Philéas & Autobule
Les enfants philosophes

98

DOSSIER PÉDAGOGIQUE

L'école, ça change quoi ?





Auteur de la séquence philo (affiche) « L'école, ça change quoi ? » **Jean-Charles Pettier** (philosophe)

Autrice de la séquence philo « Philo Pursuit » **Mélanie Olivier** (Philosophe, chargée de projet à Laïcité Brabant wallon)

Dessins de Philéas et Autobule **Pauline Spira** / Éditeurs **Laïcité Brabant wallon** et **Entre-vues** / Rédactrice en chef et coordinatrice **Catherine Steffens** / Chargée d'édition et de suivi artistique **Carine Simão Pires** / Chargé de rédaction et de contenus numériques **Niels Thorez** / Secrétaire de rédaction **Youry Zambrano** / Animations et formations www.polephilo.be / Responsable de la promotion et de la communication **Cassandra Chazel** / Responsable des abonnements et des ventes **Nathalie Marchal** / Graphisme et mise en page **Louise Laurent** (www.louiselaurent.be).

Février - mars 2026 – Éditeur responsable : **Brice Droumart**

Contact rédaction **redaction@phileasetautobule.com, tél : 0032 (0)10 22 31 91**

Avec le soutien du Centre d'Action Laïque et de ses régionales

Ce dossier constitue l'accompagnement pédagogique de la revue *Philéas & Autobule*. Tous les dossiers pédagogiques sont téléchargeables gratuitement sur le site **www.phileasetautobule.com**.

Vous souhaitez être informé·e des outils pédagogiques Philéas & Autobule dédiés aux enseignant·es ? Inscrivez-vous à notre liste de diffusion en nous envoyant un e-mail à l'adresse **info@phileasetautobule.com**

DANS CE DOSSIER



Une séquence philo (affiche)
L'école, ça change quoi ? ---- 4

- Définir l'école et ses spécificités
- Examiner l'école comme source de changements individuels
- Problématiser l'école comme ouverture au choix libre ; élargir la réflexion

Mots-clés : école changement citoyenneté

Annexe ---- 15



Une séquence philo
Philo Pursuit ---- 17

- Interpréter un récit
- S'entrainer aux habiletés de penser
- Développer des compétences créatives

Mots-clés : école habiletés de penser interprétation

Annexes ---- 22

Séquence philo (affiche)

L'école, ça change quoi ?

Auteur : Jean-Charles Pettier (philosophe)



À partir de l'affiche « L'école, ça change quoi ? », Philéas & Autobule n° 98

Objectifs

- Définir l'école et ses spécificités, en comparant ses modalités et objectifs à ceux d'autres lieux d'apprentissage : la famille, les centres de loisir, les activités parascolaires, etc.
- Examiner l'école comme source de changements individuels (psychologique, cognitif, relationnel).
- Problématiser l'école comme ouverture au choix libre : pour tous, toujours, forcément ?
- Élargir la réflexion en passant d'une échelle individuelle à celle d'une société, pour examiner la fonction de l'école dans une société, en particulier démocratique, notamment par l'accès de chacun aux connaissances.

Durée

2 X 50 minutes

Âge

De 8 à 13 ans

Matériel

- L'affiche parue dans la revue *Philéas & Autobule* n° 98 « L'école, ça change quoi ? »
- Par petits groupes d'enfants, une feuille A3 pour produire éventuellement une affiche
- Une feuille A3 pour produire éventuellement une affiche collective lors de la deuxième séance
- Un cahier de pensées personnelles par enfant (réutilisable d'une séance à l'autre)

Compétences du référentiel d'Éducation à la philosophie et à la citoyenneté[1]

1. ÉLABORER UN QUESTIONNEMENT PHILOSOPHIQUE

Savoir-faire

À partir de l'étonnement et face à des réalités complexes du monde, formuler des questions à portée philosophique

- Formuler son étonnement à propos de situations, de problèmes… et en dégager une question (P3, P4).
- S'exercer à formuler une question pouvant servir de base à une réflexion de type philosophique (P5, P6).
- Comparer et confronter différentes alternatives (étape 3).

Recourir à l'imagination pour élargir le questionnement

- Exprimer un étonnement à partir de l'imagination (P3, P4).
- Questionner la réalité à partir d'alternatives (P5, P6).
- Comparer et confronter différentes alternatives (S1, S2).

Savoirs

Questionnement philosophique – philosophie

- Identifier – exemplifier (P4, P5).
- Questionner – expliciter (P6, S1).
- Conceptualiser – problématiser (S2).

3. PRENDRE POSITION DE MANIÈRE ARGUMENTÉE

Savoir-faire

Se positionner sur des questions philosophiques liées à la citoyenneté

- Expliquer son avis, clarifier sa pensée (P3, P4).
- Défendre son avis à l'aide d'un argument, d'une raison ou d'un exemple (P5, P6).
- Justifier sa prise de position par des arguments ; identifier différents éléments pour prendre position (S1, S2).

Se décentrer pour comprendre le point de vue d'autrui

- Prendre en compte les apports et les objections de l'autre (P3 à S2).

Élargir sa perspective

- Questionner une situation depuis une perspective différente de la sienne (S1, S2).

1. Issues du *Référentiel d'éducation à la philosophie et à la citoyenneté* publié par la Fédération Wallonie-Bruxelles (2022) sur le site www.enseignement.be. La numérotation correspond aux titres et sous-titres du référentiel. Notre sélection, non exhaustive, indique les principales compétences mobilisées dans cette séquence.

PRÉPARATION

1. PRENDRE CONNAISSANCE DE CETTE SÉQUENCE

L'animateur lit le déroulement présenté dans ces pages, ainsi que le document « Comment lire cette séquence » (annexe, p. 15) qui s'adresse plus particulièrement aux animateurs se préparant à animer pour la première fois ce type de séquence philo portant sur une affiche *Philéas & Autobule*.

2. SE POSER PERSONNELLEMENT LES QUESTIONS QUE DÉCOUVRIRONT LES ENFANTS PENDANT L'ANIMATION

L'animateur peut se préparer utilement en répondant aux questions grâce à leur examen personnel : il ne s'agira pas, en animation, de poser l'école dans ses aspects idéaux, sans référence à sa réalité vécue, ni de n'en souligner que les aspects potentiellement problématiques.

Cette préparation lui permet d'une part de clarifier le champ de discussion auquel s'attendre, d'identifier les enjeux, les questions peu évidentes, etc. et d'autre part d'identifier ses propres croyances et présupposés, pour s'offrir un pas de recul et animer dans une posture plus consciente des biais personnels ou professionnels qu'il pourrait être tenté de donner à la discussion.

Quelques pistes pour chercher à **définir** :

NB : Certaines des pistes sont directement fournies par l'observation commentée de l'affiche, d'autres pourront être suggérées dans les échanges.

Par opposition et comparaison :

C'est d'abord en **identifiant des exemples** (remobilisables ensuite avec les enfants) d'autres situations et lieux d'apprentissage, qu'on fera une **première approche** des caractéristiques de l'école et des changements qu'elle peut apporter.

Cette approche sera précisée : fait-on ces activités de la même façon à l'école qu'en dehors ? Est-ce que pratiquer ces activités change ce qu'on apprend, selon qu'on est à l'école ou qu'on n'y est pas ? En quoi ces activités nous font-elles changer ? Font-elles changer ceux qui les pratiquent de la même façon, selon qu'on est dans ou hors de l'école, ou bien font-elles changer différemment ?

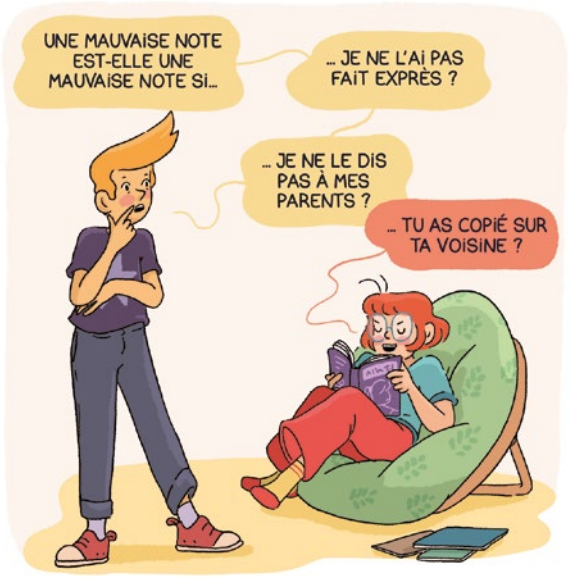
L'examen de l'affiche et de la situation des personnages permettra d'établir des similitudes ou différences entre les personnages représentés : similitude par la présence de toutes et tous sur le « radeau-marelle » scolaire et d'activités communes à certains protagonistes. Mais différences aussi de certaines activités selon les protagonistes : par exemple lecture, écriture, géométrie, cubes, etc. (avec leurs liens possibles à des personnages d'âges différents), ou le fait de devoir, ou pas, franchir des obstacles.

On pourra distinguer, selon les personnages, entre des changements qui peuvent être des conséquences directes de ce qu'on observe sur l'affiche par l'acquisition de connaissances (géométrie, lecture, etc.) d'autres qui n'y sont pas liés (vieillir, grandir), d'autres enfin qui y sont indirectement liés (se faire de nouvelles relations, coopérer, s'entraider).

L'examen des situations conduira à se demander si elles requièrent des attitudes opposées ou complémentaires. Par exemple, entre un personnage posé, un autre qui saute, un qui monte sur le radeau, etc. On pourra interroger les parcours scolaires : y a-t-il plus d'obstacles pour certains que pour d'autres ? Est-il toujours aussi facile pour tous de « s'installer » dans l'école ? Les changements sont-ils les mêmes pour tous, suivent-ils les mêmes modes, les mêmes voies ?

Mais on pourra aussi comparer sur le long terme la fluidité et la continuité d'un parcours : un même individu peut-il être à certains moments semblable à « tel » personnage (posé, par exemple) et, à d'autres moments, semblable à tel ou tel autre, en situation plus instable ? Le lien avec l'expérience quotidienne des élèves permettra d'exprimer des ressentis différents d'une même situation, ou au contraire des ressentis identiques de situations pourtant très variées. Finalement, comme le suggère l'affiche qui nous montre en réalité un assemblage de radeaux, l'école est-elle un lieu identique d'expériences différentes, ou au contraire le lieu d'expériences communes ?

L'examen de la métaphore du radeau est **riche d'interprétations** possibles et de pistes de compréhension de l'école et des changements qu'elle amène. Qu'on ait ici un radeau et non pas un bateau peut être source d'interrogations diverses, en se demandant : quelle(s) différence(s) y aurait-il entre une école qui serait un bateau et une école qui serait un radeau, (un radeau est souvent un navire de fortune, ou plutôt d'infortune) ? Que représente ce radeau, de quoi est-il composé, qui l'a construit et pourquoi ? De quel naufrage vient-il nous sauver ? Comment comparer la situation de celui qui réussit à monter sur le radeau scolaire et celui qui n'y parvient pas ? Que pourrait représenter la surface liquide sur laquelle navigue le radeau : est-elle en réalité la même pour chacun des participants ? Si l'école est un radeau, cela signifie-t-il qu'on ne sait pas où elle va aller, qu'elle est portée par des courants auxquels elle doit se soumettre ? Que seraient ces courants dans le cas de l'école ? Sont-ils les mêmes pour chaque élève ? L'école pourrait-elle être aussi vécue par certains comme le Radeau de la Méduse, un moyen dont on dit qu'il est une chance d'être sauvé (mais de quoi ?), au risque finalement de ne pas y parvenir, de ne pas faire partie des survivants tant les conditions sont parfois difficiles ?



La métaphore du radeau se conjugue à celle de la marelle : un jeu. On pourra comparer ce jeu au parcours scolaire. La marelle est un jeu individuel et de confrontation entre les participants : en est-il de même pour l'école ? Découvrir, apprendre, franchir les obstacles, peut-il être vécu sur un mode ludique, comme une aventure passionnante et motivante ? La marelle est un jeu connu des enfants qui peuvent cependant ne pas en saisir toutes les dimensions symboliques et spirituelles. En leur faisant rappeler et décrire ce jeu, on pourra alors le comparer à l'école. Par exemple en se demandant ce que pourrait être le palet qu'on y déplace (le savoir ?), que peut représenter le déplacement à cloche-pied (la difficulté de se mouvoir avec aisance à l'école ?), et quel serait le « paradis scolaire » qu'il s'agirait d'atteindre, etc.

En justifiant :

Une remarque préalable : l'examen de cette affiche est l'occasion de faire des hypothèses de lecture et d'interprétation qu'il s'agira de justifier. Les choix retenus doivent alors être cohérents avec les indices qui sont fournis ou leur lien avec une réalité objective connue des enfants, ou des ressentis subjectifs des situations scolaires pourtant communes.

Les justifications se feront en lien d'une part avec les indices fournis par la description de l'activité de chacun des personnages, son attitude, ce qu'on peut supposer qu'il pense à partir de l'observation de sa physionomie ou de son attitude ; et **d'autre part, avec la façon dont l'école est représentée**. Les questions de l'animateur permettront d'aller au-delà de l'observation pour favoriser l'examen d'hypothèses et favoriser la mise en lien entre la représentation et la réalité scolaire : qu'est-ce que l'auteur de l'affiche veut nous faire penser de qui fréquente l'école, ce qui y est proposé, ce que chacun y fait, la façon dont on peut la ressentir. On étudiera :
- les différences d'attitudes entre les différents personnages et ce qu'elles peuvent traduire de leur activité intellectuelle ou de leurs émotions,
- la diversité des hypothèses de compréhension de ces attitudes,
- les différentes formes d'activités scolaires présentées (physique ou intellectuelle)
- les avantages et difficultés de la présence à l'école,
- leurs conséquences possibles à l'échelle d'une personne ou du fonctionnement de l'école.

En décrivant par élargissement des éléments précédemment évoqués les conditions, et intérêts et difficultés posés par la présence à l'école :

On pourra alors problématiser :

La problématisation peut être radicale : quels problèmes peut poser la façon dont fonctionne l'école ? Pourrait-elle poser problème si on ne contrôlait pas ce qui s'y passe ? Quels risques y a-t-il à ce qu'on contraigne les enfants à y aller ? Y a-t-il plusieurs façons de réagir à l'école : l'aimer ou pas, faire des efforts ou pas, aimer certaines disciplines ou pas, se faire des amis ou pas, etc. ? Finalement, quels inconvénients l'école peut-elle présenter pour certains élèves ?

On tentera enfin d'ouvrir les perspectives :

On pourra relier l'école et les changements qu'elle induit à ses perspectives morales, sociales, politiques ou culturelles, connues par les enfants ou à rechercher. Ainsi, l'école est souvent valorisée dans l'éducation qu'ils reçoivent. Pourquoi ? Pourquoi forcer un enfant à la fréquenter ? Quels problèmes seraient posés à une société dans laquelle il n'y aurait pas d'école ? À l'inverse, peut-on laisser faire n'importe quoi à l'école sans la contrôler ? Mais cela peut-il aussi présenter des risques de la contrôler, en particulier pour la liberté de chacun de penser ce qu'il veut ?

On pourra s'intéresser à des modèles de sociétés où la place donnée à l'école est différente de celle des démocraties, ce qui permettra d'accentuer la compréhension du projet scolaire et des changements attendus en démocratie.

Rappelant le rôle de l'école pour les choix individuels, on pourra se demander si réussir à l'école donne réellement des choix plus nombreux et plus libres.

DÉROULEMENT

1. PREMIÈRE APPROCHE DU PROBLÈME POSÉ, ANCRAGE DANS LE QUOTIDIEN (SÉANCE 1 – 50 MIN)

1.1. Cadrer l'activité

Vous débutez ? La fiche « Comment lire cette séquence » (annexe, p. 15) rappelle quelques questions de cadre bien utiles en introduction de chaque séance.

1.2. Décrire l'affiche sans montrer la question

Les **objectifs** sont d'identifier les éléments du support ; donner sens à la question posée ; permettre aux enfants une première expression simple (des constats), puis plus complexe (des avis, des hypothèses).

L'animateur donne cette **consigne** : *« Nous allons examiner cette affiche, d'abord sans regarder la question écrite, pour pouvoir la décrire et tenter de la comprendre. »*

Exemples de questions pour faire décrire :

Que voit-on sur l'affiche ? Quels sont les personnages visibles ? Combien sont-ils ? De quel genre de personnes s'agit-il ? Dans quelle position est chacun d'eux ? Que fait chacun d'eux ? Sont-ils tous en train de faire la même chose ? Sont-ils isolés ou en groupe ? Que font ceux qui sont en groupe ? Que font ceux qui sont seuls ? Que voit-on sur l'affiche, à part les personnages ? À quoi le vaisseau sur lequel ils sont ressemble-t-il ? De quoi est-il composé ? Sur quoi se trouve ce vaisseau/radeau ?

Exemples de questions pour donner son avis concernant l'affiche :

À votre avis, d'après les détails que nous avons observés sur l'affiche, qu'est-il en train de se passer (expliquer en donnant les détails auxquels on se réfère) ? Quels sont les personnages qui semblent avoir un problème à résoudre (peut-être chacun des personnages, mais un problème différent à énoncer d'après la situation) ? De quel problème s'agit-il ? D'après vous, cette affiche représente-t-elle une situation qui pourrait être réelle, que vous connaissez, ou bien une situation qui ne peut pas exister dans la réalité ? Est-ce que cette situation est représentée de façon réaliste ? Si vous pouviez choisir, à la place de quel personnage aimeriez-vous être, et pourquoi ? D'après vous, qu'est-ce qui est le plus important dans cette affiche ? Sur quoi veut-on attirer l'attention ? Que pensez-vous que l'auteur de l'affiche veut faire comprendre à ceux qui la regardent ?

1.3. Passer de l'examen des problèmes soulevés par l'affiche à une problématique plus générale

Les **objectifs** sont de créer une dynamique de questionnement sur l'affiche ; permettre de comprendre le problème posé en faisant le lien entre question et dessin, pour donner au problème un sens concret et proche.

L'animateur donne cette première **consigne** (toujours sans dévoiler la question) : *« À partir de ce que nous avons décrit, nous allons essayer de trouver de quoi nous allons parler, la question que pose cette affiche. Attention, ce n'est pas facile et il est tout fait possible qu'on ne trouve pas la bonne réponse. »*

Exemples de questions pour permettre des hypothèses :

Quel va être notre sujet ? Qu'est-ce qui nous y a fait penser sur cette affiche ? Quels

sont les détails particuliers qui ont attiré notre attention ? Qu'y a-t-il de particulier qui pourrait nous faire comprendre le sujet ? Quelle pourrait alors être la question posée ?

L'animateur donne cette deuxième **consigne** (après avoir dévoilé la question) : *« Nous allons examiner le rapport entre l'affiche et la question. »*

Exemples de questions pour examiner le lien question/dessin :

Avions-nous trouvé la question posée ? Quel est le rapport entre la question de l'affiche et ce qui est dessiné ? Quels sont les détails importants du dessin, compte tenu de la question posée ? Y a-t-il des réponses à la question qu'on ne peut pas avoir juste en observant l'image, mais qu'il faut essayer de deviner ? D'après vous, est-ce que cette question se pose pour chacun des personnages dans cette situation ? Pour chacun d'eux, par rapport à quels choix ?

L'animateur donne cette troisième **consigne** : *« Nous allons maintenant voir si vous aviez déjà parlé ou si vous aviez déjà réfléchi à ce que change l'école. »*

Exemples de questions pour faire du lien avec la vie courante :

De quelles façons peut-on changer dans la vie de tous les jours ? Connaissez-vous d'autres mots qui veulent dire la même chose que « changer » ? Avez-vous déjà été dans des situations qui font penser à celle de l'affiche ? Avez-vous déjà été dans des situations (à l'école, dans la vie de tous les jours, à la maison) où l'on vous a dit que vous aviez changé : que s'était-il passé ? Pour quelle raison change-t-on ? Pouvez-vous décrire d'autres situations de la vie courante où l'on encourage les gens à changer ? Connaissez-vous des situations où l'on ne peut pas changer : à l'école ? Dans la vie de tous les jours ? Pouvez-vous décrire des situations où l'on préférerait pouvoir changer ? Y a-t-il des situations où l'on préférerait ne pas changer : à l'école ? Dans la vie de tous les jours ? À la maison ? Dans le pays où nous vivons ?

Connaissez-vous des exemples qui montrent que l'école a elle aussi changé, par rapport à « avant » ? Qu'est-ce qui, selon vous, est mieux qu'avant à l'école, qu'est ce qui est moins bien qu'avant ?



Exemples de questions pour examiner ce lien :

Dans les exemples que vous avez pris de la vie de tous les jours, s'agit-il de la même sorte de changement (dans la tête, dans le corps, de compétences, etc.) ? À l'école, est-ce que ce que l'on fait ou ce que l'on apprend a un rapport, ou pas, avec le fait de changer ? À votre avis, est-ce que tous les changements qui se passent à l'école sont fait exprès ? Y a-t-il d'autres lieux que l'école où l'on cherche à faire changer les enfants ? Les changements qui ont lieu à l'école ont-ils de l'importance juste pour les élèves : quelles sont les autres personnes pour qui cela peut avoir de l'importance ? À part ces personnes, permettre aux enfants de changer grâce à l'école peut-il aussi avoir de l'importance pour notre ville, notre région, notre pays,

notre société ? Comment cela se fait-il que la loi oblige les enfants à aller à l'école ? Avez-vous un exemple d'un changement important, grâce à l'école, pour notre ville, notre région, notre pays, notre société ?

Les situations que nous observons sur l'affiche montrent-elles tous les changements qui se passent à l'école ? En général, quelles sont les personnes qui aident les élèves à changer ? Les élèves ont-ils envie de changer ? Changer, est-ce un choix ? Est-ce toujours de la même façon que le changement se passe ? Peut-il arriver que dans la même situation, des personnes aient envie de changer et d'autres pas ? Pourquoi n'est-ce pas pareil pour chacune de ces personnes ? Peut-il arriver que dans la même situation à l'école, on ait parfois envie de changer et parfois pas ? Que peut-il y avoir de différent entre les deux ? Est-il possible que, parfois, dans une ville, une région, un pays ou une société, on ne veuille pas des changements qui sont possibles pour les élèves grâce à l'école ?

1.4. Caractériser le sujet et apporter des premières réponses à la question

L'animateur donne cette **consigne** : *« D'après ce que nous avons dit, nous allons essayer d'expliquer ce qu'est changer et ce que peut changer l'école. Et expliquer pourquoi c'est intéressant ou pas, difficile ou pas, de changer. »*

Exemples de questions pour généraliser et définir :

Quels sont les éléments qui, dans nos discussions et sur l'affiche, nous permettraient d'expliquer ce qu'est changer et ce que qui se passe à l'école qui fait changer ? Si vous vouliez expliquer ou faire comprendre à un petit enfant ce que change l'école, que lui diriez-vous ? Que pourriez-vous lui rappeler, que pourriez-vous lui montrer, que pourriez-vous lui dire, pour qu'il comprenne ?

Quelle est, selon vous, d'après ce que nous avons expliqué, le rapport entre l'école et le changement ?

1.5. Identifier l'essentiel

Ce temps de retour sur les échanges et d'identification de ce qui paraît important peut se faire selon **l'une des trois modalités suivantes** :

a. Une prise de parole individuelle, en retournant à l'affiche

L'animateur donne cette **consigne** : *« Chacun va essayer d'exprimer brièvement le changement qui, dans tous nos échanges, lui a paru le plus important par rapport à la question de l'affiche. Nous voterons ensuite pour retenir les quatre qui sont le plus choisis. Chacun pourra voter plusieurs fois. »*

L'animateur donne cette deuxième **consigne** : *« Nous allons tracer deux colonnes. Que placeriez-vous, dans la première colonne, comme changement important et nécessaire à l'école (décrit en quelques mots) ? Que placeriez-vous dans l'autre colonne, comme changement (décrit en quelques mots) qui ne devrait surtout pas arriver à l'école ? »*

b. Un échange par petits groupes et un choix argumenté

L'animateur donne cette **consigne** : *« Dans chaque petit groupe, chacun va essayer de trouver le changement le plus important pour lui à l'école et l'exprimer en un mot. Il faudra ensuite ne retenir qu'un seul mot parmi tous ceux proposés, par exemple s'il y en a un que plusieurs membres du groupe avaient trouvés. Vous devrez ensemble trouver un exemple d'une situation qui illustre ce changement. Lors de la prochaine séance, le choix de chaque groupe sera réexaminé tous ensemble. »*

c. Des idées pour examiner ensemble des propositions d'introduction de changement dans le groupe

Cette troisième modalité, qui repose sur une démarche d'opérationnalisation, permet aux enfants de reformuler l'essentiel des échanges en le traduisant en actions concrètes.

L'animateur donne cette consigne : « *Chacun essaye de voir s'il peut proposer un changement qu'on pourrait faire dans l'école, qui permettrait aux élèves de changer plus facilement. Nous examinerons ensemble si cela parait possible (l'enseignant a un droit de veto) et nous voterons pour voir si nous la retenons.* »

2. PROBLÉMATISER, ÉLARGIR ET ABSTRAIRE VERS L'UNIVERSEL (SÉANCE 2 – 50 MIN)

2.1. Cadrer l'activité

Vous débutez ? La fiche « Comment lire cette séquence » (annexe, p. 15) rappelle quelques questions de cadre bien utiles en introduction de chaque séance.

2.2. Se rappeler la séance précédente avant d'approfondir

L'animateur donne cette **consigne** : *« Sans reprendre l'affiche, nous allons prendre un peu de temps pour nous souvenir de ce qui a été dit la dernière fois. Vous avez une minute pour y réfléchir, puis nous échangerons. »*

Exemples de questions pour se remémorer la séance précédente : Qu'y avait-il sur l'affiche, que montrait-elle ? Quelle était la question posée ? Puis, plus précisément : qu'y avait-il sur l'affiche qui faisait penser à l'école et aux changements qui s'y passent ? Quelles sont les questions que nous nous sommes posées ? Qu'avons-nous fait à la fin de la séance ?

2.3. Examiner de façon critique certaines des réalisations précédentes, ou les mots essentiels sélectionnés en fin de première séance

L'objectif est d'approfondir le sujet en problématisant les réponses apportées et en poursuivant le travail d'examen de l'école par rapport aux changements qu'elle apporte, de l'identification de leurs raisons et objectifs, de leur aspect désirable ou pas, volontaire ou non, des intérêts et problèmes qu'elle peut soulever.

L'animateur donne cette **consigne** : *« Nous allons maintenant examiner un par un les choix de mots ou d'expressions retenus la dernière fois, avec leur exemple, et en discuter. »*

Exemples de questions pour problématiser :

Questions générales : Ce qui vient d'être dit est-il toujours vrai ? Toujours faux ? Vrai (ou faux) : juste pour une personne ; pour certains d'entre nous ; pour tous les êtres humains ?

Connaissez-vous un exemple qui montrerait que ce qui a été dit n'est pas forcément vrai (ou faux) ?

Questions spécifiques à la notion de changement à l'école et par l'école :

Est-ce que les changements qui se passent à l'école sont voulus, d'après vous, ou involontaires ? Qui décide de ces changements ? Pourrait-il parfois y avoir des

problèmes selon qui décide des changements ? L'enseignant est-il libre de faire tous les changements qu'il voudrait ? Comment sait-il quels sont les changements que les élèves doivent faire ? Qui fait la liste de tous les changements que les élèves doivent faire ? En fonction de quoi, selon vous, les changements sont-ils choisis ?

Pensez-vous que tous les changements qui se passent à l'école sont des changements intéressants et importants ? Qu'est-ce qui permet de comprendre que certains des changements ne semblent pas toujours être des changements dont on a envie ?

Connaissez-vous des activités que l'on faisait avant à l'école, et qu'on ne fait plus maintenant, ou au contraire qu'on ne faisait pas avant et qu'on fait maintenant ? Si l'on a évolué, est-ce que cela veut dire qu'on ne veut plus que l'école change les mêmes choses qu'avant ? Avant, l'école n'existait pas : à votre avis, pourquoi a-t-on voulu que les enfants aillent à l'école, dans quel but ?

Exemples de questions pour conceptualiser, articuler certaines des idées :

Questions générales : Ce que tu dis là, est-ce forcément opposé à ce qui était dit avant ? Est-ce la même chose que ce que disait untel ? Qu'est-ce que cela a de pareil, de différent ? Est-il possible de combiner ce que tu dis avec ce que disait untel ?

Questions spécifiques à la notion de changement : D'après ce que nous avons dit aujourd'hui et l'autre jour, et les exemples que nous avons pris pour parler du changement à l'école, diriez-vous que les changements sont toujours du même genre ou, au contraire, qu'il y a plusieurs sortes de changements : à des échelles différentes, avec des conditions différentes, avec des conséquences différentes ?

D'après ce que vous en savez, l'école dans notre pays a-t-elle toujours voulu les mêmes changements ? Savez-vous si, dans d'autres pays, l'école ressemble à notre école : pourquoi est-ce différent, d'après -vous ? Qu'est-ce qui pourrait changer d'un pays à un autre ? Serait-il possible que dans tous les pays, on ne veuille pas que l'école change les mêmes choses ?

Y a-t-il, parmi tous les changements qui se produisent à l'école, des changements qu'il ne faudrait pas voir arriver d'après vous ?

Y a-t-il un changement que vous voudriez voir se produire à l'école et qui, dans l'école de notre pays, n'arrive pas ?

Y a-t-il un changement dont vous pensez qu'il devrait se produire dans toutes les écoles du monde ?

Y a-t-il un changement qui ne devrait jamais se produire à l'école, quel que soit le pays où l'on habite ?

D'après vous, à partir de quel moment devrait-on se dire « il faut que cela change » ? Au contraire, à quel moment devrait-on se dire « il ne faut surtout pas que cela change » ?

2.4. Répondre à la question posée

Le premier **objectif** est de permettre au groupe de construire une réponse visant l'universel.

L'animateur donne cette **consigne** : *« Nous allons maintenant essayer de répondre à la question posée, en essayant d'avoir des réponses qui concerneraient l'école en général. »*

Exemples de questions générales pour conceptualiser : Que proposez-vous comme réponse à la question posée sur l'affiche ? Telle et telle réponse veulent-elles dire la même chose ? Qu'ont-elles de pareil, de différent ? Ce que tu dis là, est-ce une définition ou bien un exemple ?

Exemple de consigne spécifique articulée au changement à l'école : « *Nous allons essayer d'expliquer, par rapport à tous les types de changements à l'école en général dont nous avons parlé, ceux qui paraissent indispensables, ceux qui au contraire sont sans importance, et ceux qu'il faudrait essayer d'empêcher* ».

Le deuxième **objectif** est de permettre à chacun de se positionner par rapport à la question posée.

L'animateur donne cette **consigne** : « *Chacun, lorsqu'il en aura le temps cette semaine, pourra inscrire, dans son cahier de pensées, un changement qu'il a déjà fait à l'école depuis qu'il y vient, et un changement qu'il aimerait y faire au cours de cette année.* »

2.5. Retour à l'affiche et proposition d'une activité de synthèse

Les **objectifs** sont de permettre à chacun de ressaisir certains éléments des échanges, apporter « sa » réponse et la communiquer ; identifier des suites possibles du travail.

L'animateur peut se référer aux **consignes** suivantes :

« À partir de nos échanges, nous allons (au choix) :
- expliquer un changement opéré à l'école et le noter sur un affichage spécialement fait pour ;
- noter chacun un ou deux changements qui se produisent grâce à l'école, dont il ne s'était jamais aperçu avant d'y réfléchir ensemble ;
- oralement, expliquer les quatre activités faites (1.1. à 1.4.) ;
- oralement, se rappeler les différentes réponses que nous avons trouvées ;
- oralement, expliquer deux idées que nous n'avions pas au départ sur ce sujet ;
- noter, sur l'affiche, des questions auxquelles nous n'avons pas encore répondu sur ce sujet. »

Ceux qui sont d'accord avec une proposition faite pourront noter leurs initiales sous la proposition affichée.

Exemples de questions pour valider : Pensez-vous que cette proposition pourrait poser problème : de quel genre de problème s'agirait-il alors ? Est-ce toute la proposition qui poserait alors problème, ou juste une partie ? Quelle est cette partie ? Les autres, qu'en pensez-vous ?

PROLONGEMENT

Rechercher comment des écoles fonctionnent dans notre pays et dans d'autres.

ANNEXE
COMMENT LIRE CETTE SÉQUENCE

Une structure récurrente et des questions propres à chaque affiche

La structure de nos séquences prenant une affiche Philéas & Autobule pour support de discussion est toujours identique. Cette structure est augmentée d'éléments portant sur l'affiche propre à chaque numéro.

La séquence est constituée de deux séances de discussion, qui débutent chacune par un temps de cadrage.

Nous offrons ensuite un très large panel de questions et d'activités portant sur la problématique illustrée sur l'affiche. L'animateur n'hésitera pas à s'en affranchir pour sélectionner les étapes et questionnements en fonction de la situation du groupe dans lequel il intervient. Il est parfois plus commode de regrouper, abréger une phase ou au contraire insister sur une phase cruciale.

Les questions sont données à titre indicatif. L'animateur ne devrait jamais hésiter à en inventer d'autres, les inverser, en supprimer, les formuler différemment, et bien sûr, accueillir les questions des enfants.

Certaines activités font appel à un « cahier de pensées personnelles » par enfant. Le recours à cet outil est laissé à l'appréciation de l'animateur. Il prend plus particulièrement sens s'il est réemployé plus tard dans de futures activités philo.

Quatre règles sont souvent mises en avant dans les échanges. Il est important de les faire rappeler régulièrement, elles garantissent aux enfants les plus craintifs qu'ils auront accès à la parole sans moquerie. Les voici :

- Chacun a droit à la parole.

- On doit essayer d'expliquer ce que l'on veut dire, l'argumenter.

- On ne se moque jamais.

- Celui qui a moins parlé peut obtenir la parole en priorité.

Pourquoi une structure récurrente ?

Cela permet à l'animateur de se familiariser avec les dimensions successives d'un travail d'échanges philosophiques avec de jeunes enfants.

Pour les enfants, dont les plus en difficulté, cela offre des points de repère, un cadre assuré à partir duquel les risques intellectuels de l'examen d'une problématique avec les autres (donner son avis, faire des hypothèses, proposer des réponses, etc.) seront plus facilement accessibles.

Le cadrage de l'activité

Ce temps de cadrage permet de rappeler la nature de l'activité et les conditions de l'échange, ses règles. L'animateur débute donc chaque séance de la façon suivante : *« Pour commencer cette activité, il faut se souvenir de ce que l'on y fait. Nous allons donc rapidement le dire (ou le rappeler). »*

« Pourquoi sommes-nous ensemble en ce moment ? » Par exemple : faire de la philosophie, penser, réfléchir.

ANNEXE
COMMENT LIRE CETTE SÉQUENCE

« Qu'allons-nous faire ? En quoi cette activité consiste-t-elle ? » Par exemple : observer l'affiche, la décrire, dire ce à quoi elle nous fait penser, s'interroger sur la question qui est posée.

« Quel est mon rôle pour vous y aider ? » Par exemple : *« Tu nous poses des questions, tu demandes des précisions, tu rappelles ce qu'on a dit. »*

« Quelles règles allons-nous suivre durant nos échanges ? » L'animateur s'assure que les règles indiquées ci-dessus sont citées, et anime la discussion si d'autres propositions sont faites. Par exemple : *« Ne pas se couper la parole : est-ce une de nos règles de discussion ? Est-ce tout de même important, même si ce n'est pas une de nos règles ? »*

« En général, comment procédons-nous quand nous échangeons ? » Par exemple : *« On prend le temps de réfléchir, quelqu'un distribue la parole, etc. »*

Séquence philo

Philo Pursuit

Autrice : Mélanie Olivier (philosophe, chargée de projet à Laïcité Brabant wallon)



Les règles du jeu

Je caresse la page du livre ouvert sur mon bureau, m'éclaircis la gorge, puis me lance dans la lecture à voix haute :
– Lumen Incanto Ar-dûum…
Aussitôt, la classe entière éclate de rire, sans que je comprenne pourquoi.
Konrad, bien sûr, rit plus fort que tout le monde. Il répète « Ar-dûum ! » en secouant la tête comme si c'était la meilleure blague qu'il avait jamais entendue. Le maître lève la main pour demander le calme, mais je vois bien que lui aussi a souri.
– Ça se prononce Arrrrr-doum, dit-il en faisant rouler le « r » et en insistant sur le « ou ».
Mes joues brulent. Je voudrais disparaitre.
Chez moi, personne ne lit de grimoires à voix haute, personne ne discute d'incantations

L'école donne-t-elle les mêmes chances à tout le monde ?

pendant le repas. Mes parents n'ont pas le don. Ils tiennent une épicerie, et à table on parle des retards de livraison, des caprices de certains clients, ou des prix qui augmentent.
Les formules magiques, je les rencontre uniquement dans les livres, alors forcément, je dois deviner comment ça se prononce. Et parfois, je me plante.
Le maitre me fait signe de recommencer. Je bredouille, reprends, j'essaie d'imiter son accent, mais ma voix trébuche. Pourquoi est-ce que ça sonne faux, quand c'est moi qui le dis ? J'arrive péniblement à la fin de la phrase, et le maitre fait signe à ma voisine de continuer. Lucinda prend le relais. Sa voix est posée, chantante, elle met tous les accents aux bons endroits, et le pire c'est qu'elle arrive à le faire sans se départir de cet air de léger ennui qui lui colle au visage. Comme si tout ça était en dessous d'elle et qu'elle se pliait à l'exercice uniquement par politesse.

J'observe mes camarades. Mélusine, qui ce midi se plaignait des interminables visites au musée que sa mère lui inflige, Konrad qui a marmonné sur un ton blasé que ce printemps, il irait *encore une fois* passer les fêtes à la Cité-Soleil, Lucinda qui ne manque jamais une occasion de râler en parlant de ses professeurs particuliers, qui selon elle ont tous mauvaise haleine.
On a beau être dans la même classe, on n'est pas pareils. Moi, la Cité-Soleil, j'y ai jamais mis les pieds, je mélange les noms de tous les peintres et pour les devoirs, je dois me débrouiller sans aide.
« *Ton cerveau marche aussi bien que le leur !* » me répète tout le temps mon père.
Et aussi : « *Le don, soit on l'a, soit on l'a pas. C'est ce que tu feras avec qui compte.* »

Pendant longtemps, j'ai cru que si je travaillais dur, y avait pas de raison que j'y arrive pas aussi bien qu'eux. Mais maintenant, je devine qu'il
chose. Quelque chose qu'on ne trouve
livres. C'est comme un jeu secret, dont
t'explique les règles. Sauf que tout le m
de les connaitre à part moi.
La sonnerie retentit, et la classe se vid
Ils savent où aller. Moi, je cherche enco
ma place.

D'où viennent les difficultés scolaires ?

À lire
Lynda Mullaly Hunt, *Comme un poisson dans l'arbre*, Castelmore,

c'est-à-dire

Incantations : formules magiques.

Se départir : se séparer de, abandonner quelque chose.

Une séquence pédagogique accompagne ces pages. Elle est téléchargeable gratuitement sur www.philaseetautobule.com.

À partir du récit « Les règles du jeu » Philéas & Autobule n° 98, pp. 26-27.

Objectifs

- Interpréter un récit
- S'entrainer aux habiletés de penser
- Développer des compétences créatives

Durée
2 x 50 minutes

Âge
À partir de 8 ans

Matériel

- Les cartes roses (annexe 1, p. 22), les cartes bleues (annexe 2, p. 24) et les cartes jaunes (annexe 3, p. 26) imprimées et disposées en trois tas distincts.
- La revue Philéas & Autobule, n°98, un exemplaire pour deux enfants.
- La plateau de jeu Philo Pursuit (annexe 4, p. 28).
- Les cases bleues supplémentaires (annexe 5, p. 29).
- Un dé personnalisé avec seulement deux numéros, ou, à défaut, un dé classique.
- Un pion.
- Du matériel pour écrire et dessiner.

Compétences du référentiel d'Éducation à la philosophie et à la citoyenneté[1]

1. ÉLABORER UN QUESTIONNEMENT PHILOSOPHIQUE

Savoir-faire

À partir de l'étonnement et face à des réalités complexes du monde, formuler des questions à portée philosophique

- Formuler son étonnement à propos de situations, de problèmes… et en dégager une question (P3, P4).

Recourir à l'imagination pour élargir le questionnement

- Exprimer un étonnement à partir de l'imagination (P3, P4).
- Questionner la réalité à partir d'alternatives (P5, P6).
- Comparer et confronter différentes alternatives (S1, S2).

Savoirs

Questionnement philosophique – philosophie

- Identifier - exemplifier (P4, P5).
- Questionner – expliciter (P6, S1).
- Conceptualiser – problématiser (S2).

3. PRENDRE POSITION DE MANIÈRE ARGUMENTÉE

Savoir-faire

Se positionner sur des questions philosophiques liées à la citoyenneté

- Expliquer son avis, clarifier sa pensée (P3, P4).
- Défendre son avis à l'aide d'un argument, d'une raison ou d'un exemple (P5, P6).
- Justifier sa prise de position par des arguments ; identifier différents éléments pour prendre position (S1, S2).

Élargir sa perspective

- Questionner une situation depuis une perspective différente de la sienne (S1, S2).

1 Issues du *Référentiel d'éducation à la philosophie et à la citoyenneté* publié par la Fédération Wallonie-Bruxelles (2022) sur le site www.enseignement.be. La numérotation correspond aux titres et sous-titres du référentiel. Notre sélection, non exhaustive, indique les principales compétences mobilisées dans cette séquence.

PRÉPARATION

L'animateur lit le récit « Les règles du jeu », *Philéas & Autobule*, n° 98, pp. 26-27.

L'animateur lit le déroulement présenté dans ces pages et tente lui-même de répondre aux consignes proposées pour en cerner les enjeux et les difficultés, et pouvoir venir éventuellement en aide aux enfants.

DÉROULEMENT

1. FAIRE UNE LECTURE PARTAGÉE DU TEXTE (10 MIN)

Faire une lecture partagée ou lecture à voix haute du récit.

2. DISTRIBUER LE RÔLE DE LECTEUR DES CARTES

Donner à trois enfants le rôle de lecteur des cartes : un pour les cartes roses, un pour les cartes bleues et un pour les cartes jaunes.

3. COMMENCER LE JEU

On place le pion sur la première case du plateau de jeu et on commence à jouer sur cette case.

4. LIRE ET JOUER UNE CARTE (DE 5 À 15 MIN/CARTE)

En fonction de la couleur de la case, le lecteur correspondant prend la première de son tas de cartes et la lit à voix haute. Lorsqu'on commence le jeu, la première case du plateau est rose, c'est donc au « lecteur rose » de commencer et de lire la carte rose n°1.

On exécute les consignes de la carte (voir utilisation des cartes du jeu), point 7.

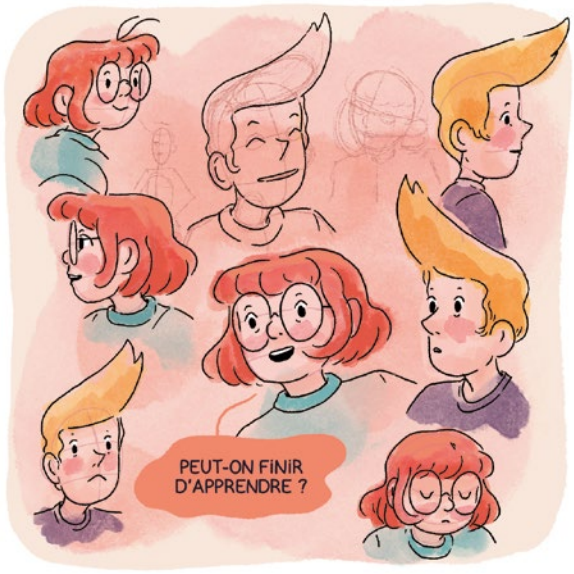
Pour s'aider dans la gestion du temps, l'animateur peut minuter à l'aide d'une montre ou d'un sablier. Pour chaque carte bleue ou jaune, prévoir environ 5 minutes (à moduler selon le rythme que l'animateur souhaite donner à l'animation et selon le temps disponible). Les cartes bleues et jaunes permettent de dynamiser le jeu. Pour les cartes roses, prévoir plus ou moins 15 minutes par carte (à moduler également).

5. RELANCER

Une fois que l'activité mentionnée sur la carte a été menée à bien, l'animateur invite à nouveau un enfant à lancer le dé. S'il s'agit d'un dé classique, chaque chiffre impair comptera comme un 1 et chaque chiffre pair comme un 2.

On avance du nombre de cases indiqué et on place le pion sur la case.

Répéter les points 4 et 5 jusqu'à la fin du jeu.



6. TERMINER LE JEU

Le jeu est terminé lorsque le pion arrive sur la dernière case du plateau.

7. UTILISATION DES CARTES DU JEU

7.1. Cartes roses

Elles correspondent au déroulement d'une Communauté de Recherche Philosophique (CRP) selon la méthode Lipman. Il est essentiel de les lire dans l'ordre. Voici le contenu de ces cartes, qui sont reprises en annexe.

a. Première carte rose

À partir de la lecture de ce récit, posez des questions qui nous permettront de réfléchir et de discuter ensemble.

Cette première carte correspond à la cueillette de questions dans la méthode Lipman. Les enjeux de cette étape de l'atelier philo sont, d'une part, d'amener l'animateur à s'intéresser aux questionnements des enfants et non pas d'essayer de forcer l'intérêt des enfants pour des questionnements qu'il amènerait ; d'autre part, de positionner les enfants, au plus tôt, dans une attitude de recherche et d'étonnement par laquelle on a coutume de caractériser la philosophie.

En pratique, la cueillette de questions peut être collective. Les questions peuvent être regroupées en catégories, être simplifiées, être reformulées (par exemple pour éviter les présupposés). Les questions peuvent également être retravaillées, pour, par exemple, les généraliser et transformer ainsi des questions factuelles en questions plus générales, avec une portée philosophique.

Critères pour distinguer une question philosophique
- question ouverte : c'est-à-dire une question à laquelle il est impossible de répondre uniquement par oui ou par non (par opposition à une question fermée) ;
- question générale : c'est-à-dire qui s'attaque à un problème qui concerne tout le monde ; (par opposition à une question qui concernerait des individus en particulier) ;
- question de sens : c'est-à-dire une question qui se penche sur un problème en interrogeant ses fondements, une question qui recherche quelque chose d'essentiel face à ce problème ;
- question abstraite : c'est-à-dire une question qui utilise des idées, des concepts (par opposition à une question concrète, qui, elle, est une question qui concerne des problèmes de la vie courante).

Remarque : nous conseillons de limiter les questions à 10 pour respecter le timing.

b. Deuxième carte rose

Parmi les questions notées, comment pourriez-vous faire pour n'en garder qu'une seule ? Faites-le !

Plusieurs systèmes sont possibles : vote écrit, vote à main levée, tirage au sort, etc. Aux enfants d'en proposer un, mais il peut être parfois nécessaire de trancher dans les propositions faites, notamment pour une question de timing.

c. Troisième case rose

Vous avez votre question. Collectivement, lancez une discussion à partir de cette question.

Cette carte correspond à un moment de la discussion. Si l'animateur le souhaite, il peut proposer au groupe d'établir des rôles supplémentaires comme un gardien du temps, un distributeur de parole ou encore un gardien des règles de parole.

Comme expliqué précédemment, le plateau de jeu est structuré de telle façon que dans une animation d'une à deux heures le groupe passe nécessairement par les trois cases roses, permettant ainsi de mener une Communauté de Recherche Philosophique complète.

d. Quatrième et cinquième cartes roses

Choisissez une autre question. Collectivement, lancez une discussion à partir de cette question.

Si le hasard du jeu amène les enfants à tomber sur les 3 premières cases roses, il en restera donc 2 sur lesquelles il est possible qu'ils s'arrêtent. Deux options s'offrent alors à l'animateur, en fonction du temps dont il dispose, du rythme de l'animation ou encore de ses envies. Soit, une fois que le pion est passé sur les trois cases roses, l'animateur masque les suivantes par des cases bleues (annexe 5, p. 29), soit l'animateur propose aux élèves de « traiter » les cartes 4 et 5 qui permettent de choisir une autre question pour en discuter collectivement.

7.2. Cartes bleues

Chaque carte va amener à s'exercer, à partir des phrases du récit, à une habileté de penser en particulier. Les enfants seront donc amenés à tirer au maximum 5 cartes bleues au cours d'une partie. Nous en proposons plus que nécessaire de façon à ce que l'animateur puisse faire un choix selon ses envies ou en fonction du niveau de son groupe ou encore de ce qui a déjà été mobilisé en cours de route. Les cartes bleues peuvent être lues dans n'importe quel ordre.

7.3. Cartes jaunes

Les cartes jaunes correspondent à un travail créatif individuel. L'ordre dans lequel les cartes sont lues n'est pas important.

Bibliographie

- Matthew Lipman, *À l'école de la pensée*, trad. de l'anglais par Nicole Decostre, De Boeck, 1995.
- Pôle Philo, service de Laïcité Brabant wallon, *Guide de l'animateur en pratiques philosophiques*.

ANNEXE 1 – CARTES ROSES

Couper sur les petits pointillés

À partir de la lecture de ce récit, posez des questions qui nous permettront de réfléchir et de discuter ensemble.

Parmi les questions notées, comment pourriez-vous faire pour n'en garder qu'une seule ? Faites-le !

Vous avez votre question. Collectivement, lancez une discussion à partir de cette question.

Choisissez une autre question. Collectivement, lancez une discussion à partir de cette question.

Plier au centre et coller

Plier au centre et coller

Couper sur les petits pointillés

Choisissez une autre question.
Collectivement, lancez une discussion à partir de cette question.



5

ANNEXE 2 – CARTES BLEUES

Couper sur les petits pointillés

« Aussitôt, la classe entière éclate de rire, sans que je comprenne pourquoi. »

➲ Y a-t-il différentes raisons qui peuvent amener une classe entière à éclater de rire ? Y en a-t-il de meilleures que d'autres ?

Habileté de penser : Raisonner – Fournir des raisons et évaluer

« Mes parents n'ont pas le don. »

➲ Essaye de définir, avec tes mots, le terme « don »

Habileté de penser : Conceptualiser - Définir

« Ils tiennent une épicerie et, à table, on parle des retards de livraisons, des caprices de certains clients, ou des prix qui augmentent »

➲ Imagine une discussion à table d'une famille de sportifs, que se racontent-ils ? une famille de banquiers ? une famille d'artistes ? une famille où les deux parents exercent un métier très différent ?

Habileté de penser : Chercher - Contextualiser

« Comme si tout ça était en dessous d'elle [...] »

➲ Trouver d'autres images pour exprimer que quelqu'un a vraiment des facilités pour faire quelque chose. Il fait ça comme si ....

Habileté de penser : Conceptualiser – Faire des métaphores

Plier au centre et coller

Couper sur les petits pointillés

« On a beau être dans la même classe, on n'est pas pareil. »

➲ Est-ce que tu es d'accord avec cette phrase ? Pourquoi ?

Habileté de penser : Se positionner et argumenter

« Ton cerveau marche aussi bien que les leurs ! »

➲ Si ton cerveau marche aussi bien que celui des autres, alors… Complète la phrase

Habileté de penser : Raisonner – Dégager des conséquences

« Mais maintenant, je devine qu'il y a autre chose. Quelque chose qu'on ne trouve pas dans les livres. »

➲ Trouve d'autres exemples de choses que l'on n'apprend pas dans les livres.

Habileté de penser : Chercher – Fournir des exemples

« Ils savent où aller. Moi, je cherche encore ma place. »

➲ Explique cette phrase avec tes mots

Habileté de penser : Interpréter - Comprendre

Plier au centre et coller

ANNEXE 3 - CARTES JAUNES

Couper sur les petits pointillés

Dessine le moment de l'histoire qui te semble le plus important.



Trouve un autre titre à ce récit.



Invente, en quelques lignes, une suite à cette histoire.



Lève-toi et mime le personnage principal.



Plier au centre et coller

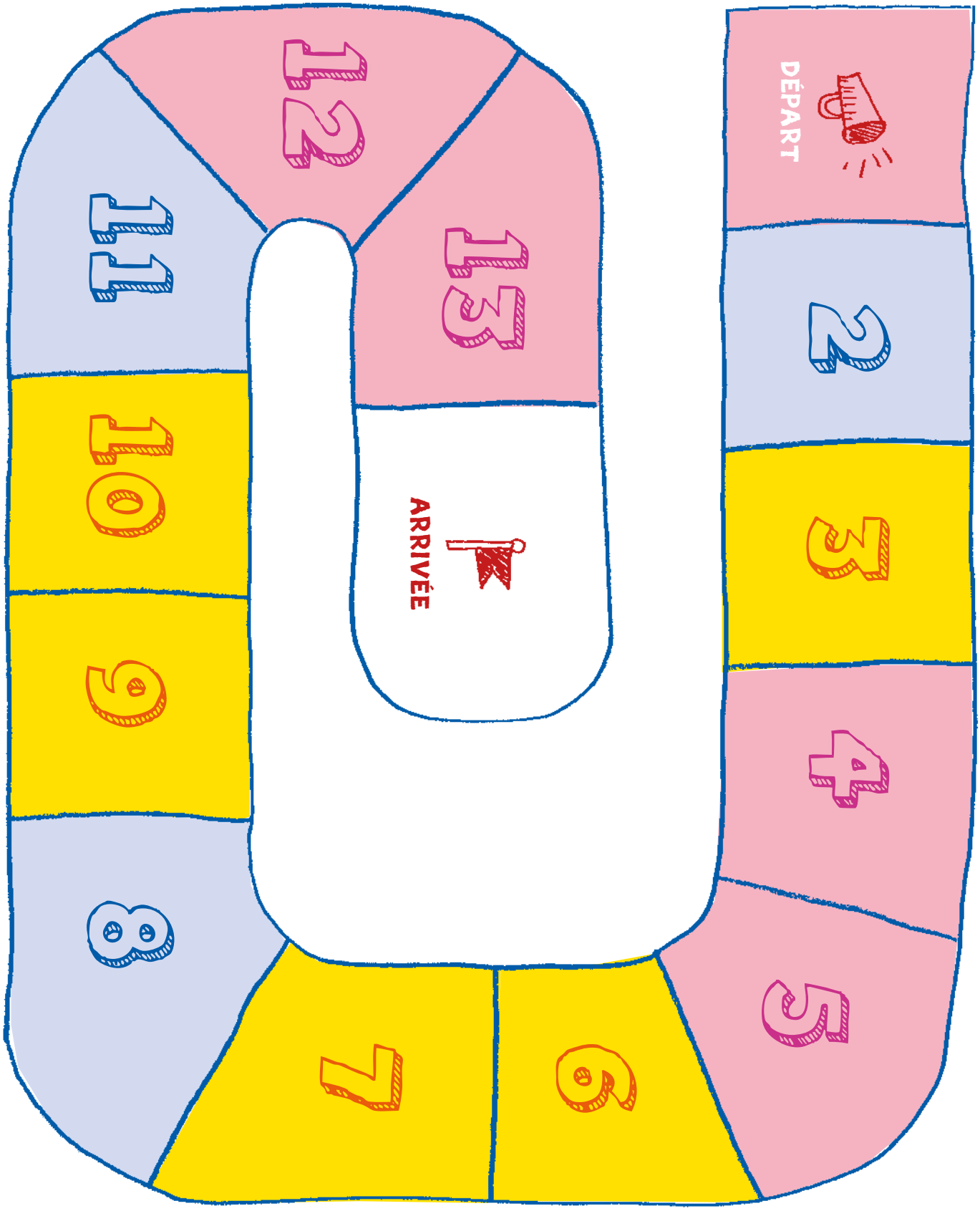
Plier au centre et coller

Couper sur les petits pointillés

Invente un nouveau cours à l'école dont tu serais l'enseignant·e. Ce serait quoi ? On y apprendrait quoi et comment ?



ANNEXE 4
PLATEAU DE JEU



ANNEXE 5
CASES BLEUES SUPPLÉMENTAIRES

