



HAL
open science

L'évolution de la qualité des discussions à visée philosophique au fil du temps

Jeanne Noalhyt Combe

► **To cite this version:**

Jeanne Noalhyt Combe. L'évolution de la qualité des discussions à visée philosophique au fil du temps. Education. 2015. dumas-01252924

HAL Id: dumas-01252924

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01252924>

Submitted on 1 Feb 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

L'évolution de la qualité des Discussions à Visée Philosophique au fil du temps

Présenté par Jeanne Noalhyt Combe

Première partie rédigée en collaboration avec Lucile Blache

Mémoire encadré par Jean-Pascal Simon, Anda Fournel et Jean-Marc Colletta

Mots-clés : discussion à visée philosophique (DVP), cycle 3, ouverture d'esprit, travail de la pensée, philosophie, sagesse

Remerciements

Je remercie tout d'abord les organisateurs et les participants aux séminaires de recherche du laboratoire LiDiLEM¹, proposés par la MSH² de Saint-Martin d'Hères portant sur les « Conditions et manifestations de la pensée réflexive dans les discussions à visée philosophique », pour la réflexion et l'ouverture qu'ils ont pu m'apporter. Merci à mes encadrants de mémoire, et en particulier Jean-Pascal Simon et Anda Fournel, qui se sont montrés disponibles.

Ensuite, je suis reconnaissante envers mes collègues pour leur intérêt et leur participation au projet.

Merci également à la bibliothèque universitaire de l'ESPE pour le prêt des ouvrages.

Le travail avec Lucile Blache a été très agréable, merci à elle.

Je tiens aussi à remercier mon mari, qui a supporté mes heures de transcription et de travail sur le mémoire, et qui m'a soutenue cette année.

Un grand merci à ma maman, qui a relu mon mémoire et m'a conseillée.

Et enfin, merci à mes élèves pour leur patience et leur participation aux discussions à visée philosophique.

1 LiDiLEM : Laboratoire de Linguistique et Didactique des Langues Etrangères et Maternelles, rattaché à l'Université Stendhal de Grenoble

2 MSH : Maison des Sciences Humaines

Sommaire

Introduction	1
Partie 1 – Le cadre théorique	2
I.Définition de la philosophie	2
1.1. L'étymologie du mot « philosophie ».....	2
1.2. Le lien avec la pensée, les idées, la vérité.....	3
1.3. Le lien avec la citoyenneté et l'éducation.....	4
1.4. Le lien avec le langage	5
1.5. Notre choix de définition.....	5
II.La discussion à visée philosophique	6
2.1. Les conditions de l'acte philosophique selon Nicolas Go	6
2.2. Le débat philosophique selon Pettier et Lefranc	7
2.3. La communauté de recherche selon Lipman.....	9
2.4. Les discussions à visée philosophique selon Nicolas Go.....	10
2.5. Notre choix.....	10
III.Pourquoi discuter à l'école ?	11
3.1. Au cycle des apprentissages premiers (cycle 1).....	11
3.2. Au cycles des apprentissages fondamentaux (cycle 2).....	12
3.3. Au cycle des approfondissements (cycle 3)	13
IV.	
Comment discuter à l'école ?	15
4.1. Quelle trace et pourquoi ?	15
4.1.1. Pourquoi vouloir garder une trace de la discussion ?.....	15
4.1.2. Quelle trace garder ?.....	16
4.2. Les outils pour la discussion	16
4.2.1. Pourquoi utiliser des outils pour la discussion philosophique ?.....	16
4.2.2. Quels outils utiliser ?	16
4.3. La pensée des enfants	17
4.3.1. Comment les enfants pensent ?	17
4.3.2. Comment amener les enfants à penser autrement ?.....	18
4.3.3. Quelle pensée développer ?	19
4.3.4. Quels obstacles au développement de la pensée par les DVP ?	19
4.4. Le rôle du professeur des écoles	20

Partie 2 – L'expérimentation	23
I. Les besoins du contexte et le dispositif mis en place	23
1.1. Le contexte de l'école et de la classe	23
1.2. Les besoins et objectifs des DVP dans ce contexte	24
1.3. Ma « méthode » de discussion à visée philosophique.....	24
1.4. Les données recueillies.....	26
1.5. Développement de la problématique.....	27
II. Analyse des données	27
2.1. Évolution générale des DVP	28
2.2. Les interventions des élèves	30
2.2.1. Typologie des interventions des élèves.....	30
2.2.2. Évolution des interventions des élèves	34
2.3. Les interventions du professeur des écoles	37
2.3.1. Typologie des interventions	37
2.3.2. Évolution des interventions du professeur des écoles	42
2.4. Analyse de la septième discussion.....	43
2.4.1. Contexte de la discussion : la phase de questionnement	43
2.4.2. La trame de la discussion.....	44
2.4.3. Contexte de la discussion : la phase de trace écrite	48
III. Améliorations ou modifications possibles : analyse des questionnaires de bilan des DVP	50
3.1. Le point de vue des élèves sur les DVP	50
3.1.1. Le point de vue général des élèves sur les DVP	50
3.1.2. Le point de vue des élèves sur les phases des DVP.....	51
3.1.3. Le point de vue des élèves sur la phase de lecture du dialogue.....	51
3.1.4. Le point de vue des élèves sur la phase de questionnement.....	52
3.1.5. Le point de vue des élèves sur la phase de trace écrite.....	53
3.2. A propos de la participation des élèves.....	54
3.3. Ce que les élèves pensent avoir appris des discussions à visée philosophique	55
Conclusion	57
Bibliographie, sitographie, documents audio-visuels	58

Introduction

Philippe Meirieu, qui introduit l'ouvrage de Tozzi (2014), définit l'éducation comme « [...] l'accompagnement de l'émergence d'une liberté, d'un sujet moral qui doit trouver en lui-même le courage de sa liberté. » Le rôle du professeur des écoles est donc d'amener ses élèves à l'autonomie, et je pense que les discussions à visée philosophiques (DVP) peuvent contribuer à cet objectif. Mais j'ai choisi de m'intéresser aux DVP et de les mener dans ma classe pour plusieurs autres raisons.

Tout d'abord, depuis que j'ai commencé ma formation dans l'enseignement, le fait de faire échanger librement les élèves entre eux me semble primordial. Cela favorise l'acquisition du langage, de l'estime de soi et des autres, et permet de développer l'esprit critique, qui semble-t-il est peu appris à l'école. Le visionnage du film *Ce n'est qu'un début* (Pozzi & Barougier, 2010) a attiré mon attention sur le fait que des échanges sur des sujets profonds et variés étaient possibles à n'importe quel âge, et sûrement avec toutes les classes. Le fait que des mémoires sur le thème des discussions à visée philosophique aient été proposés m'a également amenée à réfléchir aux besoins auxquels pourraient répondre les DVP dans ma classe. Ces besoins étaient d'ailleurs mentionnés comme un axe du projet d'école, ce qui a orienté mon regard. De plus, dans le but d'amener les élèves à se questionner sur l'amitié et la différence, mes collègues de cycle avaient déjà pour projet de lancer des discussions philosophiques dans les quatre classes de cycle 3. Nous étions donc sur la même longueur d'onde. Ensuite, curieuse de savoir si les DVP pouvaient évoluer dans le temps, j'ai choisi cette thématique. N'ayant jamais dirigé de moments d'échange philosophique (ici appelés discussion à visée philosophique), je me demandais plus précisément comment le comportement des élèves allait évoluer, et si leurs interventions et les miennes allaient évoluer de façon à privilégier les temps réels de réflexion philosophique.

Le travail qui suit se découpe en deux temps. Le premier est un état de l'art général sur le cadre des discussions, qui présente différentes définitions de la philosophie, différentes formes des DVP, les objectifs visés pour les élèves, et enfin le choix de notre dispositif. Le second temps consistera à comprendre le fonctionnement du dispositif choisi, et à analyser son efficacité en se posant la question suivante : dans quelle mesure la qualité des DVP peut-elle évoluer au fil du temps ?

Partie 1 – Le cadre théorique

Afin de renforcer ma connaissance sur ce qu'il était possible de faire avec une classe, j'ai suivi les séminaires de recherche proposés par la MSH, j'ai feuilleté des livres ou albums pouvant servir d'introduction à différents thèmes, et j'ai lu les ouvrages suivants : *La morale, ça se discute* (Tozzi, 2014), *Un projet pour ... philosopher à l'école* (Pettier & Lefranc, 2006), *Pratiquer la philosophie à l'école primaire* (Nicolas Go, 2010), *A l'école de la pensée* (Lipman, 2006), et *La philosophie expliquée à ma fille* (Droit, 2004). J'ai ainsi vu s'ouvrir devant moi un large champ de possibles, concernant la forme des discussions, les supports amenant le questionnement des enfants, les traces écrites, ou encore les réinvestissements possibles. Mais au-delà de la forme des discussions, c'est aussi une réflexion sur leur fond que j'ai pu approfondir.

Ce premier volet va présenter ma réflexion en plusieurs temps. Le premier fera état de la définition de la philosophie et de ses liens avec d'autres domaines d'apprentissage. Le second comparera différents dispositifs de discussions à visée philosophiques possibles à l'école. Ensuite, les différents objectifs seront développés en se référant aux programmes scolaires. Et dans un dernier temps, je justifierai des pistes concrètes de mise en œuvre, en précisant notamment l'activité respective des élèves et du professeur.

I. Définition de la philosophie

Pour commencer à retracer la réflexion suivie, nous allons partir de l'étymologie du mot « philosophie », qui nous guidera vers le lien de cette « discipline » d'une part avec le travail de la pensée et la recherche de vérité, et d'autre part avec la citoyenneté, puis le langage. Ces premiers points nous permettront d'expliquer la définition de la philosophie et des discussions à visée philosophique que nous avons choisie de présenter aux élèves.

1.1. L'étymologie du mot « philosophie »

Le mot « philosophie » est composé des mots grecs *philo* et *sophos*. *Sophos* signifie à la fois « savant » et « sage ». Dans l'Antiquité ces deux sens ne se distinguaient pas. Un sage avait forcément des connaissances et un savant était forcément un sage. Dans cette vision des choses, Roger-Pol Droit indique qu'« il y a un personnage qui est impossible [...] le « savant

fou » celui qui possède une science considérable mais qui a l'ambition de posséder le savoir suprême » (2004, p. 34). Savoir ne s'arrête pas simplement au fait de s'instruire mais va bien au-delà. Savoir, c'est aussi se transformer et s'améliorer. Dans « philosophie », il y a aussi *philo* du grec ancien qui signifie aimer d'amitié, être l'ami de. Le philosophe c'est donc celui qui aime (désire devenir l'ami de) la *sophia*, c'est à dire de la connaissance-sagesse. Pour Roger-Pol Droit « [...] certains vont considérer la philosophie comme un amour de la sagesse, d'autres comme recherche du savoir. » (2004, p. 35)

Ainsi, l'étymologie du mot « philosophie », pour Nicolas Go, docteur en philosophie, définit sa raison d'être : « Historiquement, la philosophie surgit comme « amour de la sagesse », comme désir donc (manque). » (2010, p. 53). Il explique que le questionnement philosophique est en quelque sorte intrinsèque à l'être humain. A l'école, il s'agit donc de développer cette appétence à la recherche ; un certain « goût philosophique » (2010, p. 53).

La philosophie ne fonctionne pas seule, elle est en lien avec la pensée, les idées, la vérité, la citoyenneté, ou encore le langage. C'est ce que nous allons maintenant développer.

1.2. Le lien avec la pensée, les idées, la vérité

Tout d'abord, la philosophie entretient un lien inévitable avec la pensée, puisque, selon Nicolas Go, « L'aventure de la pensée porte sur le réel et interroge le vécu qu'elle transforme progressivement. » (2010, p. 50). En effet, c'est le travail de la pensée qui alimente le questionnement philosophique par le réel et le vécu, et qui permet ensuite une autre vision de ceux-ci. Ceci est par exemple très visible chez les enfants ; ils ont le réflexe de chercher des exemples de situations vécues pour illustrer leur pensée.

Toujours selon Nicolas Go, la philosophie est un « [...] processus de construction de problème et d'élaboration conceptuelle ; ou autrement, [elle consiste à] étudier ce que l'on fait des questions qui se posent. » (2010, p. 63). Elle exerce donc le travail de la pensée, par le questionnement qu'elle produit, les problèmes qu'elle pose, les concepts qu'elle fait émerger. Profitons-en pour distinguer ces trois termes : question, problème et concept. Nicolas Go explique que les questions philosophiques renvoient à des problèmes qui doivent être construits. Leur conceptualisation va permettre d'expliquer pourquoi une question se pose.

Dans *La philosophie expliquée à ma fille*, Roger-Pol Droit explique que la philosophie est une activité qui cherche la vérité. Il lui précise que c'est dans le domaine des idées que les philosophes cherchent la vérité. Le travail du philosophe consiste donc à trouver la meilleure définition possible pour une idée. La philosophie est aussi une activité critique. Le philosophe Saint Augustin explique ceci : « quand on ne me demande pas ce qu'est le temps, je le sais. Quand on me le demande je ne sais plus » (cité par Droit, 2004, p.29). Tant qu'il n'a pas à expliquer son idée, il croit savoir, mais lorsqu'il doit l'expliquer de manière claire et précise, il ne sait plus et se trouve alors dans l'embarras. La philosophie naît alors de cet embarras car elle va tenter de le dissiper. Cela pourrait aussi être le cas de l'étonnement. La découverte de l'ignorance provoque ainsi un désir de savoir chez l'être humain. Roger-Pol Droit précise en guise de conclusion que « la philosophie n'est pas seulement la recherche des idées vraies. On doit ajouter que ces idées vraies sont universelles et qu'on les trouve en nous servant de notre raison dans toutes sortes de domaines et sur toutes sortes de sujets. » (2004, p.84). Il rajoute que « tout se joue entre une tension permanente entre la diversité et l'unité (2004, p.86).

Pour Marcel Voisin, auteur de l'avant-propos de l'ouvrage de Lipman, *A l'école de la pensée*, « penser est une aventure. Peut-être la plus belle puisque c'est celle qui définit le mieux l'homme » (Lipman, 2006, p.9). C'est en effet un des éléments qui distingue l'homme de l'animal, qui lui donne une certaine dignité et rend possible l'éducation. Selon Marcel Voisin, la pensée est un outil de réussite de l'homme car elle le libère.

Cela nous amène au lien de la philosophie avec la citoyenneté et l'éducation.

1.3. Le lien avec la citoyenneté et l'éducation

Selon Marcel Voisin, Isocrate concevait la philosophie comme une « éducation morale et citoyenne à partir d'une formation intellectuelle complète. » (Lipman, 2006, p.9). En effet, le travail de la pensée et le questionnement philosophique permettent de « Fonder le jugement responsable et citoyen dans un climat démocratique », toujours d'après Marcel Voisin (Lipman, 2006, p.10), ce qui représente pour Matthew Lipman la base d'une « éducation véritable. »

Cependant, Nicolas Go (2010) nous met en garde sur les conditions de la philosophie à l'école, haut lieu d'éducation. Elle ne doit pas prétendre à introduire de la « connaissance par

purs concepts », ni à imposer la lecture d'œuvres ou l'histoire de la philosophie, ni à demander une compétence d'écriture rigoureuse et méthodique, ni à créer des concepts. Au contraire, elle doit favoriser la découverte de la « conceptualisation », orienter les élèves, et doit être pratiquée sous forme d'un « dialogue dans l'incertitude » entre les enfants. La perspective de la citoyenneté veut donc à travers la philosophie habituer les enfants à construire des problèmes et à y répondre ensemble.

Mais pour que ce travail soit efficace, l'utilisation du langage doit être rigoureuse et explicite.

1.4. Le lien avec le langage

En effet, Roger-Pol Droit insiste sur un autre point dans son explication. Dans la philosophie, le rôle du langage est central. Ésope, un auteur de fables de l'Antiquité a dit : « La langue est la meilleure et la pire des choses » (cité par Droit, 2004, p.59). L'étrangeté de la philosophie c'est qu'elle se bat contre les mots avec des mots ; d'où la difficulté de cette activité. Roger-Pol Droit explique qu'il faut donc faire le tri entre les idées vraies et les illusions et pour cela il faut employer des mots et des phrases. « Il faut donc savoir comment marchent ces outils, ce qu'on peut en attendre et quels sont les pièges à éviter. » (2004, p.71). De plus, il faut que les phrases respectent la syntaxe pour ne pas être des contradictions comme un « cercle carré » par exemple qu'il est impossible de penser.

Pour conclure, au-delà de la composition étymologique du mot « philosophie », nous pouvons dire que sa pratique inclut à la fois un travail de la pensée et des idées, une recherche de la vérité, une formation citoyenne, et enfin un travail du langage. Mais il est vrai qu'il est difficile de présenter la philosophie ainsi aux élèves.

1.5. Notre choix de définition

Claudine Leleux explique qu' « après s'être posé des questions sur un thème, une discussion à visée philosophique consiste à rechercher la vérité coopérativement par la discussion, pour savoir vivre, savoir comment faire pour bien ou mieux agir » (2010, p. 27). Dans les classes, nous avons décidé d'expliquer la philosophie en décomposant le mot avec

philos et *sophia*. *Philos* signifiant « qui est l'ami » et *sophia* « savoir ». Les élèves peuvent alors en déduire que la philosophie veut dire « qui est l'ami du savoir ». Selon les élèves, il peut sembler plus simple de leur expliquer en quoi va consister le moment de pratique philosophique, quelle que soit son appellation, que le terme de « philosophie ». Il s'agit donc de le présenter comme un temps de discussion, autour d'un thème qui les fait réfléchir en tant qu'enfants. Mais la philosophie peut, par exemple, être définie comme la volonté d'éclaircir notre pensée (en la formulant et en écoutant celle des autres).

Nicolas Go explique que, « Comme l'a montré Jean-Toussaint Desanti, pour définir la philo, il faut en faire. ». « Elle est en perpétuel mouvement de re-création, toujours en chantier. » (Go, 2010, p.49) C'est pourquoi nous allons maintenant faire état de quelques façons de philosopher à l'école.

II. La discussion à visée philosophique

Ayant maintenant développé notre vision de la philosophie, nous pouvons déjà préciser quant à sa mise en œuvre la chose suivante. Comme Michel Tozzi, didacticien de la philosophie, nous pensons que l'essentiel est de « [...] parler aux enfants, parler avec les enfants [...] . Parler juste. A hauteur d'homme. Pour que l'enfant s'y hausse progressivement » (2014, p. 9).

2.1. Les conditions de l'acte philosophique selon Nicolas Go

Avant de présenter différentes pratiques, il nous semble important de rappeler quelques conditions essentielles à tout acte philosophique, développées par Nicolas Go dans son ouvrage : *Pratiquer la philosophie dès l'école primaire, pourquoi ? Comment ?* (2010, p. 55 à 60). Premièrement, pour stimuler un certain goût philosophique, la première condition de l'acte philosophique est l'étonnement : « [...] la diversité des questions, qui actualisent les étonnements, n'a d'égale que celle des champs du savoir ». Ainsi, les problèmes en discussion doivent faire écho à la curiosité des enfants, à leurs intérêts, aux questions existentielles qui les préoccupent. De plus, le « sentiment de la nécessité intérieure » de philosopher doit être éprouvé : « [...] cela consiste à éprouver le sentiment que les questions que l'on pose ne peuvent pas ne pas être. » Ensuite, l'acte philosophique se doit d'avoir une « exigence de vérité », c'est à dire que son but est de s'approcher au plus près du vrai, ou de ce qui est le plus

raisonnable. Pour Matthieu Lipman, enseigner une « pratique raisonnée », c'est enseigner une pratique imprégnée de pensée critique, qui aide à réfléchir avant d'agir. Troisièmement, toute pratique doit, selon Nicolas Go, permettre un travail sur la langue, qui est le premier matériau de l'activité (cf. partie 1.b. le lien avec la pensée, les idées, la vérité).

De plus, l'acte philosophique doit inclure un certain positionnement de chacun. D'une part, un travail critique est nécessaire ; cela suppose que chacun fasse un effort psychologique et affectif pour accepter de ne pas avoir raison, dans le but d'avancer dans la résolution du problème. Si on refuse de communiquer davantage, le problème ne peut plus être construit. D'autre part, l'activité implique d'être radical. C'est à dire que la recherche de vérité doit être supérieure aux réticences individuelles. Chacun doit accepter de s'exposer entièrement pour pouvoir philosopher ensemble. Enfin, l'acte philosophique doit être conditionné par ce que Nicolas Go appelle la « joie d'exister », produite par la connaissance. Les interrogations, les problèmes élaborés, les confusions, les outils critiques, les liens d'amitié dans le travail vont avoir un effet émancipateur sur les enfants, les rendre plus lucides.

Maintenant que ces conditions sont posées, nous allons donc présenter différentes pratiques de la philosophie à l'école, représentatives de la majorité des façons de faire, sous différents noms et selon différents auteurs : le débat (Pettier et Lefranc), la communauté de recherche (Lipman), et enfin la discussion à visée philosophique (Go). Enfin, nous parlerons de notre choix personnel de pratique.

2.2. Le débat philosophique selon Pettier et Lefranc

Cette pratique est développée par les auteurs dans l'ouvrage *Un projet pour ... philosopher à l'école* (2006). Il est possible de l'étudier par le rôle des élèves et les étapes qu'elle propose. Premièrement, le rôle des élèves n'est pas seulement d'échanger au moment venu, mais il peut être beaucoup plus varié et précis. Avant un débat, pour se préparer à l'échange, les élèves sont invités à effectuer par exemple une recherche documentaire. Pendant l'échange, si c'est un débat dirigé, ils doivent donner leur opinion et construire leur raisonnement, pour revenir plus tard sur leur travail. Si c'est un débat réglé, ils doivent débattre et apprendre à « [...] prendre de la distance sur ce qui se dit dans le débat et la façon dont on agit dans le débat [...] » (2006, p. 37). Plusieurs sous-rôles sont cités : les débatteurs, le président, le synthétiseur, le secrétaire, les observateurs.

En ce qui concerne le débat en lui-même, il se déroule en 5 étapes : premièrement a lieu une réflexion individuelle, en amont du débat. Deuxièmement, chacun énonce sa position devant le groupe et écoute celle des autres. Ensuite, les échanges peuvent se faire par des travaux ou débats en groupes, d'autres étant en activité autonome ou observation dirigée. Puis, le maître ménage des moments individuels brefs pendant les échanges et demande de synthétiser. Enfin, un moment de reprise a lieu, individuel ou collectif, sous différentes formes (écriture, schéma, dessin). Selon les auteurs, le fait de débattre ainsi avec les autres produit un double déséquilibre qui est bénéfique à chacun :

- déséquilibre inter individuel : entre deux sujets que leurs réponses opposent ;
- déséquilibre intra individuel : une réponse différente invite à douter de ses réponses, ce qui produit un conflit socio-cognitif.

« Apprendre lors d'activités philosophiques ne sera ni simplement l'acquisition d'un savoir transmis par le maître, ni un savoir directement construit par l'élève comme dans le constructivisme, ni un savoir directement construit par plusieurs élèves comme dans le socio constructivisme mais une mise en réflexion, un questionnement collectif auquel on se gardera de trouver une seule solution, la réponse « bonne » et « définitive » » (2006, p. 12-13). Cette citation de J.C. Pettier et V. Lefranc appuie l'idée de Claudine Leleux qu'une discussion à visée philosophique consiste à rechercher la vérité coopérativement, chaque élève exprimant son point de vue.

Finalement, si l'on compare cette « méthode » avec les conditions de l'acte philosophique évoquées par Nicolas Go, certaines remarques peuvent être faites. Premièrement, il peut y avoir le danger de confondre conclusion commune et unique et reprise collective ou réflexion commune. Deuxièmement, le débat réglé peut ressembler à un jeu de rôles plutôt qu'à un échange réel, avec le danger de l'évaluation qui peut influencer sur le comportement des élèves. Troisièmement, le choix du terme de « débat » peut être discuté, surtout si l'on considère l'opinion de Martin Buber, philosophe et pédagogue cité par Matthew Lipman (2006). En effet, il souligne que dans le débat, chacun est envisagé comme une position et non pas comme une personne.

2.3. La communauté de recherche selon Lipman

Venons-en à la pratique que propose Matthew Lipman dans son ouvrage *A l'école de la pensée* (2006). Lipman explique le choix de cette expression « communauté de recherche » par le fait que la classe est une communauté où la recherche, partagée, se ferait en coopération (2006). Pour lui, la communauté de recherche est un « [...] moyen visant à élaborer un produit (décision, jugement, même partiels et limités) » (2006, p. 90). Il s'agit de suivre la discussion là où elle mène, ce qui rejoint l'idée de « dialogue dans l'incertitude » évoquée par Nicolas Go. Grâce à un dialogue structuré et à des règles de processus, l'application de la rationalité et de la créativité sera possible. Lipman exprime le rôle vital de la conversation et du dialogue dans le renforcement du raisonnement et du jugement. L'acte philosophique semble être pour lui un mélange entre conversation et dialogue. Il résume leurs caractéristiques de la façon suivante (2006, p. 93-94) :

Conversation	Dialogue
Équilibre	Déséquilibre
Réciprocité entre interlocuteurs, va-et-vient sans changement	Renforce le déséquilibre pour la progression
Échange de sentiments, réflexions, informations, manières de comprendre	Arguments et contre-arguments
Coopération des interlocuteurs	Exploration réciproque, investigation, recherche. Collaboration des interlocuteurs.
Doit durer le plus longtemps possible	Il faut trouver la solution le plus vite possible
Reflet de la pensée (Grice)	

Quelques caractéristiques de la communauté de recherche peuvent être citées : la sérénité des discussions, l'échange de connaissances, et l'accent sur le perfectionnement et l'imagination philosophique (par une lecture approfondie des textes). Cette pratique semble proche des conditions de l'activité philosophique défendues par Nicolas Go, même si ce dernier ne préconise pas forcément l'initiation à la lecture de textes philosophiques.

2.4. Les discussions à visée philosophique selon Nicolas Go

L'auteur présente cette pratique dans son ouvrage *Pratiquer la philosophie dès l'école primaire, pourquoi ? Comment ?* (2006). Pour lui, la philosophie « [...] renvoie à des questions dont nous avons besoin pour vivre [...] » : « Comment vivre, comment bien vivre ? » (2010, p.72). À l'école, dans le but d'apprendre le goût philosophique, « [...] il s'agit d'organiser des discussions communes pour élaborer une pensée personnelle », de « se mettre à l'écoute » car « l'exigence de vérité, souveraine, nous met en présence d'une radicale incertitude » (2010, p.100). Pour Nicolas Go (2010), l'objectif d'élaboration progressive des savoirs sera atteint grâce au cheminement collectif et aux contraintes pertinentes du professeur. Il insiste sur le fait que le cheminement dans le problème élaboré doit être rigoureux mais incertain. C'est à dire qu'il n'y a pas d'évolution, d'issue, de savoirs ou de points de vue prédéfinis.

Même si l'on s'efforcera de proposer des sujets qui favorisent l'étonnement des élèves, une question reste toujours en suspens : « [...] comment s'assurer de la rencontre entre les nécessités intérieures et l'élaboration du problème, le travail du concept ? » (Go, 2010, p. 101). L'incertitude quant à l'évolution de la discussion est en lien avec la progression que l'auteur propose : on suit dans l'échanges des lignes de fuites, autour desquelles des idées apparaissent, sont examinées, puis se transforment pour renaître. Finalement, Nicolas Go répond ainsi à la question du choix de la pratique : « Décidément, la seule « méthode » qui vaille semble être celle de l'incertitude. Disons plutôt qu'il s'agit là d'une condition plus que d'une méthode [...] » (2010, p. 67). Pour lui, ce qui importe, c'est que par le moyen du travail de la raison et du concept, et grâce au langage, l'activité philosophique, « par des discours et des raisonnements, nous procure la vie heureuse » (2010, p. 66) comme l'a dit Epicure.

2.5. Notre choix

Nous avons décidé de nous inspirer soit du travail de Lipman et Go, soit de celui de Leleux et Lantier. La première étape de notre discussion à visée philosophique consiste à stimuler les élèves grâce à la lecture d'un texte favorisant les échanges ; pour l'une un conte, pour l'autre un dialogue. Suivant la difficulté du texte, nous pouvons rajouter une étape de compréhension. L'étape suivante consiste à récolter et faire reformuler si nécessaire les

questions des élèves. Les élèves peuvent répondre aux questions factuelles par oui ou par non tandis que d'autres, les questions philosophiques, méritent une discussion, une expression des points de vue. L'une d'entre elles sera choisie par la majorité de la classe (vote à main levée). Tout de suite après vient la phase de discussion, elle peut aussi être reportée à la séance suivante pour laisser le temps au professeur d'anticiper les réponses, de prévoir des axes de réflexion ou des questions de relance. Elle a lieu sous plusieurs conditions : elle doit faire émerger un questionnement, engager un travail de définition, ne pas consister en un simple échange d'opinions, et apprendre aux élèves à dégager les enjeux de leurs affirmations. Lors de cette discussion le professeur relance et élargit le champ de discussion quand les élèves sont à court d'idées. Il est aussi possible d'« inviter » un philosophe dans la discussion et de commenter son discours. La discussion à visée philosophique se termine par l'élaboration d'une trace écrite qui peut prendre différentes formes.

Notre choix de dispositif étant maintenant établi, nous allons expliquer en quoi les DVP (Discussions à Visée Philosophique) peuvent répondre aux programmes scolaires.

III. Pourquoi discuter à l'école ?

Dans les programmes il n'est pas fait mention des discussions à visée philosophique, mais elles permettent de travailler les compétences des programmes. Dans le préambule des programmes de 2008 il est mentionné : « il est également indispensable que tous les élèves soient invités à réfléchir sur des textes et des documents, à interpréter, à construire une argumentation, non seulement en français mais dans toutes les disciplines, qu'ils soient entraînés à mobiliser leurs connaissances et compétences dans des situations progressivement complexes pour questionner, rechercher et raisonner par eux-mêmes » (2008, p. 10) Les discussions à visée philosophique peuvent être mises en place dans les 3 cycles.

3.1. Au cycle des apprentissages premiers (cycle 1)

Dans les programmes (2008, pp.12-14), dans le domaine « s'approprier le langage », les élèves doivent échanger et s'exprimer. Il est noté que « progressivement, ils participent à des échanges à l'intérieur d'un groupe, attendent leur tour de parole, respectent le thème abordé ». Dans le domaine « découvrir l'écrit » les élèves doivent se familiariser avec l'écrit. « Ainsi, tout au long de l'école maternelle, les élèves sont mis en situation de rencontrer des

œuvres du patrimoine littéraire et de s'en imprégner ». Enfin, dans le domaine « devenir élève », les élèves doivent apprendre à vivre ensemble, apprendre les règles de civilité et les principes d'un comportement conforme à la morale. « La dimension collective de l'école maternelle est une situation favorable pour que les enfants apprennent à dialoguer entre eux et avec des adultes et à prendre leur place dans les échanges ».

À la fin de l'école maternelle l'élève est capable de :

- prendre l'initiative de poser des questions ou d'exprimer son point de vue ;
- écouter et comprendre un texte lu par l'adulte ;
- connaître quelques textes du patrimoine, principalement des contes ;
- respecter les autres et respecter les règles de la vie commune ;
- éprouver de la confiance en soi ; contrôler ses émotions.

Ainsi, les discussions à visée philosophique peuvent aider les élèves à atteindre les compétences requises en fin de maternelle.

3.2. Au cycles des apprentissages fondamentaux (cycle 2)

Au cycle 2, en français (2008, p.17), dans le domaine « langage oral » les élèves « s'entraînent à écouter et à comprendre les textes que lit le maître, à en restituer l'essentiel et à poser des questions. » Dans le domaine « lecture, écriture » il est écrit que la lecture de textes du patrimoine et d'œuvres destinés aux jeunes enfants, dont la poésie, permet d'accéder à une première culture littéraire. Dans le domaine du « vocabulaire », c'est par des activités spécifiques en classe, mais aussi dans tous les enseignements que l'élève acquiert quotidiennement des mots nouveaux. En étendant son vocabulaire, il accroît sa capacité à se repérer dans le monde qui l'entoure, à mettre des mots sur ses expériences, ses opinions et ses sentiments, à comprendre ce qu'il écoute et ce qu'il lit, et à s'exprimer de façon précise à l'oral et à l'écrit.

En instruction civique et morale (2008, p.19), les objectifs sont en priorité l'apprentissage des règles de politesse, de coopération et de respect. Cet apprentissage s'accompagne de l'acquisition progressive de la responsabilité et de l'autonomie. « Le

professeur des écoles et le garant des conditions de l'échange et de la conclusion des réflexions menées. L'élève est amené à réfléchir, à nommer les choses, écouter l'autre, argumenter, défendre sa position, s'interroger, douter, rechercher et renoncer » (2012, p.8).

Les DVP permettent d'acquérir les compétences attendues en fin de CE1 et ainsi de valider le premier palier pour la maîtrise du socle commun.

Pour la compétence 1, « la maîtrise de la langue française », l'élève est capable de : s'exprimer clairement à l'oral en utilisant un vocabulaire approprié ; lire seul et écouter lire des textes du patrimoine et des œuvres intégrales de la littérature de jeunesse adaptés à son âge ; dégager le thème d'un paragraphe ou d'un texte court. Pour la compétence 6, « les compétences civiques et sociales », l'élève est capable de respecter les autres et les règles de la vie collective, participer en classe à un échange verbal en respectant les règles de la communication. Pour la compétence 7, « autonomie et initiative », l'élève est capable d'échanger, questionner et justifier un point de vue.

3.3. Au cycle des approfondissements (cycle 3)

Au cycle 3, en français (2008, p.21), dans le domaine « langage oral » l'élève est capable d'écouter le maître, de poser des questions, d'exprimer son point de vue et ses sentiments. Il s'entraîne à prendre la parole devant d'autres élèves pour reformuler, résumer, raconter, décrire, expliciter un raisonnement, présenter des arguments. Dans des situations d'échanges variées, il apprend à tenir compte des points de vue des autres, à utiliser un vocabulaire précis appartenant au niveau de langue courante, à adapter ses propos en fonction de ses interlocuteurs et de ses objectifs. La qualité du langage oral fait l'objet de l'attention du maître dans toutes les activités scolaires.

Dans le domaine « lecture, écriture » et plus particulièrement en littérature les élèves rendent compte de leur lecture, expriment leurs réactions ou leurs points de vue et échangent entre eux sur ces sujets, mettent en relation des textes entre eux.

En vocabulaire nous retrouvons les mêmes objectifs qu'au cycle 2.

L'instruction civique et morale conduit l'élève « à réfléchir sur les problèmes concrets

posés par sa vie d'écolier et, par la même, à prendre conscience de manière plus explicite des fondements même de la morale : les liens qui existent entre la liberté personnelle et les contraintes de la vie sociale, la responsabilité de ses actes ou de son comportement, le respect de valeurs partagées, l'importance de la politesse et du respect d'autrui. » (2008, pp.26-27).

Au cours de ce cycle, les élèves étudient plus particulièrement les sujets suivants :

- L'estime de soi, le respect de l'intégrité des personnes, y compris de la leur ;
- L'importance de la règle de droit dans l'organisation des relations sociales qui peut être expliquée à partir d'adages juridiques (« Nul n'est censé ignorer la loi », « On ne peut être juge et partie ») ;
- Les règles élémentaires d'organisation de la vie publique et de la démocratie : le refus des discriminations de toute nature.

Les DVP peuvent comme pour le cycle 2 permettre l'acquisition des compétences attendues à la fin du CM2 pour valider le deuxième palier pour la maîtrise du socle commun. Ils doivent maîtriser celles du 1^{er} palier et celles que nous allons maintenant citer.

À la compétence 1 « la maîtrise de la langue française » s'ajoute :

- prendre la parole en respectant le niveau de langue adapté ;
- dégager le thème d'un texte (et non plus d'un paragraphe ou texte court) ;
- utiliser ses connaissances pour réfléchir sur un texte (mieux le comprendre, ou mieux l'écrire) ;
- rédiger un texte d'une quinzaine de ligne (récit, description, dialogue, texte poétique, compte rendu) en utilisant ses connaissances en vocabulaire et en grammaire.

Pour la compétence 6 « les compétences sociales et civiques » l'élève est capable de :

- respecter les autres, et notamment appliquer les principes de l'égalité des filles et des garçons ;
- avoir conscience de la dignité de la personne humaine et en tirer les conséquences au quotidien ;
- comprendre les notions de droits et de devoirs, les accepter et les mettre en application ;
- prendre part à un dialogue : prendre la parole devant les autres, écouter autrui,

formuler et justifier un point de vue.

Riches de ces informations sur les programmes nous allons maintenant voir comment mettre en place une discussion à visée philosophique dans une classe à l'école élémentaire.

IV. Comment discuter à l'école ?

Pour présenter le contexte du dispositif que nous avons choisi, nous allons maintenant développer l'utilité de la trace écrite et des outils pour la discussion, mais aussi la manière dont cette dernière permet le travail de la pensée à l'école. Enfin, un dernier point traitera du rôle du professeur des écoles.

4.1. Quelle trace et pourquoi ?

4.1.1. Pourquoi vouloir garder une trace de la discussion ?

Dans les programmes de 2012, il est noté en instruction civique et morale que « la trace écrite, reflet d'une interprétation claire et partagée, est indispensable pour formaliser le principe moral dégagé ou fixer la règle de conclusion. Brève, elle se réfère à la problématique soulevée, qu'elle évoque, et permet par sa clarté la mémorisation du principe moral. Des liens sont parfois proposés avec d'autres domaines disciplinaires ou transversaux. » (2012, p.8). La trace écrite est importante car elle permet de vérifier la compréhension et le travail des élèves. Les élèves qui se sont peu investis dans la discussion peuvent s'exprimer de manière différée (à l'écrit). De plus, la trace écrite retourne dans les familles, elle permet aux enfants de parler de leur travail à leurs parents et aux parents de questionner leurs enfants. La trace écrite élargit le public de la discussion.

A la suite d'une DVP, le fait de demander une trace aux élèves semble important car cela leur permet de prendre du recul sur la discussion, de digérer tout ce qui a été dit, et de se demander ce qui est vraiment à retenir. Cela peut également faire travailler leur esprit de synthèse et de critique. À l'inverse de la trace en instruction civique, elle n'est pas forcément partagée, puisque chacun a la sienne. Mais elle a également une fonction de mémorisation et de compréhension.

4.1.2. Quelle trace garder ?

La trace peut prendre différentes formes, selon le thème abordé, selon l'âge des élèves aussi. Ce peut être par exemple un dessin, un court texte, une simple phrase avec pour consigne de dire ce que chaque élève retient de ce moment. Nous pouvons aussi demander aux élèves d'écrire un conseil ou une sagesse qu'ils pourraient donner à quelqu'un. Si on décide de faire écrire une sagesse aux élèves, ils doivent ensuite la lire au reste de la classe. Dans un premier cas de figure, le professeur des écoles se charge de les écrire au tableau et ensuite ils votent de manière anonyme pour la sagesse qui illustre le plus la discussion qui vient d'avoir lieu. Cette sagesse votée par les élèves est ensuite écrite sur une affiche en classe. Dans un second cas de figure, toutes les phrases d'élèves sont rassemblées sur une affiche exposée dans le couloir. Le professeur des écoles essaye de s'y référer tout au long de l'année.

Les discussions à visée philosophique peuvent aussi faire l'objet d'un projet de cycle. Les enseignants récoltent des phrases d'élèves sur les différents thèmes abordés, afin d'alimenter un livre recueil, qui peut être dévoilé à l'occasion du Printemps du Livre.

4.2. Les outils pour la discussion

4.2.1. Pourquoi utiliser des outils pour la discussion philosophique ?

Les outils permettent d'amorcer plus facilement les discussions à visée philosophique, par exemple par des livres de littérature jeunesse. De plus, il semble que l'utilisation de certains outils peut permettre d'orienter la discussion, de la réalimenter, de l'illustrer par des exemples pour les élèves, de mieux comprendre les problèmes en jeu, et ainsi de garantir sa qualité. Ils peuvent aussi permettre de créer une ambiance, un rituel autour de ce moment particulier. Des outils d'écriture vont aussi être nécessaires, afin de noter les questions des élèves ou les éléments à retenir.

4.2.2. Quels outils utiliser ?

Selon l'agitation de la classe nous nous installons dans une salle annexe où les élèves sont disposés en U ou en cercle. Cette disposition permet à tous les élèves de se voir et favorise les échanges. De plus, le fait de changer de salle permet aux élèves de savoir que l'on change d'activité, au fur et à mesure cela devient un rituel. Pendant la discussion, le tableau est un outil de mémoire, afin de noter les questions ou phrases à retenir des élèves, ou encore

la question du jour, afin que chacun s'y réfère.

La discussion à visée philosophique débute par la lecture de contes africains dans un premier cas ou par la lecture de dialogues dans un second cas. Les textes servent d'appui à la discussion qui va suivre. Les textes peuvent reprendre les thèmes d'un projet de cycle. Dans le cas des contes africains, le professeur des écoles écrit les noms propres (les personnages et les lieux) pour que les élèves suivent plus facilement le conte. Avant de commencer à lire le conte, il situe le lieu de l'histoire sur le continent de l'Afrique. Enfin pour aider les élèves à s'exprimer, il y a au tableau une affiche avec les verbes qu'ils peuvent employer pour exprimer leur point de vue. Dans le cas des dialogues créés par Michel Tozzi, quatre enfants de caractères différents et un professeur se posent des questions sur des thèmes variés. Si l'ouvrage de Tozzi ne contient pas de texte sur le thème qui intéresse l'enseignant, il peut en adapter un à partir d'autres contes, en donnant la parole aux mêmes personnages. De plus, comme les personnages sont au nombre de cinq, pour bien visualiser qui parle, il est possible d'utiliser des sortes de marionnettes. Cela permet aux élèves de mieux retenir qui parle, afin de s'en servir pendant la discussion.

4.3. La pensée des enfants

4.3.1. Comment les enfants pensent ?

De prime abord, il semble que les enfants soient assez curieux, et qu'ils sont, selon leur âge, plus ou moins ouverts d'esprit. Jeunes, ils sont encore assez ouverts, mais en grandissant, s'ils ne sont pas habitués à recevoir des points de vue différents du leur, la discussion peut être difficile.

Pour Pettier et Lefranc (2006), lorsqu'on pratique la philosophie avec les enfants, il faut nécessairement s'adapter à leur âge. Mais parce qu'ils ne connaissent pas encore bien le monde, ils constatent que les jeunes enfants peuvent justement « [...] être ouverts à l'examen, à l'interrogation » (Pettier & Lefranc, 2006, p.17).

Les deux auteurs citent Matthew Lipman, en disant qu'il prétend même que « [...] la philosophie est faite pour les enfants ! Plus ils sont jeunes, mieux les enfants sont à même de s'habituer à considérer un avis différent comme une source d'informations supplémentaires et non simplement comme une agression [...] » (Pettier & Lefranc, 2006, p.17).

En outre, Nicolas Go explique d'une part que la prétention philosophique a deux frontières : elle a besoin d'un milieu (un espace et un temps propres), et surtout, elle « [...] commence plus vraisemblablement sous l'effet de l'intuition et de la sensibilité que d'une exigence conceptuelle » (2010, p. 54). On peut donc comprendre qu'elle est dans ce cas adaptée à des enfants, qui dans la discussion ont facilement recours à des situations concrètes qui les ont marqués émotionnellement. Cela reflète donc leur manière de penser.

Cet auteur nous prévient d'autre part que « Les commencements seront inévitablement malaisés [...]. D'autant qu'il ne s'agit pas simplement de réfléchir, de discuter ou de deviser. Il faut apprendre à penser. Il faut chercher la sagesse et la vérité. » (Go, 2010, p. 105). Même si les enfants ont donc déjà une manière de penser, l'élaboration de la pensée nécessite un réel apprentissage, qui peut se faire dans le cadre de la recherche philosophique.

Nous pouvons encore ajouter à cela les explications de Matthew Lipman (2006). Il développe l'idée que les enfants ont besoin de paradigmes pour grandir et devenir raisonnables. En effet, dans leur famille, les événements qui s'entremêlent permettent un éveil spontané. Mais l'école est une structure qui les vide de leur capital d'initiative. C'est pourquoi les discussions philosophiques sont nécessaires à leur éveil, au développement de leur esprit.

4.3.2. Comment amener les enfants à penser autrement ?

Pettier et Lefranc estiment que « Très tôt, l'exercice de la pensée pourra permettre à tout futur citoyen de pouvoir prendre place, petit à petit, dans le monde qui l'entoure, et d'être à même le moment venu de comprendre, de s'exprimer, de donner son avis et d'agir » (2006, p. 17).

D'abord collectivement, la pensée est travaillée par la construction du problème. Cela permettra ensuite à chacun, individuellement, de penser de manière plus réfléchie.

Au-delà des objectifs liés aux thèmes des discussions, Michel Tozzi argumente que ces moments visent des objectifs au niveau de la pensée elle-même. « [...] Elle permet d'ébranler les certitudes, de désenkyster ses représentations, de restaurer du possible et d'instituer de la pensée. Elle est l'occasion de distinguer l'exemple de la preuve, l'opinion de la vérité, la pulsion du moment de la bonne décision sur le long terme, la réaction aveugle et immédiate de ce qui construit notre avenir en conscience des valeurs que nous voulons promouvoir. »

(2014, p. 7).

Matthew Lipman (2006) le rejoint lorsqu'il explique que la communauté de recherche permet aux élèves d'apprendre par la recherche, par la conversation, et ainsi de se faire son propre jugement sur la réalité.

4.3.3. Quelle pensée développer ?

Matthew Lipman (2006) développe deux types de pensée à travailler en parallèle : la pensée réflexive, et la pensée critique.

D'une part, la pensée réflexive : elle est « [...] consciente de ce qu'elle affirme et des implications de ses affirmations, mais aussi des raisons et justifications de sa conclusion. » (Lipman, 2006, p. 38) Elle peut être améliorée lorsque sont cultivées les dimensions critiques et créatives dans la discussion. Elle apprend, pour Dewey, cité par Lipman, à maîtriser le sens des conséquences.

D'autre part, il y a la pensée critique : c'est, selon Ennis, cité par Lipman également, une « [...] pensée raisonnable, rationnelle, qui nous aide à décider que croire ou comment agir » (Lipman, 2006, p. 49). Elle s'opposerait à la pensée enseignée à l'école, qui aiderait à « [...] éviter de penser de manière non critique et d'agir de manière réfléchi » (Lipman, 2006, p. 57), en enseignant des certitudes seulement. Elle peut être améliorée en rendant les élèves sensibles au contexte, en les initiant à la méthode de recherche et d'autocorrection.

4.3.4. Quels obstacles au développement de la pensée par les DVP ?

Pettier et Lefranc (2006, p. 14 à 15) citent plusieurs obstacles pour les élèves ; ce sont des éléments qui les dérangent, malgré leur appétence pour la réflexion et la recherche.

Ils peuvent tout d'abord être gênés par le fait qu'il n'y ait pas de conclusion de l'adulte ou une seule bonne réponse. Ils sont en cela habitués à répondre au contrat didactique, et peu habitués à développer leur sens critique. Cela nous amène à évoquer un autre obstacle : certains sont fatigués par la réflexion, n'y étant pas assez habitués.

Ensuite, ils peuvent avoir l'impression de ne pas avoir travaillé, car c'est un moment peut-être plus « détendu » que d'autres, sans objectif toujours lisible pour eux, et essentiellement oral, qui de plus ne fait pas appel à des connaissances purement scolaires.

En outre, les auteurs soulignent que les sujets doivent être adaptés aux élèves, présentés sous forme de question. « Il faudra proposer des situations qui reproduisent ou

posent des problèmes auxquels les élèves peuvent être sensibles, sans qu'ils y soient directement impliqués » (Pettier & Lefranc, 2006, p. 24). Sinon, cela peut représenter un obstacle à la discussion et donc au travail de la pensée.

Enfin, un dernier obstacle consiste à saisir la différence entre « [...] ragot, exemple de vie, aventure, cas plus général, et argument valable dans l'absolu. » (Pettier & Lefranc, 2006, p. 15). En effet, les élèves ont tendance à donner des exemples de situations vécues, sans chercher un argument qui justifie leur point de vue.

Nous allons voir comment le professeur des écoles participe à cette discussion.

4.4. Le rôle du professeur des écoles.

Leleux (2010, p.10) explicite le rôle du professeur dans une discussion à visée philosophique, elle précise que ce sont les élèves qui échangent entre eux. Le professeur se tient en retrait mais à néanmoins un rôle à tenir. Tout d'abord c'est à lui de préparer la discussion (les aspects problématiques d'un sujet). Il doit garder le fil de la discussion et veiller à ce que les discuteurs critiquent des idées et non des personnes. Le professeur des écoles doit s'interdire tout jugement de valeur sur les idées avancées par les élèves. Il doit faire se répondre les élèves entre eux pour dépasser le simple échange verbal et acquérir des compétences dialogiques critiques. Le professeur des écoles a pour rôle de solliciter des avis par rapport aux arguments avancés pour aider les élèves à développer leur esprit critique. Il doit faire repérer des divergences et des convergences, se confronter des arguments et choisir les meilleurs en vue d'un consensus d'idées quand c'est possible. Il doit aussi élargir le sujet de la discussion par des questions « généralisantes ». Go parle de conjonctions et de disjonctions. Conjonction signifiant « rapprocher des éléments tout en les distinguant » et disjonctions signifiant l'inverse « dissocier des éléments que d'ordinaire on confond ».

D'après Pettier et Lefranc (2006), le professeur des écoles doit préciser son rôle dans la discussion à visée philosophique, il doit organiser les conditions matérielles et intellectuelles pour permettre les échanges entre pairs. Cette idée se retrouve chez N. Go qui précise que le professeur des écoles fait des choix, repère des pistes prometteuses, identifie les idées fertiles ou les arguments profitables pour mieux les reprendre, les questionner à nouveau.

Selon Lipman et Daniel, l'animateur de la discussion philosophique en l'occurrence le professeur des écoles questionne les élèves pour différentes raisons. Tout d'abord il peut questionner pour stimuler la discussion en communauté de recherche mais aussi pour favoriser la définition des termes utilisés dans la discussion ou encore pour indiquer les erreurs de raisonnement. Il peut aussi poser des questions pour chercher des hypothèses, favoriser la recherche de présupposés ou encore pour que les élèves s'expriment davantage et clarifient leur point de vue. Les questions peuvent servir à aider les élèves à expliciter leur point de vue : *Dans ce que tu viens de dire, sur quel élément veux-tu mettre l'accent ?* Enfin, les questions favorisent une interprétation juste, recherchent la cohérence et favorisent la collecte ou l'examen des opinions ainsi que la recherche de justifications.

Pettier et Lefranc (2006) rajoutent que pour le bon déroulement d'une discussion à visée philosophique, le professeur des écoles doit aussi expliciter les règles d'or de la discussion : chacun a le droit de parler, chaque parole doit être justifiée, il est interdit de se moquer, ceux qui n'ont jamais parlé ont la priorité.

Lors des discussions à visée philosophique, le professeur des écoles doit donc accueillir les idées, demander des preuves, reformuler, effectuer la synthèse des arguments et ouvrir au prolongement (Go, 2010). La reformulation est importante car elle permet la clarification des représentations, et synthétiser les arguments permet de faciliter l'élaboration du problème. Le professeur des écoles se trouve dans une position délicate où il doit intervenir pour aider les élèves à avancer sans pour autant imposer une idée personnelle.

Selon Go (2010), le professeur des écoles alterne avec deux stratégies. Pendant certains temps de la discussion à visée philosophique il se retrouve dans une stratégie d'accompagnement où il a une présence « facilitatrice », rassurante, il « [...] légitime une prise de parole sans préjuger de la pertinence de son contenu [...] » (2010, p. 139), il assure l'élève dans sa décision de coopérer à la recherche et invite par son exemple les autres élèves à en faire autant. Tandis qu'à d'autres moments, il est dans une stratégie de contrainte qui permet les changements des phases de la discussion à visée philosophique.

Lors des discussions à visée philosophique, le professeur des écoles se définit par sa

nature « réactive et stratégique » (Go, 2010, p. 139) : réactive car il se détermine selon ce qui surgit de la discussion à visée philosophique et stratégique car il rend pertinente la construction du problème en cours.

Pour conclure, la philosophie peut se définir comme l'art du questionnement et comme une recherche de la vérité. A l'école, elle se fait en coopération avec les pairs, et permet ainsi le développement de la pensée du futur citoyen. Mais pour cela, différentes conditions sont nécessaires. : les sujets de discussion doivent être problématisés, et leur cadre doit être défini, notamment en ce qui concerne le rôle du professeur des écoles et l'activité des élèves.

Maintenant que nous avons répondu aux questions « pourquoi et comment pratiquer la philosophie à l'école ? », passons à l'analyse de la mise en œuvre d'un tel projet, afin de savoir si une évolution qualitative des DVP peut être attendue au fil du temps.

Partie 2 – L'expérimentation

Ma réflexion et ma connaissance quant aux DVP ont été évidemment renforcées par leur mise en œuvre dans ma classe et leur analyse. Pour mieux aborder mon questionnement sur l'évolution éventuelle des discussions, je présenterai tout d'abord les besoins de la classe auxquels celles-ci peuvent répondre. Je détaillerai davantage le dispositif que j'ai choisi, les données que j'ai recueillies, et je préciserai enfin la problématique sur laquelle je me suis penchée. Ensuite, je proposerai une analyse des temps de discussion, notamment à travers une typologie des interventions des élèves et du professeur des écoles. Dans un dernier temps, je montrerai en quoi les questionnaires de bilan sur les DVP adressés aux élèves ont confirmé les pistes d'amélioration auxquelles je pensais.

Dans cette partie, il faut savoir que j'entends par DVP l'ensemble des phases : lecture, questionnement, discussion, et trace écrite.

I. Les besoins du contexte et le dispositif mis en place

Avant de mettre en place le projet des DVP, j'ai pu analyser le contexte de l'école et de ma classe, et ainsi voir à quels besoins celles-ci pouvaient répondre. J'ai ensuite expérimenté un dispositif précis, et me suis questionnée quant à son efficacité.

1.1. Le contexte de l'école et de la classe

Pour commencer, j'enseigne à l'école Léon Jouhaux, située dans le quartier de Tisseire, à Grenoble. Le milieu social est globalement défavorisé. Cette école primaire de 17 classes est à projet CHAM¹.

Je suis responsable d'une classe de CM1-CM2 de 23 élèves, dont deux sont arrivés au cours de la mise en place du projet des Discussions à Visée Philosophique (DVP). Il y a 13 CM1 pour 10 CM2. Au niveau du travail, il y a un grand écart entre les deux niveaux car les CM1 sont pour la plupart en difficulté, tandis que les CM2 sont presque tous à l'aise dans les apprentissages. Au niveau du comportement ensuite, c'est une classe assez agitée, qui se laisse facilement distraire. De plus, j'ai pu rapidement faire les constats suivants : premièrement, beaucoup de tensions et conflits prennent du temps sur le travail de classe. Deuxièmement, les

1 CHAM : Classes à Horaires Aménagés Musique

élèves ont une faible estime d'eux-mêmes, ce qui produit leur désengagement dans le travail et leur méfiance vis-à-vis de l'école. Ce point est d'ailleurs l'un des axes du projet d'école.

Enfin, il me semble important de préciser que le temps disponible pour mener les DVP a été réduit par la saison de ski dont les élèves bénéficient. De janvier à mars, 6 journées ont été consacrées à ce sport, et il a donc fallu regrouper les autres apprentissages sur le reste de la semaine (c'est-à-dire un jour, puisque nous travaillons à mi-temps). En outre, les séances de DVP étant scindées en deux, nous réalisons une semaine sur deux la lecture du texte et le questionnement, et la semaine suivante le moment de discussion. Finalement, 7 séances complètes ont donc eu lieu.

1.2. Les besoins et objectifs des DVP dans ce contexte

Comme je l'ai déjà mentionné, il m'a semblé que les discussions à visée philosophique pouvaient répondre aux besoins identifiés des élèves de ma classe. A chaque besoin, j'ai donc associé un objectif que les DVP pouvaient permettre d'atteindre.

Premièrement, face au besoin de renforcer leur confiance en soi, je pense que les discussions vont valoriser chacun des élèves, car de l'importance va être accordée à leur point de vue par le reste de la classe et par l'enseignant, sur des sujets qui les touchent.

Ensuite, face au besoin de renforcer leur estime des autres, les DVP et les règles de prise de parole qui les régissent vont habituer les élèves à écouter, respecter le point de vue des autres et à en tenir compte.

Enfin, face au besoin d'apaiser les tensions, il me semble que les échanges pourront montrer aux élèves qu'il est possible et même enrichissant de s'expliquer avec des mots lors d'un désaccord.

1.3. Ma « méthode » de discussion à visée philosophique

Le modèle de discussion que j'ai choisi de suivre s'inspire de la communauté de recherche philosophique de Matthew Lipman, de l'activité philosophique de Nicolas Go et de la discussion à visée philosophique de Michel Tozzi, évoquées précédemment (partie 1 – le cadre théorique). Ce qui semble rassembler ces trois auteurs est bel et bien le concept-clé de ces moments d'échange : le « dialogue dans l'incertitude », expression de Nicolas Go (2010, p. 54). C'est-à-dire qu'il faut « suivre la discussion là où elle mène » (Lipman, 2006, p. 90). Il n'y

a pas de trame à suivre ou de conclusion à laquelle arriver.

Lors de mon expérimentation, en amont de chaque séance, je choisisais un dialogue philosophique dans l'ouvrage de Michel Tozzi, *La morale, ça se discute* (2014). Selon le thème désiré, je pouvais aussi en réécrire un avec les mêmes personnages, en m'inspirant d'autres ouvrages (par exemple de la collection Max et Lili de Dominique de Saint Mars). J'ai choisi ces textes-là car ils étaient déjà philosophiques, dans le sens où les enfants qui s'expriment se posent des questions réfléchies et amorcent des réponses. Mes collègues m'ayant prévenue de la difficulté de faire émerger un questionnement chez les élèves ou de se détacher d'une fiction, je pensais que ces dialogues faciliteraient les choses.

Avec ma collègue titulaire et en lien avec les besoins des élèves, j'ai choisi les thèmes suivants : l'utilité de discuter (pour amorcer le projet), la confiance en soi et la critique, l'estime des autres, l'utilité de se battre, le mensonge et la vérité, les filles et les garçons. Lorsque le temps me le permettait, je préparais une liste de questions possibles des élèves pour anticiper leurs réactions face au dialogue.

Chaque séance de DVP suivait les cinq mêmes étapes. Premièrement, je lisais le dialogue philosophique choisi, en jouant les personnages avec les marionnettes pour que les élèves repèrent bien qui parlait (sachant qu'il y a cinq personnages différents, deux garçons, deux filles, et un professeur). Ensuite, je demandais aux élèves à quelles questions nous pouvions réfléchir ensemble par rapport à ce qu'avaient dit les enfants. Lorsqu'un élève proposait une question, je la faisais si nécessaire reformuler, avec l'aide du reste de la classe, pour que ce soit une question ouverte et claire. Puis je la notais au tableau. Une fois les questions répertoriées, nous procédions au vote, chacun ayant le droit de voter pour trois ou quatre questions. Nous gardions trace de la première voire de la deuxième question aussi pour lancer ou relancer la discussion. Selon l'emploi du temps des semaines à venir, soit la discussion suivait, soit elle était différée à la semaine suivante. Dans ce cas, je demandais aux élèves de s'en souvenir et de commencer à y réfléchir. Cela me permettait d'anticiper un peu les différents points de vue qui pourraient émerger. Pendant la discussion, mon rôle consistait à réguler la parole, à faire reformuler ou à reformuler les propos des élèves, à faire préciser un point, à synthétiser les avis de plusieurs élèves, à introduire la question suivante, à recentrer le groupe ou un élève sur le thème, parfois à corriger la langue, et souvent à gérer la discipline. Mais je n'intervenais en rien (ou en tout cas je l'espère) dans la réflexion suivie par la classe. En dernier lieu, je clôturais la discussion en rappelant les principales idées émises, et en

demandant par rapport à la question de départ ce que nous pouvions retenir, ou un conseil à donner à un tiers. Selon le temps restant, soit je prenais note des phrases d'élèves volontaires, soit la classe choisissait par le vote entre plusieurs phrases d'élèves, soit les élèves écrivaient individuellement une phrase de synthèse. Dans tous les cas, cela était affiché par la suite dans le couloir pour que tous puissent lire le fruit de la réflexion.

Il est possible de résumer le dispositif comme l'a fait Michel Tozzi (2011) : l'objectif est à la fois démocratique et philosophique. La visée philosophique est atteinte grâce à trois « exigences intellectuelles » (Tozzi, 2011) : le questionnement individuel et collectif et la problématisation, la conceptualisation, et enfin l'argumentation.

1.4. Les données recueillies

Au début de mon travail, ne voulant pas restreindre mes possibilités d'analyse, j'ai décidé de recueillir le plus de données possible. Voici donc les données que j'ai à ma disposition :

- les textes ayant servi à lancer les discussions ;
- les questions des élèves notées au tableau et photographiées pour 5 DVP ;
- les enregistrements audio de 6 moments de discussions ;
- les enregistrements audio de 3 moments de questionnements ;
- les traces écrites collectives ou individuelles des 7 DVP ;
- les questionnaires individuels de bilan des élèves.

Par les questionnaires, j'ai en effet choisi de récolter le point de vue des élèves sur les discussions à visée philosophique : ce qu'ils avaient aimé, ce qu'ils avaient trouvé facile ou difficile, et ce qu'ils pensaient avoir appris (cf. Annexe 7).

Ce recueil de données me permet de mener une démarche comparative de plusieurs phases durant l'apprentissage.

Parmi ces données, j'ai finalement choisi d'analyser plus particulièrement celles qui concernent les moments de discussion, même si les phases de questionnement ou de conclusion (trace écrite) peuvent aussi être très intéressantes.

Venons-en maintenant à l'axe de réflexion sur lequel je me suis centrée, avant

d'analyser ces données.

1.5. Développement de la problématique

Au cours de la mise en œuvre de ce projet de philosophie à l'école, je me suis posée la question suivante : dans quelle mesure la qualité des DVP peut-elle évoluer au fil du temps ?

Mon hypothèse était que les DVP allaient mieux se dérouler, être plus intenses. C'est à dire que plus de temps serait donné à la réflexion et à l'échange de point de vue plutôt qu'à la régulation de la parole, mais aussi que la participation de tous serait plus équitable. Pour vérifier cette hypothèse, j'ai observé les indicateurs suivants :

- le pourcentage d'enfants présents qui vont participer augmente-t-il ?
- Le pourcentage de CM1 (plus nombreux) qui participent augmente-t-il ?
- Le nombre d'intervention par minute des élèves augmente-t-il (moins de temps perdu sur la reformulation, sur la gestion de la discipline) ?
- La parole est-elle mieux répartie ?
- De nouveaux élèves vont-ils avoir envie de participer ?
- L'évolution du type d'intervention traduit-elle l'intensité des DVP ?

Je me suis posée ces questions avant de commencer les DVP, en janvier, connaissant l'agitation de beaucoup d'élèves de ma classe, et en particulier après la première discussion, qui m'a demandé beaucoup d'énergie et qui m'a semblé peu efficace.

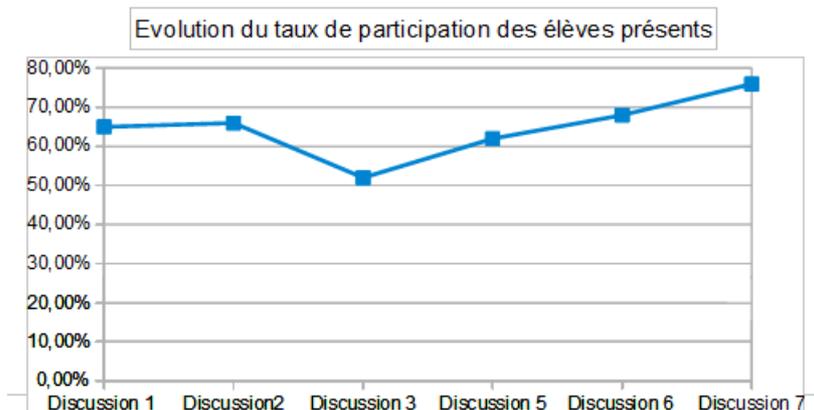
Face à ces questions, étudions quelles réponses l'analyse des données peut nous apporter.

II. Analyse des données

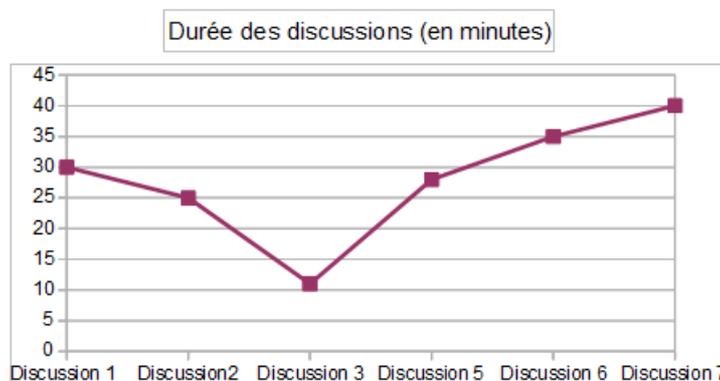
Pour commencer, je proposerai une comparaison générale des DVP, qui permettra une première analyse. Ensuite, je me centrerai sur l'évolution du type d'intervention des élèves puis du professeur des écoles, afin d'en apprendre plus sur l'efficacité du dispositif proposé. Enfin, une analyse de la dernière discussion apportera des éléments d'analyse supplémentaires.

2.1. Évolution générale des DVP

Tout d'abord, il convient de préciser que sur les 7 séances de discussion que j'ai menées, seulement 6 ont été enregistrées et donc analysées (les données de la DVP 4 se sont effacées). Différents thèmes ont été abordés, sur différents temps (cf. Annexe 1). Je rajouterai que l'intensité, la qualité des échanges dépend beaucoup du thème et de la question abordés.



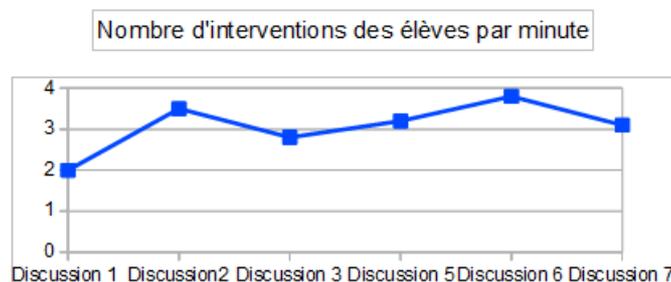
En ce qui concerne la participation des élèves, le nombre d'enfants présents en classe ou à l'école ce jour-là variant beaucoup, et les séances n'ayant pas eu toutes la même durée, il est difficile d'évaluer si plus d'élèves différents participent.



On peut toutefois observer que plus la séance de discussion est longue, plus le nombre de participants augmente, puisque les deux courbes suivent le même tracé. Il est donc intéressant, si le climat de classe le permet, de prévoir un temps suffisant (au moins 30 minutes) pour que chacun ait l'opportunité de s'exprimer, et pour laisser apparaître des idées différentes qui amèneront certains élèves à participer.

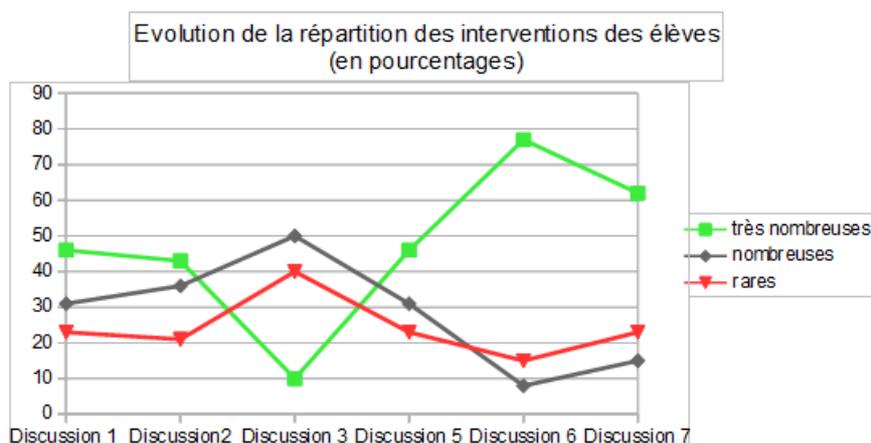
Ensuite, j'ai voulu savoir si le nombre d'interventions des élèves (par minute) augmentait au fur et à mesure des séances. J'appelle intervention chaque tour de parole d'un

élève ou du professeur, délimitée donc par la prise de parole de quelqu'un d'autre. Mais là aussi, cette quantité dépend du sujet et en plus du climat de classe, qui demande plus ou moins d'interventions à l'enseignant.



On observe que le nombre d'interventions par minute des élèves augmente légèrement. Mais les interventions du professeur des écoles sont presque autant nécessaires du début à la fin des séances. On peut supposer qu'elles sont pourtant plus courtes, et laissent ainsi plus de temps à l'expression des élèves.

Je me suis également demandé si la parole allait être mieux répartie entre les élèves participants au fur et à mesure des discussions. J'ai distingué les participations très nombreuses (plus de six interventions), nombreuses (plus de trois interventions), et rares (entre 1 et 3 interventions), puis j'ai mis les données sous forme de pourcentages.



D'une part, on observe que lorsque le moment de discussion est plus court, la parole est mieux répartie, ce qui montre que les élèves actifs interviennent peut-être plus au fil d'une discussion. On remarque aussi que lors des dernières discussions, la parole a été accaparée par un groupe très actif. Pour les discussions 1, 2 et 3, la parole a été plus ou moins équitablement répartie, peut-être parce que les sujets ont moins intéressé les élèves habituellement plus

actifs.

D'autre part, si l'on compare ces résultats aux deux premières courbes, on remarque que la courbe des interventions très nombreuses (verte) suit le même tracé que celles du taux de participation et de la durée des discussions. Il est donc possible de conclure que c'est un petit groupe d'élèves très actif qui mène la discussion, et qui laisse peut-être peu d'opportunités aux autres de participer. Mais je n'ai pas voulu pousser les élèves moins actifs à participer et j'ai laissé la parole vraiment libre.

Enfin, en ce qui concerne encore l'évolution générale des discussions, j'ai noté le nombre de nouveaux élèves qui participaient.

Lors de la deuxième discussion, quatre nouveaux élèves se manifestent. Cela semble normal car ils ont pris le temps d'observer ce qui se passait avant de se lancer à leur tour. Ensuite, pour chacune des discussions 3 et 7, un nouvel élève participe pour la première fois, peut-être car le sujet l'intéresse spécifiquement. Mais lors des discussions 5 et 6, il n'y a pas de nouveaux participants.

Sur les 7 DVP menées, 2 élèves n'ont jamais participé. Les questionnaires me permettent de savoir qu'ils ont peu apprécié ces moments et qu'ils sont conscients de n'avoir jamais ou presque jamais participé. Le premier l'explique par le fait qu'il n'aime pas discuter avec les autres, même s'il aime écouter leur point de vue (réponses cochées). La seconde explique qu'elle n'aime pas discuter avec les autres mais a pourtant coché qu'elle aime exprimer son point de vue, dire si elle est d'accord ou non avec les autres, et écouter leur point de vue. Ils font également partie de ceux qui avaient du mal à trouver une idée à retenir de la discussion (phase de conclusion). On peut donc se demander en quoi les DVP leur ont été utiles, même si le fait d'écouter les autres permet en partie d'améliorer sa pensée.

2.2. Les interventions des élèves

2.2.1. Typologie des interventions des élèves

Avant de commencer les séances de DVP, je me suis demandé si le type d'intervention des élèves allait évoluer. Pour répondre à cette question, j'ai réfléchi à une typologie de leurs interventions. Tous les exemples seront tirés de la septième discussion (cf. Annexe 4), dont j'ai choisi d'analyser un extrait plus loin. Elle répondait aux questions suivantes : « Est-ce que les

garçons sont moins bien élevés que les filles ? », « Pourquoi a-t-on inventé l'expression garçon/fille manqué(e) ? »

- **Les réponses directes à la question**

Il y a tout d'abord ce que j'ai appelé les réponses directes à la question. C'est lorsque j'interroge un élève demandant la parole et qu'il répond à la question choisie par la classe sans se référer à l'avis d'un autre élève ou sans donner un exemple, mais plutôt en généralisant une idée.

71 Khéna Y'a des garçons ils sont mal élevés parce qu'ils suivent l'exemple parce que leurs parents ils les frappent.

Ici, Khéna montre qu'il essaie de répondre à la question de la différence de respect de la vie en société entre filles et garçons. Plusieurs élèves ayant voulu démontrer que beaucoup de garçons étaient mal élevés, il souhaite justifier cela, et fait d'ailleurs référence à la précédente discussion sur l'utilité de se battre.

- **Les réponses avec exemple de situation**

Il y a deuxièmement les réponses constituées d'un exemple de situation, choisi afin d'illustrer un point de vue.

29 Eddy-fred Euh déjà les garçons euh XXX par exemple moi je connais une j'ai une de mes amies qui range jamais correctement sa chambre + une de mes amies elle a un peu un comportement de garçon ///

Ici, Eddy-Fred essaie lui aussi de contrer les réponses des filles de la classes qui semblent assez unanimes pour dire que les garçons sont en général mal élevés. Pour cela, il choisit un exemple illustrant le fait que certaines filles sont également mal élevées.

Pour les enfants, les exemples semblent plus faciles à formuler qu'une généralisation, mais ils demandent une interprétation qui nécessite souvent une demande de reformulation par le professeur des écoles.

- **Les réponses qui précisent ou clarifient un point de vue**

Beaucoup d'interventions sont des précisions ou clarifications d'idées, des éléments de réponse suite à une reformulation ou une question de relance de l'enseignant.

- 146 M Donc toi tu penses qu'on fait ce qu'on veut
Ben oui hein si y'a une fille elle s'habille en jogging et un garçon il peut avoir les
147 Sihame cheveux longs et mettre du rouge à lèvres et s'habiller en robe hein

Ici, c'est suite à une reformulation de ma part que Sihame précise sa pensée.

- **Les réponses avec référence aux pairs**

Certaines interventions sont des réponses directes à la question posée, mais j'ai choisi de les distinguer car elles contiennent un élément montrant que l'élève parlant a écouté les autres et s'appuie sur leurs propos pour étayer les siens. C'est le cas des interventions qui commencent la plupart du temps par « je suis d'accord/pas d'accord avec untel ».

- 79 Riham Je suis d'accord avec Khéna que y'a des filles elles sont mal élevés parce que XXX et parce que l'autre fois y'avait une fille elle XXX

Dans cet exemple, Riham se sert des propos de Khéna pour rebondir. Elle donne un autre exemple pour montrer qu'elle est d'accord avec lui et pour appuyer ainsi leur point de vue.

- **Les interventions qui introduisent une nouvelle question**

J'ai également distingué certaines interventions des élèves, plus rares, qui consistent à introduire une nouvelle question. Il s'agit soit d'une question qui leur vient au cours de la discussion, soit d'une question qui a été évoquée durant la phase de questionnement mais non choisie, soit de la question qui doit être traitée ensuite.

- 87 Mehdi Ouais t'es mûr tu peux euh comment tu peux être élevé et être un garçon manqué ?

Ici, c'est le dernier cas qui se produit, puisque Mehdi fait le lien entre la première et la deuxième question. A ce moment-là, il me semble que des élèves pouvaient encore s'exprimer sur la première question, c'est pourquoi j'ai choisi de ne pas relever sa question, et d'éviter ainsi qu'un lien soit fait entre le respect de l'éducation reçue et le fait pour une fille d'être plus ou moins féminine. Cela ne me paraissait pas pertinent à cet instant, mais il est vrai que les réactions des élèves face à cette question auraient pu être intéressantes.

- **Les interventions qui traduisent l'accord d'un élève suite à une reformulation de l'enseignant**

Ensuite, ayant souvent recours à des reformulations pour éclaircir la pensée de certains élèves, j'ai remarqué que des réponses affirmatives étaient fréquentes, mais qu'elles ne rentraient pas dans le cadre des réponses directes à la question.

38 M D'accord ++ donc toi tu es d'accord avec euh tu penses que // tu penses que tous les
39 Rumeysa Oui garçons sont mal élevés ?

Dans cet exemple, je résume la pensée de Rumeysa sous forme de question, afin de clarifier ses propos et de m'assurer qu'ils ne seront pas mal interprétés. Elle donne son accord à cette reformulation par une affirmation courte.

Lorsque les élèves n'ont pas été d'accord avec mon interprétation, ils ont clarifié leur pensée. Leur désaccord suite à une reformulation rentre donc dans une autre catégorie d'intervention.

- **Interventions sans rapport avec la question ou trop éloignées du sujet**

Enfin, j'ai répertorié les interventions des élèves qui n'ont pas de rapport avec la question ou pas de rapport avec la DVP en cours, ou qui s'éloignent de la réflexion pour n'être que factuelles. C'est le cas des interventions de ces deux élèves, respectivement en DVP 1 et 2. Lors de la première discussion sur l'utilité de discuter avec les parents, des élèves avaient parlé de la gestion de leur argent de poche et de leurs sorties. Hachim prend alors la parole : « Ben moi je suis pas d'accord avec Ismaïl parce que /// je parle ++ parce que les parents des fois ils te donnent pas 10€ ou 20, et quand ils te donnent 50 + ». Le fait est qu'il entre dans les détails en comparant des sommes d'argent données par les parents, et qu'il s'éloigne trop de la réflexion. De plus, je venais de demander aux élèves ce qu'il pensaient du point de vue de Mehdi, qui pensait que les parents avaient toujours raison.

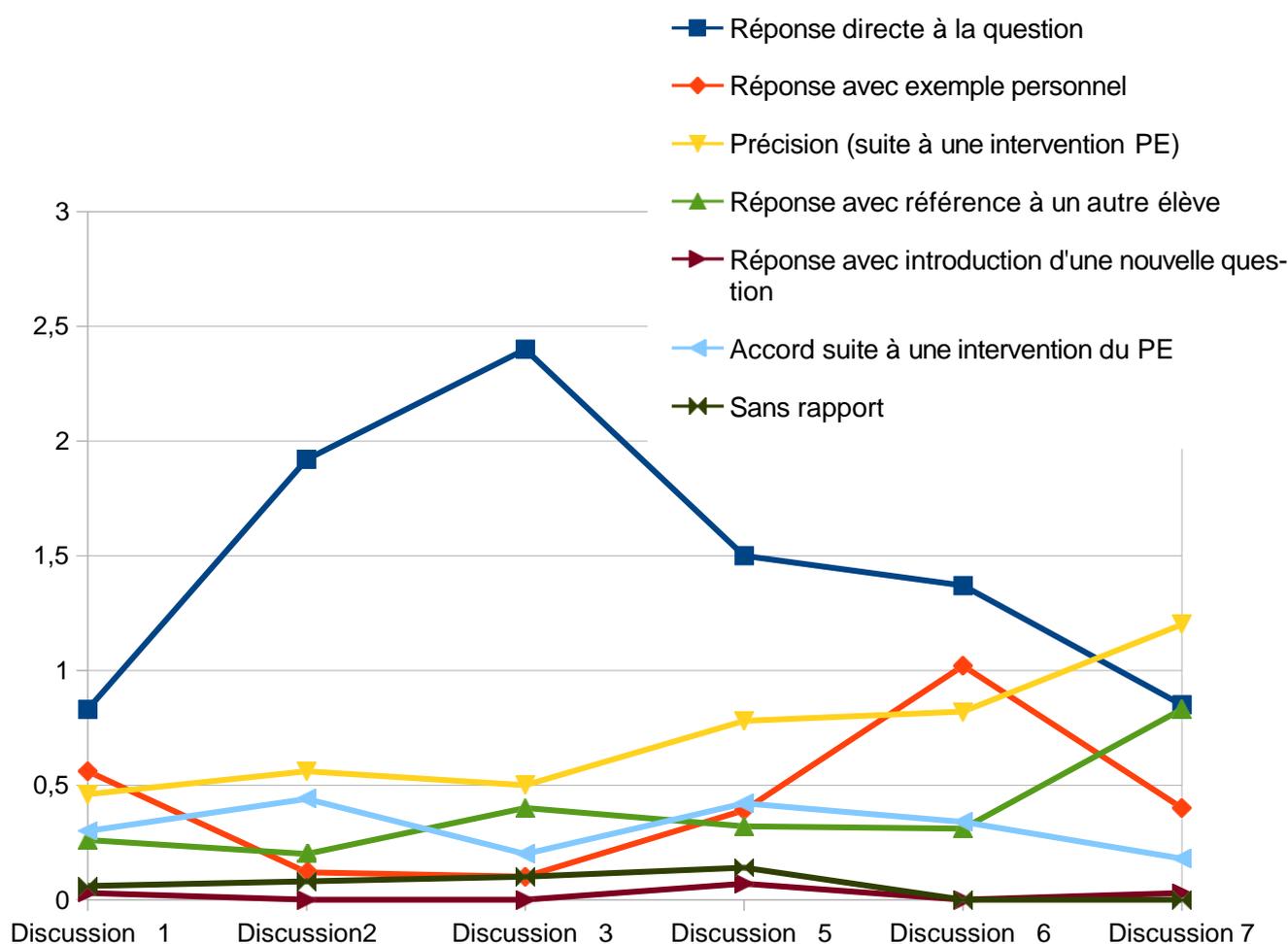
Une même intervention peut éventuellement regrouper deux types d'intervention, par exemple un accord suite à une reformulation de l'enseignant, puis une précision. Voici l'exemple d'une intervention d'un élève qui fait une réponse avec référence à un autre élève, et qui enchaîne avec un exemple de situation pour illustrer sa pensée.

57 Damon XX je suis pas d'accord avec la personne qui a dit que y'avait que les garçons qui sont mal élevés + par exemple l'autre fois ma petite sœur elle a commencé à me frapper + donc j'ai je lui ai j'ai dit à ma mère elle a pas voulu me croire et je me suis retrouvé privé de PSP pendant 3 semaines.

2.2.2. Évolution des interventions des élèves

Les discussions n'ayant pas eu la même durée, afin de pouvoir comparer l'évolution de la répartition du type d'interventions des élèves, j'ai calculé combien d'intervention de chaque type il y avait par minute, dans chaque discussion. Voici les courbes de l'évolution de cette répartition dans le temps.

Evolution de la répartition des types d'interventions des élèves



Encore une fois, il est délicat de comparer directement ces données car les types d'interventions des élèves peuvent dépendre du sujet de la discussion et des premières interventions faites. Mais plusieurs remarques peuvent être faites.

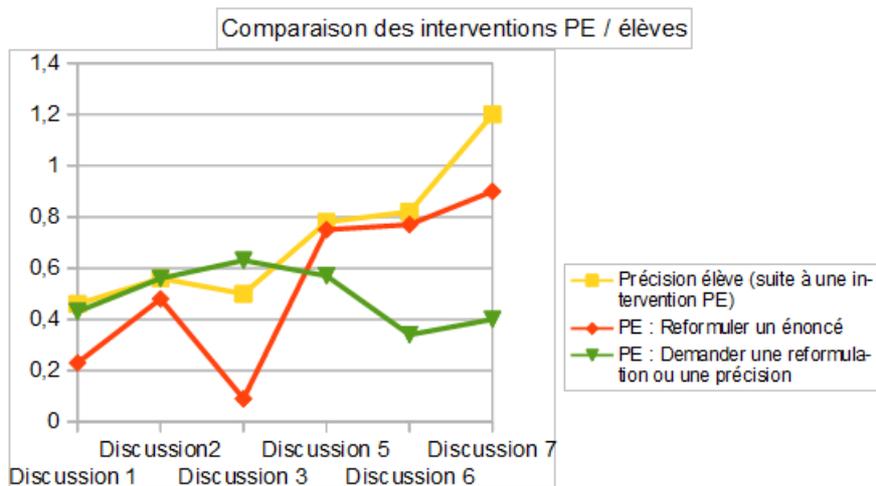
Tout d'abord, je pensais que la quantité de réponses directes augmenterait et que celle de réponses avec exemples diminuerait, même si je n'ai pas particulièrement insisté là-dessus

auprès des élèves. Je ne leur ai jamais reproché de donner des exemples, mais je reformulais leur situation par une phrase plus générale. J'ai là aussi préféré ne pas donner de contraintes aux élèves, pour voir lors de cette première expérience comment les choses évoluent naturellement.

On peut d'ailleurs constater que les courbes des réponses directes et des réponses avec exemple sont à peu près inversées. On peut peut-être en conclure que selon la question en jeu, plus ou moins concrète ou proche de ce que peuvent vivre les élèves, de ce qui les préoccupe, ils ont tendance à généraliser ou plutôt à donner des exemples. Par exemple, les deuxième et troisième discussions, sur l'estime de soi et des autres, représentent des sujets qui les intéressent mais qui sont moins concrets que ceux traitant l'utilité de se battre ou des différences filles/garçons. Ou bien ne les préoccupent-ils peut-être pas encore, à leur âge.

On remarque que la sixième discussion a suscité plus d'exemples de situation que les autres, soit parce que le sujet s'y prêtait plus, soit parce que les premières interventions sont des exemples, ce qui a donné envie aux autres de citer également des situations de leur vie. C'est d'ailleurs dans ces moments qu'on voit, d'une part, combien les élèves ont besoin d'un espace de libre parole, et d'autre part, qu'ils ont confiance en leurs pairs et en l'enseignant, puisqu'ils n'ont pas honte de citer leurs petits mensonges quotidiens. Cela peut être préjudiciable à une discussion réellement philosophique puisque les enfants vont avoir tendance à donner le même type d'exemples de situations, sans en tirer une pensée générale ou que cela fasse avancer la discussion.

Ensuite, on remarque également que la quantité de précisions ou clarifications suite à une intervention de l'enseignant augmente. Cette dernière peut être une reformulation ou une demande de reformulation.



Si l'on compare ces trois données (diagramme ci-dessus), on s'aperçoit que la courbe des reformulations de l'enseignant (orange) et celle des précisions/clarifications (jaune) des élèves se suivent. Si l'on peut interpréter ces données, on peut dire que cela peut être dû au fait que les élèves sont de plus en plus en confiance et qu'ils arrivent mieux à s'appropriier la reformulation généralisée ou à remettre en cause la parole de l'enseignant. Mais on remarque aussi étonnamment que la courbe des précisions des élèves et celles des demandes de reformulation de la part du professeur des écoles ne se suivent pas vraiment. Il convient donc de préciser que les interventions du professeur provoquant des précisions/clarifications ne sont pas que des reformulations ou demandes de reformulation. J'ai en effet intégré certaines interventions dans cette catégorie qui font suite à une interruption du discours, à l'accueil par l'enseignant de la réponse, à l'invitation de celui-ci à se recentrer sur la question.

De plus, si l'on suit l'évolution des réponses avec référence à un autre élève, on remarque que leur quantité augmente.

Aucun outil ou affichage n'a été donné à ce sujet, car dès la première discussion, j'ai noté que certains élèves utilisaient la formule de référence « je suis d'accord/ ne suis pas d'accord avec untel ». Beaucoup ont alors suivi leur exemple, ou ont également fait référence à d'autres naturellement. Cependant, j'ai remarqué lors des dernières séances que ces références pouvaient devenir un jeu entre les élèves et une occasion de se déconcentrer. Lors de la dernière discussion, j'ai dû recadrer les choses car un élève n'acceptait pas qu'un autre ne soit pas d'accord avec lui. Cela aurait d'ailleurs pu faire l'objet d'un échange plus long entre élèves pour rappeler ce qui avait été dit lors de la première discussion, sur l'utilité de discuter, ou lors de la quatrième discussion, sur l'utilité de se battre.

231	Ismail	Moi je suis d'accord avec Eddy-Fred Sihame et je suis pas d'accord avec Rayane et Azad
232	Azad	Quoi ?!
233	Ismail	Bah oui j'ai le droit
241	Ismail	Et je suis pas d'accord avec Rayane et Azad parce que
242	Azad	Mais c'est bon
243	M	Chut
244	Ismail	Tais-toi
245	M	On a le droit de pas être d'accord Azad. On a le droit. Chut.

Il faut aussi faire comprendre à certains élèves que d'évoquer son accord ou son désaccord est une bonne chose, mais que cela ne suffit pas pour exprimer un point de vue.

Je pense néanmoins que l'on peut dire de cette évolution qu'elle est très positive, car des élèves qui n'utilisaient pas cette formule au départ en ont pris l'habitude.

Enfin, pour ce qui est des trois derniers types d'interventions des élèves, soit l'introduction de nouvelles questions, l'accord suite à une intervention de l'enseignant, et les interventions sans rapport ou trop éloignées de la question, il n'y a pas d'évolution très marquée. On peut toutefois noter que les interventions sans rapport, qui n'étaient pas très importantes, disparaissent lors des dernières discussions, ce qui est positif.

Ainsi, en répétant le dispositif, on s'aperçoit que du côté des interventions des élèves, des points évoluent, tandis que d'autres stagnent, probablement car le projet n'a pas été mené sur un assez long terme. Pour résumer, les évolutions positives et notables concernent l'augmentation du nombre d'intervention par minute et de réponses avec référence à un pair.

2.3. Les interventions du professeur des écoles

2.3.1. Typologie des interventions

Avant de commencer les séances de DVP, j'ai réfléchi aux limites de mon rôle, comme l'indique la partie ... Je me suis également demandé si mes interventions allaient évoluer. Pour répondre à cette question, j'ai aussi réfléchi à une typologie de mes interventions. Tous les exemples seront encore ici tirés de la septième discussion (cf. Annexe4).

- **Introduire une nouvelle question**

Le premier type d'intervention consiste à introduire une nouvelle question lors de la

discussion, le plus souvent au début et au milieu du temps lorsque deux questions étaient choisies. Mais lors de certaines discussions, lorsque les élèves soulevaient un point intéressant ou qu'il n'y avait plus de participation ou d'intérêt pour la question en cours, je pouvais proposer une nouvelle question (de préférence parmi celles trouvées lors de la phase de questionnement).

1 M Qui a quelque chose à dire sur la question + est-ce que les garçons sont moins bien élevés que les filles ? Louna.

Ici, je rappelle simplement la question choisie par la majorité. Elle est également écrite au tableau pour que les élèves s'y réfèrent au cours de la discussion.

- **Interroger un élève, accueillir une réponse**

Puisque c'était moi qui régulais la parole des élèves, il y a beaucoup d'interventions de ce type. J'ai regroupé le fait d'interroger un élève par son prénom et le fait d'accueillir sa réponse car ces deux interventions délimitent un tour de parole d'un élève.

36 M D'accord. Rumeysa.

Lors de cette intervention, j'accueille la réponse de l'élève précédent, qui ne nécessite pas de reformulation, mais également la parole de l'élève qui la demande.

- **Demander une reformulation ou une précision**

Plus particulièrement lorsqu'un élève répond à la question par un exemple ou que ses propos ont été confus, je demande à l'élève de reformuler ou de préciser sa pensée. Ce type d'intervention peut aussi consister à demander à un élève de développer sa pensée.

A chaque fois qu'on leur fait un truc ils supportent pas ils à chaque fois qu'on leur fait une remarque ils s'énervent alors que nous les filles au début on est calmes et après si
102 Rumeysa on nous fait des remarques eh ben XXX
103 M Toutes les filles ou certaines ?
104 Rumeysa Certaines

Dans ce premier exemple, je reprends les propos d'une élève pour qu'elle soit plus précise.

165 M C'est à dire
Eddy-

166 Fred Euh ben ben euh physiquement t'es une fille mais moralement t'es un garçon.

Dans le second cas, je demande à l'élève d'être plus clair ou de développer.

- **Reformuler un énoncé**

Ce type d'intervention se fait dans les mêmes situations que le précédent. Mais c'est lorsqu'un élève a eu du mal à s'exprimer ou à généraliser les choses que je prends les choses en main en reformulant sa pensée. De même si un élève est inaudible. Cette intervention peut aussi consister à associer les propos de plusieurs élèves.

- Euh ben par exemple y'a une fille elle peut par exemple elle veut un habit de garçon elle va dans un magasin et au lieu d'aller dans le rayon fille directement elle va dans le rayon garçon. C'est ce que j'ai fait je trouvais pas de survêtement et je suis allée dans le rayon garçon et j'en ai trouvé un mais des fois ça peut servir par exemple tu trouves plus rien dans le rayon fille y'a rien d'intéressant du coup tu vas dans le rayon garçon et ça peut être un style aussi y'a des filles elles mettent des baskets de garçon moi j'en ai.
- 178 Louna
179 M Chut /// donc tu penses que les vêtements peuvent être mis /// qu'on peut choisir.

Dans ce premier cas, l'élève donne un exemple de situation pour exprimer sa pensée. Je l'aide donc en reformulant par une généralité qu'elle va ensuite approuver et qu'elle pourra développer.

- 198 Riham Je suis pas d'accord avec Louna et Sihame et Ismaïl parce que on a le droit XXX
199 M Parce que ?
200 Riham On choisit ce qu'on XXX
201 M On choisit ce qu'on a envie d'être, d'accord. Donc t'es d'accord en fait.

Dans le second cas, je répète ce que l'élève a dit car ses propos n'ont pas pu être entendus de tous, puis je fais le lien avec la référence qu'elle a fait au début de son tour de parole.

- **Relancer un élève ou le groupe (par une question)**

Ce type d'intervention consiste surtout à encourager un élève à s'expliquer ou à développer par exemple après une interruption du discours.

- 202 Riham Oui + et je suis pas d'accord avec Rayane parce que euh ben ++ parce que non rien.
203 M Tu veux pas expliquer pourquoi ?
204 Rayane Ben pourquoi ?

Dans le premier exemple, sûrement par timidité, Riham refuse d'expliquer pourquoi elle n'est pas d'accord, alors que cet élève ne s'oppose pas à elle.

- 188 Giordana Et XX et je suis pas d'accord avec Rumeysa ///
189 M Chut + pourquoi ?
- Eddy-
92 Fred Moi au moins j'ai compris pourquoi je les avais ///
93 M Oui et ?

Dans ces deux autres exemples, la parole des élèves a été perturbée par un ou plusieurs autres élèves. Je les encourage donc à continuer.

- **Recentrer un élève ou le groupe**

Lorsqu'un élève émet une idée qui n'est pas complètement cohérente ou qui n'est pas complètement en rapport avec la question, j'interviens pour que la discussion se recentre sur ce qui nous intéresse.

- 17 Louna Nous on essaye de se faire belles et tout et les garçons eh ben en fait nous on regarde ce qu'on va mettre aujourd'hui et on dit non ça va pas
18 M Alors est-ce que ça a un rapport avec l'éducation ça ? Que les filles se maquillent et que les garçons se maquillent pas ?

Dans cet exemple, alors qu'on est en train de comparer « l'éducation » ou plutôt le respect de l'éducation des garçons et des filles (la bienséance, la politesse), Louna rapproche le fait que les filles se maquillent et choisissent soigneusement leurs habits avec leur propreté et leur bonne éducation. J'interviens pour qu'elle ne s'égaré pas dans un amalgame qui ne nous intéresse pas forcément ici.

- 98 Tehei Je suis pas d'accord avec euh + Mehdi XXX les garçons manqués
99 M Alors ça on a dit que c'était un autre sujet + on en parle tout à l'heure ou pas ? + oui + alors Ismail euh non c'était Rumeysa vas-y

Dans ce deuxième exemple, Tehei revient à la question de Mehdi que j'avais déjà recentrée. Je lui précise donc que ce sujet sera discuté dans un second temps.

- **Synthétiser**

L'une de mes interventions consiste (trop rarement) à synthétiser ce qui a été dit par différents élèves. J'aurais pu faire cela à plusieurs reprises au cours d'une discussion, mais sans prise de note il était compliqué de regrouper les propos des élèves, nom par nom. Je synthétisais donc principalement avant de passer à la seconde question ou bien à la fin d'une phase de discussion.

- 257 M C'est bon ? D'accord+ alors chut + on a dit /// non Sihame + non + non c'est terminé + + Chut + On a dit plusieurs choses + y'a des élèves qui pensent /// des enfants qui pensent que + on a le droit de choisir +qu'on fait ce qu'on veut ++ Y'a des élèves qui pensent que y'a des choses qui sont réservées aux filles réservées aux garçons + et y'a des élèves qui pensent que on a le droit de prendre certaines choses chez les filles chez les garçons selon les circonstances ++ Inès + donc maintenant qu'on a fait ça + Sihame + je vais vous donner un petit papier pour les deux questions qu'on a traitées aujourd'hui et vous allez écrire dessus ce qui est à retenir de ces discussions + d'accord ?

Ici, je regroupe et synthétise les principales idées émises en réponse à la seconde question, sans nommer forcément à qui correspond chaque avis. Les élèves peuvent ainsi avoir une vision d'ensemble des différents points de vue et voir qu'on n'est pas obligé de se mettre d'accord, mais que le but est bien de s'ouvrir aux autres dans un premier temps.

- **Corriger un élément de langue**

Ce type d'intervention est un des plus rares, et n'apparaît que lors des dernières discussions. Cela consiste simplement à corriger une erreur orale de conjugaison ou de prononciation par exemple.

248	Ismaïl	Voilà parce que si tu si tu fais par exemple un jeu et que tu dois te déguiser pour que quelqu'un te reconnaît pas
249	M	Reconnaisse
250	Ismaïl	Te reconnaisse pas

Dans cet exemple, je corrige l'élève sur le temps mais ne le fais d'ailleurs pas sur la double négation, qui à l'oral est moins importante qu'à l'écrit, et que je ne fais pas forcément toujours à l'oral. Mais je pourrais être plus exigeante envers moi même et envers les élèves. C'est justement en transcrivant les discussions que l'on s'en rend compte.

- **Gérer la discipline**

Enfin, un dernier type d'intervention consiste à gérer la discipline. Il revient assez souvent puisque la classe est assez agitée. Comme l'illustrent les exemples qui suivent, je vais demander le silence, regarder un élève ou aller le voir pour lui signifier de changer de comportement, dire son prénom, menacer de sanctionner, rappeler les règles, ou encore exclure un élève de la salle si son comportement devient trop souvent gênant pour le bon déroulement de la discussion.

14	M	Chut. Alors ceux qui coupent la parole ils vont prendre une autre couleur aussi.
----	---	--

32	M	Inès. Et ?
----	---	------------

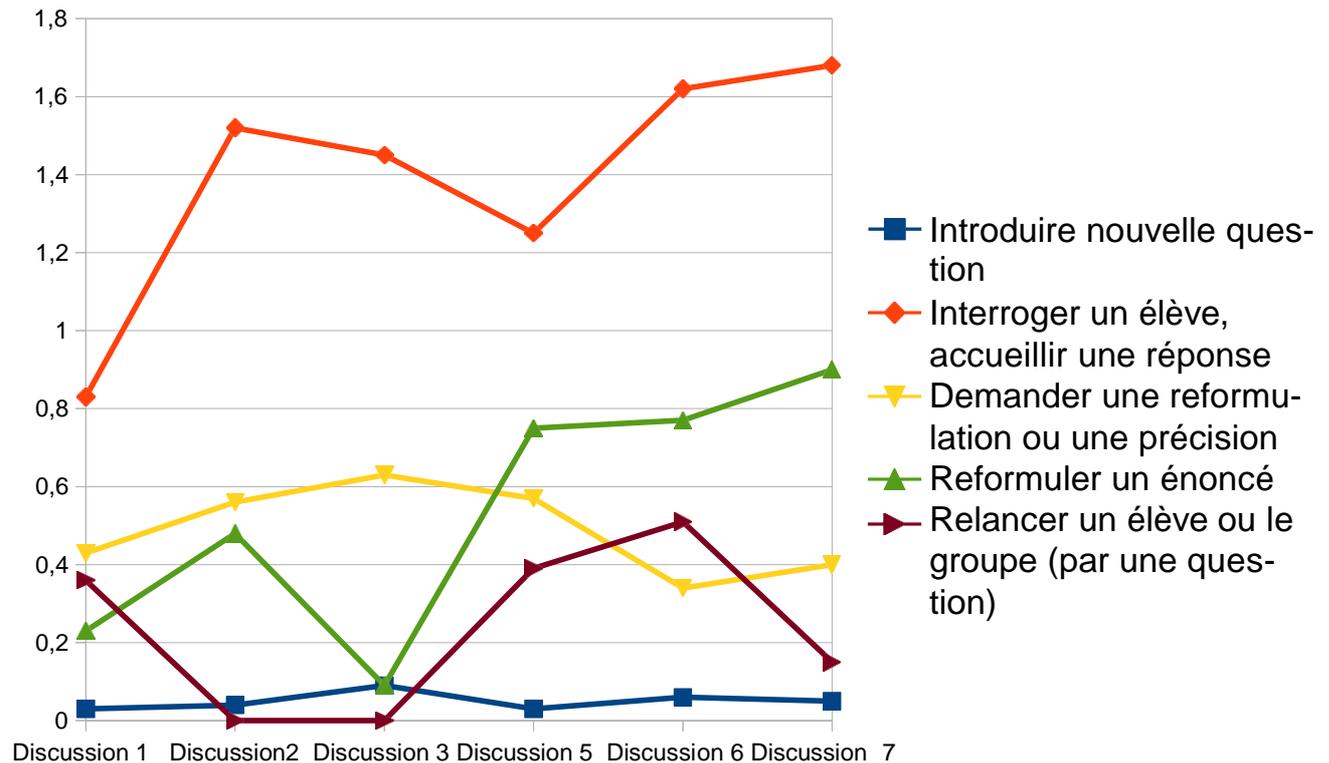
54	M	Non non non, Zacharia tu sors.
----	---	--------------------------------

Chacune de mes interventions peut contenir plusieurs types d'intervention, comme dans l'exemple ci-dessous : j'accueille une réponse, je reformule une idée, je gère la discipline, et j'interroge un élève.

2.3.2. Évolution des interventions du professeur des écoles

Observons tout d'abord l'évolution de la répartition des cinq premiers types d'intervention, pour des questions de lisibilité du diagramme.

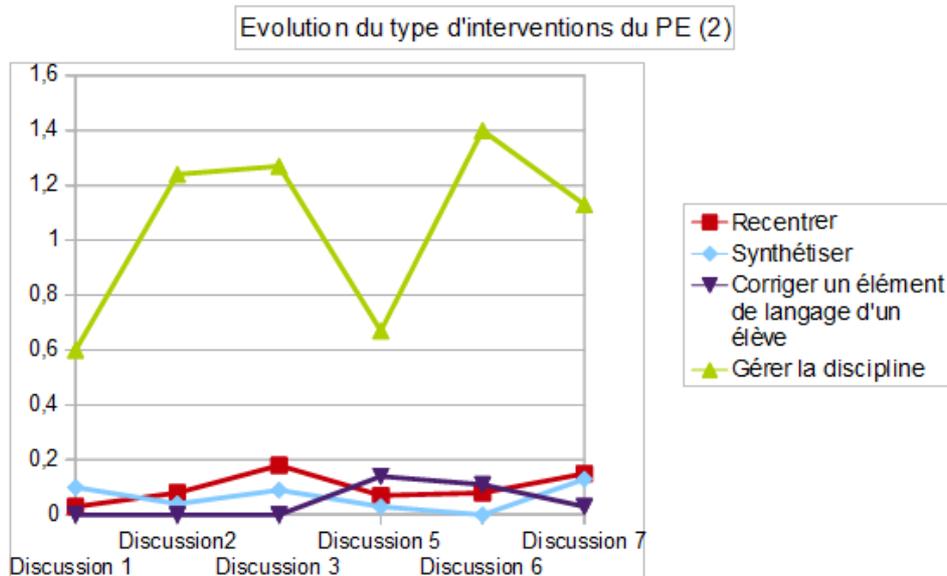
Evolution du type d'interventions du PE (1)



On remarque tout d'abord que les courbes sont loin d'être constantes, et qu'il est donc délicat d'interpréter leur évolution. Là encore, le sujet de la discussion peut influencer sur la répartition de ces interventions.

Mais cela montre aussi que j'ai pu évoluer dans ma façon d'animer les discussions. Au fil du temps, j'ai accordé plus d'importance à la reformulation, pour que les élèves aient plus facilement accès à la pensée des autres. J'ai aussi fait plus attention à accueillir les réponses des élèves ou à les interroger pour les encourager à participer et les valoriser. Peut-être parce que j'ai constaté que les élèves avaient du mal à clarifier eux-mêmes leur pensée, j'ai favorisé mes propres reformulations au détriment des leurs. C'est dommage car ils auront par conséquent moins travaillé cette compétence.

Observons maintenant l'évolution de la répartition des autres interventions.



Ici, le seul type d'intervention dont la répartition évolue, mais irrégulièrement, est la gestion de la discipline. Je pense que cela peut dépendre de l'intérêt pour le sujet des élèves perturbateurs, du moment où la discussion a lieu dans l'après-midi, mais aussi et surtout de la fatigue des élèves, selon le moment dans la période. En effet, les trois premières se sont déroulées sur les semaines précédant les vacances de février, et les trois dernières durant les semaines précédant les vacances d'avril.

Ainsi, du côté du professeur des écoles, les seules évolutions notables sont l'augmentation du nombre de reformulation et de la valorisation des élèves, par l'accueil de leurs réponses.

2.4. Analyse de la septième discussion

Cette septième discussion était la dernière du projet, et une des plus intéressantes. La répartition des interventions des élèves et du professeur peuvent être consultés en Annexe 6.

2.4.1. Contexte de la discussion : la phase de questionnement

Avant de commencer l'analyse de la trame et du questionnement de la discussion, précisons certains points. J'ai lu aux élèves, à l'aide des marionnettes (cf. Annexe 3), un extrait (cf. Annexe 2) du dialogue philosophique sur « les filles et les garçons », de Michel Tozzi (2014). La phase de questionnement (15 minutes) a conduit à la formulation de 11 questions

(dans l'ordre d'apparition) :

- 1) « Pourquoi les garçons se prennent pour les plus forts ? »
- 2) « Pourquoi nous jugeons la personnalité des filles et des garçons ? »
- 3) « Pourquoi a-t-on inventé l'expression garçon/fille manqué(e) ? »
- 4) « Est-ce que les filles et les garçons peuvent être amis malgré leurs différences ? »
- 5) « Pourquoi certains disent que les filles n'aiment pas le sport ? »
- 6) « Pourquoi est-ce que les garçons et les filles sont souvent ennemis ? »
- 7) « Pourquoi les filles ne se battent-elles pas comme les garçons ? »
- 8) « Est-ce que les garçons sont moins bien élevés que les filles ? »
- 9) « Pourquoi doit-on être galants ? »
- 10) « Pourquoi est-ce qu'on sépare les garçons et les filles avant ? »
- 11) « Est-ce que les filles sont plus bêtes que les garçons ? »

Si l'on regroupe ces questions, on remarque que différents axes de questionnement sont évoqués :

- questions sur la cohabitation des filles et des garçons : 4 et 6
- questions de comparaison des deux sexes sur des points précis : 1, 5, 7, 8 et 11
- questions portant sur le regard de la société et son évolution : 3, 9 et 10
- « métaquestion » générale sur le sujet : 2.

A mon sens, toutes ces questions sont philosophiques, car elles sont générales, ouvertes, et peuvent prêter à débat : elles ont donc leur place ici.

Après la phase de vote, les deux questions arrivant en tête sont les suivantes : « Est-ce que les garçons sont moins bien élevés que les filles ? » et « Pourquoi a-t-on inventé l'expression garçon/fille manqué(e) ? ». Deux angles de réflexion vont donc être abordés lors de la phase de discussion. Les autres questions ne sont pas moins intéressantes, c'est pourquoi il aurait pu être pertinent de les évoquer lors d'autres discussions, sur un cycle plus long, afin de mieux faire le tour du sujet avec les élèves.

Cette septième discussion a duré 40 minutes, et s'est déroulée en début d'après-midi.

2.4.2. La trame de la discussion

La discussion se scinde en deux temps, respectifs aux deux questions abordées. Le

premier temps, de la première intervention à la 115e, est moins intéressant car les élèves enchaînent des arguments caractérisant l'un ou l'autre sexe de manière stéréotypée ou généralisée, et des contre-arguments visant à prouver qu'il ne faut pas généraliser. Il n'y a pas, à mon sens, de construction progressive du problème. Pour résumer, à la fin de la discussion, presque tous les élèves sont d'accord pour dire qu'on ne peut pas généraliser les défauts de quelques-uns à une catégorie de personnes. Mais certains pensent toujours que l'un ou l'autre sexe est moins bien élevé.

Lors du deuxième temps de discussion, la question initiale, « Pourquoi a-t-on inventé l'expression garçon manqué ? » devient finalement « est-ce que tout est mixte ? », comme on peut le voir dans le tableau synoptique suivant.

Inter-ventio	Questions qui se posent au cours de la discussion	Principaux jalons de la construction du problème
n		
116	Pourquoi a-t-on inventé l'expression garçon manqué ?	(Question initiale)
117	Définition : qu'est-ce qu'un garçon manqué ?	Un garçon manqué est une fille qui s'habille en garçon ou qui a une maladie.
127	Est-ce que tout est mixte ?	Tout n'est pas mixte.
129		On ne peut pas tout partager.
131		Les filles peuvent aimer des choses « masculines ».
135	Définition : qu'est-ce qu'un garçon manqué ?	Un garçon manqué est une fille à qui il manque un côté féminin, ou qui a un côté masculin.
139	Définition : qu'est-ce qu'être un garçon, être une fille ? Est-ce que tout est mixte ?	On ne décide pas d'être un garçon ou fille. Mais ce n'est pas parce qu'on est une fille qu'il est interdit de faire des jeux vidéo par exemple, on choisit de faire ce que l'on veut.
145	Est-ce que tout est mixte ?	On a le droit de choisir ce que l'on veut.
149	Est-ce que tout est mixte ? Est-ce que tous les métiers sont mixtes ?	Tout est mixte, même les métiers (par exemple, des femmes peuvent être militaires).

- 157 Est-ce que tout est mixte ? Tout n'est pas mixte (le rouge à lèvres par exemple).
- 162 Tout ne peut pas être mixte car il faut tenir compte du regard des autres.
- 166 Définition : qu'est-ce qu'être un garçon, être une fille ? On peut être physiquement une fille et moralement un garçon.
- 168 Est-ce que tout est mixte ? On a le droit de choisir ce que l'on veut.
- 172 On peut partager certaines choses.
- 178 Pour une question de style par exemple, on peut partager les mêmes vêtements que les garçons.
- 186 On peut partager certaines choses.
- 190 On peut partager certaines choses selon les circonstances.
- 192 **Les choses réservées aux hommes ou aux femmes sont arbitraires, elles peuvent changer selon la culture ou la religion.**
- 214 Si on peut tout partager, les garçons vont devenir des filles.
- 215 Contrainte du PE : la liberté c'est de pouvoir choisir ce que l'on veut être, et pas d'être obligé de tout échanger.
- 216 Pour une question de style par exemple, on peut partager des produits de beauté « initialement féminins ».
- 218 Est-ce qu'appartenir à tel ou tel sexe oblige à faire certaines choses ? On est libre de choisir, par exemple libre de choisir de ne pas regarder le football même si on est un garçon.
- 222 **Il faut avoir sa propre personnalité, ne pas dépendre d'une catégorie.**
- 226 Est-ce que tout est mixte ? Tout n'est pas mixte car il faut tenir compte du regard des autres.

On peut partager certaines choses selon les circonstances.

A la fin de cette seconde phase de discussion, la synthèse est la suivante : des élèves pensent que des choses sont réservées aux garçons ou aux filles, d'autres pensent que selon les circonstances, on peut emprunter des choses d'une autre « catégorie », et enfin, certains pensent qu'on peut tout partager, qu'on est libre de faire ses propres choix, de ne pas dépendre d'une catégorisation mais d'avoir sa propre identité.

Ce qu'on remarque tout d'abord, c'est que les élèves ne s'accordent pas sur la question de la mixité. En effet, il y a différents degrés de tolérance qui apparaissent : on peut tout partager, on peut partager certaines choses, on peut partager certaines choses selon les circonstances. Ces points de vue jalonnent toute la discussion. On observe aussi que les limites de la tolérance sont sensibles pour certains (intervention 214) ; à tout vouloir partager ou échanger, il n'y a plus de repères. A cet âge-là, des élèves ne cachent pas qu'ils accordent de l'importance au regard des autres, qui peut limiter leurs choix. Enfin, les interventions 192 et 222 (en gras), témoignent à mon sens de l'écart de maturité de certains élèves par rapport au reste de la classe ; elles ne sont d'ailleurs pas relevées. Ces deux élèves (Sihame et Eddy-Fred), disent implicitement qu'ils ont compris le fond du problème : tout dépend d'une part des codes identitaires fixés par la société ou la communauté, d'autre part de la capacité ou de la volonté de chacun de s'en distancier. J'aurais souhaité que tous les élèves puissent réfléchir à cela, mais si ces propos n'ont pas été relevés, c'est que la classe n'était pas forcément prête à y réfléchir.

Il est en tout cas positif de voir que les élèves s'écoutent mais ne s'accordent pas forcément entre eux. Ils donnent de nombreux exemples qui sont pour eux de nouveaux arguments visant à étayer un point de vue. Ils étendent la question de la mixité des objets (vêtements) à celle des apparences, des métiers, des loisirs.

Si l'on reprend la métaphore du tisserand de Nicolas Go (2010), les différentes questions qui se posent représentent les différentes lignes de fuites de la trame de la discussion. Les différents points de vue récoltés sont les principaux fils entrelaçant la trame.

Les quatre principales étapes données par ce même auteur (2010) sont ici présentes. Tout d'abord, la mise en train, l'organisation de la rencontre, pour ce second temps de discussion, est possible car le cadre est établi, et les notions en jeu dans la question (qu'est-ce

qu'on appelle un garçon manqué) ont été éclaircies. La question est donnée, la parole des élèves est déclenchée. Elle est une orientation, mais ne va pas être en elle-même forcément au centre de chacune des réponses des élèves. Deuxièmement, la rencontre a lieu car, « [...] le milieu est agencé : les désirs (de penser ensemble) se sont rencontrés, le sujet [...] est installé, les (premières) hypothèses sont posées. » (Go, 2010, page 114). Ici, les premières hypothèses répondent à la question de la mixité et de la définition de ce qu'est un garçon, ce qu'est une fille : on peut peut-être partager certaines choses, il faut réfléchir à quoi se rattache notre identité (à une catégorie, ou à des choix personnels). A ce moment-là, le problème commence à se construire : « [...] par un travail progressif et tâtonnant de conjonction – disjonction d'éléments et d'idées, ils tracent un parcours, et dessinent un territoire [...] » (Go, 2010, page 114). En effet, les élèves associent ou dissocient les choix identitaires au regard des autres, aux définitions du masculin et du féminin, aux codes et aux habitudes de la société. Le territoire ici tracé est celui du problème de la mixité, plus précisément du partage de ce qui a été défini comme masculin ou féminin, et plus largement de l'identité. Enfin, la dernière phase tend à prendre du recul face au problème posé et à élargir le problème, à souligner « l'incomplétude » (Go, 2010) de la discussion. Cela se fait ici par la synthèse de l'enseignant, qui fait le point sur les idées énoncées, qui sont multiples et variées. Cela revient implicitement à dire que la discussion est encore ouverte, et la réflexion avec, d'autant que des questions ont été soulevées mais pas discutées.

2.4.3. Contexte de la discussion : la phase de trace écrite

Après cette phase de discussion, les élèves ont noté sur un papier ce qu'ils retenaient des échanges. Leurs retours peuvent être regroupés selon la question à laquelle ils se rapportent, et selon leur thème. Pour la première question, nous avons :

- des réponses directes nuancées : « certains garçons sont mal élevés », « les filles peuvent aussi être mal élevées et peuvent frapper », « les garçons ne sont pas tous mal élevés » ;
- des réponses générales par rapport au thème, sur la cohabitation des filles et des garçons : « il ne faut pas dire des choses mauvaises sur les filles et les garçons », « filles et garçons = paix et bonheur ».

Pour ce qui est de la deuxième question, différents types de réponses sont observés :

- sur la liberté de choix et de personnalité : « chacun choisit sa nature », « on a le droit

de faire tout ce qu'on veut », « chacun a son goût », « on a le droit de faire tout ce qu'on veut », « tout le monde a sa personnalité », « chaque personne a sa personnalité », « chacun a son style c'est pas parce que tu es un garçon que tu dois aimer le foot », « si t'es un garçon tu mets pas des trucs de fille ok » ;

- sur la définition ou la catégorisation des filles et des garçons : « rien ne sert de différencier les filles et les garçons », , « tout le monde a le droit d'être une fille ou un garçon ».

Ainsi, contrairement à ce qui apparaît lors de la discussion, les avis sont plus unanimes. Pour ce qui est du premier moment, les élèves semblent avoir gagné en bon sens, car ils concluent qu'on ne peut généraliser les défauts de certaines personnes à une catégorie entière. Pour ce qui est du second temps, la plupart des élèves semblent plus tolérants.

Finalement, ces traces écrites sont assez révélatrices de l'écoute des élèves et de l'évolution de leur pensée.

Ainsi, il me semble que l'analyse de cette dernière discussion à visée philosophique est assez révélatrice. Elle montre qu'au bout de sept discussions, les élèves formulent des questions extrêmement prometteuses, qui s'orientent vers différents axes de réflexion. De plus, le moment de discussion est en lui-même très intéressant : la rencontre entre le sujet et les élèves a bien lieu, car différents points de vue apparaissent et sont renforcés par de nombreux exemples ou références aux propos des autres. Au fil du temps, les élèves laissent leur point de vue évoluer et témoignent ainsi de leur ouverture d'esprit. En réfléchissant ainsi à un sujet, ils semblent avoir fait un pas de plus dans la recherche de la vérité, car ils ont sensiblement gagné, grâce aux autres, en bon sens et en tolérance.

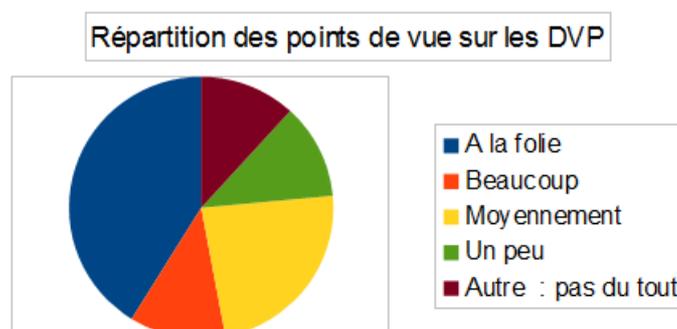
Mais il est vrai que la qualité des discussions aurait pu évoluer plus nettement, par exemple en menant ce projet sur toute l'année. Cela aurait permis d'adapter le dispositif ou de mettre en place des variables didactiques. C'est ce que nous allons maintenant développer, à travers l'analyse d'un questionnaire de bilan proposé à la classe.

III. Améliorations ou modifications possibles : analyse des questionnaires de bilan des DVP

A la fin de ce projet, je souhaitais savoir ce que les élèves avaient pensé des DVP : ce qu'ils avaient aimé et ce qu'ils avaient appris. C'est pourquoi je leur ai soumis un questionnaire individuel (cf. Annexe 7) de neuf questions. Les sept premières questions étaient à choix multiples, avec une justification demandée, et les deux dernières étaient complètement ouvertes. 17 questionnaires m'ont été rendus, dont je peux maintenant analyser les données.

3.1. Le point de vue des élèves sur les DVP

3.1.1. Le point de vue général des élèves sur les DVP

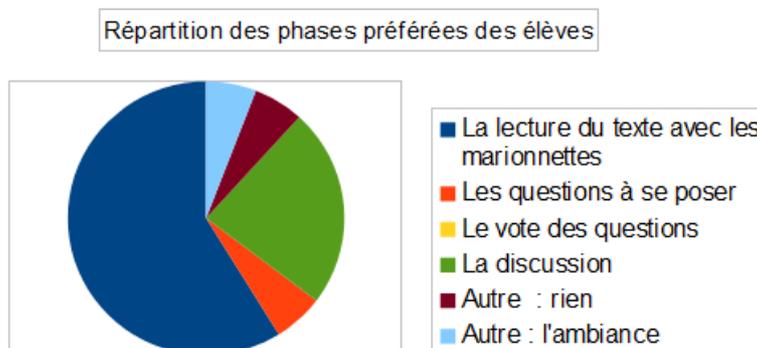


Les résultats montrent qu'environ la moitié des élèves a apprécié les DVP, tandis que l'autre moitié a moyennement, un peu, ou pas du tout apprécié. Ce qui est étonnant, c'est que certains élèves ayant beaucoup participé disent ne pas avoir apprécié les échanges, car ils les trouvaient un peu ennuyeux, trop longs, ou étaient gênés par les interruptions fréquentes causées par des élèves indisciplinés. Les élèves qui ont apprécié les DVP expliquent qu'ils ont pu dire ce qui leur passait par la tête, qu'ils aiment échanger avec d'autres ou donner leur avis, et que les sujets étaient intéressants.

Au vu de ces premiers résultats, auxquels je m'attendais, je souhaite préciser que le choix de la durée des discussions (comme de celle du texte ou des phases de questionnement) est difficile. Les élèves n'ont pas les mêmes capacités de concentration, les sujets ne suscitent pas tous autant de réactions. Si la discussion est trop courte, peu d'idées sont évoquées et peu d'élèves peuvent participer. Si elle est trop longue, les idées tarissent et les élèves se déconcentrent beaucoup. Ensuite, pour que tous les élèves soient actifs, on pourrait envisager

de les faire d'abord travailler en petit groupe, puis de leur demander une synthèse des différents points de vue. Cela pourrait être possible une fois que plusieurs DVP en collectif ont été menés, et que les élèves connaissent le fonctionnement et les règles de la discussion.

3.1.2. Le point de vue des élèves sur les phases des DVP

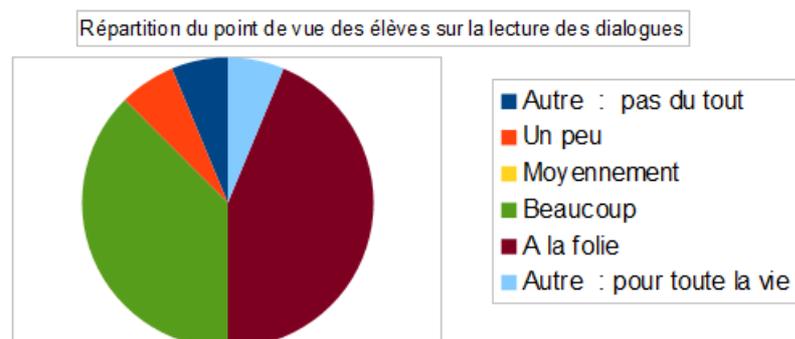


Les résultats montrent que la lecture du texte était un moment privilégié pour la plupart des élèves. J'avais constaté qu'ils étaient en effet très attentifs lors de cette phase, mais je pensais que la discussion les avait davantage passionnés.

Pour expliquer ce choix, la plupart des élèves disent apprécier les marionnettes, apprécier l'écoute des histoires, ou encore trouver drôle la lecture (plusieurs enfants se contredisent, parfois avec humour).

3.1.3. Le point de vue des élèves sur la phase de lecture du dialogue

Ces résultats confirment les précédents, puisque seulement deux élèves n'ont pas apprécié la lecture des dialogues, l'un parce qu'il trouvait cela trop enfantin, l'autre parce que



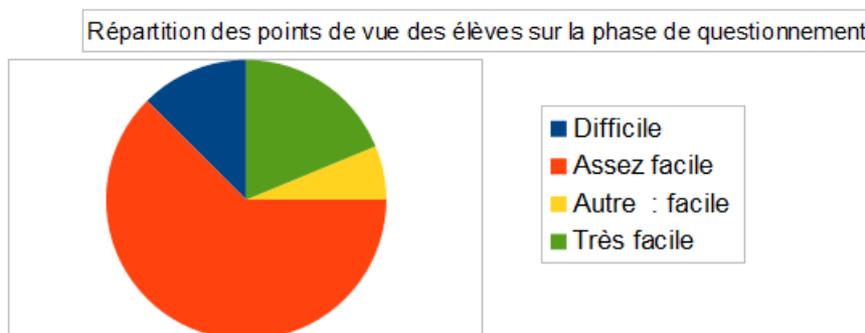
trop de questions étaient soulevées. Ceux qui ont apprécié les dialogues évoquent l'intérêt et la variété des sujets de discussions des enfants, les désaccords qu'il y avait entre eux.

Ainsi, beaucoup de supports peuvent servir à déclencher une discussion à visée philosophique, mais je pense que pour des élèves de fin de cycle 3, les dialogues de Michel

Tozzi (2014) sont parfaitement adaptés. De plus, ils placent ces élèves, réputés comme ayant du mal à se poser des questions, dans un contexte qui est déjà philosophique, ce qui facilite le questionnement comme la réflexion. Mais par curiosité, je pense qu'il est intéressant d'expérimenter la réaction des élèves face à d'autres supports : images, récits fictifs, mots clé, oppositions de concepts, contes, faits d'actualité.

Enfin, les différents supports, types de textes, et sujets évoqués sont, d'après moi, à adapter selon les besoins du contexte.

3.1.4. Le point de vue des élèves sur la phase de questionnement

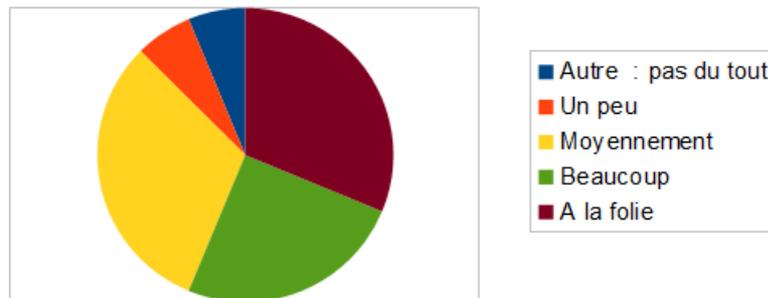


Étant donné que la phase de questionnement suscitait moins de participation que la phase de discussion, je souhaitais recueillir l'avis des élèves sur cette phase. Presque tous les élèves ont trouvé cela facile. Mais je pense que le fait de laisser les élèves écrire au brouillon les questions soulevées pendant la lecture aurait facilité la tâche pour tous. Je ne l'ai pas fait car je sais que beaucoup ont tendance à se déconcentrer, et préférerais que pendant toutes les phases ils n'aient rien en main ou en vue sur leur bureau. D'ailleurs, afin d'éviter qu'ils soient distraits, nous restions généralement dans la salle de classe, dans la disposition habituelle (face au tableau). Il aurait aussi été possible de faire reformuler rapidement les différentes idées du dialogue pour que les élèves s'en imprègnent sans être distraits par les marionnettes.

Les élèves ont eu plus de mal à justifier leur avis sur cette question, ce qui me semble normal. Mais les propos de la majorité traduisent que les textes soulevaient des questions et qu'il suffisait donc de s'en souvenir. Le fait d'écouter les autres poser des questions en a aussi aidé certains à se questionner.

3.1.5. Le point de vue des élèves sur la phase de trace écrite

Répartition des points de vue des élèves sur la phase de trace écrite



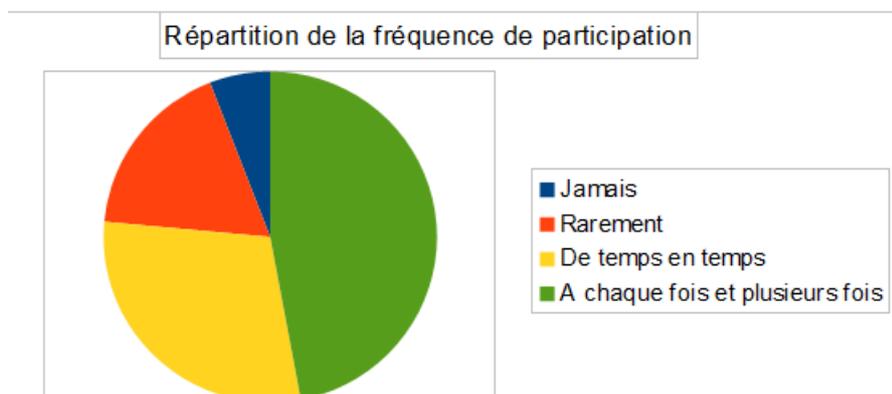
Ces résultats montrent que deux tiers des élèves apprécient ce moment. Je ne m'y attendais pas, je pensais que cela pouvait être difficile voire rébarbatif pour eux, même si un affichage met ensuite en valeur leurs productions. Les élèves qui n'apprécient pas la rédaction de cette courte trace écrite expliquent qu'ils n'ont pas toujours d'idée. Il doit en effet être difficile pour eux de synthétiser tout ce qui a été dit (même si le professeur s'en charge), et de s'approprier cela juste après la discussion. C'est pourquoi je demandais parfois à plusieurs élèves quelle était leur conclusion, afin d'étayer la réflexion des autres. Mais je préférais que chacun réfléchisse à ce qu'il retenait personnellement plutôt que de prendre le risque qu'il ne s'approprie la conclusion de quelqu'un d'autre. Les élèves qui ont apprécié le fait de garder une trace de la discussion expliquent quant à eux que cela permettait de mieux retenir les conseils, et par l'affichage dans le couloir de faire comprendre ou apprendre des choses aux autres.

D'ailleurs, j'ai demandé en sous-question à celle-ci pourquoi, selon l'avis de chacun, des conseils avaient été écrits. La plupart des élèves ont coché que c'était pour se souvenir de la discussion et de ce qui est important, et/ou pour montrer notre travail aux autres classes et aux parents.

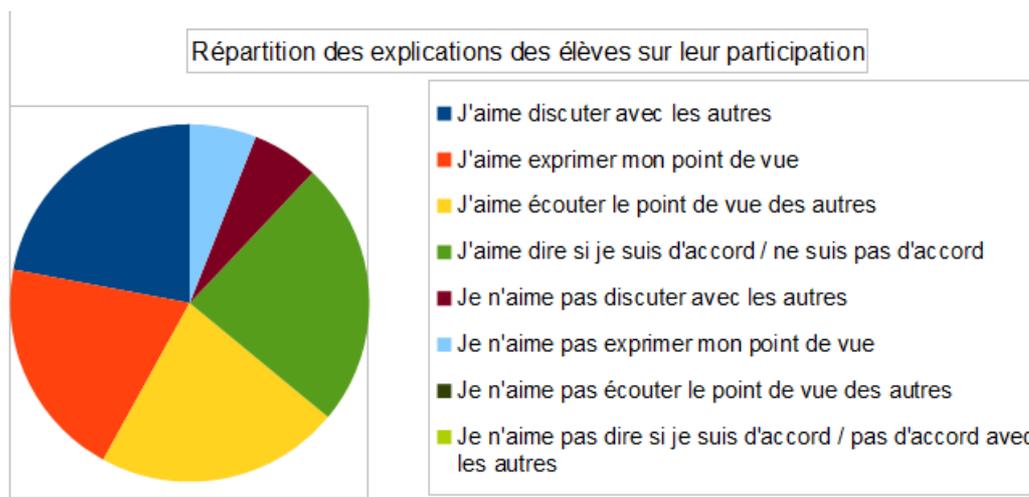
Au sujet des traces écrites, beaucoup de choses sont également possibles. Je pense qu'il aurait pu être intéressant, par exemple, de faire remplir un carnet de bord aux élèves. Ils auraient pu y noter, en amont de la discussion, leur avis sur la question, et suite aux échanges l'évolution possible de leur avis. Cela leur aurait permis de prendre conscience qu'on s'enrichit mutuellement en échangeant avec les autres, qu'on s'ouvre et qu'on grandit.

3.2. A propos de la participation des élèves

La participation des élèves étant assez inégale, je souhaitais savoir s'ils étaient conscients de la fréquence de leurs interventions, et s'ils pouvaient expliquer cela.



Tout d'abord, on constate que la moitié des élèves pensent participer très régulièrement, tandis que les autres pensent intervenir rarement. Par rapport à la participation moyenne du nombre d'élèves présents sur toutes les discussions, qui est de deux tiers environ, on remarque que les résultats concordent. Ayant de plus comparé ces données à la fréquence à laquelle les élèves ont réellement participé, je peux en conclure qu'ils sont assez objectifs sur leur taux de participation.



Si l'on observe maintenant les explications que les élèves ont cochées pour justifier leur fréquence de participation, on constate que les deux tiers des élèves apprécient le principe de la discussion. On peut donc en conclure que des élèves qui aiment pourtant échanger avec les autres n'ont pas souhaité participer. Cela peut être dû à l'intérêt qu'ils portaient aux sujets évoqués, à de la timidité vis-à-vis des autres et/ou de l'enseignant, au dispositif en classe entière, ou encore à des raisons personnelles (préoccupations diverses).

3.3. Ce que les élèves pensent avoir appris des discussions à visée philosophique

Pour finir ce questionnaire bilan, j'ai demandé aux élèves ce qu'ils pensaient avoir appris lors de ce projet. Les réponses peuvent être regroupés sous plusieurs types d'apprentissages :

- des éléments d'ouverture sur un sujet particulier : « pas grand chose à part que les garçons sont mal élevés », « ce n'est pas bien de mentir ou dire des choses mauvaises », « jamais utiliser la violence et plein d'autres choses », « avant de parler des autres parlons de nous » ;
- une ouverture d'esprit plus générale : « à faire certaines choses que je ne savais pas », « à comprendre tout (avant je savais pas et je faisais n'importe quoi) », « écouter les autres » ;
- une réflexion sur le bien et le mal (la morale) : « la morale », « ne pas faire des choses qui sont mal » ;
- des apprentissages multiples mais non verbalisés : « beaucoup de choses », « beaucoup de choses que la morale ça se discute » (reprise malicieuse du titre de l'ouvrage de Tozzi, qui n'a pourtant pas été ouvertement partagé) ;
- pas de prise de recul sur un apprentissage réalisé : « rien ».

Si on les compare aux objectifs de départ, (la valorisation de soi, le respect des autres, la gestion des conflits) les apprentissages verbalisés par les élèves peuvent être rapprochés de la notion de respect et ainsi atteindre en partie l'objectif de régulation des conflits.

Cependant, avec le recul, et comme dit plus haut, il me semble que les objectifs visés auraient plus de chances d'être atteints si ce type de projet était mené sur du plus long terme. De plus, cela permettrait au professeur de prendre moins de place dans la gestion des DVP. Comme le proposent Pettier et Lefranc (2006), des rôles peuvent être confiés aux élèves : la régulation de la parole, la gestion partielle de la discipline, la reformulation, la synthèse. Nicolas Go admet à ce sujet que « [...] la visée idéale de la relation pédagogique puisse être l'effacement du professeur, devenu inutile pour cause d'autonomie [...]. » (2010, p. 138).

En outre, des affichages pourraient donner davantage d'outils aux élèves, pour apprendre à introduire son point de vue, ou à le comparer avec d'autres par exemple. Enfin, je

pense qu'il est important que l'enseignant apprenne à différencier ses interventions, en faisant peut-être davantage évoluer la discussion, en assimilant des connaissances philosophiques si des thèmes plus abstraits sont abordés (le bonheur ou l'argent par exemple), en explicitant les objectifs de chaque DVP aux élèves, et enfin en préparant rigoureusement chaque rencontre.

Ainsi, d'après ma réflexion et d'après ces questionnaires, plusieurs modifications ou améliorations peuvent être apportés aux DVP pour favoriser leur qualité. Il est d'ailleurs intéressant de voir que les réponses des élèves aux questions viennent confirmer les pistes de changement auxquelles j'avais déjà pensé. Pour résumer, celles-ci peuvent concerner les modalités de travail (collectif, groupe, binôme, individuel et écrit ou oral), la durée des discussions, les supports de questionnement, les supports de mémorisation avant, pendant ou même après la discussion, l'équilibre de l'activité des élèves et de l'enseignant, les outils d'aide apportés, ou encore le travail de préparation fourni par le professeur des écoles.

Conclusion

Pour conclure, je vais commencer par développer la réponse que ces analyses de données peuvent apporter à ma question de départ : dans quelle mesure la qualité des DVP peut-elle évoluer au fil du temps ? Premièrement, je l'ai déjà évoqué, je suis convaincue qu'une évolution serait plus lisible si les DVP se déroulaient plus régulièrement, et au moins sur une année complète. Je rajouterai ensuite que le dispositif peut-être repensé pour être plus efficace, pour que les élèves apprennent davantage à développer leur pensée. Mais pour moi, dans le cadre de leur mise en œuvre dans ma classe, les évolutions qualitatives des DVP au fil du temps sont déjà satisfaisantes : les élèves ont au moins appris à se questionner, à mieux entendre (écouter et comprendre) le point de vue des autres, à présenter et référer leur point de vue, à prendre du recul sur un temps de discussion. Si les principales évolutions peuvent sembler peu mesurables, car elles sont plutôt qualitatives que quantitatives, elles se situent d'une part au niveau de leur ouverture d'esprit, et d'autre part au niveau de leur bon sens. Or, la philosophie pouvant se définir comme la recherche de la sagesse, je pense que les élèves ont fait un premier pas vers celle-ci.

De mon côté, je pense avoir beaucoup gagné en connaissance et compétence grâce à cette réflexion autour des discussions à visée philosophique. D'une part, j'ai gagné en connaissance des élèves. J'ai pu en apprendre davantage sur le fonctionnement de leur pensée et de son expression, et sur ce qui pouvait favoriser son développement. En étant témoin « muette » de leurs discussions, je peux affirmer qu'ils m'ont appris à mieux écouter leurs riches différences, et à leur faire confiance : ils peuvent grandir ensemble et de manière autonome. D'autre part, j'ai gagné en compétence, puisque j'ai réfléchi à mon positionnement en tant qu'animateur ou régulateur de la discussion, et que j'ai appris à me remettre en question en détail. Je pense vraiment réitérer l'expérience des DVP lors des prochaines années, en étant plus confiante, ce qui me permettra de tester les variables du dispositif auxquelles j'ai pensé.

Enfin, personnellement, je pense que le fait de faire avancer les enfants vers la recherche de la sagesse m'a donné envie d'avancer moi-même dans ce chemin, en me questionnant, en écoutant ou en lisant les autres, en exprimant ma pensée pour mieux la développer.

Bibliographie

- Chirouter, E. (2011). *Aborder la philosophie en classe à partir d'albums de jeunesse*. Paris : Hachette éducation.
- Droit, R.-P. (2004). *La philosophie expliquée à ma fille*. Lonrai : Seuil.
- Go, N. (2010). *Pratiquer la philosophie dès l'école primaire, pourquoi ? Comment ?*. Belgique : Hachette éducation.
- Leleux, C. & Lantier, J. (2010). *Discussions à visée philosophique à partir de contes pour les 5 à 14 ans*. Bruxelles : Éditions De Boeck.
- Lipman, M. (2006). *A l'école de la pensée, enseigner une pensée holistique*. Bruxelles : Éditions De Boeck.
- Ministère de l'Éducation Nationale (2012) *Bulletin Officiel* n°1 du 5 janvier 2012.
- Ministère de l'Éducation Nationale (2008). *Bulletin officiel, Hors-série n° 3 : horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*.
- Pettier, J.-C. & Lefranc, V. (2006). *Un projet pour ... philosopher à l'école*. Lassay-les-Châteaux : Delagrave.
- Tozzi, M. (2014). *La morale, ça se discute*. Paris : Albin Michel Jeunesse.

Sitographie

- Tozzi, M. *L'apprentissage du philosophe*. Repéré le 14 avril 2015 à <http://www.philotozzi.com/>

Documents audio-visuels

- Pozzi, J.-P. & Barougier P. (2010). *Ce n'est qu'un début*, France Télévisions Editions.

Annexes

Sommaire des annexes

Annexe 1 : comparaison générale des DVP	2
Annexe 2 : extrait de dialogue philosophique de Michel Tozzi, La morale, ça se discute (2014, Paris : Albin Michel Jeunesse)	3
Annexe 3 : l'affiche des personnages des dialogues de Michel Tozzi et les marionnettes	6
Annexe 4 : transcription de la phase de discussion de la DVP 7	7
Annexe 5 : extrait des normes de transcriptions GEDO (1996).....	20
Annexe 6 : la répartition des interventions élèves et PE lors de la septième discussion.....	21
Annexe 7 : le questionnaire-bilan individuel sur les DVP	22

Annexe 1 : comparaison générale des DVP

	DVP 1	DVP2	DVP 3	DVP 4	DVP 5	DVP 6	DVP 7
Question choisie	Est-ce que les parents ont toujours raison ?	Est-ce la beauté est intéressante ou extérieure ?	Est-ce qu'on peut défendre ses amis lorsqu'ils sont critiqués ?	Pourquoi critique-t-on les autres ?	Est-ce utile de se battre ?	Est-ce que tout le monde ment un jour ? Est-ce qu'il vaut mieux mentir ou dire la vérité ?	Est-ce que les garçons sont moins bien élevés que les filles ? Pourquoi a-t-on inventé l'expression garçon/fille manqué(e) ?
Nombre de participants/présents	13 / 20	14 / 21	10 / 19	Non renseigné	13 / 21	13 / 19	13 / 17
Nombre de participants %	65%	66%	52%		62%	68%	76%
Proportion CM1 %	54 % CM1	50%	40%		46%	46 %	38%
Interventions élèves	60 (sans compter les coll, 5 coll)	87	31		90	134	125
Durée DVP	30 min	25 min	11 min	20min	28min	35min	40min
Interventions / minute	2	3,5	2,8		3,2	3,8	3,1
Durée questionnaire	Non renseigné				14min	8 min	15min
Nouvelles participations				4	1		0

Annexe 2 : extrait de dialogue philosophique de Michel Tozzi, *La morale, ça se discute* (2014, Paris : Albin Michel Jeunesse)

Les filles et les garçons

Léa : – Il y en a marre de ces habitudes à la noix ! Si j'ai envie de jouer au foot, c'est pas parce que je suis une fille que je dois jouer arrière et laisser le ballon au premier garçon qui passe ! J'en ai ras la casquette de me faire bousculer dans les escaliers, traiter de « pisseuse » tous les quatre matins par des petits machos qui font une tête de moins que moi. Le prochain, je lui mets mon poing dans les dents !

Téo : – Tu m'as l'air bien remontée !

Léa : – Vous, les garçons, vous vous conduisez de manière brutale sans faire attention aux autres.

Raf, agacé : – Oui, et en plus on ne craint pas la bagarre, alors que vous, les filles, vous n'êtes que des chochottes, toujours à vous plaindre et à pleurnicher au moindre souffle de vent.

Zoé : – Nous, on est surtout gentilles.

Raf : – Ce qui ne vous empêche pas d'être de vraies chipies. Nous, on est plus francs.

Léa, énervée : – Moi, j'en connais beaucoup, des garçons qui mentent, qui trichent et qui font pas les malins quand une fille se défend !

Raf : – Un garçon, c'est plus fort.

Léa : – Tu parles, Charles !

Zoé : – Une fille, c'est plus doux.

Raf : – Les filles plus douces : c'est normal, vous jouez à la maman quand vous êtes petites.

Zoé : – Les garçons plus forts : c'est normal que vous le pensiez, vous jouez à la guerre et à la bagarre depuis que vous êtes petits. Pourtant, moi je connais des garçons gentils.

Léa : – Et moi, des filles fortes en sport. Il y en a même qui se bagarrent.

Raf : – C'est pas des vraies filles !

Téo : – Moi, je connais des garçons qui n'aiment pas se bagarrer.

Zoé : – Alors, pourquoi on dit : « Tous les garçons sont bagarreurs » ? Et pourquoi on dit : « Les filles n'aiment pas le sport » ? On généralise trop !

Raf : – Ça crée des problèmes parce qu'on est différents !

Téo : – C'est vrai qu'on est différents ! Les garçons, par exemple, ont les cheveux courts.

Léa : – J'ai des copains qui ont les cheveux longs.

Téo : – On ne les prend pas pour des filles ? Les filles, elles portent des bijoux.

Léa : – Mon frère a un anneau à l'oreille et un bracelet au poignet.

Raf : – Les filles, elles se maquillent, pas les garçons.

Léa : – Au théâtre, on maquille les filles comme les garçons !

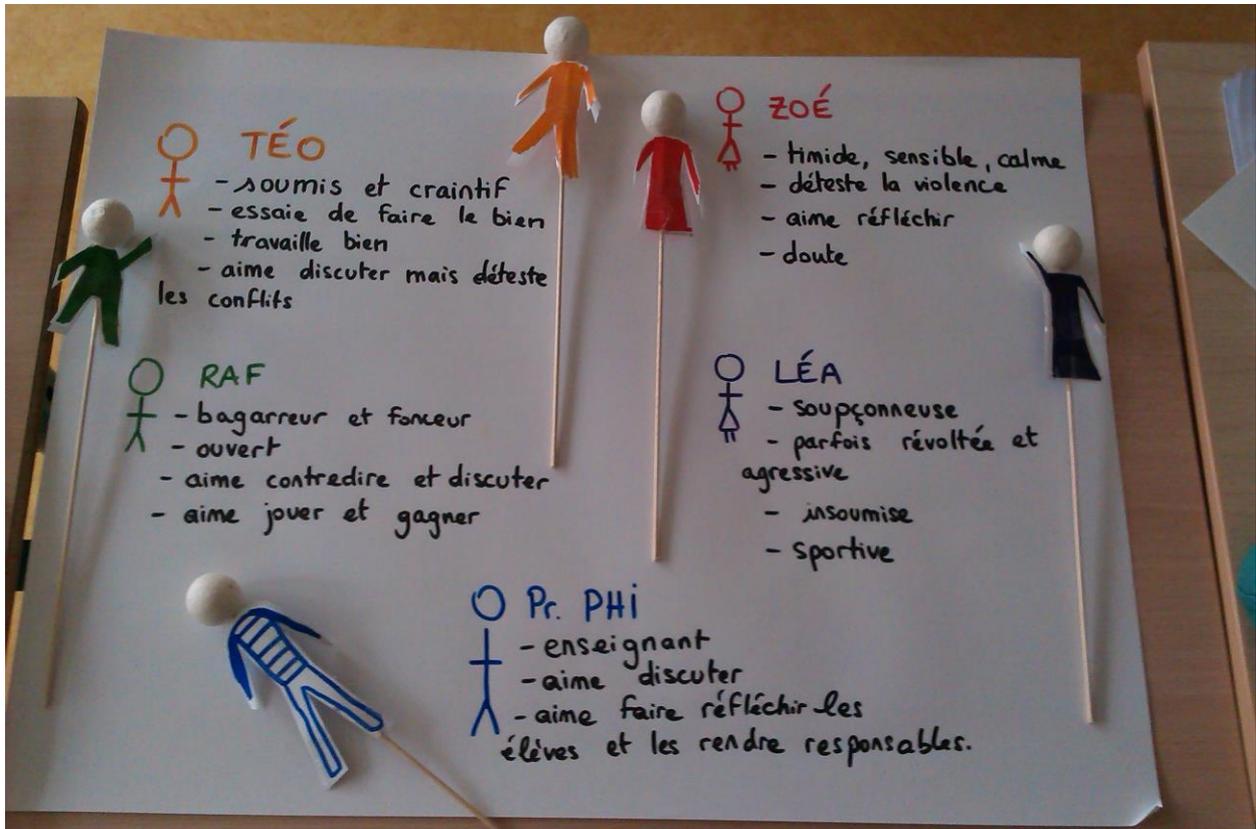
Raf : – Les garçons ne portent pas de jupes.

Léa : – Les Écossais, ils portent des kilts, et les bouddhistes des robes. Et je connais des hommes qui se parfument.

Zoé : – Finalement, c'est difficile de savoir vraiment ce qui est pareil et ce qui est différent entre un garçon et une fille, un homme et une femme. Ça varie selon les pays, les religions, selon l'éducation qu'on reçoit.

P. Pat : – Est-ce que l'on peut généraliser les différences entre filles et garçons sur les cheveux, les vêtements, l'apparence ?

Annexe 3 : l'affiche des personnages des dialogues de Michel Tozzi et les marionnettes



Annexe 4 : transcription de la phase de discussion de la DVP7

- 1 M Qui a quelque chose à dire sur la question + est-ce que les garçons sont moins bien élevés que les filles + Louna
Ben après parce que les garçons par exemple dans leur chambre ils ont XXXX par exemple les filles dans leur chambre elles ont
- 2 Louna XXXX et les garçons ils laissent trainer tout
- 3 M Donc toi tu penses que les garçons sont moins bien élevés
- 4 Louna Oui XX ils savent pas parler autrement qu'en disant des gros mots
- 5 Ismaïl Quoi
- 6 M D'accord Chut
- 7 Louna Certains
D'accord donc tu penses que la plupart des garçons sont comme
- 8 M ça mais pas tous
- 9 Louna Oui pas tous ///
- 10 M Chut
Et que nous les filles on est aussi un peu plus propres parce que par exemple eux ils mettent pas du maquillage des produits de
- 11 Louna beauté ou euh +
- 12 M Est-ce que c'est de la + est-ce que c'est de l'hygiène ça ///
- 13 On met du gel hein
Chut + alors ceux qui coupent la parole ils vont prendre une autre
- 14 M couleur aussi +
- 15 Louna Par exemple ///
- 16 M Je pense qu'on va arrêter en fait +
Nous on essaye de se faire belles et tout et les garçons eh ben en fait nous on regarde ce qu'on va mettre aujourd'hui et on dit non
- 17 Louna ça va pas
Alors est-ce que ça a un rapport avec l'éducation ça ++ Que les
- 18 M filles se maquillent et que les garçons se maquillent pas +
Non mais euh les garçons par exemples ils XX leur physique + le
- 19 Louna matin je me lève et je prends vite fait
- 20 M Tous
- 21 Louna Non et vite fait je prends mes habits et XXX
Alors + alors qu'est-ce que t'es en train de faire là qui était le
- 22 M danger dans le livre
- 23 Critiquer
Elle est en train + elle est en train de généraliser et elle dit // elle dit
// chut non tu compares mais tu généralises et t'oublies un peu de
- 24 M dire que certains garçons sont comme-ci comme ça
- 25 Louna Ça dépend des fois

- 26M Alors des fois tu le dis un peu pour tous les garçons + donc attention ////
- 27Louna Y'a des garçons qui XXX y'en a je sais pas mais ben par exemple ils tous les matins ils se regardent dans le miroir et XXX
- 28M D'accord + ok ++ Eddy-Fred
Euh déjà les garçons euh XXX par exemple moi je connais une j'ai une de mes amies qui range jamais correctement sa chambre +
- 29Eddy-fred une de mes amies elle a un peu un comportement de garçon ///
- 30M Chut + non + et
- 31Eddy-Fred Et XXX
- 32M Inès + et
Ben à chaque fois euh parfois nous si parfois on jette des habits
- 33Eddy-Fred c'est un peu ////
Non mais est-ce qu'on pourrait s'écouter + est-ce qu'il faut que je rappelle les règles et que je les fasse écrire non mais sérieusement
- 34M +++ T'as terminé
- 35Eddy-Fred Euh ouais j'ai terminé
- 36M D'accord + Rumeysa.
Euh oui parce que à chaque fois ils disent des trucs mauvais sur les filles les garçons et du coup ben XXX mais les garçons ils
- 37Rumeysa XXX
D'accord ++ donc toi tu es d'accord avec euh tu penses que // tu
- 38M penses que tous les garçons sont mal élevés
- 39Rumeysa Oui
- 40M Ok + Khéna
C'est pas vrai parce que vous aussi vous vous XX et vous tapez
- 41 Khéna hein alors euh
Alors Khéna il est pas d'accord avec euh chut il est pas d'accord avec les filles il pense que y'a des filles aussi qui se battent ////
mais hé + Ouh là là + //// si je dois m'arrêter encore une fois pendant 30 minutes on ne fait rien + Mais alors rien vous n'avez rien le droit de faire +++ Sauf ceux qui se sont bien comportés et y'en a pas beaucoup +++ Alors on en était où + Donc Khéna avait
- 42M dit ça + euh Sihame
Ben euh oui mais en même temps parfois vous cherchez hein + par exemple ben comme la dernière fois Bérénice il voulait que je le tape ben moi je l'ai pas fait et comme je l'ai tapé ben c'est lui qui
- 43Sihame m'a tapé hein
- 44M Alors est-ce que tous les garçons sont comme Bérénice +
- 45Sihame Non + mais je généralise pas hein

- 46M Alors attention à ne pas généraliser oui
Et et euh les garçons des fois y'a des garçons qui sont bah pas forcément bien élevés des fois ils sont bien élevés mais des fois y'en a qui sont pas bien élevés parce quand ils sont X eux et par exemple ils XX quand leurs parents leur XXX ils leur lâchent des vents et XX et ouais et du coup ils sont pas bien élevés et y'en a
- 47 Sihame des fois aussi ben ben ils ben par exemple ils disent XXXX ////
D'accord + donc tu penses qu'il y a certains garçons aussi qui sont
- 48M pas bien élevés mais pas tous + Chut + Tehei ////
- 49 Tehei ++
- 50M Vas-y Tehei
- 51 Tehei Je pense que c'est XX a raison que des fois y'a des filles qui cherchent la bagarre
D'accord + donc tu penses que y'a pas que les garçons qui se battent ou qui cherchent //// Chut + Zacharia la prochaine tu sors
- 52M ++ Euh + Mehdi.
Moi je suis d'accord avec Sihame XXX ils cherchent par exemple moi j'en vois une elle vient devant mon allée elle arrête pas de
- 53 Mehdi parler devant mon interphone ////
- 54M Non non non + Zacharia tu sors
- 55 Mehdi Elle marche bizarrement XXX
- 56M Non tu laisses ouvert + d'accord + Chut + Damon
XX je suis pas d'accord avec la personne qui a dit que y'avait que les garçons qui sont mal élevés + par exemple l'autre fois ma petite sœur elle a commencé à me frapper + donc j'ai je lui ai j'ai dit à ma mère elle a pas voulu me croire et je me suis retrouvé
- 57 Damon privé de PSP pendant 3 semaines
- 58M D'accord
- 59 Damon C'est pour ça que y'a pas que que les garçons qui XX
- 60M D'accord + Chut + Sihame ++ Rumeysa vas-y
+ ben moi euh euh que que les garçons sont moins bien élevés que les filles parce que y'en a XXX et depuis à chaque fois qu'on
- 61 Rumeysa leur demande un truc eh ben XXX
- 62M Tous les garçons
- 63 Rumeysa Non
- 64M Pas tous + D'accord + Eddy-Fred
- 65 Eddy-Fred Je suis pas d'accord avec XXX

66M Elle disait quoi

67Eddy-Fred Euh que elle disait que les garçons mentaient que ++

68M Qu'ils étaient mal élevés
 Ouais +moi je suis pas d'accord avec elle + y'a des je prends l'exemple de ma sœur elle ma sœur elle ment tous les jours /// elle ment tous les jours euh les garçons si je te ramène le Prince Charles hein il est bien élevé lui hein ++ Le Prince Charle il est y'a des garçons qui sont bien élevés hein //// c'est pas parce qu'un

69Eddy-Fred garçon est bien élevé que XXX ////
 Donc tu penses que c'est pas vrai //// chut donc tu n'es pas d'accord avec Rumeysa + tu penses que y'a des garçons + dernière fois ++ qu'il y a certains garçons + on ne veut pas te voir + donc Eddy-Fred pense que y'a certains garçons qui sont quand même bien élevés donc tu es pas d'accord avec Rumeysa + Khéna

70M Y'a des garçons ils sont mal élevés parce qu'ils suivent l'exemple

71Khéna parce que leurs parents ils les frappent
 D'accord + ça c'est ce qu'on avait dit la dernière fois + que ça

72M pouvait influencer + Ismaïl
 Moi je suis pas d'accord avec ce qu'avait dit Mehdi parce que la X qui traîne devant son allée elle a le droit hein /// elle a le droit de se défouler pour frapper l'interphone hein, elle a le droit //// Je suis pas d'accord avec Rumeysa parce que et Louna parce que les filles

73Ismaïl elles disent les garçons ils sont mal élevés mais oui mais +

74M Et
 Et même les filles elles sont mal élevées + euh XX parce que comme ma sœur elle elle est mal élevée parce qu'elle va dans ma chambre + et puisque moi j'ai tout dans ma chambre j'ai la PSP et une wi box et tout elle va dans ma chambre + elle met la télé sans demander + elle s'allonge sur mon lit +ça si c'est pas mal élevé ///

75Ismaïl voilà ma sœur c'est une squatteuse
 D'accord + Donc est-ce que tu penses au final + Sihame tu ranges

76M ça + que c'est toutes les filles ou que c'est que certaines

77Ismaïl Certaines

78M ~~D'accord avec Riham + Riham + Chut~~ des filles elles sont mal élevés parce que XXX et parce que l'autre fois y'avait une fille elle

79Riham XXX

80M Elle frappait son téléphone
 Oui et puis après elle appuyait sur le bouton et puis après elle a

81Riham téléphoné et XXX
 D'accord + donc elle a tapé sa copine ++ Donc tu penses que y'a

82M des filles qui sont mal élevées aussi

83Riham Oui

84M Chut + Mehdi
 Y'a y'avait y'avait hier soir y'avait XX et des garçons qui en fait

85Mehdi quand t'es bien élevé t'es mourade euh comment ça s'appelle euh

- 86 Ismaïl T'es mûr
Ouais t'es mûr tu peux euh comment tu peux être élevé et être un
- 87 Mehdi garçon manqué
- 88 M Alors + c'est deux choses différentes + Eddy-Fred
Euh moi euh XXX avant qu'on parle XX parce que moi j'ai
- 89 Eddy-Fred compris mes jaunes et pourquoi je les avais et
- 90 Tes quoi
- 91 M Ses points jaunes
- 92 Eddy-Fred Moi au moins j'ai compris pourquoi je les avais ///
- 93 M Oui et
Je me suis rendu compte de mon comportement que parfois
parfois j'étais mal élevé parfois bien élevé en fait ce que je voulais
- 94 Eddy-Fred dire c'est avant de parler des autres on parle de soi meme d'abord
- 95 M D'accord
- 96 Ismaïl Mais c'est aussi avec la fatigue t'es fatigué
Chut on lève la main + Alors sur cette question on écoute encore
Tehei Rumeysa Ismaïl après on passe à l'autre question ++ Tehei
- 97 M vas-y
- 98 Tehei Je suis pas d'accord avec euh + Mehdi XXX les garçons manqués
Alors ça on a dit que c'était un autre sujet + on en parle tout à
- 99 M l'heure ou pas + oui + alors Ismail euh non c'était Rumeysa vas-y
Alors je suis pas d'accord avec X parce que les X sont mal élevés
j'avais dit certains garçons sont mal élevés je pensais pas tous les
garçons et puis aussi ben ben j'ai dit ça parce que à chaque fois à
- 100 Rumeysa chaque
- 101 M Louna
A chaque fois qu'on leur fait un truc ils supportent pas ils à
chaque fois qu'on leur fait une remarque ils s'énervent alors que
nous les filles au début on est calmes et après si on nous fait des
- 102 Rumeysa remarques eh ben XXX
- 103 M Toutes les filles ou certaines
- 104 Rumeysa Certaines
- 105 M D'accord + Ismaïl

- 106 Ismaïl Je suis pas du tout d'accord avec Rumeysa mais j'ai pas tout compris ce qu'elle a dit
- 107 M Alors elle a dit qu'il y a certaines filles qui s'énervent pas contrairement à beaucoup de garçons + elle dit ça en gros
- 108 Ismaïl Eh bah je suis pas d'accord avec elle parce que les les filles tu vas leur dire une remarque même si eh ben elles sont énervées ///
- 109 M Chut chut chut
- 110 Ismaïl Par exemple si tu dis ///
- 111 M Non Sihame tu n'as pas demandé la parole
Si je te dis mmm et que je t'insulte et tout et que je te fais une remarque ben tu vas pas t'énerver tu vas partir et tu vas dire bon c'est pas grave
- 112 Ismaïl
- 113 Sihame Mais non par exemple
Non Sihame + mais c'est dommage tu veux parler mais tu sais pas lever la main + c'est dommage pour toi.
- 114 M
- 115 Ismaïl Je disais je suis pas d'accord avec Rumeysa parce qu'une fois parce que non tant pis rien
D'accord ++ Alors on passe à la question suivante, parce que là on a à peu près fait le tour ++ Alors pour résumer + y'a des enfants qui ont dit que certains garçons et certaines filles étaient mal élevés + donc qu'on pouvait pas forcément généraliser + y'en a qui pensent toujours que les garçons sont moins bien élevés + et y'en a qui pensent que y'a certaines filles qui sont pas bien élevées ++ Alors + la deuxième question ++ Chut + Zacharia /// alors la deuxième question c'était + Louna + pourquoi a-t-on inventé l'expression garçon ou fille manqué(e) ++ Alors on a expliqué ce que c'était + alors à votre avis pourquoi on utilise cette expression et qu'est-ce que vous pensez de cette utilisation ++ Chut + Louna.
Louna + Eh ben euh en fait ils l'ont inventé en fait y'a des personnes ils pensent que garçon manqué c'est euh c'est être euh être qqn qui met que des habits de garçons ou quoi mais moi un garçon manqué c'est une maladie
- 116 M
- 117 Louna Alors on a expliqué tout à l'heure + on a dit que c'était pas une maladie + ça s'appelle autrement ça s'appelle pas comme ça ++ Là on parle pas de ça on parle des enfants + chut + quand on utilise cette expression par exemple quand on dit garçon manqué c'est pour parler d'une fille qui s'habille pas d'une façon très féminine ou qui aime des choses que d'habitude c'est plutôt les garçons qui aiment ça + etc. + chut + Mais là on parle des garçons manqués mais ça aurait pu être un garçon mais on va voir justement si c'est bien d'utiliser cette expression + Alors continue
Euh ben d'utiliser cette expression ben c'est bien + et c'est des fois bien et des fois pas bien non en fait c'est pas des fois bien parce que c'est pas cool de parler sur le physique + et je peux dire ce que je voulais dire avant
- 118 M
- 119 Louna
- 120 M Oui vas-y
Euh ben j'ai vu un reportage c'était une fille en fait c'était un vrai garçon manqué en fait c'était une fille qui ressemblait vraiment à un garçon
- 121 Louna Alors ça c'est autre chose Louna + là on parle juste de l'expression pas de la maladie
- 122 M
- 123 Louna Euh ben l'expression elle sert à rien +
- 124 M Alors
- 125 Louna Euh j'ai pas fini hein

- 126M T'as pas fini + Vas-y + Tu penses que l'expression sert à rien
A rien du tout parce que parce que ça a pas d'importance par exemple y'a une fille elle aime des trucs de garçon c'est naturel parce que dans la vie c'est mixte ++ Pas tout tout tout mais y'a des
- 127Louna trucs mixtes
Donc tu penses que y'a beaucoup de choses qui ne sont pas
- 128M réservées aux garçons ou aux filles
Oui en fait tout est pas réservé aux garçons et aux filles + à part
- 129Louna par exemple les produits de beauté et tout
- 130M A part les produits de beauté + d'accord
Par exemple les filles elles peuvent les aimer meme si elles sont très très filles par exemple elles se maquillent mais elles peuvent tout aussi aimer la play
- 131Louna
- 132M D'accord + ok + Va t'asseoir ++ Mehdi
On a inventé le mot garçon manqué parce que /// parce que si nous
- 133Mehdi
- 134M Parce que // Tu vas bien te tenir
On a inventé le mot garçon ou fille manqué parce que si on dit garçon manqué il lui manque un masculin
- 135Mehdi
- 136M Un côté masculin
- 137Mehdi Et fille manquée par exemple un coté féminin.
- 138M Masculin masculin + tu t'es inversé ++ Oui + Ismaïl
Euh moi je suis pas d'accord avec Mehdi parce que ça veut pas dire ça euh garçon manqué il manque pas une partie de féminin ou masculin parce que tu peux bien être une pour moi ça devrait pas exister une fille ou un garçon manqué parce que si t'es une fille ben si t'es une fille t'es une fille c'est pas toi qui as décidé t'es comme tu es mais y'a des fois y'a des filles qui jouent à la console + qui peuvent lire des mangas mais ça veut pas dire que c'est des garçons manqués
- 139Ismaïl
- 140M D'accord donc on a le droit de choisir ce qu'on veut
Oui on a le droit de s'habiller comme on veut par exemple on a le droit de mettre des XX comme les garçons
- 141Ismaïl
- 142M D'accord
Je connais une fille c'est une collégienne elle met du elle met du gel et tout
- 143Ismaïl
- 144M D'accord + Sihame
Ben euh ben je suis pas d'accord avec Louna que les produits de beauté les garçons ils peuvent pas en mettre parce que la dernière fois je suis allée à XX et ben y'avait un garçon il avait mis du rouge à lèvres ben une fille un garçon ben je sais pas c'est quoi un garçon c'est quoi une fille si y'a quelqu'un il veut mettre une robe et une fille un jogging ben c'est +
- 145Sihame

- 146M Donc toi tu penses qu'on fait ce qu'on veut
Ben oui hein si y'a une fille elle s'habille en jogging et un garçon il peut avoir les cheveux longs et mettre du rouge à lèvres et
- 147 Sihame s'habiller en robe hein
- 148M D'accord + Inès
Eh ben en fait euh on disait que eh ben en fait y'a les filles ils mettent on dit que c'est parce que elle dit que les filles elles savent que mettre des robes et se mettre du maquillage mais elles ont pas le droit de de jouer en fait comme euh de jouer à la play ou se mettre à un sport ou aimer le sport ben en fait moi j'ai regardé sur un truc y'avait des femmes elles étaient policières ou militaires
- 149 Inès hein
- 150M D'accord
Ben en fait elle pouvaient aussi faire le sport d'un homme elles avaient pas peur elles étaient comme ça elles s'en foutaient de leur physique meme si elles étaient une fille elles faisaient leur travail
- 151 Inès D'accord + donc y'a des métiers qui sont pas réservés qu'aux hommes ++ c'est ça que tu dis
- 152M Ouais parce qu'en fait y'en a une qui faisait militaire et en fait
- 153 Inès Il peut y avoir des femmes militaires
- 154M Y'en avait une qui faisait aussi police
- 155 Inès Ou des femmes policières + Rumeysa
Euh je suis pas d'accord avec Ismail parce que si les filles peuvent mettre du gel et les garçons peuvent mettre du rouge à lèvres par exemple Ismail toi tu vas pas mettre du rouge à lèvres
- 157 Rumeysa J'en ai déjà mis /// ben oui c'est vrai
- 158 Ismaïl Chut + et donc
- 159M Et donc ben +
Donc toi tu es pas d'accord tu penses qu'on a qu'on peut pas tout partager + qu'on peut pas tout choisir + Chut + Ismaïl + Rayane
- 160 Rumeysa Je suis pas d'accord avec Riham parce qu'elle a dit euh y'a des garçons ils peuvent se mettre en robe et tout et les filles en jogging ben dans un magasin ben y'a une fille par exemple y'a un garçon qui va dans un magasin il voit une robe il va pas dire devant tout le monde qu'il va l'acheter et tout XXX
- 161 M Donc t'es d'accord avec Rumeysa + tu penses qu'on peut pas tout échanger + pas tout //// non toi t'es dehors ++ Tu as fini Rayane +
- 162 Rayane Chut on finit d'écouter + Ok euh Eddy-Fred
- 163M C'est à dire
- 164 Eddy-Fred XXX
- 165M C'est à dire

- Euh ben ben euh physiquement t'es une fille mais moralement t'es
- 166 Eddy-Fred un garçon
- 167 M D'accord ça ça peut exister + Euh Tehei
Moi je suis d'accord avec Eddy-Fred et euh + Sihame que garçon ou fille on a le droit d'être par exemple un garçon il peut se mettre en jupe ben il a le droit
- 168 Tehei
- 169 M Donc tu es d'accord avec Ismaïl qu'on peut choisir ce qu'on veut
- 170 Tehei Oui
- 171 M Mehdi
Ben comme Louna elle a dit qu'elle est X mettre des produits de beauté ben moi presque tous les soirs je mets du Nivea hein + Est-ce que c'est un produit + est-ce que c'est du maquillage // c'est des choses qu'on peut partager
- 172 Mehdi
- 173 M
- 174 Mehdi Oui
- 175 M D'accord + donc c'est ça que tu voulais dire
- 176 Mehdi Oui
- 177 M Euh Louna
Euh ben par exemple y'a une fille elle peut par exemple elle veut un habit de garçon elle va dans un magasin et au lieu d'aller dans le rayon fille directement elle va dans le rayon garçon + C'est ce que j'ai fait je trouvais pas de survêtement et je suis allée dans le rayon garçon et j'en ai trouvé un mais des fois ça peut servir par exemple tu trouves plus rien dans le rayon fille y'a rien d'intéressant du coup tu vas dans le rayon garçon et ça peut être un style aussi y'a des filles elles mettent des baskets de garçon moi j'en ai.
- 178 Louna
- 179 M Chut /// donc tu penses que les vêtements peuvent être mis /// qu'on peut choisir
Oui par exemple t'as plus de pull chez toi y'a plus de pull dans les rayons fille et tout ben y'a toujours des pulls beaux dans les rayons garçon
- 180 Louna
- 181 M D'accord
Par exemple y'a des trucs plus beaux que des pulls de filles par exemple y'a des pulls Mickey dans les rayons garçons par exemple tu prends ça et ça fait un style
- 182 Louna
- 183 M D'accord chut donc on peut donc Louna pense qu'on peut choisir aussi + qu'on peut choisir ce qu'on veut ++ Giordana
Euh moi je suis d'accord avec X parce que moi j'aime bien les baskets pourtant je suis pas je suis pas un garçon manqué hein ///
- 184 Giordana
- 185 M Et tu veux dire quoi que tu as des baskets de garçon 15/23

- 186Giordana Non non que j'aime bien les baskets
Ah d'accord + j'avais pas compris + Donc on peut être une fille et
- 187M aimer les baskets
- 188Giordana Et XX et je suis pas d'accord avec Rumeysa ////
- 189M Chut + pourquoi
Je suis pas d'accord avec Rumeysa parce que avec mon papa on avait fait un pari et en fait on avait fait un truc et si moi je perdais je sais plus ce que je devais faire et si lui il perdait il devait il se mettait du vernis et on lui a XXX
- 190Giordana
- 191M D'accord + Sihame
Bah je suis pas d'accord avec Rayane ce qu'il a dit parce que par exemple les gens qui vont à la mosquée qui font la prière ben des fois ils portent enfin ça s'appelle pas des robes mais //// oui ben c'est comme des grandes robes + Rayane il dit XXX ben y'a un arabe il va rentrer dans un magasin avec avec une robe hein ////
- 192Sihame D'accord + chut + Alors qui est-ce qui a encore quelque chose à dire là-dessus
- 193M Par exemple le magasin ils vendent des des XX des babouches et tout
- 194Sihame
- 195M Chut + Khéna
Eh ben des fois ça se trouve ils vendent aussi des habits pour aller
- 196Sihame à la mosquée ben voilà ////
D'accord + chut + hé oh ++ J'aimerais juste que ceux qui veulent encore parler lèvent la main + Donc, Tehei Riham Rumeysa Azad Eddy-Fred Ismaïl et c'est tout /// c'est bon + alors on écoute
- 197M Riham /// on n'a plus le temps je suis désolée + Riham
Je suis pas d'accord avec Louna et Sihame et Ismaïl parce que on a le droit XXX
- 198Riham
- 199M Parce que
- 200Riham On choisit ce qu'on XXX
On choisit ce qu'on a envie d'être + d'accord ++ donc t'es d'accord en fait
- 201M Oui + et je suis pas d'accord avec Rayane parce que euh ben ++
- 202Riham parce que non rien
- 203M Tu veux pas expliquer pourquoi
- 204Rayane Ben pourquoi
- 205M Alors Tehei + Chut + Vas-y

- 206 Tehei Ben moi je suis pas d'accord avec Rayane parce que on a X le droit de faire
- 207 M On a
- 208 Tehei On a tous les droits de faire
On a le droit de faire ce qu'on veut + De s'habiller comme on veut, tout ça + Chut donc Tehei elle pense qu'on choisit ce qu'on veut +
- 209 M Rumeysa t'avais encore quelque chose à dire
- 210 Rumeysa Oui ben +++ j'étais pas d'accord avec Louna ////
- 211 M Rayane + Chut + Hé hé + Rayane retourne-toi
- 212 Rumeysa Je suis pas d'accord avec Ismail que ////
- 213 M Chut
On a tous les on a la liberté et du coup si on a la liberté pourquoi il vient pas à l'école avec les chaussures à talons et une robe et du
- 214 Rumeysa vernis
Alors la liberté + hé Rumeysa + la liberté c'est pas forcément dire que maintenant on est obligés de s'habiller comme des filles + c'est pas ça la liberté + la liberté c'est de choisir ++ Mehdi + Eddy-
- 215 M Fred
Moi je suis XX que les garçons mettent du rouge à lèvres XX je suis pas d'accord avec Rayane mais je suis d'accord avec Sihame parce que y'a y'a XXX des XX y'avait un grand un jeune de 17
- 216 Eddy-Fred ans qui était un grand rockeur et pour euh il mettait du vernis ////
- 217 M Donc ça dépend du style qu'on a ////
Y'a au moins XX c'était la coupe du monde là en 2014 moi j'ai pas regardé tous les matchs mais en fait j'ai regardé qu'un seul match et quand c'était la finale j'ai pas voulu regarder et mon XX qui arrive et il me dit /// il me dit toi t'es euh toi tu regardes pas la coupe du monde t'es un garçon tu devrais la regarder la coupe du
- 218 Eddy-Fred monde
- 219 M Qui t'a dit ça
- 220 Eddy-Fred Mon oncle
D'accord + donc tu penses que c'est pas parce qu'on est un garçon
- 221 M qu'on est obligé qu'on doit obligatoirement regarder le foot
- 222 Eddy-Fred Moi j'ai moi j'ai ma propre personnalité
- 223 M D'accord + Azad /// Non toi tu ne peux pas parler + Azad
- 224 Azad Je suis pas d'accord avec Ismail Sihame Eddy-fred et Riham
- 225 M Chut + alors qu'est-ce que tu penses

226 Azad On n'a pas droit de choisir après si on met du rouge à lèvres et tout ça fait la honte devant tout le monde
 227 Ismaïl Mais non j'ai dit pour un jeu + un jeu
 Chut + donc ce qu'on vient de dire Azad + on vient de dire qu'on pouvait choisir + Hé ho + Eddy-fred + On vient de dire qu'on pouvait choisir + alors il reste juste Ismaïl et après je suis désolée on va devoir arrêter ++ Mais vous pourrez marquer vous savez on va faire le petit papier comme d'habitude + vous pourrez marquer des choses+ Chut ////
 228 M
 229 Louna Mais j'ai pas parlé beaucoup + Maîtresse je vous en supplie Non non non Louna /// non c'est non une fois c'est pour toujours + alors on écoute Ismaïl et après on a terminé + Chut
 230 M
 231 Ismaïl Moi je suis d'accord avec Eddy-Fred Sihame et je suis pas d'accord avec Rayane et Azad
 232 Azad Quoi
 233 Ismaïl Bah oui j'ai le droit
 234 M Parce que
 235 Ismaïl Parce que Eddy-Fred il a raison il a sa personnalité et si il a pas envie de regarder la coupe du monde il la regarde pas
 236 M D'accord
 Sauf que y'en a ils ont leur personnalité et ils ont vraiment envie de regarder un match de foot par exemple ben la coupe du monde et mais ils peuvent pas la regarder parce que c'est l'école et tout ben ils peuvent faire soit ils regardent en cachette soit ils font euh comment on dit ils
 237 Ismaïl
 238 M Chut
 Soit ils supplient leur mère pour le faire ou soit si son père il va dans un resto pour le regarder ben il va avec lui comme ça sa mère elle pourra XX
 239 Ismaïl
 240 M D'accord
 241 Ismaïl Et je suis pas d'accord avec Rayane et Azad parce que
 242 Azad Mais c'est bon
 243 M Chut
 244 Ismaïl Tais-toi
 245 M On a le droit de pas être d'accord Azad + on a le droit + chut

- 246 Ismaïl Il avait dit quoi déjà Azad
Il avait dit que c'était la honte si on mettait du rouge à lèvres par
- 247 M exemple
Voilà parce que si tu si tu fais par exemple un jeu et que tu dois te
- 248 Ismaïl déguiser pour que quelqu'un te reconnait pas
- 249 M Reconnaisse
- 250 Ismaïl Te reconnaisse pas
- 251 Azad Mais si c'est un jeu t'as le droit XXX
- 252 Ismaïl Ben voilà pourquoi tu dis XXXX
Ok + alors + chut + Azad + On laisse parler + on laisse finir Ismaïl
- 253 M + tTu as terminé
Euh non + si + parce que si c'est pour un jeu c'est pas grave parce
que c'est rigolo mais je suis d'accord avec Azad parce que si tu vas
dans la rue tu te trimballes avec du rouge à lèvres du parfum de
- 254 Ismaïl femme et tout ben c'est vrai que c'est la honte
- 255 M D'accord
- 256 Ismaïl Ben aussi si tu vas acheter non rien
C'est bon + D'accord+ alors chut + on a dit /// non Sihame + non
+ non c'est terminé ++ Chut + On a dit plusieurs choses + y'a des
élèves qui pensent /// des enfants qui pensent que + on a le droit
de choisir + qu'on fait ce qu'on veut ++ Y'a des élèves qui pensent
que y'a des choses qui sont réservées aux filles réservées aux
garçons + et y'a des élèves qui pensent que on a le droit de
prendre certaines choses chez les filles chez les garçons selon les
circonstances ++ Inès + donc maintenant qu'on a fait ça + Sihame
+ je vais vous donner un petit papier pour les deux questions
qu'on a traitées aujourd'hui et vous allez écrire dessus ce qui est à
- 257 M retenir de ces discussions + d'accord

Annexe 5 : extrait des normes de transcriptions GEDO (1996)

J'ai choisi pour mes transcriptions d'utiliser en partie les normes du GEDO, en étant moins exigeante (j'ai parfois laissé les majuscules en début d'intervention, par exemple).

Groupe d'Études sur les Données Orales

CONVENTIONS DE TRANSCRIPTION (GEDO / GARS)

- Transcription en orthographe (avec fidélité à l'orthographe du morphème, même s'il y a infraction à la norme ex : les conseils nationaux.)
- Aucun signe de ponctuation.
- Majuscule sur les noms propres et sur chacun des mots composant un titre.
- Onomatopées transcrites selon l'orthographe du dictionnaire ex : euh, hum (cf. l'inventaire)
- Les sigles sont ponctués quand on lit les lettres isolément (S.N.C.F.), non ponctués lorsqu'il s'agit d'un acronyme (CROUS). Le sens des sigles est précisé.

- Conventions générales :

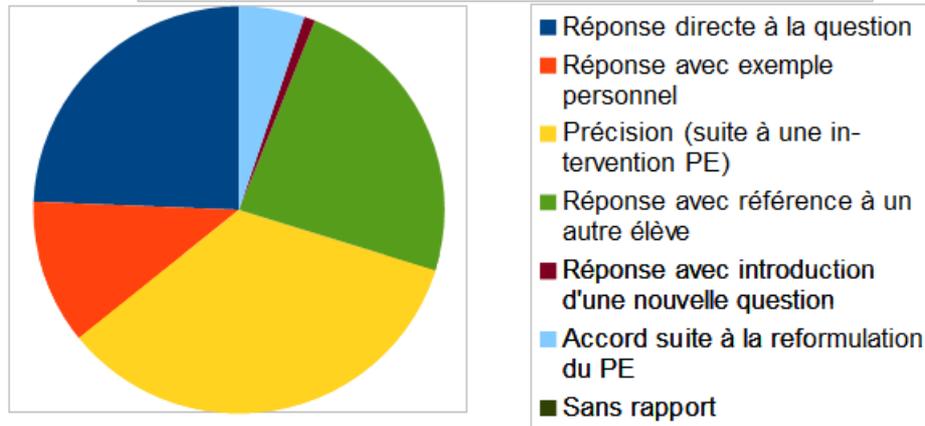
© GEDO / 1996

+	pause courte
++	pause moyenne ou longue
///	interruption assez longue du discours (à justifier en note)
X	syllabe incompréhensible
XXX	suite de syllabes inaudibles ou non orthographiables (dans ce dernier cas, une note fournit la transcription phonétique)

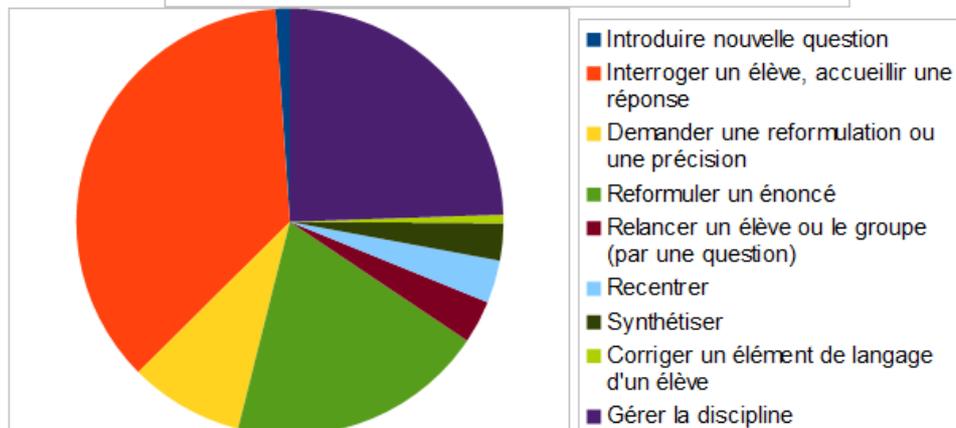
© GEDO / 1996

Annexe 6 : la répartition des interventions élèves et PE lors de la septième discussion

Répartition du type d'intervention des élèves - Discussion 7



Répartition du type d'interventions du PE - Discussion 7



Annexe 7 : le questionnaire-bilan individuel sur les DVP

Prénom :

Questionnaire bilan des DVP

1. J'ai aimé les discussions à visée philosophiques : (coche une case)

- Un peu
- Moyennement
- Beaucoup
- A la folie

Autre : _____

Parce que :

2. Dans les séances de discussion philosophique, j'ai préféré : (coche une case)

- La lecture du texte avec les marionnettes
- Les questions à se poser
- Le vote des questions
- La discussion

Autre : _____

Parce que :

3. J'ai aimé écouter les dialogues des personnages (Téo, Raph, Léa, Zoé et Professeur Phi) : (coche une case)

- Un peu
- Moyennement
- Beaucoup
- A la folie

Autre : _____

Parce que :

4. Pour moi, le fait de trouver des questions sur lesquelles réfléchir était : (coche une case)

- Difficile
- Assez facile
- Très facile

Autre : _____

Parce que :

5. Je pense avoir participé aux DVP : (coche une case)

- Jamais
 Rarement
 De temps en temps
 A chaque fois et plusieurs fois
 Autre : _____

6. J'explique pourquoi j'ai participé ou non aux DVP : (coche une ou plusieurs cases)

- | | |
|--|---|
| <input type="radio"/> J'aime discuter avec les autres | <input type="radio"/> Je n'aime pas discuter avec les autres |
| <input type="radio"/> J'aime exprimer mon point de vue | <input type="radio"/> Je n'aime pas exprimer mon point de vue |
| <input type="radio"/> J'aime écouter le point de vue des autres | <input type="radio"/> Je n'aime pas écouter le point de vue des autres |
| <input type="radio"/> J'aime dire si je suis d'accord / ne suis pas d'accord | <input type="radio"/> Je n'aime pas dire si je suis d'accord / pas d'accord avec les autres |
- Autre : _____

7. J'ai aimé écrire un conseil ou quelque chose à retenir de la discussion :(coche une case)

- Un peu
 Moyennement
 Beaucoup
 A la folie
 Autre : _____

Je pense qu'on a écrit les conseils :

- Pour décorer le couloir
 Pour se souvenir de la discussion et de ce qui est important
 Pour montrer notre travail aux autres classes et aux parents
 Autre : _____

8. Je pense que les discussions philosophiques m'ont appris :

9. J'ai une autre remarque sur les discussions à visée philosophique :

Attestation de non-plagiat

Je soussigné(e)

Jeanne NOALHYT COMBE

Auteur du mémoire de master 2 MEEF-PE

« L'évolution de la qualité des Discussions à Visée Philosophique au fil du temps »

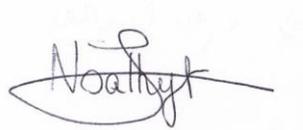
déclare sur l'honneur que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne.

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 22/04/2015

Signature de l'étudiant(e)



Autorisation de diffusion électronique d'un mémoire de Master 2 MEEF dans la base DUMAS¹

Autorisation de l'étudiant(e)

Je soussigné(e) Jeanne Noalhyt Combe

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

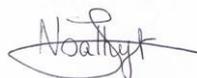
le Service Interétablissement de Coopération Documentaire de Grenoble 1 (SICD 1) à le diffuser, sans limitation de temps, sur la base DUMAS en texte intégral.

- 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/O4/2015

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

Bon pour accord



¹ La base DUMAS (Dépôt Universitaire des Mémoires Après Soutenance) est en accès libre à l'adresse : <http://dumas.ccsd.cnrs.fr/>
NB : le mémoire sera diffusé sur Dumas si la note obtenue pour l'écrit est supérieure ou égale à 14/20 et si l'auteur et le responsable de mémoire en donnent l'autorisation

Mots-clés : discussion à visée philosophique (DVP), cycle 3, ouverture d'esprit, travail de la pensée, philosophie, sagesse

Résumé

Ce mémoire fait état d'une expérimentation de Discussions à Visée Philosophique (DVP), réalisée en CM1-CM2 dans une école élémentaire de Grenoble. Réparties sur 3 mois, 7 séances ont été menées, retranscrites et analysées.

Ce travail établit un cadre de réflexion autour de la mise en œuvre des discussions (pourquoi et comment les mener), et tente de répondre à la problématique suivante : dans quelle mesure peut-on attendre une évolution de la qualité des DVP dans leur déroulement répété ?

L'analyse des données montre des évolutions au niveau du questionnement, de l'écoute, de l'expression et de la pensée des élèves. Mais elle conduit à conclure que les DVP doivent être menées sur du plus long terme pour évoluer plus nettement et pour atteindre les objectifs d'apprentissages fixés. Les élèves ont néanmoins gagné en ouverture d'esprit et ont fait un premier pas vers la sagesse, que recherchent tous les philosophes.

Keywords : discussions with philosophical aim (DPA), « cycle 3 », open-mindedness, philosophy, thinking skills, wisdom.

Summary

This master thesis presents an experiment of discussions with philosophical aim (DPA), conducted in a class of CM1-CM2, in a primary school of Grenoble. Spraid over 3 months, 7 sessions have been taken, transcribed and analyzed.

This work establish a reflexion framework about the implementation of discussions (why and how lead them). It tries to answer to the following problem : How much quality improvements might be expected in DPA after repeating their process ?

Data analysis shows evolutions on many points : questioning, listening, expression and thinking skills of pupils. However, it underlines that DPA have to be led on long term in order to improve significantly and to reach the learning purposes. Nevertheless, pupils have improved their open-mindedness and gone a step further to wisdom which is desired by all the philosophers.