

Impliquer les élèves dans des discussions à visée philosophique

Armelle Leclair

► **To cite this version:**

Armelle Leclair. Impliquer les élèves dans des discussions à visée philosophique. Education. 2015.
<dumas-01252740>

HAL Id: dumas-01252740

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01252740>

Submitted on 8 Jan 2016

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

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

Année universitaire 2014-2015

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

Professeur des écoles

2^e année

**Impliquer les élèves dans des discussions à
visée philosophique**

Présenté par Armelle Leclair

Mémoire encadré par Jean-Pascal Simon et Jean-Marc Colletta

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier mes deux tuteurs de mémoire, Jean-Pascal Simon et Jean-Marc Colleta, pour leurs conseils pertinents et leur bienveillance.

Un grand merci également à mon ami informaticien et fervent de la philosophie Kévin Gellenoncourt, qui m'a apporté une aide précieuse sur la forme comme sur le contenu.

Ma gratitude à mes collègues de cycle 2 pour m'avoir permis de réunir les conditions matérielles et spatiales à la réalisation des ateliers de philosophie.

Merci enfin à ma mère, pour sa patience dans la relecture minutieuse de mon travail.

Sommaire

Introduction	1
1 État de l'art.....	2
1.1 Les enjeux de la philosophie à l'école	2
1.1.1 Un levier pour de nombreux apprentissages.....	2
1.1.2 Des réticences.....	6
1.2 Pratique de la discussion à visée philosophique en cycle 2.....	8
1.2.1 Définition des termes.....	8
1.2.2 Le rôle de l'enseignant.....	9
1.2.3 La question de l'évaluation	12
1.2.4 Présentation de la problématique.....	13
2. Méthodologie.....	14
2.1 Participants	14
2.1.1 Présentation générale.....	14
2.1.2 Expérience de la population dans les activités philosophiques	14
2.2 Matériel	15
2.2.1 Recueil des conceptions initiales.....	15
2.2.2 Organisation des discussions à visée philosophique	15
2.3 Procédure.....	18
2.3.1 Variables testées	18
2.3.2 Recueil et analyse des données.....	21
3. Résultats	23
3.1 Influence du type de support sur l'émergence d'un questionnement	23
3.2 Influence d'une trace écrite individuelle.....	24
3.2.1 Conséquence sur la diversité de la participation	24
3.2.2 Conséquence sur le niveau d'agitation global.....	25
3.3 Influence d'une réflexion individuelle anticipée.....	26
3.3.1 Conséquence sur la diversité de la participation	26
3.3.2 Conséquence sur le niveau d'agitation global.....	27
3.4 Bilan intermédiaire des discussions à visée philosophique	27
4. Discussion et conclusion	28
4.1 Interprétation des résultats au regard de la problématique	28
4.1.1 Le support écrit, gage d'une plus grande implication des élèves.....	28
4.1.2 La trace écrite individuelle, un outil qui n'a pas fait ses preuves	29

4.1.3 La préparation à la discussion, des résultats contradictoires	30
4.2 Limites et perspectives	30
4.2.1 Pour un support textuel encore plus près des élèves.....	30
4.2.2 Une trace écrite somme toute pertinente	31
4.2.3 Pour une véritable réflexion individuelle	31
4.3 Apports professionnels	33
4.4 Conclusion.....	34
Bibliographie	35

Introduction

Ce mémoire a pour objet l'enseignement de la philosophie à l'école primaire, en cycle 2 notamment, sous la forme de discussions collectives. Née aux États-Unis il y a une cinquantaine d'année, cette pratique tend à se développer dans les écoles françaises.

Alors qu'un demi siècle plus tôt, les religions dispensaient les hommes de l'exercice critique de la raison en fournissant des réponses établies à leur questions existentielles, elles subissent actuellement un désintérêt général grandissant. En outre, notre époque est marquée par une désillusion issue de l'échec des idéologies totalitaires du XX^e siècle. Les systèmes politiques niant la liberté de l'homme ont montré leur limite, et une fois défaits de leurs chaînes, les hommes ont eu besoin d'effectuer un virage radical : la liberté est désormais sacrée dans nos sociétés. Liberté non moins vitale qu'elle ne se révèle angoissante et insécurisante. Il résulte ainsi de ces profonds bouleversements un manque de repères ressenti par nos contemporains. En quête de sens, quand certains décident de se tourner vers le fanatisme religieux ou les sectes, d'autres font alors appel à la raison pour tenter de trouver en eux des réponses aux questions fondamentales qui les préoccupent.

L'école, loin d'être un lieu sanctuarisé, s'est donc saisi de ce regain d'intérêt pour la philosophie afin d'en proposer un enseignement à ses élèves. Cependant, ce nouveau souffle donné à la philosophie est-il une raison suffisante pour en introduire la pratique dans l'école française ? Qu'est ce qui justifie la présence d'activités philosophiques dans l'emploi du temps de nos élèves ? Quels sont les apprentissages, valeurs, connaissances ou compétences que nous cherchons à leur transmettre à travers cet enseignement ?

À partir des données de la littérature, on cherchera dans un premier temps à mesurer les enjeux d'une pratique de la philosophie à l'école primaire, et à expliciter comment et sous quelles conditions cet enseignement peut être entrepris avec les élèves. Cet état de l'art nous amènera à prendre conscience qu'une des difficultés majeures propres à cette activité est de parvenir à faire en sorte que tous les élèves s'y impliquent. L'étude relatée dans la suite ce mémoire tentera donc de déterminer des modalités pratiques utiles à l'enseignant pour favoriser l'implication d'un maximum d'élèves. On détaillera alors la méthode de recherche utilisée, puis on en exposera les résultats, et on terminera enfin par une discussion sur les apports, les limites et les perspectives professionnelles issues de cette étude.

1 État de l'art

1.1 Les enjeux de la philosophie à l'école

1.1.1 Un levier pour de nombreux apprentissages

L'école se doit de transmettre les connaissances et les compétences nécessaires à tout citoyen aspirant à réussir sa vie professionnelle et personnelle : c'est le haut lieu de l'instruction. Elle a également une mission d'éducation : en « faisant passer les enfants de l'affectif à la raison », elle les « aide à grandir [et les ouvre] à ce qui est fondamentalement humain » (A.Lalanne, 2007). Kant écrivait d'ailleurs « On ne devient homme que par l'éducation » (*Réflexions sur l'éducation*, 1776-1787)

Étymologiquement « amour de la sagesse », on peut définir la philosophie comme le questionnement et la recherche de réponses à des questions fondamentales par un raisonnement logique. S'il n'apporte pas de connaissances certaines, l'acte de philosopher est sans nul doute un exercice de réflexion utilisant et développant l'usage rigoureux de la raison, et rejoint par là les missions premières de l'école.

En pratique, on peut regrouper les objectifs pédagogiques de l'activité de discussions à visée philosophique en trois grandes catégories.

1.1.1.1 La maîtrise de la langue orale

Objectif principal de l'école maternelle, le langage est aujourd'hui trop souvent délaissé en élémentaire au profit de l'écrit. Il est alors utilisé uniquement comme outil et non plus comme objectif d'apprentissage. La maîtrise de la langue orale est pourtant déterminante, tant dans la vie personnelle que professionnelle : de nos jours, celui qui maîtrise le langage détient le pouvoir. Véritable ascenseur social, nous avons tout à gagner à réhabiliter le langage comme discipline à part entière, méritant une plage définie dans nos emplois du temps de classe ainsi qu'un enseignement structuré et explicite.

Quoi de plus approprié qu'une discussion collective autour d'un sujet complexe pour conduire les élèves à développer des compétences langagières ? L'activité de discussions à visée philosophique nécessite en effet d'utiliser un vocabulaire précis pour se faire comprendre, fait intervenir des clarifications et définitions de notions, et est propice à des reformulations syntaxiques modélisantes par l'enseignant. Elle participe en ce sens à l'acquisition de

compétences linguistiques (syntaxiques et lexicales). On y travaille également des compétences langagières communicationnelles (posture, capacité d'écoute et références culturelles), discursives (savoir raconter, exposer, et surtout argumenter), et métalinguistiques (être capable de prendre du recul sur son propre discours puis d'autoréguler sa production).

Une étude cherchant à vérifier la mobilisation de compétences chez les élèves a d'ailleurs été réalisée dans une classe de cycle 3 de Perpignan. L'analyse de la pratique du débat philosophique avait révélé une progression dans la maîtrise des compétences linguistiques et discursives. On constatait en effet une diversification des formes linguistiques du discours des élèves, avec notamment l'utilisation de structures linguistiques plus complexe (« diminution des phrases simples et augmentation des phrases complexes »). Au niveau discursif, « un usage [de plus en plus] pertinent des formes explicatives et argumentatives » avait été remarqué. Cette recherche avait également mis en valeur des progrès dans le domaine des compétences communicationnelles, avec une « augmentation de la capacité des élèves à prendre en compte le discours, les attitudes et les savoirs des autres pour produire leur propre discours », visible par des « marques de dialogisme » telles que « la négation, la comparaison, le renchérissement, la confirmation ou [l'utilisation] du conditionnel journalistique (utilisation du conditionnel pour rapporter un propos tenu) ». Cette réflexion d'un élève l'illustre bien : « j'écoute ce que dit mon camarade et s'il a pas tout dit ce que je sais je complète avec mes idées ». Enfin, on peut dire que ces élèves avaient avancé dans leur maîtrise des quatre dimensions du langage puisqu'une « évolution des analyses métalinguistiques » a été reportée. On citera à titre d'exemple l'apparition d'une « gestion du respect du thème du débat » ainsi qu'une meilleure « gestion des interventions ». (M.Tozzi, 2001, p.66, 67, 68).

Il serait cependant extrêmement réducteur, voire dangereux pour la qualité de la réflexion, d'avoir comme unique objectif aux discussions à visée philosophique la maîtrise du langage. Cette discipline dépasse largement l'apprentissage de la rhétorique et, c'est ce que nous allons voir ensuite, ouvre à nos élèves d'autres horizons de progression tout aussi fondamentales.

1.1.1.2 Une éducation à la citoyenneté

Le philosophe John Dewey écrivait « Le meilleur et le plus profond entraînement moral est précisément celui qu'un individu acquiert lorsqu'il est obligé d'entrer en relation avec les autres dans une communauté de travail et de pensée. » (M-F. Daniel, 1997)

Reliés par un questionnement commun, les élèves seront amenés à expérimenter les conditions préalables nécessaires pour mener à bien cette discussion, et adopterons ainsi les règles d'un « vivre ensemble ». Notons qu'un travail de formulation de ces règles en terme de droits et de devoirs, voire leur élaboration collective par les élèves participeront à l'acquisition progressive d'un comportement responsable en société.

Une discussion collective ne peut en effet avoir lieu sans le respect mutuel et l'écoute effective des participants entre eux. Des outils concrets peuvent aider à la mise en place de l'écoute respectueuse en matérialisant le droit à la parole, par un micro ou un bâton de parole par exemple. P. Tharrault (2007) préconise également la construction préalable aux discussions philosophiques d'« une culture de l'écoute et de l'échange ». Il est préférable, selon lui, d'amorcer l'acquisition de réflexes d'écoute en apprenant à échanger sur des sujets plus concrets que la philosophie, comme la vie de l'école ou le vécu personnel des élèves. Des dispositifs issus des pédagogies Freinet et institutionnelle se révèlent particulièrement adaptées et commencent à voir le jour dans les classes. C'est le cas du « Quoi de neuf », des conseils d'enfants ou encore de l'élaboration collective des règles de vie de la classe.

En outre, l'activité de discussions à visée philosophique se montre particulièrement adaptée à un apprentissage pratique du fonctionnement démocratique. Tout d'abord, on pourra donner aux élèves des responsabilités en leur attribuant des rôles précis, à rapprocher des fameux « métiers » que l'on retrouve fréquemment aujourd'hui dans les classes. Ainsi, on pourra retrouver, en plus des élèves qui débattent, l'élève « président de séance », garant du respect des règles et responsable de la répartition de la parole, le « passeur du bâton de parole » qui, comme son nom l'indique, évite aux autres de se lever en apportant le bâton aux élèves désignés par le président, le ou les « reformulateur(s) », dont la mission est de résumer à intervalles réguliers ce qui a été dit pour éviter les répétitions, le « secrétaire », prenant des notes sur le contenu de la discussion, ou encore le ou les « observateurs », qui notent les interventions et attitudes d'un élève précis. Bref, autant de fonctions qui, tout en développant chacune des capacités spécifiques, favorisent l'autonomie des élèves. Lorsqu'il est mené, le temps du recueil des questions philosophiques proposées par les élèves, suivi du vote de la question du prochain débat, est l'occasion d'expérimenter une pratique à laquelle se destine tout citoyen : le vote démocratique à la majorité.

Enfin, l'échange de points de vue, la prise de recul et la remise en question des idées reçues propres aux discussions philosophiques, sont autant de moyens de développer l'esprit critique des élèves, leur donnant ainsi les bases nécessaires à l'exercice futur d'une citoyenneté éclairée.

On voit bien que cette pratique s'appuie sur une conception de l'enfant comme sujet pensant et comme citoyen en devenir, capable d'exercer des responsabilités à son niveau. A. M. Sharp, principale collaboratrice de M. Lipman, affirme d'ailleurs « Les enfants doivent être considérés comme des personnes rationnelles et autonomes si l'on veut qu'ils deviennent des citoyens autonomes et raisonnables. » (P. Tharrault, 2007).

1.1.1.3 Une école de la pensée

Si la maîtrise du langage et le devenir citoyen peuvent être travaillés dans de multiples activités scolaires, il est un apprentissage plus spécifique à l'atelier de philosophie : c'est la formation d'une pensée rationnelle et structurée. Wittgenstein écrivait d'ailleurs: « Le but de la philosophie est la clarification logique de la pensée. » (A. Lalanne, 2007).

Nous avons défini plus haut la philosophie de manière globale, après avoir convoqué aussi bien un grand maître de la philosophie, Kant, qu'un professeur issu du terrain, A. Lalanne, pour justifier sa présence à l'école. Détaillons à présent les apprentissages cognitifs sous-jacents à cette construction de pensée en faisant appel à M. Tozzi. Celui-ci nous donne une définition didactique de l'acte de philosopher : selon lui il s'agit d'« articuler, dans le mouvement et l'unité d'une pensée impliquée, sur des notions et des questions fondamentales pour tout homme, des processus interdépendants de problématisation d'affirmations et de questions, de conceptualisation de notion, d'argumentation rationnelle de thèses et d'objections. » On peut ainsi dégager trois processus cognitifs convoqués et développés dans les discussions philosophiques. Tout d'abord l'acte de **problématiser**, qui consiste à émettre des questionnements concernant la complexité de notions fondamentales pour l'homme telles que l'essence de son existence, son devenir, sa finitude, ses relations à autrui... Philosopher nécessite ensuite de **conceptualiser**, c'est à dire être capable de généraliser des exemples issus de notre vécu, des situations similaires, et les abstraire pour en dégager une notion philosophique. Enfin, il convient d'**argumenter**, ce terme doit être compris dans le sens d'explicitation et de justification de sa pensée afin de la soumettre aux autres. Ce processus cognitif est à rapprocher de la compétence langagière discursive évoquée en 1.1.2.1.

C'est finalement au cœur de cette communauté de recherche philosophique que sont les « débats-philo », que pourront se froter les pensées individuelles, et par ce socioconstructivisme, émergera une pensée collective et le début d'un chemin vers l'objectivité.

Mais les enfants de l'école primaire en sont-ils réellement capables ? Ne leur prête-t-on pas ici des compétences hors de leur portée qui commencent seulement à se développer en devenant adulte ? Y a-t-il un âge pour philosopher ?

1.1.2 Des réticences

La philosophie n'apparaît en tant que discipline dans les programmes qu'en classe de terminale, cela n'est pas sans raison. Il s'agit en effet d'une activité complexe, faisant appel à des compétences transversales, et il serait malhonnête voir contre-productif pour les apprentissages visés d'en nier la difficulté d'accès pour des enfants âgés de moins de dix ans. D'où les réticences de certains quant à la pratique de la philosophie à l'école primaire, tant de la part de grands philosophes de l'Histoire que d'enseignants et de chercheurs contemporains.

1.1.2.1 Une courte expérience de la vie

Un des arguments des opposants au « débat-philo », notamment de Platon, consiste à dire qu'on ne philosophe pas sans un bagage d'expériences de vies suffisamment conséquent, soit un vécu suffisamment long, l'enfant et l'adolescent en seraient donc exclus. Comme l'explique P. Tarrault (2007), on pourra répondre que, certes les expériences liées à des notions philosophiques sont de toute évidence moins riches chez l'enfant que l'adulte, mais elles sont largement suffisantes pour alimenter les discussions philosophiques. En effet, dès leur plus jeune âge, les enfants vivent quotidiennement des situations pouvant être reliées à des problématiques d'ordre philosophique. C'est le cas par exemple des relations amicales et de leur lot de conflits, du rapport à l'autorité des parents ou du maître, de la mort d'un proche ou d'un animal de compagnie...

1.1.2.2 Une maturité intellectuelle insuffisante

Une seconde objection, qui selon moi a d'avantage de poids, est l'immaturité cognitive et affective présumée des enfants. Comme nous l'avons vu ci dessus, l'acte de philosopher requiert des aptitudes cognitives de haut niveau. Les enfants doivent également se détacher

des affects pour pouvoir s'élever au plan de la rationalité, c'est une tâche extrêmement difficile pour eux. Mais seront-ils en mesure d'acquérir ces compétences durant la seule année de terminale ? Ne doit-on pas commencer leur construction plus tôt si l'on souhaite qu'ils puissent réellement se saisir des enjeux de cette discipline en fin de scolarité ? Transposons la question à l'apprentissage du lire-écrire : doit-on attendre d'avoir appris à lire pour entrer dans la culture de l'écrit ? N'y a-t-il pas au contraire une acculturation progressive commençant dès l'entrée en maternelle par la lecture d'album, la dictée à l'adulte etc. ? Les enseignants défenseurs d'une pratique philosophique en primaire ne prétendent pas amener leurs élèves à philosopher tel que défini plus haut (cf. 1.1.1.3), mais promulguent plutôt un premier travail de réflexion dont l'acte de philosopher est l'objectif à long terme. Nous y reviendrons par la suite.

1.1.2.3 Un questionnement inévitable

Et si l'on choisit de réserver la philosophie aux plus grands, que fait-on des questions existentielles que nos élèves se posent, et donc nous posent nécessairement ? On peut différer, leur dire qu'ils comprendront plus tard, donner une réponse personnelle et préciser qu'il en existe d'autres, ou encore les renvoyer à leurs parents en considérant que l'école n'a pas à s'avancer sur des sujets métaphysiques. On se priverait alors d'une occasion d'accorder de l'importance à la parole de l'enfant et de se saisir de ce questionnement pour mener une activité qui susciterait un vif intérêt de sa part et probablement de bien d'autres élèves.

On citera enfin Montaigne, qui écrivait déjà : « La philosophie [...], on a grand tort de la peindre inaccessible aux enfants. Puisque la philosophie est celle qui nous instruit à vivre, et que l'enfance y a sa leçon, comme les autres âges, pourquoi ne la lui communique-t-on pas ? [...] Un enfant en est capable, au partir de la nourrice, beaucoup mieux que d'apprendre à lire ou à écrire. » (M. Tozzi, 2001).

La philosophie semble donc avoir toute sa place à l'école, y compris à l'école primaire. Mais concrètement, comment organiser les discussions à visée philosophique en cycle 2 ? Quelles difficultés sont à prévoir ? Quelles sont les précautions à prendre, les écueils à éviter ?

1.2 Pratique de la discussion à visée philosophique en cycle 2

1.2.1 Définition des termes

Par simplicité, les expressions « débat-philo » ou « discussion philosophique » ont été employées, mais le nom exact de l'activité dont il est sujet dans ce mémoire est « discussion à visée philosophique ». Cette dénomination n'est ni le fruit du hasard ni un choix esthétique, chacun de ces termes a été réfléchi et reflète une vision précise de l'activité ainsi intitulée.

1.2.1.1 Distinguer la discussion du débat

Le terme débat désigne un échange oral de nature argumentative, on se situe bien a priori dans ce registre. Cependant le débat évoque davantage une opposition, un « combat » d'arguments les uns contre les autres. Le locuteur y a pour unique objectif de convaincre les autres participants au débat, par des effets rhétoriques ou des techniques de persuasion, afin de « détruire l'adversaire ». On lui préférera le terme de discussion, car il s'agit de discuter collectivement d'un problème, sans forcément trouver une solution, et sans qu'il y ait nécessairement divergence des avis sur la question. Au cours d'une discussion à visée philosophique, tous les élèves peuvent être d'accord et avancer de façon synchrone dans une même direction. Lorsque des thèses contradictoires se rencontrent, on examinera ensemble leurs fondements afin d'en déceler les failles et de s'approcher au plus près de la vérité.

Ce qui importe est donc la co-construction d'une pensée commune, où l'autre n'est pas un adversaire mais est un allié pour la recherche de l'universel.

1.2.1.2 Une visée philosophique

Nous l'avons dit, le caractère philosophique de la discussion renvoie aussi bien à son sujet d'étude, une problématique liée à l'existence humaine, qu'à la méthode et aux processus cognitifs utilisés pour tenter de résoudre collectivement ce problème (cf. 1.1.2.3). Un questionnement philosophique est également un problème qui n'a pas de réponse définitive scientifique ou technique.

Quant à la dénomination « visée », elle fait écho à ce qui a déjà été évoqué en partie 1.1.3.2 : il n'est pas question de faire réellement de la philosophie dans les règles de l'art avec les

élèves, l'acte de philosopher est seulement le résultat final d'un parcours initiatique. P. Tharrault (2007) parle habilement d'une « imprégnation progressive à la réflexion sur la complexité de la réalité humaine ». On présuppose donc que philosopher est une expression intrinsèquement humaine, quelque soit le niveau, mais qu'il existe une progression dans cette expression.

D'où la présence de l'activité de discussions à visée philosophique du cycle 1 au cycle 3, selon une organisation et des objectifs différents en fonction de la capacité d'abstraction des élèves. On n'attendra pas ou très peu de conceptualisation de la part d'un élève de cycle 1, mais on le conduira à mettre des mots sur ces idées. En cycle 2, les élèves commenceront à se décentrer, à rebondir sur les interventions de leurs camarades et à construire des phrases pour exprimer leurs idées. Idées que ces mêmes élèves seront en mesure d'enchaîner au cycle 3. On adaptera également en fonction de l'âge des enfants le choix du thème, la durée de la discussion, les modalités de recueil du questionnement... Mais nous enclencherons le processus de réflexion car, comme l'affirme Jaspers « Philosopher, c'est être en route » (P. Tharrault, 2007).

Se mettre en route, certes, mais comment guider habilement les élèves sur la route? Quel doit être la place de l'enseignant dans cette activité particulière ?

1.2.2 Le rôle de l'enseignant

1.2.2.1 Une rupture avec le contrat didactique habituel

Parce qu'elle n'a pas pour vocation la transmission de connaissances établies, parce qu'elle enseigne d'avantage de questions que de réponses, la pratique de la philosophie à l'école place l'enseignant dans une posture peu habituelle. Ce n'est plus lui qui questionne mais les élèves, et les éventuelles réponses proposées ne peuvent ni doivent être validées par lui de façon certaine. En accordant à l'élève le droit d'exprimer son point de vue sur une question complexe et en lui aménageant un moment pour le faire inscrit dans l'emploi du temps, l'enseignant établit un rapport de confiance avec l'élève.

Précisons qu'il n'est pas forcément nécessaire d'avoir installé au préalable ce type de relation maître-élève dans une autre activité scolaire. Les élèves sauront s'adapter à ce nouveau contrat, si tant est qu'on leur donne les clés et le temps pour le comprendre. Ce fonctionnement sera cependant bien plus facilement adopté par des élèves que le maître aura régulièrement habitués à prendre la parole en classe pour exprimer un avis. Paroles toujours

accueillies avec bienveillance, respect et une écoute attentive de la part du professeur ainsi que des élèves. On rejoint ici la construction d'une « culture de l'écoute » dont nous parlions tantôt (cf. 1.1.2.2).

Le contrat didactique entre le maître et ses élèves repensé, le rôle de l'enseignant dans l'émergence du questionnement philosophique comme dans la discussion en elle même doit être clairement défini. On permettra ainsi aux élèves de s'engager pleinement dans l'activité et conformément aux objectifs que l'on s'est donné.

1.2.2.2 Un équilibre à trouver

Les chercheurs didacticiens de la philosophie à l'école ne s'accordent pas tous sur la place de l'enseignant dans cette activité. Plusieurs « écoles » existent, en voici quelques unes.

Une première méthode, celle de J. Lévine et des autres membres du groupe AGSAS (Association des Groupes de Soutien au Soutien), est de se placer dans une **posture de retrait**. Le maître ou les élèves choisissent une question de départ, s'ensuit une discussion d'une dizaine de minutes durant laquelle l'enseignant s'interdit toute intervention, et enfin les élèves réécoutent le débat enregistré et ont la possibilité de commenter la discussion. On se situe ici dans une orientation psychanalytique de l'activité, dont le but principal est la « structuration identitaire de la personnalité » (M. Tozzi, 2001). En expérimentant en dehors de toute intervention du maître, les enfants s'autorisent à parler librement devant lui et devant les autres et découvrent qu'ils sont capables de penser sur de grands problèmes. On peut toutefois émettre des doutes sur ce dispositif quant à sa faculté à atteindre les objectifs d'apprentissages que nous nous sommes fixé plus haut. En effet, il ne suffit pas que le questionnement soit philosophique pour que la discussion le soit à son tour. Comme nous l'avons énoncé précédemment, le caractère philosophique d'un débat se définit autant par la méthode employée pour argumenter que par la nature du sujet de fond. Et si le questionnement existentiel peut être considéré comme inné, les processus de distanciation des affects et le raisonnement logique et rigoureux propres à la démarche philosophique le sont beaucoup moins. S'ils l'étaient, quel serait alors l'intérêt d'enseigner cette pratique à l'école puisque les élèves maîtriseraient déjà les compétences visées ? Remarquons que cette démarche ne permet pas non plus à l'élève d'entendre ses paroles reformulées dans le langage modélisant de l'enseignant.

Une seconde approche, diamétralement opposée, consiste à effectuer un **guidage fort** de la réflexion, c'est le modèle pratiqué par A. Lalanne. L'enseignant reformule la question du débat, puis intervient fréquemment dans la discussion pour interroger, reformuler, synthétiser ou recentrer les propos des élèves. En partant de ce que les enfants disent et en se gardant d'exposer son point de vue, il aide également à la conceptualisation des notions en jeu, pointe les contradictions, met en évidence certains liens entre les idées et participe ainsi activement à faire avancer la réflexion collective. N. Go (2010) propose même pour enrichir la culture philosophique des élèves, d'apporter des références d'auteurs en lien avec les thèses soulevées. Ces supports peuvent être utilisés pendant la discussion ou étudiés au terme de celle-ci. Cette démarche a l'avantage de permettre une grande rigueur dans le raisonnement, garantissant ainsi la « philosophicité » de la discussion (M. Tozzy, 2001). Le risque est cependant de tomber dans l'excès inverse du précédent : en insistant sur tel argument plutôt qu'un autre, en posant des questions trop ciblées, on peut facilement conduire les élèves à une analyse du problème qui s'apparente plus à notre vision partielle des choses qu'à un résumé des thèses en présence. Une guidance trop importante de la part de l'enseignant peut également empêcher certaines idées, non anticipées par lui, de voir le jour, alors qu'elles se seraient néanmoins révélées pertinentes.

Terminons cet aperçu par une démarche qui se situe quelque part **entre les deux** précédentes : la « méthode Lipman ». M. Lipman est un didacticien américain de la philosophie, il a écrit plusieurs romans mettant en scène des enfants et des adolescents et destinés à être utilisés comme support aux discussions philosophiques des élèves du même âge. Il préconise une démarche en plusieurs étapes : après lecture d'un extrait de roman par l'enseignant, a lieu le recueil des questionnements philosophiques qu'il a suscité chez les élèves. Un vote démocratique permet de retenir une question qui sera débattue ensuite. Pendant la discussion, le maître intervient pour guider la réflexion, mais de façon plus discrète que dans la méthode décrite dans le précédent paragraphe. Reformulations, synthèse, recentrage, et aide à la distinction de concepts font également partie de ses missions, mais ses prises de paroles doivent rester limitées. Il n'a pas en charge l'animation puisque c'est un élève de la classe qui est désigné pour donner la parole à ses camarades et est garant du respect des règles (rôle évidemment restitué à l'enseignant en cas de conflit).

Un équilibre est donc à trouver entre ces différentes approches, pour un professeur guidant ses élèves vers l'abstraction tout en respectant leur liberté d'expression. Ce choix revient à l'enseignant, en fonction de sa vision personnelle de l'activité, de sa personnalité, ainsi que de l'âge des élèves. Plus les élèves sont jeunes et peu expérimentés à ce type de travail, plus on optera pour un guidage important.

1.2.3 La question de l'évaluation

Faut-il évaluer les élèves au sein de l'activité de discussions à visée philosophique ? La philosophie n'est pas une discipline qui figure explicitement dans les programmes de l'école primaire, elle n'a donc pas lieu d'être évaluée en tant que telle. Toutefois cette activité participe à l'apprentissage de nombreuses compétences des programmes du cycle 2, comme du cycle 1 et 3. Ce sont précisément ces compétences qui pourront être évaluées au cours des ateliers de philosophie. Ainsi, pour chaque élève d'une classe de cycle 2, on pourra reporter sur une grille d'évaluation individuelle critériée, après enregistrement audio de plusieurs discussions, le niveau de maîtrise de la compétence langagière « s'exprimer clairement à l'oral en utilisant un vocabulaire approprié » ou bien celui de la compétence sociale et civique « participer en classe à un échange verbal en respectant les règles de la communication » (socle commun, premier pallier, BO n°3 de juin 2008). Rappelons que l'évaluation individuelle d'une activité collective est toujours délicate, et que les discussions à visée philosophiques représentent une activité peu habituelle pour les enfants, au moins au début de leur mise en place. On sera donc vigilant à ne pas conclure à tort à une maîtrise insuffisante d'une compétence en vérifiant que c'est bien le cas également dans les autres activités scolaires qui la mobilisent.

Par ailleurs, l'enseignant aura tout intérêt à réaliser une évaluation collective à l'issue de chaque séance. En gardant par exemple une trace du niveau d'engagement des élèves dans l'activité en fonction du thème ou du support choisi, ou en reportant son appréciation globale de la qualité philosophique de la discussion (maîtrise des trois processus problématiser, conceptualiser, argumenter), il pourra adapter sa pratique future en fonction des résultats observés, et se placer ainsi dans une dynamique de progression.

Les questions du rôle de l'enseignant et de l'évaluation résolues, d'autres difficultés se posent, certaines propres à la plupart des activités collectives, d'autres spécifiques aux discussions philosophiques.

1.2.4 Présentation de la problématique

Enseignante en classe de CE1, j'ai été confrontée à différents types de difficultés en commençant cet enseignement : celle du choix d'un support pertinent pour des élèves âgés de sept ans et n'ayant jamais pratiqué cette activité, celle du choix d'un dispositif de recueil des questions à la fois fécond, juste et efficace, celle de l'organisation spatiale de l'activité... mais ces difficultés sont temporaires. En effet, après les apports théoriques relatés jusqu'ici, il est tout à fait possible de réaliser ces choix en connaissance de cause, et de commencer sereinement à pratiquer cette activité en classe.

Néanmoins, une difficulté perdure et interroge selon moi n'importe quel enseignant menant des débats-philo, y compris après plusieurs années de pratique, c'est l'implication de chaque élève dans l'activité. Rapidement, je me suis rendu compte que l'engagement et la participation des élèves étaient très inégaux. Certains ayant sans cesse le doigt levé pendant le débat, et se montrant frustrés lorsque j'impose une seule question par élève durant la phase de recueil; quand d'autres ne sont toujours pas intervenus une seule fois, ni pour proposer une question ni pour débattre, à la dixième séance de l'année. C'est pourquoi nous chercherons dans la suite ce mémoire à répondre à la problématique suivante :

Comment favoriser l'implication de tous les élèves dans les discussions à visée philosophiques en cycle 2 ?

En d'autres termes, quels sont les paramètres, contrôlables par l'enseignant, qui influencent la participation des élèves dans l'activité ?

- Le type de support utilisé pour faire émerger un questionnement ?
- La présence d'une préparation individuelle de la question avant le débat ?
- L'élaboration par les élèves d'une trace écrite personnelle à l'issue de la discussion ?

2. Méthodologie

2.1 Participants

2.1.1 Présentation générale

Afin d'obtenir des réponses à la problématique précitée, une analyse de la pratique a été réalisée sur mon terrain de stage. Professeur des écoles stagiaire, je suis actuellement en stage en responsabilité à mi-temps dans une classe de CE1 à l'école Christophe Turc, au sein de la circonscription Grenoble 2. Située dans le quartier de Villeneuve, limitrophe à la commune d'Échirolles, il s'agit d'une école classée en RRS (Réseau de Réussite Scolaire), dont la population est en grande majorité socialement défavorisée.

Le nombre d'élèves par classe en est par conséquent réduit. La mienne se composait de 23 élèves (14 filles et 9 garçons) au commencement de la pratique des discussions à visée philosophique, c'est à dire le 20 janvier 2015. Ce nombre est passé à 25 (14 filles et 11 garçons) début février, avec l'arrivée de deux nouveaux élèves dont un élève allophone, ne sachant ni parler, ni lire ni écrire en langue française. Ce même élève a déménagé pendant le weekend end du 7-8 mars, suivi 15 jours plus tard d'une autre élève de la classe ramenant la classe à 23 élèves (13 filles et 10 garçons) depuis la semaine du 23 mars.

2.1.2 Expérience de la population dans les activités philosophiques

Aucun élève de la classe n'avait pratiqué auparavant d'activité en rapport avec le « philosopher » avant le début de celle-ci mi-janvier. Cependant, d'ores et déjà soucieuse de leur apprendre à s'exprimer en collectif, j'avais mis en place dans la classe à la rentrée des vacances de la Toussaint un atelier hebdomadaire de « Quoi de neuf ». Depuis, trois élèves s'inscrivent chaque semaine pour présenter à leurs camarades le lundi suivant un objet de leur choix. Chacun des trois élèves dispose de cinq minutes, à répartir comme il le souhaite entre son exposé oral et le temps de questionnement par les autres élèves. Ce moment de classe a également été l'occasion d'asseoir des habitudes de fonctionnement collaboratif. En effet, un « président de Quoi de neuf » est désigné toutes les deux semaines, son rôle étant de rappeler en début de séance les règles du « Quoi de neuf » et de répartir ensuite la parole parmi les élèves. Je me tiens alors en fond de classe pour prendre des notes et n'interviens qu'en cas de conflit ou éventuellement pour questionner un élève dont l'exposé aurait manqué de clarté ou n'aurait pas suscité l'intérêt des autres élèves (ce qui arrive très rarement).

2.2 Matériel

2.2.1 Recueil des conceptions initiales

La pratique des discussions philosophiques en classe a été précédée d'une séance de recueil des conceptions initiales des élèves sur la philosophie. Pendant une vingtaine de minutes, les élèves se sont exprimés oralement et collectivement sur la question « Qu'est ce que c'est, selon vous, faire de la philosophie ? ». Suite à cette expression libre, je me suis appuyée sur les dires des enfants et sur une définition préalablement préparée pour redéfinir avec eux ce qu'il convenait de placer derrière l'expression « faire de la philosophie ». Nous en sommes arrivés à la formulation suivante : « Faire de la philosophie, c'est se poser des questions sur la vie, sur nous, les humains, et y réfléchir ensemble pour essayer de trouver des réponses. Une question philosophique n'a pas de réponse certaine. »

Enfin, j'ai exposé les objectifs supérieurs et ceux à court terme de cette activité et j'ai détaillé comment allaient se dérouler concrètement les ateliers de philosophie dans la classe.

2.2.2 Organisation des discussions à visée philosophique

Le mardi 20 janvier 2015, nous commençons notre première discussion à visée philosophique. Dès lors, une séance a eu lieu chaque semaine, le mardi de 10h45 à 11h30. Ce fonctionnement hebdomadaire ritualisé en trois étapes crée un cadre sécurisant pour les élèves et permet leur adaptation rapide à cette nouvelle activité. Proches de celles proposées par M. Lipman, voici les différentes étapes de la démarche :

Étape 1 : émergence du questionnement (15 min, en classe)

À partir d'un support en lien avec une notion philosophique, les élèves proposent des questionnements philosophiques sur lesquels ils veulent discuter. Ce support était le plus souvent une fable, mais des photographies ainsi qu'un extrait du roman ont également été utilisés (cf. 2.3.1.3). Afin de faciliter leur compréhension, les supports textuels sont lus par moi même et sont suivis d'un échange collectif guidé sur le vocabulaire difficile et la portée philosophique du texte. Les questions sont ensuite recueillies pour être écrites au tableau, et on procède à un vote à main levée pour déterminer celle qui sera le sujet de la discussion. Précisons qu'un même élève ne peut proposer qu'une seule question, permettant par là à un maximum d'élèves de s'exprimer.

NB : Pour la première séance, la question a été donnée aux élèves afin de faciliter l'engagement dans l'activité et d'éviter un blocage dû à la nouveauté et à la complexité de la tâche.

Étape 2 : discussion à visée philosophique (20 à 30 min, en salle de musique)

Immédiatement après le choix de la question, les élèves de la classe sont amenés à se rendre en salle de musique où ils s'assoient en cercle. Un président de séance et un passeur de bâton de parole sont désignés sur la base du volontariat, en veillant au roulement équitable des rôles. Le passeur du bâton de parole se déplace au centre du cercle, puis le président de séance rappelle les règles de l'activité :

« 1. On écoute les autres.

2. On ne se moque pas de ce que disent les autres.

3. On ne parle que si on a le bâton de parole.

Au bout de deux non-respects de cette règle, on perd son droit de parole pour le reste de la discussion.

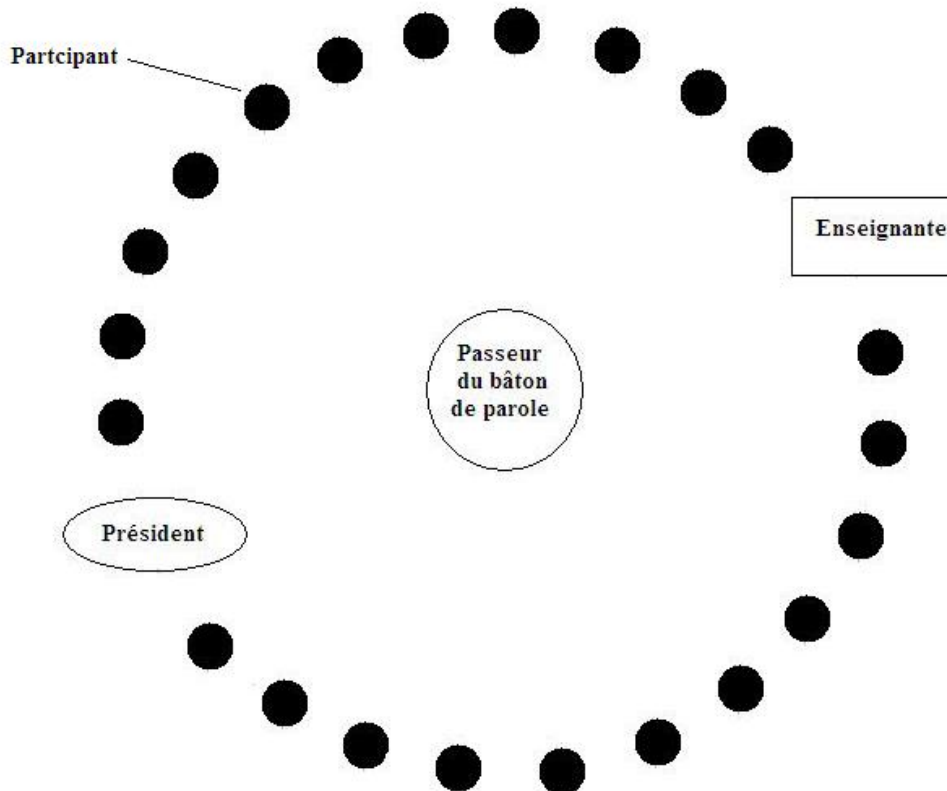
4. Les élèves n'ayant jamais parlé sont interrogés en priorité. »

Précisons que ces règles sont bien connues des élèves, puisqu'identiques à celles du « Quoi de neuf ». Le président rappelle également la question choisie et la discussion peut commencer. Régulièrement, environ deux à trois fois au cours du débat, je demande à un élève de reformuler les idées déjà exprimées. Pour les deux dernières séances, cette mission a été formalisée par le rôle de « reformulateur », un élève y est assigné en début de séance en même temps que le président et le passeur du bâton de parole.

Alors que les élèves débattent, le rôle auquel j'ai choisi de me tenir est celui décrit dans le modèle Lipman (cf.1.2.2.2). Je me situe dans le cercle au côté des élèves, et guide plus ou moins leur réflexion. En pratique, mes interventions consistent le plus souvent à reformuler ou à faire remarquer des répétitions, très fréquentes chez les élèves de cycle 2.

Au terme du débat un élève volontaire est chargé de résumer les points forts de la réflexion, et enfin mon intervention vient ajouter d'éventuels oublis de sa part et conclure la séance.

Voici, pour illustrer mon propos, un schéma de la disposition spatiale de l'activité :



Étape 3 : lecture du résumé de la discussion (5 min, en classe)

À partir de l'enregistrement de la séance, ou le cas échéant des notes que j'ai effectuées durant la séance, je rédige en dehors du temps de classe un résumé de la discussion. Je m'efforce de mettre en exergue les différentes thèses en présence et de définir le vocabulaire employé, tout en restant au plus près des paroles des élèves et du déroulement chronologique du débat. Ce résumé permet de garder une trace de la réflexion. Il est lu en collectif par plusieurs élèves bons lecteurs puis collé dans le cahier de philosophie. En pratique, cette étape est souvent réalisée juste avant de commencer la séance de philosophie suivante soit une semaine après le déroulement de la discussion.

NB : À titre d'illustration, un exemplaire du matériel utilisé à chaque étape lors de la séance 3 est présenté en annexe 1 (p.1, 2 et 3 des annexes).

2.3 Procédure

2.3.1 Variables testées

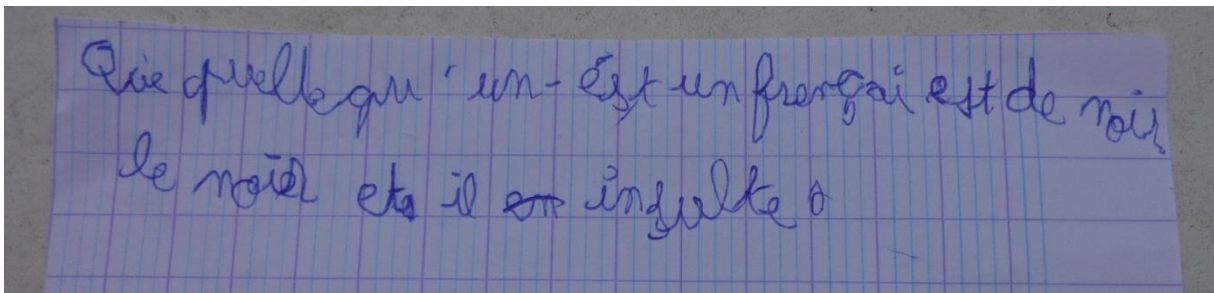
Afin de déterminer les facteurs permettant une plus large implication des élèves, et donc de réels apprentissages pour un maximum d'entre eux, trois variables ont été définies sur la base de plusieurs hypothèses, et testées ensuite sur le terrain.

2.3.1.1 Trace écrite individuelle

Une première hypothèse a été d'imaginer que la réalisation d'une courte trace écrite individuelle par les élèves en fin de séance les inciterait à développer une attention et une participation plus soutenue durant le débat. Ainsi, à partir de la huitième séance et jusqu'à la dixième incluse, je distribuais aux élèves à l'issue de la discussion une feuille de papier quadrillée A6, en leur donnant la consigne suivante : « *Écrivez, en une ou deux phrases, une ou quelques idées que vous avez retenues de la discussion. Il peut s'agir d'une idée exprimée par vous même ou un ou plusieurs de vos camarades* ».

Nominatives, ces feuilles étaient ensuite ramassées et m'ont servi d'aide à la production des résumés de séances. Elles ont également constitué un retour formateur sur ma pratique, me permettant de prendre conscience et d'analyser ce que retiennent en priorité les élèves au terme des discussions philosophiques. À noter que, si j'avais comme première intention de faire coller ces productions dans le cahier de philosophie des élèves, après en avoir corrigé l'orthographe, celles-ci ne leur ont finalement pas été rendues en raison de leur redondance avec le résumé et de leur médiocre qualité graphique (elles étaient écrites au sol).

En voici un exemple, issu de la séance 8 (« Pourquoi y a-t-il des gens racistes ? ») :

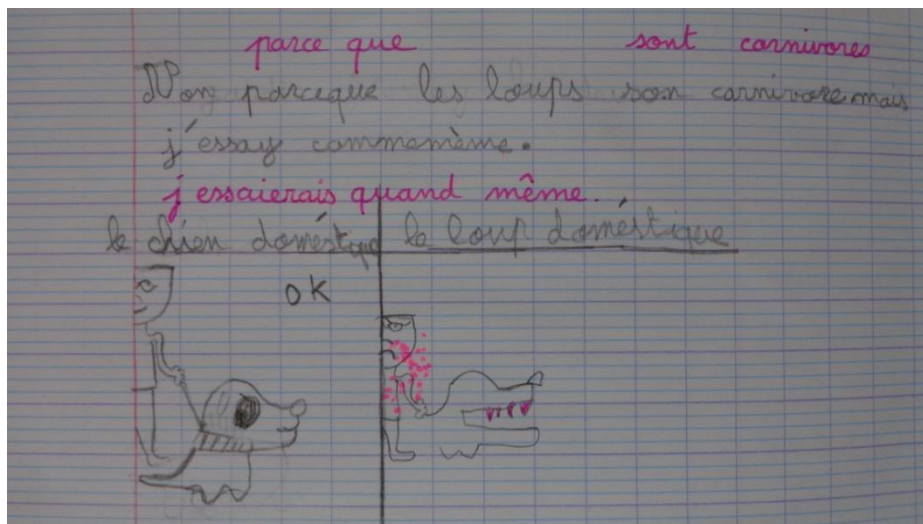


Retranscription : « Que quelqu'un est un français et deux noirs, (le noir) et ils l'insultent. »

2.3.1.2 Préparation individuelle de la question avant la discussion

Nous avons cette fois ci présupposé qu'un décalage du questionnement à la veille de la discussion, suivi d'une préparation individuelle de la question en dehors du temps de classe, impliquerait davantage d'élèves dans la discussion du lendemain. À partir de la neuvième séance, le 31 mars, une nouvelle variable a donc pu être testée. La phase de recueil du questionnement a eu lieu le lundi après midi, les élèves ont ensuite noté la question retenue dans leur cahier de texte ainsi que le consigne suivante : « Écrire une phrase ou faire un dessin sur la question « Est-ce-que les loups peuvent être domestiqués ? » ». Cette variable n'a pas été reconduite pour la dixième séance, on en détaillera les raisons dans la partie Discussion.

Vous trouverez ci dessous une production d'élève préparant la séance 9 :



2.3.1.3 Type de support

Un dernier facteur a été modifié au cours de la pratique des discussions à visée philosophique, il s'agit du type de support utilisé. Celui ci a en effet été jugé susceptible d'influencer la compréhension des notions philosophiques en jeu ainsi que la motivation des élèves, et par conséquent leur engagement dans l'activité, en particulier au cours de la phase d'émergence du questionnement. Comme mentionné précédemment trois types de supports ont été utilisés : des fables, toutes issues du recueil *Les Philo-fables* de M. Piquemal (2008), un extrait du roman *Nous* de M. Lipman (2004), et deux photographies, *Le bonheur est simple* de Pierre Tairraz, ainsi qu'une photographie anonyme, renommée *Le racisme* et tirée du site internet www.citizenreporter.eu

Voici un tableau récapitulatif des dix séances de discussion à visée philosophique, ainsi que les supports, notions philosophiques en jeu, questionnements et variables testées correspondants.

Séance	Titre du support	Notion philosophique	Question de la discussion	Variables		
				TEI	PI	TS
1 20/01	L'anneau de Gygès	Le bien / le mal La punition	Si nous étions sûrs de ne jamais être punis, en profiterions nous pour faire le mal ?	Non	Non	F
2 27/01	Toutes les connaissances du monde	Le savoir / les croyances	Comment la terre s'est-elle construite ?	Non	Non	F
3 3/02	Le bol du mendiant	Le désir	Pourquoi les Hommes veulent-ils toujours plus ?	Non	Non	F
4 24/02	Une souris qui fait débat	La violence Le mal	Pourquoi est-on méchant ?	Non	Non	R
5 3/03	Le bonheur est simple	Le bonheur	Où se trouve le bonheur ?	Non	Non	I
6 10/03	Ce qui ne meurt jamais	La mort La peur	Pourquoi a-t-on peur de la mort ?	Non	Non	F
7 17/03	L'aveugle et le paralytique	Le handicap La compassion	Pourquoi est-on triste lorsqu'on voit une personne handicapée ?	Non	Non	F
8 24/03	Le racisme	Le racisme	Pourquoi y a-t-il des gens racistes ?	Oui	Non	I
9 31/03	Le loup et le chien	Sauvage / domestique L'instinct	Est-ce-que les loups peuvent être domestiqués ?	Oui	Oui	F
10 7/03	Pauvres et riches	Égalité/Équité Justice	Pourquoi y a-t-il des gens riches et des gens pauvres ?	Oui	Non	F

Légende :

TEI = trace écrite individuelle (cf. 2.2.2.1), **PI** = préparation individuelle (cf. 2.2.2.2), **TS** = type de support, **F** = fable, **I** = iconographie, **R** = extrait de roman (cf. 2.2.2.3).

2.3.2 Recueil et analyse des données

2.3.2.1 Recueil des données

Afin de laisser aux élèves un temps minimum d'appropriation de l'activité, les trois premières séances n'ont pas été enregistrées et ne font donc pas partie des données analysées dans cette étude. Il s'agissait en effet de diminuer le biais qui consisterait à conclure à tort à une meilleure implication des élèves après modification d'une variable, alors que ce phénomène serait davantage lié à une meilleure compréhension de l'activité et une diminution de l'appréhension des élèves à mesure qu'ils acquièrent de l'expérience. On a toutefois veillé à conserver une quantité de données satisfaisante.

Les séances suivantes, c'est à dire les séances quatre à dix incluse, ont ensuite été entièrement enregistrées, à l'aide de la fonction dictaphone de mon téléphone personnel (type I phone). À noter qu'en raison d'un problème technique sur le téléphone, l'enregistrement de la sixième séance a malencontreusement été effacé.

2.3.2.1 Critères et indicateurs pour l'analyse des données

Dans l'optique d'apprécier au mieux l'implication effective des élèves dans l'activité de discussions à visée philosophique, les données ont été analysées de différentes manières.

L'analyse en fonction de la variable « type de support » a été relativement simple : il s'agissait de comparer le nombre de questions proposées par les élèves à l'issue de la phase d'émergence du questionnement en fonction du type de support utilisé dans la séance.

Concernant l'influence des deux autres variables sur l'engagement des élèves dans la discussion, l'analyse s'est révélée plus complexe. Un premier niveau d'analyse a consisté à observer la diversité de la participation des élèves dans chaque discussion, c'est à dire le fait qu'un grand nombre d'élèves différents aient pris la parole, ou qu'au contraire celle-ci soit restée cantonnée à un petit nombre d'élève, les autres ne souhaitant pas intervenir. Pour rappel, la règle obligeant à interroger en priorité les élèves n'ayant jamais parlé permet d'effectuer la déduction suivante : si un élève est interrogé une deuxième fois, c'est qu'aucun élève n'ayant encore jamais parlé ne lève la main. Il aurait été peu pertinent de comparer directement le nombre d'élèves différents ayant pris la parole au cours de chaque séance, ce

nombre étant directement lié à la durée effective de la discussion, laquelle varie du simple au double. Et même en rapportant ce nombre au temps de la discussion, on omettrait que le nombre d'interventions pendant un temps donné dépend de leur longueur. Finalement, le critère retenu a été de calculer le **nombre d'élèves différents ayant pris la parole pendant le débat, rapporté au nombre d'interventions total**. Plus ce rapport se révélait proche de 1, plus l'implication des élèves était jugée importante, car concernant davantage d'élèves.

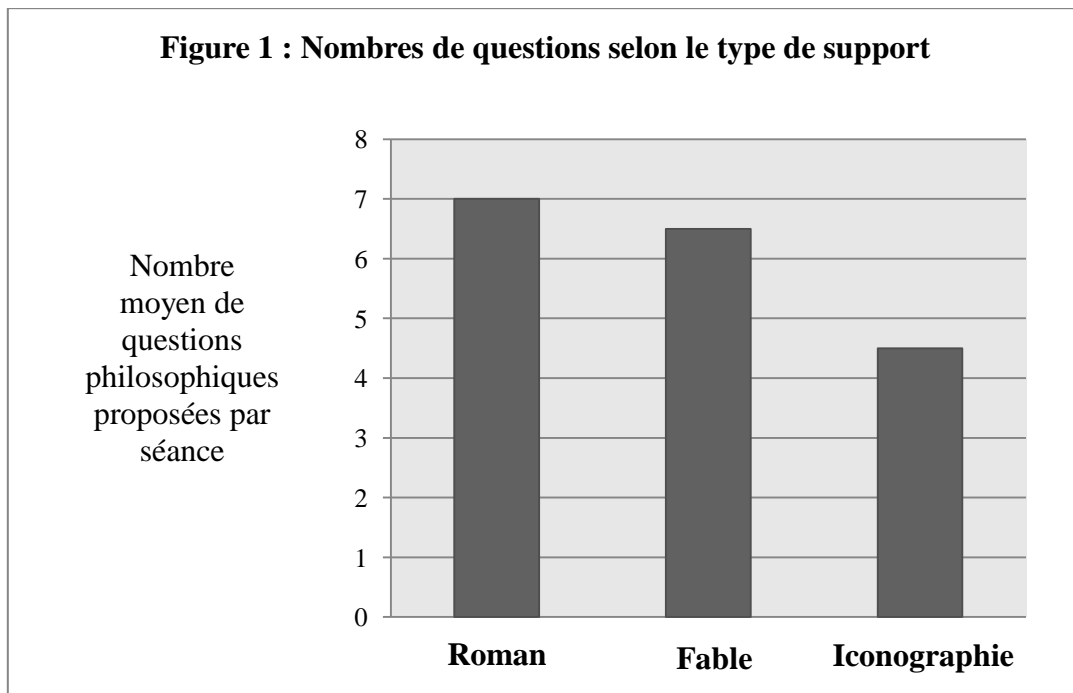
Il m'a paru ensuite pertinent d'évaluer le niveau d'agitation des élèves. L'agitation et la présence de comportements perturbateurs étant interprétées ici comme révélatrices d'une plus faible implication du groupe classe dans la discussion. Après écoute des enregistrements, j'ai ainsi attribué à chaque séance une **note de un à dix en fonction de l'agitation globale des élèves** (10 désignant une agitation maximale). Afin de diminuer la subjectivité de ce critère, il a été subdivisé en deux indicateurs : le niveau de bruit, noté de 1 à 5 (5 désignant le bruit maximal), et le nombre de comportements inadaptés par minute, rapporté ensuite à une autre note sur 5 : un rapport situé entre 0 et 0,2 était noté 1 sur 5, un rapport entre 0,21 et 0,4 était noté 2 sur 5, et ainsi de suite. Les comportements inadaptés relevés étaient les interventions d'élèves hors sujets (conflits individuels ou plainte), les exclusions d'élèves, et tous les comportements ayant suscité un rappel ordre de ma part qu'ils soient individuels ou collectifs (bavardages, jeux, déplacements). Seule la note sur 10 figurera dans les résultats présentés en partie 3, le détail des données selon les deux critères précités est disponible en annexe 2 (p.4).

Enfin, l'analyse d'un bilan intermédiaire de la pratique des discussions philosophiques réalisé avec les élèves apportera quelques éléments supplémentaires à valeur d'illustration. Les élèves ont exprimé leur ressenti sur l'activité en répondant individuellement à tour de rôle à la question « Avez-vous apprécié les discussions philosophiques, expliquer votre réponse ». Cet échange a duré une dizaine de minutes et a lui aussi été enregistré.

3. Résultats

Les résultats présentés ici sont ceux jugés les plus pertinents au regard de la problématique, l'intégralité des données étant disponible en annexe 2 (p.4 des annexes).

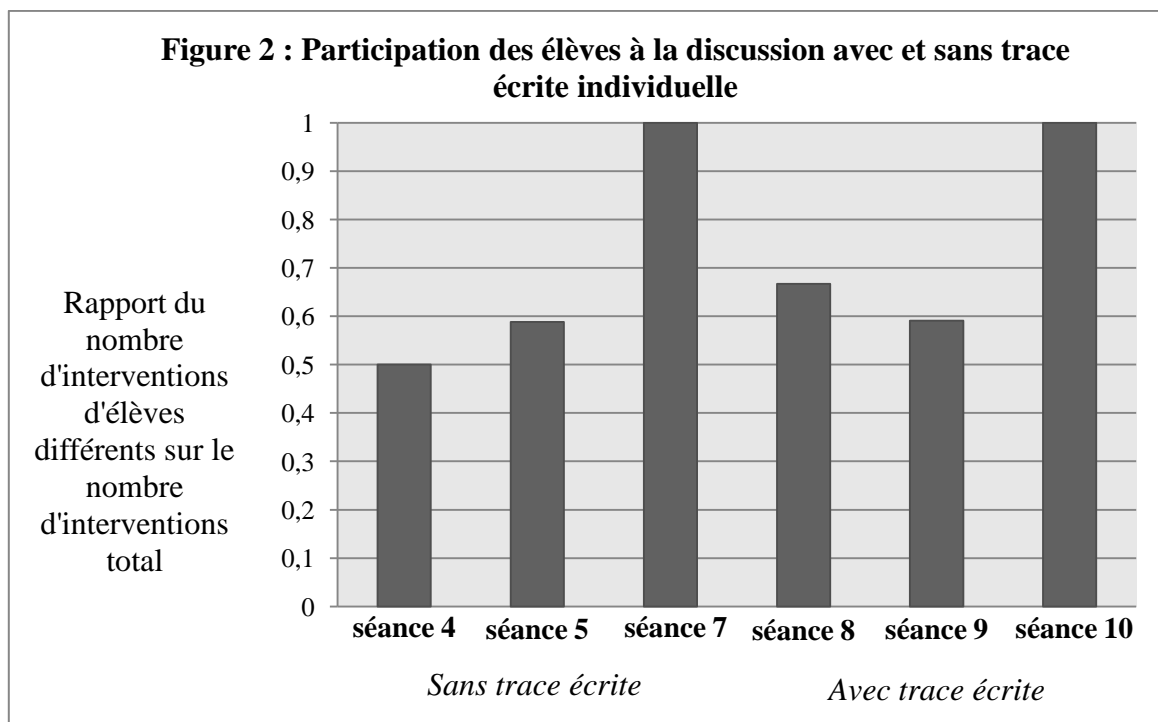
3.1 Influence du type de support sur l'émergence des questionnements



En observant la figure 1, on remarque que le nombre moyen de questions proposées par séance est peu différent entre les séances utilisant une fable (6,5) et celles s'appuyant sur un extrait de roman (7). Cependant, lorsqu'on compare chacun de ces deux types de support au troisième support testé on note un écart significatif. Le nombre moyen de questions suscitées par une iconographie est en effet de 4,5 soit 2 questions de moins qu'au cours des séances ayant recours à la fable et 2,5 questions de moins que celles utilisant une image. On conclut ainsi à l'influence positive d'un support textuel par rapport à un support iconographique dans l'émergence d'un nombre important de questions à caractère philosophique.

3.2 Influence d'une trace écrite individuelle

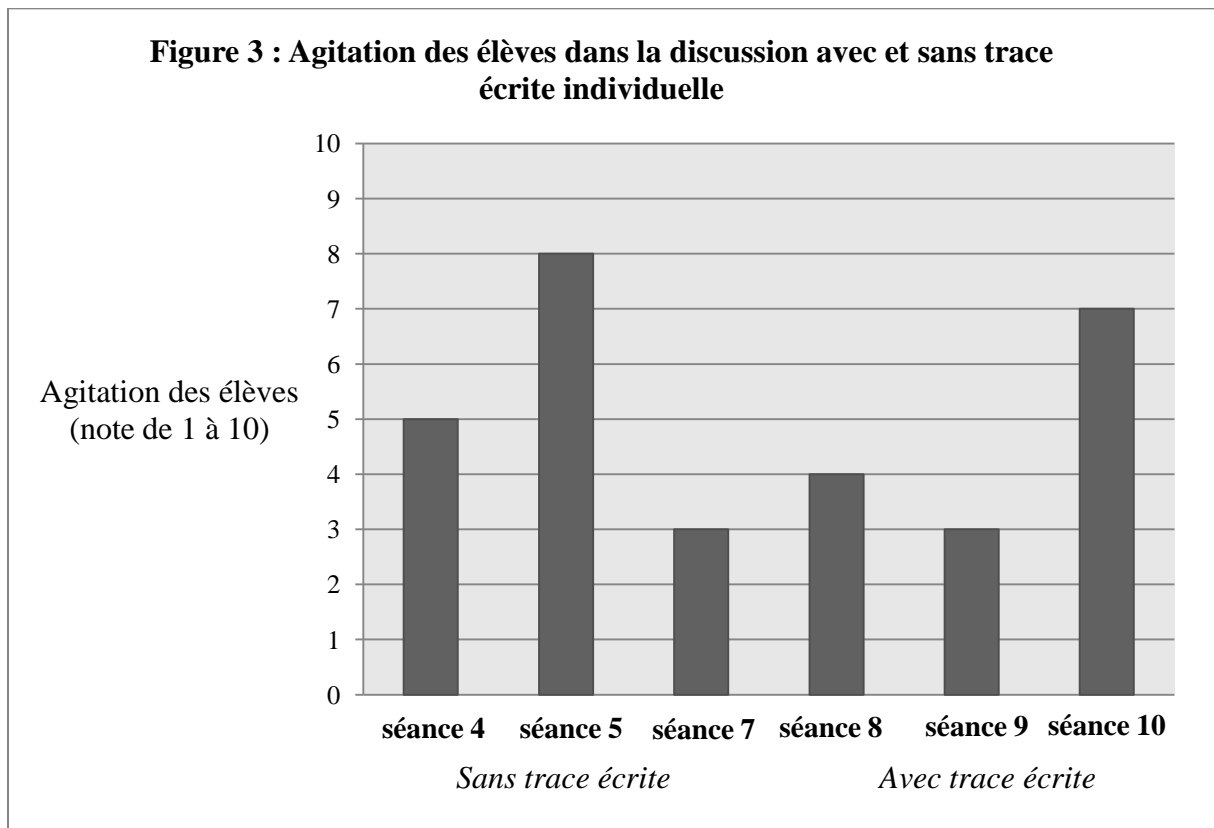
3.2.1 Conséquence sur la diversité de la participation



La figure 2 illustre la diversité de la participation des élèves au cours de chaque séance enregistrée. Pour rappel, un rapport égal à 1 signifie qu'aucun élève n'a pris la parole deux fois et donc qu'au moins un nouvel élève levait la main à chaque changement de locuteur. À l'inverse, plus le rapport tend vers 0, plus le nombre d'interlocuteurs différents est restreint et plus le nombre d'élèves ne désirant pas s'impliquer activement dans la discussion est important.

On constate tout d'abord sur cet histogramme que ce rapport est très variable selon les séances, pouvant varier du simple au double, y compris entre les séances pour lesquelles la variable « présence d'une trace écrite individuelle » n'a pas été modifiée. Ce rapport prend en effet des valeurs comprises entre 0,5 et 1 pour les séances réalisées sans trace écrite individuelle et des valeurs oscillant entre 0,6 et 1 pour celles effectuées avec trace écrite individuelle. De plus, si on calcul le rapport moyen des séances de chaque groupe on obtient 0,70 pour les séances sans trace écrite individuelle et 0,75 pour celles y ayant recours. L'écart entre ces deux moyennes est largement inférieur à l'écart constaté entre les valeurs extrêmes de chacun des deux groupes. Par conséquent, on ne peut pas conclure à une influence statistiquement significative de la mise en place d'une trace écrite individuelle en fin de séance sur la diversité de la participation des élèves au cours de la discussion.

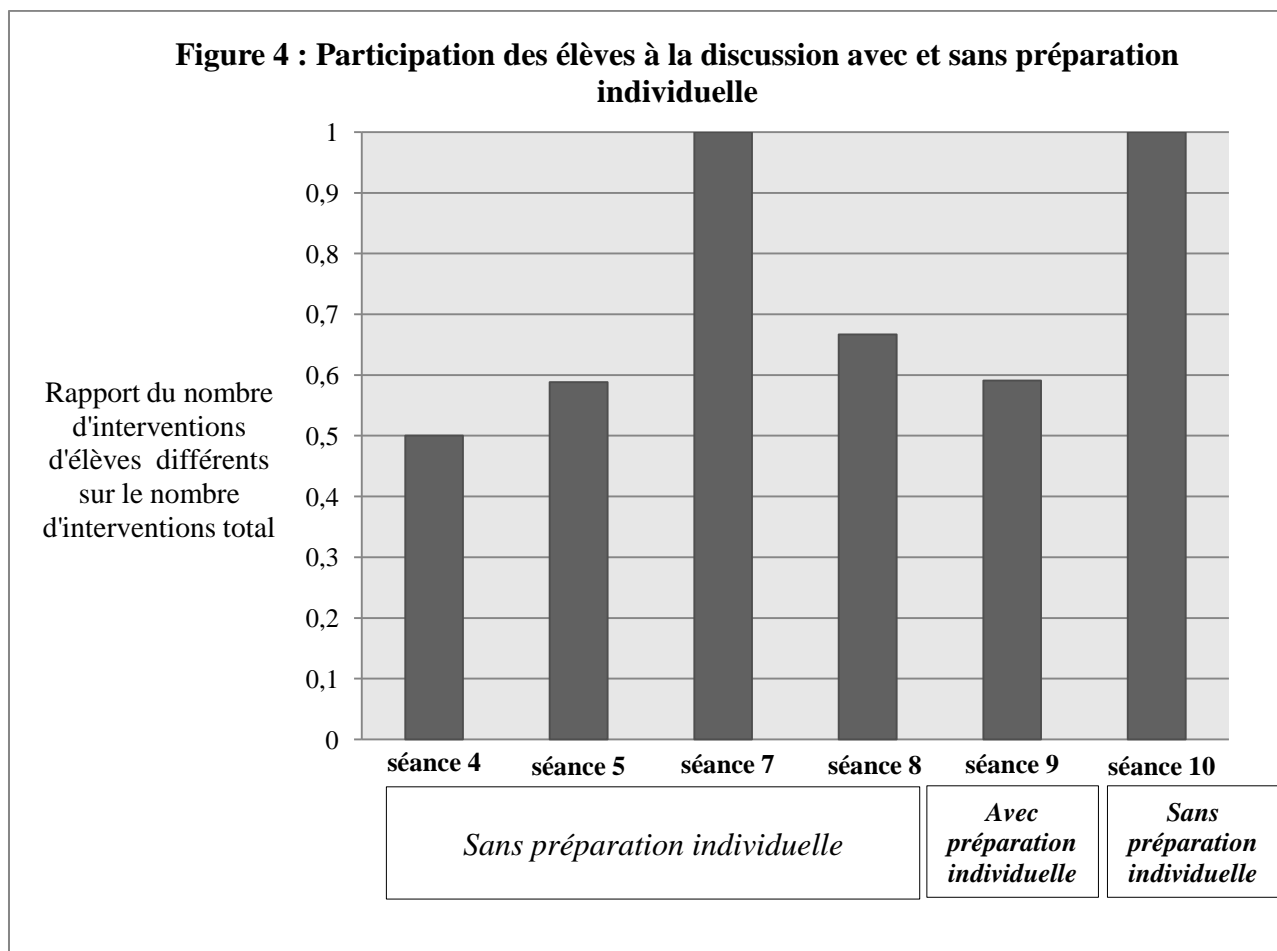
3.2.2 Conséquence sur le niveau d'agitation global



Toujours en fonction de la même variable, on peut voir sur cette troisième figure une évaluation du niveau d'agitation des élèves. De la même manière que pour la diversité de la participation, l'agitation des élèves se montre très inégale au sein même du groupe constitué par les séances sans trace écrite individuelle (note de 3 à 8), comme au sein du groupe de séances avec trace écrite individuelle (note de 3 à 7). Les moyennes des notes d'agitation des séances de chaque groupe étant encore une fois très proches (5,3 sans trace écrite individuelle et 4,7 avec) on ne met pas non plus en évidence de lien significatif entre la présence d'une trace écrite individuelle et l'agitation globale des élèves durant les « débats-philos ».

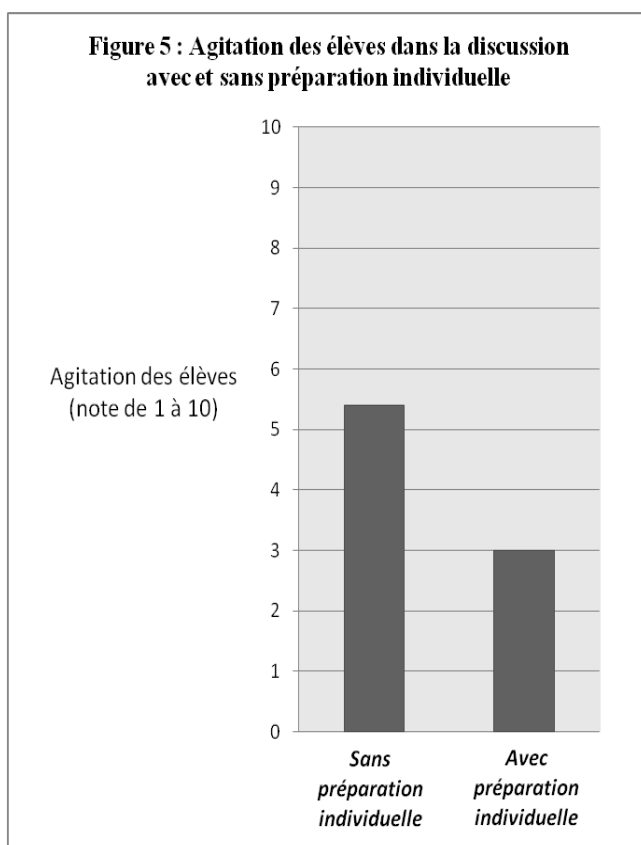
3.3 Influence d'une réflexion individuelle anticipée

3.3.1 Conséquence sur la diversité de la participation



La figure 4 ci dessus est identique à la figure 2 à la différence que celle-ci met en évidence la diversité de la participation en fonction de la présence d'une préparation personnelle de la question philosophique, les élèves devant alors préparer en dehors du temps de classe la discussion qui se déroulera le lendemain. Remarquons tout d'abord que le rapport issu de la séance 9 (0.6), la seule ayant fait l'objet d'une préparation, est en deçà de la moyenne des rapports des autres séances (0,75). Cela révélerait donc une influence négative de la préparation individuelle des discussions sur la diversité de la participation au cours de ces discussions. Néanmoins, on ne peut pas conclure à une telle influence en raison de la grande variabilité de ce rapport, indépendamment de tout changement de variable (cf. 3.2.1), ainsi que de la présence d'une seule séance précédée d'une préparation individuelle. Nous reviendrons sur les raisons de l'abandon de cette préparation dans la partie Discussion.

3.3.2 Conséquence sur le niveau d'agitation global



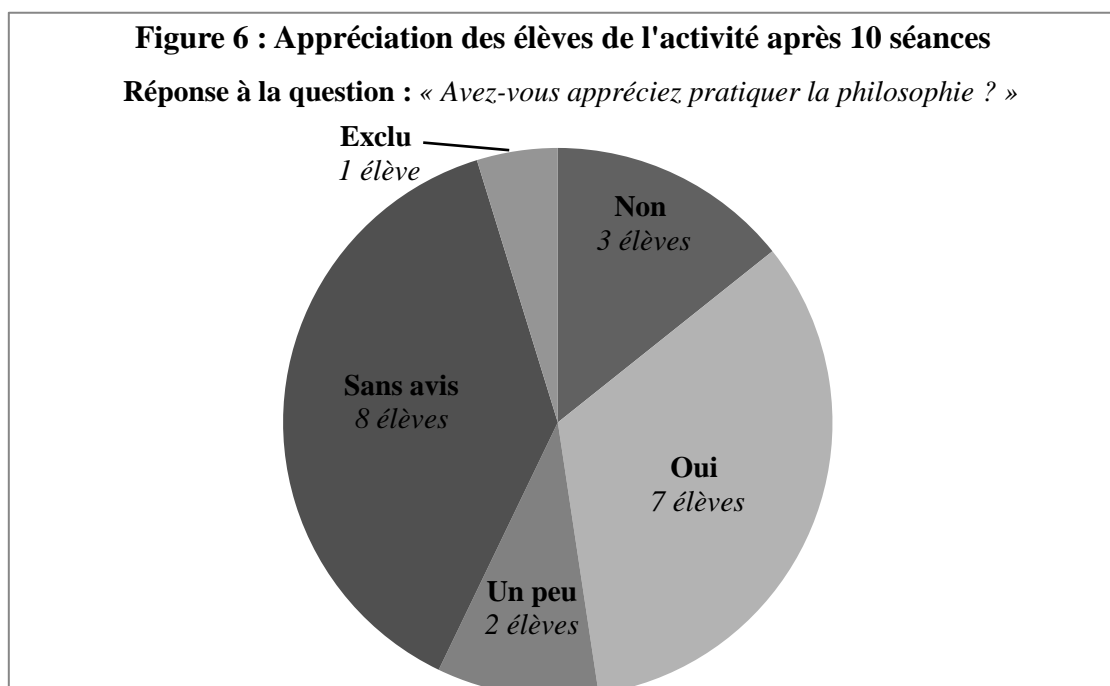
Sur cette figure 5, on a cette fois-ci représenté directement la moyenne des notes d'agitation des élèves relevées pour les séances sans préparation individuelle, au côté de la note d'agitation de la neuvième séance, quant à elle préparée.

On constate ainsi que l'agitation au cours de la séance individuellement préparée a été presque deux fois inférieure à l'agitation moyenne des séances sans préparation.

La préparation individuelle de la question du débat semble donc contribuer à diminuer l'agitation des élèves.

3.4 Bilan intermédiaire des discussions à visée philosophique

Vous trouverez enfin ci-dessous les résultats du bilan intermédiaire de l'activité qui a permis de recueillir le ressenti des élèves quant à cette première pratique de la philosophie.



4. Discussion et conclusion

Dans cette étude, nous avons recherché des facteurs favorisant l'implication des élèves dans la pratique de la philosophie. On a ainsi testé l'influence du type de support sur l'implication des élèves dans la phase de questionnement; puis nous avons observé les conséquences d'une réflexion personnelle pré-discussion d'une part et celles d'une trace écrite individuelle post-discussion d'autre part, sur l'engagement des élèves dans le débat.

4.1 Interprétation des résultats au regard de la problématique

4.1.1 Le support écrit, gage d'une plus grande implication des élèves

Nous avons imaginé que le type de support utilisé aurait des conséquences sur l'engagement des élèves dans la phase d'émergence du questionnement, en impactant sur leur compréhension du ou des concept(s) philosophique(s) en jeu et sur leur appréciation de l'activité. Cette hypothèse se trouve confirmée et précisée par les résultats décrits dans la partie précédente : un support textuel facilite le questionnement, conduisant ainsi davantage d'élèves à proposer une question philosophique. Par ailleurs, l'alternance des types de support dans le temps, avec par exemple des supports écrits aussi bien dans les premières séances que dans les plus récentes, permet d'écarter le biais selon lequel le nombre de questions plus important qu'ils suscitent serait du à l'acquisition d'expérience par les élèves.

Ce phénomène peut s'expliquer par le fait qu'un texte met en scène des personnages, et les fait évoluer au fil du schéma narratif, afin de rendre intelligible les enjeux d'un concept philosophique. Une iconographie quant à elle, est privée de cette dynamique, les personnages ou éléments représentés y sont nécessairement statiques. Cela rend la compréhension de la notion philosophique sous-jacente moins aisée pour les élèves. Bien que l'on ait pris soin de faire figurer ce concept dans le titre de l'image, les élèves devaient en effet être capable de retrouver le lien subtil entre le titre et l'image elle-même afin d'en déceler le sens profond.

En outre, lors du bilan intermédiaire de l'activité, deux élèves ont justifié leur goût pour la philosophie par le fait « [qu'ils aimaient] bien les histoires ». La plupart des élèves ont en effet rencontré fréquemment des histoires dans leur scolarité, sous forme d'album en maternelle notamment, et entretiennent avec ce type d'écrit un rapport familier et affectif. D'où, on peut le penser, une adhésion plus forte de leur part à ce type de support en philosophie.

4.1.2 La trace écrite individuelle, un outil qui n'a pas fait ses preuves

Nous l'avons vu, les résultats de l'étude concernant la réalisation par chaque élève d'une trace écrite à l'issue du débat, ne montrent aucune influence positive de cette variable sur la participation d'un plus grand nombre d'élève, ni sur leur concentration dans l'activité (concentration étant employée ici comme contraire d'agitation). Cette hypothèse faisait pourtant sens et cette pratique est retrouvée dans l'ouvrage *Pratiquer le « débat-philo » à l'école* (P. Tharrault, 2007). Examinons d'un peu plus près ces résultats pour tenter de déceler les raisons de cet échec.

On a plusieurs fois souligné la grande variabilité des mesures obtenues pour les deux critères censés refléter l'implication des élèves dans la discussion. D'un point de vue méthodologique, on peut objecter le manque d'objectivité du critère « agitation des élèves », malgré sa subdivision en deux indicateurs (niveau de bruit et nombre de rappel à l'ordre par minute). La note attribuée concernant le niveau de bruit résulte en effet d'une appréciation personnelle, aucun moyen scientifique de le mesurer n'ayant été trouvé. Le nombre de rappel à l'ordre par minute dépend quant à lui du niveau d'exigence de l'enseignant, variable selon le contexte et selon son humeur. De plus, certains rappels à l'ordre concernaient des élèves jouant avec leur stylo, lequel n'a été introduit qu'à partir du moment où une trace écrite individuelle était prévue. Enfin, les rappels à l'ordre visuels (sourcils froncés, gestes pour signifier à l'élève de se taire, d'écouter ou de s'asseoir correctement) n'ont pas pu être pris en compte par les enregistrements uniquement audio, alors qu'ils étaient régulièrement utilisés.

À propos du critère « diversité de la participation », plus objectif, il existe un autre biais : il s'agit de la quantité d'interventions. En effet, les séances 7 et 10, pour lesquelles la diversité de la participation était maximale (rapport égal à 1) sont également les séances comportant le moins d'interventions au total, respectivement 11 et 10 contre 15 à 26 pour les autres séances (cf. annexe 2, p.4). On constate par ailleurs qu'à chaque séance, 10 à 13 élèves différents prennent la parole. On peut donc penser que les séances 7 et 10 n'ont pas contenu assez d'interventions pour parvenir à l'épuisement des élèves participants et permettre qu'ils soient réinterrogés une deuxième fois. À l'inverse, si ces séances avaient été prolongées pour permettre plus d'interventions, on serait probablement revenu à un rapport comparable à celui des autres séances.

4.1.3 La préparation à la discussion, des résultats contradictoires

Une préparation personnelle de la question avant la discussion, sous forme d'un écrit d'une ou deux phrase(s) ou d'un dessin, avait contraint chaque élève à avoir une réflexion préalable sur le problème posé. Cette variable était donc censée favoriser l'implication de tous dans la discussion qui lui succédait.

Les résultats présentés précédemment se montrent contradictoires : une préparation individuelle de la discussion diminuerait la diversité de la participation mais apaiserait l'agitation des élèves. Cependant, les critères et indicateurs utilisés étant les mêmes que pour la variable « trace écrite individuelle » de la partie précédente, on peut émettre une réserve quant à la fiabilité de ces résultats. La préparation individuelle de la discussion n'ayant de surcroît été entreprise qu'une seule fois, on se gardera donc de tirer des conclusions hâtives en cherchant à analyser ces données.

4.2 Limites et perspectives

Il s'agit à présent de prendre du recul sur cette interprétation des résultats et d'exposer certaines limites plus globales de l'étude menée. On s'appuiera également sur des constats résultant d'une analyse de la pratique et on proposera des améliorations possibles à cet enseignement débutant. Le problème de l'implication des élèves n'est que partiellement résolu, de nouveaux aménagements sont donc à envisager pour continuer ce travail et demeurer ainsi dans une dynamique de progression.

4.2.1 Pour un support textuel encore plus près des élèves

L'interprétation des résultats concernant le support s'est montrée concluante, et les observations que j'ai pu faire en classe le confirment. On ne met donc pas en évidence de limite méthodologique et on peut affirmer qu'on préférera à l'avenir utiliser des supports textuels plutôt qu'iconographiques. Allons plus loin dans la recherche d'un support toujours plus adapté et motivant pour les élèves. On pourra par exemple utiliser un extrait issu d'une lecture suivie étudiée dans l'année. On évacue ainsi les problèmes de compréhension puisque celle-ci a déjà été travaillée, on interpelle les élèves en réutilisant un support qu'ils connaissent et souvent affectionnent, et on crée enfin des liens transdisciplinaires. La difficulté principale consistera à trouver des extraits à la fois courts et suffisamment évocateurs d'une notion philosophique particulière. J'ai néanmoins déjà quelques exemples en tête afin de commencer à tester ce support très prochainement.

Une seconde possibilité pourrait être de proposer aux élèves d'imaginer des questions philosophiques sans aucun support, uniquement en partant des problèmes qui se posent à eux au quotidien. En pratique, une boîte peut être déposée dans la classe pour permettre aux élèves d'y déposer une question écrite sur un papier à n'importe quel moment de la semaine. Un ou plusieurs papiers soumis au vote seront ensuite tirés avant la discussion pour en déterminer le sujet. Cette pratique est notamment évoquée dans le guide de P. Tharrault (2007). C'est un procédé qui a l'avantage de produire des questionnements encore plus proches des préoccupations réelles des élèves. Par ailleurs, il nécessite selon moi une pratique préalable suffisante des ateliers philosophiques, afin de ne pas se retrouver avec un nombre trop important de questions non philosophiques. Cet outil sera donc proposé en fin d'année, lorsque les élèves auront pleinement intégré ce qui caractérise une notion d'ordre philosophique.

4.2.2 Une trace écrite somme toute pertinente

Les résultats du test de cette variable n'ayant cette fois-ci pas été fructueux, revenons à présent sur la pratique de la trace écrite individuelle. Si on analyse l'ensemble des écrits produits au cours des trois séances comprenant cette trace écrite, on remarque que la quasi totalité des élèves s'est investie sérieusement dans l'activité en respectant la consigne, à savoir écrire au moins une phrase en rapport avec une idée issue de la discussion. En dépit de leur médiocre qualité orthographique, leur contenu témoigne d'une attention assez satisfaisante de la part de l'ensemble de la classe puisque beaucoup ont restitué un argument ou idée clé de la réflexion. Agitation et passivité dans la discussion ne sont donc pas nécessairement synonymes d'une attention défectueuse et d'une absence d'apprentissage. On peut enfin ajouter pour la défense de cet écrit individuel qu'il peut être considéré en soi, même sans influence sur le débat qui le précède, comme une implication contrainte de tous les élèves dans l'activité. Les cinq minutes qu'il retire à la discussion ne sont donc pas du temps perdu, bien au contraire.

4.2.3 Pour une véritable réflexion individuelle

Il est encore une fois plus instructif de se pencher sur l'analyse de la pratique que sur l'interprétation non concluante des résultats. La séance préparée a en effet donné lieu à plusieurs constats, non visibles dans les résultats car dépassant la question de l'implication des élèves. On a tout d'abord remarqué une fréquence accrue des répétitions. Chacun tenant à faire part aux autres de ses recherches, les élèves ressassaient les mêmes arguments, de sorte que la discussion a rapidement tourné en rond, malgré mes interventions pour faire remarquer les

redondances. On aurait certes pu imaginer pour évacuer ce problème de laisser dans un premier temps chaque élève exposer le résultat de ses recherches puis commencer le débat, mais cela aurait pris un temps considérable et provoqué probablement une lassitude de la part des élèves.

Après ramassage des cahiers, la lecture des préparations demandées a permis un deuxième constat : la majorité des élèves avaient été aidés dans la tâche par leurs parents. Cette aide peut être considérée à première vue comme un atout, apportant à l'élève une première occasion de corriger l'orthographe et renforçant la visibilité des parents sur le travail scolaire de leur enfant. Cependant, ayant relevé dans un cahier le mot « instinct », non mentionné par les élèves dans la discussion, j'ai alors demandé à l'élève concerné, lors de la phase de lecture du résumé, d'expliquer ce terme au reste de la classe. Il n'a pas pu effectuer cette demande, précisant que ce mot, ainsi que la phrase le contenant, lui avait été dicté par sa mère sans lui être expliqué. Face à cette situation singulière, qui en cache probablement d'autres similaires, on peut s'interroger sur la faculté de cette préparation à remplir sa mission auprès d'élèves de cycle 2. À cet âge, les élèves sont en effet encore relativement guidés pour réaliser leurs devoirs. Ne risquerait-on pas alors, en déplaçant leur réflexion à la maison, de créer l'effet inverse à celui escompté ? C'est à dire renforcer la présence d'opinions difficilement discutables, puisque délivrés par la figure familiale, et nuire à une réflexion rationnelle des élèves dans la discussion ?

La décision qui avait été prise à l'issue de ce raisonnement avait été de ne pas reconduire cette variable pour la séance suivante. Après réflexion et poursuite des lectures personnelles, je suis désormais en mesure de proposer un aménagement de cette variable pour la suite de mon enseignement de philosophie. J'envisage en effet d'imposer une minute de réflexion individuelle, yeux fermés, avant le début de la discussion c'est à dire juste après la répartition des rôles et le rappel de la question par le président (idée inspirée du livre *Un projet pour philosopher à l'école* de J. C. Pettier & V. Lefranc, 2006). On évite ainsi les inconvénients d'une réflexion en dehors du temps de classe sans pour autant prendre trop de temps sur la discussion. En outre, ce moment pourrait permettre de recentrer et d'apaiser les élèves afin d'améliorer ensuite leur concentration.

4.3 Apports professionnels

D'une façon plus générale, ce travail de mémoire a été très riche en apprentissages pour l'exercice de ma profession. À travers les lectures, tout d'abord, car même s'il n'a pas été facile d'effectuer un choix parmi toutes les données de la littérature disponibles, j'y ai découvert des aspects théoriques et pratiques que j'ai trouvé très pertinents, correspondant tout à fait à l'enseignement de la philosophie tel que je le conçois et tel que j'ai envie de l'exercer. J'ai découvert par exemple de multiples dispositifs permettant d'allier à l'apprentissage du philosopher des valeurs qui me tiennent à cœur, telle que la coopération et l'autonomie des élèves. J'ai également pris connaissance de nombreux outils utiles à la pratique et auxquels on ne pense pas spontanément lorsqu'on est débutant, comme le bâton de parole ou le recueil de fables *Les Philo-fables* de M. Piquemal (2008), qui m'a si souvent servi de support...

Concernant ensuite l'étude à proprement parlé, il me semble que la principale leçon que j'en ai tiré est que la recherche scientifique sera toujours réductrice face à la complexité du métier et aux nombreux facteurs qui rentrent en compte dans la qualité d'un enseignement. Cette affirmation peut paraître un peu négative, mais ce n'est pas la démarche de recherche elle-même qui en est l'objet. Démarche qui, si elle s'appuie sur des constats de l'enseignant a posteriori plutôt qu'uniquement sur des critères qui se veulent objectifs mais se révèlent en réalité plus ou moins déconnectés de la réalité, est selon moi encore plus instructive.

Par ailleurs, les enregistrements effectués puis analysés ont constitué un retour sur la pratique très intéressant, me permettant de prendre conscience du « rendu réel » de mon enseignement. Dans le feu de l'action, on ne mesure pas entièrement les conséquences de telle ou telle parole ou façon de dire les choses sur l'attitude des élèves. En écoutant plusieurs fois les discussions philosophiques j'ai par exemple réalisé que j'avais tendance à être un peu longue dans mes interventions, donnant aux élèves plusieurs informations à la fois, alors qu'il sera sûrement plus judicieux à l'avenir de veiller à les simplifier...

4.4 Conclusion

En somme, les discussions à visée philosophique, comme la plupart des activités collectives, se retrouvent nécessairement confrontés à la question de l'implication des élèves dans l'activité. Créer une place à la fois pour tous et pour chacun, afin de permettre à chaque élève d'en tirer profit et de développer les compétences visées, est un défi de taille. Défi qui se doit pourtant d'être celui de tout enseignant mettant en place une telle pratique avec ses élèves. La recherche réalisée dans le cadre de ce mémoire a permis de déterminer quelques facteurs destinés à aider l'enseignant à y parvenir. L'utilisation d'un support écrit proche du vécu des élèves, l'élaboration d'une trace écrite individuelle en fin de séance ou encore la présence d'un temps individuel de réflexion précédent la discussion collective en font partie. Cependant, cette recherche ne s'arrêtera pas ici pour moi, et s'il existe encore aujourd'hui plusieurs élèves de ma classe qui se montrent peu investis dans les « débats-philo », il me reste encore de nombreuses idées à tester, d'endroits à explorer, et dix semaines puis une carrière entière pour les mettre en œuvre et trouver une pratique correspondant aux élèves autant qu'elle me correspond.

Bibliographie

Ouvrages

Daniel, M-F. (1997). *La Philosophie avec les enfants*. Paris : Éditions De Boeck.

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

Lefranc, V. & Pettier, J.C (2006). *Un projet pour philosopher à l'école*. Paris : Éditions Delagrave.

Piquemal, M. & Lagautrière, P. (2008). *Les Philo-fables*. Paris : Éditions Albin Michel Jeunesse.

Tharrault, P (2007). *Pratiquer le « débat-philo » à l'école*. Paris : Éditions Retz.

Tozzy, M. (2001). *L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire*. Paris : Éditions Hachette Éducation.

Documents internet

Lalanne, A. (2007). Un atelier de philosophie à l'école élémentaire.

Repéré à <http://philohorsclasse.free.fr/spip.php?article27>

Annexes

Annexe 1 : Matériel de la séance 3 sur le thème du désir.....	1
1. Support de la phase d'émergence du questionnement.....	1
2. Retranscription de la discussion.....	2
3. Résumé de la discussion.....	3
Annexe 2 : Tableau des résultats complets.....	4

Annexe 1 : Matériel de la séance 3 sur le thème du désir

1. Support de la phase d'émergence du questionnement

Le bol du mendiant

Sur le trajet de sa promenade du matin, un roi rencontra un mendiant. Comme il était de bonne humeur, il dit à celui-ci :

- Demande-moi ce que tu voudras et je te l'obtiendrai !

Le mendiant sourit.

- Réfléchis à deux fois avant de faire pareille proposition. Qui te dit que tu peux combler les désirs d'un homme ?

Vexé, le roi rétorqua :

- Je suis le souverain de ce royaume. Que pourrais-tu bien me demander que je ne puisse t'obtenir ?
- C'est très simple, remplis mon bol !

Aussitôt, le roi appela ses serviteurs et leur ordonna de remplir le bol du mendiant de pièces d'or. Mais, au grand étonnement de tous, au fur et à mesure qu'ils les versaient, les pièces disparaissaient au fond du récipient.

La nouvelle se répandit alors comme une traînée de poudre : le roi ne parvenait même pas à remplir le bol d'un va-nu-pieds.

Aussi le roi fit-il appeler ses vizirs :

- Même si je dois y perdre toute ma fortune, je ne peux accepter d'être ridiculisé par ce mendiant.

Et l'on versa dans le bol tout ce qu'on pouvait trouver de plus précieux : argent, perles, saphirs, diamants, émeraudes... Mais le soir venu le bol était toujours vide, et une grande foule silencieuse s'était formée autour du mendiant.

Alors le roi lava son cœur de toute volonté de puissance et se prosterna devant le va-nu-pieds :

- Tu as gagné, lui dit-il, mais explique moi au moins de quoi est fait ce bol magique.
- Ce bol est un crâne humain, lui répondit le mendiant. Il est fait de tous les désirs de l'homme, toujours insatisfait et insatiable. C'est pourquoi il est toujours vide.

Parabole soufie

M. Piquemal & P. Lagautrière, *Les Philo-fables*,
Éditions Albin Michel, 2003.

2. Retranscription de la discussion

- Nombre de participants : 23
Durée de la discussion : 22 minutes
Question de la discussion : *Pourquoi les hommes veulent-ils toujours plus ?*

- Déroulement de la discussion :

NB : Afin de conserver leur confidentialité les noms des élèves ont été modifiés.

Distribution des rôles de passeur du bâton de parole et de président de séance.

Rappel des règles et de la question par le président.

AMANE : Parce qu'ils n'ont pas d'argent et ils volent. Mais des fois ils en donnent aux autres.

YANIS : Les Hommes ils veulent toujours plus parce qu'ils veulent être riches, alors ils veulent tout acheter.

IDRISS : Ils veulent toujours plus de luxe, après ils gaspillent, et après ils redeviennent pauvre.

SABRINA : Et bien moi je pense qu'ils veulent toujours plus de choses pour faire plaisir à leurs enfants.

LILLOU : Parce qu'ils veulent toujours plus d'argent, pour en avoir beaucoup et pour être riches.

MARIEM : Pour devenir riche.

AMANE : Parfois il y a des gens qui sont riches et puis qui gaspillent leur argent.

YOUNES : Ils veulent toujours plus parce qu'ils veulent être riches.

MAITRESSE : Vous dites que les Hommes veulent être riches, mais pourquoi veulent-ils toujours être plus riche, même quand ils ont eu ce qu'ils voulaient ?

SAMIR : Ils veulent pleins de sous pour s'acheter une maison.

MEDHI : Pour s'acheter des voitures ?

AMANE : Pour s'acheter des sucettes.

YANIS : Peut être parce qu'ils croient aux miracles.

SABRINA : Ils veulent des sous pour acheter une bague à leur amoureuse.

MARIEM : Pour acheter pleins de trucs.

IBRAHIM : Pour acheter une villa.

LAURINE : Ils veulent de l'argent pour le donner à leur fiancé.

LILLOU : Imaginons qu'ils veulent acheter une maison et ils n'ont pas assez d'argent donc ils en veulent plus.

YANIS : Ils veulent pouvoir s'acheter une villa, puis un nouveau téléphone portable et après un ordinateur...

MAITRESSE : Vous avez donné beaucoup d'exemple de ce qu'on peut désirer. Mais la question est de savoir pourquoi quand on eu ce qu'on désirait, alors qu'on pensait qu'on se serait content pour longtemps, on veut tout de suite autre chose ?

HABIBA : Quand quelqu'un achète une voiture après il l'aime plus et il en veut toujours une mieux.

LILOU : Parce qu'en fait ils ne voient pas le temps passer et ils s'habituent à la voiture alors ils en veulent une nouvelle.

SABRINA : S'ils veulent toujours plus ils gaspillent.

AMANE : Peut être parce que leur voiture est sale.

MARIE : Moi, mon tonton, il veut toujours une meilleure voiture. À chaque fois il en rachète une autre.

AYA : C'est pour être encore plus riche.

YOUNES : Ils veulent plus gros mais au bout d'un moment ils n'ont plus d'argent.

MAITRESSE : Bien, on va s'arrêter là, qui veut bien essayer de résumer ce qu'on a dit pendant cette discussion ?

SABRINA : On a dit que les Hommes veulent toujours plus pour être riche, pour s'acheter des villas et des voitures, et aussi des choses pour leur fiancé(e). Et parfois ils gaspillent et c'est pas bien.

MAITRESSE : Merci Sabrina. Oui, vous nous avez bien dit tout ça. Certains ont dit aussi que si on désire toujours plus c'est peut être parce qu'on s'habitue à ce qu'on a, en fait ce qu'on cherche c'est quelque chose de nouveau, quelque chose qu'on ne connaît pas encore.

3. Résumé de la discussion

Débat philosophique n° 3, Mardi 3 février 2015

Le bol du mendiant

Dans cette fable, le mendiant compare son bol aux désirs de l'homme car nos désirs ne sont jamais satisfaits et ne s'arrêtent jamais. La question de notre débat, proposée par Yanis, était : « *Pourquoi les Hommes veulent-ils toujours plus ?* »

Nous avons d'abord pensé que nous voulions toujours être plus riches pour posséder des choses qui nous plaisent comme des voitures, des maisons, des téléphones, de beaux habits... Ensuite certains ont pensé qu'il nous arrive de désirer des choses pour faire plaisir aux gens qu'on aime, sa famille ou son amoureux/se.

« Mais pourquoi n'est-on jamais satisfait de ces choses et nous en voulons toujours une autre ensuite ? » a rappelé la maîtresse. Peut-être est-ce parce lorsque le temps passe on s'habitue à ce que l'on a et on a besoin de nouveauté, ont suggéré certains.

Annexe 2 : Tableau des résultats complets

	TEI	PI	TS	TPS <i>min</i>	NB <i>X/5</i>	CA	CA / TPS	CA5 <i>X/5</i>	NA <i>X/10</i>	ID	IT	ID / IT
Séance 4	Non	Non	R	17,5	2	9	0,5	3	5	13	26	0,5
Séance 5	Non	Non	I	9,25	4	7	0,76	4	8	10	17	0,6
Séance 7	Non	Non	F	7,5	1	3	0,4	2	3	11	11	1
Séance 8	Oui	Non	I	11,75	1	6	0,5	3	4	10	15	0,7
Séance 9	Oui	Oui	F	14,4	1	4	0,28	2	3	13	22	0,6
Séance 10	Oui	Non	F	12,5	3	8	0,64	4	7	10	10	1

Légende :

TEI = Trace écrite individuelle.

PI = Préparation individuelle.

TS = Type de support.

TPS = Temps de la discussion, en minutes.

NB = Niveau de bruit, en note sur 5 (5 pour un niveau de bruit maximal).

CA = Comportements inadaptés, en nombre par séance.

CA / TPS = Nombre de comportements inadaptés rapporté au temps de la séance en minutes.

CA5 = Rapport CA/TPS ramené à une note sur 5 de la manière suivante :

1 pour CA/TPS entre 0 et 0.2

2 pour CA/TPS entre 0.21 et 0.4

3 pour CA/TPS entre 0.41 et 0.6

4 pour CA/TPS entre 0.61 et 0.8

5 pour CA/TPS entre 0.81 et 1

NA = Niveau d'agitation, en note sur 10 (10 pour un niveau d'agitation maximal)

$NB : NA = CA5 + NB$

ID = Nombre d'interventions d'élèves différents

IT = Nombre d'interventions total

ID / IT = Nombre d'interventions d'élèves différents rapporté au nombre d'interventions total

Résumé

Ce mémoire traite de la pratique de discussions à visée philosophique à l'école primaire. Cet enseignement permet aux élèves de développer des compétences langagières, de commencer à agir en citoyen, et de rationaliser leur pensée. Concrètement, les élèves proposent une question philosophique à partir d'un support donné par l'enseignant, et en discutent ensuite collectivement. Menée auprès d'élèves de CE1, cette étude a cherché à déterminer des modalités pratiques favorisant l'implication d'un maximum d'élèves dans l'activité. Nous avons testé trois variables : le type de support, la réalisation d'une préparation personnelle de la question et celle d'un écrit individuel résumant la discussion. Leur influence sur l'engagement des élèves a été évaluée en comptant le nombre moyen de questions proposées pour chaque type de support, puis en analysant la diversité de la participation et l'agitation dans la discussion pour les deux autres variables. Il en est ressorti que davantage d'élèves proposaient un questionnement lorsque le support était textuel, par rapport à un support iconographique. Pour les deux variables restantes, les résultats n'ont pas été concluants. En somme, permettre à chaque élève de trouver sa place dans cette pratique est un défi de taille, et d'autres moyens d'y parvenir sont encore à trouver.

Summary

This report deals with philosophical discussions in primary school. This teaching allows pupils to develop linguistic skills, to begin to act in citizen, and to think rationally. In practice, pupils have to propose a philosophical question using a medium given by the teacher, and then to discuss it together. This study was conducted with pupils in 2nd year of primary school, and tried to find practical aspects that can enlarge pupil's involvement in the activity. We tested three variables: the medium type, the doing of a question's personal preparation and the doing of an individual discussion's written summary. Their influence on the pupils' involvement was estimated by counting the average number of questions proposed by pupils for every medium type, and for the two other variables, by analyzing pupils' participation and agitation during the discussion. The results revealed that pupils proposed more questions when the support is a text than when it's a picture. For both of the two other variables, the results were not valid. To conclude, allowing every pupil to find its place in this activity is a difficult and unfinished challenge, that's why other practical aspects will be tested soon.

Mots clés

Philosophie, Cycle 2 CE1, Implication des élèves, débat, langage.