Année universitaire 2014-2015

Master *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*

Professeur des écoles - 2e année

Pratiquer le débat philosophique à l'école, un moyen d'améliorer le climat de classe ?

Présenté par Jeanne GAUTHIER

Première partie rédigée en collaboration avec **Alix TOURNIER**

Mémoire encadré par Jean-Pascal SIMON

Attestation de non-plagiat

Je soussigné(e) (Prénom NOM)

Jeanne GAUTHIER

Auteur du mémoire de master 2 (MEEF-PE) / MEEF-SD / MEEF-EE (entourez la mention et indiquez le titre du mémoire)

Pratiquer le débat philosophique à l'école, un moyen d'améliorer le climat de classe ?

déclare sur l'honneur que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne.

Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

Je suis conscient(e) que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi.

Fait à Grenoble
Le 22 avril 2014

Signature de l'étudiant(e)



Autorisation de diffusion électronique d'un mémoire de Master 2 MEEF dans la base DUMAS[1]

Autorisation de l'étudiant(e)

Je soussigné(e) GAUTHIER Jeanne

auteur et signataire du mémoire de niveau Master 2 signalé sur le procès-verbal de soutenance ci-joint, agissant en l'absence de toute contrainte,

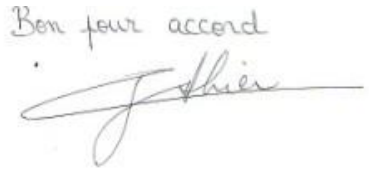
☐ **autorise** ☐ **n'autorise pas**

le Service Interétablissement de Coopération Documentaire de Grenoble 1 (SICD 1) à le diffuser, sans limitation de temps, sur la base DUMAS en texte intégral.

- Je certifie la conformité de la version électronique déposée avec l'exemplaire imprimé remis au jury.
- Je m'engage à signaler les documents pour lesquels je ne détiens pas les droits de reproduction et de représentation ou les autorisations afférentes. Ces documents devront être masqués ou retirés de la version diffusée sur la base DUMAS par les auteurs.
- La présente autorisation de diffusion n'a pas de caractère exclusif. L'auteur conserve par conséquent toutes les possibilités de cession de ses droits et de diffusion concomitante de son mémoire.
- Je renonce à toute rémunération pour la diffusion effectuée dans les conditions précisées ci-dessus.
- Conformément à la loi « informatiques et libertés » du 6 janvier 1978, modifiée en 2004, je pourrai à tout moment modifier cette autorisation de diffusion par simple lettre ou courriel à la BUPE : membupe-grenoble@ujf-grenoble.fr

Fait à Grenoble
Le 22/04/15

Signature de l'étudiant(e),
Précédée de la mention « bon pour accord »



Sommaire

Introduction 1

1ère partie théorique 2

1. Qu'est ce que la philosophie ? 2

1.1 Étymologie et définition 2

1.2 « Faire » de la philosophie 2

1.3. Différence avec l'instruction civique et morale 3

1.4. Les trois dimensions 5

2. Apparition de la philosophie à l'école primaire 6

2.1. Le milieu scolaire primaire 6

2.2. Bref historique 7

2.2.1. Par qui et pourquoi ? 7

2.2.2. Comment ? 8

2.3. Des pratiques répandues à l'étranger 8

3. Pourquoi faire de la philosophie ? 11

3.1 Objectif civique 11

3.2. Réponse aux demandes des instructions officielles 13

3.3. Modalités de mise en œuvre : cinq critères 16

3.3.1. Travail de définition du vocabulaire 16

3.3.2. Le questionnement vient des élèves et il est « philosophique » 16

3.3.3. Les échanges se répondent et non accumulation de témoignages 18

3.3.4. Aller au-delà de l'opinion, argumenter 19

3.3.5. Dégager les enjeux des affirmations posées 20

2ème partie pratique 22

1. Démarche d'investigation 22

1.1 Présentation de la classe 22

1.1.1 Le contexte et la population 22

1.1.2. Les besoins repérés 22

1.1.3 L'organisation générale 23

1.2. Hypothèses théoriques 25

1.3. .Recueil de données 26

1.3.1. Précautions à prendre 26

1.3.2. Les critères à prendre en compte 26

2. Méthodologie 27

2.1 Indicateurs et critères 27

2.2. Les supports d'évaluation utilisés 27

2.2.1 Questionnement à l'oral de début d'expérimentation 27

2.2.2. Questionnaire écrit de fin d'expérimentation sur le thème de l'amitié 27

2.3 Procédure : de novembre 2014 à mars 2015. 28

2.3.1 Evaluation diagnostique du climat de classe en début d'année 28

2.3.2 Découverte et questionnement avec les élèves 29

2.3.3 Plusieurs thématiques pour exercer la réflexion 29

2.3.3.1. Qu'est-ce qu'être heureux ? 29

2.3.3.2. Qu'est-que le partage ? 30

2.3.4. Thème de l'expérimentation: *l'amitié* 30

3. Résultats et analyse 32

3.1. Résultats 32

3.1.1. Evolution des incidents entre le 1er et le 2ème trimestre 32

3.1.2 Du point de vue des critères retenus 34

3.1.3. Du point de vue des élèves 35

3.2. Discussion et conclusion 37

3.2.1 Rappel des objectifs 37

3.2.2. Mise en lien avec les recherches antérieures 37

3.2.3. Limites et perspectives 39

ANNEXES 42

1. Annexe 1 : extrait de discussion sur « Qu'est-ce qu'être heureux ? » 42
2. Annexe 1 bis : extrait de discussion sur « Qu'est-ce que le partage ? »..... 43
3. Annexe 2 : Fiche de séquence sur l'amitié..... 44
4. Annexe 3 : La différence entre copain et ami 45
5. Annexe 4 : « Faut-il dénoncer ses amis ? »..... 49
6. Annexe 5 : Spectacle « T'es qui toi ? », compagnie *De çi, de là*..... 50

Remerciements :

J’adresse mes remerciements aux personnes qui m’ont aidé dans la réalisation de ce mémoire.

En premier lieu, je remercie M. SIMON, maître de conférences à l’université Joseph Fourier. En tant que directeur de mémoire, il m’a guidé dans mon travail et m’a aidé à avancer dans mon questionnement. Il m’a également permis d’enrichir ma connaissance sur le sujet grâce à son invitation à des séminaires du laboratoire de recherche Lidilem.

Je remercie également M. COLLETTA, enseignant-chercheur à l’université Stendhal, pour sa présence lors de la présentation de l’avancée de mon mémoire.

En second lieu, je remercie mon père pour sa correction attentive et ses conseils avisés.

Introduction et problématique

Nicolas Go[1], docteur en philosophie écrit que « (l)'école est un des milieux les plus efficients pour apprendre à vivre ensemble ». En effet, à l'école les élèves apprennent à vivre ensemble en respectant « les données d'une morale collective nécessaire à leur socialisation ». Ce respect des règles pour le vivre ensemble est nécessaire à la vie de l'élève à l'école mais elle ne permet pas son épanouissement total.

Les pratiques du débat philosophique à l'école primaire s'intensifient et répondent à un réel besoin de débat, de réflexion et de cohésion au sein de l'école.

Pour beaucoup d'enseignants, le débat et le questionnement au sein des discussions philosophiques pourraient favoriser la coopération entre élèves, laquelle pourrait permettre des relations moins conflictuelles entre eux.[2]

C'est en situant la discussion philosophique comme une pratique éthique libérant la puissance créatrice de chaque enfant et demandant une importante coopération entre élèves qu'est apparue la question centrale qui constituera la problématique de ce mémoire :

Les pratiques philosophiques à l'école peuvent-elles améliorer le vivre ensemble ?

Dans un première partie, nous établirons un constat sur les pratiques philosophiques aujourd'hui à travers la définition de ce qu'est la philosophie, puis la question de son apparition à l'école avant de nous intéresser aux modalités de mise en œuvre.

Dans une seconde partie consacrée à notre propre expérimentation, nous présenterons les fondements de notre démarche, la méthodologie retenue et les résultats obtenus.

[1]Nicolas Go, *Pratiquer la philosophie à l'école primaire, comment, pourquoi ?*

[2]Marie Thuzet, IUFM de Bourgogne, *Comment la pratique des débats philosophiques en classe peut-elle améliorer la qualité des apprentissages chez les élèves ?*

1ère partie théorique

1. Qu'est ce que la philosophie ?

1.1 Étymologie et définition

La philosophie : *philo-sophia* (amour de la sagesse), s'appuie surtout sur le questionnement : réfléchir, questionner, confronter des idées.

Au IVe siècle avant Jésus-Christ, Socrate, philosophe, interpelait la population dans la rue afin de les amener à se poser des questions, à remettre en cause leurs opinions premières. Pour cela, il n'utilisait que la parole, c'est ce que nous appelions la « maïeutique socratique ».

Cet exemple nous montre à quel point la philosophie a pour objet premier le questionnement et la remise en cause de postulats trop vite acceptés, soit une constante recherche de la vérité. Le philosophe est celui qui cherche constamment la vérité tout en sachant qu'il ne l'attendra qu'asymptotiquement.

Comme l'écrit le philosophe Bergson dans *L'intuition philosophique* « philosopher est un acte simple ». Aujourd'hui la philosophie n'est plus réservée aux seuls élèves de terminale, au contraire elle « vagabonde hors des lieux sacrés » d'après la formule de Nicolas Go. Ainsi, ces deux auteurs nous aident à penser la philosophie au-delà du cadre institutionnel dans lequel elle évolue habituellement : études de textes ou dissertations. Mais alors, que signifie « faire » de la philosophie ?

1.2 « Faire » de la philosophie

Si Socrate faisait réellement de la philosophie avec ses concitoyens, il semble qu'aujourd'hui l'objet premier de la philosophie tel que nous l'avons défini ci-dessus tende à disparaître. Où a donc disparu le ***faire*** *de la philosophie* ?

En effet, à analyser les pratiques dans les lycées, le « faire » de la philosophie semble en effet avoir disparu au profit des exercices de dissertations ou d'études de textes. Pour autant si la philosophie tend de plus en plus à sortir de ses murs c'est au profit du retour du « faire de la philosophie ». Explicitons alors cette expression.

Permettons-nous d'avoir, une fois de plus, recours au concept de la maïeutique socratique. La perspective de Socrate peut être résumée comme suit : « Comment sais-tu ce que tu sais ? ».

Il amenait ses concitoyens à se demander s'ils pouvaient justifier toutes leurs affirmations et s'ils étaient toujours cohérents avec eux-mêmes. C'est précisément vers cela que nous pouvons amener les élèves.

A travers un débat philosophique sur un sujet, peu importe lequel, l'objectif est que l'élève prenne conscience des prémisses qu'il a en lui, de la vision qu'il a du monde et de sa capacité à répondre ou non de ses contradictions. Nous voyons apparaître ici le sens fort de l'expression « faire de la philosophie ».

Faire de la philosophie prend, à l'école, tout son sens. L'idée est d'amener les élèves à se questionner, à s'interroger sur les choses du monde, ou sur leur comportement, leur manière d'agir dans leur environnement. Mais alors, quelles différences y a-t-il entre la pratique du débat philosophique et les diverses pratiques citoyennes ?

1.3. Différence avec l'instruction civique et morale

Dans une étude menée par Christophe Marsollier[3] dans laquelle il liste les raisons susceptibles d'amener les enseignants à pratiquer la philosophie, nous nous apercevons que trois des cinq raisons les plus citées sont explicitement liées à l'apprentissage de la citoyenneté visé en instruction civique et morale : apprendre à vivre ensemble – apprendre à communiquer – responsabiliser les élèves.

Similairement, François Galichet[4] relie la discussion à visée philosophique à l'instruction civique et morale puisqu'elle permet la réflexion sur des finalités démocratiques, sociales et écologiques. Cet auteur préconise d'utiliser les trente minutes de débat hebdomadaire instituées avec les programmes de 2002 pour placer le créneau philosophie. Cela pourrait être envisageable, en revanche, il ne faudrait pas que le débat citoyen et le « faire » de la philosophie soient des activités confondues. Il y a donc ici un risque d'assimilation trop rapide et erroné de la philosophie et de l'instruction civique et morale. Nous constatons, en effet, que la philosophie et l'instruction civique et morale sont souvent considérées comme un seul élément.

[3] Dans *La philosophie à l'école*, tableau récapitulatif p.216.
[4] Dans *Pratiquer la philosophie à l'école*.

Or, une des différences avec l'instruction civique et morale réside dans le fait que la pratique de la philosophie est un *outil*, parmi de nombreux autres, permettant de faire acquérir aux élèves des compétences dans une *discipline* : l'instruction civique et morale parmi de nombreuses autres. À l'école primaire la philosophie n'est pas une discipline mais un outil, une mise en œuvre pédagogique, une modalité de travail et d'apprentissage.

Prenons un exemple : dans les progressions de 2012 pour le cycle 3 en instruction civique et morale, un des items en CM1 est :

Connaître et savoir interpréter quelques adages juridiques : « Nul n'est censé ignorer la loi », « Nul ne peut être juge et partie », « Souffre que l'on t'applique la loi que tu as faite toi-même. », « Les mots s'envolent, les écrits restent. »

Afin d'atteindre cet objectif de connaissance et de compétence, un enseignant peut décider de mettre en place un atelier lecture au sein duquel les élèves découvriraient des exemples de ces adages pour leur donner plus de sens. Un enseignant pourrait également décider de faire illustrer ces adages aux élèves (dessin, saynète). Enfin, un enseignant pourrait aussi décider de mettre en place un atelier philosophique au cours duquel les élèves définiraient les termes utilisés dans ces adages, questionneraient l'effet de ses adages, échangeraient les questions proposées pour finalement dégager ensemble des interprétations possibles.

Ces trois modalités différentes permettront toutes à l'élève de découvrir les adages préconisés et de se les approprier. La troisième des trois propose de passer par la philosophie et d'effectuer le travail de manière collective, ce qui semble particulièrement approprié dans le cas d'adages dont la raison d'être est la vie en collectivité.

Puisque l'instruction civique et morale a pour objectif fondamental le « vivre ensemble », la pratique de la philosophie semble particulièrement propice à la validation de ces compétences. Voilà une raison pour laquelle instruction civique et morale et philosophie tendent à être confondues. Une raison compréhensible et justifiée qu'il faut cependant être capable de dépasser pour que la pratique qui est au cœur de ce mémoire reste indépendante du débat citoyen ou d'autres types de débats de vie de classe.

1.4. Les trois dimensions

La philosophie peut être décrite comme intégrant trois dimensions[5] complémentaires : réflexive, herméneutique et pédagogique.

La dimension réflexive peut être traduite par la question « Pourquoi est ce que je pense cela ? » Cette dimension permet aux élèves de s'exprimer sur leurs expériences personnelles. Cette expression est effectuée avec leurs propres expressions : « moi je pense que…, j'ai déjà vu que… ». Ces expressions sont la marque d'un certain égocentrisme qu'ils seront capables au fil des discussions de dépasser pour atteindre une certaine universalité.

La dimension herméneutique peut être traduite par la question « Est-ce que cela est vrai dans toutes les situations ? » Elle permet de déchiffrer les phénomènes du monde, de trouver des exemples et contre-exemples à toutes les situations, de regarder le monde sous un angle différent que celui dont on a l'habitude. Cette dimension permet aux élèves d'analyser la pensée d'autrui et d'ainsi forger la sienne. L'objectif pour les élèves est d'arriver à accepter divers regards sur le monde tout en consolidant le leur.

Enfin, la dimension pédagogique peut être traduite par la question : « Comment peut-il ne pas penser ce que je pense ? » Cette dimension consiste pour les élèves à se confronter à l'autre. C'est à travers les activités de discussions que les élèves vont progressivement s'apercevoir que ce qui semble évident pour eux ne l'est pas forcément pour leurs camarades ; et que la manière dont autrui considère le problème n'est pas forcément ni moins, ni plus valable que la sienne.

Avant d'aller plus loin dans la description de la mise en œuvre des débats philosophiques, arrêtons-nous sur la genèse de l'apparition de la philosophie à l'école.

[5] Définies par François Galichet dans *Pratiquer la philosophie à l'école*.

2. Apparition de la philosophie à l'école primaire

2.1. Le milieu scolaire primaire

Il apparaît important de définir dans un premier temps le contexte scolaire. Les élèves évoluent dans un modèle préconçu, pensé par l'enseignant. En effet, d'après le référentiel des compétences des enseignants, nous pouvons noter que le professeur des écoles a en charge la réussite de tous ses élèves. Pour cela, il cherche à construire les parcours les plus adaptés à chacun de ses élèves. Il définit des objectifs, construit une progression logique et fait réaliser des entraînements à ses élèves. Enfin il les évalue sur leurs acquis afin d'être certain de pouvoir avancer dans les apprentissages. Tel est le mécanisme régissant l'enseignement à l'école élémentaire.

Comme le soulignait Rousseau dans l'*Emile*, le professeur doit faire preuve de ruses pédagogiques. Quand bien même l'élève est placé en situation de réflexion et de recherche sur une notion, les limites du cadre de sa recherche sont posées par l'enseignant. Rousseau écrit explicitement ceci dans le livre 2 de l'*Emile* : « *Prenez une route opposée avec votre élève ; qu'il croie toujours être le maître, et que ce soit toujours vous qui le soyez. Il n'y a point d'assujettissement si parfait que celui qui garde l'apparence de la liberté* » et d'ajouter *: « mais il ne doit vouloir que ce que vous voulez qu'il fasse ; il ne doit pas faire un pas que vous ne l'ayez prévu, il ne doit pas ouvrir la bouche que vous ne sachiez ce qu'il va dire ».*
C'est précisément comme limite à ce modèle que nous pouvons penser la pratique de la philosophie à l'école. Celle-ci prend une définition singulière quand elle est pratiquée au sein des écoles. C'est en précisant ce qu'elle n'est pas et ce qu'elle cherche plutôt à être que nous pourrons tenter de construire une définition des pratiques philosophiques à l'école.

La philosophie apparaît souvent comme élitiste et hermétique. Pour autant le terme de philosophie : philo-sophia (amour de la sagesse) implique que la philosophie s'interroge sans cesse sur les choses du monde. Les philosophes, et l'exemple de Socrate est ici excellent, se questionnent, s'interrogent, et confrontent leurs idées. Socrate cherchait non pas une quelconque vérité mais tentait d'accoucher les âmes c'est-à-dire faire réfléchir, douter, questionner son entourage sur leurs idées déjà bien ancrées.

Nous pouvons alors nous demander si la pratique de la philosophie au lycée prend réellement appui sur les idées de questionnements. C'est en cela que l'introduction de la philosophie à l'école est tout à fait singulière. L'idée n'est pas d'imposer aux élèves de sept ou huit ans des réflexions philosophiques Kantienne ou Platonicienne. L'introduction de la philosophie à l'école a pour ambition de retourner vers le sens premier de la philosophie. Dans un milieu scolaire où, comme nous l'avons souligné, les élèves évoluent dans des cadres prédéfinis, les pratiques philosophiques viennent bousculer ces cadres tant pour l'enseignant que les élèves.

Mais alors, qui est à l'origine de l'introduction des pratiques philosophiques à l'école ?

2.2. Bref historique

Précisons tout d'abord que ces pratiques ne sont pas tout à fait nouvelles. Ce qui est novateur, c'est d'appeler cela de la « philosophie » et de proposer une méthode, une démarche et des indicateurs.

2.2.1. Par qui et pourquoi ?

Mathew Lipman, philosophe et pédagogue américain du milieu du XXe siècle est le premier théoricien de la philosophie pour enfants. Il était professeur dans le New Jersey. Il a constaté un déficit de raisonnement logique chez ses étudiants. Son idée fut de proposer une démarche s'adressant aux plus jeunes, leur permettant de développer leur pensée logique, réflexive, critique et autonome. Ainsi, la motivation de Lipman prend sa source parmi les besoins des élèves. Il cherche à développer chez les enfants la capacité à penser par soi-même et est le premier à mettre en place des discussions philosophiques à l'école dès les années soixante-dix. Lipman est un défenseur du pragmatisme au sens où il teste en premier lieu ce qui peut marcher sur le terrain avant de théoriser quoique ce soit. La pratique dirige ses théories.

A la suite de Lipman et en Europe, d'autres chercheurs ont commencé à mettre en place de la philosophie à l'école. L'un d'entre eux est Michel Tozzi. Les pratiques philosophiques à l'école étant de plus en plus nombreuses, l'idée de cet auteur et pédagogue était d'amener les élèves à « exprimer une nécessité intérieure à comprendre [leur] existence »[6]. Les élèves sont amenés à créer leur propre questionnement. Michel Tozzi définit les actions du philosopher à l'école en quatre étapes : provoquer une émergence, l'identifier, l'examiner et l'institutionnaliser.

---

[6] Dans *Apprendre à philosopher par la discussion*.

Provoquer une émergence consiste à créer chez les élèves une situation leur permettant de se questionner. Ensuite, il faut être capable d'*identifier* le problème. Puis, les élèves peuvent alors en discuter, en débattre, soit *examiner* la situation. Enfin, l'*institutionnalisation* permet de mettre au clair les conclusions qui ont été atteintes.
Comment est-il alors possible de générer ces étapes chez les élèves ?

2.2.2. Comment ?

Lipman utilise des romans pour susciter le questionnement. Il affirme dans une interview [7] que « le rôle des romans est semblable à celui d'un recueil de textes dans un cours traditionnel ». Il veut dire par là que ce premier matériau sert à réunir un ensemble d'informations sur lesquels il est possible de travailler. En ce qui concerne la philosophie il ajoute qu' « il a utilisé le roman pour exemplifier l'expérience de l'enfant qui pense au sujet du monde et qui examine en même temps cette activité de penser ». Ainsi les élèves pourront apprendre ensemble en discutant, en échangeant à propos de leur vision du monde. Lipman termine en expliquant que « les romans offrent *un* modèle de ces discussions ».

L'appellation « discussion à visée philosophique » ou DVP est une adaptation des systèmes Tozzi et Lipman, auxquels elle emprunte des éléments. Son déroulement respecte les quatre grandes étapes décrites par Claudine Leleux et Jan Lantier[8] : lecture orale d'un conte, cueillette des questions, discussion et rédaction d'une sagesse du jour. C'est ce type d'adaptation qui est souvent utilisé dans les classes en France.

2.3. Des pratiques répandues à l'étranger

Avant d'aller plus loin dans la considération et l'explicitation des pratiques philosophiques à l'école, arrêtons-nous un instant pour faire un tour d'horizon[9].

Au Canada, où est née cette pratique avec Matthew Lipman notamment, les enseignants s'inspirent énormément de la pratique de ce dernier. Des activités philosophiques sont organisées dans plusieurs provinces. Au Québec, la pratique de la philosophie s'effectue dans les écoles privées et publiques.

---

[7] http://philoenfant.org/%E2%80%A2-entrevues-avec-matthew-lipman/
[8] Dans *Apprentis philosophes : Discussion à visée philosophie à partir de contes pour les 5 à 14 ans.*
[9] Dans *L'enseignement de la philosophie en Europe et en Amérique du Nord* publié par l'UNESCO.

Les cours de philosophie pour enfants ont trouvé leur place en remplacement ou en complémentarité des enseignements du fait religieux qui sont longtemps restés importants de par les traditions catholiques et protestantes de la province.

Aux Etats-Unis, la pratique est très similaire à celle du Canada, en suivant le modèle Lipman.

En Autriche, la philosophie pour enfants est largement présente. Dès 1981 elle devient un projet éducatif au niveau national. En 1984, le ministère fédéral de l'éducation donne son autorisation pour l'ouverture de classes pilotes, et depuis, la philosophie primaire n'a cessé de s'accroitre. L'Autriche dispose d'un centre de documentation pour la philosophie pour enfants. Une revue est publiée trimestriellement et mène des projets éducatifs en lien avec la philosophie. C'est ce centre qui se charge de la formation des enseignants à la philosophie pour enfants.

En Belgique, il existe différents courants, certains font référence à Lipman, d'autres à Tozzi. La situation en Belgique se différencie de l'Autriche en ce qu'elle préfère appeler les activités de philosophie « apprendre à penser, à réfléchir, à abstraire » plutôt que de la philosophie pour enfants puisqu'il ne s'agit pas de former à la discipline « philosophie ». En Belgique, on défend l'idée que la discussion doit trouver sa raison d'être en elle-même sans obligatoirement déboucher sur un résultat. La formation des enseignants en Belgique est menée par deux associations : Philomène et Il fera beau demain.

En Espagne, on s'appuie énormément sur la méthode Lipman où sept de ses neuf romans ont été traduits. Depuis 1987, des enseignants prônent la philosophie à l'école. Une revue intitulée « Apprendre à penser » est publiée et les enseignants ont la possibilité de se former à la philosophie à l'école lors d'une session de formation annuelle. La formation, ainsi que la diffusion de matériels, sont assurées par une association.

En Norvège, le gouvernement a mis en place une expérimentation depuis 2005. Les objectifs de la philosophie à l'école dans ce pays sont le développement de compétences éthiques, l'aptitude à la pensée critique et la capacité à dialoguer collectivement dans une perspective démocratique. La philosophie pour enfants n'y fait pas l'unanimité car de nombreux professionnels de l'éducation considèrent la réflexion comme trop compliquée pour les enfants et surtout moins fondamentale que l'expression spontanée.

Au Royaume-Uni, la philosophie pour enfants n'est pas exigée officiellement et ne figure pas aux programmes. Cependant, depuis la diffusion en 1990 sur la chaîne télévisée à forte audience BBC d'un documentaire intitulé « Socrates for 6-year-olds », comprenez « Socrate pour des enfants de 6 ans », réalisé par un groupe d'éducateurs expérimentant la philosophie au primaire, de nombreux groupes de recherche se sont formés sur ce sujet. Actuellement, le service national d'inspection de l'enseignement n'hésite pas à féliciter les enseignants et les écoles qui pratiquent la philosophie. Dans tout le Royaume-Uni, nous estimons qu'entre deux et trois mille établissements primaires ont inscrit la philosophie pour enfants à leur programme. Une association prend en charge la formation des enseignants au modèle Lipman.

Ce tour d'horizon n'est pas exhaustif et ne rend pas compte de la situation sur chaque continent. Le choix s'est ici porté sur les continents où deux des grands chercheurs en philosophie pour enfants (Lipman et Tozzi) ont effectué leurs recherches. Ce tour d'horizon montre également que la philosophie pour enfants n'est pas encore une attente officielle inscrite aux programmes, mais davantage une tendance tolérée avec bienveillance par l'institution.

3. Pourquoi faire de la philosophie ?

3.1 Objectif civique

Avant de justifier la pratique de la philosophie dans un but civique, définissons ce que notre société entend par civisme.

Civisme : du latin « civis », celui qui a droit de cité, citoyen. Le civisme désigne le respect, l'attachement et le dévouement du citoyen pour la collectivité dans laquelle il vit, pour l'intérêt public. Le civisme implique la connaissance de ses droits en tant que citoyen ainsi que de ses devoirs vis-à-vis de la collectivité.[10]

L'école, par le biais de l'instruction civique et morale, permet d'apporter aux élèves la connaissance de leurs droits et devoirs. Le respect, l'attachement et le dévouement ne sont pas des droits ou des devoirs mais bien des valeurs, des attitudes. Les acquérir est complexe et ne s'effectue pas au sein d'une discipline scolaire uniquement.
Ainsi, si la philosophie et l'instruction civique et morale doivent demeurer deux activités distinctes, la première peut tout de même permettre à la seconde d'accéder à son objectif central : le civisme.

Nicolas Go[11] s'interroge sur le nom Ministère de l'*Éducation* Nationale et non plus de l'*Instruction* Publique, nom donné jusqu'en 1932. Un des objectifs de l'école est donc d'éduquer et pas seulement d'instruire. Pour éduquer il est possible de passer par l'apprentissage et le respect du règlement et de la morale. Cependant, selon l'auteur, il est tout aussi efficace d'apprendre aux élèves à « penser aux choses ». Ce travail est plus long, mais plus transversal ; il est moins facile à évaluer à l'instant présent, mais il permet de former des citoyennes et citoyens plus à l'aise en société, dotés d'un esprit critique et capables de penser par eux-mêmes. Or, apprendre aux élèves à penser est un objectif qui peut être atteint à travers la pratique de la philosophie à l'école.

[10] Définition du dictionnaire du site www.toupie.org, consulté le 10/02/2015.
[11] Dans *Pratiquer la philosophie dès l'école primaire. Pourquoi ? Comment ?*

Les dimensions de la philosophie définies précédemment révèlent le caractère civique que porte la philosophie.

Dans un premier temps, la dimension réflexive permet aux élèves d'identifier et de tenter de maîtriser leurs émotions ainsi que les idées qui leur sont transmises par leur entourage et les médias. Cela nécessite de retrouver la ou les sources de leur pensée. En apprenant aux élèves à se demander pourquoi ils pensent d'une certaine manière, ils apprendront à dépasser ce constat. De plus, cette démarche réflexive leur permettra de comprendre, dans une certaine mesure, pourquoi les autres pensent de la manière dont ils pensent. Lorsque nous dépassons ce stade, que nous comprenons comment nous fonctionnons et comment fonctionnent les personnes autour de nous, nous ne subissons plus les évènements car nous en comprenons les causes. Une fois les causes connues, nous pouvons agir dessus, alors qu'il est impossible d'agir sur un événement passé. De plus, lorsque nous connaissons et comprenons les raisons d'agir d'autrui, il est plus aisé d'être tolérant à son égard. En lien direct avec la dimension réflexive, la dimension herméneutique permet aux élèves d'apprendre à déchiffrer le monde qui les entoure. Là encore, être capable de trouver des causes, raisons, déclencheurs plausibles aux évènements qui nous entourent, rend l'élève actif face à la vie. Les dimensions réflexives et herméneutiques de la philosophie permettraient donc aux futurs citoyens que sont nos élèves d'agir de manière éclairée et tolérante.

Dans un second temps, la dimension pédagogique permet aux élèves d'apprendre à vivre ensemble, à confronter leur point de vue à celui des autres sans qu'il y ait de « confrontation » au sens de conflit, mais bien « confrontation » au sens de rapprocher des choses pour les comparer. Savoir confronter ses idées à celles des autres, sans abandonner aveuglement les siennes au profiter des autres, ni maintenir les siennes sur un piédestal qui n'a pas lieu d'être, permet aux élèves d'évoluer en société de manière avertie et ouverte.

Un des objectifs de l'école, fondamental aujourd'hui, à l'heure où l'individualisme tend à prendre le dessus, est de rendre possible et désirable le vivre ensemble. Pour que chacun réussisse à atteindre cet objectif, il est nécessaire d'apprendre aux élèves à penser, à réfléchir, à être actif avec leur esprit et pas seulement avec leur corps. La pratique de la philosophie à l'école peut être un moyen d'atteindre cet objectif.

3.2. Réponse aux demandes des instructions officielles

L'outil des philosophes est le langage[12]. Le philosophe utilise les mots de tous les jours en montrant que chacun d'eux a un sens précis et se différencie d'un autre. On remarque donc l'importance de la maîtrise du langage. Aussi le philosophe réfléchit sur des thèmes sensibles et universels. C'est en cela que philosopher à l'école primaire développe de nombreuses compétences bel et bien inscrites dans les programmes.

En s'appuyant sur les programmes de 2008 actuellement en vigueur ainsi que sur les propositions de progressions de 2012, analysons où la pratique de la philosophie à l'école permet de répondre aux besoins d'apprentissages des élèves.

Premièrement, puisque la pratique de la philosophie à l'école s'effectue quasiment intégralement à l'oral, elle permet de développer des compétences en français.

Au cycle 2 :

-Langage oral : Prendre part à des échanges verbaux tout en sachant écouter les autres, savoir poser des questions.

-Vocabulaire : utiliser des mots précis pour s'exprimer, trouver des synonymes pour reformuler le sens ou améliorer l'expression orale.

Au cycle 3 :

-Langage oral : Décrire une image, exprimer des sentiments en s'exprimant en phrases correctes, échanger et débattre, écouter et prendre en compte ce qui a été dit, réagir, questionner afin de mieux comprendre, exprimer et justifier un accord ou désaccord, émettre un point de vue motivé, respecter les tours de paroles et les règles de politesse, rester dans le sujet, participer de manière constructive.

-Littérature : Établir des relations entre les textes, expliciter ses choix de lectures, ses préférences.

-Vocabulaire : utiliser le dictionnaire pour vérifier le sens d'un mot, maîtriser le sens des mots utilisés, utiliser à bon escient des termes, identifier les différents sens d'un mot, commencer à utiliser des termes renvoyant à des notions abstraites.

[12] Selon Socrate.

Deuxièmement, la pratique de la philosophie à l'école permet de consolider des compétences de la discipline instruction civique et morale.

Au cycle 2 : Prendre conscience des notions de droits et de devoirs dans la classe, s'approprier les règles communes, identifier et justifier quelques règles.

Au cycle 3 : Coopérer avec ses camarades, justifier un point de vue, réfléchir aux problèmes concrets posés par la vie en collectivité, appliquer les principes de l'égalité fille-garçon, savoir en quoi des comportements sont bénéfiques ou nocifs, prendre conscience de la nécessité de s'interdire toute violence, développer le sentiment d'appartenance à la France et à l'Union Européenne, comprendre la notion de citoyenneté.

En se plaçant au niveau des recommandations européennes, la pratique de la philosophie à l'école permet également de valider le socle commun de connaissances et de compétences. En effet, la pratique de la philosophie, selon les modalités définies plus loin, peut contribuer à la validation de plusieurs compétences du socle :

La compétence 1 de Maîtrise de la langue française comme nous venons de le voir en détail avec des éléments des programmes.

La compétence 3 des Principaux éléments de mathématiques et la culture scientifique et technologique étant donné que ces disciplines font appel à une grande capacité d'abstraction et qu'elles nécessitent une grande persévérance dans l'acte de « questionnement » si important en recherche philosophique, mais également mathématique et scientifique.

La compétence 4 de Maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication (TUIC) en ce qu'elle implique d'adopter une attitude responsable. L'élève doit donc savoir se questionner sur le caractère éthique ou non de ses actes en lien avec les TUIC.

La compétence 5 de Culture Humaniste. Etant donné qu'elle a pour objectif de faire connaître son histoire et son environnement à l'élève, elle lui permet de s'inscrire d'un continuum culturel qu'il est impossible de nier.

La compétence 6 de Compétences civiques et sociales puisqu'elles impliquent un comportement responsable et que pour pouvoir l'atteindre, l'élève doit être capable de questionner ses actes et ceux des personnes qui l'entourent.

Enfin, la compétence 7 de l'Autonomie et de l'initiative, car si l'élève doit prendre en main cette liberté de choix et d'action qu'implique l'autonomie et l'initiative, il doit avoir été entrainé à se demander avant d'agir si ce qu'il est sur le point d'accomplir est acceptable et désirable ou non.

La « philosophie » en tant que telle n'est pas présente dans les diverses sources officielles de programme de l'école primaire française. Cela ne signifie pas qu'elle ne puisse pas être une mise en œuvre possible d'un point concrètement cité du programme. En effet, comme nous venons de le voir, la pratique de la recherche philosophique en classe peut permettre d'avancer dans le travail de nombreuses compétences.

Après avoir fait un point sur les objectifs des pratiques philosophiques à l'école, intéressons-nous à la mise en œuvre concrète des ateliers de philosophie.

3.3. Modalités de mise en œuvre : cinq critères

« Puisque l'on envisage d'appeler une telle activité ‘ philosophie *', il faut bien que cela réponde à certaines exigences distinctives »* établit Nicolas Go[13]. Pour que l'atelier de philosophie ne se résume pas à des échanges d'opinions ou à une discussion factuelle, définissons cinq critères primordiaux qui permettront d'évaluer le caractère philosophique de l'atelier.

3.3.1. Travail de définition du vocabulaire

Rappelons que le philosophe utilise les mots de tous les jours en montrant que chacun d'eux a un sens précis et se différencie d'un autre. Les élèves utilisent largement le langage qui leur a été appris dans le cadre familial et scolaire. Cependant, certains mots se sont vus, au fil du temps et abusivement, attribuer un sens qui n'est plus celui du mot à l'origine. Par ailleurs, il peut y avoir des différences de sens parfois subtiles entre deux mots que nous considérons comme synonymes. Dans le cadre d'une communauté de recherche philosophique, il semble donc important d'utiliser des mots sur le sens desquels tous les membres de la communauté s'accordent. Pour s'assurer que ce critère soit rempli, une des activités de la communauté philosophique doit être la recherche des mots ou concepts, sur lesquels le groupe est en train de se questionner, dans le dictionnaire. De cette manière, aucune ambiguïté de sens ne viendra perturber l'activité de partage de pensée.

Ce travail de définition est également important pour découvrir l'origine des mots qui indiquera bien souvent à l'élève de manière non-équivoque, le sens profond du mot. En effet, une définition utilisant d'autres mots peine parfois à être bien comprise par les élèves. Ces derniers ne réussissant pas toujours à saisir la différence entre le sens qu'ils donnent au mot et le sens donné par le dictionnaire. Or, un recours à l'étymologie, qui limite l'utilisation d'autres mots à un ou deux, permet une compréhension plus directe, même si le risque que le mot utilisé dans la traduction étymologique nécessite lui-même d'être explicité existe.

3.3.2. Le questionnement vient des élèves et il est « philosophique »

Ces paramètres sont *sine qua non* à l'activité de recherche philosophique comme nous l'avons vu précédemment dans la définition des systèmes de pratique de la philosophie existants.

[13] Dans *Pratiquer la philosophie dès l'école primaire. Pourquoi ? Comment ?*

Dans un premier temps, pour que l'atelier de philosophie en classe ne se résume pas à un débat ou à une discussion, il faut que les élèves se posent des questions à partir du support initial de l'atelier ou sur ce qui est dit lors de la phase d'échanges de l'atelier. En effet, une question, même si elle n'est pas factuelle et ne peut donc pas obtenir de réponse exacte, entraine un essai de réponse. Lorsque nous commençons à pratiquer la communauté de recherche philosophique en classe, nous nous apercevons que les élèves peinent à formuler des questions. C'est d'ailleurs le cas même en dehors des ateliers de philosophie. Le constat est que les élèves sont habitués à ce que les questions viennent de l'enseignant – des parents dans le contexte familial – mais pas assez souvent d'eux-mêmes. L'enseignant peut donc trouver la phase de questionnement fastidieuse et pauvre en résultat au début. Il ne faut cependant pas se décourager et persévérer car la philosophie, par définition, nécessite que l'élève se pose ces questions. Il n'est pas suffisant que le questionnement vienne de l'enseignant ou systématiquement des autres élèves. Il faut amener tous les élèves vers cette compétence de questionnement qui sera indispensable à l'élève dans sa vie pour agir et réagir de manière appropriée.

Dans un second temps, il faut s'attacher à ce que les questions viennent « à partir » du support, et ne soit pas « sur » le support comme l'explique Claudine Leleux[14]. C'est à force de s'entrainer à poser des questions que les questions des élèves deviendront de plus en plus pertinentes. En plus d'être formulées, les questions doivent progressivement s'éloigner du factuel de la situation initiale qui a amorcé l'atelier. Une question dite philosophique doit permettre un travail sur le sens des mots et ne pas avoir une réponse mais bien plusieurs et de manière justifiée. Cette compétence se mettra en place progressivement même si nombre d'élèves ne sont pas habitués à poser de telles questions.

Claudine Leleux[15] explique ce phénomène en se référant aux travaux de Matthew Lipman « *ce sont ces questions philosophiques que Matthew Lipman propose d'accueillir à l'école, alors qu'un enseignant classique les rejette souvent à la marge soit comme futiles ou indignes d'intérêt parce qu'incertaines, soit comme sortant du domaine de l'enfance et nécessitant l'âge mûr.* » La communauté de recherche philosophique peut donc permettre une réintégration de ces questions dans la sphère scolaire. Cela aura également comme effet de placer l'école comme lieu sans tabou, où toutes les questions peuvent être posées.

[14] Dans *Apprentis Philosophes : Discussion à visée philosophique à partir de contes pour les 5 à 14 ans.*
[15] Dans *Apprentis Philosophes : Discussion à visée philosophique à partir de contes pour les 5 à 14 ans.*

L'école revêt ainsi son manteau républicain et met à égalité tous les élèves qui auront un accès égal au traitement de ces questions « philosophiques » et pas seulement un traitement familial profondément inégalitaire.

Il est à noter que selon une étude menée par Christophe Marsollier[16] listant les raisons pour lesquelles les enseignants se lancent dans la pratique philosophique avec leurs élèves, la raison « leur apprendre à poser des questions pertinentes » n'arrive qu'en dixième position sur douze items. Pour que la pratique de la philosophie à l'école permette de remplir ses objectifs, comme définis précédemment, il faut placer cet item en haut de la liste et travailler le questionnement avec les élèves de manière transversale : en sciences avec la démarche d'investigations, en mathématiques avec des problèmes dont la question n'est pas encore posée, en français lors de l'étude de textes littéraires, en culture humaniste pour mieux comprendre notre histoire et notre environnement.

3.3.3. Les échanges se répondent et non accumulation de témoignages

« *La discussion à visée philosophique, si elle repose sur des actes de communication, ne saurait prétendre, par cette seule condition, à la philosophie* » explique Nicolas Go[17]. Il ne suffit donc pas de faire parler les élèves sur un sujet pour qu'ils philosophent. Il ne suffit pas non plus de permettre à chaque élève de faire le récit de son expérience ; il faut que les élèves entrent en relations, qu'ils rebondissent sur le récit d'expérience de leurs camarades, le comparent au leur puis en tirent des principes généraux. Pour cela, deux paramètres semblent nécessaires.

Premièrement, les élèves doivent s'écouter les uns les autres. Arriver à l'écoute mutuelle n'est pas aisée pour plusieurs raisons : le jeune âge des élèves à l'école primaire fait qu'ils tendent à être encore énormément centrés sur eux-mêmes ; leur envie pressante de partager leur avis les mène à ignorer ce qu'il se passe autour d'eux jusqu'au moment où ils auront la parole. Enfin, les dynamiques de groupe dans nos classes font que certains élèves refusent, inconsciemment ou non, d'écouter ce que peuvent dire certains de leurs camarades avec qui ils n'ont pas d'affinités.

Deuxièmement, les élèves doivent réagir aux propos des autres. Pour cela, il faut être capable de mettre de côté momentanément une idée que l'on voulait partager, pour rester dans le propos, rester dans l'idée qui est entrain d'être développée. L'élève doit avant tout être capable de comparer dans son esprit son idée et celle qui vient d'être développée.

---

[16] Dans *La philosophie à l'école*, tableau récapitulatif p.216.

[17] Dans *Pratiquer la philosophie dès l'école primaire. Pourquoi ? Comment ?*

Une fois les élèves ouverts et attentifs aux autres, en posture de réflexion commune, la communauté de recherche philosophique peut avoir lieu.

Le rôle de l'enseignant dans la mise en place de cette posture est important. Mathew Lipman[18] a travaillé sur une classification des questions qui peuvent être utilisées par l'animateur de la CRP. Une des catégories de questions s'intitule « questions pour stimuler la discussion en communauté de recherche ». Des questions listées dans cette partie peuvent permettre de contrer la tendance des élèves à l'accumulation des témoignages.

Pourquoi es-tu en accord (ou en désaccord) avec X ?
Est-ce possible que X et Y, vous vous contredisiez l'un et l'autre ?
Est-ce que quelqu'un peut donner un contre exemple ?
Est-ce que quelqu'un pourrait aider X à clarifier son idée ?

Dans une autre catégorie intitulée « questions pour rechercher la cohérence », il est possible d'utiliser :

X et Y, êtes vous réellement en désaccord l'un avec l'autre ou bien dites-vous la même chose en employant des mots différents ?
X et Y, il semble que vos points de vue soient complètement opposés. Qu'en pensez-vous ?

Enfin, dans la catégorie « questions pour favoriser la collecte ou l'examen des opinions », nous trouvons :

Est-ce que quelqu'un d'autre aurait une opinion différente ?

3.3.4. Aller au-delà de l'opinion, argumenter

Une fois que élèves ont réussi à entrer en relation dans leurs échanges, il va falloir que les opinions développées par chaque élève soient argumentées. En effet, des opinions juxtaposées, même si elles restent dans le même propos et même si elles sont opposées, ne suffisent pas à la CRP. Il est nécessaire que les élèves argumentent pour expliquer leur point de vue sur une idée ; il est nécessaire que les élèves explicitent pourquoi est-ce qu'ils pensent telle ou telle chose. C'est de cette manière qu'ils réussiront à faire comprendre à leurs camarades l'origine de leur pensée, et surtout, la raison pour laquelle leur pensée est justifiée et acceptable même si elle est opposée à d'autres opinions.

[18] Dans *Philosophy in the classroom*

Pour cela, l'enseignant peut s'appuyer à nouveau sur les questions classifiées par Matthew Lipman[19].

Questions pour aider les élèves à expliciter leur point de vue :

Dans ce que tu viens de dire, sur quel(s) élément(s) veux-tu mettre l'accent ?
Essaie de reformuler plus simplement ton point de vue.
Penses-tu que les points suivants de ton argument sont importants ?

Questions pour favoriser la recherche de justifications et indiquer les erreurs de raisonnement :

Quelles sont les raisons qui te permettent de dire que… ?
Sur quelles bases crois-tu que… ?
Peux-tu fournir un argument qui appuierait ton opinion ?
Pourquoi crois-tu que ton point de vue est bon ?
Quelle est ta raison pour dire que… ?
Pourquoi dis-tu ceci ?
Qu'est-ce qui te fait penser que… ?
Que peux-tu dire pour défendre ton point de vue ?

3.3.5. Dégager les enjeux des affirmations posées

Une fois le concept défini, le questionnement formulé, les points de vue soutenus et contrés, arrive le moment où la CRP doit se conclure. Pour que la pratique de la CRP soit justifiée, les élèves doivent tirer profit de ce qu'il s'est dit. Il faut donc dégager clairement et explicitement les enjeux des affirmations posées. Cette étape peut avoir lieu plusieurs fois lors d'une CRP, à chaque fois qu'un sujet est momentanément clos pour passer à un autre.

En lien avec l'argumentation, l'enseignant peut aider les élèves à expliciter les enjeux, les tenants et les aboutissants de leurs propos. Pour ce faire, il est possible de proposer aux élèves d'appliquer ce qu'ils viennent de dire à leur propre vie ou d'essayer de l'appliquer à celle des autres, en somme, de généraliser leurs propos et d'en imaginer les conséquences.
L'auteur Marie-France Daniel[20] a, elle aussi, constitué une liste de questions permettant à l'enseignant d'orienter ses élèves lors de la CRP.

[19] Dans *Philosophy in the classroom.*

Voici des exemples de questions permettant de dégager les enjeux des affirmations développées :

Est-ce que ce que tu avances s'applique à tous ?
Quelles sont les conséquences de ton choix sur toi, sur autrui ?
Maintenant que tu as entendu d'autres points de vue, comment pourrais-tu enrichir ton propre point de vue ?

Avec comme objectif de dégager l'enjeu global de la discussion, Claudine Leleux propose, dans sa pratique de la DVP, de terminer les séances par l'élaboration d'une « sagesse du jour »[21] par les élèves. Cette sagesse peut prendre la forme d'une maxime ou d'un conseil dépendant des affirmations posées lors de la CRP. L'auteur insiste, avec ses élèves, sur le fait que cette sagesse du jour est *faillible* et *provisoire*. Elle leur rappelle que les choses peuvent changer si la majorité s'accorde et que le sujet est rediscuté, re-philosophé. Cela constitue un point important dans la formulation des enjeux. Le fait qu'une idée ne peut être déclarée *vraie* que dans un contexte donné et à un moment donné est un des objectifs de la CRP. Ainsi les élèves apprennent à échanger en envisageant divers contextes et divers moments, ce qui les mène à davantage de tolérance et de capacité pour comprendre l'altérité.

[20] Dans *Pour l'apprentissage d'une pensée critique au primaire.*
[21] Dans *Apprentis Philosophes : Discussion à visée philosophique à partir de contes pour les 5 à 14 ans.*

2ème partie pratique

Le développement de la partie théorique nous a amené à nous poser différentes questions. Nous avons largement développé le fait que les ateliers de philosophie participaient très souvent à renforcer des compétences civiques chez les élèves. En ce sens, les pratiques philosophiques s'inscrivent dans la création et le développement d'un « vivre ensemble ».

1. Démarche d'investigation

1.1Présentation de la classe

1.1.1 Le contexte et la population

J'exerce cette année à l'école élémentaire de Barraux, gros village de 2000 habitants situé au-dessus de Pontcharra entre Grenoble et Chambéry. L'école élémentaire de Barraux comporte six classes et son directeur est Denis Dibidabian. D'après les statistiques de l'INSEE de 2011, 100% des élèves de 6 à 10 ans sont scolarisés, soit à l'école élémentaire. Les élèves sont, pour la plupart, issus de milieux favorisés : les parents appartiennent à la classe moyenne avec beaucoup de représentants de la fonction publique.

Je suis en responsabilité, à mi-temps, d'une classe de CE1-CE2. La classe est composée de vingt-sept élèves soit quatorze filles et treize garçons. Il n'y a aucun élève à besoins particuliers, cependant les écarts entre les élèves sont très importants et cette forte hétérogénéité ne favorise pas le respect de chacun. Qu'est-il alors possible de mettre en place pour améliorer le climat de classe ?

1.1.2. Les besoins repérés

De fait, dès mes premières semaines dans cette école j'ai très rapidement remarqué que les relations entre élèves étaient parfois verbalement violentes. Cela était particulièrement vrai au sein de ma classe. En effet, le double niveau mettait en exergue ces conflits avec des CE2 peu respectueux de leurs camarades de CE1. Ces comportements m'ont tout de suite alerté.

Issue d'une formation littéraire, et m'étant documentée les années antérieures sur la pratique du débat philosophique à l'école l'idée de mettre en place des débats philosophiques en classe naissait peu à peu. Après avoir fait des études en hypokhâgne et en khâgne j'avais un très bon souvenir de la philosophie même si cela avait parfois été complexe. Ce dont je me souvenais n'était pas tellement les notions auxquelles nous étions arrivées après réflexion mais bien la réflexion elle-même, le fait de sans cesse se questionner sur nos actes et nos paroles et ce qui nous entoure. Il me paraissait tout à fait pertinent de transmettre cette richesse de pensée aux élèves. Il est à préciser qu'aucun de ces élèves n'avait déjà pratiqué le débat philosophique à l'école. Cette pratique étant alors nouvelle j'avais le champ libre pour mettre idéalement en place mon expérimentation.

De plus, inscrites dans le projet d'école pour développer le langage oral mais également améliorer les relations entre élèves et élèves-enseignants, les pratiques philosophiques paraissaient être tout à fait adaptées à ce cas de terrain. Dès lors, une question commença à apparaître : comment mettre en place ces débats ?

1.1.3 L'organisation générale

Durant cette année à mi-temps dans ma classe de CE1-CE2 j'ai donc choisi de mettre en place des discussions philosophiques. L'organisation générale était la suivante : chaque vendredi en milieu d'après-midi nous consacrions 25 à 30 minutes à une discussion philosophique.

Au début de l'année les élèves étaient assis en cercle près du tableau devant les premiers bureaux. Néanmoins cette configuration générait beaucoup de bruit et la discussion n'était pas satisfaisante car les élèves étaient mal installés et donc se dissipaient très rapidement. J'ai donc décidé de continuer ces discussions philosophiques en laissant les élèves à leurs places habituelles. Cela n'est pas la meilleure disposition mais la configuration de ma classe cette année ne me laissait pas le choix d'une autre disposition.

Les règles de prise de parole et de respect ont été décidées avec l'ensemble de la classe, le but étant que les élèves participent le plus possible à l'élaboration de ces règles afin de garantir au mieux leur respect.

A chaque séance, les règles, inscrites sur un « tableau de papier », étaient de nouveau affichées au tableau.

Nous pourrions classer ces règles en deux catégories :

Les règles déjà respectées en classe de manière habituelle	- J'écoute attentivement quand un camarade prend la parole - Je ne me moque pas de ce que disent mes camarades. - Chacun a le droit à la parole. - J'ai le droit de ne pas être d'accord avec un argument - Ici tout le monde sait quelque chose et personne ne sait tout.
Les règles nouvelles, spécifiques au débat philosophique	- J'ai le droit de ne pas être d'accord avec un argument mais j'attends pour dire ce que je pense : je lève le doigt. - J'ai le droit de répondre au copain mais je dois justifier mes arguments. - Je ne me moque pas de la pensée de mes camarades, j'écoute et je m'enrichis de ce qu'il dit pour améliorer mon raisonnement.

Nous nous rendons compte que les règles de la classe sont au service du bon déroulement des ateliers de philosophie et qu'il n'y a pas grande différence entre les deux types de règles, simplement, au moment du débat philosophique ces règles sont ancrées dans la situation de discours, de débat.

1.2. Hypothèses théoriques

Rappel de notre problématique : ***Les pratiques philosophiques à l'école peuvent-elles améliorer le vivre ensemble ?***

Suite au tableau que nous venons de dresser du climat scolaire de cette classe et de la réponse que nous souhaitons apporter, il est nécessaire d'émettre des hypothèses théoriques concernant nos attentes.

- **Hypothèse principale** : la pratique de la discussion philosophique peut améliorer l'ambiance de classe (cycle 2- cycle 3) : surtout avec pour thème : **l'amitié**.

- **Hypothèse seconde (1)**: pratiquer la philosophie très jeune aide à se questionner sur les grandes questions de toujours mais également à se questionner sur soi, son comportement.

- **Hypothèse seconde (2)** : il pourrait y avoir une répercussion de ces pratiques philosophiques et de l'entrainement au questionnement sur d'autres disciplines et notamment se questionner sur le « pourquoi on fait ça ».

Ces hypothèses servent de point d'appui à notre expérimentation. Elles précisent ce que nous voulons confirmer ou infirmer dans notre étude. Le choix de ces hypothèses est hiérarchisé. En effet, l'hypothèse dite *« principale »* est une hypothèse générale recouvrant l'ensemble de la thématique du mémoire. L'hypothèse *« seconde (1) »* est intimement liée à la « principale », seulement elle met davantage le focus sur la dimension du questionnement de l'enfant. Enfin l'hypothèse *« seconde (2) »* est plus éloignée de notre fil conducteur mais permet de replacer les pratiques philosophiques dans un environnement plus large qui est celui, pour l'élève, de la construction de sa citoyenneté : développer un esprit critique et éclairé.

1.3. Recueil de données

Objet de recherche : constater si la pratique du débat philosophique (dans toute sa complexité) permet d'améliorer le climat de classe.

1.3.1. Précautions à prendre

1ère précaution : Il semble important de pratiquer l'expérimentation de manière stricte et précise. Ainsi, il est préférable de ne pas pratiquer à côté d'autres formes de discussions citoyennes ou de vie de classe qui pourraient fausser les résultats.

➔ **L'expérimentation ne se fonde donc que sur l'impact de la pratique des débats philosophiques.**

2ème précaution : Comme il a été souligné dans la partie théorique le débat philosophique doit comporter cinq grandes caractéristiques pour que celui-ci soit véritablement philosophique et ne ressemble pas à une « simple » discussion. Rappelons rapidement ces critères.

1.3.2. Les critères à prendre en compte.

5 critères d'un débat philosophique	**Contenus**
Travail de définition et de vocabulaire	Que signifie le(s) mot(s) dont nous parlons aujourd'hui ?
Le questionnement vient des élèves et il est philosophique	La formulation du questionnement est construite avec les élèves et il amène à nous questionner philosophiquement (ne pas arriver à une réponse affirmée).
Les échanges se répondent et non accumulation de témoignages	Eviter que les élèves racontent une anecdote personnelle. Les élèves se répondent et rebondissent sur ce qui vient d'être dit afin de construire leur argumentation.
Aller au-delà de l'opinion et argumenter	Inciter les élèves à justifier et argumenter leur pensée. Utiliser les formules telles que « Peux-tu préciser …. ? », « Tu veux dire que …… ? » etc.
Dégager les enjeux des affirmations posées	Montrer aux élèves la portée de leurs paroles : « Si tu dis cela alors …. ». Faire prendre conscience de l'importance du choix des mots. (cf *travail de définition et de vocabulaire*).

2. Méthodologie

2.1 Indicateurs et critères

Au vu de notre objet de recherche, nos indicateurs seront, pour la plus grande partie, qualitatifs. Ils nous servent à évaluer à un instant « *t* » le climat de classe. Ces indicateurs se déclinent en différents critères.

	Indicateurs	**Critères 1**	**Critères 2**
Quantitatif	Nombre d'incidents	Baisse du nombre d'incidents recensés	Même type d'incidents
Qualitatifs	Respect	Meilleure écoute entre les élèves	Moins de moquerie
	Ressenti du professeur	Meilleure ambiance de classe CE1-CE2	Amélioration des relations avec les autres élèves et les enseignants
	Ressenti des élèves	Aide pour me questionner sur mes relations avec mes copains	Aide pour mieux apprendre à écouter les autres

Tableau A : Présentation des indicateurs et des critères d'évaluation

2.2. Les supports d'évaluation utilisés

Quels supports ont été utilisés pour mesurer l'impact des discussions philosophiques ?

2.2.1 Questionnement à l'oral de début d'expérimentation

1. Connaissez-vous la philosophie ?
2. Est-ce que vous vous posez des questions parfois ?

2.2.2. Questionnaire écrit de fin d'expérimentation sur le thème de l'amitié

1. Le débat philosophique t'a-t-il aidé à te poser des questions ?
2. Le débat philosophique t'a-t-il appris à mieux écouter les autres ?
3. Le débat philo t'a-t-il aidé à réfléchir sur tes relations avec tes copains ?
4. Expression libre

2.3 Procédure : de novembre 2014 à mars 2015.

2.3.1 : Evaluation diagnostique du climat de classe en début d'année

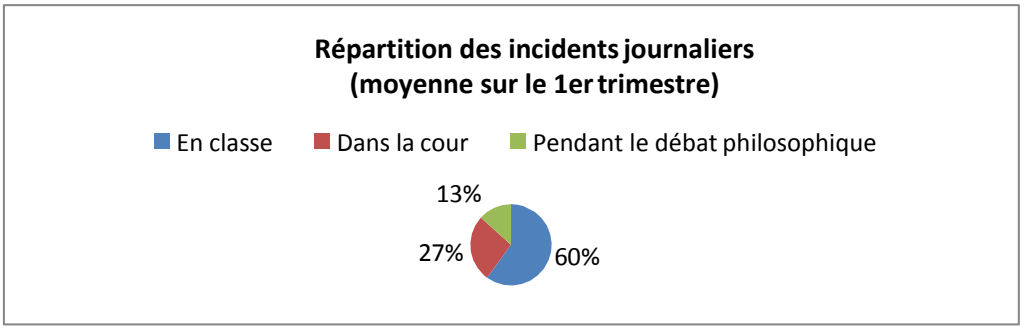
Rappelons que, dès le début d'année, je remarque que ma classe fonctionne non pas à deux vitesses (double niveau) mais à multi vitesses. En effet, les écarts sont très importants entre les CE1 et les CE2. Cela entraine des tensions et des moqueries entre les élèves qu'il m'est impossible de tolérer. En début d'année, j'ai alors évalué le climat de classe. Cette évaluation a été faite à trois moments clés : la classe, la récréation et le moment, nouveau et particulier, du débat philosophique. Pour évaluer ce climat de classe je comptabilisais scrupuleusement le nombre d'incidents survenant sur une journée, en général le vendredi car c'était le jour où je pratiquais le débat philosophique. J'avais ainsi une cohérence de contexte dans ma prise d'informations.

Définissons avec plus de précisions ce que nous regroupons sous le terme « incident » : un incident à l'école élémentaire recouvre principalement l'insulte, la moquerie et la bousculade violente et volontaire. Il s'en produisait en moyenne quinze par jour. Ces incidents se répartissaient de la manière suivante :

Types d'incidents / *Lieux*	**Insultes**	**Moqueries**	**Bousculades volontaires**
Dans la cour	4	0	5
Dans la classe	0	4	0
Pendant le débat philosophique	0	2	0

Tableau B : Répartition des incidents en fonction de leur nature et du lieu où ils surviennent

Afin de mesurer une évolution d'un trimestre à l'autre, voici regroupés dans ce graphique les pourcentages d'incidents au premier trimestre 2014 :



Graphique 1 : répartition des incidents au 1er trimestre 2014

2.3.2 écouverte et questionnement avec les élèves

Il n'est pas question de propulser mes élèves dans un monde qu'ils ne connaissent absolument pas. Je devais écouter dans un premier temps ce qu'ils en savaient. Cela fut bref : seul un élève me répondit : « Moi je connais la phi-lo-so-phie, ma sœur elle m'a dit qu'elle en faisait ». Les autres n'en avaient jamais entendu parler. Cela m'a surpris mais la découverte allait être pour eux que plus excitante, ils allaient parler d'un « grand » mot : la philosophie. Les enfants aiment savoir qu'ils parlent de choses de grands et alors on a commencé par faire une étymologie rapide du mot : *philo* → qui aime, et *sophia* → la sagesse. Les élèves ont très rapidement compris le sens du mot et on a ainsi pu faire des parallèles avec des mots qu'ils connaissaient comme hydrophile.

2.3.3 : Plusieurs thématiques pour exercer la réflexion

2.3.3.1. Qu'est-ce qu'être heureux ?

Cette première thématique n'a pas été le fruit de la réflexion des élèves. J'avais posé cette question « de but en blanc » sans support quelconque. Cela a été une erreur je pense. Cependant les élèves se sont largement impliqués. Après avoir entendu toutes les remarques telles que « être heureux c'est avoir plein de jouets de Star Wars », « être heureux c'est avoir beaucoup de cadeaux », les élèves ont orienté la discussion vers la question suivante : « être heureux est-ce posséder beaucoup de choses ? Etre heureux est-ce être très riche ? ». Cela a donc constitué notre transition avec le thème suivant : Est-on forcément heureux quand on est très riche ?

Extrait de discussion *(cf annexe 1)*

BILAN : Sur cette première thématique les élèves ont été très impliqués, cependant il était encore difficile de les amener à se questionner sur ce qu'ils disaient. C'était essentiellement moi qui leur faisais remarquer l'incohérence ou le caractère vague de leurs propos.

2.3.3.2. Qu'est-que le partage ?

Nous étions arrivés à cette thématique grâce aux questionnements précédents et cela coïncidait avec le début de *l'opération Sakado* aux moments des fêtes. Cela consistait à faire appel à la générosité des familles afin de constituer des « sacs à dos » pour les Sans Domicile Fixe de Grenoble. A partir de ce support immatériel, nous avons traité avec les élèves des questions comme :

- Peut-on vivre sans argent ?
- Faut-il nécessairement beaucoup d'argent pour être heureux ?
- Est-il facile de partager ?

Extrait de discussion *(cf annexe 1 bis)*

BILAN : Cette discussion est venue directement après la discussion précédente sur « Qu'est-ce que le bonheur ? » et en lien avec *l'opération Sakado*.

2.2.4. Thème de l'expérimentation: *l'amitié.*

Afin de mener mon expérimentation à bien et avec la plus grande rigueur j'ai choisi d'imposer le sujet sur lequel je voulais que l'on réfléchisse. Après avoir à plusieurs reprises pointé du doigt des comportements ne relevant pas de comportements d'amis ou de copains, j'ai souhaité les faire travailler sur la thématique de l'amitié.

Le thème était donc imposé mais j'ai expliqué aux élèves ce choix (conflit pour les places dans le bus scolaire, conflit pour la place dans le rang…). Il me semblait important que les élèves réfléchissent sur leurs relations entre eux.

Construction d'une séquence : (*cf annexe 2 :* fiche de séquence)

Présentation détaillée du déroulement

***Séance 1** : Qu'est-ce que l'amitié ? Les élèves ont eu beaucoup de choses à dire. La séance s'est terminée sur la question suivante : quelle est la différence entre un copain et un ami ?

***Séance 2** : Travail sur la question de la différence copains et amis= arrivés à l'idée d'une progression dans le temps.
Support : goûter philosophique → comment choisir entre un loisir et la visite à un ami qui ne va pas bien ?

Cf Annexe 3 - Paroles d'élèves et trace écrite.

***Séance 3** : Pourquoi est-il si difficile de quitter ses amis ? On les aime, on y est attaché.

***Séance 4** : Faut-il dénoncer ses amis ? Oui et non, il n'est pas facile de trancher.

Cf annexe 4- Parole d'élèves

Spectacle : « T'es qui toi ? »

Cf annexe 5- Synopsis du spectacle.

***Séance 5-6** : Doit-on toujours faire les mêmes choses avec nos amis ? Peut-on être amis mais différents ? Analyse du spectacle et questionnement.

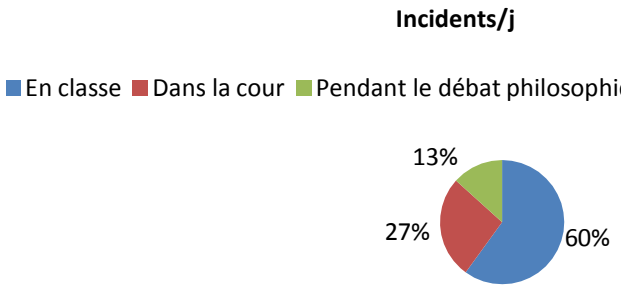
Bilan de l'expérimentation: voir questionnaires.

3. Résultats et analyse

3.1. Résultats

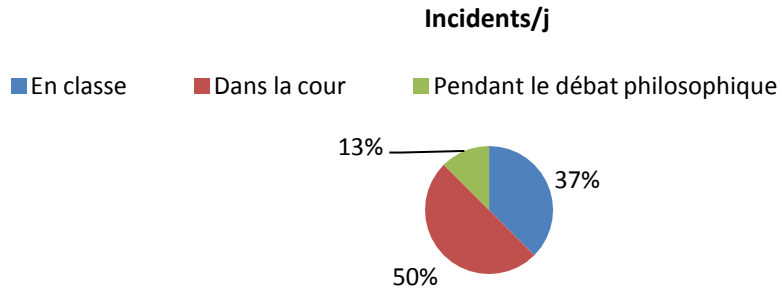
3.1.1. Evolution des incidents entre le 1er et le 2ème trimestre.

Rappel :1er trimestre



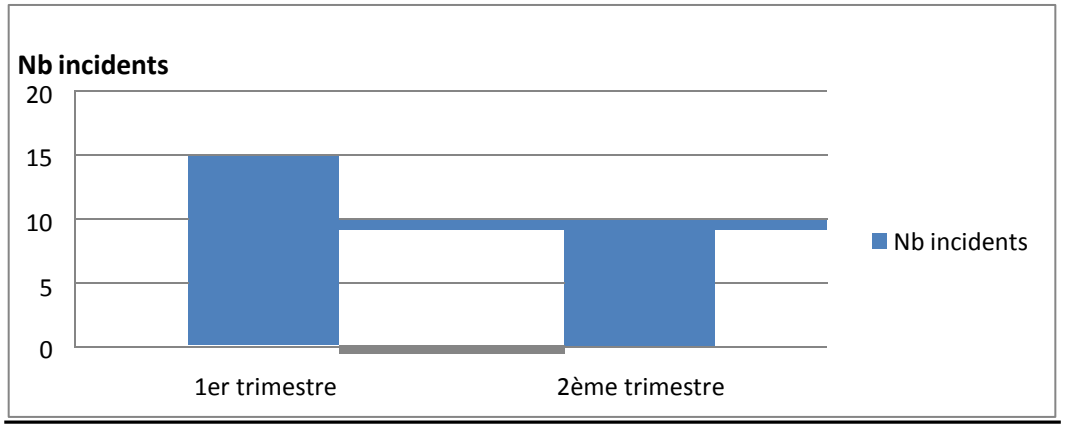
Types d'incidents / Lieux	Insultes	Moqueries	Bousculades volontaires	TOTAUX
Dans la cour	4	0	5	**9**
Dans la classe	0	4	0	**4**
Pendant le débat	0	2	0	**2**
				15

2ème trimestre



Types d'incidents / Lieux	Insultes	Moqueries	Bousculades volontaires	TOTAUX
Dans la cour	2	0	2	**4**
Dans la classe	0	3	0	**3**
Pendant le débat	0	1	0	**1**
				8

Graphique 2 : Evolution des lieux d'incidents entre le 1er trimestre et le 2ème trimestre



Graphique 3 : Représentation graphique de l'évolution du nombre d'incidents

Commentaire:

Nous pouvons constater sur les graphiques 2 et 3 une baisse du nombre d'incidents entre le 1er et le 2ème trimestre, passant de quinze par jour à seulement huit. De plus, à la lumière du graphique 2 il est important de noter que les incidents semblent toujours se produire dans les mêmes proportions aux mêmes endroits. Il y a toujours beaucoup d'incidents dans la cour et très peu durant le débat philosophique.

3.1.2 Du point de vue des critères retenus

	Indicateurs	Critères 1	Critères 2
Quantitatif	Nombre d'incidents	Baisse du nombre d'incidents recensés : ➔ ils ont diminué.	Même type d'incidents : ➔ oui, mais meilleure réflexion sur ceux-ci.
Qualitatifs	Respect	Meilleure écoute entre les élèves : ➔ très bonne écoute	Moins de moquerie : ➔ de quelques élèves encore mais baisse globale.
	Impressions du professeur	Meilleure ambiance de classe CE1-CE2 : ➔ un groupe classe commence vraiment à apparaître.	Amélioration des relations avec les autres élèves et les enseignants : ➔ davantage d'amélioration entre élèves
	Impressions des élèves	Aide pour me questionner sur mes relations avec mes copains : ➔ cf analyse questionnaire ci-dessous	Aide pour mieux apprendre à écouter les autres : ➔ cf analyse questionnaire ci dessous

Tableau C : Tableau des indicateurs et des critères d'évaluation et de leurs résultats Nous avons ici repris notre tableau d'indicateurs et de critères d'évaluation afin d'y inscrire les résultats obtenus.

Nous pouvons constater (comme sur le graphique 3) que le nombre d'incidents a diminué. Egalement, pour ce qui est des indicateurs qualitatifs nous constatons une très nette amélioration de l'écoute entre élèves et moins de moquerie.

Selon mon impression, l'ambiance de classe s'est apaisée et un groupe classe commence à apparaître, il y a une meilleure amélioration des relations entre élèves, cela est évidemment lié à la diminution du nombre d'incidents.

Afin de recueillir l'impression des élèves, commentons le tableau suivant.

3.1.3. Du point de vue des élèves

Questionnaires papier : résultats

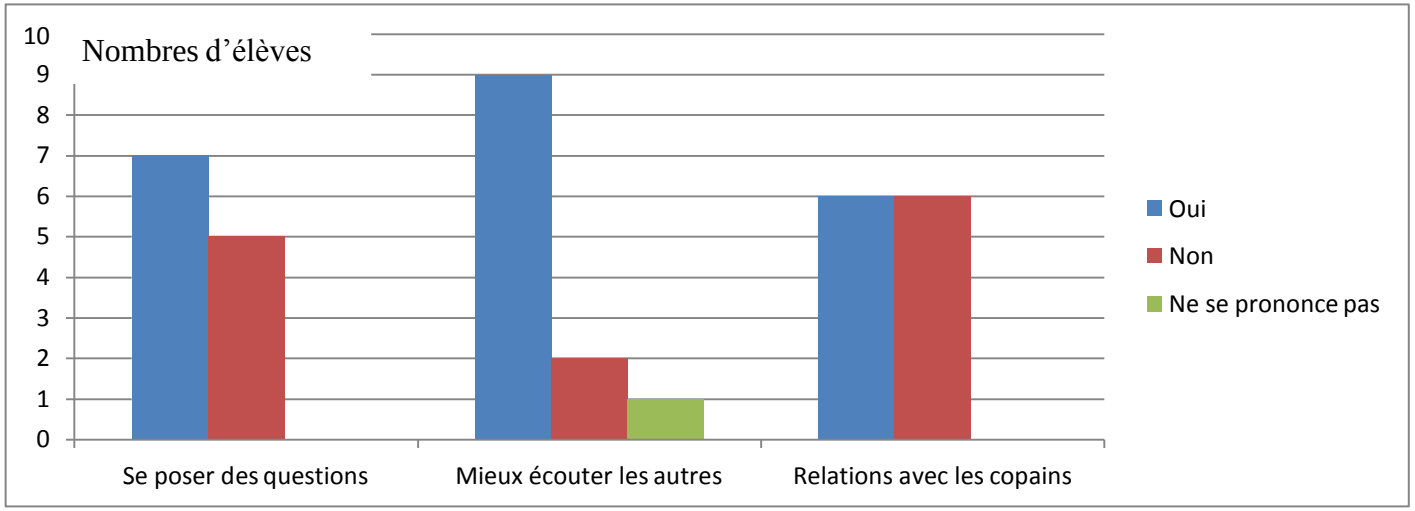
Après retour du questionnaire auquel douze élèves ont répondu nous pouvons présenter les résultats suivants :

Réponses apportées / Questions posées	OUI	NON	Compléments de réponses	NE SE PRONONCE PAS	TOTAUX
Le débat philosophique t'a-t-il aidé à te poser des questions ?	7	5	*Surtout sur le thème de l'argent. *Oui je ne le savais pas encore.	0	**12**
Le débat philosophique t'a-t-il appris à mieux écouter les autres ?	9	2	*Oui mais pas les personnes que je n'aime pas. *Avec les petites étiquettes : donneur de parole, garant de l'écoute…	1	**12**
Le débat philo t'a-t-il aidé à réfléchir sur tes relations avec tes copains ?	6	6	*Je leur explique pour que nous nous comprenions mieux. *Il est important d'avoir des copains pour s'aider en cas de problème.	0	**12**

Tableau D : Résultats du questionnaire donné aux élèves en fin d'expérimentation.

Nous pouvons constater que pour 75 % des élèves ayant répondu au questionnaire le plus grand bénéfice de la pratique du débat philosophique a été celui d'une amélioration de l'écoute. Ensuite pour 58 % d'entre eux le débat philosophique les a aidés à se poser des questions. Enfin pour 50% d'entre eux cela les fait réfléchir sur leurs relations avec leurscopains.

Nous retrouvons ces valeurs dans le graphique suivant :



Graphique 4 : Répartition des réponses des élèves au questionnaire de fin d'expérimentation

Expression libre	*J'ai bien aimé les débats philosophiques. *J'ai bien aimé quand on a parlé d'amis. *Ca va pas bien avec mes copains. *J'ai mieux compris certaines choses comme la pauvreté.	*Cela m'a fait avancer dans la façon de faire mon travail. *Ca m'a plu ! *J'adore j'adore la philo, je veux que ça continue !

.

L'expression libre constituait la dernière question posée aux élèves. Ce qui ressort le plus de ces réponses est le plaisir qu'ont pris les élèves a participé à ses débats. D'autres réponses ponctuelles expriment l'apport de ces débats pour les élèves.

3.2. Discussion et conclusion

3.2.1 Rappel des objectifs

L'objectif guidant l'élaboration de ce mémoire était le suivant : savoir si la pratique du débat philosophique pouvait permettre une amélioration du climat de classe. A partir de ce questionnement nous avions émis une hypothèse principale :

- **Hypothèse principale** : la pratique de la discussion philosophique peut améliorer l'ambiance de classe (cycle 2- cycle 3) : surtout avec pour thème : **l'amitié**.

Dans le but d'affiner notre questionnement nous avions également émis deux hypothèses secondes :

- **Hypothèse seconde (1)**: pratiquer la philosophie très jeune aide à se questionner sur les grandes questions mais également à se questionner sur soi, son comportement.
- **Hypothèse seconde (2)** : il pourrait y avoir une répercussion de ces pratiques philosophiques et de l'entrainement au questionnement sur d'autres disciplines et notamment se questionner sur le « pourquoi on fait ça ».

Nous rappelons que pour vérifier ces hypothèses nous avons mis en place une séquence de débats philosophiques autour du thème de l'amitié. Cette séquence avait pour point d'orgue le spectacle « T'es qui toi ? ».

D'après les résultats obtenus, que pouvons-nous retirer de cette expérimentation ?

3.2.2. Mise en lien avec les recherches antérieures.

3.2.1. Lien avec la littérature existante

A la manière de Michel Tozzi, nous avons pu expérimenter les différents rôles qu'il est possible d'attribuer aux élèves pendant le débat philosophique: synthétiseur, reformulateur, distributeur de paroles ou encore garant de l'écoute. Cela permet aux élèves de se sentir impliqués et de s'écouter davantage.

La dimension du questionnement a été difficile à porter avec mes élèves, ainsi les cinq critères nécessaires à la mise en place d'une discussion philosophique n'ont pas pu toujours être tous respectés. Il a été difficile, en tant qu'enseignant, d'arriver à produire le questionnement chez les élèves. J'ai pu remarquer ces mêmes difficultés dans certains travaux ayant déjà été faits sur le sujet.

3.2.2. Lien avec d'autres mémoires, d'autres expérimentations

De nombreuses études ont été faites antérieurement sur le lien que nous pouvions faire entre la pratique des débats philosophiques en classe et l'amélioration du climat de classe.
Nous pouvons citer ici le travail de mémoire de Marie Thuzet de l'IUFM de Bourgogne intitulé « Comment les débats philosophiques en classe peuvent-ils contribuer à des apprentissages de meilleure qualité chez les élèves ? ». Elle signale la difficulté qu'ont eu ses élèves à se questionner. Une de ses hypothèses consistait à poser que les élèves devant coopérer au sein d'une discussion, cela les amènerait à avoir des rapports moins conflictuels entre eux. Elle affirme voir un changement dans le comportement de ses élèves et propose que ces débats philosophiques continuent afin de garder le bénéfice qu'ils ont pu engendrés.

3.2.3. L'apport de mon mémoire

D'après les résultats obtenus il est désormais possible d'apporter des éléments de réponses à nos hypothèses de départ et de compléter les travaux antérieurs.

Nous pouvons constater que la pratique des débats philosophiques a permis de diminuer le nombre d'incidents. Aussi, et nous corroborons ici le travail de Marie Thuzet, un des plus grands bénéfices que cite les élèves est celui d'une amélioration de la qualité d'écoute. Mon impression en tant que professeur des écoles est tout à fait le même. Il était impressionnant d'observer les élèves faire preuve d'une très grande qualité d'écoute.

- **Retour sur l'hypothèse principale :** la pratique de la discussion philosophique peut améliorer l'ambiance de classe (cycle 2- cycle 3) : surtout avec pour thème : **l'amitié**.

➔ En partie, cela a permis d'obtenir une meilleure écoute des élèves entre eux et moins de moquerie ou de jugement. De plus, le nombre d'incidents ayant baissé cela influe sur l'ambiance de classe. Cependant, certains élèves continuent à poser problème et nous constatons chez eux non pas une diminution des incidents mais une amélioration de la réflexion sur ceux-ci.

- **Retour sur l'hypothèse seconde (1)**: pratiquer la philosophie très jeune aide à se questionner sur les grandes questions mais également à se questionner sur soi, son comportement.

➔ D'après les résultats nous pouvons constater que seule la moitié des élèves dit avoir appris à se questionner sur ses relations avec les autres. En effet, le questionnement des élèves a été difficile à mettre en place au cours de cette expérimentation.

- **Retour sur l'hypothèse seconde (2)** : il pourrait y avoir une répercussion de ces pratiques philosophiques et de l'entrainement au questionnement sur d'autres disciplines et notamment se questionner sur le « pourquoi on fait ça ».

➔ La conduite de cette expérimentation, les indicateurs que j'ai choisis et le temps imparti ne m'ont pas permis de confirmer ou d'infirmer cette hypothèse. Je n'ai donc aucun élément à ce jour concernant cette hypothèse.

Ainsi, au vu de mes hypothèses de départ, j'ai pu collecter quelques éléments me permettant d'en valider certaines ou d'émettre des questionnements sur d'autres. La pratique du débat philosophique a amélioré le vivre ensemble au moins sur la plan de l'écoute de chacun.

Enfin, ce travail de mémoire m'a permis de me poser un certain nombre de questions autour de la mise en pratique et des difficultés que j'ai rencontrés. Les limites que j'évoque ci-dessous me permettent d'envisager de nouvelles perspectives.

3.2.3. Limites et perspectives

Dans la mise en pratique :

➔ Limite : Je pense ne pas avoir assez utilisé les supports disponibles : albums, images, photographies ou encore textes pour déclencher la discussion philosophique. Cela a parfois rendu les discussions anecdotiques.

➔ Perspective : Il est important de réfléchir aux supports utilisés et d'anticiper le plus possible les réponses des élèves afin de préparer des moyens de les faire avancer dans leur réflexion.

Dans les résultats :

➔ Limite : Les résultats sont en demi-teinte par rapport aux hypothèses de départ. Surtout, il est difficile de conclure de manière certaine du lien entre pratique des discussions philosophiques et amélioration du climat de classe. En effet, il est possible que l'amélioration constatée soit due à d'autres facteurs : maturité des élèves, confiance dans la classe, implication dans le groupe classe….

➔ Perspective: Afin d'établir un lien de causalité entre la pratique des débats philosophiques et l'amélioration du climat de classe il serait intéressant de suivre deux groupes témoins sur plusieurs années. Par exemple, un groupe d'élèves de CP qui ne pratiquerait pas les débats philosophiques et un groupe d'élèves de CP pratiquant ce type de débat. Enfin, il serait pertinent de suivre ces élèves sur le long terme afin de pouvoir constater une éventuelle évolution.

Chez les élèves :

➔ Limite : A 7 ou 8 ans les élèves ont encore du mal à se questionner. L'habitude de venir à l'école pour répondre aux questions du maître est ancrée. Les élèves ont besoin d'un très fort guidage de la part de l'enseignant afin de faire émerger une question, un problème.

➔ Perspective : Une fois encore il serait intéressant que les élèves prennent l'habitude de se questionner et que l'expérience se poursuive afin qu'ils acquièrent la démarche socratique.

Chez l'enseignant :

➔ Limite : Une question cruciale m'est apparue plus tard dans l'année et j'ai donc choisi de ne pas en faire l'objet principal de ce mémoire. Quelle formation l'enseignant a-t-il pour mener à bien ces débats philosophiques ? En effet, les limites évoquées ci-dessus sont intimement liées à mon manque de formation spécifique et de « savoir-faire » en philosophie à l'école.

➔ Perspective : Si aujourd'hui la pratique des débats philosophiques attire de plus en plus d'enseignants il est nécessaire que ces derniers soient formés au sein des Ecoles Supérieures du Professorat et de l'Education ou par le biais de formations de circonscriptions.

Bibliographie

Daniel, M.-F. (2005). *Pour l'apprentissage d'une pensée critique au primaire.* Québec : Presses de l'université du Québec.

Galichet, F. (2004). *Pratiquer la philosophie à l'école.* Paris : Nathan.

Galichet, F (2004) *Pratiquer la philosophie à l'école : 15 débats pour les enfants du cycle 2 au collège*

Go, N. (2010). *Pratiquer la philosophie dès l'école primaire. Pourquoi ? Comment ?* Paris : Hachette éducation.

Labbé, B. & Puech, M. (2005), *Les goûters philo, l'amour et l'amitié,* Milan Jeunesse.

Leleux, C. & Lantier, J. (2010). *Apprentis philosophes : Discussion à visée philosophie à partir de contes pour les 5 à 14 ans*. Bruxelles : De Boeck.

Marsollier, C. (2011). *La philosophie à l'école*. Paris : L'Harmattan.

Piquemal, M. & Lagautriere, P. (2002). *Les philo-fables*. Paris : Albin Michel

Rousseau, J-J, (1762). L'Emile, *Livre II*, (p.460). Paris : Chez Furne Libraire-Editeur.

Thuzet, M. (2007).*Comment la pratique des débats philosophiques en classe peut-elle améliorer la qualité des apprentissages chez les élèves ?* IUFM de Bourgogne.

Tozzi M., (2007). *Apprendre à philosopher par la discussion.* Bruxelles : De Boeck.

UNESCO. (2011). *L'enseignement de la philosophie en Europe et en Amérique du Nord*. Paris : UNESCO.

Sitographie

http://philoenfant.org/%E2%80%A2-entrevues-avec-matthew-lipman/

Définition du dictionnaire du site www.toupie.org, consulté le 10/02/2015.

ANNEXES

1. **Annexe 1** : extrait de discussion sur « Qu'est-ce qu'être heureux ? »

PE : Qu'est-ce qu'être heureux pour vous ?
E1 : On est heureux quand on a plein de jouets.
E2 : Oui on est heureux quand on a tous les jouets Star Wars qu'on veut.
PE : Alors vous dites qu'on est heureux quand on a beaucoup de choses, beaucoup de jouets ?
E1 et E2 : Oui…
E3 : On est heureux quand on a beaucoup d'argent et qu'on peut faire ce qu'on veut.
PE : Donc on peut dire que pour le moment vous pensez qu'on est heureux quand on a beaucoup de jouets ou quand on a beaucoup d'argent, c'est ça ?
E3 : Oui. Moi je veux avoir plein d'argent.
PE : Y a-t-il d'autres élèves qui veulent s'exprimer ?
E4 : Bah… on est heureux… heureux quand on est tous ensemble.
PE : Peux-tu préciser ta pensée ?
E4 : Bah… là on est heureux à l'école… ensemble on s'amuse.
PE : D'accord, donc pour toi être heureux c'est être ensemble ?
E4 : Bah oui.
E5 : C'est vrai que quand on est ensemble en récréation par exemple on est content d'être ensemble pour jouer.
PE : Si on s'arrête sur ce qui a été dit on peut conclure qu'on est heureux quand on a beaucoup de jouets ou beaucoup d'argent et quand on est ensemble avec ses copains c'est bien ça ?
Classe: Oui !
PE : Très intéressant.
(…)

La fois d'après nous sommes arrivés à la distinction entre les choses matérielles et immatérielles qui pouvaient nous procurer du bonheur puis à la question suivante : Est-on forcément heureux si on a beaucoup d'argent ?

2. **Annexe 1 bis :** extrait de discussion sur « Qu'est-ce que le partage ? »

Après avoir présenté le but de l' « Opération Sakado » aux élèves, nous menons une discussion philosophique autour du thème du partage.

(….)
E1 : Le partage c'est important parce qu'il y a des gens qui n'ont rien et il faut leur donner.
PE : Pourquoi on partage avec les autres ?
E2 : On partage parce que si on a beaucoup c'est normal qu'on donne à des gens qui n'ont pas beaucoup.
E3: Par exemple moi dans la cour bah je partage mon goûter avec mes copains parce que desfois ils n'ont pas de goûter.
PE : D'accord.
E4 : Mais pourquoi on leur donne des choses, ils n'ont pas d'argent pour en acheter ?
E2 : Mais t'es bête ou quoi ils ont pas de maison donc ils ont pas d'argent !
PE : On se respecte, chacun a le droit à la parole Marie. Comment peut-on répondre à la question de Baptiste ?
E5 : Bah en fait les sans abris ils ont pas de maison et ils travaillent pas donc ils ont pas d'argent pour s'acheter à manger ou se laver.
E6 : On va donner quoi ? C'est obligatoire ?
PE : On reste dans la discussion Etienne s'il te plaît, je vous dirai ensuite ce qu'il faudra amener.
Merci pour la réponse de François. As-tu mieux compris Baptiste ?
E4 : Oui…
PE : Revenons à notre question, pourquoi partage-t-on ?
E7 : On partage aussi parce qu'un jour si on a besoin de quelque chose et si on a déjà partagé bah l'autre va partager pour nous.
PE : Très intéressant, pour toi on partage parce qu'un jour peut-être on aura besoin que quelqu'un partage avec nous ?
E7 : Oui.
E8 : Oui on sait jamais, parce que si on partage jamais on aura aucun copain aussi.
PE : Peux-tu préciser ce que tu dis ?
E8 : Si on garde tout pour soi et bah personne ne va nous aimer, alors que si on donne bah après les copains voudront bien nous donner.
PE : On garde ça dans un coin de sa tête et on continuera cette discussion la semaine prochaine.

A la suite de cette discussion les élèves sont arrivés à dire qu'il était plus facile de partager avec ses copains et les gens qu'on aimait. Nous avons rapidement basculé vers le thème de l'amitié.

3. **Annexe 2 :** Fiche de séquence sur l'amitié

<table>
<tr><th colspan="2">L'amitié</th><th>Niveaux : CE1-CE2</th></tr>
<tr><td colspan="3"><u>Compétences du socle commun :</u>
• <u>Compétence 1</u> : <u>Maitrise de la langue française</u> : * S'exprimer à l'oral dans un vocabulaire approprié.
* Prendre la parole
• <u>Compétence 6</u> : <u>Les compétences sociales et civiques</u> :* Respecter les autres
* Respecter les règles de vie collective
* Prendre part à un dialogue : prendre la parole devant les autres, écouter autrui, formuler et justifier son point de vue.
• <u>Compétence 7</u> : <u>Autonomie et initiative :</u> * S'impliquer dans un projet individuel ou collectif.</td></tr>
<tr><th>Thème de la séance</th><th>Organisation</th><th>Description rapide</th></tr>
<tr><td><u>Séance 1</u> : évaluation diagnostique sur le thème de l'expérimentation.→ Qu'est-ce que l'amitié ? (élèves bavards et le support ne m'a pas paru crucial pour cette première séance)= apparition d'un questionnement : différence entre copains et amis.</td><td>Pas de support, élèves en cercle devant le tableau.</td><td>Les élèves émettent leur point de vue sur la question. Ils ont encore du mal à se répondre et les interventions se juxtaposent.
A la fin de la discussion la question de la distinction copain/ami apparait.</td></tr>
<tr><td><u>Séance 2</u> : Travail sur la question de la différence copains et amis → nous sommes arrivés à l'idée d'une progression dans le temps (annexe 3)
Support : goûter philosophique → comment choisir entre un loisir et un ami qui ne va pas bien ?</td><td>Support : Les goûters philo.</td><td>Après avoir résumé l'histoire, les élèves proposent un schéma pour distinguer copain et ami (annexe 3) ; la séance est très riche.</td></tr>
<tr><td><u>Séance 3</u> : Pourquoi est-il si difficile de quitter ses amis ?</td><td>Support : Les goûters philo</td><td>Les élèves ont eu du mal à se poser des questions à partir de cette histoire. Ils ont accumulé beaucoup de témoignages. J'ai eu du mal à « faire de la philosophie ».</td></tr>
<tr><td><u>Séance 4</u> : Faut-il dénoncer ses amis ? Oui et non …. Pas facile ça on peut perdre l'amitié sinon et on est triste. Il faut le protéger. (annexe 4)</td><td>Dilemme moral</td><td>Les élèves ont énormément réfléchi sur cette question pas facile. Ils ont aimé apporter leurs arguments et les confronter aux autres.</td></tr>
<tr><td><u>Spectacle :</u> T'es qui toi ? de la compagnie De çi de là</td><td>/</td><td></td></tr>
<tr><td><u>Séance 5 et 6 :</u> Débat et questionnement autour du spectacle.</td><td>Spectacle</td><td>Le support du spectacle a été très riche de nouveaux questionnements. Les élèves ont apprécié retrouver des choses que l'on avait dites en classe durant les débats.</td></tr>
</table>

4. **Annexe 3** : La différence entre copain et ami

Séance 1 : A partir d'une histoire des goûters philo → «Comment choisir entre un loisir et un ami qui ne va pas bien ? »

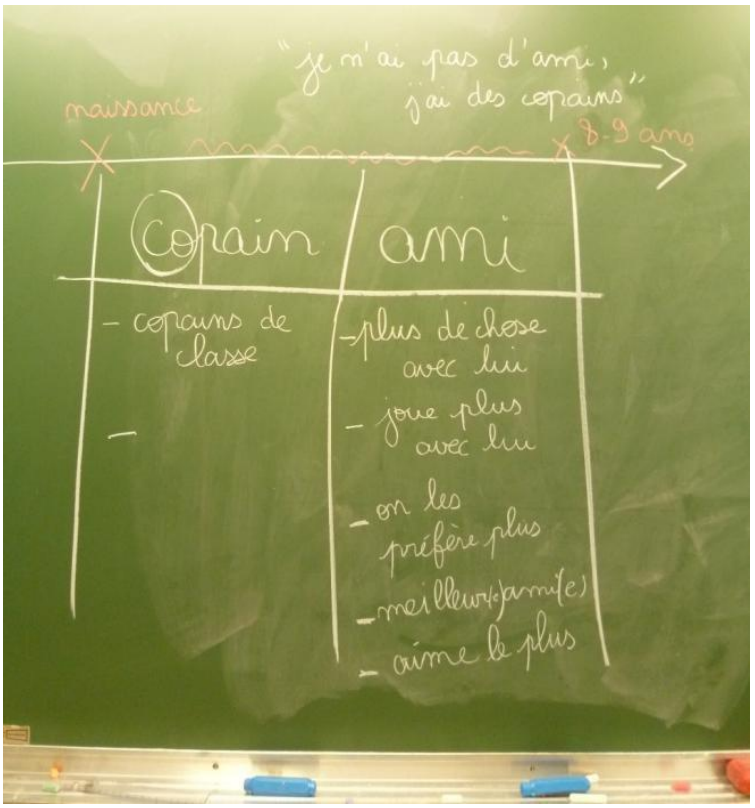
E1 : Dans l'histoire en fait son chat un matin il l'avait retrouvé mort et aussi il lui dit que lui aussi il lui dit j'ai un chien. Quand il arrive au stade il repart pour aller le soutenir parce que son chien est mort.
E2 : En fait dans l'histoire, en fait entre son ami et son cours de foot eh ben il préfère son ami et vu qu'il est triste il va l'aider parce que c'est son ami.
E3 : Normalement il devait aller jouer au foot et son entraineur va lui faire payer
PE : « Il va me le faire payer », vous comprenez ça comment ? Qu'est ce que ça veut dire ? Attention ça ne veut pas dire qu'il va devoir lui donner de l'argent.
E4 : Ca veut dire qu'il veut le tabasser
(rires)
E5 : C'est le gronder
PE : Oui le gronder et lui enlever un droit, le droit de jouer dimanche au match. D'accord ?
Alors qu'est ce qu'elle nous dit d'autres cette histoire ? Quelle question se pose Guillaume dans l'histoire ? Il est partagé entre quoi et quoi Guillaume ? Quelle est la question dans sa tête ?
E6 : Bah c'est soit d'aller voir son copain soit de jouer au match.
PE : Oui il est partagé entre aller jouer au foot et voir tous mes copains et en même temps il y a mon ami qui est mal et triste aussi, alors qu'est ce que je fais ? Et à la fin il choisit …
E7 :D'aller voir son ami
PE : Oui d'aller voir son ami.
E7 : En fait il doit hésiter parce que son ami c'est comme son copain et après ses copains au foot c'est ses copains alors c'est soit il va voir ses copains au foot ou voir son copain avec son chien.
PE : Très intéressant ce qu'a dit Melvin il a employé 2 mots qui n'ont pas la même signification. On en avait déjà parlé rapidement la semaine dernière. Est-ce que quelqu'un a relevé dans ce qu'il a dit ?
E8 : Il va ….. *(intervention ne répondant pas à la question)*
PE : Oui mais j'aimerais bien qu'on reste sur l'intervention de Melvin.
E9 : Euh copain et …..copine ?
PE : Non … Quel est l'autre mot qu'il a employé ?
E9 : Copain et …..euh ….. ami !!
PE : Quelle question on pourrait se poser avec ces deux mots ? Formulez-moi une question qu'on pourrait se poser avec ces 2 mots ?
E3 : Bah les copains en fait c'est les ….
PE : Formulez-moi une **question** ! Au lieu que ça soit moi qui pose toujours les questions on va essayer que ça soit vous qui trouviez les questions.
E2 : Bah les copains c'est …

PE : Une question ! Je ne demande pas une réponse mais une question. Essayer de formuler une question concernant ces deux mots.
E8 : Bah en fait un copain c'est plus…
E4 : Une question !
PE : Ne me dites pas ce qu'est un copain ou un ami pour le moment mais essayer de trouver une question toute simple que l'on pourrait se poser avec ces deux mots.

E6 : Qu'est-ce qu'un copain, qu'est-ce qu'un ami ?
PE : Voilà, tout le monde a entendu ?
E : Non …
PE : Plus fort Inès.
E6 : Qu'est-ce qu'un copain, qu'est-ce qu'un ami ?
PE *(trace un tableau avec deux colonnes : copain/ami)* : Vous allez maintenant pouvoir me dire ce que je peux mettre dedans.
E10 : Un copain c'est quand tu es ami avec quelqu'un.
PE : Pour toi il n'y a pas de différence entre un ami et un copain alors ? C'est la même chose ?
E10 : Oui.
PE : D'accord, pour Lény c'est pareil. Pourquoi pas.
E3 : Un ami c'est quand tu fais plus de choses avec lui. C'est plus ton ami.
PE : (note au tableau). A l'élève 7 : C'est intéressant ce que tu dis mais lève ton doigt.
E7 : Mais en fait moi je n'ai pas d'amis, j'ai des copains mais pas d'amis.
PE : D'accord. Alors comment tu définis avoir un copain ?
E7 : Bah… pour moi ça veut dire que tu fais plus de choses avec lui. Par exemple quand tu fais un sport bah là tu te fais des copains. Mais après vu que tu le vois pas souvent c'est un ami.
PE : Quand tu ne le vois pas souvent c'est un ami ? Ou quand tu le vois souvent ?
E7 : Euh … quand tu le vois souvent !
PE : Ah d'accord. Et comment tu définis un copain alors, vu que tu dis que tu n'as que des copains ?
E7 : …..
PE : C'est tes copains de classe ? C'est ça que tu veux dire ?
E7 : Oui.
PE : D'accord.
E6 : Un copain c'est quand … après par exemple t'es copain avec lui mais tu l'aimes pas trop et après un ami c'est quand tu es plus plus ami tu joues plus avec lui tu le vois plus souvent.
PE : Alors là on fait une différence de quoi là tous ceux qui ont parlé entre copain et ami ? On pourrait dire quoi ?
E11 : Copain ça veut dire que c'est quelqu'un qui partage le pain. C'est pour ça que ça s'est appelé comme ça.
PE : Oui c'est ce qu'on avait vu la semaine dernière tout à fait. Copain comme co-équipier, co : avec et équipier : l'équipe, qui est avec mon équipe, dans mon équipe. Co pain c'est celui avec qui je partage le pain.
On fait une différence de quoi entre copain et ami ? Est-ce qu'on est plus proche d'un ami ou plus proche d'un copain ?
E12 : Euh … les amis parce qu'on les voit presque tout le temps. Et les copains bah … c'est nul.
(rires classe)
PE : D'accord. Alors qu'est-ce que c'est un copain ? Parce qu'un copain c'est bien quelqu'un qu'on aime bien on est d'accord ? On dit bien « mon copain dans la cour de récréation » c'est qu'on l'aime bien. Et un ami alors ? Si on aime déjà bien notre copain, un ami c'est quoi ?
E4 : Un copain en fait… dans la cour moi je dis à mes copains par exemple à Evan et Alexandre : « les copains venez ! ». Et après voilà quand même ….
PE : Tu les aimes bien.
E4 : Oui je les aime bien.
PE : Et pourtant ce ne sont pas tes amis ?
E4 : Bah si les amis c'est … les copains.
PE : Elle est difficile à faire cette différence.
E4 : Les amis c'est des gens qu'on rencontre.

E qui chuchote : « j'ai une idée ! »
PE : D'accord.
E6 : En fait un ami c'est un seul meilleur ami, c'est ton meilleur meilleur meilleur ami. Alors que les copains on a en plusieurs, on les aime bien.
PE : Pour toi on ne peut pas avoir plusieurs amis ?
E6 : Si …
PE : Tu vois parce que dans ce que tu nous as dit on dirait qu'il n'y a qu'un meilleur ami. En fait tu dis qu'on peut avoir plusieurs meilleurs amis c'est ça ? C'est ceux qu'on aime le plus c'est ça ? C'est intéressant.
E6 : Oui.
E13 : En fait copains c'est qu'ils sont plusieurs et ami il est tout seul.
E11 : Amis tu peux mettre un « s »… et copains aussi …
E13 : Ah oui …
E14 : Copain bah en fait on peut l'inviter.
PE : C'est un copain ou un ami ?
E14 : Un copain parce qu'un ami on le voit moins souvent.
E2 : Bah en fait moi je ne suis pas d'accord avec ce qu'a dit Evan parce qu'un ami on le voit plus qu'un copain.
PE : D'accord on l'avait noté.
E14 : Un ami ça peut être une fille ou un garçon. Et un copain … c'est pareil.
E7 : En fait ami c'est par exemple tu vas quelque part et moi j'ai rencontré Pierre et maintenant c'est mon ami.
PE : Intéressant ce que tu as dis. Tu as dis j'ai rencontré Pierre et **maintenant** c'est mon ami sous entendu tu as rencontré Pierre il y a longtemps et qu'aujourd'hui c'est ton ami.
E6 : Par exemple Pierre et tout c'est mes copains et on a joué ensemble depuis longtemps depuis la maternelle et on a tellement joué ensemble que maintenant on est amis.
PE : Très intéressant ça. Regardez si on fait une frise, comme en histoire, qui part du plus ancien jusqu'à aujourd'hui, une frise qui représente le temps. A quel âge tu as rencontré ceux dont tu parles ?
E6 : Quand je suis née …
PE : A ta naissance ; donc c'était tes copains, toute la maternelle tu as joué avec eux et puis ça fait longtemps que tu les connais et peu peu ils sont devenus tes amis et aujourd'hui tu as quel âge ?
E6 : 8 ans.
PE : 8 ans et aujourd'hui ce sont tes amis. C'est très intéressant ce que vous avez dit.
Est-ce qu'il y en a qui se reconnaissent là ?
Brouahhhhh
PE : On s'écoute.
E15 : Un ami c'est quand tu as rencontré depuis très très très longtemps.
E : C'est l'inverse !!!!
PE : Ne dites pas c'est l'inverse il n'y a pas de réponse juste ou fausse. Si vous n'êtes pas d'accord vous pouvez avoir la parole pour exprimer votre point de vue.
Donc un ami c'est quelqu'un qu'on a rencontré depuis longtemps ?
E15 : Non …
PE : Ah pour toi un ami c'est plus fort qu'un copain ?
E15 : Oui…
PE : En général ami c'est un terme qu'on réserve à ceux qu'on aime le plus avec qui on est le plus proche…
BROUAHHHH
PE : On s'écoute encore 5 minutes.

E12 : Avec un copain à la crèche et après il a déménagé et après je l'ai retrouvé en CP…
PE : Merci.
E4 : Moi je suis copain avec Evan et Evan c'est mon ami.
PE : Toi Maël tu ne fais pas vraiment de différence alors…
E4 : Oui.
PE : Merci.
E6 : En fait je ne suis pas d'accord avec Louane parce que quand on se connait la première fois bah avant on se connait pas on est pas copain, après on devient copain et après on est amis.
PE : Les derniers qui ont la main levée seront les derniers à parler.
E16 : Moi à mon ancienne école j'avais une copine et ça faisait longtemps qu'on faisait plein de chose et à un moment elle m'a rejeté on a plus joué ensemble et j'ai su qu'elle n'était plus mon ami …
PE : Très intéressant Maëlie, garde ton idée dans un coin de ta tâte ça nous resservira.
Merci à tous pour votre participation, on rediscutera à partir d'une autre histoire la semaine prochaine pour savoir s'il facile de se faire des amis.



Fin de la séance : tableau de synthèse construit au fil de la discussion

5. Annexe 4 : « Faut-il dénoncer ses amis ? »

Séance 3 : avant que la séance ne commence les élèves veulent de nouveau revenir sur la différence copains/amis et ajouter quelque chose.

E1 : Il ya aussi camarade ! C'est quelqu'un qui est avec toi en classe mais ce n'est pas forcément ton ami.
E2 : Oui, il y a camarade, copain et ami.
PE : Je refais le schéma que j'avais fait la dernière fois : la frise du temps vous vous souvenez ? On avait dit il y a la rencontre ensuite on est copain puis on est ami. Où est-ce que je place camarade alors ?
E3 : Camarade on peut le placer partout.
PE : Intéressant, pourquoi dis-tu qu'on peut le placer partout ?
E3 : Bah …. Parce que qu'on soit rien du tout, copain ou ami on est toujours camarade.
PE : Pour toi dès qu'on est dans la classe on est camarade.
E3 : Oui.
PE : On va s'arrêter là pour ce travail sur le mot camarade merci Maris de nous l'avoir apporté.

Je vais maintenant vous lire une petite histoire :
Lecture du dilemme= le meilleur ami de Tom a volé la peluche qu'avait amené un enfant le matin pour la classe, Tom a vu son meilleur ami Victor voler cette peluche. Il hésite à le dire à la maîtresse. L'aurais-tu dénoncé ? Pourquoi ?

E1 : Oui comme ça son copain il sera content mais par contre son meilleur ami ne sera plus ami avec lui … j'hésite …
E2 : Il a volé quelque chose c'est grave. Tous les enfants de la classe vont être tristes s'il ne rend pas la peluche….
PE : Alors toi Maël tu dis que s'il ne dénonce pas son meilleur ami c'est tous les enfants de la classe qui seront triste, ce n'est pas seulement le copain qui a perdu sa peluche.
E2 : Oui voilà.
E1 : Si c'est mon frère j'aime bien le dénoncer.
PE : Restons sur le sujet : faut-il dénoncer son meilleur ami s'il a fait une bêtise ?
E3 : Moi Mathis m'a déjà dénoncé donc je le dénoncerai.
PE : Qu'est-ce qui te pousse à la dénoncer ?
E3 : Pour me venger parce que lui il m'a déjà dénoncé.
E4 : Oui et non c'est difficile, un meilleur ami c'est important … si tu le dis ton meilleur ami va être puni…
E5 : Tu es obligé de la dénoncer je pense et après il te pardonnera et on sera de nouveau ami…
PE : D'accord donc pour toi il est plus important de dire la vérité que de protéger son amitié d'avec ta meilleure amie ?
E5 : Après il te pardonnera et on redeviendra amies.
E6 : J'hésite moi …
E7 : Quand des copains jouent avec les affaires des autres ils peuvent casser, abîmer …
PE : Est-ce le sujet ici Simon ?
E7 : Non …
PE : Donc restons sur la question : faut-il dénoncer son meilleur ami ?
E8 : Si tu le dénonces ça ne sera plus ton ami …

E9 : Faut pas le dénoncer sinon il sera triste et moi aussi je serai triste de l'avoir dénoncé je vais regretter…
PE : Toi tu dis que ça te ferais du mal à toi aussi c'est ça ?
E9 : Oui je serai triste de lui avoir fait du mal ?
PE : Est-ce que le dénoncer c'est lui faire du mal ?
E9 : Oui il sera puni après …
E10 : Après il va se venger …
PE : On retrouve l'idée de vengeance, pourquoi notre meilleur ami se vengerait ?
(…)
PE : On va s'arrêter là, merci beaucoup à tous.

Résumé fait par un élève: pas facile de savoir s'il faut le dénoncer, on se pose des questions. En même temps oui il faudrait pour que la classe retrouve la peluche mais bon c'est quand même notre meilleur ami. On ne sait pas trop.

6. Annexe 5 : Spectacle « T'es qui toi ? », compagnie *De çi, de là*.

« Méli et Mélo sont inséparables, ils font tout ensemble; manger, s'habiller, se laver, jouer… Ils sont aussi d'accord pour tout et sur tout ! C'est comme ça les vrais amis ! Seulement voilà… Dans cette relation fusionnelle et exclusive, Mélo étouffe. Alors, une nuit… il s'invente… non, pardon !!! Il se découvre un nouvel ami. Il est le seul à le voir et à l'entendre mais ça ne fait rien, il l'adopte. D'un duo, on passe à un trio. Et rien ne va plus !

Pour raconter cette histoire les deux comédiennes se sont amusées à adapter tous les gestes du quotidien à ce binôme d'amis inséparables, créant des situations loufoques. Un spectacle très visuel dans lequel le mime et le théâtre burlesque se mêlent pour raconter une histoire d'amitié mouvementée et un peu mystérieuse… »







Mots clés :

DEBAT - PHILOSOPHIE - SE QUESTIONNER - CLIMAT DE CLASSE - AMITIE - ECOLE PRIMAIRE – RELATIONS ENTRE ELEVES – RESPECT- ECOUTE – VIVRE ENSEMBLE

Résumé :

L'intérêt pour les débats philosophiques à l'école est de plus en plus présent dans la réflexion pédagogique. Nous nous sommes intéressés au lien entre la pratique des débats philosophiques et une possible amélioration du climat de classe : la pratique des débats philosophiques peut-elle améliorer le climat de classe ? Nous avons utilisé des questionnaires afin de récolter les impressions des élèves à la fin de l'expérimentation. Selon eux, le résultat le plus probant à la suite de ces débats a été une amélioration nette de l'écoute. D'après nos impressions, l'expérimentation a permis de créer une meilleure ambiance de classe mais il est difficile de savoir le réel impact des débats philosophiques. Beaucoup de facteurs externes à cela peuvent modifier le comportement des élèves.

Pour conclure, nous pensons que pour améliorer davantage le climat de classe il serait intéressant de continuer l'expérience avec les mêmes élèves tout au long de leur scolarité primaire par exemple.

Abstract :

The interest of philosophical debates at primary school is more and more important in educational questionings. I was interested in the link between the practise of philosophical debates with pupils and a possible improvement in the class atmosphere. My problem is the following:

Do the philosophical debates could improve the class atmosphere? I used feedback questionnaires in order to collect pupil feelings at the end of the experimentation. For pupils, the main result is an improvement of the listening ability amongst themselves. According to me, this experimentation enabled to create a better class atmosphere. However it is difficult to measure the real impact of this etude because many factors could affect the class atmosphere.

To conclude, I think that in order to improve the class atmosphere it is interesting to carry on philosophical debates with pupils in different class levels.