

Quelles interventions du maître pour tendre vers la philosophicité des échanges ?

Victoire Redaud

► **To cite this version:**

Victoire Redaud. Quelles interventions du maître pour tendre vers la philosophicité des échanges ?. Education. 2012. dumas-00838527

HAL Id: dumas-00838527

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00838527>

Submitted on 25 Jun 2013

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Université Montpellier II
Institut Universitaire de Formation des Maîtres
de l'Académie de Montpellier

Master « Métiers de l'Éducation et de la Formation »
Mémoire de recherche de 2^e année

Année universitaire 2011 - 2012

Quelles interventions du maître pour tendre vers la philosophicité des échanges ?

**présenté par
Victoire REDAUD**

Directeur de mémoire : Gilles Dieumegard
Tuteur du mémoire : Laurent Kuhr
Assesseur : Gilles Dieumegard

Soutenu en juin 2012

RÉSUMÉ

Pour récentes qu'elles soient, les pratiques philosophiques, notamment à l'école primaire, obtiennent de plus en plus souvent l'assentiment des enseignants. Ce travail de recherche s'attachera à tenter de trouver des réponses aux questions suivantes : Comment former des enfants à la philosophie ? Quelles compétences le maître doit-il avoir pour qu'une discussion à visée philosophique soit philosophique ? Comment évaluer la philosophicité d'une discussion à visée philosophique ? Comment le maître peut-il savoir si ses interventions sont motrices de réflexions philosophiques ? D'où la problématique que j'ai choisi de traiter : Quelles formes les interventions du maître doivent-elles revêtir pour tendre vers la philosophicité des échanges ? Pour répondre à cette problématique, trois hypothèses constitueront le fil rouge de cette recherche : une vigilance accrue du maître par rapport aux processus de pensée mis en œuvre, ainsi qu'un guidage des enfants dans leur réflexion, sont nécessaires pour qu'une discussion devienne philosophique. Une formation spécifique du maître serait également utile pour que soit respectée une démarche réellement philosophique. Pour mettre ces hypothèses à l'épreuve, deux outils seront confrontés : des retranscriptions de discussions à visée philosophique et des retranscriptions d'entretiens, réalisés auprès d'enseignantes pratiquant des ateliers philosophiques. Enfin, différents outils, notamment des grilles, me serviront d'appui pour mener l'analyse.

Mots clés

Philosophicité, rôle du maître, pensée réflexive, apprentissage du philosophe, pratiques philosophiques.

TABLE DES MATIÈRES

Quelles interventions du maître pour tendre vers la philosophicité des échanges ?

Résumé	2
Table des matières.....	3
Introduction	5
Première partie : Cadre théorique de la discussion philosophique	7
1. Historique, concepts et définitions.....	7
1.1. <u>Le cadre historique</u>	7
1.1.1. <i>De l'Antiquité au XVI^e siècle.....</i>	7
a) La conception socratique : l'art du questionnement.....	7
b) Montaigne : la formation du jugement.....	8
1.1.2. <i>Aux XIX^e et XX^e siècles</i>	9
a) Aux États-Unis, les approches de John Dewey et de Matthew Lipman	9
b) Les adaptations en Amérique du Sud et au Canada des travaux de Lipman..	10
c) La reprise de ces pratiques en Europe.....	11
1.2. <u>Le cadre conceptuel</u>	12
1.2.1. <i>Qu'est-ce que la philosophie ?.....</i>	12
1.2.2. <i>Le cadre philosophique.....</i>	13
a) Le débat.....	14
b) La discussion	14
c) La discussion à visée philosophique	14
d) La pensée réflexive	16
1.2.3. <i>La démarche philosophique</i>	17
1.3. <u>Le champ d'application</u>	18
1.3.1. <i>Les pratiques actuelles.....</i>	18
a) Le courant « pragmatique ».....	18
b) Le courant « psychanalytique »	19
c) Le courant « éducation à la citoyenneté »	20
d) Le courant « maîtrise de la langue »	21
e) Le courant « philosophique »	21

1.3.2. <i>Des divergences de point de vue : primauté de la forme ou du fond, et des points de convergence</i>	22
2. Le rôle du maître	24
2.1. <u>L'importance du maître</u>	24
2.2. <u>Le guidage</u>	25
2.2.1. <i>Le degré de guidage</i>	26
2.2.2. <i>Les formes d'intervention</i>	29
a) La conduite de la discussion	29
b) La reformulation	29
c) La structuration des idées	30

Deuxième partie : Cadre méthodologique et exploration pratique de la discussion à visée philosophique31

1. Le dispositif exploratoire	31
1.1. <u>Choix méthodologiques</u>	31
1.2. <u>Objets de l'exploration</u>	35
2. Le recueil de données et l'analyse	36
2.1. <u>Analyse de discussions à visée philosophique</u>	36
2.1.1. <i>Première discussion à visée philosophique</i>	37
2.1.2. <i>Deuxième discussion à visée philosophique (deux extraits)</i>	41
a) Premier extrait	42
b) Deuxième extrait	48
2.2. <u>Entretiens avec les enseignants et analyse</u>	56
2.2.1. <i>Premier entretien</i>	57
2.2.2. <i>Deuxième entretien</i>	58

Troisième partie : Bilan des recherches théoriques et exploratoires60

1. Résultats	60
2. Bilan	62
3. Préconisations	63

Conclusion68

Bibliographie69

Annexes73

INTRODUCTION

Le point de départ de ce mémoire a été la pratique des ateliers philosophiques à l'école primaire expliquée dans le cadre de ma formation en Master 1 « Enseignement Éducation Formation » à Grenoble. Déjà sensibilisée à la philosophie dans le cadre d'un Master de Droit où des cours de philosophie du droit m'avaient été dispensés, le thème de la dimension philosophique d'un cours, d'une discussion, d'un atelier a soulevé chez moi quelques interrogations. Comment peut-on être sûr de la philosophicité d'une discussion ? A partir de quel moment peut-on dire qu'une discussion est philosophique ?

Michel Tozzi¹ prône l'apprentissage du « philosopher » par l'apprentissage de la conceptualisation, de la problématisation et de l'argumentation. Mais comment former des enfants à la philosophie ? Quelle différence y a-t-il entre une question philosophique et une question qui ne l'est pas ? Comment savoir si les questions des enfants ont une dimension philosophique ? Comment le maître peut-il amener les enfants à poser des questions d'ordre philosophique ? Quelles compétences le maître doit-il avoir pour qu'une discussion à visée philosophique soit philosophique ? Comment évaluer la philosophicité d'une discussion à visée philosophique ? Comment le maître peut-il savoir si ses interventions sont motrices de réflexions philosophiques ?

En janvier 2011, lors d'un stage dans une classe de CP, j'ai assisté à deux débats à visée philosophique. L'intérêt et l'investissement que cette activité avait suscités chez des élèves aussi jeunes m'ont incité à m'interroger sur les valeurs sous-tendues par cette activité. Ce mémoire m'offre l'occasion d'approfondir cette réflexion sur la manière dont le maître peut intervenir pour assurer aux échanges une dimension plus philosophique. Comment le maître peut-il orienter les échanges vers plus de philosophicité ? A quelles conditions un échange de points de vue est, ou peut devenir, philosophique ? Comment identifier le basculement vers la philosophicité ? Je me propose d'organiser cette recherche à partir de la problématique suivante :

Quels types d'interventions le maître doit-il entreprendre pour tendre vers la philosophicité des échanges ?

¹ TOZZI Michel, professeur émérite des universités en sciences de l'éducation à l'université de Montpellier, chercheur en didactique de la philosophie.

La lecture de nombreux ouvrages, articles et le visionnage de plusieurs discussions à visée philosophique m'ont permis de dégager trois hypothèses que je tenterai de valider dans le cadre de ce travail.

Hypothèse 1 : Une vigilance accrue du maître par rapport aux processus de pensée mis en œuvre est nécessaire pour assurer une dimension philosophique aux échanges.

Hypothèse 2 : Le guidage du maître permet d'accompagner, de construire et de structurer la réflexion des élèves dans le cadre d'une démarche philosophique.

Hypothèse 3 : La formation du maître en philosophie est un gage de respect du caractère philosophique de la démarche.

Après avoir défini les principaux concepts utilisés, ainsi que la méthodologie adoptée, j'exposerai et analyserai les données obtenues afin d'émettre quelques préconisations en matière d'intervention des maîtres pour plus de philosophicité dans les discussions à visée philosophique.

CADRE THÉORIQUE DE LA DISCUSSION PHILOSOPHIQUE

Je vais me demander, avant toute chose, ce qu'est la philosophie, ce qu'elle représente, ce qu'elle recouvre comme concept, d'autant que le terme de « philosophie » est ambigu.

Je m'attacherai donc dans cette première partie à définir les différents sens du terme « philosophie », à travers son histoire et son champ d'application dans lequel le rôle du maître sera développé.

1. Historique, concepts et définitions

De manière générale, il est convenu de dire que la philosophie recouvre trois activités :

- une activité de réflexion critique et de questionnement
- un art de vivre
- une activité métaphysique

Seule la première de ces trois dimensions de la philosophie retiendra mon attention pour la poursuite de ma recherche puisque je me place dans un environnement scolaire où il s'agit pour un enseignant d'initier une discussion à visée philosophique avec des enfants de primaire.

1.1. Le cadre historique de la philosophie

1.1.1. De l'Antiquité au XVI^e siècle

a) La conception socratique : l'art du questionnement (-470 à -399 av. J.C.)

Aussi loin que l'on puisse remonter dans le temps, les prémices de la philosophie remonteraient à l'Antiquité avec, notamment, Socrate dans l'Athènes du V^e siècle avant J.C. Pour lui, le fait de philosopher consiste en une activité critique mettant à l'épreuve les savoirs existants sans forcément en proposer de nouveau. Dans les *Dialogues de Platon*, la pratique de Socrate de la recherche et du questionnement définit ce que représente encore

aujourd'hui la philosophie². Dans cette approche, les questions sont plus nombreuses que les réponses, d'autant que, dans la vision socratique du philosophe, les réponses sont sources de nouveaux questionnements sur l'environnement, sur les autres, mais aussi sur soi. D'ailleurs, Socrate avait une formule très personnelle pour exprimer ce questionnement permanent : « *Je ne sais qu'une chose, c'est que je ne sais rien* »³. De ce fait, on peut considérer que la conception socratique contient implicitement la possibilité d'une pratique précoce du philosophe.

Nous pouvons certes confirmer cette pratique philosophique de Socrate avec de très jeunes enfants. N'a-t-il pas conversé avec Lysis, environ 10 ans, ou Charmide, à peine plus âgé, ou encore Ménéxène ?⁴ Mais, dans *La République*, Platon met en garde contre la pratique précoce du philosophe :

« ... les très jeunes gens, lorsqu'ils goûtent pour la première fois aux dialogues argumentés, en font mauvais usage, comme s'il s'agissait de jeux d'enfants. Ils y recourent sans cesse dans le seul but de contredire et, en imitant ceux qui les réfutent, ils en réfutent eux-mêmes d'autres, se réjouissant comme de jeunes chiens à tirer et à mettre en pièces par la parole ceux qui se trouvent dans leur entourage »⁵.

Cela étant, on ne peut pas vraiment dire que la discussion entre Socrate et Lysis relève du dialogue philosophique⁶, mais qu'il s'agit plus sûrement d'une discussion à visée philosophique. Socrate apporte-là une première approche de la discussion à visée philosophique.

b) Montaigne : la formation du jugement (1533-1592)

Au XVI^e, les *Essais* de Montaigne influenceront toute la culture occidentale. Mais lui-même, de quelles influences s'est-il nourri ? Notamment sur sa vision de l'enseignement de la philosophie ? Quel rôle Socrate a-t-il joué dans la réflexion de Montaigne ? Montaigne, considéré comme l'un des pères de la pédagogie, pense-t-il, comme Socrate, que le philosophe peut être pratiqué précocement ?

Dans ses *Essais*, Montaigne aborde le thème de l'activité philosophique et de l'éducation. Pour lui, la préoccupation dominante était de former le jugement et recommande au maître de développer l'initiative de l'élève.

² DIXAUT Monique, *Le naturel philosophe*, Essai sur les dialogues de Platon, p. 9.

³ PLATON, *Apologie de Socrate*, (21d).

⁴ Voir l'analyse de Sylvie QUÉVAL, agrégée de philosophie et docteur en philosophie, maître de conférences à Lille 3, Diotime, n°31, octobre 2006.

⁵ PLATON, *La République*, (539b-539c).

⁶ op. cit. (note 2).

« On ne cesse de crier à nos oreilles, comme qui verserait dans un entonnoir ; et nostre charge, ce n'est que redire ce qu'un nous a dict : je voudrois que le gouverneur corrigeast ceste partie ; et que de belle arrivée, selon la portée de l'âme qu'il a en main, il commenceast à la mettre sur la montre, luy faisant gouter les choses, les choisir, et discerner d'elle mesme ; quelquefois luy ouvrant chemin, quelquefois le luy laissant ouvrir. Je ne veulx pas qu'il invente et parle seul, je veulx qu'il escoute son disciple parler à son tour. Socrates, et depuis Arcesilaus, faisoient premièrement parler leurs disciples, et puis ils parloient à eulx. Obest plerumque iis, qui discere volunt, auctoritas eorum qui docent. Il est bon qu'il le face trotter devant luy, pour juger de son train, et juger jusques à quel point il se doibt ravaller pour s'accommoder à sa force. A faute de ceste proportion, nous gastons tout. »⁷

Pour résumer, il fait du « philosopher » une sagesse plutôt qu'un savoir, une réflexion accessible à tous dès le plus jeune âge plutôt qu'un ensemble de connaissances systématisées.

1.1.2. Aux XIX^e et XX^e siècles

a) Aux Etats-Unis, les approches de John Dewey et de Matthew Lipman.

John Dewey (1859-1952), philosophe américain, spécialiste de la pédagogie, est connu pour être l'un des fondateurs du pragmatisme. Il nous intéresse pour ses travaux sur la dimension très spécifique de la pédagogie dans la pensée pragmatique. John Dewey, dont l'inspiration est largement influencée par la philosophie de Hegel, a mis ses théories en application à travers une école expérimentale qu'il a fondée en 1896, connu sous le nom d'« école laboratoire ». Créée en marge de l'éducation traditionnelle, cette école laboratoire répond au principe selon lequel le maître n'est qu'un guide et selon lequel, plutôt qu'en écoutant, l'enfant apprend en agissant.

Selon John Dewey, les enfants n'arrivent pas à l'école comme autant d'ardoises vierges passives sur lesquelles l'enseignant inscrirait les leçons de la civilisation. Lorsque l'enfant entre à l'école, il est « déjà intensément actif, et il s'agit pour l'éducation de prendre en main cette activité, de lui donner une direction »⁸. L'enfant qui commence sa scolarité apporte avec lui quatre « impulsions innées » - celles « de communiquer, de construire, de chercher à savoir et d'affiner son expression » - qui sont « les ressources naturelles, le capital non investi, dont la mise en valeur conditionne la croissance active de l'enfant »⁹. L'enfant apporte également avec lui les intérêts et les activités du foyer et du voisinage

⁷ MONTAIGNE, *Essais*, Livre 1^{er}, ch. XXV.

⁸ DEWEY John, *The school and society*, Middle Works, 1899, (vol. 1, p.25).

⁹ *ibid.*, p. 30.

dans lequel il vit, et il incombe à l'enseignant d'exploiter cette « *matière première* » en orientant les activités de l'enfant vers des « *résultats positifs* »¹⁰.

Dans son approche, John Dewey rejette l'enseignement traditionnel qu'il considère comme trop autoritaire et directif. Il lui préfère un système pédagogique reposant sur l'intérêt et la motivation.

*« Le principe pédagogique de l'intérêt exige que les sujets eux-mêmes soient choisis en tenant compte de l'expérience de l'enfant, de ses besoins et de ses fonctions ; il exige encore que (au cas où l'enfant n'aperçoit ou n'apprécie pas cette connexion) le maître lui présente les connaissances nouvelles de manière qu'il en saisisse la portée, en comprenne la nécessité et voie ce qui les relie à ses besoins. C'est en amenant l'enfant à prendre conscience de lui-même en présence d'un sujet nouveau qu'on a vraiment réussi à rendre ce sujet intéressant et profitable »*¹¹.

Matthew Lipman (1922-2010), philosophe et chercheur en éducation américain, est le principal instigateur et promoteur de la philosophie pour les enfants. Pensant que l'enfant est un philosophe qui s'interroge sur le monde qui l'entoure, Matthew Lipman crée en 1969 le programme de « Philosophie pour enfants », provoquant ainsi des échanges à caractère philosophique au sein de l'école primaire aux États-Unis.

Pour Lipman, qui a développé tout au long de sa vie le dispositif de philosophie pour enfants sur lequel je reviendrai ultérieurement, les enfants « *se font leur propre jugement sur la réalité, se forgent leur propre compréhension du monde et finissent par concevoir de manière personnelle quel genre de personnes ils souhaitent devenir et dans quelle sorte de monde ils veulent vivre* »¹². Son courant de pensée suit trois objectifs : penser par soi-même, penser ensemble dans une communauté de recherche et développer la personnalité des enfants en les rendant plus autonomes.

b) Les adaptations, en Amérique Sud et au Canada, des travaux de Lipman

En Amérique du sud, après une période de dictatures, des pays comme le Brésil ou l'Argentine ont pris la décision d'enraciner la démocratie dans les nouvelles générations, de manière à éviter le retour du fascisme.

Pour cela, les professeurs brésiliens se sont appropriés les travaux de Lipman et ont très vite débordé le cadre jugé un peu trop strict de sa méthode pour inventer et expérimenter

¹⁰ MAYHEW Katherine Camp, Edwards Anna Camp, *The Dewey School*, Atherton, New York, 1966, (p.41).

¹¹ DEWEY John, *L'École et l'enfant*, Delachaux et Niestlé, Paris, 1976, (p. 41).

¹² LIPMAN Matthew, *A l'école de la pensée*, De Boeck et Larcier, Bruxelles, 2001.

d'autres démarches, telles que le renforcement des liens que l'on peut établir entre les activités d'ordre artistique et la réflexion philosophique.

Au Canada, à la suite de Matthew Lipman, des enseignants se sont intéressés aux débats philosophiques à l'école et ont développé de nombreuses recherches didactiques autour de ces pratiques. Tout en conservant les objectifs « citoyens » de Matthew Lipman, les Canadiens ont étudié une manière de l'utiliser pour la mettre au service de la réussite du plus grand nombre d'élèves.

c) La reprise de ces pratiques en Europe

En Belgique, dans le cadre du cours de morale, la philosophie pour enfants a été mise en pratique, essentiellement sous la forme de dilemmes moraux.

En France, les activités philosophiques dans le primaire se sont multipliées dans le courant des années 1990. Plusieurs colloques ont été organisés, témoignant d'une reconnaissance officielle de ce type de pratique par le ministère et l'inspection générale. Depuis la rentrée 2002¹³, une demi-heure hebdomadaire de débat est inscrite à l'emploi du temps de toutes les classes primaires, dotant ainsi l'activité philosophique d'un cadre institutionnel où elle peut se développer en lien avec les autres disciplines, telles que le français et les activités d'éveil ou artistiques.

Les initiatives se sont ensuite rapidement développées avec, entre autres, la création d'un laboratoire de didactique de la philosophie à Montpellier, des études qui ont induit une extension et une diversification des méthodes utilisées dans la conduite des activités philosophiques dans le primaire, la création de collections de philosophie adaptées aux enfants. Aujourd'hui, le mouvement de la philosophie à l'école s'inscrit et se développe principalement dans le cadre du réseau des « Nouvelles Pratiques Philosophiques ».

Cet historique de la philosophie à travers les âges, certes un peu long, a eu le mérite de me procurer une approche globale du « philosopher », ce qui me permet d'aborder le cadre conceptuel avec un éclairage indispensable sur les différents courants de la pensée antérieure.

¹³ Ministère de l'éducation nationale, *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? - Les nouveaux programmes*, CNDP, 2002.

1.2. Le cadre conceptuel

1.2.1. Qu'est-ce que la philosophie ?

Donner une définition de la philosophie n'est pas chose facile. Et pour cause, se poser la question de « qu'est-ce que la philosophie ? » est déjà faire de la philosophie. Étymologiquement, le terme « philosophie » vient du Grec et signifie « amour de la sagesse ». Or, la sagesse recouvre deux notions : celle du savoir dans son acceptation de la science et celle de la vertu dans sa dimension morale. Pour René Lalande, il s'agit d'un savoir rationnel qui comprend, outre une *philosophia prima* à caractère plus théologique, une *philosophia moralis* traitant des sciences morales et une *philosophia naturalis* traitant de l'ensemble des sciences de la nature¹⁴. En découlent deux objectifs de la philosophie :

- un objectif théorique selon lequel la philosophie nous apporte connaissance et explication de la réalité ; faire de la philosophie serait à ce titre rechercher la vérité ;
- un objectif pratique selon lequel la philosophie nous guide dans notre quête du Bien.

Aussi la définition de la philosophie a-t-elle évolué. Chez les Anciens, la philosophie est une science comme le note Aristote : « *C'est à bon droit que la philosophie est appelée science de la vérité* »¹⁵. Dans ses Maximes, Épicure disait de la philosophie qu'elle « *n'est pas une science pure et théorique, c'est une règle pratique d'action, bien plus elle est elle-même une action, une énergie qui procure, par des discours et des raisonnements, la vie bienheureuse* ». Pour Marc-Aurèle, « *La philosophie consiste à garder ses démons intérieurs à l'abri des outrages, innocent, supérieur aux plaisirs et aux reines, ne laissant rien au hasard et surtout attendant une mort propice à la pensée* »¹⁶.

En revanche, chez les Modernes, la philosophie est définie comme un questionnement permanent sur la nature de l'homme. Dans ses Pensées, Pascal avançait que « *se moquer de la philosophie, c'est vraiment philosopher* ». Pour Descartes, « *Ce mot de philosophie signifie l'étude de la sagesse et par la sagesse, on entend une parfaite connaissance de toutes les choses que l'homme peut savoir, tant pour la conduite de sa vie que pour la*

¹⁴ LALANDE André, *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*, Quadrige/Presses Universitaires de France, 1926.

¹⁵ ARISTOTE, *La métaphysique*, Vol. 1, Éditions Vrin, 1986.

¹⁶ MARC-AURÈLE, *Pensées pour moi-même*, Coll. Garnier Flammarion/Philosophie, Flammarion, 1999.

conservation de sa santé et l'invention de tous les arts »¹⁷. Selon Kant, « *La philosophie est un système de connaissance rationnelle à partir de concepts* »¹⁸, ce en quoi Hegel marque son accord lorsqu'il affirme que « *la philosophie est le fondement du rationnel, elle est l'intelligence du présent et du réel et non la construction d'un au-delà qui se trouverait Dieu sait où* »¹⁹. Enfin, Schopenhauer marquait plus encore la philosophie comme le questionnement du tout sur tout : « *La philosophie naît de notre étonnement au sujet du monde et de notre existence* »²⁰.

Chez les contemporains, Olivier Rebolu pense que « *la philosophie commence là où les choses ne vont plus de soi, là où tout ce qui était pour tout le monde évident cesse de l'être* »²¹. Selon Jean-François Chazerans²², la philosophie est une expression libre qui vise l'éveil de la pensée, la construction identitaire, un développement de la socialisation et une prise de conscience de l'espace nécessaire de parole que constitue toute démocratie. Enfin, je citerai Anne Lalanne qui esquisse une définition en ces termes : « *la philosophie est d'abord un acte de réflexion, une attitude intellectuelle à la fois critique et interrogative sur le sens et la valeur de la condition humaine, une quête de sens qui prétend valoir pour tout homme* »²³.

Après cet essai de définition de ce qu'est la philosophie, je tenterai de donner quelques éléments sur le cadre dans lequel la philosophie évolue et se développe en milieu scolaire. Cette démarche me permettra d'appréhender les types d'interventions qui s'offrent au maître dans son objectif d'assurer une philosophicité des échanges au sein de son groupe classe.

1.2.2. Le cadre philosophique

Afin de dégager des clés pour répondre à ma problématique concernant le rôle du maître dans le cadre des échanges à visée philosophique, je me propose de distinguer le débat, de la discussion, de la discussion à visée philosophie et de la pensée réflexive.

¹⁷ DESCARTES René, *Discours de la méthode*, Coll. Garnier Flammarion/Philosophie, Flammarion, 2000.

¹⁸ KANT Emmanuel, *Fondements de la métaphysique des mœurs*, Coll. Classiques de la philosophie, Le Livre de Poche, 1993.

¹⁹ HEGEL, *Principes de la philosophie du droit*, Coll. Garnier Flammarion/Philosophie, Flammarion, 1999.

²⁰ SCHOPENHAUER Arthur, *Le monde comme volonté et comme représentation*, Coll. Quadrige Grands textes, PUF, 2004.

²¹ REBOUL Olivier, *La philosophie de l'éducation*, PUF, Que sais-je ? n°2441, 1989.

²² CHAZERANS Jean-François, *La philosophie en discussion*, Cahier pédagogique, n°432, avril 2005.

²³ LALANNE Anne, *La philosophie à l'école*, L'Harmattan, 2009.

a) Le débat

Selon le dictionnaire Larousse, un débat est « *une discussion, souvent organisée, autour d'un thème* ». Le débat s'entend comme l'élaboration d'une solution en commun à force de confrontation des raisons et arguments de chacun.

Selon le centre national de ressources textuelles et lexicales, le débat est une « *discussion généralement animée entre interlocuteurs exposant souvent des idées opposées sur un sujet donné* »²⁴.

Un débat peut prendre plusieurs orientations : il peut être scientifique, démocratique, littéraire, etc. Le débat est censé déboucher sur une solution commune et unique, ce qui le distingue de la discussion à visée philosophique, qui est « *potentiellement inachevable* ».

b) La discussion

Selon le dictionnaire Larousse, une discussion est « *l'action de discuter de quelque chose, d'en faire l'analyse, l'examen critique* ».

Selon le centre national de ressources textuelles et lexicales, la discussion est « *l'action d'examiner un sujet donné en faisant preuve d'esprit critique ; débat au cours duquel un ou plusieurs interlocuteurs échangent des arguments contradictoires* »²⁵.

On peut dire qu'une discussion est une interaction sociale verbale rapprochée entre des participants, ouverte par une question déterminée qui fait problème par ses enjeux et sa difficulté, qu'un groupe animé est appelé à examiner en vue d'y chercher des réponses.

c) La discussion à visée philosophique

Comme je l'évoquais précédemment, les premières approches de la discussion à visée philosophique sont apparues en 1969 avec les travaux de Matthew Lipman. Embryonnaires un certain nombre d'années, ces « DVP », expression utilisée par Michel Tozzi, ont de plus en plus d'influence dans le monde éducatif, donnant lieu à diverses démarches en vue d'introduire et de développer la philosophie à l'école. En France, l'intérêt, bien que très récent puisqu'il est significatif depuis seulement les années 1990, ne cesse d'augmenter.

²⁴ www.cnrtl.fr/definition.

²⁵ www.cnrtl.fr/definition.

Une discussion est à visée philosophique, d'après Michel Tozzi, lorsque qu'elle répond à différentes exigences :

- une soumission volontaire des discutants à une exigence de vérité,
- un questionnement axé sur le réel,
- le caractère potentiellement inachevable de la discussion,
- une démarche de recherche et d'ouverture des discutants,
- un rapport à la raison, caractérisé notamment par les processus de conceptualisation, de problématisation et d'argumentation,
- un rapport à la pensée, au langage et à autrui.

Il revient à l'enseignant d'axer ses activités à visée philosophique sur ces objectifs.

La terminologie utilisée, « à visée », montre bien que ce qui est attendu n'est pas de la philosophie à part entière pour laquelle ni l'enseignant, ni les élèves ne sont préparés. Jean-Charles Pettier et Véronique Lefranc précisent d'ailleurs : « *Il ne s'agit certainement pas de faire une leçon de philosophie en classe* »²⁶. En revanche, la discussion à visée philosophique est une activité de sensibilisation et de découverte du philosophe qui induit le développement d'un processus de pensée et de réflexion qui tend vers la philosophie²⁷.

Des chercheurs québécois (Beausoleil et Daniel) ont défini les caractéristiques de la discussion à visée philosophique d'un point de vue théorico-pratique. Et Emmanuelle Auriac a retraduit ce que pouvaient représenter ces caractéristiques dans le contexte de la classe.

Leurs analyses figurent dans le tableau suivant : « *Ce que doit être la discussion à visée philosophique* »²⁸ :

²⁶ PETTIER Jean-Charles, LEFRANC Véronique, *Un projet pour... Philosopher à l'école*, Delagrave, 2006.

²⁷ Actes du colloque interacadémique 26, 27 et 28 mars 2003, Balaruc-les-Bains, académie de Montpellier, *Des expériences de débat à l'école et au collège : discussion à visée philosophique ou pensée réflexive ?* DESCO.

²⁸ AURIAC Emmanuelle, MAUFRAIS Martine, *Chouette ! Ils philosophent*, Éditions CRDP d'Auvergne, 2010.

Caractéristiques d'après Daniel, Beausoleil, 1991	Traduction dans le contexte « Classe » Auriac, 1999
Discussion non linéaire	Il existe des sauts dans le discours de la classe. On ne cherche pas à faire avancer « pas » à « pas ».
Emboîtement des niveaux	Il existe plusieurs niveaux de discours, plusieurs liens entre les idées.
Importance du questionnement	Plus de questions non résolues que de réponses données.
Originalité de la pensée autonome	Les élèves trouvent des idées personnelles, originales, non « contaminées ».
Créativité de la pensée	La discussion fait émerger d'autres champs d'idées, d'autres questionnements, rebondit.
Effacement du sujet	Ce qui est dit est repris au compte de tous. Ce n'est pas ce que JE dis qui est important.
Maturation des questions	Les questions trouvent plusieurs reformulations, elles s'intègrent dans un champ de questionnement qui évolue, circule. Les questions changent.
Émergence du doute	On n'est pas sûr de ce que l'on avance. On remet en question ponctuellement ou globalement ce qui a été dit. On accepte de se tromper. On émet des hypothèses, des champs possibles.
Émergence de critères	L'enseignant fait progresser la discussion dans ce sens. Rigueur de la terminologie. Regroupement de ce que « nous » avons dit.
Vérification d'hypothèses	On cherche des exemples qui conviennent à ce que l'on propose, à ce qui est proposé par d'autres.
Aventure intellectuelle	On voyage avec les autres. On ne se fixe pas, on respecte l'avancée de la discussion.
Esprit critique	Poser des avis divergents. Donner des contre-exemples. Trouver d'autres solutions à un ensemble d'idées.

d) La pensée réflexive

Le concept de « pensée réflexive » remonterait, comme je l'ai évoqué, au début du siècle. C'est le philosophe et pédagogue américain John Dewey qui a introduit l'expression de « pensée réflexive » en éducation en le définissant comme « *un processus de recherche conscient qu'accorde une personne à la nature, aux conditions et aux intentions de sa pensée* »²⁹.

²⁹ DEWEY John, *How we think*, Dover Publications, 1997.

Aujourd'hui, le concept de pensée réflexive a évolué. Pour Michel Tozzi, elle se définit comme « *la conscience de soi, une perception de son activité mentale* »³⁰ qui s'articule autour du « *dire ce que l'on pense* » et « *penser ce que l'on dit* » qui induit de se poser des questions, d'analyser des idées et/ou des situations, d'émettre des doutes. Cette démarche signifie que ce que l'on dit a été longuement remis en question et réfléchi. Une pensée réflexive a été élaborée.

La pensée réflexive découle de la discussion à visée philosophique qui amène l'élève à exprimer oralement, par le langage, ses idées à partir d'une situation exposée. Dans le cadre de la discussion à visée philosophique, l'élève tient un rôle de chercheur. Il pense aux arguments qu'il pourrait apporter pour répondre à la situation qui lui est posée. L'élève réfléchit sa pensée pour ensuite la verbaliser.

La démarche réflexive est largement inspirée des travaux scientifiques du médecin Claude Bernard. L'atelier de philosophie repose en grande partie sur cette façon de penser dans la mesure où l'élève est guidé dans la construction de sa réflexion qui suit les étapes de l'hypothèse et de la déduction. En fait, dans le cadre d'un atelier philosophique, la pensée réflexive est élaborée à partir de « *l'application immédiate et rigoureuse du raisonnement aux faits que l'observation et l'expérimentation nous fournissent* »³¹.

Dans cette démarche, qui vise à permettre aux élèves de formuler leurs idées, d'exposer leur point de vue et de confronter leurs idées à celles des autres, le rôle du maître est de les amener à s'écarter de leur point de vue pour se tourner vers la recherche collective.

1.2.3. La démarche philosophique

La démarche philosophique contribue et organise l'effort de la pensée suscité par la discussion à visée philosophique et qui nécessite une certaine rigueur intellectuelle. Pour remplir cette exigence, la démarche philosophique s'articule autour de quatre actions :

- *L'examen des opinions* qui consiste à répertorier toutes les connaissances sur une question et à mettre en exergue les différentes représentations qui peuvent exister d'un même sujet. Cette première étape s'inscrit comme une sorte de prise de conscience des difficultés induites par l'examen des opinions de chacun qui nécessitera une délimitation précise du cadre de la réflexion.

³⁰ TOZZI Michel, *Penser ensemble ? Est-ce souhaitable et possible*, www.pratiquesphilo.free.fr.

³¹ BERNARD Claude, *Introduction à l'étude de la médecine expérimentale*, Champs Flammarion, 1984.

- La *mise à jour d'un problème* est une étape importante de formulation d'un questionnement afin d'aider les enfants à mieux comprendre et appréhender leur pensée. Il s'agit en fait de les aider à problématiser une question ; « *une question ne débouche pas forcément sur un problème en tant qu'obstacle à la pensée* »³² souligne Anne Lalanne.
- La *recherche d'une argumentation cohérente* consiste à chercher les raisons de notre pensée et à construire une réflexion.
- La *construction du concept* est la dernière étape de la démarche philosophique. Il s'agit ici de confronter les définitions et les approches, de les recouper et de les opposer. Dans le cadre scolaire, cette étape est l'aboutissement du cheminement réflexif des élèves mais sans que ne soit close la question.

1.3. Le champ d'application

La philosophie pour les enfants répond en termes d'apprentissage et d'intérêt éducatif à différents objectifs tels que la maîtrise du langage, l'apprentissage de la démocratie ou le développement de la pensée réflexive. Sa pratique se développe en France depuis une dizaine d'année et constitue une innovation importante à l'école primaire, bien qu'elle soit décriée par certains. Dans le développement qui suit, j'aborderai les différents types de pratiques de discussion à visée philosophique avec les enfants, ainsi que les points de divergence et de convergence relevés entre les différentes « écoles de DVP ».

1.3.1. Les pratiques actuelles

a) Le courant « pragmatique »

C'est dans un courant philosophique appelé « pragmatique », dont s'est inspiré John Dewey, que s'ancre le programme de philosophie pour enfants de Mathew Lipman. Ce dernier considère qu'il est dommageable d'attendre l'âge de dix-huit ans pour philosopher et il affirme que « *Ce qu'on apprend à l'école ce sont des informations. Mais, ce n'est ni le*

³² LALANNE Anne, Un atelier de philosophie à l'école élémentaire, <http://philohorsclasse.free.fr/spip.php?article27>, 5 juillet 2007, consulté le 22 mai 2012.

jugement ni le raisonnement. Il faut aider les enfants à réfléchir, à discuter, à élaborer des jugements solides. Aucune autre matière que la philosophie ne peut le faire. »³³

Il a donc mis au point une démarche de philosophie pour enfants rigoureuse. Les ateliers de philosophie se déroulent selon un cadre strict. Ils commencent par la lecture d'un chapitre de l'un des romans de Matthew Lipman, spécialement conçus pour être abordés dans le cadre de discussions à visée philosophique. A la suite de cette lecture les questions que se posent les enfants sont collectées et l'une d'entre elle est ensuite votée. Il s'ensuit une discussion entre la communauté constituée des élèves et du maître, et ce dernier a pour rôle de les accompagner dans leurs réflexions individuelle et collective.

Deux objectifs sont principalement visés : le développement de processus de pensée d'une part, et celui d'une communauté de recherche d'autre part.

La « communauté de recherche » représente le groupe classe au sein duquel les élèves échangent, discutent et prennent position dans le respect des règles de répartition de la parole et d'écoute des idées de chacun. L'idée est d'amener progressivement les élèves à développer une pensée réflexive, « *critique et créative* ». Chercher en commun des réponses à une question donnée permet aux élèves d'exercer leur esprit critique puisqu'au fur et à mesure des avancées des échanges, ils sont amenés à retenir ou à délaisser certaines idées.

b) Le courant « psychanalytique »

On trouve dans ce courant le père du « protocole des préalables à la pensée philosophique » : le psychanalyste Jacques Lévine. Sa démarche, essentiellement mise en œuvre dans des classes de maternelle, vise à ce que les enfants s'éprouvent, au travers des échanges entre pairs, comme sujets parlants et pensants. Dans ce type d'atelier, l'enseignant n'intervient que très peu, et ce afin de permettre la meilleure libération possible de l'expression des pensées des enfants.

Dans cette approche, l'atelier vise davantage la construction du Moi, que la réflexion philosophique. Ce qui prime avant tout, c'est le rapport que l'enfant entretient à sa propre pensée. C'est donc la prise en compte de la pensée immédiate qui importe et non l'éducation à la raison.

³³ AURIAC Emmanuelle, MAUFRAIS Martine, *Chouette ! Ils philosophent*, Éditions CRDP d'Auvergne, 2010.

c) Le courant « éducation à la citoyenneté »

Au sein d'une discussion à visée philosophique, où l'ensemble de la classe est impliquée, des caractéristiques démocratiques sont induites et développées par l'enjeu même de l'échange verbal. À ce titre, l'élève doit « être capable d'écouter autrui, de demander des explications, d'accepter les orientations de la discussion induites par l'enseignant et d'exposer son point de vue et ses réactions dans un dialogue ou un débat en restant dans les propos de l'échange »³⁴.

L'échange intégrant tous les élèves, pour qu'il soit constructif doit répondre à certaines règles. « Les règles acceptées permettent d'assurer les libertés de chacun »³⁵, c'est-à-dire permettre à chaque élève, et par voie de conséquence à l'ensemble du groupe, de s'assurer de droits et de libertés d'expression, de temps de parole et d'écoute, de communication et de confrontation. Par cette approche de la discussion à visée philosophique, l'élève « prend de plus en plus conscience de son appartenance à une communauté qui implique l'adhésion à des valeurs partagées, à des règles de vie »³⁶.

Ainsi, plusieurs paramètres de la discussion à visée philosophique pratiquée en classe relèvent de critères démocratiques :

- l'absence de toute violence physique ou verbale,
- le droit de chacun de s'exprimer,
- le devoir d'écouter celui qui parle,
- le respect de l'autre par la prise en considération de ses idées,
- l'intérêt pour ce que dit l'autre.

Les partisans de cette démarche d'éducation à la citoyenneté, Alain Delsol, Sylvain Connac et Michel Tozzi, entre autres, ont des préoccupations plus pédagogiques que philosophiques.

Pour Alain Delsol, la discussion à visée philosophique relève d'une intention éducative qui se rapproche beaucoup des finalités exprimées par Matthew Lipman. Il souligne qu'en « philosophant » en groupe, l'élève acquiert une attitude de chercheur. Dans cette approche,

³⁴ Ministère de l'éducation nationale, *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?*, CNDP-XO Éditions, 2005-2006.

³⁵ Ministère de l'éducation nationale, *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?*, CNDP-XO Éditions, 2005-2006.

³⁶ Ministère de l'éducation nationale, *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?*, CNDP-XO Éditions, 2005-2006.

le rôle du maître est plus en recul, dans la mesure où elle vise à permettre aux élèves d'exercer leur réflexion par la confrontation et l'échange verbal avec ses camarades tout en assumant des fonctions d'animation au sein du débat. Il leur revient, entre autres, à tour de rôle, les actions de répartir la parole, de reformuler les idées, de synthétiser les éléments de réponse.

Cette démarche repose très largement sur les apports de Célestin Freinet et de tous les défenseurs de la pédagogie active, en particulier de la pédagogie institutionnelle, qui avance que le discours à visée philosophique s'articule autour de trois principes : la conceptualisation, la problématisation et l'argumentation. Cette approche est également défendue par Michel Tozzi.

d) Le courant « maîtrise du langage »

Il est évident que l'un des avantages essentiels que l'on peut tirer d'une discussion à visée philosophique est l'échange oral entre les élèves. « *La maîtrise du langage est la base de l'accès à toutes les connaissances, permet d'ouvrir de multiples horizons et assure à l'enfant toute sa place de futur citoyen* »³⁷. En effet, l'éducation permet de développer des compétences du langage, d'acquérir des capacités à la communication et à l'expression des idées. L'objectif est d'inciter les élèves à oser prendre la parole devant les autres élèves, à parler de plus en plus tout en respectant le temps de parole de ses camarades, ce qui revient à apprendre les règles de l'échange³⁸ et du vivre ensemble.

L'échange verbal induit par la discussion dans laquelle le maître tient un rôle par la reformulation des propos, par ses encouragements à parler, par ses propres apports amène l'élève à travailler son langage. Il doit pouvoir s'exprimer de manière claire de façon à être compris de ceux auxquels il s'adresse, c'est-à-dire ses camarades.

e) Le courant « philosophique »

Dans cette approche, la discussion à visée philosophique répond à quatre exigences, telles que définies par Anne Lalanne³⁹ :

³⁷ Ministère de l'éducation nationale, *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?*, CNDP-XO Éditions, 2005-2006.

³⁸ Ministère de l'éducation nationale, *Le langage à l'école maternelle*, Documents d'application des programmes, SCEREN CNDP, 2006.

³⁹ LALANNE Anne, *La philosophie à l'école*, L'Harmattan, 2009.

- Formaliser sa pensée, ce qui implique de réfléchir à ses représentations.
- Dépasser ses représentations. Il s'agit alors de travailler la langue comme un lieu d'émergence de la pensée.
- S'élever du sens commun vers l'universel, en faisant usage de sa raison.
- Rechercher l'universalité, c'est-à-dire rechercher ensemble du sens, rechercher une vérité valable pour tous.

Dans cette démarche, qui favorise la dimension intellectuelle de la discussion à visée philosophique, prônée par Anne Lalanne⁴⁰ ou Oscar Brénifer⁴¹, le maître a une place prépondérante. Il est là pour formaliser la pensée collective et, comme le fait de conceptualiser est reconnu comme difficile, il est également là pour aider à mettre des mots et des concepts sur les idées émises par les enfants. Il tient un rôle de guide pour les élèves dans leur cheminement vers la construction de leur savoir. Cela « *permet à chaque élève de restructurer ses représentations et de rectifier les manières de formuler, grâce aux interactions de celui qui sait, c'est-à-dire le maître* »⁴².

Pour Oscar Brénifer, l'intention éducative de cette approche philosophique est de faire en sorte que les élèves expriment leur pensée, qu'ils identifient les sources de leurs représentations et qu'ils s'interrogent sur la validité de ces dernières. L'approche d'Oscar Brénifer, qui s'inspire largement des apports de Socrate, Platon, Aristote, Descartes, Hegel ou encore Kant, suppose une intervention importante du maître pour amener l'élève à préciser sa pensée.

Anne Lalanne précise qu'une discussion à visée philosophique n'a pas la même dimension qu'une discussion à visée démocratique. Elle souligne que les deux objectifs ne doivent pas être mélangés.

1.3.2. Des divergences de point de vue : primauté de la forme ou du fond, et des points de convergence.

Les chercheurs, enseignants et didacticiens, tels que Sylvain Connac, Alain Delsol ou Dominique Bucheton, accordent une place de premier ordre au dispositif. Leurs préoccupations sont plus pédagogiques que philosophiques. Dans le courant « éducation à

⁴⁰ LALANNE Anne, *Faire de la philosophie à l'école élémentaire*, ESF, 2002.

⁴¹ BRÉNIFER Oscar, docteur en philosophie et fondateur de l'Institut de Pratiques Philosophiques de Paris.

⁴² Ministère de l'éducation nationale, *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?*, CNDP-XO Éditions, 2005-2006.

la citoyenneté », la discussion à visée philosophique est un dispositif pédagogique prétexte à l'acquisition d'une attitude citoyenne. Concernant l'approche de Matthew Lipman, on peut également dire que la forme prime sur le fond. En effet, dans sa démarche, la vérité d'une idée réside dans le consensus de la majorité : le groupe prime sur l'individu et l'acte philosophique se calque alors sur le fonctionnement démocratique. La philosophie est ainsi utilisée comme un moyen au service de la démocratie, puisque associée à la discussion démocratique, elle devient « *un outil logique efficace pour résoudre les problèmes posés par la vie en société* »⁴³. La philosophie est donc conçue comme un moyen, et la citoyenneté, ou parfois le langage, comme la fin.

A l'inverse, les philosophes de formation – Anne Lalanne, Oscar Brénifier ou François Galichet – s'intéressent en premier lieu au contenu. Ils visent à tout prix la dimension philosophique de la discussion. La philosophie est donc ici à la fois le moyen et la fin. Ainsi Anne Lalanne affirme que « *l'atelier doit être le lieu où toute question peut être abordée à condition qu'elle le soit de manière philosophique. Il nous semblerait dommageable et réducteur de l'idée même de philosophie d'entrevoir un atelier qui limiterait à priori l'investigation au débat démocratique par exemple. [...] La philosophie n'est pas l'instrument de la démocratie [...] on ne peut réduire son questionnement à l'espace démocratique* ». « *Un atelier de philosophie ne saurait donc être un simple moment d'expression du sujet affectif et psychologique ni d'ailleurs un apprentissage à la citoyenneté à travers des discussions sur le vécu de la classe et des règles qui y sont appliquées* »⁴⁴.

Malgré une diversité des démarches et des dispositifs mis en œuvre, on retrouve chez tous ces pratiquants de discussion à visée philosophique des points de convergence. D'une part, tous considèrent l'enfant comme naturellement philosophe. D'autre part, le fait de participer à des discussions à visée philosophique permet à l'enfant de découvrir le plaisir de penser et d'apprendre à élaborer une pensée commune dans le cadre d'une communauté de recherche.

⁴³ LALANNE Anne, *La philosophie à l'école*, L'Harmattan, 2009.

⁴⁴ LALANNE Anne, *Faire de la philosophie à l'école élémentaire*, ESF, 2002.

2. Le rôle du maître

Quelle que soit l'activité pratiquée en milieu scolaire, il est établi que le rôle du maître est important, voire fondamental, dans le processus d'acquisition des connaissances des élèves. Mais, dans le cadre des échanges à visée philosophique, le rôle que doit jouer le maître ne fait pas toujours consensus.

2.1. L'importance du maître

A la différence de Jean Piaget⁴⁵, psychologue suisse, qui prône l'existence de stades d'acquisition des connaissances, Lev Vigotsky fonde sa théorie sur le rôle de l'adulte dans cette acquisition des connaissances par l'apport d'expériences que l'enfant n'a pas compte tenu de son âge. « *Peut-on en effet nier que l'enfant apprend, par exemple, le langage des adultes ? Ou qu'en posant des questions et en recevant des réponses il entre en contact avec des connaissances et des expériences déterminées des adultes et élabore ainsi lui-même, grâce à l'imitation ou aux exhortations des adultes, une certaine somme d'expériences* »⁴⁶. Dans ce cas, quel est l'apport du maître dans les discussions à visée philosophique ? Comment intervient-il dans l'évolution des échanges ? Quel est son degré de guidance et d'implication dans cette démarche philosophique ?

De plus, sur la base de tests psychologiques, Lev Vigotsky avance que « *grâce à l'imitation, dans une activité collective, sous la direction d'adultes, l'enfant est en mesure de réaliser beaucoup plus que ce qu'il réussit à faire de façon autonome* »⁴⁷. Appliquée à « l'atelier philosophique », pris comme un lieu d'apprentissage d'un cheminement collectif vers la connaissance avec d'autres enfants du même âge et aidé par un adulte, cette démarche se situe dans ce que Lev Vigotsky appelle la « *zone proximale de développement de l'enfant* », qui suppose que l'adulte, le maître ici, peut aider les élèves à questionner et à verbaliser ce qu'ils n'auraient pas eu les moyens de faire seuls. Lev Vigotsky confirme l'importance des relations entre les personnes – élèves entre eux et élèves/maître – pour le

⁴⁵ PIAGET Jean, *Le langage et la pensée chez l'enfant*, Coll. Actualités pédagogiques et psychologiques, Delachaux et Niestlé, 1997.

⁴⁶ BRONCKART Jean-Paul, SCHNEUWLY Bernard (Sous la direction de), *Vigotsky aujourd'hui*, Delachaux et Niestlé, 1985.

⁴⁷ BRONCKART Jean-Paul, SCHNEUWLY Bernard (Sous la direction de), *Vigotsky aujourd'hui*, Delachaux et Niestlé, 1985.

développement de la pensée. « *Ce que l'enfant est capable de faire aujourd'hui en collaboration, il saura le faire tout seul demain* »⁴⁸.

De son côté, Paul Laurendeau explique que « *le rôle de l'adulte est de donner confiance à l'enfant, en ses facultés de réflexion, tout en lui faisant vivre l'expérience que toute pensée se heurte et s'enrichit de la différence* »⁴⁹.

Pour Anne Lalanne, l'enseignant « *va servir de guide aux enfants tout au long de leur réflexion. [...] Accompagner, guider, c'est partir de ce que les enfants disent, c'est éclairer les idées développées par la mise en évidence de certains liens, en pointant ici une contradiction, là une ouverture, par une question plus précise, grâce à une reformulation plus adéquate. [...] Toute la pertinence du guidage consistera, non pas à mener un groupe à un point donné, mais de l'accompagner jusqu'où il est capable d'aller, de l'amener à tracer son propre itinéraire en l'aidant à le baliser* »⁵⁰.

Le rôle du maître est donc de stimuler et de guider la réflexion des élèves. Pour cela, il peut notamment susciter l'articulation entre des exemples concrets et des idées plus abstraites, rebondir à bon escient, ou s'abstenir de juger des paroles émises.

2.2. Le guidage

Il ressort de ce qui précède que, quelle que soit la démarche suivie, le maître a toujours un rôle dans le cadre d'une discussion à visée philosophique, certes plus ou moins important. Examiner le degré de guidance du maître, son degré d'implication dans la structuration des idées proposées par les élèves me permettra de dégager quelques hypothèses sur la manière dont le maître pourrait intervenir, dans le respect de la démarche entreprise, pour orienter l'activité vers plus de philosophicité, notion que je reprendrai à l'occasion de mes questionnements et de ma problématisation du sujet de travail.

Le rôle du maître soulève un certain nombre d'interrogations. Intervient-il de manière à favoriser chez les élèves les capacités à problématiser la question posée ? A définir les concepts ? A argumenter des thèses et objections ? Sous quelles formes ses interventions doivent-elles se manifester ?

⁴⁸ VIGOTSKY Lev, *Pensée et langage*, Éditions La Dispute, 1997.

⁴⁹ LANDERNEAU Paul, *Des enfants qui philosophent*, Les Éditions Logiques, 1996.

⁵⁰ LALANNE Anne, *Un atelier de philosophie à l'école élémentaire*, <http://philohorsclasse.free.fr/spip.php?article27>, 2007.

2.2.1. Le degré de guidage

En France, il semble que tous les degrés de guidage soient prônés en matière de discussion à visée philosophique, depuis le plus ferme jusqu'à l'effacement du maître. Or, comme le suggère le terme même de « discussion philosophique », ce doit être un moment privilégié d'échanges entre les élèves, où le rôle du maître serait d'être le garant du respect du bon déroulement des échanges. Sylvain Connac souligne que le maître « *reste le référent des codes sociaux de la classe* »⁵¹.

Le guidage du maître s'entend ici comme le fait de faire progresser la discussion sans interférer dans les échanges des élèves, mais en questionnant les élèves de telle manière qu'ils puissent progresser dans leur réflexion. « Son rôle se limite à faire travailler les élèves et non à travailler à leur place »⁵².

Afin de clarifier le plus possible les degrés de guidage et d'intervention du maître en fonction de la démarche suivie dans l'organisation de discussions à visée philosophique, j'ai repris l'ensemble de ces éléments dans les tableaux ci-dessous.

APPROCHE « Pragmatique »		
Démarche	Processus/Dispositif	Rôle du maître
<ul style="list-style-type: none">■ Utilisation de romans philosophiques pour déclencher les discussions■ Stimulation de la pensée de l'élève■ Favoriser la confrontation de la pensée de l'élève à celle des autres	<ul style="list-style-type: none">■ Lecture à haute voix par les élèves des extraits de romans philosophiques■ Établissement d'un ordre du jour sur la base des réactions et des questions des élèves notées par le maître■ Discussion sur la base de l'ordre du jour	<ul style="list-style-type: none">■ Intervention pour permettre aux élèves une clarification du sens des choses■ Provoquer chez les élèves une certaine spontanéité vers la critique et le raisonnement■ Proposition d'exercices en lien avec la lecture■ Encouragement à ouvrir les échanges sur d'autres sujets■ Former les élèves à l'esprit de recherche grâce et avec les autres

⁵¹ CONNAC Sylvain, *Le rôle du maître dans la discussion à visée philosophique*, www.pratiquesphilo.free.fr, 2003.

⁵² BRÉNIFER Oscar, *Enseigner par le débat*, Éditions CRDP Bretagne, 2002.

APPROCHE « Psychanalytique »		
Démarche	Processus/Dispositif	Rôle du maître
<ul style="list-style-type: none"> ■ L'enfant est beaucoup moins guidé par le maître que dans les autres approches ■ Les pensées intimes propres à chacun sont privilégiées ■ Le transfert d'attitude de l'élève face au savoir est sollicité 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Une seule question d'ordre général est posée ■ Les enfants échangent entre eux pendant les dix premières minutes et ils sont filmés ou enregistrés ■ L'enregistrement fait l'objet d'une écoute, puis d'une discussion ■ Mise en place d'un protocole immuable de mise en route de la séance : « <i>Comme tous les gens de la terre, de tous les pays, adultes et enfants, nous allons aujourd'hui réfléchir ensemble autour de la question suivante...</i> » 	<ul style="list-style-type: none"> ■ L'enseignement se place délibérément en retrait ■ Il est toutefois le garant du bon fonctionnement du dispositif ■ Le maître aide à l'exploitation de l'enregistrement des échanges ■ Rôle plus présent du maître dans les dix dernières minutes de l'atelier au cours desquelles a lieu un débat après réécoute de l'enregistrement

APPROCHE « Éducation à la citoyenneté »		
Démarche	Processus/Dispositif	Rôle du maître
<ul style="list-style-type: none"> ■ Amener les élèves à faire par eux-mêmes l'expérience de la pensée ■ Motiver les élèves à effectuer des actions intellectuelles ■ Articuler dans les discours les exigences du philosopher (problématiser, conceptualiser, argumenter). 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Scission du groupe d'élèves en deux ■ Un groupe est invité à discuter, et parmi les discutants certains élèves ont un rôle particulier (synthétiseur, reformulateur, président). ■ Un autre groupe observe les échanges ■ L'observation porte plus sur la forme des échanges que sur le sens des idées 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Intervention en tant qu'animateur, garant du bon fonctionnement des règles de l'échange et du dispositif démocratique ■ Son intervention n'a pas pour objectif de canaliser la parole des élèves ■ Relève les distinctions conceptuelles d'une discussion ■ Recentre et relance la discussion ■ Rôle en retrait dans le but de préserver la neutralité des échanges et des idées

APPROCHE « Maîtrise du langage »

Démarche	Processus/Dispositif	Rôle du maître
<ul style="list-style-type: none"> ▣ Sensible aux activités du langage de l'élève ▣ Amener l'élève à philosopher à l'oral et à l'écrit ▣ Favoriser la construction en commun de réponses à une question 	<ul style="list-style-type: none"> ▣ Régulation du débat philosophique par les élèves eux-mêmes ▣ Formulation d'un questionnement issu de lecture ou d'échanges oraux en classe ▣ Réunion débat de toute la classe : échanges d'idées 	<ul style="list-style-type: none"> ▣ Reformule de la pensée collective ▣ Encourage les élèves à s'exprimer ▣ Dirige l'élève dans le travail de son langage ▣ Guide les élèves dans le cheminement de leur pensée

APPROCHE « Philosophique »

Démarche	Processus/Dispositif	Rôle du maître
<ul style="list-style-type: none"> ▣ Faire usage de la raison par référence aux exigences du philosophe ▣ Exprimer ses pensées et les questionner ▣ Valider son discours dans un dialogue avec les autres 	<ul style="list-style-type: none"> ▣ Utilisation d'un cahier de philosophie ▣ Formulation d'un questionnement issu de lectures ou d'échanges oraux en classe ▣ Mise par écrit sur des cahiers de philosophie des questions et des idées émises par les élèves ▣ Réunion des discutants et échanges d'idées ▣ Réécriture des nouveaux positionnements 	<ul style="list-style-type: none"> ▣ Préparation de la DVP en amont ▣ Établit les liaisons conceptuelles ▣ Guide les élèves dans le cheminement de leur pensée ▣ Reformule la pensée collective ▣ Relie les idées aux enjeux du questionnement du groupe ▣ Synthétise les arguments et les notes

2.2.2. Les formes d'interventions

Une fois posé le fait que le maître joue un rôle dans le processus de discussion à visée philosophique, nous allons voir que les formes de ses interventions sont multiples. Mais peut-on dire que ces interventions sont philosophiques ? Ou bien qu'elles visent à rendre philosophique la démarche ? Tendent-elles vers la philosophie, ce qui serait en corrélation avec le concept de « visée philosophique » des discussions ? Le maître dispose-t-il des outils nécessaires ? Quels sont les pré-requis pour le maître ?

a) La conduite de la discussion

Quelle que soit l'approche, le maître tient un rôle d'animateur, mais qu'il peut parfois déléguer. Il lui revient de distribuer les temps de parole et d'écoute de chacun. Garant du cadre de la discussion à visée philosophique, le maître permet à chacun de s'exprimer et d'être écouté. Il est le guide qui doit baliser le dévoilement progressif de l'itinéraire intellectuel.

b) La reformulation

Toutefois, le rôle du maître ne se cantonne pas à un rôle de gendarme qui s'assure du respect des règles de l'échange. Il a pour rôle de maintenir l'élève dans l'orientation du sujet. Il pourra alors intervenir plus en profondeur afin de permettre à la discussion d'évoluer et de tendre vers plus de philosophicité. Catherine Bordenave souligne que le maître peut « *reformuler le plus fidèlement possible les idées émises par les enfants pour faire rebondir le débat* »⁵³.

Par le biais de la reformulation, le maître met en exergue les idées exploitables susceptibles de faire progresser la discussion et la recherche de solutions. Il s'agit là de reprendre les propos des élèves pour les répéter avec plus de précision et un vocabulaire différent.

Ce type d'intervention permet aussi au maître d'introduire de nouveaux éléments dont l'objectif est de relancer la discussion lorsque les élèves sont bloqués. Il peut également poser des questions de manière à faire rebondir les arguments, pointer une contradiction, mettre en évidence les points communs.

⁵³ BORDENAVE Catherine, *Le rôle du maître dans la discussion à visée philosophique*, www.pratiquesphilo.free.fr, 2003.

c) La structuration des idées

Lorsque le maître intervient pour restructurer les idées, il permet de donner un sens aux exemples en les généralisant. Il rend également compte de la progression des idées et de la réflexion du groupe tout en mettant en évidence des propositions qui pourront servir de socle à la réflexion. « *Ces phases de structuration des idées permettent d'avancer dans la réflexion en opérant des stabilisations de sens à travers des distinctions, des contradictions, des rapprochements* »⁵⁴.

La structuration de la réflexion du groupe passe également par une synthèse finale à travers laquelle le maître retrace le cheminement des enfants. La finalité de cette opération est de montrer aux enfants comment est-ce que la pensée s'organise, et elle leur fait prendre conscience du chemin parcouru.

⁵⁴ LALANNE Anne, *La philosophie à l'école*, L'Harmattan, 2009.

CADRE MÉTHODOLOGIQUE ET EXPLORATION PRATIQUE DE LA DISCUSSION À VISÉE PHILOSOPHIQUE

En lien avec ma problématique théorique, je m'attacherai à une méthodologie me permettant de statuer sur la pertinence de mes hypothèses : la vigilance du maître par rapport aux processus de pensée mis en œuvre, le guidage de la réflexion du groupe classe qu'il prend en charge et sa formation philosophique sont les gages de la philosophicité des échanges entre élèves. L'intérêt était de confronter ces hypothèses à la pratique, afin de tirer de cette mise à l'épreuve des éléments me permettant de confirmer ou d'infirmer mes hypothèses, mais également d'émettre des préconisations à destination des maîtres souhaitant s'engager dans ce type de pratiques.

1. Le dispositif exploratoire

La recherche exploratoire a consisté, d'une part à voir et à retranscrire des discussions à visée philosophique, enregistrées personnellement, ou « empruntées » au film « *Ce n'est qu'un début* » de Jean-Pierre Pozzi, et d'autre part à recueillir l'avis d'enseignants qui pratiquent la discussion à visée philosophique dans leur classe sur ma problématique de départ, c'est-à-dire le rôle du maître dans le cheminement vers davantage de philosophicité. Ces avis m'ont permis de compléter certaines pistes de travail.

1.1. Choix méthodologiques

Ma problématique de départ : Quels types d'interventions le maître doit-il entreprendre pour tendre vers la philosophicité des échanges ? Ces postures du maître se donnent à voir dans la pratique effective de discussions à visée philosophique. Cette problématique s'ouvre à plusieurs questions :

- Comment le maître peut-il amener les enfants à poser des questions et à cheminer dans le cadre d'une démarche philosophique ?

- Comment le maître doit-il se positionner dans des situations de discussion afin de favoriser chez ses élèves dialogues et pensées ?
- Quelles compétences le maître doit-il mettre en œuvre pour qu'une discussion à visée philosophique soit philosophique ?
- Comment évaluer la philosophicité d'une discussion à visée philosophique ?
- Comment le maître peut-il savoir si ses interventions sont motrices de réflexions philosophiques ?
- Le maître peut-il exprimer un point de vue plus philosophique pour orienter les échanges vers plus de philosophicité ?

Pour conduire l'analyse des retranscriptions des discussions à visée philosophique, et plus précisément pour analyser la manière dont le maître accompagnait ses élèves lors de ces échanges, j'ai construit une grille d'observation. Le but était pour moi de pouvoir mettre en évidence, à l'issue de ces analyses, les éléments indispensables au maître pour qu'une discussion garantisse une visée philosophique.

Pour construire cette grille, je me suis aidée des préconisations qu'a faites Anne Lalanne relativement au rôle du maître.⁵⁵

Avant de devenir professeur des écoles, Anne Lalanne a fait des études de philosophie. Elle est aujourd'hui formatrice à l'IUFM de Montpellier et pratique depuis quelques années un atelier de philosophie avec des enfants. Elle est l'auteur de différents articles et ouvrages relatifs à la philosophie à l'école.

⁵⁵ LALANNE Anne, *La philosophie à l'école*, L'Harmattan, 2009.

1. Guidage général
Le maître recentre-t-il l'attention des élèves sur l'objet du débat ? Recentre-t-il leurs propos ? (il doit leur faire prendre conscience de ce qui dans un propos concerne le thème, et de ce qui peut être laissé de côté)
Relance-t-il la discussion quand les élèves sont enfermés dans un exemple ?
Pointe-t-il les contradictions ?
Pointe-t-il les impasses ?
Renvoie-t-il des questions ?
Met-il à jour les liens entre les différentes interventions des enfants ?
2. Reformulation
Met-il en évidence des éléments exploitables qui feront progresser la discussion ?
Reprend-il une idée émise par les enfants en utilisant un vocabulaire plus précis ?
Reprend-il une idée émise par les enfants en utilisant un mot nouveau ?
Introduit-il un nouvel élément qui relance la recherche ?
Pose-t-il des questions qui appellent un développement des arguments ?
3. Structuration des idées
Amène-t-il les enfants à donner du sens aux exemples en les généralisant ?
Met-il en évidence les propositions qui serviront d'appui pour la suite ?
Rend-il compte de la progression de la réflexion ? Fait-il le point sur les idées émises ?

En outre, pour déterminer si les discussions analysées relevaient bien d'une démarche philosophique, j'ai fait appel à mon acquis théorique relatif à la démarche philosophique et j'ai élaboré une seconde grille, dans laquelle figurent les objectifs que doit poursuivre un atelier « de philosophie ». Le but de ces outils était donc de me permettre de déterminer les processus de pensée devant être mis en oeuvre dans le cadre d'une discussion à visée philosophique afin de, justement, tendre vers la philosophicité de cette dernière.

Là encore, c'est aux objectifs, tels que définis par Anne Lalanne, que je me suis référée pour construire cette grille.⁵⁶

1. Réfléchir à ses représentations
Prendre conscience de ce qu'on pense.
Identifier la source de ses représentations.
Questionner la valeur de cette source.
Valider sa pensée dans la configuration dialoguée.
Argumenter.
⇒ Formaliser sa pensée.
2. Travailler la langue comme lieu d'émergence de la pensée
Travailler sur les mots : la polysémie, l'implicite, les contraires.
Travailler à partir de distinctions : classer les divers éléments de son expérience, de ses représentations.
Organiser le confus.
⇒ Dépasser ses représentations
3. Faire usage de la raison
Distinguer la pensée de l'opinion.
Faire émerger le problème à partir de la question.
Confronter les idées : argumenter, classer les raisons (sortir de l'exemple).
Structurer les idées : mise en forme rationnelle du cheminement réflexif du groupe.
⇒ S'élever du sens commun vers l'universel
4. Chercher ensemble du sens
Aborder tous les sujets qui concernent le groupe.
Dynamiser sa curiosité.
Rechercher une vérité valable pour tous.
⇒ Rechercher l'universalité.

⁵⁶ LALANNE Anne, *La philosophie à l'école*, L'Harmattan, 2009.

1.2. Objets de l'exploration

Des impératifs temporels et pratiques ne m'ont pas permis d'expérimenter personnellement mes hypothèses sur le terrain. J'ai par conséquent fait le choix de me reposer sur l'analyse de deux discussions à visée philosophique, la première à laquelle j'ai assisté et que j'ai filmée et la seconde, constituée en fait de deux extraits de discussion à visée philosophique, que j'ai tirés du film « *Ce n'est qu'un début* », ainsi que sur l'analyse de deux entretiens avec des enseignantes pratiquant les discussions à visée philosophique dans leur classe.

Mon premier axe d'étude porte donc sur des discussions à visée philosophique qui se sont déroulées dans des classes appartenant à deux écoles différentes :

- La première classe, dirigée par Dominique Biliotti, est une classe de CP de l'école La Gazelle à Nîmes, constituée de vingt-quatre élèves, qui ont pratiqué des ateliers de philosophie, depuis le début de l'année le lundi matin, mais de manière irrégulière.
- La deuxième classe est une classe de maternelle d'une vingtaine d'élèves de l'école d'application Jacques Prévert de Le Mée-sur-Seine, dans une ZEP de Seine-et-Marne, qui ont suivi les ateliers à visée philosophique sur deux années mis en place par leur enseignante Pascaline Dogliani.

Le second axe de ma recherche exploratoire repose sur les entretiens semi-directifs réalisés auprès de deux enseignantes inégalement formées à ce type de pratique :

- Dominique Biliotti, qui a animé la discussion à visée philosophique sur le rêve dans la classe de CP, et qui s'est lancée dans cette pratique récemment et sans formation spécifique.
- Véronique Haas, qui a animé une discussion à visée philosophique, en classe de 6^{ème} EGPA, sur le thème de la haine à laquelle j'ai assisté, mais que je n'ai pas analysé. Véronique Haas s'intéresse depuis une dizaine d'années aux discussions à visée philosophique en classe, notamment avec les élèves en difficulté.

Je rappelle que l'entretien est défini comme « *une interaction personnelle ou chacun s'engage fortement et c'est ainsi une interaction solennelle avec un minimum de mise en scène, de cérémonial (...). Il se distingue de la passation d'un questionnaire, relation*

anonyme et sans lendemain. Il se distingue aussi des interactions personnelles habituelles et constitue une sorte de mixité entre interaction personnelle et cérémonie »⁵⁷.

J'ai réalisé ces deux entretiens sur la base d'un questionnaire⁵⁸ et les ai enregistrés au dictaphone. Les entretiens ont pour objectif d'aller « *à la recherche des questions des acteurs eux-mêmes, fait appel au point de vue de l'acteur et donne à son expérience vécue, à sa logique, à sa rationalité, une place de premier plan* »⁵⁹. Les entretiens ont été menés de manière semi-directive sur une base questions, dont les premières couvrent la problématique dans sa généralité et les dernières portent plus précisément sur le rôle du maître et sa posture dans le cadre d'une discussion à visée philosophique.

Ces entretiens menés avec les enseignantes avaient pour intérêt d'obtenir des informations sur la relation du maître face au questionnement à visée philosophique, sur le dispositif mis en place par les maîtres pour tendre vers des échanges philosophiques et enfin sur leur approche personnelle du philosophe avec de jeunes enfants.

2. Le recueil de données et l'analyse

Afin de répondre à mon questionnement de départ, j'ai choisi d'utiliser la confrontation de deux outils : des retranscriptions de discussions à visée philosophique et d'entretiens semi-directifs menés auprès d'enseignantes.

2.1. Analyse des discussions à visée philosophique

Mon travail d'analyse des retranscriptions porte sur :

- une discussion à visée philosophie intégralement retranscrite sur le thème de « Qu'est-ce que le rêve ? » animée par Dominique Biliotti avec une classe de CP. La maîtresse occupe tous les rôles de présidente de séance à animatrice ;
- deux extraits de discussion à visée philosophique, issus d'une série de DVP qui se sont déroulées sur une période de deux ans avec les mêmes enfants, repris du film « *Ce n'est qu'un début* » réalisé par Jean-Pierre Pozzi et sorti en novembre 2011. J'ai choisi un extrait de discussion de la première année : « *Être intelligent, ça veut dire quoi ?* », et un de la deuxième année « *Qu'est-ce que la différence ?* ». Cette expérience menée sur

⁵⁷ BEAUD Stéphane, *Guide de l'enquête de terrain*, La Découverte, 1997.

⁵⁸ Cf. Annexe Trame d'entretien et retranscription des entretiens.

⁵⁹ BLANCHET Alain, *Les techniques d'enquêtes en sciences sociales*, Dunod, 1998.

deux années a été animée par Pascaline Dogliani avec une classe de maternelle. La maîtresse occupe tous les rôles de présidente de séance à animatrice.

La consigne fondamentale est identique pour les deux classes : il s'agit de réfléchir à ce que l'on pense, de se poser des questions, d'exprimer sa pensée et la justifier, et d'élaborer une pensée commune.

2.1.1. Première discussion à visée philosophique⁶⁰

Cette première discussion à visée philosophique est animée par Dominique Biliotti, professeur des écoles dans le cadre d'une classe de CP. La séance, qui réunit les élèves dans un coin de la classe, porte sur la question « *Qu'est-ce que c'est que le rêve ?* »

L'analyse de cette discussion philosophique s'articulera autour d'une analyse du contenu de la séance, du rôle du maître, du dispositif utilisé et des propositions d'approfondissement. Tout au long de cette analyse deux points devront rester à l'esprit : quelles interventions du maître et quelles difficultés rencontrées par le maître.

La discussion commence après une sorte de « tour de table » initial, qui permet de lancer la discussion. Les élèves expriment à ce moment-là, à tour de rôle, les idées et les représentations qu'ils ont sur le sujet traité :

5. Sam : *On imagine quelque chose.*

7. Sylvain : *Quand on rêve, c'est fait pour dormir.*

12. Maxime : *On fait des rêves la nuit.*

14. E : *On peut rêver quand on est réveillé.*

29. E : *Quand on rêve dans la journée, c'est qu'on pense à un truc.*

On remarque que les interventions des élèves sont essentiellement personnelles et se juxtaposent les unes aux autres. On peut constater que les élèves éprouvent beaucoup de difficultés à rester centrés sur la thématique. De ce premier tour de table, il ressort que les élèves n'ont peut-être pas suffisamment d'éléments pour pousser plus avant leur discours. Afin d'y remédier, il aurait été intéressant que la maîtresse fasse clairement un premier constat de la question afin de dégager les principales idées émises par les enfants et de mettre en évidence les éléments exploitables ressortis de ce premier échange.

⁶⁰ Cf. Annexe I : Retranscription intégrale de la DVP.

Cette démarche aurait pu engager les élèves dans une dynamique plus réflexive et une recherche commune. Une première distinction a été soulevée par les élèves entre « rêver » et « penser » (29. E : *Quand on rêve dans la journée c'est qu'on pense à un truc*). L'enjeu de l'intervention du maître aurait été d'aider les élèves à prendre de la distance par rapport à leurs échanges, de les amener à trouver du lien dans le discours et de les inciter à réfléchir sur la portée générale du thème et des propos qu'ils ont échangés. Cette première étape est essentielle même si elle n'aboutit pas forcément à une formalisation de la pensée.

Suite à cette exploration des idées, issue du tour de table initial, la question « *Qu'est-ce que ça veut dire rêver ? Ou penser ? Qu'est ce qui est différent ?* » (M, 34) est relancée. A ce moment de la discussion, on peut noter que les enfants se répètent et peinent à s'écarter de ce qui a déjà été dit (35. E : *Penser c'est autre chose* ; 36. M : *C'est quoi penser ?* ; 37. E : *C'est rêver à quelque chose*) . Après quelques échanges improductifs, la maîtresse fait une synthèse et formule une seconde question « *Moi on m'a parlé de rêver la nuit et de rêver le jour. En fait si je résume il y en a qui rêvent la nuit et il y en a qui rêvent le jour. Mais rêver le jour, ça veut dire quoi ?* » (M, 47 et 48). Mais cela ne permet pas de relancer les échanges.

Les questions de la maîtresse n'ont ici pas permis de réelles avancées. Pourtant, elle relance très souvent le questionnement. Mais ses questions sont souvent formulées de la même manière et semblent peut-être trop larges pour les élèves. (1. M : *A quoi ça sert de rêver ?* ; 3. M : *Est-ce qu'on rêve ? Qu'est-ce que ça veut dire rêver ? Qu'est-ce que c'est que le rêve ?* ; 25. M : *Toi Maxime, tu rêves pas la nuit ?* ; 28. M : *ça veut dire quoi je rêve la nuit et ça veut dire quoi je rêve dans la journée ?* ; 31. M. *Pourquoi alors penser c'est pas la même chose que rêver ?* ; 33. M : *C'est quoi alors la différence ?* ; 34. M : *Qu'est-ce que ça veut dire rêver ? Ou penser ? Qu'est-ce qui est différent ?* ; 36. M : *C'est quoi penser ?* ; 38. M : *Et rêver à quelque chose c'est quoi ?* ; 48. M : *Mais rêver le jour ça veut dire quoi ?*).

L'enseignante alimente très peu le débat en idées extérieures Elle n'apporte pas d'éléments nouveaux, excepté à deux reprises :

44. M : *Est-ce que c'est possible le rêve ?* Elle cherche ici à orienter le questionnement vers la distinction entre l'illusion et la réalité ;

55. *M : Quand vous avez eu vos cadeaux de Noël, vous avez eu tout ce que vous aviez rêvé ?* Ici la maîtresse cherche à faire émerger une des significations du rêve au sens du désir, du souhait ;

On ressent également comme une sorte de « peur du vide », en ce sens que la maîtresse réagit à toutes les interventions des enfants et qu'elle ne leur laisse pas vraiment le temps de réfléchir. D'ailleurs plus de 55% des interventions proviennent de la maîtresse (89 prises de parole sur 157). Peut-être que la mise en place d'un bâton de parole aurait ici permis aux enfants d'auto-réguler le débat et à la maîtresse de rester légèrement plus en retrait.

En outre, la maîtresse valide à différentes reprises les propos de certains élèves ce qui laisse sous-entendre qu'il y a des réponses qui sont « bonnes » et laisse perdurer le cadre habituel de la classe dans lequel le maître est celui qui « sait ». (*6. M : Quand on rêve on imagine quelque chose, d'accord. Ensuite ? ; 19. M : D'accord. ; 24. M : D'accord. ; 30. M : Ah, c'est qu'on pense à un truc, d'accord. ; 72. M : Oui ! Penser c'est pour essayer de ne pas oublier quelque chose.*).

Dans la suite de la discussion, les échanges des élèves, comme au début de la DVP, sont essentiellement personnels et restent juxtaposés les uns aux autres. La discussion a ensuite dérivé sur « rêve » et « cauchemar », mais les échanges sont demeurés quelques peu improductifs. La DVP se termine sans vraiment de synthèse sur le thème, mais par la lecture de deux petits textes.

La discussion aurait peut-être été plus porteuse si diverses questions, peut-être plus impliquantes, avaient été posées, telles que : « *Qu'est-ce qu'on fait dans nos discussions du lundi : on pense ou on rêve ?* », « *Quand tu rêves la nuit est-ce que c'est toi qui décides ? Et est-ce que ça se réalise ?* », « *Quand tu rêves le jour est-ce que c'est toi qui décides ? Et est-ce que ça se réalise ?* », « *Est-ce que tes camarades ou tes parents sont au courant de tes rêves ?* », « *Peux-tu me décrire une situation où l'on pense ?* », « *Est-ce que l'on parvient à faire des choses sans y penser ?* », « *Quels genres de choses on ne pourrait pas faire si on ne savait penser ?* »

Concernant le dispositif, les élèves sont réunis dans un coin de la classe les uns, derrière les autres, à des hauteurs différentes. Ils ne se voient donc pas forcément parler et font tous face à la maîtresse. Il semble que cette disposition ne soit pas en totale cohérence avec la démarche et les objectifs de la discussion à visée philosophique, qui veut que les

discutants rebondissent sur les propos des autres, rappellent ce qu'un pair a dit pour l'approfondir ou le contredire. Une installation en cercle me semble plus propice aux échanges entre pairs et instaure une relation différente dans laquelle le maître n'est pas « le centre » mais un membre, un membre particulier, un guide. Ce dispositif permettrait une sorte de partage du pouvoir sur la discussion et offrirait à tous la même valeur de parole.

De manière globale, par rapport au dispositif et au regard des observations portées précédemment, il semble que les élèves aient du mal à structurer leur pensée. La discussion semble « tourner en rond » sans vraiment de clarification des idées lancées.

Dans cette DVP, la démarche n'a pas tendu vers la philosophicité. Au regard de mon acquis théorique, j'ai constaté que l'objectif d'un atelier philosophique était d'amener les élèves à penser, ce que, grâce à son intervention, le maître doit apporter. Son intervention doit permettre aux élèves de clarifier leurs idées tant d'un point de vue langagier où il s'agit d'échanger sur un support lexical appréhendé de tous et déterminé par le groupe, que d'un point de vue conceptuel où il s'agit de délimiter le champ de réflexion. Pour l'ensemble de ces actions, le maître a un rôle à jouer afin de véritablement tendre vers plus de philosophicité dans les échanges et ne pas se cantonner dans un simple échange de points de vue. Aussi, dans cette DVP, les élèves se sont exprimés spontanément, ont exprimé leurs idées sur la question mais sans réelle prise de conscience du contenu même de leur pensée, du pourquoi ils disent cela. Or, penser par soi-même, et donc « philosopher », ne correspond pas à ce type d'échanges aussi intéressants qu'ils soient. Les élèves se sont limités à faire état de leurs représentations, mais sans en questionner la source et sa valeur, et sans en dégager des problèmes, ce qui ne leur a pas permis ni de dépasser leurs représentations, ni à fortiori de s'orienter vers de l'universel.

Pour remédier à ces écueils, plusieurs pistes peuvent être proposées. Tout d'abord, il aurait peut-être été utile de demander aux enfants de réfléchir avant à la question et de noter brièvement les idées qui leur venaient. Il aurait également été envisageable de partir d'un texte, alors qu'ici ce n'est qu'à la fin de la discussion que la maîtresse leur lit deux petits textes. Dans cette DVP, l'enseignante part directement sur un questionnement, mais qui apparaît confus et flou. (*1. M. Alors, aujourd'hui, on va parler ++. Je voudrais savoir, je voudrais savoir + non, comment je vais formuler ça ++ À quoi ça sert de rêver ?; 3. M : Est-ce qu'on rêve ? Qu'est-ce que ça veut dire rêver ? Qu'est-ce que c'est que le rêve ?*). Il m'apparaît donc important, si l'on souhaite partir d'un questionnement, de

faire en sorte que ce dernier soit réfléchi et évocateur pour les enfants. En outre, dans cette DVP, quand les enfants parlent des cauchemars, la maîtresse leur dit qu'ils ne vont pas raconter les leurs car « *ce sera trop long* » (126. M), avant de finalement laisser quelques enfants en raconter. Or ici il aurait été plus judicieux de les amener à comprendre que cela n'entraîne pas dans le cadre de la recherche qu'ils étaient en train de mener. Il aurait donc été bon de rappeler les règles et les objectifs de la discussion aux enfants avant de démarrer, telles que par exemple réfléchir avant de parler, s'écouter les uns, les autres, essayer de rebondir sur ce que disent les camarades, dire si l'on est d'accord ou non, justifier ce que l'on avance...

Une première conclusion m'amène à penser au travers de cette première analyse qu'en cas de manque de recul relativement aux concepts abordés ou de défaut de formation sur la manière de mener une discussion dans le respect de la démarche philosophique, les enfants échangent sans jugement et sans évaluation, ce qui a pour intérêt de mettre à l'aise les élèves dans ce type d'exercice, et même les plus passifs. Mais dans une telle démarche, nous pouvons nous interroger sur la réelle philosophicité des échanges.

2.1.2. Deuxième discussion à visée philosophique (deux extraits)⁶¹

Cette deuxième discussion à visée philosophique, qui est en fait un regroupement de deux extraits de DVP, est animée par Pascaline Dogliani, professeur dans le cadre d'une classe de maternelle. Outre la particularité de n'être que des extraits, cette deuxième DVP, s'inscrit dans le temps puisqu'elle regroupe des extraits de DVP enregistrés et retranscrits sur deux années. Les élèves participant à cette expérience sont, à quelques exceptions près les mêmes au cours des deux années. L'intérêt de cette DVP particulière est de permettre une analyse sur la progression des élèves dans l'appropriation du « philosopher ».

Pascaline Dogliani a suivi une formation dans un IUFM et a bénéficié d'outils pédagogiques conçus par Jean-Charles Pettier, docteur en philosophie et en sciences de l'éducation, pour *Pomme d'Api* (Bayard). Elle a mis en œuvre ses ateliers de philosophie de manière ritualisée et régulière, tous les quinze jours.

Les enfants qui participent à ces séances ont entre 3 et 5 ans lorsqu'ils sont invités à discuter de l'amour, de la liberté, de l'autorité, de la différence ou encore de l'intelligence.

⁶¹ Cf. Annexe II : Retranscription intégrale de la DVP.

Installés en cercle autour d'une bougie allumée par la maîtresse, ils sont amenés à s'exprimer sur des sujets a priori plus adaptés à une approche adulte ou pour le moins, abordés en classe de Terminale. La bougie, élément nouveau par rapport à la précédente DVP, relève d'un choix de l'enseignante : « *En maternelle, les rituels sont très importants, ils rassurent les enfants et structurent leurs journées. Je devais rendre le moment des ateliers philo différents des autres, développer un climat de confiance dans le groupe d'enfants, et créer un cadre précis et souple à la fois. J'ai ainsi cherché un rituel qui pourrait à la fois symboliser le temps et marquer le passage vers une situation particulière* »⁶².

L'analyse de ces deux extraits de discussion à visée philosophique s'articulera autour d'une analyse du contenu de la séance, du rôle du maître et des propositions d'approfondissement. De même que pour la précédente analyse, il faudra garder à l'esprit les deux points relatifs à ma problématique : quelles interventions du maître et quelles difficultés rencontrées par le maître.

a) Premier extrait

Être intelligent ça veut dire quoi ? (moyenne section de maternelle)

Retranscription de la DVP	Analyse
1. M : Alors, être intelligent ça veut dire quoi ?	Question de départ pour les faire réfléchir sur leurs représentations. Question de réflexion ouverte.
2. Anissa : Maman elle est intelligente.	Anissa pense que "Maman est intelligente".
3. M : Pourquoi maman elle est intelligente ?	Questionne pour trouver la source de cette représentation. Demande de justification, d'argumentation. Pousse à une recherche de fondement. Impulse une prise de position individuelle.
4. Anissa : Parce qu'elle met jamais le Nutella dans le frigo.	Représentation d'Anissa : Le fait de ne pas mettre le Nutella dans le frigo est une preuve d'intelligence.
5. M : Parce qu'elle met jamais le Nutella dans le frigo.	Simple reprise, ni validation, ni disqualification. Souligne l'acceptation des idées dès lors qu'elles sont

⁶² DOGLIANI Pascaline, *Ce n'est qu'un début*, <http://www.cenestquundebut.com/le-film>, consulté le 28 avril 2012.

	justifiées.
6. Yanis : C'est mieux d'apprendre à dessiner que faire de la console sinon on est stupide.	Représentation de Yanis : Définition négative : Faire de la console = être stupide
7. M : Vous pensez que c'est vrai que quand on fait de la console on est stupide ?	Sollicite la communauté de recherche, impulse une prise de position collective " <i>Vous pensez que... ?</i> " Recherche d'une vérité valable pour tous : " <i>Vous pensez que c'est vrai ?</i> " Reprise d'une idée susceptible de faire progresser la discussion. Impulse une réflexion sur ses représentations.
8. Yanis : On n'apprend rien.	Approfondissement Faire de la console = ne rien apprendre Et ne rien apprendre s'oppose à l'intelligence
9. Sihem : Non, et aussi Hélène elle arrête pas de faire trop sa star.	
10. M : Sa star. Essaye de m'expliquer pourquoi tu nous parles de ça avec la question qu'on se pose ?	Recentrage => la maîtresse veut amener l'enfant à prendre conscience que le propos ne concerne pas le thème traité. Mais elle ne rejette pas, elle relance pour obtenir une explication. Sihem a peut-être un lien en tête qu'il n'a pas exprimé.
11. Sihem : En fait elle croit qu'elle est belle avec son manteau rose.	" <i>elle croit</i> " => registre de la croyance. La croyance s'oppose à la raison.
12. M : Et alors ? Quel est le rapport avec l'intelligence ? Explique-moi.	Recentrage. Demande l'établissement d'un lien avec le questionnement du groupe. Souligne ainsi que l'on n'accepte pas n'importe quel propos dans la communauté de recherche, il doit y avoir des liens entre les propositions. Demande de justification.
13. Kyria : Ben Madonna elle chante bien.	
14. Sihem : Mon frère il m'a déjà dit quand on fait trop sa star ben en fait on n'est pas intelligent.	Tentative de justification, de mise en lien. Faire trop sa star = pas intelligent " <i>mon frère il m'a dit</i> " => source de la représentation de Sihem : ce que lui a dit son frère.

<p>15. Kyria : Quand on fait sa star et ben on fait sa crâneuse, on se prend pour une star mais on s'en fiche quand on s'prend pour des stars.</p>	
<p>16. Anissa : Parce que des fois j'ai vu là où y chantent + hé ben il y avait une fille elle se déshabillait, on la voyait toute nue.</p>	
<p>17. M : Ah. Et c'est intelligent ça ou pas ?</p>	<p>Recentrage sur le questionnement du groupe. Relance par le questionnement. Cherche à leur faire prendre conscience de ce qu'ils pensent. Recherche d'une vérité valable.</p>
<p>18. Enfants ensemble : Non.</p>	<p>Représentation partagée par le groupe : être nue = pas intelligent</p>
<p>19. M : Non pourquoi ? Vous pensez que les adultes sont plus intelligents que les enfants ?</p>	<p><i>“non pourquoi?”</i> : Relance par le questionnement, demande de justification, recherche de fondement. <i>“Vous pensez que les adultes sont plus intelligents que les enfants ?”</i> Relance sur une autre question, introduit un nouvel élément qui relance la recherche. Impulse une implication collective, les engage (<i>“Vous pensez que..?”</i>).</p>
<p>20. Yanis : Ben non parce qu'il dit : “tu sais rien, tu sais rien”. Mais moi je sais des choses quand même.</p>	
<p>21. M : Alors, les adultes sont plus intelligents que les enfants alors ou pas ?</p>	<p>Relance par le questionnement. Reprise de la même formule car la proposition de Yanis est insuffisante, elle n'est pas argumentée. Tente de leur faire prendre conscience de ce qu'ils pensent.</p>
<p>22. Yanis : Ben non.</p>	
<p>23. M : Pourquoi tu dis ça ?</p>	<p>Demande de justification, d'argumentation. Cherche à identifier la source de ses représentations et questionner la valeur de cette source : Quelles sont les raisons qui te font dire que les adultes ne sont pas plus intelligents que les enfants ? Impulse une implication individuelle : <i>“Pourquoi tu dis ça ?”</i> => permet d'engager l'enfant, de lui faire prendre conscience que c'est sur une idée dont il est l'auteur qu'elle l'interroge.</p>

24. Anissa : Parce que y savait pas que le Nutella c'était pas dans le frigo c'était dans le placard.	"y savait pas" => on perçoit ici une des facettes de l'intelligence : le savoir
25. M : Parce qu'il met le Nutella dans le frigo il ne peut pas être intelligent ?	Reformulation et demande d'approfondissement. Mise en lien de la proposition d'Anissa avec le questionnement du groupe. Recherche de sens, d'un lien de cause à effet : le fait de ne pas mettre le Nutella dans le frigo condamne-t-il à ne pas être intelligent ?
26. Anissa : Il a fondu.	
27. E : Non après ça va être froid.	
28. M : Qu'est-ce qu'il fait maintenant ? Comment il pourrait faire pour devenir intelligent ?	Relance par le questionnement Recentrage sur le questionnement du groupe "Comment faire ?" => indique que l'on discute et que l'on réfléchit pour tenter de trouver des solutions valables.
29. Anissa : Je sais ce qui pourrait être intelligent ++	
30. M : Alors ? Qu'est-ce qui pourrait être intelligent ?	Relance, essaye de faire émerger la pensée de l'élève
31. Anissa : On a qu'à demander à quelqu'un de trouver une solution pour le Nutella.	"trouver une solution" => chercher ensemble du sens.
32. M : Alors, est-ce que quelqu'un a une solution ?	Impulse une recherche collective. Demande de réfléchir à une solution possible.
33. Kyria : Moi.	
34. M : Kyria t'en as une ?	Impulse une implication individuelle "Kyria t'en as une".
35. Kyria : Dans le placard de la cuisine.	
36. Anissa : Kyria elle a trouvé une solution.	
(fin de l'extrait)	

Au niveau du guidage général, la maîtresse recentre les enfants, elle cherche à mettre à jour des liens entre leurs propositions et le questionnement du groupe (10. M : *Essaye de m'expliquer pourquoi tu nous parles de ça avec la question qu'on se pose?* ; 17. M : *Ah. Et c'est intelligent ça ou pas ?*). Elle les aide à accoucher de leurs idées en les interrogeant, en les relançant. Elle relance en demandant des explications, des approfondissements ou

pour rechercher des cohérences. (3. *M : Pourquoi..?*, 7. *M : Vous pensez que c'est vrai que..?* ; 12. *M : Et alors ?..*). Elle s'abstient de valider ou au contraire de disqualifier des idées. Elle fait référence à l'existence de la communauté pour signifier l'esprit d'aventure intellectuelle commune, elle modalise son discours en impliquant la communauté (7. *M : Vous pensez..* ; 10. *M : ..la question qu'on se pose* ; 19. *M : Vous pensez que..?*). L'enseignante tient son rôle de guide tout en restant en retrait. Ses prises de parole sont au nombre de 14 sur 36, ce qui représente environ un tiers des prises de parole, et ses relances sont relativement courtes.

Concernant la reformulation, elle reprend certaines propositions et les reformule sous forme de questions à destination du groupe (7. *M : Vous pensez que c'est vrai que quand on fait de la console on est stupide?* ; 25. *M : Parce qu'il met le Nutella dans le frigo il ne peut pas être intelligent ?*). Les reformulations opérées par la maîtresse répondent à plusieurs objectifs : à indiquer à l'enfant le fait qu'il est écouté, à mettre en évidence la démarche intellectuelle de ce dernier et à souligner, à l'attention du groupe, les propos qui font progresser la discussion. Aussi, elle répète et reformule certaines propositions afin que l'ensemble de la communauté suive la discussion; pour que personne ne perde le fil. Elle cherche à les faire argumenter lorsqu'ils émettent des propositions sans les justifier. (3. *M : Pourquoi maman elle est intelligente ?* ; 12. *M : Et alors, quel est le rapport avec l'intelligence ?* ; 19. *M : Non pourquoi ?* ; 23. *M : Pourquoi tu dis ça ?*).

N'ayant pas la fin de l'extrait, on ne sait pas ici si la maîtresse fait une synthèse à la fin de la discussion. Retracer-t-elle le cheminement du groupe ? Reprend-elle les idées fortes émises par les enfants afin de structurer leur pensée ? A la fin de plusieurs autres extraits par contre, on voit que la maîtresse fait faire aux enfants un dessin libre relatif à la discussion, leur permettant de garder une trace de ce qui a été dit. Cette pratique oblige l'élève à un retour réflexif personnel sur la discussion, à se souvenir de quoi est-ce qu'il était question pour réaliser un dessin qui fasse sens pour lui en regard du thème abordé. De plus, suite à la réalisation de ces productions, la maîtresse les fait verbaliser et il est également possible qu'à la maison les parents les interrogent et que les enfants, en les expliquant leurs dessins, essaient de retracer quelques idées fortes de la discussion, ou du moins les leurs.

Concernant les propos des élèves au cours de la discussion, malgré les interventions de la maîtresse, on constate qu'ils ont parfois du mal à rester centrés sur la thématique (9.

Sihem : Non, et aussi Hélène elle fait trop sa star. ; 13. Kyria : Ben Madonna elle chante bien. ; 16. Anissa : parce que des fois j'ai vu là où y chantent + hé ben il y avait une fille elle se déshabillait, on la voyait toute nue.). De plus, ils ne parviennent pas à rebondir sur les propos de leurs camarades. Leurs idées restent donc personnelles et juxtaposées les unes aux autres. Anissa pose le problème de l'intelligence de sa mère et du Nutella à ne pas mettre dans le frigo (2., 4., 24., 26., 29., 31., 36.), Yanis dit que si on fait de la console on est stupide (6. et 8.), et pour Sihem quand on fait trop sa star on n'est pas intelligent (11. et 14.). On en reste ici au stade de la formalisation de la pensée. Les élèves prennent conscience de ce qu'ils pensent et la maîtresse tente de questionner la valeur de leurs représentations, mais ils ne vont pas jusqu'à dépasser leurs représentations, et à fortiori ni jusqu'à rechercher l'universalité.

On voit toutefois poindre des débuts d'argumentation (4. *Anissa : Parce qu'elle met jamais le Nutella dans le frigo ; 8. Yanis : On n'apprend rien.*).

En conclusion de cette analyse, il m'apparaît que les interventions « appropriées » du maître (eu égard à ma grille d'observation) ne suffisent pas à garantir la visée philosophique de la discussion. Une nouvelle hypothèse s'ouvre donc ici : l'apprentissage du « philosopher » est un processus long et les ateliers philosophiques doivent être fréquents et réguliers afin que les enfants, guidés par les interventions du maître, parviennent à respecter le cadre et les objectifs de la démarche philosophique.

b) Deuxième extrait

Qu'est-ce que la différence? (grande section de maternelle)

Retranscription de la discussion	Analyse (les chiffres marquent la progression de la réflexion)
1. Yanis : La différence c'est des fois les personnes âgées, les personnes handicapées, les autres qui sont différents, les animaux y sont différents aussi.	1. Différences entre les êtres humains : l'âge, le handicap. 2. Différences Homme / Animal.
2. Hamet : Par exemple les éléphants ça a quatre pattes et les humains ça a deux pieds.	3. Reprise de la différence homme / animal : approfondissement => critère anatomique (pattes / pieds).
3. Yanis : Ils ont pas quatre pattes, c'est que leurs jambes et ben ils en ont deux et devant c'est des mains devant.	4. Contestation / nuance de l'exemple de Hamet : pattes arrières = jambes, pattes avant = mains Rejet du critère anatomique pour différencier l'homme de l'animal.
4. Shana : Je suis pas d'accord avec Yanis.	Contestation de la justification de Yanis Implication personnelle: " <i>Je suis pas d'accord</i> ".
5. M : Pourquoi ? Explique nous.	Demande de justification : " <i>Pourquoi</i> ". Impulse une prise de position individuelle : " <i>explique</i> ". Implique la communauté : " <i>nous</i> ".
6. Shana : Je crois que Yanis il dit des bêtises parce qu'il croit dans sa tête qu'il a vu des films.	Modalisation du discours " <i>Je crois que...</i> " => il y a donc prise de position individuelle . Et tentative d'explication " <i>parce que</i> " => il y a donc essai de justification , corrélatif à la demande de la maîtresse.
7. M : On parle pas des films là.	Recentrage de la maîtresse. N'importe quel propos ne peut pas être accepté. Un lien, un rapport avec la question de départ est exigé. Exigence de progression de la réflexion.
8. M : On est en train d'essayer de savoir si les animaux ce sont des hommes comme nous.	Recentrage et structuration. Retour sur la dernière idée émise en lien avec la question de départ et susceptible de faire avancer la réflexion . La maîtresse s'implique dans la recherche " <i>on est en train d'essayer de savoir</i> " => elle sous-entend qu'elle ne détient pas la vérité. Mais cette vérité peut être approchée : on essaye de savoir.

9. Yanis : On est pareil, mais sauf qu'ils sont différents de nous. Parce qu'eux ils ont du sang comme nous. On est pareil qu'eux, mais sauf qu'ils sont pas pareils. C'est les deux en même temps.	6. L'enfant perçoit qu'entre les animaux et les êtres humains il y a à la fois des différences (« <i>ils sont différents de nous</i> ») et des points communs (« <i>ils ont du sang comme nous</i> »).
10. Kyria : Parce que les animaux ça a plus de poils + que + que les parents.	7. Différence homme / animal : Nouveau critère : présence plus importante de poils chez les animaux.
11. M : ça a plus de poils que les parents.	Reprend la phrase de Kyria qui avait fait deux pauses : permet de garder une fluidité de la discussion, et de s'assurer que tout le monde ait suivi => conserver l'implication de la communauté. On remarque une absence de validation ou de disqualification.
12. Yanis : Ben des fois la différence c'est les femmes et les garçons.	8. Différence homme / femme.
13. M : Alors, parfois la différence c'est les femmes et les garçons.	Reprise de cette dernière idée, car intéressante et susceptible de faire progresser la discussion. La maîtresse balise les points forts. => structuration.
14. Hamet : Des fois les garçons + ils ont des longs cheveux des fois les garçons.	9. Différence homme / femme. Recherche de critère : la longueur des cheveux ne permet pas de différencier un homme d'une femme.
15. Inès : Y'a des garçons des fois ils ont des longs cheveux comme des filles. Par exemple, Florent ça veut pas dire qu'il est une fille parce qu'il a les cheveux longs. C'est parce qu'ils ont poussé et qu'il pouvait pas les couper.	10. Illustration des propos de Hamet. Florent a les cheveux longs, or c'est un garçon.
16. M : Et on sait que c'est un garçon ?	Relance => dans sa relance, la maîtresse sous entend la question : Si on écarte le critère de la longueur de cheveux, quel critère peut donc permettre de différencier un garçon d'une fille ? => La maîtresse cherche donc à faire progresser la réflexion, pousse la communauté à réfléchir à des critères distinctifs pertinents.
17. Inès : C'est un garçon.	Acte déclaratif, dépourvu de justification.
18. Yanis : A sa voix.	11. Nouveau critère de distinction proposé : la voix permet de distinguer un homme d'une femme.

<p>19. M : Sa voix. Alors il y aussi la voix qui peut différencier ?</p>	<p>Reformulation : la maîtresse reprend l'idée de Yanis en l'intégrant dans le questionnement et en la replaçant dans la problématique. (On cherche des critères de différenciation homme / femme). Elle demande ainsi un approfondissement, « la voix peut différencier ? ».</p>
<p>20. E : Quand ma maman elle se fâche contre mon papa, elle crie. Mais en fait elle a pas la voix douce.</p>	<p>12. Rejet du critère, par le biais d'un contre-exemple : réponse à la demande d'approfondissement. => On pourrait dire ici que selon une "vérité" générale les femmes ont la voix douce et les hommes non => mais en fait "maman" n'a pas la voix douce => donc cette "vérité" n'est pas universelle => donc ce n'est pas une vérité. => le critère de distinction par la voix ne peut donc pas être appliqué. (cf. L'existence d'un seul cygne noir permet de rejeter la croyance selon laquelle "tous les cygnes sont blancs")</p>
<p>21. M : Un homme et une femme c'est pareil ou c'est pas pareil ?</p>	<p>Relance. Tous les critères soulevés (la longueur des cheveux et la voix) ont été rejetés. Il faut donc trouver un autre critère car s'il n'existe pas de différence ça signifie que c'est pareil / identique => cette question appelle à une progression dans le recherche.</p>
<p>22. Yanis : C'est pas pareil les femmes parce que elles font des bébés et pas les garçons.</p>	<p>13. Nouveau critère => seules les femmes "<i>font des bébés</i>".</p>
<p>23. N'dickou : Mon père et ma mère ils sont presque pareils mais pas beaucoup. Mon père il est marron, ma mère elle est marron.</p>	<p>14. Nouveau critère : la couleur de peau "<i>presque pareils</i>". => ici on passe en fait sur un critère de distinction des Hommes entre eux, pas distinction homme / femme.</p>
<p>24. M : Alors, ils sont différents ou ils sont pareils ?</p>	<p>Demande d'explication : "<i>presque pareils mais pas beaucoup</i>" => ça signifie différent ou pareil ? => exigence de précision.</p>
<p>25. N'dickou : Ils sont pareils.</p>	<p>Le critère de la couleur de peau ici ne marche pas.</p>
<p>26. M : Et une différence ? Tu connais quelque chose qui est différent ?</p>	<p>Demande d'approfondissement. S'ils sont pareils au niveau de la couleur de peau, comment les différencier ?</p>
<p>27. N'dickou : <i>Oui de la tête</i></p>	
<p>28. M : Vas-y, donne un exemple.</p>	<p>Implique l'enfant, le convie à s'exprimer, à alimenter la réflexion.</p>
<p>29. N'dickou : Ma sœur elle est blanche et ma mère elle est noire.</p>	<p>L'enfant est resté sur le critère "couleur de peau". Mais il répond quand même à la demande d'exemple.</p>

<p>30. Hamet : Des fois, on n'a pas la même couleur parce que si y'a quelqu'un qu'est blanche, les bébés ils vont être blancs.</p>	<p>15. Approfondissement de l'idée de N'dickou. => les membres d'une même famille n'ont pas toujours la même couleur de peau.</p>
<p>31. Shana : Ma maman et moi on est de la même couleur, parce qu'on se ressemble et on est la même différence.</p>	<p>Même couleur = se ressembler = même différence => contradiction (mais peut-être que Shana voulait en fait signifier qu'elle et sa mère partagent une « même différence » par rapport à une autre couleur de peau)</p>
<p>32. M : Alors, c'est la même différence ? C'est la même couleur ? Expliques-toi là. T'es différente ou t'es pareille ?</p>	<p>La maîtresse pointe l'incohérence, la contradiction. Demande de précision, d'explication. Implique l'enfant "<i>expliques toi</i>".</p>
<p>33. Shana : Tout est pareil.</p>	<p>Shana rectifie ses propos.</p>
<p>34. M : Tout est pareil.</p>	<p>La maîtresse reprend la dernière phrase pour montrer qu'elle a compris. => en 31. Propos de Shana incohérents, d'où la demande de justification en 32. => en 33. Rectification de la contradiction (même couleur de peau = pareil) donc simple reprise en 34. pour signifier la compréhension.</p>
<p>35. Shana : <i>Oui de la tête</i></p>	
<p>36. M : D'accord.</p>	
<p>37. Inès : Moi dans ma famille y'en a que trois qui sont noirs mais y'en a une qui est métisse.</p>	<p>16. Progression de la réflexion sur les différentes couleurs de peau : phénomène du métissage mis en avant.</p>
<p>38. M : Métisse, ce mot-là qu'est-ce ça veut dire ?</p>	<p>Demande d'explication => signification du terme "métisse" => conceptualisation.</p>
<p>39. Yanis : C'est du noir mélangé avec du blanc et ça fait du café.</p>	<p>17. Essai de définition : métisse = noir + blanc = café</p>
<p>40. Louisa : Moi ma maman elle est pas pareille que moi puisque moi je suis un peu métisse et elle elle est beaucoup plus métisse que moi, parce que moi je suis pareille que mon père.</p>	

41. Kyria : Moi j'aime pas être noire, j'aime bien être blanche.	18. Différence blanc / noir. Modalisation "moi j'aime pas... j'aime..." Acte déclaratif sans justification. (aimer ce qui me ressemble / peur que suscite la différence).
42. M : Alors, pourquoi ?	Demande de justification => Quelles sont les raisons qui te font dire ça ?
43. Yanis : Moi aussi j'aimerais bien.	
44. M : Attends attends. Pourquoi ?	Relance de la demande d'explication , car on est ici sur un point important.
45. M : Attends, il faut qu'elle nous explique. Après tu nous donneras ton avis.	Implication individuelle (" <i>elle</i> ") et collective (" <i>nous</i> ").
46. Kyria : Parce que j'aime pas le noir.	
47. M : Et pourquoi ça?	19. Relance de la demande d'explication. La maîtresse pousse l'enfant, et la communauté, à prendre conscience que l'on n'aime pas quelque chose sans raison. => ces relances visent à ce que l'enfant identifie la source de ses représentations et questionne de la valeur de cette source.
48. Kyria : Parce que ++	Ici donc l'enfant ne parvient pas à trouver les raisons qui lui font dire qu'elle n'aime pas le noir.
49. M : Est-ce que tu as une raison ? Est-ce que tu as une explication ? Non ? Yanis ?	Relance de la demande d'explication. => Mise en exergue de l'opinion dépourvue de fondement. Une « opinion » n'est pas « raisonnée », fondée.
50. Yanis : Moi j'aimerais bien être blanc et pas noir.	
51. M : Et pourquoi tu aimerais bien être blanc ?	Demande de justification.
52. M : Arrête Shana, s'il te plaît.	Rattrape l'attention. => idée que l'on s'écoute tous, que l'on réfléchit ensemble.
53. Yanis : Parce que les blancs et ben ils sont plus gentils.	20. Blancs = plus gentils

<p>54. M : Vous être d'accord avec ce que Yanis il dit ?</p>	<p>Implication, prise de position collective. Rappelle que la communauté est en marche (“vous”). On recherche une vérité valable / universelle (“Vous êtes d'accord?”). Elle pointe ici une amalgame (blanc = gentil).</p>
<p>55. Les enfants ensemble : Non.</p>	<p>21. Critère rejeté La gentillesse ne dépend pas de la couleur de peau.</p>
<p>56. M : Alors expliquez-moi. Pourquoi non ?</p>	<p>Demande d'explication au groupe. La maîtresse ne valide ni ne disqualifie, ni les propos de Yanis, ni ceux du reste de la classe. Elle continue à les questionner afin de les faire progresser dans la réflexion.</p>
<p>57. Yanis : Tu dis oui et après tu dis non.</p>	
<p>58. Inès : Oui parce que j'avais pas trop compris.</p>	
<p>59. M : Alors ?</p>	<p>Relance de la demande d'explication au groupe.</p>
<p>60. E : Moi j'aime mon frère comme il est, même ma maman et mon papa et mon chien.</p>	<p>22. Implication individuelle, modalisation, “moi j'aime”. Idée importante ici : “Comme il est”. On touche à l'intériorité.</p>
<p>61. Théo : Les noirs ils ont plus de force que les blancs. Ismaël c'est un moyen il est plus fort que moi.</p>	<p>23. Noirs = plus de force.</p>
<p>62. M : Alors Théo il dit, “Ismaël il est plus fort”. Est-ce que vous pensez que c'est parce qu'il est d'une autre couleur de peau qu'il est plus fort que lui ?</p>	<p>Implication individuelle, la maîtresse associe une idée à son auteur (“Théo il dit”). Et elle sollicite les autres afin de discuter la validité du critère : la force est-elle dépendante de la couleur de peau ? => impulse une prise de position collective.</p>
<p>63. Enfants ensemble : Non</p>	<p>24. Rejet massif du critère “noir = plus fort”</p>
<p>64. Inès : Sébastien il a une taille comme ça. (<i>elle montre avec sa main ; elle veut montrer qu'il a une petite taille</i>).</p>	<p>Nouveau critère de distinction : la taille</p>
<p>65. Yanis : Il est pas grand comme nous. Il a une maladie peut-être. C'est parce qu'il est petit.</p>	<p>25. Être petit = être différent = avoir peut-être une maladie</p>

66. M : Est-ce que vous pensez que c'est une maladie ?	Demande d'approfondissement :
67. M : Quand on est petit ça veut dire qu'on est malade ?	Être petit = être malade ? => Problématisation
68. Enfants : Non.	26. Rejet massif du critère : "être petit = être malade"
69. M : Quand on est petit on est différent ?	27. Demande d'approfondissement :
+	Être petit = être différent ?
70. M : Oui ou non ?	=> Problématisation
71. Enfants ensemble : Oui	Être petit = être différent
72. M : Oui, on est différent des grands.	28. Reformulation de l'affirmation de groupe : Les petits sont différents des grands.
73. Louisa : Ben mon papa ça se voit qu'il est handicapé.	29. Question du handicap qui peut différencier les individus.
74. M : Ton papa à toi ça se voit. Donc il y a des handicaps qui se voient.	Questions des similitudes entre les Hommes malgré des différences perceptibles.
75. M : Mais, est-ce qu'il y a des choses qu'il peut faire comme toi ?	
76. Louisa : Oui	
77. M : Alors quoi par exemple ?	Demande d'illustration.
78. Louisa : Il peut + il peut ouvrir + ben il ne peut pas marcher comme moi mais il peut bouger comme moi, il peut parler comme moi, et aussi il peut me lire des histoires. ++	
79. Louisa : Il m'aime comme je l'aime, il m'aime comme je suis, je l'aime comme il est.	
(fin de l'extrait)	

Concernant le guidage général, l'enseignante recentre l'attention des élèves sur l'objet du débat (7. M : *On parle pas des films là. ; 8. M : On est en train d'essayer de savoir si les animaux sont des hommes comme nous*). Elle relance quand les enfants sont enfermés

dans un exemple (16. *M : Et on sait que c'est un garçon ?*). Elle pointe les contradictions (24. *Alors, ils sont différents ou ils sont pareils ? ; 32. M : Alors c'est la même différence ? C'est la même couleur ? Expliques-toi là. T'es différente ou t'es pareille ?*). Elle relance en demandant des justifications, des approfondissements (5. *M : Pourquoi ? Explique-nous. ; 16. M : Et on sait que c'est un garçon ? ; 28. M : Vas-y, donne un exemple. ; 42. M : Alors, pourquoi ? ; 47. M : Et pourquoi ça ? ; 49. M : Est-ce que tu as une raison ? Est-ce que tu as une explication ? ; 51. M : Et pourquoi tu aimerais bien être blanc ?*). Elle fait référence à l'existence d'une communauté de recherche, d'une part quand elle demande des justifications supplémentaires à un élève (5. *M : Explique-nous ; 8. M : on est en train ; 45. M : il faut qu'elle nous explique*), et d'autre part quand elle interroge directement le groupe (54. *M : Vous êtes d'accord.. ; 56. M : Alors expliquez-moi ; 62. M : Est-ce que vous pensez ; 66. M : Est-ce que vous pensez..*). Elle fait ainsi appel à la communauté pour aller vers une recherche collective de sens. Ici encore l'enseignante tient son rôle de guide tout en restant en retrait. Ses relances sont relativement courtes et ses prises de parole représentent environ un tiers des prises de parole.

Au niveau des reformulations, la maîtresse reprend des idées émises par Yanis et Hamet en utilisant un vocabulaire plus précis. (8. *M : On est en train d'essayer de savoir si les animaux sont des hommes comme nous ; 13. M : Alors parfois la différence c'est les femmes et les garçons ; 19. M : Sa voix. Alors il y a aussi la voix qui peut différencier ?*). Elle reprend certaines idées, sans les valider ni les disqualifier (11. *M : ça a plus de poils que les parents ; 34. M : Tout est pareil*). Elle tente de les amener à conceptualiser (38. *M : Métisse, ce mot-là, qu'est-ce que ça veut dire ?*). Elle renvoie des questions en partant de leurs idées (62. *M : Alors, Théo il dit « Ismaël il est plus fort ». Est-ce que vous pensez que c'est parce qu'il est d'une autre couleur de peau qu'il est plus fort que lui ?*).

Concernant la structuration par contre, elle ne fait pas concrètement le point sur les idées émises, elle ne synthétise pas clairement les idées fortes émises par le groupe. Par contre, elle met en évidence les propositions qui serviront d'appui pour la suite en rebondissant sur les propositions susceptibles de faire progresser la discussion (13. *M : Alors parfois la différence c'est les femmes et les garçons. ; 19. M : Sa voix. Alors il y a aussi la voix qui peut différencier ? ; 21. M : Métisse, ce mot-là, ça veut dire quoi ?*). L'enseignante, de par ses interventions, assure la cohérence générale de la discussion. Elle laisse les enfants s'exprimer, elle ne détient pas le fil rouge de la discussion. Elle guide les

enfants dans leur cheminement cognitif. De plus, comme pour l'extrait précédent, la structuration a peut-être eu lieu sous la forme d'un dessin libre.

Pour ce qui est de la démarche philosophique, les enfants font état de leurs différentes représentations, par exemple concernant la différence entre les hommes et les animaux ou entre les hommes et les femmes. De plus, des problèmes sont mis à jour (Comment différencier un homme d'une femme ?, Est-ce que la voix peut différencier ?), mais ce travail de problématisation provient essentiellement de la maîtresse. Les enfants essayent, à plusieurs reprises, d'argumenter les différences soulevées (10. *Kyria : parce que les animaux ça a plus de poils que les parents. ; 15. Inès : Y'a des garçons des fois ils ont des longs cheveux comme des filles. Par exemple Florent ça veut pas dire qu'il est une fille parce qu'il a les cheveux longs. ; 22. Yanis : C'est pas pareil les femmes parce qu'elles font des bébés et pas les garçons*), mais le processus d'argumentation reste quand même difficile.

Les enfants, ici, prennent conscience de ce qu'ils pensent. Ils rebondissent sur les propos de leurs camarades. Ils progressent dans la réflexion en proposant des critères de différenciation qui sont ensuite validés ou rejetés. On peut donc dire que dans cette DVP on remplit partiellement les objectifs de l'atelier philosophique, à savoir la formalisation de la pensée, le dépassement des représentations, l'usage de la raison et la recherche de l'universalité. Les enfants semblent donc avoir progressé.

En conclusion de cette analyse, il ne semble pas que l'on puisse dire que l'on se situe ici dans une démarche réellement philosophique. Par contre, eu égard à la discussion analysée précédemment, qui s'était déroulée alors que les enfants avaient un an de moins et avaient donc une « expérience philosophique » moindre, il m'apparaît que l'on se rapproche des objectifs de l'atelier philosophique.

2.2. Entretiens avec les enseignants et analyse

J'ai fait le choix d'entretiens semi-directifs afin de laisser une certaine liberté d'expression à mes interlocutrices tout en me préservant une possibilité de réajuster les propos dans un souci de précision.

Je rappelle que l'intérêt de ces entretiens était d'obtenir des informations sur la relation du maître face au questionnement à visée philosophique, sur le dispositif mis en

place par les maîtres pour tendre vers des échanges philosophiques et enfin sur leur approche personnelle du philosophe avec de jeunes enfants.

2.2.1. Premier entretien

La première contribution m'a été apportée par Véronique Haas, enseignante en classe de 6^{ème} EGPA qui a animé une DVP sur le thème de la haine à laquelle j'ai assisté. Cette enseignante pratique de plusieurs années les DVP et s'intéresse beaucoup à la philosophie pour enfants. Elle a d'ailleurs rédigé un mémoire en 2003, « *Les débats philosophiques en SEGPA* », sous la direction de Michel Tozzi et a écrit de nombreux articles sur la question.

Véronique Haas semble convaincue des apports bénéfiques que peuvent avoir les discussions à visée philosophique sur l'enrichissement des compétences des élèves. Elle estime en effet que les DVP apportent au sein de la classe une certaine cohésion et reconnaissance entre pairs, et développent différents comportements tels qu'oser prendre la parole, accepter les critiques, respecter les règles établies ou apprendre à s'écouter davantage les uns les autres.

Face au questionnement philosophique, elle considère que l'initiation à la culture du questionnement passe par l'apprentissage de la problématisation. Et pour encourager ce dernier elle encourage ses élèves à se poser des questions ouvertes, « *sans réponse fermée, justes, bonnes ou fausses* ».

Concernant le dispositif et la démarche, on se situe clairement ici dans le dispositif coopératif, prôné par Michel Tozzi, Sylvain Connac ou Alain Delsol. En effet, les élèves, « *co-responsables du bon fonctionnement de la DVP* », tiennent différents rôles : Président, reformulateurs « *flottants* », synthétiseur, discutants et observateurs. De plus, elle considère que le dispositif est un cadre qui permet « *le débat d'idées* » et précise qu'elle « *utilise très souvent les DVP pour l'heure de vie de classe* ». Il semble donc que l'on ait plus à faire ici à des échanges d'idées et au développement de la pensée réflexive, dans un cadre démocratique pris en charge par les élèves, qu'à de réelles discussions à visée philosophique, telles que je les ai définies dans le cadre de mon travail.

Véronique Haas conçoit son rôle et ses interventions en tant que garant du bon déroulement des échanges : « *il est le garant du bon fonctionnement du débat, c'est lui qui l'anime, fait respecter les règles, distribue les rôles et crée un climat de confiance pour que chacun puisse s'exprimer d'une manière authentique* ». Le

maître fait donc partie de la communauté de recherche, il en est un membre au même titre que les élèves et doit s'abstenir de tout jugement de valeur.

Enfin, concernant son approche personnelle du philosophe, elle estime que la réflexion commune sur une thématique constitue « *la base de fonctionnement des DVP* ». Afin de tendre vers plus de philosophicité, Véronique Haas prône « *l'interpellation directe en leur demandant [aux élèves] quel est leur propre point de vue ou s'ils sont d'accord avec X, Y ou Z* ». Pour elle, le principe même de son rôle repose sur la reformulation pour amener l'élève à développer sa pensée réflexive, mais également en « *problématisant soi-même et en leur expliquant que c'est très bien de se poser des questions sans réponse* ».

En revanche, elle pense qu'une formation en philosophie n'est pas indispensable pour amener des élèves à se poser des questions et à développer leur pensée réflexive. Mais, elle conseille aux enseignants qui désireraient se lancer dans ce type de pratique, d'une part de se l'approprier en allant voir des DVP pratiquées par d'autres enseignants dans leur classe, et d'autre part d'oser se lancer et faire ensuite les réajustements nécessaires.

2.2.2. Deuxième entretien

Mon deuxième entretien a été moins générateur d'informations en lien avec ma problématique. En effet, Dominique Biliotti, qui anime une classe de CP, est « *novice dans le débat philo* ». Aussi, ce manque de recul ne lui a pas permis de prôner une méthode propre mise en place et elle ne se base sur aucun dispositif particulier, mais elle « *glane par-ci par-là quelques informations* ».

Concernant les apports bénéfiques que procurent ces ateliers à visée philosophique à ses élèves, Dominique Biliotti juge que ces derniers sont « *plus habitués à être questionnés et argumentent plus facilement* ». De plus, cela leur a permis d'oser prendre la parole plus facilement et de prendre conscience de ce qui était bien de faire ou de ne pas faire. Enfin ces moments particuliers ont permis à cette enseignante de mieux connaître ses élèves et de les percevoir « *plus finement* ».

Pour ce qui est de sa relation face au questionnement philosophique et de son approche personnelle du « philosophe », il est à noter que Dominique Biliotti estime que l'expression « *apprentissage du philosophe* », concernant les pratiques qu'elle met en œuvre dans sa classe, est « *un bien grand mot* ». Mais elle essaye de placer ses élèves « *dans une dynamique d'interrogation, d'examen d'un problème et de recherche en commun* ».

du vrai ». C'est donc une approche qui cherche à rendre ces moments d'échanges philosophiques. Enfin, elle précise que son objectif est essentiellement de procurer à ses élèves un certain plaisir de converser et de leur apporter les outils nécessaires pour leur permettre de penser par eux-mêmes : « *Je n'évalue pas les enfants, je veux garder et je veux qu'ils gardent un certain plaisir à converser et à se livrer. (..) En fait, je pense que la philosophie pour les enfants a pour objectif de leur donner des outils conceptuels et linguistiques pour penser par eux-mêmes.* »

BILAN DES RECHERCHES THÉORIQUES ET EXPLORATOIRES

1. Résultats

La confrontation de ma recherche théorique avec ma démarche exploratoire confirme la présence du maître comme nécessaire dans la discussion à visée philosophique. Cette présence nécessaire s'entend d'abord dans un rôle de garant du respect du bon déroulement de la séance. Les théoriciens semblent se rejoindre sur ce point. Gérard Auguet souligne qu'il « *n'est pas question de négliger le rôle de l'adulte puisqu'il n'est pas de loi sans garant* »⁶³, tandis que Sylvain Connac précise que le maître « *reste le référent des codes sociaux de la classe* »⁶⁴. De même que Geneviève Haas-Reboul nous dit qu'il a « *le pouvoir de faire respecter le bon fonctionnement du déroulement des séances* »⁶⁵, alors que Jean-Marc Lamarre avance que « *c'est le rôle de l'enseignant que de garantir l'éthique du dialogue* »⁶⁶. Mais le maître est aussi le garant du respect de la démarche philosophique. Et c'est par le biais de ses diverses interventions qu'il doit amener les élèves à exposer leurs opinions afin de les dépasser, à interroger la source de ces représentations, à s'efforcer de les justifier ou les invalider par le biais d'une argumentation cohérente et à construire du sens ensemble, en réponse au problème posé.

Il m'apparaît donc, au terme de cette analyse, que la conduite non directive d'une discussion à visée philosophique est très satisfaisante lorsque les objectifs attendus sont liés à l'émergence d'une conduite citoyenne (respect des autres, respect de soi), mais j'ai pu constater qu'elle était nettement plus décevante lorsqu'il s'agissait de créer une réflexion à contenu philosophique.

⁶³ AUGUET Gérard, *La discussion à visée philosophique aux cycles 2 et 3, un genre scolaire nouveau en voie d'institution ?*, doctorat en sciences de l'éducation, Université Paul Valéry, Montpellier 3, Décembre 2003.

⁶⁴ CONNAC Sylvain, *La discussion philosophique comme institution des pédagogies coopératives ?*, Mémoire en Sciences de l'Éducation, Université Paul Valéry, Montpellier 3, Octobre 2001.

⁶⁵ HAAS-REBOUL Geneviève, dans PETTIER J-C., *Seconde analyse concernant le rôle du maître*, <http://pratiquesphilo.free.fr/research/maitre/analyses/pettier.htm>, consulté le 28 avril 2012.

⁶⁶ LAMARRE Jean-Marc, *Débat et argumentation : de quoi parle-t-on ?*, in *Échanger*, n°52, Juin 2001.

La conduite plus directive du débat offre à l'enseignant un plus large espace d'intervention, tant dans la conduite formelle du débat que dans l'avancée de la réflexion. L'aspect coopératif au sein du groupe est évidemment moins présent, mais la réflexion peut être plus poussée du point de vue philosophique.

Au regard de ces deux constats, il m'apparaît que l'idéal serait de pouvoir mixer les deux approches, c'est-à-dire commencer de manière non directive une discussion à visée philosophique, afin que les élèves soient en confiance et parlent librement, puis progressivement de s'orienter vers une détermination plus fine des questions posées, ce qui suppose une intervention plus forte de l'enseignant.

Je me suis également rendu compte que l'apprentissage du « philosopher » était un long processus, et que même en présence d'interventions adéquates et pertinentes de la part du maître, il était difficile d'atteindre pleinement les objectifs de l'atelier philosophique. Mais la progression est possible, et c'est en pratiquant régulièrement que l'enseignant pourra amener ses élèves vers une démarche qui tendra de plus en plus vers la philosophie.

Concernant la formation des enseignants, elle m'apparaît essentielle. Toutefois, il ne s'agit pas d'une formation strictement philosophique, au sens où pour se lancer dans les discussions à visée philosophique à l'école, il n'est pas requis du maître qu'il soit docteur en philosophie. La formation dont devrait bénéficier les enseignants devrait en fait porter sur différents points. Il faudrait en premier lieu un apport conceptuel qui permettrait aux enseignants de repérer les problématiques philosophiques et ce afin de permettre leur traitement lors d'une discussion à visée philosophique. Ensuite, telle formation devrait dispenser un apport relatif aux modalités de mise en œuvre d'une discussion à visée philosophique (Comment la préparer ? Sur quelle méthode s'appuyer ? Quels supports utiliser ?). Enfin un apport relatif à la conduite même de la discussion semble indispensable. De telles formations existent déjà au sein de certains IUFM, à destination des étudiants en Master ou des professeurs titulaires qui souhaitent se « spécialiser ». Mais, comme je l'ai dit précédemment, c'est aussi une pratique régulière qui permettra à l'enseignant d'être de plus en plus à l'aise, d'apprendre à rebondir au bon moment, et de moduler ses interventions pour les rendre de plus en plus « efficaces » et « porteuses » d'un point de vue philosophique.

2. Bilan

Comme je l'ai fait ressortir au cours de mes recherches, le philosopher à l'école est encore de l'ordre de la découverte et du tâtonnement. Rien n'est encore institutionnalisé. Aussi, la discussion à visée philosophique ne répond à aucune règle, à aucune pratique codifiée, ce qui, comme j'ai pu le constater induit de nombreuses différences dans les manières d'agir. Ainsi certains prônent un guidage cognitif important du maître, alors que d'autres sont, à l'opposé, pour une intervention la plus discrète possible. Ces différences de point de vue sont dépendantes à la fois des objectifs que se fixe le maître, mais aussi de sa formation et de ce qu'il est capable d'entreprendre d'un point de vue philosophique.

De plus, les démarches explicitées dans le cadre de mes recherches théoriques ne sont que des modèles prototypiques, et les enseignants, qui se lancent ensuite dans les ateliers philosophiques, vont adapter le modèle qui leur « parlera » le plus à leur manière d'être et d'agir. D'où l'importance, comme je l'expliquais précédemment, de formations à ces pratiques, afin que les enseignants puissent choisir et adapter leur pratique en connaissance de cause.

Atteindre le « philosopher » avec les enfants apparaît donc difficile, mais il me semble que l'intérêt majeur de ces pratiques n'est pas de faire des enfants des philosophes mais de leur apprendre à raisonner et à réfléchir vis-à-vis du monde extérieur. Ainsi, il ne s'agit pas de leur faire assimiler un certain nombre de connaissances pré-définies, mais de leur inculquer une manière d'être, de penser et d'agir, un « *comportement cognitif, intellectuel et social* »⁶⁷. Ces pratiques visent à rendre les enfants actifs, elles cherchent à les mettre en avant et à leur faire prendre conscience de leur capacité réflexive. Il me semble en outre que les discussions à visée philosophique n'ont pas à être évaluées par le maître car ce que l'on recherche à travers ces pratiques c'est apprendre aux enfants à questionner le monde, à réfléchir à leurs opinions, de manière pertinente et désintéressée, et sans rechercher une possible « bonne réponse ».

Un autre intérêt majeur, me semble-t-il, des discussions à visée philosophique à l'école, est le fait de prendre en compte certaines des questions que se posent les enfants et qui sont d'ordinaire vite évacuées, laissées de côté. Or, c'est en agissant ainsi, en verrouillant ces

⁶⁷ TROVATO Vincent, *L'enfant philosophe*, L'Harmattan, 2005.

questions, que l'on contribue à faire disparaître ces interrogations de l'esprit des enfants, ce qui les prive à terme de s'engager vers la voie du « sens », vers la compréhension du monde. Le risque est donc que l'enfant « *cesse de penser et se barricade dans un non intérêt pour le monde puisqu'il ne le comprend pas* »⁶⁸. Les ateliers « philosophiques » peuvent donc permettre de faire droit à l'enfant en tant que sujet pensant et peuvent également l'aider à construire le sens de ses expériences quotidiennes et de sa vie sur terre. « *La philosophie pour enfants mérite que l'on s'arrête sur ses présupposés, ses finalités et ses méthodes, car elle n'a pas peur d'affronter ses carences pour ensuite les dépasser. Elle ouvre de nouvelles perspectives à une société qui en a besoin parce qu'elle a subi une multitude de mutations en quelques décennies* ». ⁶⁹

3. Préconisations

Aux termes de ces démarches théorique et exploratoire, on peut dire que différentes pratiques sont utilisées actuellement en France en termes de discussions à visée philosophique. Il semble que tous les degrés de guidage soient prônés, depuis la conduite ferme, présente au moins en filigrane dans le programme de Matthew Lipman⁷⁰ jusqu'à la disparition autoprogrammée de l'animateur soutenue par Jean-François Chazerans⁷¹. Je pense que l'idéal serait, comme je l'évoquais précédemment, que les interventions du maître soient aussi peu nombreuses que possible, mais qu'elles soient pertinentes et efficaces pour guider la réflexion des élèves dans le cadre d'une démarche philosophique, et pour assurer une sorte de cohérence générale de la discussion. En outre, je pense que l'enseignant doit pouvoir intervenir en ce qu'il fait partie, avec les élèves, de la communauté de recherche, même s'il a un statut particulier. Il peut donner son avis personnel sur une question, mais il doit éviter de le faire en premier et il doit s'interdire de valider ou de disqualifier une idée en ce que cela risquerait de court-circuiter le processus de réflexion. De plus, la démarche philosophique implique le fait d'apprendre à douter, or si l'enseignant se permet de valider ou de disqualifier des propos, il va à l'encontre de ce

⁶⁸ TROVATO Vincent, *L'enfant philosophe*, L'Harmattan, 2005.

⁶⁹ TROVATO Vincent, *L'enfant philosophe*, L'Harmattan, 2005.

⁷⁰ LIPMAN Matthew, *A l'école de la pensée*, De Boeck et Larcier, Bruxelles, 2001.

⁷¹ CHAZERANS Jean-François, *La méthode de l'intervenant*, in Diotime-Agora, n°17, Avril-Mai-Juin 2003.

processus de questionnement, de doute. A ce propos, je citerai François Galichet, qui fait valoir « *qu'en philosophie, personne n'est réellement plus savant qu'un autre* »⁷².

De plus, afin de tendre vers plus de philosophicité dans la discussion, lorsque des interventions sont nécessaires, il serait possible de s'inspirer des méthodes d'écoute active prônées par Carl Rogers et reprises par Thomas Gordon : « *Dans l'écoute active, le récepteur essaie de comprendre ce que ressent l'émetteur, de saisir ce que son message veut dire. Ensuite, il transforme sa compréhension dans ses propres mots et retourne le message à l'émetteur pour vérification. Le "receveur" ne transmet pas son propre message, comme une évaluation, une opinion, un conseil de raisonnement, une analyse ou une question. Il retourne seulement ce qu'il pense être le véritable sens du message de l'émetteur, rien de plus, rien de moins* »⁷³.

Ce travail de reformulation constitue la base des interventions de l'enseignant. Toutefois, outre la reformulation systématique, je préconiserai également différents types d'interventions⁷⁴ :

- le rappel des acquis antérieurs afin maintenir le fil directeur de la discussion ; cette pratique peut être introduite par « *Tu te souviens que nous avons dit tout à l'heure que...* » ;
- les questionnements visant à faire préciser ou justifier sa pensée à l'enfant, tels que « *Pourquoi dis tu cela ?* », « *Que veux-tu dire par là ?* ».. ;
- la clarification des propos de l'enfant, telle que « *Si je comprends bien tu essaies de dire que... ?* » ;
- la mise en évidence des paradoxes afin de faire ressortir les contradictions à partir de phrases de relance, telle que « *Comment peux-tu dire cela alors que tu viens d'affirmer que... ?* » ;
- l'insistance sur les oppositions afin d'amener les élèves à réfléchir au contenu de leurs propos à partir de phrases, telle que « *Tu vois bien qu'il s'agit là de la position inverse...* » ;

⁷² GALICHET François, *La philosophie à l'école*, Milan, 2007.

⁷³ GORDON Thomas Dr, *Parents efficaces, une autre écoute de l'enfant*, Marabout 2000.

⁷⁴ GENEVIÈVE Gilles, *Le rôle du maître dans la discussion philosophique à l'école primaire*, <http://pratiquesphilo.free.fr/contribu/contrib75.htm>.

- les relances pour favoriser la discussion entre les élèves, telles que : « *Êtes-vous d'accord avec.. ?* », « *Que pensez-vous de.. ?* ».
- l'élaboration systématique de typologies afin de construire une synthèse des propos grâce à des interventions incitatives, telle que « *Il faut donc distinguer plusieurs sortes de...* ».

Plus généralement, les enseignants qui se lancent dans les ateliers philosophiques se doivent d'être persévérants car souvent les premières DVP ne seront pas « satisfaisantes » car les enfants ont du mal à sortir des exemples, des banalités et des anecdotes. L'apprentissage du processus de réflexion philosophique prend du temps, l'enseignant se doit donc d'être patient. Marie-France Daniel a ainsi relevé que les discussions philosophiques en classe évoluaient en suivant quatre stades, allant des échanges « anecdotiques » jusqu'aux échanges « dialogiques critiques », en passant par les échanges « monologiques » et « dialogiques non critiques ». Les « séances » de discussions à visée philosophique doivent donc être régulières et ritualisées (le même jour de la semaine, à la même heure et dans telles modalités), afin d' « *installer le moment philosophique dans l'imaginaire des enfants* ». ⁷⁵ L'enseignant doit également s'interdire tout jugement de valeur. Les interventions telles que « *C'est très juste...* », « *Ce que tu dis est essentiel...* », « *Tu as raison...* », sont donc à éviter. En outre, le maître doit faire preuve d'une compétence particulière : l'écoute. Il doit d'abord réussir à laisser aux enfants le temps de s'exprimer et donc accepter des temps de silence et d'hésitation au lieu de s'accaparer la parole aux premiers « creux ». Il s'agit ici d'une sorte d'« écoute abstention ». Cette écoute doit ensuite être active et attentive, afin de lui permettre de rebondir au bon moment, de se servir de ce que disent les enfants pour faire progresser la réflexion. Ici on pourrait la qualifier d' « écoute extension ». Il me semble également que si le maître est au clair avec ce qu'implique l'écoute, il ne pourra que mieux la transmettre aux élèves et leur apprendre ainsi à mieux s'écouter les uns les autres, à rebondir de manière adéquate aux propos de leurs pairs et à construire ensemble une pensée groupale tendant vers l'universel.

Le maître doit également avoir réfléchi aux problèmes soulevés par la thématique qu'il souhaite développer. Cela lui permettra de ne pas trop être déstabilisé par les échanges, de distinguer rapidement les propos qui concernent le thème, des propos qui en sont écartés, et également de pouvoir aider les élèves dans leur cheminement. Il semble par exemple

⁷⁵ GALICHET François, *La philosophie à l'école*, Milan, 2007.

intéressant d'avoir pensé à différents types de questions qui pourraient être posées afin d'aider les élèves à clarifier ou approfondir leur pensée ou pour relancer la discussion.

Concernant les outils périphériques à la discussion, l'utilisation d'un support pour démarrer une discussion à visée philosophique peut également être préconisée, en ce qu'il permet de partir sur quelque chose de concret. Des questions pourront alors être formulées par les enfants relativement au support et alimenter ainsi la discussion. On peut imaginer différents types de supports, tels que des histoires issues de la littérature de jeunesse à résonance philosophique, des fables, des images, des articles de journaux, des œuvres spécialement conçues pour être traitées dans le cadre de discussions à visée philosophique (*Philofables, Goûters philo, Philozenfants...*). Il est également possible de lire un court texte qui pose un dilemme moral, comme par exemple *Le cas de Heinz* ou *Yakouba*, et engager la discussion en demandant aux élèves ce qu'ils auraient fait à la place du héros. Enfin, la tenue d'un cahier de philosophie me semble être un bon outil. Les enfants peuvent y noter d'une part leurs idées sur un problème avant qu'il ne soit collectivement envisagé, et d'autre part ce qu'ils retiennent de chaque discussion. Ils pourraient par exemple y noter si leur pensée a évolué et pour quelles raisons elle a ou n'a pas évolué. Cet outil leur permettrait ainsi de voir l'évolution de leur mode de raisonnement et de réflexion.

Pour améliorer la qualité des discussions à visée philosophique l'enregistrement de ces dernières peut également être un bon outil. En effet, le maître pourrait ensuite les regarder personnellement pour analyser ses interventions et voir ce qu'il aurait à améliorer dans sa manière de mener les discussions. Il pourrait également les visionner avec ses élèves et les commenter avec eux afin de dégager quels types d'échanges entrent dans le cadre de la démarche de l'atelier philosophique et lesquels sont à éviter.

Concernant le questionnement initial, on peut aussi imaginer créer une sorte de boîte à questions dans laquelle les enfants écriraient sur des bandelettes les questions qu'ils se posent et cette boîte pourrait alors être, de temps en temps, dépouillée, afin d'analyser les questions, de réfléchir à celles qui pourraient être traitées dans le cadre d'un atelier philosophique et celles qui ne le pourraient pas et de comprendre pourquoi. L'intérêt serait ici de permettre aux élèves de comprendre ce qui caractérise une question philosophique, et notamment que ce type de question n'admet pas qu'une seule « bonne réponse », juste et

vérifiable. Et les enfants pourront ensuite choisir, parmi les questions jugées « valables », celles qu'ils désirent aborder.

CONCLUSION

Ce travail de recherche sur un sujet qui me tient à cœur a été pour moi très intéressant et fort enrichissant dans la mesure où, au-delà de l'intérêt porté à cette problématique du rôle et des interventions du maître pour tendre vers plus de philosophicité dans les échanges, mon expérience et mes connaissances dans ce domaine étaient quasi-inexistantes. Aussi, qu'elles soient théoriques ou exploratoires, j'ignorai où mes recherches allaient me conduire.

Mais, au fur et à mesure de ma progression dans la réalisation de ce travail, j'ai pris la mesure des avantages que je pouvais en retirer. Sans revenir sur le contenu de la première partie qui, finalement, constitue le matériel de réflexion le plus conséquent sur lequel je me suis appuyée tout au long de ce développement, il m'a malgré tout semblé indispensable de recueillir quelques témoignages d'enseignants ayant une expérience de l'atelier philosophique et de visionner quelques discussions à visée philosophique, afin de mieux appréhender la pratique et de mieux cerner les tenants et les aboutissants de cette pratique, somme toute, innovante et encore peu développée.

Aussi, si toutes les démarches entreprises par les enseignants semblent se justifier, cette recherche m'a permis de réfléchir à la façon dont je pourrai aborder cette pratique et la développer dans ma propre classe. De nombreuses pistes de réflexion sur la pratique du métier d'enseignant me sont apparues, notamment concernant la relation maître / élève.

BIBLIOGRAPHIE

OUVRAGES

ARISTOTE, *La métaphysique*, Vol. 1, Éditions Vrin, 1986.

AURIAC Emmanuelle, MAUFRAIS Martine, *Chouette ! Ils philosophent*, Éditions CRDP d'Auvergne, 2010.

BEAUD Stéphane, *Guide de l'enquête de terrain*, La Découverte, 1997.

BERNARD Claude, *Introduction à l'étude de la médecine expérimentale*, Champs Flammarion, 1984.

BLANCHET Alain, *Les techniques d'enquêtes en sciences sociales*, Dunod, 1998.

BRÉNIFER Oscar, *Enseigner par le débat*, Éditions CRDP Bretagne, 2002.

BRONCKART Jean-Paul, SCHNEUWLY Bernard (Sous la direction de), *Vigotsky aujourd'hui*, Delachaux et Niestlé, 1985.

DESCARTES René, *Discours de la méthode*, Coll. Garnier Flammarion/Philosophie, Flammarion, 2000.

DEWEY John, *The school and society*, Middle Works, 1899.

DEWEY John, *L'École et l'enfant*, Delachaux et Niestlé, Paris, 1976.

DEWEY John, *How we think*, Dover Publications, 1997.

GALICHET François, *La philosophie à l'école*, Milan, 2007.

GORDON Thomas Dr, *Parents efficaces, une autre écoute de l'enfant*, Marabout, 2000.

HEGEL, *Principes de la philosophie du droit*, Coll. Garnier Flammarion/Philosophie, Flammarion, 1999.

- KANT Emmanuel, *Fondements de la métaphysique des mœurs*, Coll. Classiques de la philosophie, Le Livre de Poche, 1993.
- LALANDE André, *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*, Quadrige/Presses Universitaires de France, 1926.
- LALANNE Anne, *Faire de la philosophie à l'école élémentaire*, ESF, 2002.
- LALANNE Anne, *La philosophie à l'école*, L'Harmattan, 2009.
- LANDERNEAU Paul, *Des enfants qui philosophent*, Les Éditions Logiques, 1996.
- LIPMAN Matthew, *A l'école de la pensée*, De Boeck et Larcier, Bruxelles, 2001.
- MARC-AURÈLE, *Pensées pour moi-même*, Coll. Garnier Flammarion/Philosophie, Flammarion, 1999.
- MAYHEW Katherine Camp, Edwards Anna Camp, *The Dewey School*, Atherton, New York, 1966.
- MONTAIGNE, *Essais*, Garnier Flammarion, 1993.
- PETTIER Jean-Charles, LEFRANC Véronique, *Un projet pour... Philosopher à l'école*, Delagrave, 2006.
- PIAGET Jean, *Le langage et la pensée chez l'enfant*, Coll. Actualités pédagogiques et psychologiques, Delachaux et Niestlé, 1997.
- PLATON, *Apologie de Socrate*, Flammarion, 1999.
- PLATON, *La République*, Garnier Flammarion, 2002.
- REBOUL Olivier, *La philosophie de l'éducation*, PUF, Que sais-je ? n°2441, 1989.
- SCHOPENHAUER Arthur, *Le monde comme volonté et comme représentation*, Coll. Quadrige Grands textes, PUF, 2004.
- TROVATO Vincent, *L'enfant philosophe*, l'Harmattan, 2005.
- VIGOTSKY Lev, *Pensée et langage*, Éditions La Dispute, 1997.

ARTICLES ET REVUES

Actes du colloque interacadémique 26, 27 et 28 mars 2003, Balaruc-les-Bains, académie de Montpellier, *Des expériences de débat à l'école et au collège : discussion à visée philosophique ou pensée réflexive ?*, DESCO.

CHAZERANS Jean-François, *La philosophie en discussion*, Cahier pédagogique, n°432, avril 2005.

CHAZERANS Jean-François, *La méthode de l'intervenant*, in Diotime L'Agora, n°17, CRDP Montpellier, Avril 2003.

DELSOL Alain, *Un atelier de philosophie à l'école*, in Diotime L'Agora, n°8, CRDP Montpellier, Décembre 2000.

DIXAUT Monique, *Le naturel philosophe*, Essai sur les dialogues de Platon, Revue belge de philosophie et d'histoire, Vol. 66, 1988.

LAMARRE Jean-Marc, *Débat et argumentation : de quoi parle-t-on ?*, in Échanger, n°52, Juin 2001.

Ministère de l'éducation nationale, *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?*, CNDP-XO Éditions, 2005-2006.

Ministère de l'éducation nationale, *Le langage à l'école maternelle*, Documents d'application des programmes, SCEREN CNDP, 2006.

Ministère de l'éducation nationale, *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?*, CNDP, 2002.

QUÉVAL Sylvie, *Une séance de discussion à visée philosophique à la palestine : brève contribution de platon à l'histoire de la dyp*, in Diotime L'Agora, n°31, CRDP Montpellier, octobre 2006.

MEMOIRES

AUGUET Gérard, *La discussion à visée philosophique aux cycles 2 et 3, un genre scolaire nouveau en voie d'institution ?*, doctorat en sciences de l'éducation, Université Paul Valéry, Montpellier 3, Décembre 2003.

CONNAC Sylvain, *La discussion philosophique comme institution des pédagogies coopératives ?*, Mémoire en Sciences de l'Éducation, Université Paul Valéry, Montpellier 3, Octobre 2001.

NUNEZ Delphine, *Aborder une discussion à visée philosophique à partir de l'étude d'un album de littérature de jeunesse*, Mémoire professionnel IUFM Orléans-Tours, 2006-2007.

WEBLIOGRAPHIE

BORDENAVE Catherine, *Le rôle du maître dans la discussion à visée philosophique*, www.pratiquesphilo.free.fr, 2003.

CONNAC Sylvain, *Le rôle du maître dans la discussion à visée philosophique*, www.pratiquesphilo.free.fr, 2003.

DOGLIANI Pascaline, *Ce n'est qu'un début*, <http://www.cenestquundebut.com/le-film>, consulté le 28 avril 2012.

GENEVIÈVE Gilles, *Le rôle du maître dans la discussion philosophique à l'école primaire*, <http://pratiquesphilo.free.fr/contribu/contrib75.htm>.

HAAS-REBOUL Geneviève, dans PETTIER J-C., *Seconde analyse concernant le rôle du maître*, <http://pratiquesphilo.free.fr/recherch/maitre/analyses/pettier.htm>, consulté le 28 avril 2012.

LALANNE Anne, *Un atelier de philosophie à l'école élémentaire*, <http://philohorsclasse.free.fr/spip.php?article27>, consulté le 3 mai 2012.

TOZZI Michel, *Penser ensemble ? Est-ce souhaitable et possible*, www.pratiquesphilo.free.fr.

www.cnrtl.fr/definition

ANNEXES

AVERTISSEMENTS CONCERNANT LES RETRANSCRIPTIONS

Les discussions orales seront ici retranscrites en évitant le plus possible les désagréments que provoquent généralement la lecture des corpus oraux.

// : désigne l'endroit où les propos sont interrompus par un autre interlocuteur.

xxxx : désigne l'espace où les propos étant inaudibles n'ont pu être reproduits.

+ : désigne les pauses.

M : désigne l'enseignante.

E : désigne l'élève dont le prénom est inconnu.

ANNEXE I

Retranscription d'un atelier de philosophie en classe de CP, école la Gazelle à Nîmes.

PE : Dominique Biliotti

Organisation pédagogique : les enfants sont réunis dans un coin de la classe

Thème : le rêve

1. M : Alors, aujourd'hui, on va parler ++. Je voudrais savoir, je voudrais savoir + non, comment je vais formuler ça ++ À quoi ça sert de rêver ?

2. E : Heu

3. M : Est-ce qu'on rêve ? Qu'est-ce que ça veut dire rêver? Qu'est-ce que c'est que le rêve?

Alors vous réfléchissez un petit moment dans votre tête, t'as entendu Mathilde, et vous me dites ce que vous en pensez. Qu'est-ce que c'est le rêve pour vous? Hein Lola, tu réfléchis un petit peu ?

+++++

4. M : Alors, je vous écoute.

5. Sam : On imagine quelque chose

6. M : Quand on rêve on imagine quelque chose, d'accord. Ensuite. Sylvain ?

7. Sylvain : Quand on rêve, c'est fait pour dormir.

8. M : Ah, quand on rêve c'est fait pour dormir

9. M : Alors est-ce que c'est pareil que ce que toi tu viens de dire déjà?

10. Sam : Non

11. M : Toi tu dis on imagine et toi tu dis c'est pour dormir. Alors, Maxime, qu'est-ce que tu voudrais dire ?

12. Maxime : On fait des rêves la nuit

13. M : ça veut dire que c'était quand on dormait. Alors est-ce qu'on rêve toujours //

14. E : Mais des fois on peut rêver quand on est réveillé.

15. E : Oui

16. M : Ah bon? Alors, comment ça se passe?

17. E : Oui moi des fois je rêve quand je suis réveillée.

18. Antoine : Oui parce qu'on peut rêver mais des fois dans les dessins animés il y a des bulles et après y regardent dans la bulle.
19. M : D'accord. Et la bulle comment elle? Elle est comme quand on parle dans les bulles qu'on a vu déjà dans la bande dessinée ?
20. Enfants ensemble : (*brouhaha*) Oui ... Non
21. Antoine : Là où il y a des petits points et ça fait un nuage.
22. M : Ah c'est pas pareil alors c'est pas quand il y a une pointe, c'est quand il y a des petits points c'est ça ?
23. Antoine : Oui c'est quand il y a des petits points sur la tête et après ça fait un nuage
24. M : D'accord.
25. M : Moi je comprends pas bien alors il y en a qui rêvent la nuit et d'autres qui rêvent pas la nuit, toi Maxime tu rêves pas la nuit ?
26. E : Moi je rêve la nuit et la journée.
(*brouhaha* : "moi aussi", "moi je rêve la nuit")
27. M : Un par un, un par un.
28. M : Ça veut dire quoi je rêve la nuit et ça veut dire quoi je rêve dans la journée ?
29. E : Quand on rêve dans la journée c'est que on pense à un truc.
30. M : Ah, c'est qu'on pense à un truc, d'accord.
31. M : Pourquoi alors penser c'est pas la même chose que rêver ?
32. E : Ben je sais pas moi.
33. M : C'est quoi alors la différence ?
34. M : Qu'est-ce que ça veut dire penser ? Ou rêver ?
Qu'est-ce que c'est qui est différent?
35. E : Rien parce que... Penser c'est autre chose.
36. M : C'est quoi penser ?
37. E : C'est rêver à quelque chose.
38. M : Et rêver à quelque chose c'est quoi ?
39. E : C'est penser à quelque chose.
(*brouhaha*)
40. M : Oui Artin.
41. Artin : On rêve que dans les nuages il y a quelque chose.

42. M: On rêve que dans les nuages il y a quelque chose. Qu'est-ce que ça veut dire ?
43. Artin : Sur les nuages il y a quelque chose.
44. M : Est-ce que c'est possible le rêve ?
45. M : Quand tu dis que tu rêves qu'il y a quelque chose sur les nuages, est-ce que c'est possible ?
46. E : Il y a pas vraiment un nuage mais tu imagines que y'a un nuage et tu dessines dedans et après tu regardes.
47. M : Hum.. Bon là vous dites un peu n'importe quoi, bon alors moi on m'a parlé de rêver la nuit et de rêver le jour. En fait, si je résume il y en a qui rêvent la nuit et il y en a qui rêvent le jour.
48. M : Mais rêver le jour ça veut dire quoi ?
49. E : Rien.
50. M : Si tu rêves , moi je suis pas contente si tu rêves en classe.
51. E : Non dehors.
52. M : Comment dehors ?
53. E : Dehors dans la récré.
54. E : Tu t'es endormi
55. M : Bien, est-ce quand vous reçu eu vos cadeaux de Noël vous avez eu tout ce que vous aviez rêvé ?
56. Les enfants ensemble: (*brouhaha*) Heu oui.. Moi non..
57. M: Alors, oui ?
58. E : Presque.
59. M : Presque, t'avais rêvé de quoi ?
60. E : J'avais pensé à des toupies mais ++
61. M : Tu les as pas eu ? T'avais pensé ou t'avais rêvé ?
62. E : Heu
63. M: Tu l'avais écrit ? Peut-être que tu n'as pas rêvé assez fort alors. Non ? Tu l'as juste pensé et c'était pas assez fort ?
64. M : Vous ne m'avez toujours pas répondu à ma question qu'est-ce que c'est la différence entre penser et rêver ?
65. Oui Benjamin ?

66. Benjamin : Pensez ça veut dire je pense à quelque chose et rêver ça veut dire je rêve de quelque chose.
67. M : Je comprends pas trop
68. Benjamin : Quand c'est penser c'est juste.. C'est pas très long penser.
69. E : Le rêve ça peut durer toute la nuit quand tu dors.
70. M : Toi tu dis que tu rêves la nuit. Sam ?
71. Sam : Penser c'est penser à quelque chose qu'on doit pas oublier.
72. M : Oui ! Penser c'est pour essayer de ne pas oublier quelque chose. On pense à sortir la poubelle le soir. Est-ce qu'on rêve à sortir sa poubelle le soir ?
73. Enfants ensemble : (*brouhaha*) Non.
74. M : Non, on ne rêve pas à sortir ça poubelle le soir. On rêve à quoi alors ?
75. M : Les cadeaux de Noël c'était un joli rêve quand même ?
76. Enfants ensemble : (*brouhaha*) Oui
77. E : Moi je fais pas des rêves je fais des cauchemars.
78. M : Ah
(*brouhaha*: moi aussi)
79. M : Est-ce que tu fais des cauchemars la journée ou la nuit ?
80. E : Moi des fois +++
81. M: Alors c'est quoi la différence entre un cauchemar et un rêve ?
82. M : Attends on lève la main, chacun son tour. Comme ceux qui parlent sont toujours les mêmes j'aimerais entendre un peu les autres.
83. M : C'est pas compliqué ça la différence entre un cauchemar et un rêve.
84. E : Les rêves on voit des belles choses et les cauchemars je sais pas.
85. M : Les cauchemars c'est quoi ?
86. E : Moi je sais.
87. M : Les rêves tu dis ce sont des belles choses et les cauchemars c'est quoi ?
88. E : C'est pas des belles choses.
89. M : Ce ne sont pas des belles choses. C'est-à-dire ?
90. M : Raymondo qu'est-ce que c'est les cauchemars ? Ce ne sont pas des belles choses ça veut dire quoi ?
91. M : Alors ?

92. E : Moi je sais.
93. M : Tu sais pas qu'est-ce que c'est un cauchemar?
94. E : Je sais plus.
95. M : Tu fais jamais de cauchemar toi ? Et toi Virgile tu en fais des cauchemars ?
96. M : Tu sais plus ? T'as oublié ? Des fois on les oublie d'ailleurs. Benjamin ?
97. E : Moi j'adore parce qu'il y a la guerre.
98. M : Dans les cauchemars ? Et qui c'est qui gagne ? Qui est le héros ?
99. E : J'sais pas.
100. M: Tu sais pas. Et tu adores faire des cauchemars ? +++ Clotilde ?
101. Clotilde : Je fais des cauchemars et des fois j'ai peur la nuit.
102. M : Est-ce que tu te rappelles de tes cauchemars ?
103. Clotilde : Non.
104. M : Alors Sam tout à l'heure il disait que c'est des choses bien, des choses un peu extra-ordinaire quand on rêve //
105. Benjamin : Moi je m'en souviens de deux.
106. M : Attends. Vas-y Artin.
107. Artin : C'est quelque chose dans la nuit qui fait peur.
108. M: Hum hum
109. Artin: C'est quelque chose qui fait peur, qui fait très très peur.
110. M : Oui souvent les cauchemars ça fait peur.
111. E : Moi aussi quand je fais un cauchemar après la nuit j'ai peur.
112. M : Et qu'est-ce qu'on fait quand on a peur alors après ?
113. E : xxxxxx
114. M : Et alors qu'est-ce que t'as fait ?
115. E : Et après quand je me suis réveillé j'avais peur.
116. M : Et comment tu t'es dit que c'était un cauchemard ?
117. E : Parce que après quand xxxxx
118. M : Et oui il n'y avait plus rien. Artin ?
119. Artin : Moi j'avais un cauchemar un soir que j'étais dans la voiture et un zombie il m'a poursuivi.
120. M : Un zombi t'as poursuivi, et ben dis donc.

121. M : Il était comment ce zombi ?

121. E : Mais en fait les zombis ça s'allume dans le noir.

122. M : Et alors, dites moi les enfants : et pourquoi est-ce qu'on rêve ? Pourquoi on fait des cauchemars ? Pourquoi rêve-t-on ?

123. E : Moi je me souviens de tous mes cauchemars.

124. M : Oui mais ça c'est comme les cadeaux de Noël : on va tous les faire. On va pas dire ce qu'on a fait comme cauchemar ni ce qu'on a fait comme rêve.

125. Enfants ensemble : Hoooo

126. M : Non ce sera trop long. Alors juste un rêve et juste un cauchemar allez.

127. Artin : Moi j'ai rêvé que j'étais un petit ange.

128. M : Poursuivi par un zombi.

129. Artin : Non.

130. M : Ah non. Et ensuite ? Célian ?

131. Célian : J'ai fait un cauchemar, c'était que j'étais tout seul dans la maison et je croyais que y'avait un zombi dans ma couverture.

132. M : D'accord. Dites-moi, est-ce que vous savez ce que c'est que le contraire du rêve ? Quand on ne rêve pas qu'est-ce que c'est ? Vas-y.

133. E : Les cauchemars.

134. M : Non c'est pas forcément le contraire.

135. E : C'est quand on rêve pas.

136. M : C'est quand on ne rêve pas et c'est quoi alors quand on ne rêve pas ? Ça veut dire que c'est réel ça veut dire que c'est la réalité. Quand on n'est pas dans le rêve on est dans la réalité. Tu entends ? Tu sais ce que ça veut dire ça ? Le contraire du rêve ça peut être la réalité.

137. M : Je voudrais vous lire deux petits textes pour des enfants que j'ai trouvés.

138. M : Mais avant, si je récapitule : il y a des enfants qui m'ont dit qui rêvaient le jour et des enfants qui rêvent la nuit //

139. E : Moi je fais les deux.

140. M : Toi tu fais les deux.

141. E : Moi aussi je fais les deux.

142. M : Quand on rêve le jour comment est-ce qu'on fait ? Qu'est ce qui se passe ?
Comment ça se manifeste ça ?

++

143. M : Tu dors pas le jour. Quand on est en classe et que je dis "hep tu rêves là", tu dors pas quand même ? Ça veut dire quoi ?

144. E : Non quand on rentre à la maison.

145. M : Quand tu rentres à la maison ça j'ai bien compris on rêve, c'est le contraire du cauchemar ecetera. Mais quand tu es en classe, et que je dis : "Et ho on m'écoute pas là il me semble que vous rêvez", qu'est-ce que je veux dire là ? Sam ?

146. Sam : ça veut dire qu'on n'écoute pas et qu'on fait rien.

147. M : Et ça veut dire quoi ? Qu'est-ce qui s'est passé dans ta tête ?

148. E : On est dans la lune.

149 : M : On est un peu dans la lune oui. Qu'est-ce que c'est //

150. E : Le cerveau.

152. M : Le cerveau il est parti où ?

153. E : En Afrique.

154. M : En Afrique ou ailleurs. Il est pas en classe, il est parti.

Brouhaha

155. M : Quand on rêve est-ce que c'est souvent possible ?

156. M : Moi je rêve d'aller dans les nuages.

Brouhaha ; pas de réponse

157. M : Bon, on va s'arrêter là.

(Lecture de deux petits textes)

ANNEXE II

Retranscription de deux extraits du film “*Ce n’est qu’un début*”, de Jean-Pierre Pozzi.

Il s’agit de deux discussions à visée philosophique menées en classe de maternelle, sur deux années consécutives, par Pascaline Dogliani.

Extrait 1 : Première année

Être intelligent ça veut dire quoi?

1. M : Alors, être intelligent ça veut dire quoi ?
2. Anissa : Maman elle est intelligente.
3. M : Pourquoi maman elle est intelligente ?
4. Anissa : Parce qu’elle met jamais le Nutella dans le frigo.
5. M : Parce qu’elle met jamais le Nutella dans le frigo.
6. Yanis : C’est mieux d’apprendre à dessiner que faire de la console sinon on es stupide.
7. M : Vous pensez que c’est vrai que quand on fait de la console on est stupide ?
8. Yanis : On n’apprend rien.
9. Sihem : Non, et aussi Hélène elle arrête pas de faire trop sa star.
10. M : Sa star.. Essaye de m’expliquer pourquoi tu nous parles de ça avec la question qu’on se pose ?
11. Sihem : En fait elle croit qu’elle est belle avec son manteau rose.
12. M : Et alors? Quel est le rapport avec l’intelligence ? Explique-moi.
13. Kyria : Ben Madonna elle chante bien.
14. Sihem : Mon frère il m’a déjà dit quand on fait trop sa star ben en fait on n’ est pas intelligent.
15. Kyria : Quand on fait sa star et ben on fait sa craneuse, on se prend pour une star mais on s’en fiche quand on s’prend pour des stars.
16. Anissa : Parce que des fois j’ai vu là où y chantent + hé ben il y avait une fille elle se déshabillait, on la voyait toute nue.

17. M : Ah. Et c'est intelligent ça ou pas ?
18. Enfants ensemble : Non.
19. M : Non pourquoi ? Vous pensez que les adultes sont plus intelligents que les enfants ?
20. Yanis : Ben non parce qu'il dit: "tu sais rien, tu sais rien". Mais moi je sais des choses quand même.
21. M : Alors, les adultes sont plus intelligents que les enfants alors ou pas ?
22. Yanis : Ben non.
23. M : Pourquoi tu dis ça ?
24. Anissa : Parce que y savaient pas que le Nutella c'était pas dans le frigo c'était dans le placard.
25. M : Parce qu'il met dans le Nutella dans le frigo il ne peut pas être intelligent ?
26. Anissa : Il a fondu.
27. E : Non après ça va être froid.
28. M : Qu'est-ce qui fait maintenant ? comment il pourrait faire pour devenir intelligent ?
29. Anissa : Je sais ce qui pourrait être intelligent ++
30. M : Alors ? Qu'est-ce qui pourrait être intelligent ?
31. Anissa : On a qu'à demander à quelqu'un de trouver une solution pour le Nutella.
32. M : Alors, est-ce que quelqu'un a une solution ?
33. Kyria : Moi.
34. M : Kyria t'en as une ?
35. Kyria : Dans le placard de la cuisine.
36. Anissa : Kyria elle a trouvé une solution.
- (fin de l'extrait)

Qu'est-ce que la différence ?

1. Yanis : La différence c'est des fois les personnes âgées, les personnes handicapées, les autres qui sont différents, les animaux y sont différents aussi.
2. Hamet : Par exemple les éléphants ça a quatre pattes et les humains ça a deux pieds.
3. Yanis : Ils ont pas quatre pattes, c'est que leurs jambes et ben ils en ont deux et devant c'est des mains devant.
4. Shana : Je suis pas d'accord avec Yanis.
5. M : Pourquoi ? Explique-nous.
6. Shana : Je crois que Yanis il dit des bêtises parce qu'il croit dans sa tête qu'il a vu des films.
7. M : On parle pas des films là.
8. M : On est en train d'essayer de savoir si les animaux ce sont des hommes comme nous.
9. Yanis : On est pareil, mais sauf qu'ils sont différents de nous. Parce qu'eux ils ont du sang comme nous. On est pareil qu'eux, mais sauf qu'ils sont pas pareils. C'est les deux en même temps.
10. Kyria : Parce que les animaux ça a plus de poils + que + que les parents.
11. M : ça a plus de poils que les parents.
12. Yanis : Ben des fois la différence c'est les femmes et les garçons.
13. M : Alors, parfois la différence c'est les femmes et les garçons.
14. Hamet : Des fois les garçons + ils ont des longs cheveux des fois les garçons.
15. Inès : Y'a des garçons des fois ils ont des longs cheveux comme des filles. Par exemple, Florent ça veut pas dire qu'il est une fille parce qu'il a les cheveux longs. C'est parce ils ont poussé et qu'il pouvait pas les couper.
16. M : Et on sait que c'est un garçon ?
17. Inès : C'est un garçon.
18. Yanis : A sa voix.
19. M : Sa voix. Alors il y aussi la voix qui peut différencier ?
20. E : Quand ma maman elle se fâche contre mon papa, elle crie. Mais en fait elle a pas la

voix douce.

21. M : Un homme et une femme c'est pareil ou c'est pas pareil ?

22. Yanis : C'est pas pareil les femmes parce que elles font des bébés et pas les garçons.

23. N'dickou : Mon père et ma mère ils sont presque pareil mais pas beaucoup. Mon père il est marron, ma mère elle est marron.

24. M : Alors, ils sont différents ou ils sont pareils ?

25. N'dickou : Ils sont pareils.

26. M : Et une différence ? Tu connais quelque chose qui est différent ?

27. N'dickou : *Oui de la tête*

28. M : Vas-y, donne un exemple.

29. N'dickou : Ma sœur elle est blanche et ma mère elle est noire.

30. Hamet : Des fois, on n'a pas la même couleur parce que si y'a quelqu'un qu'est blanche, les bébés ils vont être blancs.

31. Shana : Ma maman et moi on est de la même couleur, parce qu'on se ressemble et on est la même différence.

32. M : Alors, c'est la même différence ? C'est la même couleur ? Explique-toi là. T'es différente ou t'es pareille ?

33. Shana : Tout est pareil.

34. M : Tout est pareil.

35. Shana : *Oui de la tête*

36. M : D'accord.

37. Inès : Moi dans ma famille y'a que trois qui sont noirs mais y'en a une qui est métisse.

38. M : Métisse, ce mot là qu'est-ce ça veut dire ?

39. Yanis : C'est du noir mélangé avec du blanc et ça fait du café.

40. Louisa : Moi ma maman elle est pas pareille que moi puisque moi je suis un peu métisse et elle est beaucoup plus métisse que moi, parce que moi je suis pareille que mon père.

41. Kyria : Moi j'aime pas être noire, j'aime bien être blanche.

42. M : Alors, pourquoi ?

43. Yanis : Moi aussi j'aimerais bien.

44. M : Attends attends. Pourquoi ?

45. M : Attends, il faut qu'elle nous explique. Après tu nous donneras ton avis.

46. Kyria : Parce que j'aime pas le noir.
47. M : Et pourquoi ça ?
48. Kyria : parce que.
49. M : Est-ce que tu as une raison? Est-ce que tu as une explication ? Non ? Yanis ?
50. Yanis : Moi j'aimerais bien être blanc et pas noir.
51. M : Et pourquoi tu aimerais bien être blanc ?
52. M : Arrête Shana, s'il te plaît.
53. Yanis : Parce que les blancs et ben ils sont plus gentils.
54. M : Vous être d'accord avec ce que Yanis il dit ?
55. Les enfants ensemble : Non.
56. M : Alors expliquez moi. Pourquoi non ?
57. Yanis : Tu dis oui et après tu dis non.
58. Inès : Oui parce que j'avais pas trop compris.
59. M : Alors ?
60. E : Moi j'aime mon frère comme il est, même ma maman et mon papa et mon chien
61. Théo : Les noirs ils ont plus de force que les blancs. Ismaël c'est un moyen il est plus fort que moi.
62. M : Alors Théo il dit, "Ismaël il est plus fort". Est-ce que vous pensez que c'est parce qu'il est d'une autre couleur de peau qu'il est plus fort que lui ?
63. Enfants ensemble : Non
64. Inès : Sébastien il a une taille comme ça. (*elle montre avec sa main ; elle veut montrer qu'il a une petite taille*)
65. Yanis : Il est pas grand comme nous. Il a une maladie peut-être. C'est parce qu'il est petit.
66. M : Est-ce que vous pensez que c'est une maladie ?
67. M : Quand on est petit ça veut dire qu'on est malade ?
68. Enfants : Non.
69. M : Quand on est petit on est différents ? +
70. M : Oui ou non ?
71. Enfants ensemble : Oui
72. M : Oui, on est différent des grands.

73. Louisa : Ben mon papa ça se voit qu'il est handicapé.

74. M : Ton papa à toi ça se voit. Donc il y a des handicaps qui se voient.

75. M : Mais, est-ce qu'il y a des choses qu'il peut faire comme toi ?

76. Louisa : Oui

77. M : Alors quoi par exemple ?

78. Louisa : Il peut + il peut ouvrir + ben il ne peut pas marcher comme moi mais il peut bouger comme moi, il peut parler comme moi, et aussi il peut me lire des histoires.

79. Louisa : Il m'aime comme je l'aime, il m'aime comme je suis, je l'aime comme il est.

(fin de l'extrait)

ANNEXE III

Entretien avec Véronique Haas, professeur en 6^{ème} EGPA, au collège Saint Jean-Baptiste de la Salle à Nîmes.

Questions générales

1) D'après vous, quels sont les apports de l'apprentissage du philosophe pour les élèves ? Pour la classe ?

V.H. : Pour chaque élève cela permet de tenir un rôle différent à chaque fois et d'être coresponsable du bon fonctionnement d'une DVP. Pour la classe, cela apporte une cohésion, une prise de conscience de l'enrichissement de l'altérité.

2) Dans quelle mesure pensez-vous que l'apprentissage du philosophe a favorisé le développement de leur esprit critique ?

V.H. : Peu d'augmentation de l'esprit critique déjà bien développé mais une possibilité de prendre la parole, d'être écouté et accepter d'être critiqué, d'être remis en question par des propos différents des siens.

3) Dans quelle mesure pensez-vous que l'apprentissage du philosophe leur a appris à mieux se connaître les uns les autres ? A devenir plus tolérants ?

V.H. : Beaucoup de connaissance puis de reconnaissance grâce aux DVP.

4) Dans quelle mesure pensez-vous que l'apprentissage du philosophe aux enfants a contribué à leur éducation à la citoyenneté ?

V.H. : Dans la mesure où ils sont obligés de respecter des règles communes pour pouvoir fonctionner.

5) Pensez-vous que ces ateliers leur ont donné le goût de philosopher ?

V.H. : Oui, puisqu'ils sont demandeurs.

6) Quelles ont été les principales difficultés rencontrées lors des ateliers philosophiques ?

V.H. : Un déséquilibre dans la prise de parole et la force de conviction de certains par rapport à d'autres.

7) Depuis que vous vous êtes engagée dans ce type de pratique, quelles ont été les répercussions en classe, lors de l'activité ? Concernant les élèves et vous-même ?

V.H. : Il existe à présent des reformulateurs « flottants » désignés par moi tout au long du débat pour les obliger à s'écouter davantage. J'utilise très souvent les DVP pour l'heure de vie de classe.

Questions relatives au rôle du maître

8) Comment créer les processus de « co-réflexion » ?

V.H. : C'est la base de fonctionnement des DVP, puisqu'on réfléchit ensemble sur un thème ou une question choisie par les élèves.

9) Comment inviter chaque enfant à oser essayer et exprimer une pensée nouvelle ?

V.H. : En les interpellant directement et en leur demandant quel est leur propre point de vue ou s'ils sont d'accord avec X, Y ou Z.

10) Comment procéder pour que l'enfant puisse s'autoriser à parler, à agir, à partager, à discuter ensemble ?

V.H. : Faire un tour de table ou préparer en amont, chez soi la ou les questions que l'on se pose pour les exposer en classe le jour du débat.

11) Comment « entrer » dans la pensée des élèves ?

V.H. : En reformulant ce qu'ils viennent de dire et en s'assurant qu'il s'agit bien de ce qu'ils voulaient exprimer.

12) Comment l'initier à une culture du questionnement ?

V.H. : En problématisant soi-même et en leur expliquant que c'est très bien de se poser des questions sans réponses fermées, justes ou bonnes ou fausses.

13) Comment accompagner l'élève dans sa recherche de sens ?

V.H. : En lui donnant confiance en lui et en lui expliquant que sa présence sur terre a déjà du sens !

14) Quelle attitude le professeur doit-il adopter par rapport à ses élèves ?

V.H. : Il est le garant du bon fonctionnement du débat, c'est lui qui l'anime, fait respecter les règles, distribue les rôles et crée un climat de confiance pour que chacun puisse s'exprimer d'une manière authentique.

15) Quelle attitude le professeur doit-il adopter par rapport à lui-même et à ses représentations ?

V.H. : Être convaincu du bien fondé de ces débats. Voir l'élève comme une personne et non plus comme un élève.

16) Quelle attitude le professeur doit-il adopter par rapport au savoir ?

V.H. : Faire partie de la communauté de recherche, à savoir chercher ensemble et proposer ensemble une synthèse de ce qui s'est dit sans émettre le moindre jugement de valeur ni de savoir si c'est juste ou faux.

17) Lors de la mise en place de la discussion philosophique, vous appuyez-vous sur des méthodes et des démarches existantes ?

V.H. : Oui, sur celles proposées par Michel Tozzi.

18) Sur quel dispositif vous appuyez-vous ?

V.H. : Des rôles : président, reformulateurs, synthétiseurs, discutants, observateurs. Une disposition en U.

19) Pourquoi miser sur le dispositif ?

V.H. : C'est un cadre, un rituel qui permet le débat d'idées.

20) Avez-vous recours à des instruments (type enregistrement) pour observer et analyser votre position au cours de la discussion philosophique ?

V.H. : Parfois.

21) Quel(s) conseil(s) pourriez-vous donner à un maître qui désire débiter dans ce type de pratique ?

V.H. : D'aller voir différents enseignants qui en pratiquent pour s'approprier soi-même cette pratique et commencer par garder ce qui correspond le plus à son propre mode de fonctionnement. De se lancer, d'oser en mettre en place et de faire au fur et à mesure des réajustements.

ANNEXE IV

Entretien avec Dominique Biliotti, enseignante en classe de CP.

Questions générales

1) D'après vous, quels sont les apports de l'apprentissage du philosophe pour les élèves ? Pour la classe ?

D.B. : Je n'ai pas voulu enseigné de grands systèmes de pensée mais j'ai plutôt cherché à amener les élèves à se placer en recherche de sens, à poser des questions pertinentes et à y réfléchir au moyen d'une conversation entre eux mais surtout avec eux.

2) Dans quelle mesure pensez-vous que l'apprentissage du philosophe a favorisé le développement de leur esprit critique ?

D.B. : L'apprentissage du philosophe est un bien grand mot, je peux dire qu'ils sont un peu plus habitués à être questionnés et ils argumentent peut être plus facilement en tous les cas plus automatiquement, ils sont moins gênés de parler.

3) Dans quelle mesure pensez-vous que l'apprentissage du philosophe leur a appris à mieux se connaître les uns les autres ? A devenir plus tolérants ?

D.B. : C'est ce rituel du débat qui se pose en système concret auquel on peut faire référence lorsqu'il y a un problème, on peut alors s'appuyer sur ce qui a été dit, sur ce qui est arrivé à un tel ou un tel et se rappeler quelles ont été les réponses trouvées aux différents problèmes posés. Je ne sais pas si cela leur appris à mieux se connaître, mais ils ont un peu plus conscience de ce qui est bien de faire ou ne pas faire, ce n'est peut être pas pour cela qui vont devenir plus tolérants mais en tous les cas ils savent ou du moins ils ont entendu dans ces débats ce qu'il était communément bien de faire ou de ne pas faire où était le vrai ou le faux, quelles étaient les règles de vie dans la classe, l'école et la vie en général.

4) Dans quelle mesure pensez-vous que l'apprentissage du philosophe aux enfants a contribué à leur éducation à la citoyenneté ?

D.B. : Chaque fois qu'un souci dans la cour ou une parole malveillante a été prononcée ou une question comme les petits savent très bien les poser, toutes ces « paroles » ont été reprises dans la mesure du possible et on a essayé d'y réfléchir en tous les cas d'en discuter

entre nous (comme « le père Noël ou le petit souris existent-ils » a abouti à : qu'est ce qu'exister ? puis la mort ? puis la vie ?.....)

5) Pensez-vous que ces ateliers leur ont donné le goût de philosopher ?

D.B. : Pas forcément pour tous et pas forcément le goût de philosopher pour cette tranche d'âge mais en tous les cas le plaisir de se retrouver tous ensemble réunis et de discuter de son expérience et de sa façon de voir les choses, les petits aiment bien parler d'eux et des leurs, de s'interroger.

6) Quelles ont été les principales difficultés rencontrées lors des ateliers philosophiques ?

D.B. : Gestion de la parole au début de l'année mais plus maintenant, ils arrivent à s'écouter les uns les autres mais pas vraiment encore à échanger (à part 3 ou 4), la gestion du temps. Également pour ma part, je ne suis pas philosophe de formation mais plutôt scientifique, si je ne prends pas la peine de travailler le sujet (un sujet peut être traité au pied levé car un enfant fait une remarque que l'on a envie de traiter immédiatement) il m'est arrivé de ne pas rebondir ou relancer le débat par manque d'arguments ou d'informations sur le sujet.

7) Depuis que vous vous êtes engagée dans ce type de pratique, quelles ont été les répercussions en classe, lors de l'activité ? Concernant les élèves et vous-même ?

D.B. : Je ne peux pas vous dire car je pense ne pas en avoir fait suffisamment mais en tous les cas je les connais mieux et les perçois plus finement.

Questions relatives au rôle du maître

8) Lors de la mise en place de la discussion philosophique, vous appuyez-vous sur des méthodes et des démarches existantes ?

D.B. : Non, je glane par ci par là quelques infos.

9) Pensez-vous qu'une formation initiale en philosophie soit indispensable pour celui qui désire mettre en place ce type d'activité ?

D.B. : Pas vraiment mais Il est vrai que ce doit être plus facile pour les philosophes.

10) Quels conseils pourriez-vous donner à un maître qui désire débiter dans ce type de pratique ?

D.B. : Je suis novice dans le débat philo je n'ai pas assez de recul et c'est un moment qui prend du temps sur le temps de classe donc je n'ai pas réussi à le faire très régulièrement. Je ne sais pas répondre en détails à toutes vos questions car je n'évalue pas les enfants, je veux garder et je veux qu'ils gardent un certain plaisir à converser et à se livrer, je peux juste vous dire ce que je tente de faire et cela recoupera certaines de vos questions.

De manière générale, animer la discussion est un processus d'oscillation permanente entre le volontariat (très fort à cet âge) et le recours à l'obligation, le volontariat est plus porteur, l'idéal est de créer un climat de confiance et de stimulation où l'expression individuelle surgira naturellement. L'humour, la théâtralisation et la mise en confiance amène les plus timides à parler.

Pour les enfants émotifs, l'expérience de la prise de risque (parler seul au groupe) nécessite de s'habituer et ce n'est que petit à petit que certains s'autorisent à essayer.

J'essaie de les placer dans une dynamique d'interrogation, d'examen d'un problème et de rechercher en commun le vrai.

Je choisis la plupart du temps les sujets mais quelquefois ce sont les enfants qui se sont étonnés d'une situation, d'un événement ou autre. Je prends des notes ou j'enregistre.

J'essaie de trouver des albums et livres de jeunesse ou images, citations ou locutions populaires sur lesquels m'appuyer.

Je tente de relancer, d'orienter et réorienter par un jeu de questions que je pose au groupe, d'éviter de sortir du sujet, j'apporte des contradictions (ça marche bien !) et à la fin on tente d'établir des règles et des procédures.

En fait, je pense que la philosophie pour les enfants a pour objectif de leur donner des outils conceptuels et linguistiques pour penser par eux-mêmes.