vue et celui d'autrui. » (Piaget, 1967)

On comprend donc que l'enfant au stade de l'égoïsme ne comprendra l'activité qu'en fonction de son activité propre et ne comprendra les autres qu'en les assimilant simplement à lui.

Le dépassement de l'égoïsme est l'effet d'une socialisation de l'individu et en particulier au travers de la coopération et de la discussion entre les pairs. En effet, d'après de nombreuses recherches, « la coopération refoulerait la conviction spontanée propre à l'égoïsme et la discussion engendrerait ainsi une réflexion et une vérification objective. » (Astington & J.Edward, 2010). On note donc, que pour socialiser l'esprit et se décentrer la coopération au sein d'activités ou d'un groupe devient nécessaire.

Du stade de la pensée préopératoire aux opérations concrètes s'effectue le dépassement de l'égoïsme. Les auteurs se mettent d'accord sur un palier évolutif concernant l'évolution d'un stade à l'autre mais, la variabilité intra-individuelle, par rapport à l'âge du dépassement de l'égoïsme perdure.

Lors de la décentration, vont se mettre en place ce que l'on nomme des « théories de l'esprit » TOM². Non pas une théorie à proprement parler, mais l'aptitude cognitive permettant à un individu « d'attribuer des états mentaux inobservables comme l'intention, le désir ou les croyances par exemple, à soi-même ou à d'autres individus » (Astington, 1999). La théorie de l'esprit serait donc la capacité à se représenter notre propre esprit mais aussi à attribuer des états mentaux à autrui.

L'âge d'apparition de la théorie de l'esprit est estimé entre 4 et 5 ans, lorsque les enfants commencent à résoudre les tests de « fausses croyances » de manière conséquente. Pour certains, cette capacité n'apparaît pas avant ces âges-là car l'enfant doit développer au préalable une série de concepts symboliques. Cependant, pour d'autres « elle se développe de façon progressive, avec l'apparition des compétences sociales intuitives dans la prime enfance puis le développement de la cognition sociale réfléchie au cours des années préscolaires ». (Astington & Edward, 2010). Mais tous tendent à croire qu'une évolution cruciale se révèle vers l'âge de 4 ans, lorsque l'enfant réalise que les pensées que l'on a à l'esprit peuvent ne pas être vraies. À cet âge-là, il y a une réalisation du fait que les gens parlent et agissent selon leur conception du monde, même si leur pensée ne reflète pas la situation réelle. La capacité des enfants de voir les choses de leur point de vue relève de la cognition sociale et leur environnement naturel permet de voir leurs aptitudes à interagir avec les autres dans le monde réel.

La recherche a démontré qu'il existe « certains facteurs de l'environnement social qui influencent la vitesse du développement normal de la théorie de l'esprit, comme par exemple l'idée que « les enfants manifestent plus tôt une conscience des états mentaux d'autrui lorsque leurs mères leur parlent de leurs pensées, souhaits et sentiments de manière quotidienne et qu'elles expliquent pourquoi elles corrigent une mauvaise conduite » (Astington & Edward, 2010). L'extension de la théorie de l'esprit chez l'enfant

² « Theory of mind » en anglais, notion introduite en 1978 par les éthologues David Premack et Guy Woodruff.

dépendrait également d'autres facteurs environnementaux tels que, « les conversations familiales et les stratégies disciplinaires, les interactions avec les frères et soeurs, les livres d'histoire et les jeux de simulation, ainsi que de facteurs relatifs à l'enfant comme ses habiletés langagières et son contrôle cognitif.» (Astington & Edward, 2010)

En outre, le développement de la théorie de l'esprit peut avoir des conséquences que l'on observe sur les compétences sociales et la réussite scolaire des enfants mais également sur des traits caractériels. Une TOM bien développée peut aussi servir à des conduites antisociales chez le jeune enfant comme l'intimidation ou l'excès de confiance par exemple. Ces comportements restent en marge et la théorie de l'esprit est un grade essentiel nécessaire au dépassement de l'égoïsme.

On peut donc comprendre que le dépassement de l'égoïsme psychique par l'acquisition de la TOM favorise la décentration intellectuelle de l'enfant. Celui-ci, se socialise en admettant l'autre dans son évolution et par conséquent le développement de sa pensée sociale passera par différents outils notamment par la mobilisation du langage.

1.2. Le développement du langage et sa mobilisation

1.2.1. Un développement chronologique

Le développement du langage suit un déroulement assez figé d'un enfant à l'autre, mais avec des variations dans l'évolution d'une étape à une autre. Il dépend à la fois de capacités neurocognitives innées, et d'une confrontation de l'enfant avec un environnement humain. La démarche d'acquisition du langage est un processus actif au cours duquel l'enfant explore et expérimente le langage qui l'environne. D'un point de vue biologique, les prémisses de l'acquisition du langage sont conditionnées par l'intégrité des organes phonatoires et de leurs commandes neuro-musculaires. Il existe également des structures corticales et sous-corticales dans le cerveau, spécialisées dans diverses fonctions du langage et de l'appareil auditif.

L'accroissement du lexique est très variable d'un enfant à l'autre. Les premières phrases par association de deux mots, pour désigner une action apparaissent entre 20 et 26 mois et l'amélioration se fait sentir au cours de la troisième année de l'enfant. En effet, l'acquisition du vocabulaire va s'intensifier pour atteindre environ trois cent à l'âge de 3

ans. L'enfant va perfectionner l'articulation des différents phonèmes et il en découlera une progression assez fixe qui dépendra des difficultés propres à chaque geste articulatoire. L'acquisition de la syntaxe se fait par paliers. Le traitement de la phrase est d'abord de "style télégraphique" (mots-phrases, mots valises), puis elle comporte progressivement un sujet, un verbe, un complément, des qualificatifs, et le pronom "je" apparaît vers 3 ans. Selon les linguistes, le « je » marque une étape importante de l'individuation et de la reconnaissance de sa propre identité chez l'enfant.³

Le langage adulte de base est correctement articulé et est généralement acquis entre 3 et 5 ans. Au-delà, le langage continue d'évoluer à travers un enrichissement du vocabulaire, et un perfectionnement de la syntaxe, il progressera également sur le plan expressif et cognitif.

La construction du langage chez l'enfant est l'un des axes majeurs des différents domaines d'apprentissage à l'école maternelle. Vers l'âge de 5 ans l'enfant est en général prêt pour l'apprentissage du langage écrit et la lecture est normalement pré-acquise, elle continuera de progresser sur un continuum par acquisition d'automatisme. À l'école, l'enfant doit progressivement s'appropriier les données linguistiques de l'entourage éducatif mais aussi familial, pour accéder aux énoncés plus élaborés et mieux communiquer. L'adaptation de l'environnement scolaire à l'enfant est également une pratique pédagogique essentielle de l'école, effectivement en pratique les corrections, approbations et désapprobations de la part des enseignants peuvent être adaptées aux capacités cognitives de l'enfant.

On retient donc, que le développement du langage chez l'enfant se déroule dans le temps et sa chronologie est essentielle. Il reste néanmoins évident que sa mobilisation varie selon l'individu.

1.2.2. Variabilité intra-individuelle dans la mobilisation du langage

La mobilisation du langage chez un enfant n'est pas exhaustive, elle ne se suffit pas à elle-même et dépend de différents facteurs, génétiques, environnementaux, sociaux. Remarquons que l'enfant de 2 ans a une vision « synchrétique » du monde, due à la

³ De Boysson-Bardies, 1996

subjectivité et à l'affectivité qu'il accorde à son observation, c'est-à-dire qu'il ne peut distinguer les choses autrement qu'elles sont données (Piaget, 1928). Le syncrétisme en psychologie du développement, est « une perception ou représentation globale de caractère primitif, marquée par une faible différenciation entre plusieurs éléments. »⁴Ainsi, l'enfant de 2 ans est incapable de différencier les relations qui existent entre elles et comme l'avance Beaudichon « nombreuses sont les interdépendances qui existent entre les plans moteurs, affectifs, sociaux et intellectuels » (Beaudichon & Bideaud, 1979). Réellement, le syncrétisme touche le langage, la perception, la pensée et les relations à autrui chez l'enfant. Par ailleurs, « sa vision syncrétique engendre des difficultés à analyser et à synthétiser » ainsi, l'enfant de 2 ans a une perception singulière et globale du monde qui l'entoure et lorsqu'il est en situation de langage, il décrit en priorité ce qu'il aperçoit dans l'immédiat. L'acquisition du langage est généralisée par les théoriciens mais des différences restent observables, notamment lors de sa mobilisation et ce dans toutes ses dimensions. Les variabilités d'expression, de débit et de prononciation chez l'enfant sont normales en maternelle et doivent être prises en compte par les éducateurs sans catégoriser l'élève. Il faut laisser place à l'évolution des capacités intrapsychique qui varient d'une personne à l'autre. Cette évolution est influencée par l'environnement social, familial mais, peut également l'être au travers des activités proposées en maternelle.

II. La pratique de l'atelier philosophique en maternelle

Une première étape de la pratique de la philosophie pour enfants a eu lieu en mars 1998. En effet, une réunion d'experts s'est tenue au siège de l'UNESCO à Paris afin de mettre en œuvre un projet de pratique philosophique pour les enfants. Celui-ci initie alors à un nouveau programme intitulé « à l'école de la pensée, la pensée à l'école » qui promeut au sein des établissements scolaires « une culture du questionnement par opposition à une culture traditionnelle de la réponse ». Yersu Kim, responsable de la section philosophie

⁴ Hélène Ricaud-Droisy, Nathalie Oubrayrie-Roussel et Claire Safont-Mottay, 2008

de l'UNESCO a affirmé que « l'intérêt de la philosophie pour les enfants entre dans les préoccupations fondamentales de l'UNESCO. »⁵

2.1. Une pratique en accord avec le développement de la pensée chez l'enfant et les exigences institutionnelles

2.1.1. Le programme de l'école maternelle

À l'école maternelle le langage doit être au centre de tous les apprentissages. Le programme de 2015 « réaffirme la place primordiale du langage à l'école maternelle comme condition essentielle de la réussite de toutes et de tous ». En petite section, les élèves présentent différents niveaux langagiers. À ce niveau de scolarité, ils développent de manière quotidienne leurs fonctions langagières. Pour ce faire, l'enseignant tente de leur donner les bons outils pour les guider au mieux dans leurs acquisitions. L'école maternelle accorde une place importante aux différences intra-individuelles et de ce fait, opte pour une appropriation progressive des différents usages et des différentes fonctions du langage. Les programmes s'accordent à dire que les activités autour de la mobilisation du langage, les apprentissages quotidiens et l'environnement dans lequel vie l'élève sont des éléments essentiels pour acquérir un vocabulaire nécessaire afin que celui-ci puisse exprimer ses différents besoins de manière ciblée et précise.

Concernant l'atelier philosophique en parcourant les programmes de mars 2015, nous constatons que cette pratique peut être traitée dans le cadre scolaire. En effet, « l'enseignant favorise les interactions entre enfants et crée les conditions d'une attention partagée, la prise en compte du point de vue de l'autre en visant l'insertion dans une communauté d'apprentissage ». ⁶ Les ateliers philosophiques permettent donc ces interactions mais s'inscrivent davantage dans le cadre d'une communauté de recherche. De plus, « pour provoquer la réflexion des enfants, l'enseignant les met face à des problèmes à leur portée. Quels que soient le domaine d'apprentissage et la durée de vie

⁵ <http://enfance-jeunesse.fr/chaire-unesco/>

⁶ Programme d'enseignement de l'école maternelle. Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars

de la classe, il vise des situations, propose des questions ouvertes pour lesquelles les enfants n'ont pas alors de réponses directement disponibles. [...] »⁷ Les questions à visée philosophique, caractérisées par leur ouverture et ne débouchant pas sur des réponses figées favorisent ainsi la réflexion des élèves. De surcroît, l'école maternelle a pour fonction de favoriser la construction identitaire de l'élève au sein d'un groupe, « par sa participation, l'enfant acquiert le goût des activités collectives, prend du plaisir à échanger et à confronter son point de vue à celui des autres. Il apprend les règles de la communication et de l'échange ⁸ ». Cette construction identitaire est également démocratique puisqu'elle prône la liberté de parole et d'expression des idées même si l'objectif premier d'un atelier philosophique n'est pas une approche citoyenne, le caractère collectif des séances amène les élèves à s'approprier les codes communicationnels. Le langage peut être vu ici comme instrument social et intellectuel.

Au-delà du but langagier, les ateliers philosophiques peuvent être vecteurs de valeurs démocratiques. En effet, ils promeuvent une éthique communicationnelle à travers l'écoute et le respect de la parole d'autrui mais aussi par l'acceptation des règles nécessaires à l'interaction verbale et conceptuelle.

La démarche philosophique va interroger, mettre en doute et questionner la question elle-même avant d'y répondre. Elle va en ce sens expliciter des enjeux existentiels, métaphysiques et épistémologique et se définit, par un effort de conceptualisation chez l'élève. Chez l'enfant les notions utilisées et leurs champs d'applications vont permettre la vérification des représentations réciproques et l'ajustement de celles-ci.

2.1.2 Adéquation de la pratique des ateliers philosophiques avec le développement de la pensée chez l'enfant

La pratique des ateliers philosophiques semble être en adéquation avec les attendus de l'école maternelle mais également avec le développement cognitif de l'enfant. En effet, l'atelier à visée philosophique va permettre de développer leur esprit critique et aider à la construction de leur cheminement de pensée. Grâce aux questionnements philosophiques, l'enfant est capable d'apprendre le rôle social du langage. Cependant, il

⁷ Ibid.

⁸ Ibid.

semble difficile à croire qu'il suffise de le mettre en situation de parler pour qu'il acquière une maîtrise du langage réflexive. Pour développer sa pensée réflexive, l'enseignant institue l'enfant dans des rôles qu'il accompagne durant l'atelier. Le faire verbaliser sur le fonctionnement du dispositif doit avoir la même importance que le contenu de la de l'atelier philosophique. En effet, le choix éducatif retenu est celui d'un sujet qui se construit dans l'autonomie mais aussi dans l'hétéronomie, la notion d'hétéronomie renvoie au « fait d'être influencé par des facteurs extérieurs, d'être soumis à des lois ou de règles dépendant d'une entité extérieure ».⁹ L'enfant conserve sa capacité créative, il peut choisir de concourir à la discussion et prendre l'initiative de donner son point de vue ou de ne rien dire. Mais, il obéit aussi à la dépendance des règles du dispositif ainsi qu'aux exigences sollicitées par l'enseignant, ici, la construction du dialogue au travers du questionnement. L'expression de la pensée passe par la mobilisation du langage et ses différentes fonctions. De manière générale, l'enfant de 4 ans présente une maturation cognitive assez importante et semble parfaitement intègre pour répondre aux exigences cognitives de l'atelier philosophique. La grande étape de 4 ans est le « passage du mur du perçu vers le concept » d'après Bouchand et Caron. Ainsi l'enfant devient apte à comprendre la différence entre ce qu'il perçoit et la croyance chez l'autre d'une perception. Au cours du développement après cette prise de conscience, la capacité à verbaliser les états mentaux va s'accroître et s'affiner. Il pourra utiliser le langage à des fins de communication mais surtout comme instrument du développement de la construction de soi.

2.2. Une pratique permettant le développement du langage oral et moral

2.2.1. L'acquisition des compétences langagières

⁹ *Centre national de la recherche scientifique, Trésor de la langue française, dictionnaire de la langue du xix au xxe siècle, 1981.*

Les compétences langagières semblent suivre une évolution innéiste mais restent surtout influençables par l'environnement. La recherche a permis de répertorier une typologie d'activités stimulant la parole de l'enfant. Par son objectif de réflexion et d'aide à l'acquisition des compétences langagières l'atelier à visée philosophique pourrait en faire partie. Les résultats montrent de manière significative que le choix des supports pédagogiques de l'enseignant peut permettre un développement des capacités langagières chez l'enfant. Des outils comme « le bâton de parole » régulant la parole, permettent la mise en mots des actions vues et stimulent le langage. Lors de l'atelier à visée philosophique on note l'intérêt de ce genre d'objet médiateurs, en effet, ils vont permettre de réguler la parole et sont d'excellentes médiations pour stimuler le langage peu importe le profil de l'élève. L'acquisition naturelle du langage va être améliorée par sa mobilisation volontaire et poussée lors de l'activité. L'atelier à visée philosophique aide donc à la progression de l'enfant et favorise le développement de ses capacités langagières.

2.2.2. L'acquisition des attitudes comportementales vers la décentration

Le développement du jugement critique chez l'enfant est valorisé par les programmes d'enseignement. Ils précisent l'importance de donner à l'élève la liberté de s'interroger, et d'interroger, de s'exprimer mais aussi de douter. L'atelier à visée philosophique est un parfait moyen de mobiliser le jugement moral et ce par son principe de questionnement existentiel.

On se questionne alors sur le développement moral chez l'enfant.

D'après une définition générale, le développement du jugement moral est l'ensemble des critères pour juger du caractère juste ou injuste, bon ou mauvais d'un acte. Celui-ci se développe grâce aux facultés exogènes des capacités cognitives mais également au travers de « dilemmes moraux » (Kohlberg, 1970).

La théorie de Kohlberg, concernant les différents stades de développement du jugement moral, a fait son apparition dans les années 1970. Pour construire sa théorie, il a analysé les arguments d'enfants, d'adolescents et d'adultes face à des dilemmes moraux dont le plus connu est celui d'Heinz. Il a défini trois niveaux du développement cognitif. Chaque niveau est sous-divisé en deux stades. Ces derniers sont successifs et invariables

et aucune régression morale n'est envisagée. Le passage d'un stade à l'autre s'explique par le développement des capacités cognitives et par les interactions avec autrui. Le premier niveau est le niveau de « la moralité pré-conventionnelle », qui se développe au cours de l'enfance entre 2 et 7 ans. L'enfant n'a pas encore conscience des conventions sociales et est plutôt soucieux des conséquences de ses actions. Lors de ce stade, l'égoïsme prime et les règles et la moralité viennent de l'extérieur et sont perçues à travers les punitions et récompenses possibles. Le réalisme moral de l'enfant de moins de 6 ans est aussi la conséquence des rapports avec l'adulte et du respect unilatéral (avec ses pairs, camarades, frères, etc). L'acquisition de la moralité aiderait à amener la décentration chez le jeune enfant. On note donc, une corrélation entre ces deux stades de développement.

La discussion et le questionnement moral à travers les ateliers à visée philosophique engendrent une réflexion et une vérification objective chez l'enfant, l'amenant vers une ouverture à l'altérité et vers le monde.

PROBLÉMATIQUE

Nous avons vu que la majorité des précurseurs de la psychologie de l'enfant s'accordent pour dire que le développement de la pensée chez l'enfant serait une accumulation de constructions nouvelles par interactions mais également poussé par la maturation d'un système nerveux. En outre, l'évolution de la pensée chez l'enfant peut se construire par accommodation ainsi qu'assimilation d'un réel physique et d'un réel social, avec l'application de schèmes que l'enfant perçoit sur son environnement. Nous avons également vu, que la construction de ces facultés psychiques serait relative au temps et aux individus. En effet, chaque enfant est différent et se développe à son propre rythme. On peut retenir, que l'évolution du soi chez l'enfant passe généralement par la décentration, en tant que progression cognitive et s'inscrit à travers une construction intrapsychique et environnementale. Par opposition la recherche nous montre qu'il existe un égoïsme chez l'enfant de moins de 4 ans, caractérisé par l'incapacité de prendre conscience du point de vue de l'autre. Cet égoïsme, n'a pas une connotation négative

car il reste selon Piaget néanmoins essentiel au développement de l'enfant. Le dépassement s'opère par l'effet de la maturation psychique et par la socialisation de l'enfant. Nous avons pu voir également que durant cette décentration, vont se mettre en place ce que David Premack nomme des théories de l'esprit. La théorie de l'esprit apparaît avec la résolution de tests de fausses croyances et serait la capacité à se représenter notre esprit mais surtout à attribuer des états mentaux à autrui.

On retient donc que cette capacité est caractérisée par la reconnaissance de l'autre dans son intégralité et répond à un cheminement d'évolution de pensée chez l'enfant. Le dépassement de l'égoïsme psychique par l'acquisition de la TOM favorise la décentration intellectuelle de l'enfant. Le langage quant à lui suit un déroulement assez fixe d'un enfant à l'autre mais compte des variations dans son évolution. Il se déroule dans le temps, et sa variabilité intra-individuelle n'est pas à négliger. Comme pour la pensée, le développement du langage est conditionné par l'intégrité biologique mais peut être surtout influencé par l'environnement social. C'est en ce sens que nous nous demandons si l'acquisition naturelle du langage peut être améliorée par une mobilisation volontaire et poussée lors d'ateliers spécifiques. Comme nous l'avons vu, la pratique de l'atelier de philosophie en maternelle semble être en accord avec les attendus institutionnels mais également avec le développement cognitif de l'enfant. En effet, les ateliers philosophiques permettraient à l'enfant de développer une réflexion critique souhaitée et pousseraient l'élève à pratiquer sa langue dans toutes ses dimensions. De plus, l'atelier optimise la mobilisation de réponses adéquates aux exigences cognitives que sa pratique implique et par son fondement il favoriserait la construction des compétences sociales et langagières chez l'enfant. Par ses doutes et ses sujets qui portent à la réflexion mais surtout par la confrontation argumentaire, le jugement moral de l'enfant pourra être développé et s'affirmer. Nous avons vu qu'il existe un lien probable entre l'acquisition de la moralité et la décentration chez l'enfant. En effet, l'acquisition de la moralité pourrait aider à dépasser l'égoïsme et amènerait l'expansion de la décentration chez l'enfant. De ces études empiriques, nous nous questionnons sur l'idée de contribuer à la décentration par une activité pédagogique, en effet l'idée finale reste néanmoins le lien entre l'atelier philosophique et la décentration de l'enfant.

On se demande alors si les ateliers philosophiques peuvent développer la théorie de l'esprit ou du moins aider à son développement ? Si l'atelier à visée philosophique

peut permettre à l'enfant d'accroître sa décentration ? Et si celui-ci agit sur les compétences sociales de l'enfant ?

Le but de notre questionnement est de montrer que la pratique enseignante orientée vers le dépassement de l'égoïsme pourrait amener plus facilement la décentration. On se demande également, à quelle fréquence l'atelier philosophique doit être envisagé et quels débats doivent être mis en place pour pouvoir impacter de manière conséquente le développement de la décentration ? Nous tentons aussi de comprendre en quoi l'atelier philosophique peut permettre un dépassement de la décentration et chez quels élèves cela devient possible ?

MÉTHODOLOGIE

4.1 Contexte de la recherche

Nos expérimentations se sont déroulées dans une école maternelle située dans le département du Lot. L'école maternelle de Caillac est une école rurale et compte en son sein, 39 élèves et 3 niveaux distincts. Pour deux enseignantes, trois classes leurs sont affectées : une classe de GS, une classe de MS et une classe de PS avec un élève en TPS. L'école accueille 2 Atsem et une animatrice périscolaire.

Dans le cadre de mon mémoire l'expérimentation s'est effectuée sur la classe du niveau médian de la maternelle, la moyenne section. Ces élèves sont au nombre de 7, tous âgés de 4 ans et quelques mois.

Le plus jeune a tout juste 4 ans et le plus âgé 4 ans et 6 mois. Parmi eux, l'élève A m'a été signalé comme étant en difficulté et rencontrant des obstacles dans l'élaboration de ses travaux en classe ainsi que dans sa mobilisation du langage.

L'élève A a de nombreuses difficultés scolaires, langagières mais aussi comportementales. En effet, sa capacité d'attention est assez faible et son élocution soulève certaines difficultés notamment dans sa manière de s'exprimer oralement, sa capacité d'articuler et dans l'enchaînement des phrases qu'il emploie. Cet élève a également du mal à acquérir les codes de la propreté et communique difficilement avec ses camarades. Lors de tâches scolaires, il reste néanmoins concentré lorsqu'un adulte est

à côté de lui et ce de manière constante, il apprécie également la présence de cet adulte et prend plaisir à travailler avec lui. Après un entretien avec l'enseignante aucun diagnostic n'a été posé par un professionnel, mais une observation a été préconisée par l'équipe pédagogique.

Les participants :

Nos participants sont des enfants en classe de moyenne section maternelle. En effet, étant donné l'acquisition théorique de la TOM vers l'âge de 4-5 ans, et surtout les différences intra-individuelles, la classe de moyenne section semble être un terrain expérimental intéressant. Par la particularité de ce niveau médian, la moyenne section correspond à un moment privilégié du développement de l'enfant avec notamment la maîtrise progressive de l'espace graphique et des formes mais aussi une ouverture plus prenante vers l'autre. De plus, dans une même classe on pourrait avoir des élèves qui n'auraient probablement pas tous acquis la décentration, ce qui augmenterait les chances de répondre à notre question de recherche. Il est vrai que la petite section octroie une population plus sûre par défaut de TOM si l'on suit le développement cognitif de l'enfant cependant, l'élève de petite section de maternelle n'a pas encore conscience des conventions sociales et l'égoïsme prime et est omniprésent. De plus, la moralité à cet âge peut être perçue seulement d'un point de vue extérieur et la décentration ne sera peut-être pas encore envisageable.

4.1.1 Description de la démarche

La passation se déroule dans la troisième période scolaire des élèves. L'observation se fera sur un temps défini, à des moments précis (prise en compte de la chronobiologie et d'autres variables). Lors des ateliers philosophiques, les élèves seront dirigés par l'enseignante ou par un adulte et devront participer s'ils le souhaitent à la discussion philosophique. Pendant les ateliers, l'observation portera sur l'évolution de la mobilisation du langage, les interactions, mais aussi sur la décentration et ce, d'une séance à l'autre. Suite à la passation, le groupe en immersion dans l'atelier philosophique et le groupe ne participant pas à l'atelier philosophique feront des jeux pédagogiques

d'imitations, des jeux collectifs, de collaboration ou de compétition. À la suite de cela, une dernière observation sera effectuée.

L'organisation des ateliers à visée philosophique

1. Le lieu

L'ergonomie est un paramètre important dans la mise en place des ateliers. Un endroit sera aménagé en conséquence par nos soins, un lieu différent du coin de regroupement habituel. Le but étant que les enfants ne se sentent pas dans une situation d'apprentissage comme les autres et qu'ils soient apaisés par l'environnement dans lequel ils se trouvent. L'atelier doit leur donner l'envie de s'exprimer et d'écouter l'autre, afin de les amener à échanger de la manière la plus naturelle possible. L'atelier philosophique se transforme en un espace de réflexion collective, le lieu devient chaleureux, calme et a pour objectif de favoriser un univers propre au questionnement.

2. La disposition

Dans cet espace dédié aux enfants, les élèves sont assis en cercle pour faciliter l'échange et l'observation. Cette disposition impose une certaine écoute de l'autre et favorise la décentration par le fait même d'être face à autrui. Il s'agirait toujours du même coin pour susciter un sentiment de sécurité chez l'enfant et forger ses repères spatio-temporels.

3. Le rythme des séances

En prenant en compte la chronobiologie des élèves¹⁰, l'idéal de la passation est qu'elle se déroule après un temps calme et une fois par semaine. Concernant les jours, dans le cadencement de la semaine, les lundis et les après-midis semblent mieux convenir à des activités de réinvestissement, plus ludiques et autonomes.¹¹ De ce fait, notre choix

¹⁰ ACADEMIE DE CRETEIL. « L'école maternelle et les nouveaux rythmes scolaire » [en ligne]. Disponible sur www.dsden93.ac-creteil.fr/spip/IMG/pdf/L_ecole_maternelle_et_les_nouveaux_rythmes.pdf (consulté le 10 mars 2018).

¹¹ ACADEMIE DE CRETEIL. « L'école maternelle et les nouveaux rythmes scolaire » [en ligne]. Disponible sur www.dsden93.ac-creteil.fr/spip/IMG/pdf/L_ecole_maternelle_et_les_nouveaux_rythmes.pdf (consulté le 10 mars 2018).

se porte sur le mardi, mercredi, jeudi ou vendredi matin, car ces moments se prêtent mieux à des activités nécessitant attention et concentration, il serait donc plus efficace d'y proposer les ateliers philosophiques. De plus, il est nécessaire de prendre en compte les moments de moindre vigilance chez les élèves (de 8h30 à 9h30 et de 12h30 à 14h00), en ce sens les aménagements ne seront pas durant ces heures-là.

Les séances durent environ 15 minutes, mais on autorise un élargissement de ce temps à 25 minutes en raison d'une lecture d'album au préalable de la séance. Cependant, elles ne peuvent pas durer plus longtemps car la capacité d'attention des élèves de 4 - 5 ans atteint là souvent ses limites.

4. La ritualisation du temps dans la séance

Lors de chaque séance, un élève est choisi pour être le « gardien du temps ». Ce choix contribue à le responsabiliser durant toute la durée de l'atelier. L'objet mis en place est un sablier, le sablier est un objet assez intéressant pour des élèves de maternelle. Les variabilités liées au temps et à l'espace sont des paradigmes difficilement concevables durant ce cycle. L'objet permettra de visualiser et concevoir le temps qui passe pour les élèves. Nous avons dû leur expliciter l'utilité de cet objet et sa représentation. En effet, l'écoulement représente 10 minutes ce qui correspond à la durée totale de notre discussion. De plus, une fois le sable écoulé, la séance est annoncée comme étant finie et le passage à une autre activité peut s'effectuer.

L'échange débute dès lors que le gardien du temps a retourné le sablier et c'est à lui d'informer l'ensemble du groupe que le temps de parole est terminé.

4.1.2 Contrat de recherche

Nous avons contacté l'enseignante quelques semaines avant l'expérimentation afin que nous puissions nous organiser autour des différentes modalités inhérentes aux expérimentations.

4.2.1 Première question de recherche : comment repérer le degré de décentration des élèves ?

4.2.1.1 Données recherchées

Rappelons ce qu'est la décentration : « la décentration est la capacité à pouvoir adopter d'autres points de vue que le sien » (Lecompte, 2017). Pour analyser le degré de décentration, nous avons choisi d'utiliser en amont des tests reconnus ayant une valeur scientifique. Le test de fausses croyances pour mesurer la TOM chez l'enfant de Sally et Anne fait partie de nos choix. Lors de la passation, l'objectif est d'observer la réponse sociale de l'enfant face à l'activité et de mesurer l'acquisition de la TOM. Selon les tâches demandées, il faudrait évaluer l'acquisition de la décentration, et voir si l'activité est appropriée à l'enfant.

Après la passation des tests l'idée serait de réunir les enfants n'ayant pas encore acquis la TOM ou les enfants n'ayant pas une bonne réaction aux jeux collaboratifs, pour finalement faire deux groupes, un groupe contrôle (témoin) et un groupe expérimental (test).

Pour repérer le degré de décentration des élèves, nous avons observé la compréhension que l'élève a sur d'autres points de vue que les siens dans des situations spécifiques. On observera également le caractère psycho-social de l'élève. En effet, si l'enfant porte un intérêt plus ou moins accru à l'autre, et si celui-ci prend le temps d'écouter l'autre tout en lui laissant la capacité de répondre, on pourra en déduire le degré de décentration. De plus, le temps de réponse nous démontrera également le degré d'acquisition de la décentration, plus la compréhension s'insère dans un laps de temps long, plus la compréhension des inférences est fragile de même que l'acquisition de la TOM.

Le test de fausses croyances et les activités sociales, nous permettrons donc de positionner l'élève pour la suite de notre expérimentation.

4.2.1.2 Modalités du recueil et transcription des données

L'outil qui permettrait de répondre au mieux aux questions de recherches serait l'observation avec support. Une observation sera envisagée sur plusieurs séances avec deux groupes, un groupe témoin et un groupe contrôle. L'observation prendra comme support une grille d'observation, qui sera faite en deux parties est utilisable pendant et après les ateliers. La grille d'observations sera une grille à codage fermé, en effet elle admet une procédure fermée dans laquelle la grille d'analyse est prédéfinie avant l'étude.

Les données seront utilisées pour vérifier la validité des idées selon une démarche déductive de description des données. La grille d'observation sera un support lors de la visualisation des ateliers et permettra d'accommoder les observations. Elle prendra en compte d'une part les interactions des élèves et d'autre part la mobilisation du langage. Un deuxième support sera envisageable, le support numérique avec l'enregistrement des ateliers philosophiques. En effet, il semblerait intéressant de filmer les ateliers pour une meilleure observation et une bonne retranscription. Pour cela, une autorisation parentale et un consentement des enseignants seront nécessaires.

Concernant la retranscription de nos données, elle consistera à lister les informations recueillies et les mettre sous forme de texte qui représentera les données brutes de notre recherche.

La retranscription permet d'organiser l'étude sous un format directement accessible à l'analyse. En effet, notre but à travers de ce mode de recueil est d'extraire des significations pour y trouver des réponses et découvrir des phénomènes en rapport avec nos questions de recherche. Les données qualitatives retranscrites sont ici : le contenu verbal, le texte et les informations symboliques.

4.2.1.3 Description de la méthode d'analyse

Comme indiqué dans les modalités de recueil, notre analyse portera sur les observations notifiées sur notre grille, elle sera composée d'items utilitaires à notre question de recherche.

Concernant la méthode d'analyse, le traitement des données qualitatives peut être mené d'un point de vue sémantique ou statistique (Andreani, Conchon, 2001). Nous optons ici pour un traitement d'un point de vue sémantique. L'analyse portera sur les éléments qui nous permettront de répondre à nos questions de recherche. On se focalisera sur les observations qui nous aident à positionner le degré de décentration chez l'élève. La réponse sociale, les réactions au jeu collaboratif ainsi que l'intérêt pour l'autre seront par exemple des items à analyser de manière sémantique.

Nous pouvons répertorier également d'autres items observables sur notre grille qui apprécieraient plutôt une analyse statistique. En sciences humaines, l'analyse catégorielle semble la plus appropriée. En effet, elle consiste à calculer et à comparer les fréquences

de certains éléments et à les regrouper en catégories significatives. Il s'agit d'une démarche alliant qualitatif et quantitatif, qui se base sur l'hypothèse que la fréquence d'une idée est proportionnelle à son importance.

Les critères d'analyse et les observables pour notre question de recherche sont : « le fait de faire des phrases de plus de quatre mots, d'utiliser son prénom quand on parle de soi, de dire « je », de s'adresser à l'autre en le montrant, d'utiliser des articles « la », « une », des pronoms, « tu », « il », « elle », de comprendre des prépositions telles que « dans », « sur », « dessous », « derrière », de raconter ce qui est arrivé en termes simples, de dire cent mots reconnaissables, de participer, de partager son point de vue, d'exprimer le point de vue de l'autre, de réexpliquer un point de vue différent, d'écouter l'autre quand il parle, de le regarder, de faire des phrases complètes, de respecter le temps de parole, d'articuler clairement sans substitution de sons les mots, de poser des questions à l'autre et se poser des questions: « Quoi ? Où ? Pourquoi ? Qui ? Quand ? » etc.

GRILLE D'OBSERVATION

Mobilisation du langage	
Items	Fréquence
Faire des phrases de plus de quatre mots.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Utiliser des articles « la », « le », « une », « un »	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Comprendre des prépositions telles que « dans », « sur », « dessous », derrière ».	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Raconter ce qui est arrivé avec des termes simples.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Richesse lexicale.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Faire des phrases complètes.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Articuler clairement sans substitution de sons les mots.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Signifier autrui : utiliser le prénom de l'autre quand on parle de lui.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Dire lorsque l'on parle de soi « je »,	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Utiliser du vocabulaire spécifique et approprié au thème de l'atelier.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Utiliser les pronoms personnels, « tu », « il », « elle » etc.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Observations non verbales / non verbales supplémentaires :											

GRILLE D'OBSERVATION

Degré de décentration des élèves		
Items	Observations verbales	Observations non verbales
Participation	- - - -	- - - -
Partager son point de vue		
Exprimer le point de vue de l'autre	- - - -	- - - -
Montrer son accord / son désaccord /		
Expliquer un point de vue	- - - -	- - - -
Écouter l'autre quand il parle		
Couper la parole	- - -	- - -
Demander la parole		
Regarder l'autre quand on s'adresse à lui ou quand il parle	- - - -	- - - -

Respecter le médiateur		
Demander le bâton de parole		
Respecter le temps de parole		
Poser des questions à l'autre		
Se questionner		
Temps de réponse aux questions	Élève C : Élève E : Élève F :	

4.2.2 Deuxième question de recherche : quelle forme de débat mettre en œuvre pour favoriser la décentration ?

4.2.2.1 Données recherchées

Le débat est avant tout « une discussion sur une question controversée entre plusieurs partenaires qui expriment leurs opinions ou attitudes et essaient de modifier celles des autres, les leurs, en vue, idéalement de construire une réponse commune à la question initiale. » (J. Dolz, 1995). Cette définition induit une base dans nos ateliers mais nécessite une adaptation. Le débat dans l'atelier philosophique en maternelle a pour objectif de faire penser les élèves et de les amener à comprendre les prémisses conceptuelles d'un débat. Le second objectif pour l'élève de maternelle est de comprendre que l'autre peut penser différemment que soi et qu'autrui aurait également une manière de penser différente ou semblable à soi ou à celle des autres. Concernant la forme, nous avons choisi d'opter pour un débat régulé. En effet, parmi les différents débats, le débat régulé est caractérisé et géré par un modérateur qui « structure le déroulement de la situation, en mettant en évidence la position des différents débatteurs, en leur facilitant les échanges. » (J. Dolz & B. Schneuwly, 1998, p. 166). En maternelle ce type de débat semble être le plus intéressant, en effet, étant donné

l'âge des participants une telle structure est nécessaire pour le bon déroulement des ateliers.

Pour observer la décentration dans le débat, nos observations se porteront sur l'attitude verbale mais aussi non verbale. Les mots évoqués par l'enfant décriront sa compréhension et il en est de même par l'expression corporelle qu'il va exprimer. Le non verbal à cet âge-là est souvent un réflexe, il est de ce fait très important à analyser. Au cours de son développement, l'enfant va transformer ses réflexes primaires et instinctifs en expressions et ces expressions en communication. (J. Abécassis, 1986) La communication non verbale et l'expression corporelle peuvent se traduire chez l'enfant en une émotion observable. L'observation de ces émotions exprimées par le non verbal nous permettra de visualiser l'état d'esprit de l'élève et de ce fait avoir un aperçu de sa compréhension, et de sa capacité à inférer des états mentaux à autrui.

4.2.2.2 Modalités du recueil et transcription des données

Une observation avec grille d'observation comme support serait également envisageable. En effet, une observation pendant les ateliers philosophiques serait ici intéressante. Cette observation se déroulerait en deux temps une pendant l'atelier et une autre post atelier en visionnant les vidéos pour approfondir. Cette grille aura ici des items adaptés qui cibleraient la forme du débat, l'utilisation ou non des outils mis à disposition pour le réguler, la prise en compte du rôle du médiateur, du chef de temps etc. Cette grille d'observation comprendra également des items en lien avec le contenu des séances, nous tenterons d'observer les sujets qui ouvrent plus ou moins à la discussion, au raisonnement et à l'empathie, les thèmes qui susciteraient un intérêt plus ou moins flagrant chez l'élève.

Nous avons choisi de faire un enchaînement et une programmation logique pour faciliter le suivi chez les enfants. Nous avons trouvé intéressant d'aborder des sujets de discussion en rapport avec l'école. Nous comptons sur une observation au préalable pour cibler des thématiques qui pourraient toucher directement les élèves. Ces thématiques les concerneraient et ouvriraient à la discussion. De plus, ces thèmes

permettent aux élèves de cibler les enjeux de l'école et de comprendre ce que nous y faisons afin de susciter chez eux un intérêt pour l'apprentissage.

Dans le suivi logique, certaines thématiques porteront sur la différence par exemple ou l'autre, des sujets qui nous semblent essentiels au développement de la décentration. En effet, l'élève sera dans l'obligation de réajuster ses pensées par confrontation d'idée mais aussi de participer à la discussion de manière active. Le nombre de séances préconisés dépendra des enfants et de leur capacité à développer leur décentration.

Le débat régulé permet aux enfants de se sentir en sécurité et d'être guidé. De ce fait la parole sera plus libre. Une parole plus libre permettra l'accès à la discussion à la confrontation et donc à l'ajustement des pensées pour se décentrer. En effet, l'idée principale est d'observer si les ateliers philosophiques orientés permettraient de développer la décentration chez les élèves. Le débat régulé admet l'idée qu'un médiateur externe au débat mette en évidence la position des différents débatteurs, se caractéristique propre à cette forme de débat permet d'éclaircir certains points chez les élèves et les aide à échanger mais aussi à intégrer les normes de l'atelier philosophique.

Nous avons fait le choix de garder la même forme de débat du début jusqu'à la fin pour que des repères spatio-temporels puissent être intégrés par les élèves. Grâce à cette rigueur, les échanges se feront plus naturellement et seront plus nombreux.

Une retranscription afin d'organiser l'étude pour l'analyse est également préconisée pour notre question de recherche. Elle se fera pendant le visionnage des ateliers.

4.2.2.3 Description de la méthode d'analyse

Ici également, nous optons pour une analyse des données d'un point de vue sémantique. L'analyse portera sur la forme du débat qui apparaît, l'utilisation ou non des outils mis à disposition pour le réguler, la prise en compte du rôle du médiateur, du chef de temps, le rapport aux règles et à leur intériorisation etc. Elle comportera également des items propres aux sujets débattus, qui portent attention au verbal comme au non verbal.

GRILLE D'OBSERVATION

Le débat régulé		
<i>Items</i>	Observations verbales	Observations non verbales
Participation		

Émotions		
Utilisation des outils médiateurs		
Respect du médiateur		
Raisonnement		
Empathie		
Demander le bâton de parole		
Respecter le temps de parole		
Poser des questions à l'autre		
Se questionner		
Items liés au thème du débat :		
Compréhension de la question à visé philosophique		
Réponse à la question posée : « Après avoir regardez cette image, est-ce que quelqu'un veut bien m'expliquer ce qui se passe ? »		
Réponse à la question : « « Très bien, et sur la première vignette qu'est-ce qu'il a fait ? »		
Réponse à la question (compréhension) : « Qu'est ce qui l'a fait sur son tableau ? » « Qu'est-ce qu'il a dans les mains ? »		
Réponse à la question : « À votre avis se tromper c'est bête ou intéressant ? »		
Justification des choix		
Accord de tous		
Réponse à la question posée à nouveau		

4.2.3 Troisième question de recherche : comment évaluer le passage de l'absence de TOM à la TOM ?

4.2.3.1 Données recherchées

Pour évaluer le passage de l'absence de la théorie de l'esprit à la décentration, nous avons décidé tout d'abord de faire à nouveau le test scientifique de Sally et Anne qui mesure cette acquisition. Le test sera effectué sur le groupe-test qui a pratiqué les ateliers philosophiques. En effet, nous partons du principe que grâce à ce test nous pourrions statuer sur une évolution conséquente de la TOM chez l'élève. Cependant, pour affiner notre analyse et ainsi éviter de catégoriser les résultats du test, nous allons observer certains traits qui nous aideront à noter une amélioration du comportement social chez l'enfant, prémisse de la décentration.

Pour ce faire, l'observation portera sur les comportements nouveaux ou l'amélioration de certains qui se révéleront après la pratique des ateliers philosophiques. De plus il nous semble intéressant d'observer également l'évolution langagière des enfants. En ce sens notre attention portera aussi sur l'évolution du débit de la parole, de la densité et de la richesse sémantique des mots chez les enfants peu parleurs et chez les enfants parleurs.

Nous allons aussi noter la participation ou non au débat au cours des dernières séances et la manifestation ou non de la compréhension par le verbal du non verbal.

Pour comprendre la transition, nous observons chez l'élève les comportements qui relèvent de la cognition sociale. En ce sens, si l'enfant a la capacité d'adopter le point de vue d'autrui et si ce dernier admet le fait qu'il puisse se tromper en certaines circonstances et modifier ce qu'il pense une évolution sera donc à apprécier. De plus, nous observerons également le développement de la cognition sociale réfléchie, afin de voir si l'élève comprend que l'autre puisse penser des choses différentes de soi et inversement. Nous observerons l'apparition des compétences sociales intuitives avec la capacité des enfants à aller naturellement vers d'autres élèves. La capacité à comprendre les histoires implicites, évoquant des surprises, des secrets et des erreurs, qui invitent l'élève à voir les choses de points de vue différents seraient également une manière d'évaluer le passage de l'égoïsme vers la décentration. En d'autres termes l'acquisition de la TOM se définira par le degré de la compréhension sociale chez l'enfant. À travers l'écoute d'histoires, la capacité à pouvoir les raconter, les reformuler mais aussi le fait de parler des pensées, des souhaits et des sentiments d'autrui et des raisons qui les poussent à agir comme ils le font sont des données à ne pas négliger pour évaluer le degré de la TOM.

4.2.3.2 Modalités du recueil et transcription des données

De nouveau l'observation avec support est ici préconisée. En effet, il semblerait judicieux d'enregistrer sous forme de vidéo nos ateliers pour une observation plus attentive. L'observation comme explicité plus haut prendra comme support une grille d'observation avec des items prédéfinis. Elle sera faite en deux temps pendant le dernier atelier et post atelier.

Contrairement aux grilles précédentes, notre grille comprendra des items évolutifs de 0 à 10, avec 0 pour aucune évolution et 10 pour évolution flagrante voir une

décentration partielle ou totale. Le terrain d'observation sera toujours en atelier philosophique, cependant pour avoir une confirmation des résultats il nous semble intéressant de poursuivre l'observation hors champ préconisé, autrement dit dans des lieux où le contact social est obligatoire. La cour de récréation ou les ateliers de motricité (obligeant parfois la collaboration) semblent être l'idéal. Après la mise en place des ateliers philosophiques l'idée est de pouvoir faire des activités nécessitant une collaboration et d'observer la réponse sociale à ces activités après la pratique de ces ateliers.

Nos ateliers commencent par la lecture d'une littérature jeunesse ou la présentation d'un objet inducteur (par exemple : une photo ou un jouet) qui invite à la réflexion. Pour les derniers ateliers, nous avons songé à augmenter les difficultés, pour ce faire, nous proposons des lectures orientées vers l'implicite et avec une compréhension plus pointue.

Comme pour les questions précédentes, la retranscription des données qui ont été observées semble appropriée.

4.2.3.3 Description de la méthode d'analyse

Notre troisième question de recherche admet également une analyse des données d'un point de vue sémantique. Elle portera sur les résultats au test de Sally et Anne ainsi que les items sur les grilles d'observations. L'analyse porte sur des items choisis à la fois à partir d'un modèle théorique et à partir de l'observation de comportements. Ces observations nous permettront d'appréhender une réalité vécue de manière concrète, plutôt que d'en obtenir un écho déformé au travers des représentations initiales que l'on peut avoir (Fielding, Lee, 1998, cités par Andreani, Conchon, 2001). En ce sens, nous étudions le sens des idées émises et le contenu observé.

Pour finir, le traitement des données qualitatives sera également mené du point de vue statistique, et nous permettra de coder l'évolution de la décentration afin d'ouvrir sur une analyse plus pointue.

TEST SALLY ET ANNE

Consignes : Découper les 5 vignettes. Les poser successivement en énonçant la phrase qui correspond.

- 1 ère vignette : « Voici Sally et voici Anne. Il y a une balle sur le sol »
- 2 ème vignette : « Sally met la balle dans le panier »
- 3 ème vignette : « Sally sort de la pièce pour aller se promener »
- 4 ème vignette : « Anne prend la balle dans le panier. Anne met la balle dans la boîte »
- 5 ème vignette : « Sally revient. Elle cherche la balle »

Question à l'enfant : Où Sally va-t-elle chercher la balle ?

Réponses à la question : « Où Sally va-t-elle chercher la balle ? » - *TEST N°1*

GROUPE ENTIER		✗ TOM
		✓ TOM
Élève A		
Élève B		
Élève C		
Élève D		
Élève E		
Élève F		

Grille d'observation Test Sally et Anne

- ✗ TOM : Pas de théorie de l'esprit.
- ✓ TOM : Théorie de l'esprit.

GRILLE D'OBSERVATION

TOM		
Items	Observations verbales	Observations non verbales
Améliorations	- - - -	- - - -

Comportements nouveaux	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Observations supplémentaires														
<i>Évolution</i>														
Participation	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10			
Utilisation des outils médiateurs	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10			
Raisonnement	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10			
Débit de parole	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10			
Richesse sémantique	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10			
Capacité à adopter le point de vue de l'autre	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10			
Comprendre le point vue d'autrui	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10			
Se questionner ou admettre l'erreur	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10			
Comprendre qu'autrui est différent	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10			
Capacité à aller naturellement vers d'autres élèves	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10			
Compréhension de l'implicite	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10			
Reformuler les histoires	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10			
Reformuler les émotions d'autrui	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10			
Évoquer les souhaits, sentiments de l'autre	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10			

RÉSULTATS

Dans cette partie nous nous consacrerons à l'analyse des résultats des données recueillies. Elle va se décliner selon chaque question de recherche et l'objectif est de constater ou non des changements concernant les différentes variables étudiées à savoir la décentration, la capacité à attribuer des états mentaux ainsi que les compétences sociales et langagières. Suite à nos observations, nous avons pu construire une analyse de différents éléments. Les ateliers à visées philosophiques mettent en avant des compétences coopératives qui sont au service de la décentration, mais aussi des compétences langagières et émotionnelles qui participent à la construction de l'épanouissement propre. Ces point seront au centre de notre analyse. Il nous a également semblé indispensable de rappeler le rôle de l'enseignant qui est capital lors des ateliers à visées philosophiques.

Première question de recherche : comment repérer le degré de décentration des élèves ?

5.1 Test Sally et Anne

Nous allons vous présenter ci-dessous les résultats aux tests de Sally et Anne. Ce test comme indiqué plus haut permet de tester le premier niveau de la Théorie de l'Esprit. Ce dispositif psychologique a été développé par Heinz Wimmer et Josef Perner en 1983 et a été réalisé pour la première fois lors d'une étude de Simon Baron-Cohen mettant en relation la TOM et l'autisme.

Ce test est parfaitement accessible et donne des résultats simples à interprétation. Cependant les résultats ne sont pas exhaustifs. En effet, les sciences humaines et la psychologie différentielle imposent une attention particulière à la singularité intra-individuelle même lorsqu'il s'agit de test reconnus scientifiquement. Les résultats doivent être appréciés sans pour autant catégoriser les individus.

Nous l'avons choisi pour évaluer la capacité d'un élève à comprendre que l'autre possède des états mentaux différents des siens. Par la suite, il nous a permis de scinder l'effectif en deux groupes, un groupe contrôle et un groupe test pour la pratique des ateliers philosophiques.

Voici ci-dessous les résultats du test n°1.

Test Sally et Anne n°1

Consignes : Découper les 5 vignettes. Les poser successivement en énonçant la phrase qui correspond.

- 1 ère vignette : « Voici Sally et voici Anne. Il y a une balle sur le sol »
- 2 ème vignette : « Sally met la balle dans le panier »
- 3 ème vignette : « Sally sort de la pièce pour aller se promener »
- 4 ème vignette : « Anne prend la balle dans le panier. Anne met la balle dans la boîte » 5ème vignette : « Sally revient. Elle cherche la balle »

Question à l'enfant : Où Sally va-t-elle chercher la balle ?

Réponses à la question : « Où Sally va-t-elle chercher la balle ? » - *TEST N°1*

GROUPE ENTIER		
Élève A	« Boîte »	✗ TOM
Élève B	« Dans le panier, mais on l'a mis dans la boîte. »	✓ TOM
Élève C	« Je ne sais pas, pourquoi elle l'a caché. Je pense dans le panier ou la boîte. »	?
Élève D	« Dans la boîte parce que l'autre petite fille l'a mis là. » «Elle va l'a cherché dans le panier parce qu'elle l'a mis là »	✓ TOM
Élève E	« Dans la boîte. »	✗ TOM
Élève F	« Sur la boîte. »	✗ TOM

Les résultats au test de Sally et Anne se sont révélés assez intéressants. En effet, ils étaient une première étape nécessaire permettant de comprendre que certains élèves avaient la TOM et d'autres pas encore ou du moins qu'elle ne s'était pas révélée. Pour « réussir » le test, l'enfant doit indiquer le panier de Sally. Cette réponse est le point de vue de Sally, mais pas celui de l'enfant qui a vu la scène. Si l'enfant spectateur conserve son point de vue, il va dire que Sally pense que la balle a été déplacée. L'indicateur de réussite du test est de pouvoir concevoir que Sally a son propre point de vue. Ce point de vue diffère de la réalité. On note que lors de la première phase, 2 enfants sur 6 répondent à la question de manière correcte. Ce qui nous amène à avoir une première idée d'obtention ou non de la théorie de l'esprit. Les élèves E, A et F n'ont vraisemblablement

pas encore une TOM flagrante, la réponse à la question posée n'est pas la bonne. L'élève A répond simplement « boîte », au lieu de « panier ».

Réponse aux questions subsidiaires : « Où se trouve la balle ? Où était la balle au début ? » - *TEST N°1*

Élève A	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Geste non verbal montrant la boîte.</i> - « Ici. » <i>Toujours la boîte.</i>
Élève B	<ul style="list-style-type: none"> - « Dans la boîte. » - « Dans le panier. »
Élève C	<ul style="list-style-type: none"> - « Le panier. » - Ah non la boîte et maintenant le panier. »
Élève D	<ul style="list-style-type: none"> - « Dans la boîte. » - « Elle était dans le panier. »
Élève E	<ul style="list-style-type: none"> - « Panier» - « Dans la boîte. »
Élève F	<ul style="list-style-type: none"> - « Là. » <i>Montrant le panier. « la boîte »</i>

La phase deux du test est une phase qui vient conforter les résultats de la réponse de la phase 1. Ces questions permettent d'affiner les résultats de la phase une. En effet, elles affirment une compréhension de l'histoire chez l'élève et donc confirment l'interprétation de la première phase. Cette deuxième phase a été nécessaire pour un élève dont la réponse à la première question était trop évasive et ne semblée pas claire.

En conclusion, ce test nous a permis de faire deux groupes, un groupe A avec 3 élèves sans acquisition du premier niveau de la TOM et un groupe contrôle sans pratique philosophique. Dans ce groupe le choix des élèves a été également justifié par le caractère social de ces derniers, deux d'entre eux sont des petits parleurs avec un vocabulaire assez limité et l'un a des difficultés liées à l'élocution

5.2 Le langage

Dans un premier temps nous allons nous intéresser à un élève en particulier : l'élève F. Puis dans un deuxième temps nous vous présenterons les résultats en pourcentage de l'évolution langagière du test.

Lors du deuxième test de Sally et Anne, l'élève F répond correctement à la question posée et ce avec une aisance langagière qui n'était pas notifiée au début.

Nous nous sommes demandés à quoi cela était dû. Après entretien avec l'enseignante, nous avons noté que le premier test a été effectué en début de période trois de l'année scolaire et le deuxième test lui a été effectué en fin de période trois. Cette évolution peut être expliquée par la continuité pédagogique constante auquel l'élève est soumis mais également par les ateliers philosophiques. En effet, cet élève peu parleur s'est révélé assez curieux et très parleur au fur et à mesure des ateliers. La configuration ergonomique ainsi que l'effectif réduit du groupe test ont pu être un facteur de développement chez cet enfant.

Sa réponse nous affirme qu'il comprend que Sally a mis la balle dans le panier car c'est ce qu'elle pense. Il le précise dans sa réponse : « *Elle pense qu'elle est dans le panier.* » (cf. Annexe 2, b)

Utiliser le verbe « penser » et le comprendre est un fait qui n'était pas forcément intériorisé par les élèves. L'atelier philosophique a aidé à la compréhension de ce concept, en effet à chaque début de séance, une phase d'explication du déroulement et des objectifs a été effectuée, ce qui a permis aux élèves de manipuler des mots tels que : « penser », « philosophie », « dire », « esprit » etc. Par ma plus grande surprise ces mots ont été répétés jusqu'à ce qu'ils soient utilisés par les élèves eux-mêmes. L'élève F nous en donne un exemple flagrant.

Concernant la mobilisation du langage de manière générale au cours des ateliers le bilan est assez intéressant.

Les items codés (Annexe n°3) ont permis de faire une moyenne assez globale par élève de la mobilisation du langage de la séance n°1 et de la séance n°5.

Résultats

- L'élève F obtient une moyenne de 4.9/11 lors de la séance 1.
- L'élève A obtient une moyenne de 3.2/11 lors de la séance 1.
- L'élève E obtient une moyenne de 5/11 lors de la séance 1 .

Pour la séance 1, la moyenne de la mobilisation du langage des trois élèves est de : 4.36/11

Résultats

- L'élève F obtient une moyenne de 7.09 /11 lors de la séance 5.
- L'élève A obtient une moyenne de 4,9 /11 lors de la séance 5.
- L'élève E obtient une moyenne de 7.9/11 lors de la séance 5.

Pour la séance 5, la moyenne de la mobilisation du langage des trois élèves est de : 6.63/11

On note une évolution de la mobilisation du langage avec une augmentation d'environ 35% de la séance n°1 à la séance n°2. En corrélation avec la continuité pédagogique les ateliers philosophiques semblent être une aide évidente à la structuration du langage mais pas seulement.

5.2 Degré de décentration

Pour repérer le degré de décentration des élèves, nous avons fait une observation ouverte de deux séances avec comme support différentes grilles. Les items ont été prédéfinis en amont et sont des éléments qui nous semblent pertinents à observer afin de juger au mieux le degré de décentration des élèves. Les items sont des comportements relevant de la cognition sociale, c'est-à-dire des habiletés sociocognitives, caractéristiques de la décentration.

Notre séance n°1 est une séance assez particulière car elle expose une phase de présentation et d'explication du concept d'atelier philosophique (cf. Annexe 7), la séance n°4 quant à elle est une séance « normale » d'atelier philosophique portant sur la question : « Qu'est-ce qu'un enfant ? ».

Nos résultats portent sur une amélioration ou non des items prédéfinis. En effet, dans ce tableau une note « Amélioration » caractérise une amélioration positive des comportements observés. L'absence de cette note indique une stagnation des comportements et aucune amélioration visible.

Voici-ci dessous un tableau soulignant les points par élève qui ont évolué ou non de la séance n°1 à la séance n°4. (cf. Annexe 8)

Items	Observations Séance n° 4					
	Élève A		Élève E		Élève F	
	Observations verbales	Observations non verbales	Observations verbales	Observations non verbales	Observations verbales	Observations non verbales
Participation		Amélioration	Amélioration	Amélioration	Amélioration	Amélioration
Partager son point de vue		Amélioration	Amélioration	Amélioration		Amélioration
Exprimer le point de vue de l'autre	Amélioration	Amélioration			Amélioration	Amélioration
Montrer son accord / son désaccord						
Expliquer un point de vue	Amélioration		Amélioration (accord ou désaccord exprimé par l'élève)		Amélioration	
Écouter l'autre quand il parle	Amélioration		Amélioration		Amélioration	
Couper la parole						
Demander la parole		Amélioration		Amélioration		Amélioration
Regarder l'autre	Amélioration	Amélioration	Amélioration	Amélioration	Amélioration	Amélioration
Respecter le médiateur						
Demander le bâton de parole	Amélioration	Amélioration		Amélioration	Amélioration	Amélioration
Poser des questions à l'autre	Amélioration					
Se questionner	Amélioration					Amélioration (regarde en l'air quand la

						question est posée)
Temps de réponse aux questions	Amélioration		Amélioration		Amélioration	

Nombre d'annotations « Amélioration » par élève :

Élève A : 8 items où l'on observe une amélioration verbale et 6 items du non verbal / 14 items au total.

Élève E : 6 items où l'on observe une amélioration verbale et 5 items du non verbal / 14 items au total.

Élève F : 7 items où l'on observe une amélioration verbale et 7 items du non verbal / 14 items au total.

Les trois élèves ont une amélioration dans les items liés directement à notre question de recherche. En effet, le fait d'exprimer le point de l'autre ou encore le temps de réponse aux questions nous donne une indication sur le degré de décentration. On se demande tout de même si cette évolution comportementale ne reflèterait pour certains items qu'une intériorisation de la norme instruite lors de ces ateliers comme par exemple le fait de demander le bâton de parole ou d'écouter l'autre quand il parle.

Pour conclure, il semble qu'au bout du quatrième atelier philosophique une amélioration allant vers l'acquisition de la théorie de l'esprit se fait ressentir. On a noté que les 3 élèves se sont améliorés mais qu'un élève spécialement à progresser dans les rapports sociaux. De plus, une observation supplémentaire en classe a démontré que cet élève était « plus parleur » et à l'écoute d'un camarade en particulier (élève qui fait partie du groupe test aussi). Son lien social s'est révélé intensifié.

Deuxième question de recherche : quelle forme de débat mettre en œuvre pour favoriser la décentration ?

Comme nous l'avons explicité dans notre méthodologie nous avons décidé de présenter nos ateliers sous forme de débat régulé. Les thèmes choisis ont été présentés en début de séance avec un objet inducteur, soit une littérature jeunesse soit une image.

Ici ce fut une image (cf. Annexe n°7). Cette photo a été analysée et par la suite, une question en découle, pour enfin débattre sur le sujet avec l'idée que le point de vue de chacun en ressorte.

6.1 Le médiateur dans le débat régulé

Items	Observations verbales	Observations non verbales
Participation	-Deux élèves participes beaucoup plus au débat qu'un, au fur et à mesure tous participe tous participent.	- Ils lèvent le bras - Chaque enfant prends le bâton de parole.
Utilisation des outils médiateurs	- « je peux avoir le bâton s'il te plait ? »	- Le montre du doigt - Le prends si il veut parler.
Respect du médiateur	- A chaque fois que le médiateur reprends un élève celui-ci respecte. - « Alors est-ce que tu peux t'asseoir correctement et demander la parole comme nous avons l'habitude de le faire. » -Chacun son tour on peut avoir des idées en mêmes temps mais on ne peut pas parler en même temps. Donc je donne d'abord le bâton à E1 puis ça sera ton tour. »	- Regardent en bas. - Acquiesce de la tête.
Demander le bâton de parole	- « Je peux avoir le bâton. » - « Emmy ensuite tu me prête le bâton de parole » - « J'aimerais parler s'il te plait »	
Accord de tous	-À la fin de l'atelier tous les enfants s'accordent.	

Comme nous pouvons l'observer dans la grille ci-dessous, le médiateur dont le rôle fût bien expliqué dès le départ soulève au fur et à mesure les positions de l'un et de l'autre, ce qui ravive le débat et donne plus d'élans aux élèves, la participation des

uns et des autres en est motivée. Le médiateur recentre les sujets en marge avec celui exposé et permet de cibler les réponses. Il va également avoir le rôle d'encadrant et réexplique les règles si nécessaires (cf. Item Médiateur). Le débat avec médiateur et l'utilisation des médiations comme le bâton de parole ou encore le maître du temps concentre les élèves, et aide à la construction d'un raisonnement, fluidifie le dialogue ce qui favorise la décentration.

6.2 Les émotions dans le débat régulé

Items	Observations verbales	Observations non verbales
Émotions	- « Oh » - « Trop mignon l'ours. - « Le pauvre » - « L'ours est triste. » - « L'ours est content. »	- Ouverture de la bouche. - Sourires.
Empathie	- L'histoire que raconte la vignette semble touchée les trois élèves.	- Sourires - Regards fixes.

Le débat régulé donne aux élèves une liberté dans l'expression verbale et corporelle. Les émotions sont très explicites lorsqu'un élève partage son point de vue.

Quand le point de vue est différent du sien, le corps de l'élève l'exprime en reculant, redressant les épaules ou en fronçant les sourcils. Les émotions que l'on observe chez les trois élèves sont celles liées à l'attendrissement et l'étonnement, le choix du sujet semble les avoir particulièrement touchés. Au fil du débat, les élèves ont exprimé une crainte de l'échec et de se tromper notamment en classe, les avis divergés et ont permis aux élèves de partager les différents points de vue pour finir tous d'accord.

Cet extrait est une partie de la discussion faite avec les élèves, il rend compte de l'émotion et de l'empathie qu'ont pu ressentir les élèves.

Atelier philosophique séance 4. Question posée aux élèves « *À votre avis se tromper c'est bête ou intéressant ?* »

E2 : Moi je pense que des fois c'est grave.

M : Ah oui tu peux nous expliquer.

E2 : Beh si on se trompe on peut faire de la peine.

E2 : Si on fait un dessin à papa et maman et qu'on se trompe beh c'est pas bien. Même à l'école c'est pas bien de se tromper.

M : Vous êtes d'accord avec ce qu'elle dit ? Elle dit des fois de se tromper ça peut faire de la peine. »

M : et en classe c'est grave de se tromper ?

E1 : oui c'est vrai mais on l'a pas fait exprès

E3 : c'est pas grave

E2 : Si

M : Alors E3 nous dit que c'est pas grave même si on fait de la peine ?

E2 : Non papa m'a dit qu'il faut pas faire de la peine aux copains où à personne.

M : Donc si on se trompe on peut faire de la peine et c'est grave ? c'est ce que nous dit E2.

E3 : après on peut pas faire de la peine ou être triste.

E1 : Il faut pas le faire exprès.

M : Ah donc si on le fait pas exprès c'est grave ? Donc en classe si on se trompe sans le faire exprès c'est pas grave ?

E2 : Non, parce qu'on le pense pas.

E3 : Non à l'école on ne le fait pas exprès et si ça arrive on recommence. *(les élèves semblent avoir compris en débâtant le but du questionnement.)*

M: Vous êtes d'accord, on peut recommencer son travail ?

Tous : oui *(accord collectif)*

E1 : Faut pas faire exprès.

6.3 Le raisonnement dans le débat régulé

Voici-ci dessous une grille complétée et condensée mettant en avant les items en lien avec le raisonnement des élèves sur le thème de l'erreur.

Grille d'observation

Poser des questions à l'autre	-« Oui, et toi Léandro ? tu penses que c'est pas grave ? »	
Items liés au thème du débat :		
Compréhension de la question à visé philosophique	La question est comprise par les trois élèves.	Oui de la tête
Réponse à la question posée : « Après avoir regardez cette image, est-ce que quelqu'un veut bien m'expliquer ce qui se passe ? »	-« L'ours veut faire une fleur et il a fait une tâche. » -« Le petit ours a fait une tache et une fleur. »	
Réponse à la question : « Sur la première vignette qu'est-ce qu'il a fait ? »	- « Une tâche »	- Montre la tâche du doigt.
Réponse à la question (compréhension) : « Qu'est ce qui l'a fait sur son tableau ? » « Qu'est-ce qu'il a dans les mains ? »	-« Une tache. » -« Un pinceau et de la peinture. »	
Réponse à la question : « À votre avis se tromper c'est bête ou intéressant ? »	-« Non c'est pas bête, et on peut se tromper. » -« C'est pas très grave de se tromper. »	

Les mots évoqués par l'enfant décrivent sa compréhension du sujet et nous permettent de visualiser son état d'esprit et de ce fait avoir un aperçu de sa compréhension, ainsi que sa capacité à inférer des états mentaux à autrui.

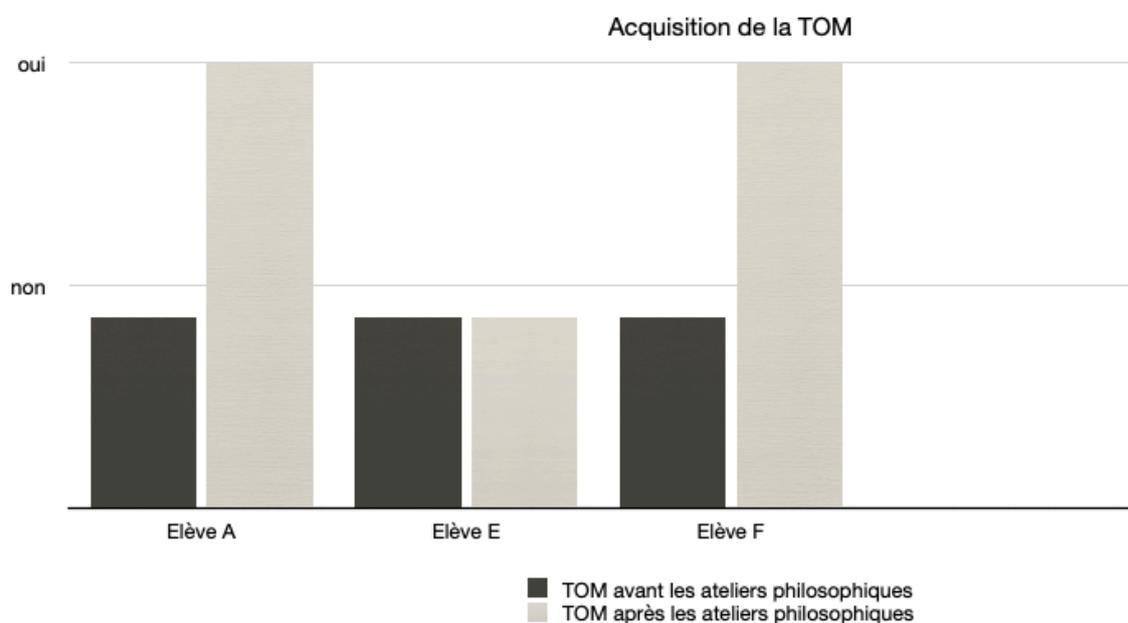
Le débat régulé permet de centraliser les discussions sans les orienter mais il empêche de sortir du cadre et les hors sujet. Le médiateur par sa fonction de réexpliquer à voix haute les idées de l'autre va aider les élèves à visualiser et à conceptualiser ce qu'autrui pense, ce qui facilite leur capacité à raisonner. Ce type de débat est donc favorable à la TOM et aide l'enfant à se construire avec une argumentation et une compréhension des thèmes exposés intéressants.

Pour conclure le débat régulé semble être adéquat pour aider à la construction d'une décentration. La présence d'un modérateur qui ouvre et clôt le débat et reformule permet à l'élève de s'exprimer librement tout en étant éclairé sur les idées de l'autre. Cette forme de débat ouvre l'élève à penser que l'autre pense et qu'il peut penser différemment de lui.

Troisième question de recherche : comment évaluer le passage de l'absence de TOM à la TOM ?

7.1 Test de fausse croyance

Voici-ci dessous un graphique comparant les résultats du test n°1 (gris foncé) de Sally et Anne dont la passation s'est faite avant les ateliers philosophiques et le test n°2 (gris clair) (cf. annexe n°2) dont la passation s'est faite après la pratique des ateliers philosophiques. Il compare 3 élèves n'ayant pas la TOM initialement et ces mêmes trois élèves après ateliers philosophiques.



L'objectif est de mettre en relief une évolution possible de la TOM.

Dans l'axe des ordonnées on note « non » pour l'absence de TOM et « oui » pour l'acquisition d'une TOM. On remarque grâce aux bâtonnets l'évolution d'une acquisition

de la TOM. Chez l'élève A et F la réponse au test de fausses croyances n°2 est correct (Annexe n°1), les deux élèves ont répondu correctement et témoignent donc d'une évolution de la TOM. Ils ont inféré des états mentaux chez Sally et se sont dissociés du regard spectateur. L'élève E quant à lui donne les mêmes réponses aux deux tests et celles-ci sont incorrectes. Ce résultat nous laisse croire que cet élève n'a pas encore la capacité de se mettre à la place d'autrui et de comprendre qu'il peut avoir des états mentaux.

Grâce à la mise en place de ces tests post-atelier et pré-ateliers, nous avons pu statuer sur une évolution de la TOM chez les élèves.

7.2 Comportements relevant de la cognition sociale

Notre analyse porte également sur les compétences sociales et la compréhension de l'autre.

Voici ci-dessous un tableau présentant la moyenne des caractéristiques de la TOM. (cf. Annexe n°4)

Élèves	Moyenne des items décrivant une décentration
Élève A	7.3 / 10
Élève F	7.3 / 10
Élève E	3.7 / 10

Ces moyennes découlent d'observations codées que nous avons pu effectuer post-ateliers dans différents contextes : classe, ateliers, salle de motricité, cour de récréation etc.

Ces observations codées (cf. Annexe n°4) ont été fait sur les trois élèves du groupe « test » et nous donnent des indices d'une acquisition de la TOM.

On remarque que l'élève A et F comme pour le test de fausses croyances obtiennent un bon score aux items qui décrivent les comportements qui relèvent de la cognition sociale, la capacité d'exprimer les souhaits de l'autre ou encore la compréhension de la divergence d'opinions. Ces résultats sont en accord avec ceux vus précédemment et confortent l'idée que la décentration semble être en cours d'acquisition ou acquise. L'élève E quant à lui à

un score inférieur à la moyenne ce qui reflète comme dans le test de Sally et Anne des difficultés de décentration et une acquisition de la TOM partielle voir nulle.

Le score à l’item « comprendre le point de vue d’autrui » est de 2, élément central dans notre jugement de la décentration chez l’enfant de 4 ans. Cependant il n’est pas catégorique, des observations futures peuvent réfuter cette constatation.

Pour conclure, le test de fausses croyances en adéquation avec les observations qui relèvent de la cognition sociale ont tous deux été révélateur d’une décentration chez les élèves. Deux sur trois ont vu une amélioration de leur faculté à inférer des états mentaux chez autrui et ce dans différents contextes. Le test post ateliers et les observations ont été une combinaison intéressante permettant de répondre à notre question de recherche.

CONCLUSION

Au regard des résultats obtenus, la pratique des ateliers à visée philosophique est une aide conséquente à la décentration des élèves de moyenne section de maternelle. De même que les discussions qui semblent contribuer au développement des compétences langagières et sociales chez l’enfant. Ce type d’atelier semble produire chez l’élève un lien social intensifié dès la troisième séance.

Nos recherches n’ont pas ciblé initialement les compétences émotionnelles chez l’enfant mais il semblerait intéressant d’approfondir ce versant-là, étant donné qu’il a pu être observé et de ce fait élargir l’impact sur les émotions d’une pratique à visée philosophique.

Cette recherche nous a permis de comprendre l’intérêt d’un dispositif pédagogique tel que l’atelier philosophique chez l’élève de maternelle. En effet, nous avons pu démontrer qu’il est possible avec une préparation adéquate et des sujets prédéfinis de pratiquer des

discussions à visée philosophique avec des enfants de 4 ans. Les jeunes enfants ont la capacité de tenir des propos réfléchis, intéressants et d'argumenter leur pensée. Ils ont également intériorisé les règles du débat régulé, compris le rôle des différents médiateurs et du bâton de parole qui n'avait jamais utilisé auparavant. Le début régulé ouvre l'élève à penser que l'autre pense et ce de manière différemment ou semblable à soi. La liberté d'expression en adéquation avec les normes de ce type de débat permettent à l'élève d'édifier de nouvelles normes psychologiques et de dépasser pour certain l'égoïsme.

Ce genre de pratique nous prouve la plasticité de l'élève et sa faculté d'adaptation pour construire un savoir. Les élèves ont été les propres acteurs de leur construction psychologique et par la discussion ont pu ériger leur décentration et améliorer pour certains leurs compétences sociales. Ils ont également grâce à leur divergence d'opinion et leur écoute de l'autre fait preuve de discernement personnel et compris ce que l'autre avait en tête. Cette recherche nous a permis de mettre en relief une évolution possible de la TOM chez trois de nos sujets, même si l'un n'a pas répondu de manière favorable au test de fausses croyances, par observation celui-ci semble avoir fait des progrès d'élocution et de participation personnelle. Grâce à nos observations dans différents terrains, il semble également avoir développé des compétences sociales intuitives qui étaient assez minimes en début de période.

Il va de soi que la pratique philosophique en maternelle demande une préparation adéquate de la part de l'enseignant et est une pratique peu commune mais ses résultats sur la décentration ou encore sur les capacités langagières sont flagrants et nécessitent des études approfondies.

Notre recherche nous permet donc de conclure, et d'avancer que cette pratique participe à la décentration et au développement de l'enfant d'un point de vue sociale, langagier et cognitif.

DISCUSSION

Nous pensons qu'il est important de préciser que tout au long de notre recherche les résultats ne sont pas exhaustifs et ne prennent pas en compte des variables comme le caractère social inné de chaque enfant, l'état de fatigue ou non lors de l'observation, le genre, la concentration dans l'atelier, l'humeur etc. Nous nous basons simplement sur les résultats d'un test empirique qui dépend de l'appréciation de son interprète. En effet, les résultats obtenus et la réponse à notre problématique nous permettent de nous positionner dans un laps de temps court mais aussi dans un contexte précis et nous donnent un aperçu des effets d'une pratique philosophique sur la décentration, sur les facultés langagières et sociales de manière temporaire mais incomplète. Malgré l'acceptation de la subjectivité dans les sciences humaines, l'universalité de nos résultats n'est de ce fait pas envisageable. Les sciences humaines et sociales, peu importe la discipline ont leurs propres écoles de pensée et de nombreuses approches méthodologiques et théoriques. Il n'y a pas de principe universel dans la subjectivité humaine mais des résultats contextualisés.

Lors de cette recherche nous avons essayé d'être le plus objectif possible et pour se faire les enregistrements ont été regardés et écoutés plusieurs fois. Les écoutes ont été faites sans images puis avec images pour une objectivité maximale. Les grilles à codage qui nécessitent notre jugement ont été faites en prenant en compte le maximum de variables possibles.

Si la recherche était à approfondir nous souhaitons mettre en place ces ateliers dans un laps de temps plus important et sans limite de temps. En effet, malgré la mise en place d'un sablier ainsi que d'un maître du temps les enfants étaient parfois frustrés à l'idée de mettre fin à l'atelier. Le débat n'était pas forcément clos et il serait judicieux de le continuer lors de la séance qui suit et non pas de recommencer un nouveau thème à chaque séance, le dispositif choisi a été motivé par le manque de temps et par son caractère primaire. De plus, nous constatons que le manque de temps a pâli à nos objectifs de recherche, en effet il serait intéressant de comparer les effets à long terme sur le groupe-

contrôle et le groupe-test. Ce point a été observé mais n'a pas été notifié. Aucune grille d'observation spécifique mettant en relief les acuités sociales du groupe entier (groupe contrôle et test) n'a malencontreusement été faite. Cette démarche devait être faite dans l'optique de conforter nos résultats. Les résultats obtenus sont de l'ordre individuel mais tout de même d'une inspiration sans précédent. Pour nos recherches postérieures une perspective d'expérimentation sur un groupe plus important pourrait être intéressante.

La pratique des ateliers philosophiques est un dispositif qui nécessite d'être étendu dans la durée pour pouvoir observer un réel changement chez les élèves, et ce notamment chez les plus jeunes. En effet, il aurait été intéressant de poursuivre cette recherche avec les mêmes élèves au niveau qui suit pour pouvoir véritablement affiner et conclure sur les conséquences de cette pratique. Une organisation sur le cycle par tous les enseignants serait alors avisée afin que les élèves puissent s'accoutumer des ateliers. En outre, la liberté pédagogique se doit d'être respectée, en effet, les enseignants sont laissés à la libre appréciation de mener des ateliers à visée philosophique ou non.

Pour terminer, nous nous sommes accordés à dire que la pensée chez l'enfant est une construction entre ce que l'on croit être et, ce avec quoi l'on est en interaction. La grande majorité des chercheurs se mettent en accord sur l'idée que le développement de la pensée chez l'enfant serait relatif au temps et aux individus. Notre recherche affirme que ces deux facteurs sont à prendre en compte de manière considérable. L'enfant est acteur dans son apprentissage, et ce par l'interaction continue avec le réel. Il se construit et devient créatif par la stimulation externe mais aussi grâce à son développement endogène qui s'inscrit dans le temps. Ainsi notre étude nous a démontré « que la connaissance est une assimilation, une interprétation par intégration de l'objet dans des structures antérieures des objets » (Piaget, 1970) et qu'elle s'acquiert par la construction de nouvelles habiletés motrices, sociales et cognitives.

Bibliographie

- Ouvrages, articles et mémoires de recherche

Piaget, J. (1992). *Biologie et connaissance. essai sur les relations entre les régulations organiques et les processus cognitifs*. Gallimard (« l'Avenir de la Science, 42 »), 1967.

ELKIND, D. (1969). Stades et Concept de Stade de Developpement de L'Enfant Dans La Psychologie Contemporaine. *Contemporary Psychology : A Journal of Reviews*, 14(1), 40. <https://doi.org/10.1037/0010641>

Romain, C., & Roubaud, M. N. (2014). Un observatoire des pratiques enseignantes en maternelle : vers une typologie d'activités stimulant la parole de l'enfant. *Revue des sciences de l'éducation*, 39(2), 273-293. <https://doi.org/10.7202/1025228ar>

Desvages-Vasselin, V. Buznic-Bourgeacq, P. (2012). Jeu et pratique scolaire. Études de cas et analyses comparatives en didactique clinique, Normandie.

Beaudichon, J., & Bideaud, J. (1979). De l'utilité des notions d'égoïsme, de décentration et de prise de rôle dans l'étude du développement. *L'année psychologique*, 79(2), 589-622. <https://doi.org/10.3406/psy.1979.28288>

MICHEL TOZZI. Penser par soi-même. Initiation à la philosophie. Chronique sociale, avril 2011. 978-2-85008-475-1.

EDWARD, M. J. (2010). Le développement de la théorie de l'esprit chez les jeunes enfants.

Pouyau, I. (2020). *Préparer et animer des ateliers philo MS-GS-CP-CE + Téléchargement (Pédagogie pratique) (French Edition)*. RETZ.

Dubois, J., Dehaene-Lambertz, G., Mangin, J. F., Le Bihan, D., Hüppi, P. S., & Hertz-Pannier, L. (2012). Neurophysiologie clinique: développement cérébral du nourrisson et imagerie par résonance magnétique. *Neurophysiologie Clinique/Clinical Neurophysiology*, 42(1-2), 1-9.

O. Houdé, *La Psychologie de l'enfant*, 2e éd. Puf, « Que sais-je ? », 2005.

Thommen, E. (2007). L'enfant et les phénomènes mentaux: les théories de l'esprit. *Langage & pratiques*, 39, 9-19.

Houdé, O. (2018). *Les 100 mots de la psychologie (French Edition)*. QUE SAIS JE.

Pierre, O. (2001). *Intelligence (l') (QUE SAIS-JE ?)*. QUE SAIS JE.

de Boysson-Bardies, B. (2007). Comment la parole vient à l'enfant. *Revue française de psychanalyse*, 71(5), 1473-1480.

Mallet, P., Meljac, C., Baudier, A., & Cuisinier, F. (2015). *Psychologie du développement: enfance et adolescence*. Belin.

Dolz, J., Rey, N., & Surian, M. (2004). Le débat: un dialogue avec la pensée de l'autre. *Le français aujourd'hui*, (3), 5-15.

Abécassis, J. (1986). Les communications posturales à l'école maternelle. *Enfance*, 39(2), 207-226.

○ Textes institutionnels

Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports. (2015). *Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015, programme de l'école maternelle*.

○ Sitographie

Paillé, P. Mucchielli, A. (2012). « Chapitre 3 - L'être essentiel de l'analyse qualitative », dans : « *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* ». Repéré

à URL : <https://www.cairn.info/l-analyse-qualitative-en-sciences-humaines--9782200249045-page-59.htm>

Université de Paix. (2017). « La décentration, une compétence transversale en gestion de conflits ». Repéré à URL : [http://www.universitedepaix.org/la-décentration-une-compétence-transversale](http://www.universitedepaix.org/la-d%C3%A9centration-une-comp%C3%A9tence-transversale), consulté le 30 mai 2017, publié le 19 avril 2017.

ANNEXES

SOMMAIRE

Annexe 1 - Test Sally et Anne

Annexe 2 - Résultats test n°1 et n°2

Annexe 3 - Grilles d'observations codées « Mobilisation du langage » et « Le débat régulé ».

Annexe 4 - Retranscription d'un atelier philosophique.

Annexe 5 - Grilles d'observation codée « Indice de TOM. »

Annexe 6 - Grilles d'observations

Annexe 7 - Poster sur le thème de l'erreur.

Annexe 8 – Fiche préparation des ateliers à visée philosophique.

Annexe - 9 Supports pour les ateliers

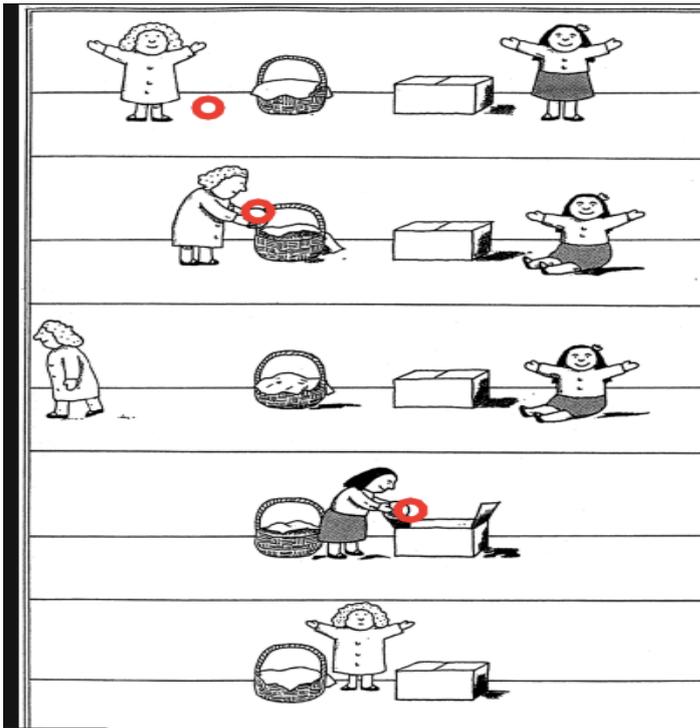
Annexe 1 -

Test Sally et Anne n°1

Consignes : Découper les 5 vignettes. Les poser successivement en énonçant la phrase qui correspond.

- 1 ère vignette : « Voici Sally et voici Anne. Il y a une balle sur le sol »
- 2 ème vignette : « Sally met la balle dans le panier »
- 3 ème vignette : « Sally sort de la pièce pour aller se promener »
- 4 ème vignette : « Anne prend la balle dans le panier. Anne met la balle dans la boîte » 5ème vignette : « Sally revient. Elle cherche la balle »

Question à l'enfant : Où Sally va-t-elle chercher la balle ?



Vignettes supports du test Sally et Anne 1

Annexe 2 -

a) Réponse aux questions subsidiaires : « Où se trouve la balle ? Où était la balle au début ? » - **TEST N°1**

Élève C	« Bah la boîte. » <i>Montrant du doigt a boîte.</i> « Dans le panier. »
Élève E	« Dans la boîte » « je ne sais pas. »
Élève F	« Dans la boîte blanche. » « Dans le panier ici. » <i>Montrant du doigt le panier.</i>

b) Réponses à la question : « Où Sally va-t-elle chercher la balle ? » - **TEST N°2**

GROUPE A		
Élève C	« Elle pense qu'elle est dans le panier. »	✓ TOM
Élève E	« Sous la boîte. »	✗ TOM
Élève F	« Dans le panier. »	✓ TOM

Grille Test Sally et Anne

✗ TOM : Pas de théorie de l'esprit.

✓ TOM : Théorie de l'esprit.

Celui-ci a été fait après la mise en place des ateliers philosophiques. Il a été fait sur les élèves sans acquisition de la TOM du groupe A.

Annexe 3 - GRILLES D'OBSERVATIONS

Mobilisation du langage – Séance 5 - élève F	
Items	Fréquence
Faire des phrases de plus de quatre mots.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Utiliser des articles « la », « le », « une », « un »	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Comprendre des prépositions telles que « dans », « sur », « dessous », derrière ».	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Raconter ce qui est arrivé avec des termes simples.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Richesse lexicale.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Faire des phrases complètes.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Articuler clairement sans substitution de sons les mots.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Signifier autrui : utiliser le prénom de l'autre quand on parle de lui.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Dire lorsque l'on parle de soi « je »,	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Utiliser du vocabulaire spécifique et approprié au thème de l'atelier.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Utiliser les pronoms personnels, « tu », « il », « elle » etc.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Observations non verbales / non verbales supplémentaires :	

Mobilisation du langage – Séance 5 - élève A

Items	Fréquence
Faire des phrases de plus de quatre mots.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Utiliser des articles « la », « le », « une », « un »	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Comprendre des prépositions telles que « dans », « sur », « dessous », « derrière ».	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Raconter ce qui est arrivé avec des termes simples.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Richesse lexicale.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Faire des phrases complètes.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Articuler clairement sans substitution de sons les mots.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Signifier autrui : utiliser le prénom de l'autre quand on parle de lui.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Dire lorsque l'on parle de soi « je »,	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Mobilisation du langage – Séance 1- élève C

Items	Fréquence
Faire des phrases de plus de quatre mots.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Utiliser des articles « la », « le », « une », « un »	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Comprendre des prépositions telles que « dans », « sur », « dessous », « derrière ».	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Raconter ce qui est arrivé avec des termes simples.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Richesse lexicale.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Faire des phrases complètes.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Articuler clairement sans substitution de sons les mots.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Signifier autrui : utiliser le prénom de l'autre quand on parle de lui.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Dire lorsque l'on parle de soi « je »,	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Utiliser du vocabulaire spécifique et approprié au thème de l'atelier.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Utiliser les pronoms personnels, « tu », « il », « elle » etc.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Mobilisation du langage – Séance 5 - élève F

Items	Fréquence
Faire des phrases de plus de quatre mots.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Utiliser des articles « la », « le », « une », « un »	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Comprendre des prépositions telles que « dans », « sur », « dessous », derrière ».	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Raconter ce qui est arrivé avec des termes simples.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Richesse lexicale.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Faire des phrases complètes.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Articuler clairement sans substitution de sons les mots.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Signifier autrui : utiliser le prénom de l'autre quand on parle de lui.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Dire lorsque l'on parle de soi « je »,	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Utiliser du vocabulaire spécifique et approprié au thème de l'atelier.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Utiliser les pronoms personnels, « tu », « il », « elle » etc.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Le débat régulé		
Items	Observations verbales	Observations non verbales
Participation	-2 élèves participent beaucoup plus au débat qu'un, puis tous participent.	- Lèvent le bras, prends le bâton de parole.
Émotions	« oh » trop mignon l'ours le pauvre L'ours est triste. L'ours est content	Ouverture de la bouche Sourire
Utilisation des outils médiateurs	je peux avoir le bâton s'il te plait 'à son camarade) « Après on peut pas faire de la peine ou être triste. Ne pas faire de la peine volontairement. »	Le montre du doigt
Respect du médiateur	-A chaque fois que le médiateur reprends un élève celui-ci respect	-Regard bas -Acquiescement de la tête

Raisonnement	les élèves défendent tous leurs raisons et posent un avis sur celui des autres si cela est demandé ou même si cela n'est pas demandé.	
Empathie	- L'histoire sur la vignette semble toucher les trois élèves	- Sourires - Regards fixes
Demander le bâton de parole	- Je peux avoir le bâton » -Moi aussi -« Emmy ensuite tu me prêtes le bâton de parole » J'aimerais parler s'il te plaît »	- - -
Respecter le temps de parole	le temps de parole n'est pas forcément respecté mais le médiateur se doit d'intervenir quand le sablier est tourné	
Poser des questions à l'autre	Oui, et toi Léandro ? tu penses que c'est pas grave ?	
Se questionner	Les élèves se questionnent peu.	
Items liés au thème du débat :		
Compréhension de la question à visé philosophique	La question est comprise par les trois élèves	
Réponse à la question posée : « Après avoir regardez cette image, est-ce que quelqu'un veut bien m'expliquer ce qui se passe ? »	-« L'ours veut faire une fleur et il a fait une tâche. » -« Le petit ours a fait une tache et une fleur. » - -	- - - -
Réponse à la question : « « Très bien, et sur la première vignette qu'est-ce qu'il a fait ? »	-« Une tâche » - « oui »	- Montre la tâche du doigt
Réponse à la question (compréhension) : « Qu'est-ce qui l'a fait sur son tableau ? » « Qu'est-ce qu'il a dans les mains ? »	« Une tache. » « Un pinceau et de la peinture. »	
Réponse à la question : « À votre avis se tromper c'est bête ou intéressant ? »	« Non c'est pas bête, et on peut se tromper. « C'est pas très grave de se tromper, est ce que je peux avoir le bâton ?	
Justification des choix	Les justifications varient selon les questions. mais elles sont présentes	
Accord de tous	À la fin de l'atelier tous les enfants s'accordent.	
Réponse à la question posée à nouveau	« Non c'est pas grave ça peut être bien »	-Acquiescement de la tête

Annexe 4 – Retranscription d'un atelier philosophique.

Contexte : Atelier philosophique séance 4.

Question posée aux élèves « À votre avis se tromper c'est bête ou intéressant ? »

Cet extrait est une partie de la discussion faite avec les élèves sur le thème de l'erreur.

M : « Lorsque la bougie est allumée (en chuchotant) on..

E : Se tait, l'atelier commence !

M : Très bien, lorsque j'allume la bougie on va commencer, comme la fois dernière Nous allons réfléchir ensemble. Je vais vous poser une question et n'importe qui pourra y répondre, seulement il faudra avoir le bâton de parole pour pouvoir parler. Quand nous n'avons pas le bâton de parole, nous ne parlons pas et nous écoutons nos camarades.

(...) *suite des règles*

M : « Après avoir regardez cette image, est-ce que quelqu'un veut bien m'expliquer ce qui se passe ? »

E 1 : « L'ours veut faire une fleur et il a fait une tâche. »

M : « Alors est-ce que tu peux t'asseoir correctement et demander la parole comme nous avons l'habitude de le faire. »

Elle demande le bâton de parole avec un geste de la main.

M : « J'ai pas compris Emmy. »

E 1 : « je peux avoir le bâton s'il te plait » (à son camarades)

E1 « Le petit ours a fait une tache et une fleur. »

E2 : Oui une fleur.

M : Là Emmy nous dit ce que cet ours a fait une fleur, et qu'est-ce qu'il a dans les mains ? »

E3 : Un pinceau et de la peinture. (il prend le bâton)

M : Très bien, et sur la première vignette qu'est-ce qu'il a fait ?

E 3 : une tâche

M : Il a fait une tache sur le tableau. Et à votre avis est-ce qu'il s'est trompé ?

Tous les élèves : oui

...

M : Alors j'ai une question à vous poser, À votre avis se tromper c'est bête ou intéressant ? »

E 1 « Je peux avoir le bâton »

E 2 : moi aussi

M : Chacun son tour on peut avoir des idées en même temps mais on ne peut pas parler en même temps. Donc je donne d'abord le bâton à E1 puis ça sera ton tour. »

E1 : Ne parle pas

M : Si tu as le bâton de parole c'est pour que tu répondes à la question et que tu nous dises ce que tu penses .

E1 : Non c'est pas bête, et on peut se tromper.

E2 : c'est pas très grave de se tromper, est ce que je peux avoir le bâton ?

M : Oui alors on le demande avant comme dans les séances précédentes.

E2 : Parce que c'est pas grave.

M : Es-tu d'accord avec Lucie ? qu'est-ce qu'elle vient de nous dire ?

E3 : Oui, elle dit que c'est pas grave, l'ours se trompe et fait une tâche par terre.

E3 : C'est pas bête.

M : tu peux rester assise correctement s'il te plait.

E1 : Et toi ?

M : Tu peux essayer de poser une question ?

E1 : Oui, et toi Léandro ? tu penses que c'est pas grave ?

E3 : oui oui

E2 : Moi je pense que des fois c'est grave.

M : Ah oui tu peux nous expliquer.

E2 : Beh si on se trompe on peut faire de la peine.

E2 : Si on fait un dessin à papa et maman et qu'on se trompe beh c'est pas bien.

Même à l'école c'est pas bien de se tromper.

M : Vous êtes d'accord avec ce qu'elle dit ? Elle dit des fois de se tromper ça peut faire de la peine. »

M : Et en classe c'est grave de se tromper ?

E1 : Oui c'est vrai mais on l'a pas fait exprès

E3 : C'est pas grave

E2 : Si

M : Alors E3 nous dit que c'est pas grave même si on fait de la peine ?

E2 : Non papa m'a dit qu'il faut pas faire de la peine aux copains où à personne.

M : Donc si on se trompe on peut faire de la peine et c'est grave ? c'est ce que nous dit E2.

E3 : Après on peut pas faire de la peine ou être triste.

E1 : Il faut pas le faire exprès.

M : Ah donc si on le fait pas exprès c'est grave ? Donc en classe si on se trompe sans le faire exprès c'est pas grave ?

E2 : Non, parce qu'on le pense pas.

E3 : Non à l'école on ne le fait pas exprès et si ça arrive on recommence. M: Vous êtes d'accord, on peut recommencer son travail ?

Tous : Oui

E1 : Faut pas faire exprès.

M: Et notre ours il est content ou triste ?

Tous : Triste et après content.

E3 : Il a pas fait exprès parce que..

M: On écoute le copain.

E3 : Il a fait une fleur
M : De cette tâche il fait une fleur ?
E2 : Oui c'est beau
M : C'est parfois bien de se tromper ?
E2 : Oui
E3 : Il l'a fait avec le pinceau et la peinture et avec la tâche.
E2 : Il était pas triste il a fait une fleur.
M : Élève 2 nous dit qu'il était triste et il a fait une fleur; Pour quoi ?
E1 : Pour être content.
E3 : Je crois qu'il a commencé la fleur avec la tâche.
M : Alors si on comprend ce que nous dit E3 il commence à faire une fleur grâce à la tâche, vous êtes d'accord ?
E1 : Oui la tâche ressemble à une fleur.
E2 : Grace à la tache l'ours va faire une fleur.
M : J'aimerais à nouveau que vous répondiez à la question : « À votre avis se tromper c'est bête ou intéressant ? »
E1 : C'est bien des fois mais faut pas faire de la peine.
E2 : Oui
E2 : On peut faire une fleur si on se trompe
E1 : C'est pas grave on peut faire quelque chose .

Annexe – 5

Les améliorations, comportements nouveaux et observations supplémentaires sont globales. Les grilles codées ont été faite individuellement.

Indices de TOM		
Items	Observations verbales	Observations non verbales
Améliorations	<ul style="list-style-type: none"> - Au coin regroupement lorsque l'enseignante pose une question les élèves attendent répondent avec assurance. - La participation des petits parleurs et beaucoup plus fréquente. 	<ul style="list-style-type: none"> - Les élèves regardent l'autre quand ils parlent. - Ils lèvent parfois la main pour s'exprimer.
Comportements nouveaux	<ul style="list-style-type: none"> - Ils prennent le temps de répondre aux questions en argumentant. - Réponses moins évasives et plus riches en lexique. - En cours de récréation les élèves tests ont tendance à venir plus facilement vers l'enseignant lorsqu'un problème s'offre à eux. - En motricité lors du retour au calme les élèves se concentrent et s'améliorent dans les exercices de relaxation. 	<ul style="list-style-type: none"> - Le doigt devant la bouche lorsque les élèves s'assoit.
Observations supplémentaires	- Un élève particulièrement difficile à plus de facilité à rester assis et se lève beaucoup moins lors des ateliers.	
<i>Évolution</i>		
Participation	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
Utilisation des outils médiateurs	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
Raisonnement	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
Débit de parole	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
Richesse sémantique	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
Capacité à adopter le point de vue de l'autre	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
Comprendre le point vue d'autrui	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
Se questionner ou admettre l'erreur	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
Comprendre qu'autrui est différent	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
Capacité à aller naturellement vers d'autres élèves	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	

Élève F - codage effectué post ateliers à visée philosophique.

Indices de TOM		
Items	Observations verbales	Observations non verbales
Améliorations	<ul style="list-style-type: none"> - Au coin regroupement lorsque l'enseignante pose une question les élèves attendent répondent avec assurance. - La participation des petits parleurs et beaucoup plus fréquente. 	<ul style="list-style-type: none"> - Les élèves regardent l'autre quand ils parlent. - Ils lèvent parfois la main pour s'exprimer.
Comportements nouveaux	<ul style="list-style-type: none"> - Ils prennent le temps de répondre aux questions en argumentant. - Réponses moins évasives et plus riches en lexique. - En cours de récréation les élèves tests ont tendance à venir plus facilement vers l'enseignant lorsqu'un problème s'offre à eux. - En motricité lors du retour au calme les élèves se concentrent et s'améliorent dans les exercices de relaxation. 	<ul style="list-style-type: none"> - Le doigt devant la bouche lorsque les élèves s'assoit.
Observations supplémentaires	- Un élève particulièrement difficile à plus de facilité à rester assis et se lève beaucoup moins lors des ateliers.	
<i>Évolution</i>		
Participation	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
Utilisation des outils médiateurs	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
Raisonnement	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
Débit de parole	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
Richesse sémantique	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
Capacité à adopter le point de vue de l'autre	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
Comprendre le point vue d'autrui	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
Se questionner ou admettre l'erreur	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
Comprendre qu'autrui est différent	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
Capacité à aller naturellement vers d'autres élèves	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	

Élève A - codage effectué post ateliers à visée philosophique.

Indices de TOM		
Items	Observations verbales	Observations non verbales
Améliorations	<ul style="list-style-type: none"> - Au coin regroupement lorsque l'enseignante pose une question les élèves attendent répondent avec assurance. - La participation des petits parleurs et beaucoup plus fréquente. 	<ul style="list-style-type: none"> - Les élèves regardent l'autre quand ils parlent. - Ils lèvent parfois la main pour s'exprimer.
Comportements nouveaux	<ul style="list-style-type: none"> - Ils prennent le temps de répondre aux questions en argumentant. - Réponses moins évasives et plus riches en lexique. - En cours de récréation les élèves tests ont tendance à venir plus facilement vers l'enseignant lorsqu'un problème s'offre à eux. - En motricité lors du retour au calme les élèves se concentrent et s'améliorent dans les exercices de relaxation. 	<ul style="list-style-type: none"> - Le doigt devant la bouche lorsque les élèves s'assoit.
Observations supplémentaires	- Un élève particulièrement difficile à plus de facilité à rester assis et se lève beaucoup moins lors des ateliers.	
<i>Évolution</i>		
Participation	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
Utilisation des outils médiateurs	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
Raisonnement	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
Débit de parole	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
Richesse sémantique	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
Capacité à adopter le point de vue de l'autre	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
Comprendre le point vue d'autrui	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
Se questionner ou admettre l'erreur	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
Comprendre qu'autrui est différent	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
Capacité à aller naturellement vers d'autres élèves	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	

Élève E – codage effectué post ateliers à visée philosophique.

Annexe – 6

Voici ci-dessous deux grilles complétées. La première grille est la première séance et la deuxième correspond à la cinquième séance de notre séquence.

Séance 1 Groupe A - Degré de décentration		
Items	Observations verbales	Observations non verbales
Participation	- « Moi ! Moi ! » - Insistance pour participer de la part d'un élève. - Les deux autres ne semblent pas intéressés.	- Beaucoup d'agitations en début de séance. - Moment calme s'en suit. - Les trois élèves sont en position assise sur le banc. Ils ont préféré se mettre dans cette position mais au fur et à mesure ils se sont mis en cercle.
Partager son point de vue	-Les trois enfants n'ont aucune difficulté à partager leur point de vue. -Ils ne s'écourent pas forcément.	- Regards fuyants. - Regards dans le vide. - Regardent par la fenêtre/...
Exprimer le point de vue de l'autre	- Un élève a su répéter ce que l'autre pensait après que je lui pose la question. - Les deux autres n'ont pas su répondre.	- Sourcils froncés, silence, bras croisés.
Montrer son accord / son désaccord /	-Les trois élèves expriment leur désaccord ou accord verbalement.	-Signe de la tête en guise d'approbation ou de désaccord.
Expliquer un point de vue	- Deux sur 3 expriment de manière assez clair leur idée. Les phrases sont courtes et parfois nécessitent un questionnement de la part de l'adulte pour avoir une idée de réponse .	- Gestuel au niveau des bras et des mains.
Écouter l'autre quand il parle	-Lorsque l'autre a le bâton de parole. -L'écoute n'est pas irréprochable.	-Regard sur le médiateur. -Regard sur l'élève qui parle. -Aucun regard sur le temps.
Couper la parole	- Très souvent au début. - De moins en moins au cours de la séance et après être repris. - Beaucoup de répétition de mots compliqués : « philosophie », « discussion. »	- Tourne le dos. - Se met en boule. - Se touchent les cheveux.
Demander la parole	-Personne ne demande la parole. -Après plusieurs reprises, le bâton de parole était utilisé comme régulateur.	-Lèvent le bras.
Regarder l'autre	- Pas beaucoup au début puis petit à petit.	
Respecter le médiateur	-Grand respect pour le médiateur depuis le début de l'atelier	
Demander le bâton de parole	-Les trois élèves demandent très souvent le bâton de parole. - « Moi, moi »	- lève le bras
Respecter le temps de parole	-Les trois élèves jouent le jeu mais ne respectent le temps de parole. -« Chut » de la part des élèves quand quelqu'un parle sans le bâton.	- Doigt sur la bouche lorsqu'un élève n'a plus le bâton.
Poser des questions à l'autre	-Les élèves ne posent pas vraiment de question aux autres.	
Se questionner	-Beaucoup de questionnement pour deux élèves. -Touche au tapis, le qualifie. - Beaucoup de questions liées à l'issues de l'atelier, ce qu'il va se passer, qu'est-ce qu'on va faire.	

Temps de réponse aux questions	Élève C : normal (un moment de répit puis une réponse). Élève E : Assez lent voir souvent aucunes réponses. Élève F : un comportement similaire à l'élève C.	-L'élève E regarde ses pieds.
--------------------------------	--	-------------------------------

Séance 4 Groupe A - Degré de décentration		
Items	Observations verbales	Observations non verbales
Participation	-Tous les élèves sont motivés pour participer mais attendent que je leur présente le bâton de parole.	- L'attitude non verbale est plus calme, moins euphorique qu'au début pour les trois élèves. -La demande du bâton de parole se fait physiquement et verbalement.
Partager son point de vue	-Le point de vue pour deux des élèves est facilement partagé. -Le troisième partage son point de vue mais avec un peu plus de temps.	-Regards moins fuyants. - Un élève regarde très souvent l'adulte en face de lui et s'exprime à chaque approbation de sa part.
Exprimer le point de vue de l'autre	- Les deux élèves arrivent à expliquer ce que l'autre pense « comme X je vais à l'école et papa et maman travaillent » - Le troisième n'exprime pas forcément ce que l'autre dit mais il affirme penser comme les autres.	- Montre du doigt lorsqu'il le nomme. - Acquiescement de la tête.
Montrer son accord / son désaccord /	« Ouiiii » « Moi non, j'aime pas faire les courses avec mes parents. »	-Suivi du geste de la tête de bas en haut ou de droite à gauche. -Quelques gestes expriment la négation par les doigts.
Expliquer un point de vue	- Les 3 élèves après questionnement arrivent mieux à expliquer leur point de vue.	- Tape sur le canapé en même temps qu'il parle. - Se lève pour parler.
Écouter l'autre quand il parle	-L'écoute est beaucoup plus flagrante, le système de bâton de parole a très bien été assimilé et plaît beaucoup aux élèves.	-Regards plus nombreux vers la personne qui s'exprime mais l'intensité est faible. En effet, ils vont regarder, écouter et tourner la tête si l'élève s'éloigne du sujet.
Couper la parole	- La parole est tout de même coupée à quelque moment mais lorsque le médiateur intervient, les règles sont respectées.	- Geste brusque quand désaccord, un élève s'est levé de manière vive. Après avoir montré son désaccord et avoir été repris par le médiateur celui-ci s'est calmé.
Demander la parole	-La parole est demandée comme les séances précédentes.	-Main levées et moins de bras levés. Quelques petits « mmmm mmmm » pour demander le bâton .
Regarder l'autre	- Selon les élèves le regard vers l'autre évolue petit à petit et devient de plus en plus naturel. La position de cercle est devenue naturelle lors de l'atelier contrairement au début, ce qui facilite le regard de la personne qui s'exprime.	- Le corps est positionné les uns vers les autres et le regard porté sur la personne qui parle. Il n'est pas persistant mais beaucoup plus présent qu'en séance une par exemple.
Respecter le médiateur	-Le médiateur est toujours respecté.	

Demander le bâton de parole	-Le bâton est demandé par deux élèves de manière régulière, sauf que cette fois-ci le don du bâton se fait passer naturellement sans que certain demande la parole.	
Respecter le temps de parole	-Non, le temps de parole n'est toujours pas respecté. Mais les élèves jouent toujours le jeu.	
Poser des questions à l'autre	-Quelques questions sont posées d'un élève à l'autre mais le médiateur se doit d'inciter le questionnement à son camarade.	
Se questionner	Durant cette séance les questions liées au thème ne sont pas réellement flagrantes, on a pu observer : « Ah ! Moi je sais pas si je suis encore un bébé » ou « est-ce que maman et papa ont été à l'école un jour ? »	
Temps de réponse aux questions	Élève A : Plus rapide mais réflexion de quelques secondes avant de dire une phrase. Élève E : Réponse un peu lente mais plus souvent. Élève F : Temps de réponse nettement plus rapide, on sent une évolution flagrante au fur et à mesure des séances.	-Regard porté vers le médiateur et les camarades.

Annexe – 7 Poster sur le thème de l'erreur.



Annexe 8 – Fiche préparation Séances d’ateliers à visée philosophique.

SÉQUENCE	<i>Ateliers philosophiques</i>		PÉRIODE : 3	NIVEAU : MS
<p>Domaine du programme :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions - <i>Domaine 1</i> • Explorer le monde - <i>Domaine 5</i> <p>Compétence du programmes :</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Oser entrer en communication</u> : <ul style="list-style-type: none"> - Répondre aux sollicitations de l’adulte de manière verbale. - Adresser la parole à l’adulte de manière verbale. - Converser avec d’autres enfants. • <u>Agir dans l’espace sur les objets</u> : <ul style="list-style-type: none"> - Découvrir, manipuler des objets pour progresser dans ses possibilités d’agir. 				
<p>Objectifs spécifiques des séances :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Séance 4 : <i>Objectif :</i> Dédramatiser l’erreur à l’école (étape dans un processus d’apprentissage / différence avec la faute). S’identifier, par ses erreurs, comme un membre de la communauté humaine (la connaissance étant une suite d’erreurs rectifiées). Mieux appréhender le sens de sa présence à l’école. • Séance 1 : <i>Objectif :</i> Prendre conscience de soi-même en tant qu’individu particulier. Cerner quelques caractéristiques de l’enfance. 				
<p>Nombre de séances : 5</p>				

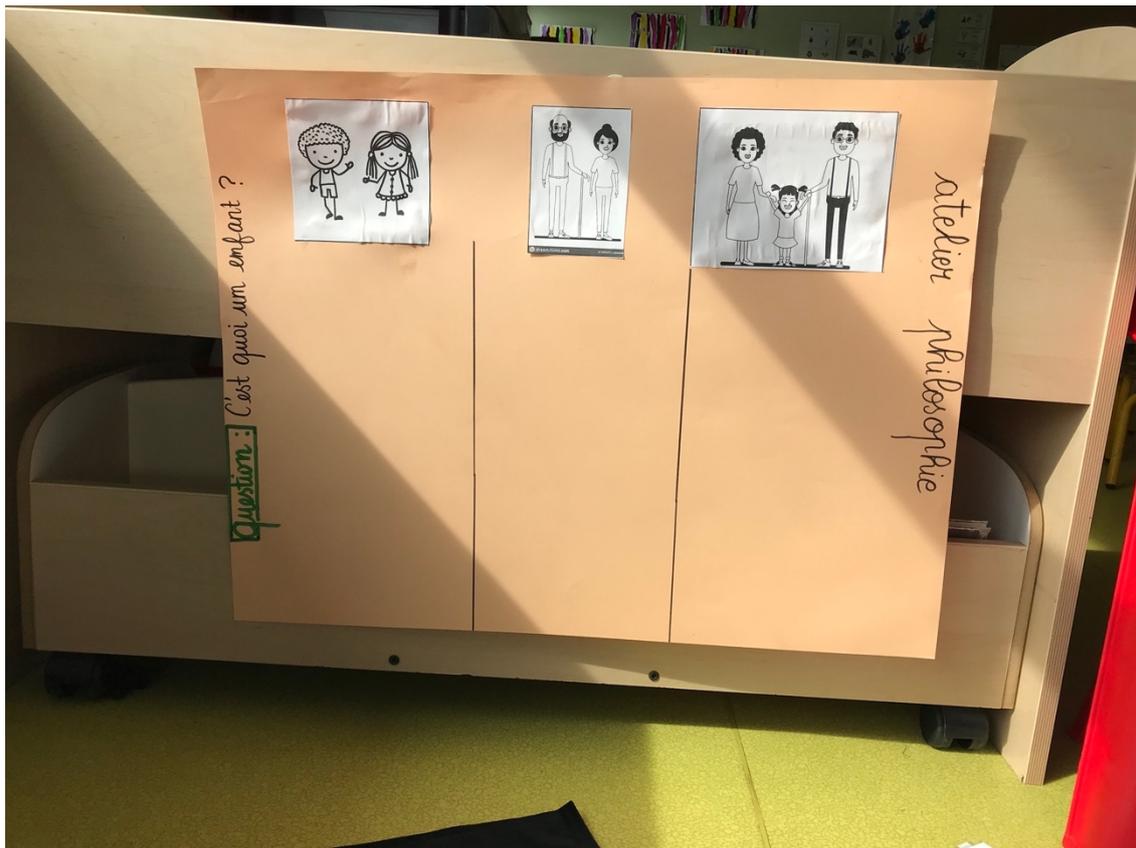
DURÉE ET DISPOSITIF PÉDAGOGIQUE	DÉROULEMENT (PHASES + CONSIGNES) ACTIVITÉ DU MAÎTRE	ACTIVITÉ ET INTÉRÊT DE L'ÉLÈVE
Au coin atelier philosophie	<p>Situation initiale (relever les conceptions initiales des élèves) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les règles de l'atelier philo. - A quoi sert la philosophie ? <p>Lancement de l'activité :</p>	
<p>Atelier 15 - 20 minutes</p> <p>Matériel : Bâton de parole, sablier, Image.</p>	<p>Séance 4 - Déroulement : <u>Phase 1 : Découverte du lieu</u> Alors est-ce que vous connaissez cet endroit ? Réponse attendue : « oui, c'est la bibliothèque. » « Oui c'est bien ça c'est la bibliothèque, est-ce que la bibliothèque est comme vous avez l'habitude la voir ? » Réponse attendue : « Non, il y'a.. » « Oui, j'ai mis un joli tapis tout doux ainsi qu'une bougie pour qu'on se sente bien pour travailler. »</p> <p>La philosophie : « Est-ce que quelqu'un sait ce que c'est la philosophie ? »</p> <p>- « Nous n'avons aujourd'hui pas de crayons, pas de pinceaux, ni feuilles, qu'allons nous utiliser ? Nous allons nous servir de notre voix pour parler et de notre pensée, c'est-à-dire de ce que nous avons dans notre tête. En philosophie, on se pose plein de questions : sur la vie, sur les copains, et on essaie de répondre à ces questions tous ensemble »</p> <p>« On va faire une conversation tous ensemble et j'aimerais que tout le monde parle, et essaye de ne pas répéter ce qu'a dit le copain, que vous ayez votre propre idée. » (C'est ça un atelier philosophique. C'est essayer de discuter entre nous sur des questions toutes simples)</p> <p>« Nous allons réfléchir ensemble. L'atelier commencera quand la bougie sera allumée. Je vais vous poser une question et n'importe qui pourra y répondre, seulement il faudra avoir le bâton de parole pour pouvoir parler. Quand nous n'avons pas le bâton de parole, nous ne parlons pas et nous écoutons nos camarades. »</p> <p><u>Phase 3 : Recherche.</u> « Si vous devez raconter l'histoire que nous montrent les images, que diriez-vous ? » (Montrer les images)</p> <p><u>Phase 2 : Émergence des premières idées et discussion</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Découvrir • Verbaliser • Répétition des règles des ateliers philo : écouter ses camarades, ne pas couper la parole, attendre son tour pour prendre la parole, respecter la parole de chacun. • Comprendre l'idée que la philosophie c'est réfléchir ensemble

<p>Première question : A ton avis, se tromper c'est bête ou c'est intéressant ? Relances éventuelles en fonction de la tournure de la discussion :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qu'est-ce qui est dessiné sur les images ? Est-ce le même personnage ? • Quelle est l'émotion du personnage dans chaque image ? Il est comment ce personnage ? • <i>Côté gauche</i> : qu'a fait l'ours ? Est-ce qu'il l'a fait exprès ? A ton avis, pourquoi l'ours est-il dans cette attitude ? <i>Côté droit</i>: Est-ce que l'ours a encore fait une erreur ? Pourquoi ? A ton avis, comment a-t-il fait pour dessiner cette fleur ? De quoi est-il parti ? Comment le vois- tu ? 	<p>Première question : Réponses attendues</p> <ul style="list-style-type: none"> • Il est triste, il est choqué. Il est content. • Le personnage a fait une tâche sur le tableau. Non il n'a pas fait exprès (si oui, demander à l'élève pourquoi il pense qu'il l'a fait exprès). Il est triste car il s'est trompé. • Non il n'a pas fait d'erreur car il a peint une fleur. Il avait un modèle (si les élèves ne trouvent pas : à partir de quoi il a pu dessiner la fleur alors qu'il s'était trompé dans la première image ?). Il est parti de la tâche. Au début, il s'est trompé car il a fait une tâche sur le tableau et après il s'est rattrapé et a dessiné une fleur avec la tâche.
--	---

Annexe - 9 Supports pour les ateliers



Bâton de parole et affiche inductrice



Les élèves devaient compléter cette affiche au fil du débat avec des images à positionner dans les colonnes. Ces images correspondent à des personnages dans différentes situations. (cf. Annexe 8)

