



HAL
open science

Le rôle de l'enseignant dans les pratiques philosophiques à l'école primaire

Marion Galerne

► **To cite this version:**

Marion Galerne. Le rôle de l'enseignant dans les pratiques philosophiques à l'école primaire. Education. 2015. dumas-01271414

HAL Id: dumas-01271414

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01271414>

Submitted on 9 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.



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie de Nantes



université
angers

Master « Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »

Mention premier degré

LE ROLE DE L'ENSEIGNANT DANS LES PRATIQUES PHILOSOPHIQUES A L'ECOLE PRIMAIRE

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master

soutenu par

Marion Galeme

le 22/05/2015

en présence de la commission de soutenance composée de :

Mr Olivier BLOND-RZEWUSKI, directeur de mémoire

Mr Christophe DORÉ, membre de la commission

Remerciements...

Pour la réalisation de ce mémoire, je tiens à remercier tout particulièrement Monsieur Olivier Blond-Rzewuski pour avoir su m'apporter des conseils formateurs, encourageants et nécessaires à la réalisation de ce travail de recherche.

De la même façon, je tiens à remercier les trois enseignants mentionnés pour m'avoir ouvert les portes de leur classe et accepté de participer aux entretiens nécessaires à ma recherche. Monsieur Pellerin plus encore, pour sa disponibilité chaleureuse et ses conseils.

Enfin je remercie ma famille et les amis qui ont su me soutenir pendant cette année de Master et la réalisation de ce mémoire.

Charte de non plagiat

Je, soussigné (e),
déclare être pleinement conscient(e) que le plagiat de documents ou d'une partie
d'un document publiés sur toutes formes de support, y compris l'internet,
constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée. En
conséquence, je m'engage à citer toutes les sources que j'ai utilisées pour écrire
ce mémoire.

Signature :

SOMMAIRE

Introduction	1
Partie I : Ouvrir la philosophie aux enfants : enjeux et contexte	5
A) La philosophie et ses approches.....	6
➤ ▪Définition générale.....	6
➤ ▪Approches historiques	6
B) Faire philosopher les jeunes enfants : contexte historique et objectifs	8
➤ ▪Montaigne : l’instruction et le jugement.....	9
➤ ▪Le programme de Philosophie pour enfant lipmanien : développer la pensée logique et l’esprit de recherche en collectivité	10
➤ ▪Influence pédagogique et philosophique de la communauté de recherche	11
C) L’âge du philosophe: divergences de point de vue et controverses	12
➤ ▪Le manque de maturité psychologique de l’enfant.....	13
➤ ▪Un développement cognitif latent	14
➤ ▪Philosopher nécessite de posséder des savoirs sur le monde	15
D) Philosopher à l’école primaire : une pratique novatrice et singulière.....	17
➤ ▪Définition de la pratique à visée philosophique	17
➤ ▪Les exigences et fonctionnement de l’acte philosophique.....	19
➤ ▪Les objectifs et les différents courants.....	19
Partie 2 : Terrain de recherche et saisie d’informations	22
A) Le rôle du maître : une posture qui interroge	23
➤ ▪Un changement de position nécessaire à la pratique philosophique.....	23
➤ ▪La posture du maître : entre contrôle et liberté.....	24
B) Les différentes formes de pratiques chez les spécialistes de la philosophie pour les enfants.....	25
➤ ▪Les différents modèles et dispositifs existants	26
C) Méthodologique de la démarche de recherche	28
➤ ▪Terrain de recherche	28
➤ ▪Outils méthodologiques	29
➤ ▪Outils d’analyse	33
Partie 3 : Analyse du rôle du maître dans les pratiques philosophiques	33
A) Trois enseignants, trois dispositifs.....	34
➤ ▪Opinions des enseignants interrogés sur les valeurs intrinsèques à l’enseignement et sur leur personnalité d’enseignant	34
➤ ▪Motivations et objectifs sous-jacents à l’envie de faire philosopher les élèves	36

➤	▪ Choix du dispositif	39
➤	▪ Posture de l'enseignant et nature de ses interventions dans la discussion philosophique	41
	B) Des pratiques philosophiques révélatrices des attentes de l'enseignant	43
➤	▪ Influence des valeurs pédagogiques de l'enseignant sur le dispositif philosophique.....	44
➤	▪ Un socle commun aux diverses pratiques philosophiques	47
	Conclusion.....	49
	Bibliographie.....	51
	Annexes	53
	4^{ème} de couverture	69

INTRODUCTION

Démarche de réflexion en quête de sens, la philosophie a cette particularité de nourrir les interrogations sur le monde qui nous entoure et l'existence humaine. Cette particularité n'est pas un fait contemporain. Elle s'inscrit dans une historiographie riche faite à la fois de convergences et de divergences tant pratiques que théoriques. Pour autant, philosopher c'est avant tout s'interroger sur soi et sur le monde. C'est une science de l'Homme, non exacte. Selon Kant, « La philosophie est l'unique science qui sache nous procurer cette satisfaction intime, car elle referme, pour ainsi dire, le cercle scientifique et procure enfin aux sciences ordre et organisation ¹ ». Elle se donne pour objet d'étude la réalité, aussi subjective qu'elle soit : les actes mais aussi la pensée humaine. Pour André Comte-Sponville, philosopher c'est « penser sa vie et vivre sa pensée »². Questionner et agir, voilà en somme la visée philosophique de cet auteur. Le sujet passe d'une position passive, de simple spectateur du savoir, à une position d'acteur, le plaçant au centre de l'apprentissage. Cette perspective ne doit pas envisager le rejet de tout apprentissage de la philosophie. Comme le suggère Emmanuel Kant « Il n'y a point d'autre méthode de penser que de lire des penseurs »³. Cependant, cette nécessité du savoir pour philosopher n'est en rien une opinion faisant l'unanimité chez les philosophes. Et c'est justement cette approche différenciée qui va être au cœur des enjeux et des polémiques lorsqu'on évoque les pratiques à visée philosophiques (PVP) à l'école primaire. En ce sens, Epicure est en totale rupture avec l'approche Kantienne. En effet, le fondateur des jardins philosophiques revendique le fait d'être autodidacte et refuse l'utilisation d'un vocabulaire bien trop savant que seule une élite éclairée pourrait comprendre. Epicure fait du corps et de l'environnement des objets d'interrogation s'ouvrant à tous. Cette idée trouve racine dans ses échanges avec le jeune Ménécée, lequel il conduit vers l'importance de se consacrer à la chose philosophique : « Quand on est jeune, il ne faut pas hésiter à s'adonner à la philosophie [...] car personne ne peut soutenir qu'il est trop jeune ou trop vieux pour acquérir la santé de l'âme »⁴. Cette approche, Epicure la met en opposition avec ceux qui, au contraire, considèrent que philosopher ne peut se faire à tout âge : « Celui qui

¹ Kant E, *Logique*, 1800, éd Vrin, 1966.

² Comte-Sponville A., *dictionnaire philosophique*, PUF, coll. Quadrige, 2013.

³ Kant E., *Annonce du programme des leçons de M.E. Kant durant le semestre d'hiver 1765-1766*, trad. M. Fichant, Paris, Vrin, 1966.

⁴ Epicure, *lettre à Ménécée*, Flammarion, coll. GF, 2009.

prétendrait que l'heure de philosopher n'est pas encore venue ou qu'elle est déjà passée, ressemblerait à celui qui dirait que l'heure n'est pas encore arrivée d'être heureux ou qu'elle est déjà passée »⁵. La philosophie s'ouvre donc à l'ensemble des sphères de la société et en particulier à l'institution scolaire, dès le plus jeune âge si l'on prend parti pour la potentielle éducatibilité philosophique des enfants.

De nos jours, la démocratisation de la philosophie fait entrer cette pratique dans des espaces jusqu'alors considérés comme inaptes à philosopher comme les écoles primaires et les collèges. A la fin des années 60, le philosophe américain Matthew Lipman se penche sur la question de la philosophie à l'école primaire. Constatant un déclin de la pensée logique chez les enfants, il propose d'adapter la philosophie aux plus jeunes élèves afin de favoriser leur raisonnement, leur questionnement, leur curiosité intellectuelle. Les théories de Lipman sont reprises dans d'autres pays du monde. La France, elle, a développé une pluralité de méthodes pédagogiques philosophiques : celles influencées par M. Lipman, celles sous l'influence de Jacques Lévine, le dispositif de Michel Tozzi, et enfin celui d'Oscar Brénifier.

La légitimité de la philosophie pour les enfants est renforcée lorsqu'en 1998, l'UNESCO publie une étude intitulée Philosophie, une école de la liberté dans laquelle elle défend cette pratique :

« Au delà de toute participation d'ordre médiatique à une nouvelle vogue, l'intérêt de la philosophie pour les enfants rentre dans les préoccupations fondamentales de l'UNESCO, en vue de la promotion d'une culture de la paix, de lutte contre la violence. Le fait que les enfants acquièrent très jeunes l'esprit critique, l'autonomie à la réflexion et le jugement par eux-mêmes les assure contre la manipulation de tous ordres et les prépare à prendre en main leur propre destin. » (Rapport de l'UNESCO, 1998).

En France, les PVP se diffusèrent de manière accélérée à la sortie des programmes de 2002, puisque le débat était valorisé dans toutes les disciplines et une demi-heure hebdomadaire devait obligatoirement lui être destinée. Les programmes de 2008 font disparaître ces trente minutes de débat obligatoire mais la place accordée à l'oral dans les enseignements reste primordiale car les nombreuses compétences développées grâce au débat sont largement identifiables. Aujourd'hui les termes de « discussion à visée philosophique » apparaissent dans le projet de nouveaux programmes d'enseignement moral et civique de 2015.

⁵Ibid.

Cependant les détracteurs de la philosophie pour enfants restent nombreux malgré le développement de plus en plus significatif de cette pratique. On peut effectivement se demander en quoi consiste cette activité quand on la propose aux élèves de trois à onze ans, alors qu'elle est habituellement destinée aux élèves à partir de la Terminale.

Ainsi, à l'origine de ce mémoire figure une question fondamentale : pourquoi enseigner la philosophie aux enfants de l'école primaire ? Très rapidement, mes lectures sur les recherches des théoriciens de la philosophie pour les enfants m'ont amenée à prendre conscience de l'enjeu fondamentalement éducatif de cette pratique. Défendre la philosophie pour les enfants, c'est défendre un enseignement qui se veut meilleur en accordant une place primordiale à la réflexion et la pensée critique, dès l'enfance, comme beaucoup de philosophes le préconisaient il y a des siècles. Une multiplicité de pratiques et de courants philosophiques pour les enfants existent aujourd'hui. Il convenait alors de se centrer, pour commencer, sur les orientations et les enjeux qui sous-tendent à cette pratique afin de parvenir à une définition précise de la philosophie pour les enfants. Quels étaient ses héritages, ses objectifs ? Quelles réponses apportait-elle aux objections qui lui sont faites ? Quels étaient les besoins intellectuels fondamentaux, bases de l'activité philosophique des enfants ? Ces aspects théoriques m'ont amenée à prolonger ma réflexion sur l'apprentissage du philosopher afin d'arriver à une seconde question plus ciblée : comment enseigner à philosopher à l'école primaire ?

Je me suis alors penchée sur les méthodes et les dispositifs que proposent les spécialistes dans ce domaine. De nouveau, la multitude de dispositifs et de modèles théoriques m'a interpellée. J'ai alors choisi de centrer mon attention sur celui qui, face à tous ces concepts, tous ces systèmes de pensée et toutes ces méthodes, doit faire ses propres choix : l'enseignant. Le rôle de l'enseignant pose toute la question de l'enseignement du philosopher. En effet, par les décisions qu'il prend, l'enseignant détermine quelle sera sa pédagogie : choisir un espace, poser un cadre, organiser un déroulement afin d'atteindre des objectifs et de répondre aux enjeux de la discipline. Mais quel cadre poser alors que, justement, les PVP à l'école primaire tendent à développer une pensée critique et autonome chez les enfants ? On peut se demander comment l'enseignant opère pour trouver un juste milieu entre le nécessaire contrôle du débat à visée philosophique (DVP) et la liberté indispensable à la construction de la

pensée critique des enfants. Quelles vont être les raisons qui poussent l'enseignant à effectuer tels ou tels choix dans le dispositif et la gestion de la discussion ? En quoi varient-ils en fonction de l'idée que le maître se fait des compétences nécessaires, voire indispensables au futur adulte ?

Ces réflexions et ces interrogations ont conduit à la problématique suivante :

Dans quelle mesure les conceptions du maître et sa personnalité influent sur le rôle qu'il tient dans la mise en place des pratiques à visée philosophiques dans sa classe ?

Avec cette problématique, il s'agit d'étudier en quoi les choix pédagogiques de l'enseignant ainsi que ses actes, qu'ils soient conscients ou inconscients, appartiennent à un ensemble de valeurs, de représentations, d'expérimentations et d'analyses de pratiques propres à lui-même qu'il interroge plus ou moins d'un point de vue philosophique, psychologique, didactique et pédagogique. A l'aide d'entretiens menés auprès d'enseignants, mon objectif est d'obtenir des informations sur le rôle qu'ils jouent dans les DVP. Je tenterai ainsi de déterminer, ou plutôt de supposer, un lien entre leurs conceptions, leurs représentations et leurs choix de pratique de classe.

Pour tenter de répondre à la problématique, mon mémoire se compose de trois parties. L'objectif de la première est de déterminer les motivations qui ont poussé les spécialistes de l'éducation des enfants à développer la pratique de la philosophie pour les enfants dans les écoles primaires. Elle présente donc les enjeux de son émergence afin de définir en quoi consistent précisément les PVP pour les enfants.

La deuxième partie présente les questionnements qui découlent du rôle de l'enseignant dans ces pratiques et tentent d'apporter un éclairage sur les réponses données par ceux qui ont mis en place des méthodes spécifiques pour les enfants. L'objectif est de justifier l'intérêt de mon objet de recherche et d'argumenter les choix qui m'ont poussée à m'entretenir avec des enseignants ayant mis en place des pratiques à visée philosophique dans leur classe.

Enfin, la dernière partie, consacrée à l'analyse des entretiens, permettra d'apporter un éclairage à la problématique de ce mémoire et aux hypothèses constitutives de ma recherche.

PARTIE I : OUVRIR LA PHILOSOPHIE AUX ENFANTS : ENJEUX ET CONTEXTE

Cette première partie de mémoire s'attache alors à répondre à la question « pourquoi enseigner la philosophie aux enfants de l'école primaire ? ». Effet de mode pour certains, réponse universelle à un manque de communication pour d'autres, depuis une vingtaine d'année un mouvement se développe visant à introduire dans les écoles une réflexion à caractère philosophique sur les grandes questions relatives à l'humanité.

Afin de poser un cadre à ma réflexion quant au rôle de l'enseignant dans les pratiques philosophiques, il convient de contextualiser mon sujet au regard de l'état de la recherche actuelle et de l'histoire des idées philosophiques. En s'appuyant sur les philosophes classiques, les chercheurs en philosophie de l'éducation et sur les différents courants qui découlent de la philosophie pour enfants, on constate rapidement que la philosophie à l'école primaire vise à contrebalancer un enseignement traditionnel qui instruit plus qu'il n'éduque. Par instruire j'entends le fait de « donner des connaissances, des renseignements, augmenter le savoir, l'expérience de quelqu'un »⁶ et par éduquer « former une personne, développer chez elle des connaissances et aptitudes qui lui permettront de s'affirmer en tant qu'individu et de s'épanouir »⁷. Les motivations de ces penseurs et acteurs de la philosophie pour enfants sont cependant confrontées à des contestations d'ordre psychologiques, cognitives et philosophiques. Il s'agira alors de les mettre en lumière afin de mieux leur donner la réplique, dans l'objectif de parvenir, en fin de première partie, à définir ce qu'est la philosophie pour enfants, sa nature, ses enjeux et ses exigences. Mais dans la mise en opposition des multiples approches de l'apprentissage philosophique, il ne faudrait pas omettre de répondre en premier lieu à une question pourtant essentielle au développement de cette étude à savoir : qu'est ce que la philosophie ?

⁶ Larousse.fr

⁷ Ibid

A) LA PHILOSOPHIE ET SES APPROCHES

■ DEFINITION GENERALE

Le terme de philosophie n'est inconnu de personne. Cela se justifie par son histoire et sa définition qui recouvrent de multiples aspects. S'interroger sur cette définition est donc une nécessité. Selon le dictionnaire Larousse qui en donne une définition générale, la philosophie constitue un « ensemble de conceptions sur les principes des êtres et des choses, sur le rôle de l'homme dans l'univers, sur Dieu, sur l'histoire et, de façon générale, sur tous les grands problèmes de la métaphysique »⁸. De plus, philosopher constitue une « manière de voir, de comprendre, d'interpréter le monde, les choses de la vie, qui guide notre comportement »⁹. En d'autres termes, la philosophie est une science de l'homme qui s'interroge sur l'existence humaine, ses normes et son milieu environnant. Cependant, cette définition ne peut être satisfaisante puisqu'elle ne répond pas à l'ambiguïté du terme. Il faut donc prolonger la description du terme et cela passe nécessairement par la présentation de ses courants principaux et de son histoire.

■ APPROCHES HISTORIQUES

Dans la Grèce antique, chez les présocratiques, la philosophie est avant tout perçue comme l'ensemble des connaissances acquises dans tel ou tel domaine. Elle s'interroge principalement sur l'homme et la nature. Fidèle à cette tradition, René Descartes voit la philosophie comme « l'étude de la sagesse, et par la sagesse on n'entend pas seulement la prudence dans les affaires, mais une parfaite connaissance de toutes les choses que l'homme peut savoir, tant pour la conduite de sa vie que pour la conservation de sa santé et l'invention de tous les arts, et, afin que cette connaissance soit telle, il est nécessaire qu'elle soit déduite des premières causes »¹⁰. Mais il y a pourtant une évolution dont René Descartes est le témoin, voire l'acteur : à la différence des anciens, ce ne sont plus les hommes et les choses qui sont sujets à la réflexion mais la nature, les lois et la pensée. On voit alors se former deux courants majeurs. D'une part, la philosophie au service d'une réflexion critique, représentée par des auteurs antiques comme Socrate, Platon ou encore Aristote. D'autre part, avec des

⁸Le petit Larousse, Edition 2014, coll. Larousse, 2014.

⁹Ibid.

¹⁰Descartes R., *principes de la philosophie*, Librairie philosophique Vrin, coll. Bibliothèque des textes philosophiques, 2000.

auteurs comme Spinoza, Descartes ou encore Leibniz, une philosophie de la métaphysique qui interroge le monde dans une perspective d'émancipation que l'on retrouvera au cours du siècle des Lumières. A la jonction de ces deux courants existe une vision philosophique qui fait de l'art de vivre un aspect nécessaire au bien-être de l'humanité. Les écoles épicuriennes, stoïciennes et hédonistes y sont souvent associées. Ces trois écoles adoptent des postures différentes mais leur objectif est commun : philosopher simplement pour vivre autrement.

L'existence de ces trois courants montre toute la complexité théorique de la question précédemment posée : qu'est-ce que la philosophie ? Pour autant, des points de convergence existent et c'est à partir de ceux-ci que l'on peut donner sens au terme de philosophie. A l'évidence, la philosophie interroge, elle remet en question. D'autre part, la philosophie s'ouvre aux Hommes, appartient aux Hommes. Elle est universelle. Elle interroge la nature, les normes, la morale et les lois. Enfin la philosophie est à la base des premières recherches dites rationnelles. Selon les courants, les réponses divergent mais en amont le questionnement est similaire. Et justement, si l'on considère que la philosophie est le berceau des sciences, il faut alors admettre qu'elle nécessite des connaissances éclairées et fondées. Cette question se pose depuis les débuts de la philosophie et certains, comme Platon et Aristote, vont tenter d'y répondre. Mais cette interrogation traverse également les siècles sans jamais trouver de réponse faisant l'unanimité – le sujet de la philosophie pour enfants en témoigne –. Eduquer, est-ce transmettre des vérités ou former des esprits capables de penser par eux-mêmes ?

Pour Platon, l'apprentissage du savoir philosophique est indispensable pour être un bon penseur. Il théorise dans La République le dirigeant idéal qu'il nommera le philosophe-roi. On peut devenir roi par hérédité mais, pour Platon, devenir philosophe ne se décide pas. Il faudra donc enseigner la philosophie à ce roi pour, qu'ensuite, il agisse en toute morale auprès du peuple, parce qu' « aux uns, il convient par nature de se mêler de philosophie et de gouverner dans la cité ; aux autres, de ne pas se mêler de philosophie, et d'obéir au chef. »¹¹. Cette conception est élitiste puisqu'elle s'adresse à une personne en haut de l'échelle sociale. Mais c'est surtout avec la création de l'Académie, première école philosophique, que Platon marque sa volonté de transmettre le savoir philosophique. L'objectif de cette école est de rassembler les

¹¹Platon, *La République*, livre V, p230, Flammarion, GF, coll. Garnier Flammarion, 2002.

savoirs, détenus par les maîtres, et de les transmettre aux jeunes étudiants qui, en grande majorité, sont issus de milieux aisés.

Dans la continuité des travaux de Platon, Aristote va créer son école, le Lycée. Comme Platon, il sait toute l'importance de former les dirigeants à la philosophie pour une meilleure gouvernance. C'est dans cette perspective qu'il deviendra le précepteur d'Alexandre le Grand. A son retour, il fondera le Lycée dont le fonctionnement est proche de l'Académie.

Avec ses jardins philosophiques, Epicure, institutionnalise également l'apprentissage philosophique. A la différence du fondateur de l'Académie et d'Aristote qui s'adressaient à l'élite athénienne dans la perspective de former des futurs gouvernants, l'objectif visé par Epicure est d'atteindre la sagesse. C'est pourquoi se retrouvent dans ces jardins des esclaves, des femmes et des prostitués. Ici, on ne se soucie guère de la vie politique de la cité qui, à l'époque, est en crise. Face à l'instabilité du pouvoir, on essaye plutôt de s'épanouir en prenant goût à la vie et la discussion entre les participants est privilégiée.

Par la suite, d'autres écoles, fondées par d'autres philosophes, vont voir le jour. Cependant, les visions d'Aristote et de Platon furent les plus adoptées mais la conception épicurienne est aujourd'hui élevée par l'institution, notamment par ceux qui défendent l'importance de la pratique de débats philosophiques avec les enfants.

B) FAIRE PHILOSOPHER LES JEUNES ENFANTS : CONTEXTE HISTORIQUE ET OBJECTIFS

Si l'idée de faire philosopher les enfants à l'école primaire est apparue à la fin des années 60 aux Etats-Unis avec Matthew Lipman, la question de l'accès des enfants à la philosophie a préoccupé et questionné les philosophes depuis l'origine. Alors pourquoi est-elle encore d'actualité aujourd'hui ? Pourquoi cherche-t-on à la faire entrer dans les écoles primaires ?

J'ai tout d'abord choisi d'explorer la pensée de Montaigne, philosophe français du XVIème, car tous les historiens de l'éducation se sont accordés à le saluer comme l'un des pères de la pédagogie. Il s'est penché sur les questions de l'éducation des enfants dans le chapitre XXIV du livre I, intitulé *Du Pédantisme*, et dans le chapitre XXVI du même livre, *De l'institution des enfants*. Son point de vue sur l'instruction des

enfants nous permettra en effet de mettre en valeur le lien existant entre une éducation de qualité et l'apprentissage, dès le plus jeune âge, de la philosophie.

■ MONTAIGNE : L'INSTRUCTION ET LE JUGEMENT

Montaigne mène une réflexion sur l'éducation des enfants notamment dans le chapitre des Essais intitulé *De l'institution des enfants*. Il y écrit qu'il faut former « un enfant de maison qui recherche les lettres, non pour le gain, ni tant pour les commodités externes que pour les siennes propres, et pour s'en enrichir et parer au-dedans, ayant plutôt envie d'en tirer un habile homme qu'un homme savant »¹². L'homme savant est ici l'homme qui a accumulé une grande quantité de connaissances, pendant que l'homme habile est celui qui use de son jugement pour donner sens aux savoirs qu'il acquiert. L'homme habile ne s'oppose donc pas à l'homme savant mais pour Montaigne le jugement est plus important que la mémorisation des savoirs. Aussi, il dénonce les méthodes des pédagogues de son époque qui tendent à laisser mourir toute réflexion personnelle.

De même lorsque Montaigne parle d'avoir une « tête bien faite plutôt qu'une tête bien pleine », il n'affirme pas que la « tête bien faite » soit vide mais plutôt qu'elle entretient une relation lucide aux savoirs, tout comme la « tête bien pleine » peut être bien faite si elle se caractérise par des connaissances éclairées par la réflexion. Il tient finalement à former des individus capables d'agir et de penser par eux-mêmes, des individus qui comprennent, jugent et s'approprient les savoirs. En ce sens, le but de l'éducation est la formation du jugement et l'instruction devient le fondement d'une éducation qui se propose de former des hommes libres.

La place prépondérante accordée aux savoirs dans l'enseignement, par rapport au développement du jugement, semble être toujours d'actualité. En effet, le point de départ des théories de Lipman en Philosophie pour enfant (PPE) provient de cette problématique. Ses idées s'inscrivent dans une continuité par rapport aux différents vents qui ont soufflés sur le passé : la nouvelle idée de démocratie au XVIIIe siècle, le droit d'expression et la notion d'espace public, la Convention relative aux droits de l'enfant de 1989, l'apparition et le développement tout au long du XXe siècle du courant pédagogique de l'Éducation nouvelle qui promeut des méthodes actives, en rupture

¹² Toutes les citations suivantes sont tirées des *Essais, livre I, chapitre XXVI* de Montaigne du site <http://www.inlibroveritas.net>

avec les méthodes traditionnelles. La tendance est donc à placer l'enfant au cœur des apprentissages afin qu'il soit acteur de son éducation et de son instruction.

■ LE PROGRAMME DE PHILOSOPHIE POUR ENFANT LIPMANIEN : DEVELOPPER LA PENSEE LOGIQUE ET L'ESPRIT DE RECHERCHE EN COLLECTIVITE

Philosophe américain contemporain, Matthew Lipman était professeur de logique à l'université de Columbia. Il se met à s'intéresser à l'enseignement de la philosophie avec les jeunes enfants lorsqu'il constate que la pensée des étudiants est déjà formée, voire fermée. Il se désole du peu de place laissée à la pensée critique dans l'enseignement primaire et secondaire. C'est pourquoi il met en place un programme d'enseignement pour apprendre à penser – « to think for oneself » – afin de combler les déficits de la pensée logique chez les étudiants en commençant à leur apprendre à penser dès l'enfance. Son objectif est alors de développer la pensée réflexive, créatrice et critique chez les enfants de tout âge à partir de discussions démocratiques permettant la confrontation des idées issues de manuels narratifs. Selon lui, l'éducation doit servir la pensée en enseignant « comment » penser et non pas « quoi » penser.

Son programme d'enseignement philosophique est basé sur 7 romans, chacun destiné à une tranche d'âge particulière. Ils valorisent l'expérience quotidienne enfantine et encouragent à la recherche du sens, à la curiosité et à l'étonnement. Les personnages servent de modèles aux enfants qui s'identifient à eux du fait des ressemblances comportementales. Ces romans sont dits « philosophiques » car ils créent des situations touchant à des concepts universels et incitent ainsi les lecteurs à se questionner et à réfléchir. La pédagogie de Lipman vise donc à mettre au niveau des enfants les concepts philosophiques questionnés par les grands philosophes, sans pour autant les vulgariser, pour qu'ils se les approprient et les appliquent à leur quotidien.

Cependant, les avis des deux philosophes divergent lorsque Montaigne déclare préférer le préceptorat à l'éducation collective. Bien qu'il précise que l'enfant apprend par la fréquentation d'autrui, l'éducation doit se faire entre un gouverneur et son disciple. Au contraire, le collectif est fondamental dans la théorie de Lipman. Sa PPE, qui consiste à éveiller la pensée réflexive chez l'enfant sous la forme de la communauté de recherche, serait un moyen d'éduquer à la démocratie.

■ INFLUENCE PEDAGOGIQUE ET PHILOSOPHIQUE DE LA COMMUNAUTE DE RECHERCHE

La « communauté de recherche philosophique » est un des concepts majeurs du programme de Lipman. Ce dernier propose en effet de transformer la classe en un groupe de discussion engagé dans une réflexion commune.

La communauté de recherche permet à l'enfant d'apprendre à penser. Par le tâtonnement, l'enfant apprend à formuler des hypothèses, à avancer par essais et erreurs et donc apprend comment fonctionne la pensée logique. Marie-France Daniel la définit selon les termes suivants : « Il s'agit d'un regroupement de pairs favorisant le développement individuel en ce qu'il fait prendre conscience à l'enfant de ses potentialités. »¹³. Par la confrontation avec des pairs, la communauté de recherche offre à l'enfant les moyens de se construire une pensée de moins en moins contradictoire. Elle lui donne la possibilité de prendre conscience de la quantité d'idées sur laquelle son esprit travaille sans même sans rendre compte, et de prendre le temps de les analyser. De plus, l'enfant évolue moralement au sein de cette communauté de recherche et la fait évoluer, c'est pourquoi Lipman la qualifie de « microcosme social » (LIPMAN, 1995, p. 296), dans lequel la question de respect est fondamentale. En effet, sans un climat bienfaisant n'admettant aucune moquerie, l'enfant ne pourra livrer ouvertement et sincèrement ses pensées.

Deux motivations ressortent donc à ce stade sur les enjeux et l'importance de faire philosopher les enfants : combler les lacunes d'un enseignement scolaire qui favorise l'accumulation des savoirs sans suffisamment développer la réflexion personnelle et la pensée critique chez les enfants – le « jugement » pour Montaigne – et leur apprendre à penser ensemble pour mieux apprendre et vivre ensemble. Cependant, la question de l'âge de l'enfant pose problème. Nombreux sont les opposants qui désapprouvent l'intégration des PVP à l'école primaire. Leurs motifs sont variés et nécessitent d'être pris en compte afin de mieux comprendre les arguments de ceux qui cautionnent leur mise en place.

¹³ DANIEL M.-F., 1997, *La philosophie et les enfants*, éd De Bock & Belin

C) L'ÂGE DU PHILOSOPHE: DIVERGENCES DE POINT DE VUE ET CONTROVERSE

« Philosopher avec des enfants ? Mais vous n'y pensez pas ! » Et pourtant, des milliers d'enseignants se sont lancés et engagés depuis une quarantaine d'années dans des expériences de DVP. Des sites internet ont été ouverts, des livres publiés, des mémoires universitaires rédigés, des colloques organisés,... Cependant, l'âge pour apprendre à philosopher a toujours questionné et divisé les philosophes depuis les origines. Platon par exemple, pense qu'on ne peut philosopher qu'à un âge mûr, l'enseignement élémentaire dispensé, vers l'âge de 18 ans. D'autres, et c'est le cas de Descartes pensent que l'enfance est le moment du préjugé dont il faut sortir par la philosophie. Pour Kant, la raison qu'il qualifie de pure, c'est à dire la faculté de l'esprit qui, au-delà de l'expérience, nous amène à avoir des pensées métaphysiques et à les analyser, est la rupture avec l'enfance : « La minorité est l'incapacité de se servir de son entendement sans être dirigé par un autre. ¹⁴ ». Ainsi pour ces philosophes, être doué de raison et donc pouvoir philosopher, c'est précisément sortir de l'enfance, si l'on s'accorde sur la définition de la raison de Kant.

Cependant, Épicure et de nombreux penseurs affirment qu'il n'est jamais trop tôt ou trop tard pour philosopher. Michel Onfray par exemple trouve l'enfant spontanément philosophe par son questionnement existentiel massif. Pour lui, les mots enfantins sont là pour amorcer le cheminement réflexif grâce à la coopération et il pense qu'« aucune idée n'est à ce point complexe qu'elle ne puisse se raconter avec les mots du quotidien »¹⁵. Montaigne souhaite faire philosopher les jeunes enfants. Il écrit que « puisque la philosophie est celle qui nous instruit à vivre, et que l'enfance y a sa leçon, comme les autres âges, pourquoi ne la lui communique-t-on ? »¹⁶. A ceux qui pensent la philosophie trop complexe pour être proposée aux jeunes enfants, il rétorque qu' « on a grand tort de la peindre inaccessible aux enfants [...]. La philosophie a des discours pour la naissance des hommes comme pour la décrépitude ». Les problèmes et les questionnements des hommes cheminent et changent avec l'âge. L'enfant, par sa faculté de jugement naturel, est donc tout aussi apte à chercher des vérités sur soi-même et sur le monde

¹⁴ Kant, *Qu'est ce que les Lumières ?*, 1784

¹⁵ Onfray M, *La communauté philosophique, manifeste pour l'Université populaire*, Galilée, 2012.

¹⁶ Montaigne, I- XXVI, p.154

Face aux nombreux opposants suspectant le bienfondé de la PPE, il me semble donc nécessaire d'apporter un éclairage sur leurs objections et sur les contre-arguments générés.

■ LE MANQUE DE MATURITE PSYCHOLOGIQUE DE L'ENFANT

Certains avancent que les DVP vont à l'encontre du développement psychologique des enfants : il faut protéger la sensibilité des enfants face aux violences et difficultés de la vie, face aux questions angoissantes auxquelles l'adulte lui-même ne peut apporter de réponses définitives telles que la mort ou la maladie. N'est-il pas dangereux de cultiver le doute chez des êtres vulnérables qui ont besoin de sécurité plus que d'incertitude ?

Aussi, comme la réflexion cartésienne qui voit dans l'enfance le temps des préjugés, les défenseurs de la philosophie traditionnelle objectent à la PPE l'incapacité de ces derniers à user de la raison et de la logique. De plus, selon eux, la place prépondérante de l'affect les empêche d'avoir une opinion personnelle qui soit dépourvue d'influence familiale et sociale.

Toutefois, à partir du moment où les questions proviennent des enfants eux-mêmes, comment pourrait-on ne pas les prendre en compte ? En s'appuyant sur les propos de Michel Tozzi dans son article intitulé « Qui interroge qui ? Nouvelles pratiques philosophiques et philosophie », on constate que c'est l'enfant lui-même qui donne matière à penser, par ses questions, par sa curiosité sur le monde, son étonnement. Qu'est-ce que l'amour ? Faut-il tous être copain ? Pourquoi on mange les animaux et pas les hommes ? Etc. ... M. Tozzi écrit : « Si philosopher c'est d'abord interroger le sens de son rapport au monde, à autrui et à soi-même, comment ne pas considérer le questionnement des enfants comme une posture philosophique ? »¹⁷. Il ajoute qu'il faut prendre les questions des enfants pour leur contenu conceptuel et non pas seulement pour leur contenu affectif. La mort par exemple est une énigme universelle, ce concept touche tous les hommes et pose question à tout âge. Mais parler de la mort peut également être une angoisse qu'il faudra calmer par une réponse sécurisante.

¹⁷ Tozzi, Actes de colloque, 2002, p.19

Pour aller plus loin, M. Tozzi place l'école face à sa responsabilité : celle d'être présente aux moments où l'enfant convoque la philosophie à l'école. Il reproche au système actuel d'attendre la classe de terminale pour s'occuper des questions existentielles des élèves ce qui prive l'enfant d'entrer dans ce qu'il nomme « une culture du questionnement » pour valoriser une « culture de la réponse »¹⁸, c'est-à-dire valoriser un rapport dogmatique au savoir.

■ UN DEVELOPPEMENT COGNITIF LATENT

D'autres fondent leurs objections sur les stades de développement de l'enfant de J. Piaget pour avancer que philosopher va à l'encontre des capacités cognitives de l'enfant. Comment une discipline abstraite peut être maîtrisée par des enfants dont le langage n'a pas la précision nécessaire à la conceptualisation ? Il va de soi que les DVP présupposent que les enfants soient capables de maîtriser le langage afin de conceptualiser des idées, d'argumenter, de problématiser. Or, d'après les stades de Piaget, l'enfant au stade préopératoire (de 2 à 6-7 ans) est centré sur lui-même et ne peut se détacher de son vécu. Même si progressivement, avec le stade des opérations concrètes (de 6-7 ans à 10-12 ans), il devient capable d'envisager des événements qui surviennent en dehors de sa propre vie, de conceptualiser et de créer des raisonnements logiques, cela nécessite un rapport direct au concret. L'objection récurrente adressée à la PPE est alors qu'il serait impossible de philosopher avec les enfants à cause de leur faible développement cognitif. Ils seraient incapables de raisonnement logique tant qu'ils ne seraient pas parvenus au stade des opérations formelles – 10-12 ans –. Ce stade marque en effet l'achèvement de la construction des structures logiques de la pensée. L'enfant est ensuite capable de « considérer des ensembles de possibles et de se détacher ainsi de la considération directe, aux moyens des opérations et des notions logico-mathématiques concrètes, des objets sensibles, perçus ou représentés. » (www.fondationjeanpiaget.ch)

Mais des chercheurs en psychologie développementale, comme le psychologue canadien Albert Bandura, contestent aujourd'hui certains des résultats piagétiens : les possibilités cognitives de l'enfant seraient plus précoces qu'on ne le croyait. Une des explications vient de la méthode employée par Piaget. Sa méthode, appelée méthode clinique, est fondée sur l'interrogation guidée et dévoile les raisonnements utilisés par

¹⁸ Ibid

l'enfant lorsqu'il est confronté à diverses situations. Elle se déroule donc entre un adulte et un enfant. Cependant, les chercheurs repèrent dans les DVP d'enfants des compétences discursives dès le plus jeune âge. Ils sont capables d'effectuer des « micro expertises », c'est-à-dire des enquêtes menées d'après des preuves, grâce à la mise en place d'une situation réelle de discussion, à l'orientation argumentative du langage et à la confrontation avec des pairs.

De plus, d'après Lipman, il faut permettre à l'enfant d'aller au delà de ses capacités. Ainsi, bien que le philosophe prenne en compte l'idée d'un développement progressif des enfants – puisque qu'il écrit ses « romans philosophiques » en fonction de l'âge respectif de ceux-ci, il s'oppose à Piaget pour qui le développement intellectuel est génétique, physiologique et donc interne à l'individu. De ce point de vue, c'est aux enseignants de s'adapter aux capacités des enfants. Ce parti pris est réducteur d'après Lipman. Pour lui, en créant un contexte particulier, tout en prenant en compte la progressivité des expériences, des questionnements et des préoccupations des enfants, il est possible d'amener l'enfant à penser et à s'ouvrir aux pensées des autres dès le plus jeune âge. Nous pouvons compléter cet argument en invoquant Vygotski, pour qui l'enfant peut réaliser des tâches, développer son intelligence quand il est guidé et aidé par une personne plus compétente. Ainsi, le développement ne conditionne pas en totalité les apprentissages mais les apprentissages conditionnent en partie le développement, grâce à l'intervention de l'adulte.

■ PHILOSOPHER NECESSITE DE POSSEDER DES SAVOIRS SUR LE MONDE

Une troisième objection est qu'on ne peut philosopher qu'au regard de nos savoirs sur le monde – d'où la place de la philosophie en fin de cursus de l'enseignement secondaire, ou dans le supérieur. Cette conception, qui souhaite réserver la discipline aux érudits n'a cessé d'évoluer au cours de l'histoire. Par exemple au Moyen Age, la philosophie était réservée à une élite qui possédait suffisamment d'instruction. Ce n'est qu'à la fin du XIXème siècle et au début du XXème siècle que la philosophie s'est de nouveau ouverte au plus grand nombre.

Pourtant, si l'on reprend les idées de Montaigne dont il est question dans les *Essais*, il n'est pas évident qu'il faille partir de nos savoirs sur le monde pour appréhender une question philosophique. Au contraire, le jugement naturel s'exerce grâce à notre ignorance. Partir de son ignorance permet d'exercer son jugement

naturel, autrement dit naïf, sans l'aide de savoirs. C'est cela qui autorise Montaigne à la recommander aux enfants. L'enfant, comme tout homme, est un philosophe naturel, au sens où il est capable d'exercer spontanément son jugement et l'éducation doit intervenir le plus tôt possible pour lui apprendre à tirer profit de cette faculté naturelle. Ainsi le philosophe est la personne qui s'appuie sur son état d'ignorance pour enquêter. Cette quête amène l'esprit à analyser de façon méthodique des thèmes universels. Afin d'obtenir des réponses, l'individu s'interroge et interroge les préjugés.

Il reste à établir un parallèle important entre la méthode d'enseignement des sciences à l'école et la réflexion menée dans une DVP. Dire que l'enfant ne peut trouver de réponses par lui-même, dans un contexte particulier organisé par un enseignant, c'est en effet nier l'existence de la démarche scientifique. Dans une démarche scientifique, un enfant s'appuie sur son expérience du monde, aussi petite soit-elle, pour tenter de répondre aux problèmes qui se présentent à lui. Il part de ses conceptions initiales puis enquête, tâtonne, en s'informant. L'enfant qui philosophe peut donc, de la même façon, partir de ces expériences de vie réelle et de celles partagées au sein d'une communauté de recherche pour chercher une réponse à ses questionnements. Dans les deux cas, l'élève travaille autant sur la démarche que sur les résultats. Résultats qui peuvent rester temporaires du côté de la philosophie, comme en sciences d'ailleurs, si l'on soutient la définition qu'en donne le philosophe Karl Popper. Pour lui, une théorie est recevable si elle peut être contestée, contredite. « Une théorie est scientifique si et seulement si elle est susceptible d'être réfutée ; elle n'est pas vraie, mais tout au plus admise provisoirement. »¹⁹ La connaissance scientifique est ainsi l'ensemble des théories qui ont jusqu'alors résisté aux contestations. La science est donc par nature soumise en permanence à la remise en question.

Finalement, la grande divergence de positions sur l'âge du philosophe semble reposer sur des conceptions différentes de la philosophie, du philosopher, de l'enseignement philosophique et de l'apprentissage du philosophe. Apprendre la philosophie, dans le sens d'apprendre les concepts et les idées de la tradition philosophique, requiert effectivement un certain nombre de savoirs pour éclairer les textes des auteurs et être en mesure de juger, comparer, s'approprier leur pensée. Mais philosopher à l'école, est-ce enseigner cette philosophie ? Ou cherche-t-on à enseigner

¹⁹ <http://www.apophtegme.com/SPICILEGE/SCIENCES/popper.htm>

à philosopher ? Ne risque-t-on pas de tomber dans des discussions sans fond philosophique, d'autant plus que les enseignants de l'école primaire n'ont pas de formation dans cette discipline ? Comment garantir la teneur philosophique de la pratique à l'école ? Ces interrogations nécessitent qu'une définition précise du philosopher avec les enfants à l'école primaire soit établie.

D) PHILOSOPHER A L'ECOLE PRIMAIRE : UNE PRATIQUE NOVATRICE ET SINGULIERE

■ DEFINITION DE LA PRATIQUE A VISEE PHILOSOPHIQUE

C'est la visée philosophique qui donne leur spécificité à ces pratiques et les distingue des débats scientifiques ou littéraires. Précisons par « visée » qu'il ne s'agit pas de faire de la philosophie mais bien d'enclencher un processus qui vise l'argumentation philosophique.

M. Lipman s'attache à distinguer deux approches de la philosophie. Pour expliquer le point de vue de celui-ci, M-F. Daniel emploie une comparaison entre l'éducation académique et l'éducation professionnelle. Contrairement à l'éducation académique qui s'intéresse à la théorie, l'éducation professionnelle s'intéresse à la pratique. Elle précise alors que M.Lipman rapproche la PPE de cette seconde approche. Cette philosophie ne cherche pas à apporter un savoir théorique pour former des élèves savants, mais a pour but d'apprendre aux élèves à penser de manière pratique en s'appropriant des valeurs et des idéaux humanistes. Ainsi, Lipman écrit que « faire de la philosophie consiste d'une part, à réfléchir sur des concepts, tels la vérité, la justice, la relation, la signification [...]. D'autre part, c'est participer à des discussions sur les critères et les normes qui entourent ces concepts. » (DANIEL, 1998, p. 16)». Pratiquer la philosophie consiste donc en un savoir-faire qui permet de faire cheminer sa pensée en faisant fonctionner son esprit critique. Cela engage un dialogue avec tout ce qui se rapproche de nous-mêmes, une confrontation de notre pensée à l'altérité. Cette altérité peut être le monde, elle peut être l'autre ou encore notre propre discours qui, confronté à ses failles et ses manques, cherche la cohérence. Ce dialogue est composé de trois aspects qui permettent de différencier la DVP des autres exercices de paroles.

En effet, d'après O. Brenifier dans *La pratique de la philosophie à l'école primaire*, celle-ci exige que la discussion comporte une dimension intellectuelle, existentielle et sociale, autrement dit qu'elle englobe les activités de penser par soi-même, être soi-même et être dans le groupe. Ainsi, elle amène à prendre conscience de la faculté de chaque individu à produire des idées. Tout être humain travaillant sa pensée est capable de produire des idées. Cet aspect de la philosophie revient à proposer des concepts, des hypothèses, structurer et articuler des idées, comprendre ses idées et celles des autres, analyser, reformuler, modifier ses idées, argumenter et élaborer un jugement. En apprenant aux enfants à penser par eux-mêmes, on leur permet de percevoir l'acte de penser comme un travail qui nécessite de prendre le temps de s'arrêter sur les idées.

De plus, l'exercice philosophique est composé d'une dimension existentielle. Elle revient à s'impliquer dans la discussion comme sujet pensant singulier. Philosophier inclut donc de prendre conscience de soi, de ses jugements et de ses comportements, de maîtriser ses réactions, d'admettre l'erreur ou l'incohérence en soi-même. Brenifier insiste sur la difficulté pour les élèves d'être eux-mêmes, de s'engager dans la discussion comme des êtres pensant, puisque donner son avis, justifier un point de vue implique de risquer l'erreur, de montrer ses failles, de percevoir des limites à sa pensée contrairement aux apprentissages scolaires habituels où la réponse à la question posée est généralement donnée au préalable.

Enfin, philosopher implique d'être «dans le groupe». Les DVP permettent d'être et de penser ensemble, non pas dans le but de s'opposer à l'autre pour gagner, mais parce que la pensée se construit, évolue, s'affine, en se confrontant à celle des autres. L'aspect social des DVP nécessite donc d'apprendre à écouter l'autre en le respectant et en le comprenant. Elle implique de s'intéresser à sa pensée et par conséquent de se décentrer, grâce à la reformulation, le questionnement et le dialogue, comme l'explique Brenifier, et de respecter des règles de fonctionnement. L'élève apprend alors à penser ensemble.

La DVP n'a donc pas pour objectif d'apprendre une vérité, ni d'apprendre la philosophie, mais bien d'apprendre à faire avancer une idée en organisant sa pensée, selon sa propre personne et les interventions d'autrui. Cependant, ces trois aspects ne

sont possibles que si des exigences particulières sont respectées afin de garantir la teneur philosophique de la discussion.

■ LES EXIGENCES ET FONCTIONNEMENT DE L'ACTE PHILOSOPHIQUE

Dans *La pratique de la philosophie à l'école primaire*, Brenifier propose la définition suivante : « Partons de l'hypothèse que philosopher, c'est arracher l'opinion à elle-même en la percevant, en l'analysant, en la problématisant, en la mettant à l'épreuve » (BRENIFIER, 2007). Il met en avant les trois temps qui déterminent la rigueur nécessaire à l'avancement philosophique de la discussion. Dans un premier temps, on **identifie** l'opinion, autrement dit on tente de comprendre le sens de ce qui est dit, par nous ou les autres. Ensuite, grâce aux objections, aux questions, aux interprétations diverses, l'idée avancée est **problématisée**, ce qui permet de montrer les limites des propositions initiales et de les enrichir. Enfin, par la **conceptualisation**, on cherche à produire des termes capables d'identifier des problèmes ou de les résoudre. Philosopher revient alors à passer de l'état d'opinion à un l'état de concept. Par opinion j'entends un "jugement personnel que l'on porte sur une question, qui n'implique pas que ce jugement soit obligatoirement juste » (Trésor de la langue française - TLF) et par concept j'entends une « représentation mentale abstraite et générale, objective, stable, munie d'un support verbal » (TLF).

Ainsi, les chemins pédagogiques et didactiques peuvent être diversifiés si ces exigences sont respectées. M. Tozzi écrit que « toute pratique qui est en recherche de sens et de vérité éclairée par la raison, qui cultive le questionnement et le sens du problème, qui rend conscient de l'origine de ses opinions afin d'en examiner le bien fondé, est à encourager. » Cette citation rejoint bien les trois temps défendus par Brenifier : identifier l'opinion, avancer dans une démarche de problématisation et d'interrogation pour chercher une vérité – même s'il ne s'agit que d'une démarche et non pas du but – grâce à la conceptualisation.

■ LES OBJECTIFS ET LES DIFFERENTS COURANTS

Certains, comme Edwige Chirouter, maître de conférences à l'université de Nantes et experte auprès de l'UNESCO pour le développement des pratiques philosophiques dès le plus jeune âge, classifient les différents courants par leurs objectifs prioritaires : les courants d'éducation à la citoyenneté, psychanalytique et

philosophique. Je m'appuie sur Michel Tozzi et son travail dans *L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire*, pour les présenter. On relève une approche supplémentaire dans sa classification : l'approche langagière. Dans cette approche, les PVP contribuent à accomplir une des grandes missions attribuées à l'école : la maîtrise de la langue orale par le travail sur le rapport langage/pensée dans la discussion. Elles participent de plus au développement de la réflexivité sur la littérature de jeunesse en français.

Ensuite, un courant oriente ses objectifs vers la psychanalyse en valorisant l'enfant qui s'autorise à s'exprimer, à penser devant les autres. Les philosophes de l'Antiquité avaient déjà remarqué la vertu thérapeutique de la philosophie parce qu'elle « prend soin de l'âme ». Il s'agit ici de philosopher non pas dans le but de soigner mais parce qu'en réfléchissant sur les attitudes face à la vie et à la mort, sur le malheur et le bonheur, la démarche philosophique a des effets d'apaisement, de consolation. J. Levine par exemple, insiste sur la reconnaissance du sujet. E. Chirouter, du courant philosophique, fait l'hypothèse qu'une approche philosophique de récits abordant de grandes questions universelles comme la mort, la liberté, etc., permet aux élèves de dénouer une part de leur souffrance psychique, de renforcer chez eux l'estime de soi et favorise ainsi l'appropriation des savoirs scolaires.

On note ensuite des approches spécifiquement philosophiques : la méthode développée par Lipman tout d'abord, basée sur du matériel pédagogique spécifique comme ses romans, utilise une démarche très méthodique afin de garantir une discussion formative pour les élèves. Dénonçant cet aspect pragmatique, d'autres suivent le modèle Lalanne, qui prône la conceptualisation des idées. Grâce à un guidage fort, l'enseignant assure une progression et garantit la tenue réflexive des échanges sans apporter son point de vue.

Enfin, un courant s'attache plus particulièrement à l'aspect citoyen de la discussion. C'est dans cette perspective d'« éducation à la citoyenneté » qu'il est porté par ceux qui pensent la prise de parole et le débat important pour l'épanouissement de l'enfant et pour garantir la nature démocratique et coopérative de la société, comme A. Delsol par exemple. Le but est de développer l'éducation à la citoyenneté par une certaine organisation de la distribution de la parole, par la délégation de fonctions et par la réflexion collective en choisissant des débats porteurs de sens pour les enfants. Cette approche s'inscrit également dans les missions d'éducation à la citoyenneté de

l'école et permet de faire vivre les valeurs fondamentales de l'école française républicaine : liberté, égalité, fraternité, laïcité, refus de toutes les discriminations.

Au sein de ces différents courants apparaissent des motivations et des objectifs variés. M. Tozzi distingue cinq motivations nécessaires aux PVP, plus ou moins fortes selon les praticiens : des motivations linguistiques, citoyennes, logiques, psychologiques et didactiques. La motivation peut être d'ordre **linguistique** lorsque l'enseignant voit dans les PVP l'occasion de renforcer l'apprentissage de la maîtrise de la langue, d'enrichir le vocabulaire et l'expression orale des élèves. **Citoyenne** lorsqu'il voit dans le DVP et démocratique l'occasion d'initier les élèves au vivre ensemble en favorisant le respect de la parole d'autrui, l'écoute, la recherche de valeurs partagées et en prévenant les comportements violents. La motivation « **logique** », celle du discours, s'il y voit le moyen d'apprendre à « bien penser », à s'exprimer avec rigueur et cohérence, à argumenter, à donner des exemples, à ne pas se contenter des opinions. Une motivation « **psychologique** » car les PVP peuvent être un moyen de favoriser la construction, par l'enfant, de son identité, de renforcer son estime de soi et de mettre à distance, par la parole, un certain nombre de difficultés existentielles. Enfin, une motivation « **didactique** », pour qui estime que les PVP offrent une réponse face aux lacunes de l'enseignement transmissif. Il s'agit alors de favoriser la « culture du questionnement » afin de développer le désir d'apprendre chez les enfants, de redonner du sens aux apprentissages et donc de prévenir contre l'échec scolaire. Notons que ces motivations peuvent s'assembler au sein de la pratique de classe. On peut d'ailleurs supposer que l'intérêt pour l'enseignant, spécialisé dans l'interdisciplinaire, provient en partie du fait que ces approches puissent se travailler conjointement.

Au regard de cette première partie, nous retenons que l'enjeu principal du « pourquoi faire philosopher les enfants à l'école primaire ? » répond à une volonté de redéfinition de l'enseignement scolaire : favoriser la réflexion et la pensée autonome, comme le défendait déjà Montaigne au XVIème siècle, puisque l'enfance est le temps du questionnement spontané, de l'étonnement et de la curiosité. Malgré les objections auxquelles elle fait face, cette pratique trouve ses adeptes puisqu'elle permet de répondre à de nombreux enjeux :

- didactiques : la pratique de la philosophie donne du sens aux apprentissages de l'école et favorise le questionnement.

- pédagogiques : Sa pratique est un biais par lequel les élèves travaillent des compétences langagières, discursives et citoyennes, qui correspondent aux compétences 1 et 6 du Socle Commun de Connaissances et de Compétences de 2005 et aux cinq domaines de formation du projet de nouveau socle.
- sociétales : elle fait vivre les valeurs démocratiques, développe l'estime de soi, apprend à communiquer et à s'adapter aux différences de points de vue ce qui donne des outils pour éviter la violence. Elle apprend à percevoir l'intérêt du collectif et à voir dans la communauté de recherche et ses règles une force savante plutôt que des contraintes aliénantes.

Aussi, bien que les enjeux des PVP soient multiples, les motivations nombreuses et diversifiées, une conviction commune ressort : il n'est jamais trop tôt pour commencer à philosopher.

PARTIE 2 : TERRAIN DE RECHERCHE ET SAISIE D'INFORMATIONS

A présent, au regard de la première partie de ce mémoire, une nouvelle question se dégage : comment l'enseignant met-il en place ces pratiques avec ses élèves ? Les PVP ne sont pas des pratiques obligatoires à l'école, le choix de leur mise en place relève donc de la seule volonté de l'enseignant et de ses choix.

Notre objet de recherche, le rôle de l'enseignant, comprend deux aspects : d'un point de vue didactique tout d'abord, l'enseignant tient un rôle primordial. En effet, mettre en place des PVP à l'école primaire implique, comme dans tout processus d'enseignement, une démarche didactique significative. Il faut utiliser des méthodes adaptées à l'âge des enfants. Mais laquelle adopter alors ? Comment ? On peut supposer que l'enseignant s'appuie sur des modèles théoriques proposés par les chercheurs pour animer une PVP mais que des différences se feront ressentir en fonction des personnalités enseignantes. Ensuite, on peut se demander quels sont les principes qui régulent la pratique de l'enseignant, d'un point de vue éthique. Puisque notre problématique porte sur l'influence des conceptions de l'enseignement sur la pratique du DVP en classe, je fais la supposition que les différences de pratique entre enseignants sont le reflet des valeurs éthiques et pédagogiques qui sous-tendent à leur enseignement. Quelles sont les théories de l'apprentissage induites dans la pratique enseignante ? Quel sens et quelle finalité les enseignants donnent-ils à l'Ecole ? Cela peut-il être mis en lien avec la place accordée à la parole de l'élève ?

Ces questions me sont d'autant plus cruciales qu'en tant que future professeure des écoles, il me paraît important d'inscrire ma réflexion dans une perspective pragmatique : celle de l'enseignant(e) qui doit trouver des outils concrets pour mettre en place des PVP dans sa classe et s'ancrer dans une réalité de terrain. Cette partie s'intéresse donc au rôle de l'enseignant dans la diversité des démarches didactiques qui existent pour faire philosopher les enfants. Elle a pour but d'analyser comment les méthodes, développées par les chercheurs, sont utilisées au sein de classes d'école primaire et en quoi la méthode employée peut être révélatrice des priorités et des valeurs de l'enseignant pour faire avancer sa classe. Je m'appuie pour cela sur des entretiens réalisés avec trois enseignants, de GS, CE2 et CM1/CM2 qui ont choisi de faire pratiquer la philosophie aux enfants de leur classe. Ils ont été menés afin de repérer les attitudes communes entre les enseignants, leurs motivations et les modèles théoriques dont ils s'inspirent.

A) LE ROLE DU MAITRE : UNE POSTURE QUI INTERROGE

■ UN CHANGEMENT DE POSITION NECESSAIRE A LA PRATIQUE PHILOSOPHIQUE

« Qui d'autre que l'enseignant, le formateur, l'éducateur peut apprendre à réfléchir, à discuter l'évidence et à se méfier des certitudes ? À condition qu'il soit un guide et non un maître à penser. » (Rapport de l'UNESCO 1998)

Dans le cadre scolaire, l'enseignant qui souhaite faire philosopher ses élèves se retrouve dans une posture particulière. En effet, habituellement, il est celui qui transmet les savoirs, pose les questions et évalue. Lors des DVP, il devient celui qui amène l'enfant à développer une pensée autonome et critique, autrement dit un guide de la discussion. Par « habituellement », j'entends que dans sa fonction traditionnelle de transmetteur et d'évaluateur de connaissances, le maître pose aux élèves des questions dont il connaît la réponse. Même si le développement des méthodes actives, du travail de groupes, de l'approche socio-constructiviste de l'apprentissage ont nettement modifié ce modèle transmissif, il reste très répandu et organise encore certaines séquences d'enseignement et d'évaluation, créant de cette manière une relation hiérarchique au savoir : l'enseignant est le garant de la vérité et celui qui apporte le savoir si besoin. Ainsi, l'enfant ne répond aux questions de l'enseignant que pour lui montrer qu'il a compris ou qu'il a appris.

Par opposition, dans la pratique de nombreuses DVP, ce n'est plus uniquement le maître qui pose les questions mais les enfants, aux autres et à eux-mêmes. Le statut de la question est alors modifié : elle passe d'une « demande d'informations à quelqu'un qui possède un savoir », à un statut de « problème », qui amène à se poser d'autres questions pour tenter d'envisager des réponses. Ainsi, c'est la posture de l'enseignant qui s'en trouve modifiée. En effet, afin d'ouvrir un espace pour la réflexion personnelle, elle ressemble plus à celle d'un arbitre ou d'un animateur. Il n'est donc plus un sujet supposé savoir mais un sujet lui-même en recherche. O. Brenifier écrit à ce propos que ce « rôle est tout d'abord d'assurer que les pensées soient claires et comprises, ce qu'il vérifiera non seulement au moyen de sa propre compréhension mais aussi grâce aux paroles de ceux qui réagissent à un discours ou à une question donnée. Il doit au maximum utiliser les relations entre participants plutôt que d'émettre lui-même un jugement.²⁰ ». Ainsi, le statut de l'élève change également puisqu'il devient un interlocuteur valable pour ses pairs, au même titre que le maître.

Plus globalement, le contrat didactique entre l'enseignant et ses élèves est déplacé. Celui-ci « décrit les règles implicites et explicites qui régissent le partage des responsabilités, relativement au savoir mobilisé ou structuré, entre l'enseignant et l'élève »²¹. On peut se demander où se situe le maître dans ce contrat et comment il va construire le rapport non dogmatique au savoir nécessaire aux pratiques philosophiques. Comment va-t-il redéployer le rapport au savoir dans sa classe ?

■ LA POSTURE DU MAITRE : ENTRE CONTROLE ET LIBERTE

Le rôle du maître dans une PVP est en tension entre contrôle et liberté : entre le contrôle qu'il exerce sur le dispositif et la liberté qu'il octroie aux élèves, entre la nécessité d'un accompagnement à la réflexion et l'autonomie indispensable à la pensée. Cette position n'est pas propre aux PVP. Elle régit la majorité des pratiques enseignantes puisqu'il faut osciller entre transmettre des contenus et construire une attitude, autrement dit un savoir-être, des savoirs-faire et un savoir-penser. Néanmoins, cette situation prend toute son ampleur dans les PVP puisqu'il s'agit d'accompagner l'enfant afin qu'il trouve lui-même sa propre réponse à sa propre question.

²⁰BRENIFIER Oscar, 2007, *La pratique de la philo à l'école primaire*, SEDRAP Education, Alcofribas Nasier

²¹ Encyclopédie Wikipédia

La question de la liberté tout d'abord, trouve ses limites dans le cadre scolaire lui-même. En effet, le guidage de l'enseignant peut osciller entre une intervention sur la forme – respects des règles d'écoute et de prise de parole, etc... - et un guidage plus fort où il peut lui aussi intervenir au même titre que l'enfant. Mais comment réagir si un enfant avoue lors d'un DVP un petit délit qu'il a commis ? L'école est un lieu public et laïc. L'enseignant a pour mission d'être garant de la loi et d'une éthique vis-à-vis des familles et des enfants dont il a la charge. La DVP peut rapidement atteindre les limites de la liberté du cadre scolaire. De même, si un enfant dévoile des secrets relevant de la sphère familiale, quelles limites exiger ? Si le maître rompt trop souvent le cours de la discussion pour rappeler la loi aux élèves, ne reprend-il pas une place dominante vis-à-vis des savoirs, au risque de brider la réflexion mise en place ?

De mon point de vue, je dirai qu'il s'agit, certes, d'apprendre à penser par et pour soi-même et, en ce sens, il s'agit d'apprendre à vivre sa liberté. Mais cette liberté s'acquiert par la pratique d'un ensemble d'habiletés et par le développement d'attitudes qui respectent des règles, celles du philosophe, de la communauté de recherche, et celles du cadre scolaire. La contrainte prend alors tout son sens lorsqu'elle est nécessaire au bon fonctionnement du dispositif. L'enseignant peut s'inspirer du travail de Patrick Tharrault – dans Pratiquer le débat philo à l'école – pour établir des règles de discussion afin de limiter les débordements dus à une trop grande liberté : les propos à caractère raciste et sexiste sont interdits, les valeurs partagées sont celles de la République fondatrice de l'école et de la laïcité, ne pas accepter de confessions intimes mais rester dans l'exemple personnel qui sert d'appui au groupe, etc. ...

Ainsi, il est intéressant de se demander comment cette dialectique s'exprime en classe. Par quel choix l'enseignant trouve-t-il un compromis au sein de cette tension ? Comment amène-t-il les élèves à se détacher du maître et à coopérer entre eux ? L'analyse des entretiens a pour vocation de proposer des réponses, liées à la pratique des enseignants choisis, à ces interrogations.

B) LES DIFFERENTES FORMES DE PRATIQUES CHEZ LES SPECIALISTES DE LA PHILOSOPHIE POUR LES ENFANTS

Il devient important à ce stade de distinguer les différents dispositifs exploités en classe ainsi que les grands modèles théoriques développés par les spécialistes et les chercheurs. En effet, les enseignants vont prendre des décisions, qui sont essentielles

puisqu'elles forment le cadre de la discussion. On peut supposer qu'elles découlent des valeurs pédagogiques et de l'éthique du praticien.

■ LES DIFFERENTS MODELES ET DISPOSITIFS EXISTANTS

Les PVP à l'école primaire s'effectuent aujourd'hui en France selon une grande variété de dispositifs, qui divergent sensiblement sur les rôles du maître et des élèves notamment.

La démarche d'Anne Lalanne, du courant philosophique, se présente sous forme d'ateliers où les enfants apprennent à philosopher, par l'intermédiaire de l'adulte, selon trois aspects qui font la spécificité de cette méthode : la technique du débat, le respect des valeurs démocratiques et les exigences intellectuelles de la philosophie comme les définit également M.Tozzi – la conceptualisation, la problématisation et l'argumentation. L'adulte est garant du respect des règles de fonctionnement du débat. Il l'organise en posant des questions ouvertes et assure la répartition de la parole. Il interroge, reformule, synthétise, recentre et relance. Il conduit chacun des élèves à trouver la réponse qui leur convient. L'enseignant est donc porté par la recherche et l'émergence, par les enfants, de questions pertinentes. Son objectif s'inscrit donc dans l'esprit de la maïeutique même s'il nécessite pour l'enseignant de préparer les aspects philosophiques de la question au préalable. Sa parole est toute aussi importante que celle de l'élève.

Les PVP chez Brénifier se basent également sur le modèle de la maïeutique. Il s'agit de faire émerger chez les enfants un questionnement et des idées, pour les interroger avec pertinence. Elles visent à établir une argumentation de qualité. L'attention portée aux paroles de l'autre et, plus que dans la méthode Lalanne, le souci de la vérité, doivent primer, pour que tout le monde exprime ses convictions librement. Il ne s'agit pas tant d'avancer dans une discussion que de clarifier ce qui se fait et se dit. La PVP de Brénifier est donc marquée par la rigueur philosophique et sa cohérence.

Dans le courant démocratique, la méthode d'Alain Delsol a pour objectif d'instituer un cadre citoyen à la discussion démocratique. Elle cherche à susciter la communication plus que l'argumentation. Le bon déroulement de la discussion est assuré par les élèves auxquels différents rôles sont assignés. Ils sont séparés en trois groupes de discutants, d'observateurs et d'animateurs parmi lesquels le président de séance, le reformulateur, le synthétiseur et le passeur de micro. Les échanges sont

enregistrés. Le rôle de l'enseignant est de rappeler les règles de la DVP en début de séance et d'intervenir le moins possible sur le fond afin de favoriser les discussions entre enfants. En cela, le rôle de l'enseignant diffère des deux pratiques précédentes. Il les aide donc à se répartir les rôles et facilite les problèmes de communication, par la reformulation par exemple, ou en pointant des contradictions si besoin. Il est le garant d'un cadre éthique.

Le dispositif Philozenfants de Michel Tozzi s'inspire des travaux d'Alain Delsol. Le rôle de l'enseignant ne se situe pas au niveau des savoirs mais au niveau des exigences philosophiques. Il se situe donc entre le courant philosophique et le courant d'éducation à la citoyenneté. L'originalité et la spécificité de sa méthode vient donc des deux visées de la discussion : une discussion à visée philosophique et à caractère démocratique. Elle possède une visée démocratique du fait que les responsabilités de la gestion du débat soient réparties parmi les élèves : président, observateurs, secrétaires, philosophes. Mais elle possède également une seconde visée, philosophique, qui concerne les exigences intellectuelles du débat et les processus de pensée : le questionnement, la problématisation, l'argumentation et la conceptualisation. L'enseignant est le garant de la portée philosophique de la discussion. L'objectif est d'apprendre à penser, à penser de manière cohérente, au sein de la communauté de recherche.

La méthode pensée par Jacques Lévine et son groupe de recherche AGSAS²², au sein du courant psychanalytique, s'appuie sur les avancées de la psychanalyse. Dans ses ateliers philosophiques, l'élève est amené à découvrir, avec les autres, sa propre pensée. Ce qui prime, en comparaison avec les autres méthodes énoncées, est sa parole et la liberté de celle-ci à s'exprimer. De manière générale, les enfants sont très peu guidés par l'adulte. Au début de l'atelier, une question est lancée puis l'atelier se déroule en deux temps : le premier dure dix minutes et est filmé ou enregistré. Il consiste à ce que les enfants échangent entre eux, l'adulte restant silencieux. Pendant les dix minutes suivantes, les enfants sont confrontés à leur image puisqu'ils écoutent ou regardent l'enregistrement, l'adulte aidant à en exploiter les ressources. Le premier enjeu de la discussion est ici l'estime de soi et la construction de l'identité en permettant aux élèves d'oser explorer librement leur pensée, de prendre conscience de leur

²² Association des Groupes de Soutien Au Soutien

capacité à tenir des propos sur une question, de passer des émotions aux mots puis aux idées.

Bien entendu, comme toute typologie, celle-ci a des aspects synthétiseurs qui ont le désavantage de simplifier les modèles et de réduire les nuances.

C) METHODOLOGIQUE DE LA DEMARCHE DE RECHERCHE

■ TERRAIN DE RECHERCHE

Afin de répondre à ma problématique, je base mes recherches sur l'analyse des entretiens passés avec trois professeurs des écoles. J'ai choisi de mener des entretiens semi-directifs car ils présentent deux intérêts me paraissant judicieux. Tout d'abord, ils peuvent me permettre d'avoir accès aux représentations que les enseignants se font de leur pratique et de l'idéal vers lequel ils souhaitent tendre. Les dires des enseignants évoquent leurs intentions, de fait ou recherchées puisqu'il est évident qu'il existe un écart entre leur discours, peut-être plus tourné vers un idéal, et leur pratique effective. Ils permettent donc de connaître leur avis critique sur leur pratique et les interrogations qu'elle suscite. De plus, l'entretien se passe dans un rapport direct avec la personne interrogée. Il ouvre donc des portes par lesquelles d'autres questions peuvent arriver.

Le premier entretien fut réalisé avec Patrice, enseignant en CE2. Par sa formation scientifique puis orientée vers la géographie, il n'a pas eu accès à la philosophie post bac. Il n'était pas attiré par cette discipline mais il précise que maintenant, elle lui permet de réfléchir sur sa pratique et sur la définition qu'il se fait de l'élève. Enseignant depuis 1999, il a véritablement pris connaissance des PVP en 2010, par le biais de collègues et en fréquentant le site de l'Inspection Académique du 49. Intéressé, il a tenté d'intégrer les PVP à sa classe mais il juge à présent que cela ne fonctionnait pas très bien. D'après lui, la cause venait de son manque d'expérience. Grâce à sa rencontre en 2013 avec un professeur des écoles aujourd'hui intervenant aux multiples facettes (Mr Pellerin), il s'est de nouveau lancé dans l'aventure.

Le deuxième entretien s'est déroulé avec Valérie, enseignante depuis 1993. Elle a en charge des CM1/CM2. Sans formation philosophique autre que celle de terminale, elle a pris connaissance des PVP et s'est formée sur le terrain en observant ces pratiques dans une école Freinet ou elle a enseigné durant sept ans. Après deux ans d'observation et d'échanges, elle s'est lancée dans la pratique, cela fait maintenant 8 ans. S'informer et continuer à se former est pour elle un aspect essentiel du métier. Elle

estime que les échanges entre enseignants sont les plus bénéfiques afin de se former car ils permettent de discuter et de s'interroger sur la pratique.

Le troisième entretien fut mené auprès de Muriel, enseignante depuis 1996, cette année en GS. Ses études n'ont pas de lien avec la philosophie et elle a découvert son existence à l'école primaire en 2007 grâce à un enseignant coordinateur (également Mr Pellerin) qui intervient autour des PVP dans l'école en prenant en charge des petits groupes. Suite à ce modèle de pratique, elle s'est lancée mais ne se sent pas encore pleinement armée : elle précise l'utilité pour elle des supports, des conseils. Selon elle, elle aurait aujourd'hui besoin d'un apport pour avancer et permettre aux élèves d'aller plus loin.

■ OUTILS METHODOLOGIQUES.

Pour concevoir l'entretien, je me suis appuyée sur des travaux de chercheurs et sur la façon dont ils traitaient la question du rôle du maître : les livres Pratiquer le débat philo à l'école de Patrick Tarrault et Un projet pour...philosopher à l'école de Jean Charles Pettier et Véronique Lefranc m'ont aidée pour leur approche pratique des PVP avec les enfants. Les retranscriptions de DVP dans ces deux ouvrages m'ont permis d'analyser les interventions du maître. La séance filmée sur le thème « qu'est-ce qu'une insulte »²³ et le visionnage du film *Ce n'est qu'un début*²⁴ furent également des références essentielles me permettant d'observer concrètement le déroulement de deux DVP entre enfants de cycles différents (cycle 1, 2 et 3).

L'entretien se compose de quatre rubriques, développées ci-dessous.

Le profil de la personne et formation :

1. Depuis quand êtes-vous enseignant ?
2. Dans quelle(s) classe(s) enseignez-vous ?
3. Pouvez-vous donner entre 3 et 5 termes qui caractérisent **votre** personnalité d'enseignant ?
4. Et environ 5 termes (priorités) qui caractérisent ce qu'est **pour vous** l'enseignement ?
5. En 1 ou 2 mots, qu'elle serait pour vous la finalité de l'Ecole ?
6. Est-ce que vos études ou votre parcours personnel ont un lien avec la philosophie ?
7. Comment et quand avez-vous pris connaissance de l'existence des pratiques à visée philosophiques à l'école primaire ?

²³ Vidéo disponible sur le site de la BSD, voir sitographie

²⁴ Voir filmographie

8. Avez-vous ressenti le besoin de vous former au préalable ? de suivre une méthode particulière?
9. Si oui, qu'avez-vous entrepris ? (Lectures ? Témoignages ? Vidéo ?) .
10. Ressentez-vous le besoin de continuer de vous informer dans ce domaine ?

Déterminer le profil, notamment grâce aux questions 3 et 4, a pour objectif d'identifier la conception qu'a l'enseignant de l'élève, de l'enseignement, de sa posture professionnelle. Le choix de donner entre 3 et 5 termes permet de ne pas limiter ni imposer le nombre de réponses de l'enseignant. Ces questions nous permettront sans doute de faire des suppositions quant aux priorités de l'enseignant : quel enfant souhaite-t-il construire par son enseignement ? Vers quoi souhaite-t-il le mener ? Ces questions m'aideront donc pour créer des liens entre le dispositif mis en place lors des PVP et les principes pédagogiques que l'enseignant défend. Les questions sur la formation ont pour but de savoir si les enseignants sont influencés et renseignés sur les modèles et les courants existants de la philosophie pour les enfants.

Motivations :

11. Depuis quand avez-vous mis en place des discussions à visée philosophique dans votre classe ?
12. Quelles ont été les motivations qui vous ont poussé(e) à organiser des pratiques philosophiques ?

Par cette question (12), je souhaite observer des similitudes entre les motivations de ces professionnels, les différents courants philosophiques – démocratique, psychanalytique, philosophique – et les dispositifs mis en place. Je suppose par exemple qu'un enseignant, proche du courant psychanalytique, qui souhaite créer un espace d'expression pour le sujet, favorisera la circulation de la parole et réduira au maximum ses interventions afin de laisser place à l'individu. Il préférera les échanges au débat. Sa pratique se rapprochera peut-être de celle de J. Levine.

13. Concernaient-elles un besoin ou un manque à combler dans votre classe ?

Cette question n'est peut être qu'à poser en fonction de la réponse précédente et a pour but de donner un espace aux motivations propres et internes à certaines classes ou écoles, comme par exemple pour résoudre des problèmes de violence, de manque de communication, de langue française peu maîtrisée, etc. ...Ces réponses m'aideront

à relier les motivations qui ont poussé l'enseignant aux choix pédagogiques mis en place dans ses PVP.

14. Que pensiez-vous que la philosophie allait apporter de plus à votre enseignement avant de mettre en place des discussions à visée philosophiques ?
15. Que pensez-vous que ces discussions à caractère philosophique apportent à votre enseignement maintenant que vous les avez mise en place ?

Ces questions permettent de joindre attentes de l'enseignant et résultats observables.

16. Est-ce que cela a eu un impact sur votre pratique professionnelle habituelle ? Si oui, en quoi ? Si non, pourquoi ?

Les pratiques et organisations :

17. Comment qualifiez-vous ce temps en classe ? Parlez-vous de philosophie ? (discussion philo, débat, atelier, goûter, moment, échange philo, etc. ... ? ou aucun nom ?) Pourquoi ? Comment définiriez-vous cette pratique ?
18. Utilisez-vous le débat comme une fin en soi ou comme un moyen, lors d'un projet par exemple ?
19. Comment amenez-vous le débat ou la discussion dans votre classe ? (livre, évènement au sein de la classe ...)
20. Ces activités sont-elles des activités à part, ou bien laissez-vous de la place au débat ou à la discussion dans les autres disciplines ?

La question 17 tend à apporter des précisions sur les priorités de l'enseignant dans la pratique de la philosophie avec les enfants. S'il choisit le débat par exemple, il favorise sûrement l'argumentation et l'appui sur les idées et interventions d'autrui. Par la discussion, peut-être s'intéresse-t-il d'avantage au caractère démocratique de cette pratique et donc à la distribution des rôles, la prise en charge du débat par les élèves ... La question 20 amènera des précisions quant à la place du débat dans une journée de classe et à l'importance donnée à la parole de l'élève par l'enseignant.

21. Suivez-vous un protocole particulier ?
 - Quels en sont les temps ?
 - Quel est l'enjeu de chaque temps ?

Pour précisions si besoin est :

22. Comment est organisée la discussion :
 - dans l'espace ?

- dans la répartition des rôles d'animation ? (président, reformulateur, synthétiseur, micro,)
- dans les prises de paroles ? (libre ? tours de table ? bâton de parole ? distributeur de parole ?)
- -utilisez- vous le tableau ?

Les réponses apportées ici pourront m'éclairer sur la façon dont l'enseignant mène ses PVP et me permettre de savoir s'il suit un modèle en particulier ou non, s'il s'inspire de plusieurs méthodes qu'il combine, si sa pratique varie.

Ces réponses peuvent également marquer l'importance accordée à l'espace et à la distribution des rôles dans la PVP à tendance démocratique comme celle de Lipman et ses successeurs par exemple.

23. Vous concernant plus particulièrement, quelle place avez-vous dans l'espace pendant le débat ?
24. Quand est-ce que vous intervenez ?
25. De quel ordre sont vos interventions ? leur objectif ?

Comme pour la question 21, il s'agit ici d'observer si le degré d'intervention de l'enseignant se rapporte de près ou de loin au degré d'intervention pratiqué par les spécialistes de la philosophie pour les enfants.

Attentes et enjeux :

26. Selon vous, qu'apporte la pratique de la discussion à visée philosophique aux enfants :
- en ce qui concerne l'éducation à la citoyenneté ?
 - d'un point de vue psychologique ?
 - d'un point de vue langagier ?
 - en ce qui concerne le développement d'une pensée autonome et critique ?
 - en ce qui concerne leur curiosité et leur aptitude à se questionner ?

27. Les élèves apprécient-ils ou pas ces débats ? Si oui ou non, pourquoi ?

28. Quels sont les évolutions que vous avez pu constater ?

29. Quel est l'impact de la mise en place des discussions à visée philosophique sur le groupe classe ? Sur les élèves individuellement ?

30. Évaluez-vous le débat ? Si oui, comment ? Si non, pourquoi ?

En questionnant l'enseignant sur les évolutions de ses élèves, je cherche à savoir ce à quoi il s'attendait, si cela le surprend.

■ OUTILS D'ANALYSE

Une deuxième phase a consisté à analyser ces entretiens dans une approche comparative. J'ai réalisé un tableau qui répertorie les différents critères essentiels à ma recherche. Ils reprennent mes hypothèses :

- Une partie des choix opérés par l'enseignant résulte de la perception qu'il a de la notion d'enseignement et des valeurs qu'il y associe,
- les enseignants s'appuient sur des modèles théoriques de fonctionnement pour assurer le bon déroulement de la PVP mais ils l'adaptent en fonction de la conception qu'ils se font des compétences nécessaires à l'enfant pour devenir adulte.

Ce tableau fait office de grille d'analyse et se compose des rubriques suivantes : les présupposés de la personne sur l'enseignement et les présupposés sur sa personnalité d'enseignant ; les motivations sous-jacentes à sa pratique de la philosophie avec sa classe et ses objectifs ; le choix du dispositif; la posture de l'enseignant dans la DVP (place, degré d'intervention, de guidage) et la nature de ses d'intervention ; les influences implicites ou explicites de courants philosophiques.

Pour analyser ce tableau, je me suis posée trois questions :

- 1 - Quels sont les points, dans les énoncés qui paraissent semblables et qui laissent apparaître une culture partagée fondant le rôle du maître dans les PVP ?
- 2 - Quelles sont les différences portant sur le rôle du maître? Sur quels aspects portent-elles exactement ?
- 3 - Par rapport à ces différences semble-t-il y avoir de véritables divergences, ou est-ce une question de style personnel ?

PARTIE 3 : ANALYSE DU RÔLE DU MAÎTRE DANS LES PRATIQUES PHILOSOPHIQUES

L'enseignant opère des choix pour mettre en place une didactique de la PVP. Ces choix sont à la croisée de valeurs, de représentations, d'expérimentations et d'analyses de pratiques faites par l'enseignant. Comme nous l'avons vu précédemment, les différentes méthodes des spécialistes de la philosophie pour les enfants favorisent davantage certains aspects de la réflexion par rapport à d'autres, insistent plus sur la

confrontation des idées, ou bien sur le fonctionnement de la pensée, ou encore sur la rigueur philosophique... La personnalité du maître, ses choix éthiques et pédagogiques apparaissent donc comme constitutifs des pratiques qu'il propose aux élèves pour apprendre à philosopher.

C'est pourquoi cette troisième partie interroge l'impact du rôle du maître et de ses décisions dans la mise en place du dispositif dans lequel les enfants vont apprendre à philosopher. Je m'appuie pour cela sur les entretiens menés avec les trois professeurs des écoles mentionnés précédemment (Patrice, Muriel et Valérie), que j'ai tenté d'analyser au regard des apports théoriques, philosophiques et historiques apportés par les deux parties précédentes.

A) TROIS ENSEIGNANTS, TROIS DISPOSITIFS

■ OPINIONS DES ENSEIGNANTS INTERROGES SUR LES VALEURS INTRINSEQUES A L'ENSEIGNEMENT ET SUR LEUR PERSONNALITE D'ENSEIGNANT

Dans le premier entretien, Patrice associe à l'enseignement les mots et les expressions « transmission de savoirs, apprendre l'autonomie, acteurs de leurs apprentissages, s'approprier le savoir » (question 5). Il insiste sur l'importance de construire « du sens » et explique qu'enseigner, c'est faire « faire d'eux les meilleurs adultes possible », c'est-à-dire amener les enfants à être des adultes « équilibrés », que ce qu'ils font « ait un sens pour eux », qu'ils « comprennent le monde dans lequel ils vivent ». Dans le second, Muriel emploie les mots « transmettre, apprendre, trouver des stratégies pour aider les élèves, plaisir, écoute, partage » (question 5). Trouver des stratégies est pour elle un moyen d'individualiser les parcours des élèves, pour une réussite de tous. Pour Valérie, l'enseignement renvoie aux mots et expressions « transmettre, développer ses sens, son imaginaire, construire des savoirs et des savoir-faire, s'épanouir ».

Dans les trois cas, des points communs sont notables. On retrouve l'idée de progression, de construction de l'enfant. L'idée d'autonomie chez Patrice se retrouve également dans les propos des deux femmes quand elles mettent en avant l'individualisation des parcours (Muriel) et l'épanouissement (Valérie). Pour Valérie, les valeurs de liberté et d'expression semblent être les plus importantes puisqu'elle les emploie à de nombreuses reprises tout au long de l'entretien mais ici elle insiste sur le fait qu'elle souhaite participer à la construction de « citoyens libres et responsables ».

Chez Muriel, la notion de liberté d'expression est présente mais elle ne s'y attarde que dans la réponse à la question 12 car il s'agit pour elle d'une des motivations qui la pousse à pratiquer la philosophie dans sa classe. En effet, elle perçoit cette pratique comme un moyen d'ouvrir un espace de liberté d'expression pour les enfants, car elle constate qu'habituellement les élèves n'osent pas prendre la parole et dire ce qu'ils pensent. Enfin, ils citent tous trois la notion de transmission de savoirs tout en évoquant également la construction de ceux-ci. Notons que Patrice précise qu'il y a « une part de transmission de savoirs », ce qui laisse supposer qu'il y a une part de construction par les enfants.

Cependant, des différences de point de vue sont notables. Tout d'abord, on remarque que les valeurs intrinsèques à l'enseignement données par Patrice et Valérie concernent le travail de l'élève : apprendre l'autonomie, être acteur, développer ses sens, construire des savoirs, ... Patrice précise que grandir, c'est comprendre le monde qui nous entoure en mettant du sens derrière les apprentissages. Cette perspective se rapproche de la pensée de J. Dewey pour qui l'enfant ne peut grandir, c'est-à-dire sortir des préjugés, qu'en comprenant son environnement. Les valeurs données par Muriel ne concernent pas seulement le travail de l'élève. Elles sont à la fois du côté de l'élève (« apprendre ») et à la fois du côté de l'enseignant (« transmettre »). Ainsi la conception pédagogique de Muriel semble plus proche de l'enseignement traditionnel que Patrice ou bien Valérie qui, elle, semble préférer les méthodes actives (Freinet est cité à de nombreuses reprises). Il ne s'agit évidemment pas ici de cloisonner l'enseignement de l'un ou de l'autre dans un modèle particulier, d'autant plus que chaque terme prononcé peut être compris de différentes manières. Muriel est de plus la seule à évoquer la notion de plaisir et de partage qui sont des valeurs positives du côté de l'élève comme de l'enseignant.

En ce qui concerne leur opinion sur leur personnalité d'enseignant, les trois entretiens révèlent des caractères très différents. Patrice se décrit comme quelqu'un de bienveillant, de tenace et d'exigent, qui cherche un climat serein. Ce climat serein, il cherche aussi à l'avoir avec les parents en établissant un rapport de confiance et de respect mutuel. Muriel se considère à l'écoute de ses élèves et attentive à comment ils se sentent dans l'environnement classe et dans le groupe, pour pouvoir réagir en conséquence. Ce qui lui importe est de créer des liens entre les enfants pour créer un vrai groupe classe. Elle trouve qu'ils se sentent plus à leur aise en petit groupe, (I.141)

et qu'il est alors plus facile de leur apprendre à travailler dans le respect les uns envers les autres car ils sont habitués à travailler régulièrement en groupe. Valérie se définit comme étant « exigeante, organisée, rigoureuse, créative, spontanée ». Elle met un point d'honneur à l'innovation mais précise que le métier d'enseignant doit parfois s'arrêter, qu'il faut « savoir lâcher » (question 4). Savoir se remettre en question est une qualité qui est également importante pour elle.

On constate qu'alors que Patrice et Muriel définissent leur personnalité d'enseignant par rapport aux enfants et adultes, Valérie définit sa façon de travailler. Peut être que la question n'a pas été interprétée de la même manière. Chez Patrice, le fait d'être tenace renvoie au fait de mener les élèves au bout de ce qu'ils pensent. Pour lui, le rôle de l'enseignant est effectivement d'aider l'élève à s'exprimer. De plus, on peut s'appuyer sur le parallèle qu'il établit ensuite entre le travail en mathématiques et le travail en philosophie (I.90). Pour lui, le plus important est d'accéder aux concepts d'une discipline en menant une réflexion plutôt que d'emmagasiner des connaissances. En ce qui concerne sa façon de travailler avec les élèves, il s'attache donc davantage à la réflexion menée qu'aux savoirs. Un lien peut alors être fait avec Montaigne puisqu'il semble préférer une « tête bien faite » plutôt qu'une « tête bien pleine ». Muriel quant à elle a la volonté de s'adapter de manière réfléchie à chaque enfant en tenant compte des compétences de chacun, pour les faire progresser ensemble vers la même direction. Elle attache ainsi de l'importance à la notion de groupe et à ses bienfaits dans l'environnement classe (I.24-25). De son côté, Valérie répètera plusieurs fois au cours de l'entretien qu'elle ne s'attache pas à un cadre en particulier dans sa manière de travailler, malgré son caractère rigoureux et organisé (I.121 à 125). On observera par la suite que ce présupposé sur elle-même joue un rôle déterminant dans le dispositif qu'elle adopte pour faire philosopher les enfants.

■ MOTIVATIONS ET OBJECTIFS SOUS-JACENTS A L'ENVIE DE FAIRE PHILOSOPHER LES ELEVES.

Les entretiens font apparaître des motivations qui peuvent se regrouper sous trois axes : répondre à une volonté personnelle de l'enseignant, apporter une réponse au besoin des enfants (jusqu'à pallier un manque de leur enseignement) et développer des savoirs chez les élèves (dont certains sont en lien avec les objectifs des programmes scolaires).

Ainsi, Patrice justifie son envie de faire philosopher les enfants, entre autres, par le fait d'y trouver un intérêt personnel : « Maintenant ça m'intéresse » (I.33), « Ça m'a donné confiance et envie » (I.41). De même, Valérie explique qu'observer d'autres enseignants mener ce genre de pratiques lui a donné envie et que l'année durant laquelle elle n'en a pas menés cela lui a « manqué » (I.63). Muriel, elle, avait envie de tester la position de l'enseignant lors d'un DVP pour apprendre à se mettre en « retrait » dans la classe (I.78). On constate que l'intérêt personnel des trois enseignants se recoupe avec une question de nécessité ou encore que la philosophie est un moyen pour leur apporter « un plus » dans leur pratique : Muriel en ce qu'elle souhaite amener ses élèves dans un autre moment de langage car « ils n'osent pas prendre cette liberté » de parole (I.68). En cela, elle cherche à leur apporter des « habitudes et attitudes » (I.73) dans la relation à l'autre : oser prendre la parole, donner son avis, justifier ses propos, tout cela dans le respect de son/ses interlocuteur(s). Elle ne souhaite pas oublier cette relation à l'autre si constructive qui, dit-elle, ne se construit pas sur le plan critique et langagier quand elle est trop « duelle » (I.70). Patrice également espère moins parler afin de laisser la parole aux élèves, pour que tout ce qu'elle permet de communiquer prenne sens pour eux. Les PVP combleraient donc un manque pour cet enseignant : « un manque en réflexion » (I.70). Valérie, quant à elle, est partie du constat que les élèves avaient besoin de s'exprimer, d'échanger et de parfois « corriger » (I.66) leur manière de penser.

En ce qui concerne les objectifs qu'ils recherchent, on constate tant de différences que de points communs chez ces enseignants. Patrice, d'une part, trouve important que la classe soit un lieu où les élèves réfléchissent, s'expriment et se comprennent. Il se permet donc d'être « exigeant » (I.63) dans la maîtrise de la langue. Les PVP sont le moyen pour ses élèves de « s'élever » (I.66). D'autre part, Muriel voit en ces pratiques un moyen d'apprendre à prendre la parole (elle considère que c'est pour eux une « prise risque » (I.90)) et à entrer en contact avec les autres. C'est donc un biais pour travailler l'aisance de communication entre les élèves. Elles permettent d'apprendre à « structurer la pensée » (I.89), de développer des « compétences langagières et de raisonnement » (I.90). Que les élèves acquièrent des habitudes et attitudes est également un objectif essentiel pour elle (I. 73 et 87). « Le débat philo permet de leur faire découvrir ça » (I.84). Valérie accorde aussi de l'importance aux règles qui régissent son groupe classe et le DVP permet chez elle de les travailler en

les appliquant. L'écoute est primordiale pour le bon déroulement des opérations et pour une « cohésion de classe et plus de respect » (I.72). Elle continue en expliquant qu'il est essentiel d'après elle que les enfants découvrent qu'il y a plusieurs points de vue et que « cette différence de point de vue est enrichissante » (I.75). Enfin elle note que les PVP ont parfois pour objectif d'apporter un « soulagement quand on parle de sujets sensibles » (I.224), une satisfaction à obtenir des réponses ou des éléments de compréhension émis par d'autres.

Ainsi, une des motivations premières communes aux trois enseignants est d'ordre pédagogique puisqu'elle touche la volonté, le désir personnel d'animer des DVP avec les enfants. Pour Muriel, cela peut s'expliquer par l'envie d'évoluer dans sa pratique, d'innover, de parfois modifier son statut. Pour Patrice, par son intérêt croissant pour la philosophie qui lui permet de réfléchir sur sa pratique et sur les dires de ses élèves. Valérie par son caractère créatif et désireux de se nourrir de diverses pratiques (I.53). De plus, ils perçoivent les PVP comme le moyen de répondre aux besoins des enfants. Elles leur permettent de combler un manque. Pour Patrice, le manque de réflexion et de recherche de sens, qui rejoint une motivation principalement logique. Les motivations de Muriel tendent principalement vers l'aspect psychologique et citoyen, car elle fait ressortir le manque de confiance qui empêche les enfants d'interagir librement entre pairs et le manque d'attitudes scolaires. Pour Valérie, le manque d'échanges et de partages de pensées libres prime, ce qui la rallie particulièrement à des motivations d'ordre citoyen. Rappelons que ces motivations se recourent généralement, d'où l'intérêt pour l'enseignant qui peut travailler ces approches conjointement.

En outre, d'après les trois praticiens, la philosophie pour les enfants ne fait qu'un avec certains enjeux scolaires. Pour Valérie et Muriel, le DVP est une alternative à l'éducation civique, grâce aux valeurs qu'il permet de déployer. Pour Patrice, les DVP et l'école sont intrinsèquement liées : l'école doit accueillir les questions des élèves et cette prise en compte donne du sens à l'école. Cependant, si leurs motivations ont de nombreux points communs, on note déjà que les objectifs des enseignants diffèrent : Patrice insiste sur l'importance d'apprendre à penser. Il souhaite donner une plus grande place au sein de sa classe à l'apprentissage de la réflexion et juge que cela s'apprend par les PVP. Muriel accorde une grande importance à la communication, au bien être dans le groupe et perçoit les PVP comme un moyen de donner un espace aux enfants pour oser et apprendre à communiquer. Valérie, elle, insiste sur l'importance de

laisser s'exprimer les enfants. Elle considère que les PVP sont porteuses de valeurs citoyennes collectives et qu'elles déclenchent une ouverture d'esprit à la multitude d'opinions.

■ CHOIX DU DISPOSITIF

Je m'intéresse à présent aux choix du dispositif qui cadre la PVP et plus précisément à la disposition spatiale, à l'organisation de la discussion, aux supports inducteurs et aux règles de fonctionnement afin de repérer un éventuel lien avec les deux sous-parties précédentes.

Patrice fait philosopher la classe entière. C'est pour lui « un moment d'échange, ou on s'écoute, ou on fait attention à la formulation de ses phrases et un chacun peut donner son avis » (I.103-104). Au départ, les élèves sont en classe et découvrent le support, généralement une vidéo, qui servira le débat. Ils doivent alors noter individuellement des mots en lien avec la vidéo. Patrice les note au tableau au cours d'une phase orale collective et ils finissent par n'en retenir qu'un seul, qui sera le thème du débat. Puis ils cherchent de nouveau à l'écrit des questions qui se dégagent de ce thème, les mettent en commun et n'en retiennent qu'une, celle qui déclenchera le débat. Celui-ci ne se déroule pas en classe mais en salle polyvalente et les enfants sont assis sur des chaises. Patrice favorise une disposition en cercle afin d'avantager les interactions et l'écoute. Il nomme un reformulateur, un donneur de parole, deux secrétaires et deux dessinateurs. Le déroulement du DVP est donc comme institutionnalisé. Le déclencheur de la discussion peut également être un évènement, une sortie, un album, mais Patrice souhaite qu'il y ait un support (I.111).

Muriel s'appuie également toujours sur des supports : image, vidéo, album, mais elle peut aussi utiliser l'actualité ou un évènement. Elle utilise souvent le dessin avant d'amener au débat car elle estime qu'il « permet de structurer ce qu'ils ont envie de dire [et qu'il] est une aide précieuse pour eux » (I.150). L'utilisation de supports pour amener la discussion sont alors « porteurs » pour Muriel et leur diversité montre une volonté de s'appuyer sur du visuel. Elle fait philosopher ses élèves en demi-classe afin de favoriser la circulation de la parole. Elle privilégie un lieu à part, la BCD, car elle estime important de changer d'espace. En milieu d'année scolaire (au moment de l'entretien), elle préfère encore donner la parole mais va progressivement essayer de se détacher de ce rôle pour en laisser la charge aux élèves. Elle essaye de se tenir au maximum en

dehors du cercle d'enfants, disposition qu'elle a choisi pour favoriser la communication et mettre les enfants en confiance.

Valérie, comme Muriel, ne suit pas de protocole particulier. Elle insiste simplement sur « le bon déroulement des opérations » (I.137) pour la participation et la concentration de tous. Des règles régissent la discussion. Ceux qui ne les respectent pas sont mis « hors jeu » (I.140) et doivent alors sortir du cercle d'élèves. Pour le réintégrer, ils doivent demander l'autorisation aux participants. Ces règles sont expliquées lors de la première séance et sont également reprises en cas de besoin, en guise de rappel. Elles reprennent les règles de vie de classe et concernent le fonctionnement du DVP en expliquant le rôle de chacun et à la manière de se comporter pour réussir à réfléchir ensemble : ne pas couper la parole, respecter, écouter, etc.... Le DVP se déroule en classe entière, en salle de classe, mais les élèves poussent le mobilier afin de s'asseoir au sol. Valérie souhaite que ce temps reste oral pour tous et que chacun se concentre sur l'écoute et la façon de s'exprimer. Il n'y a donc pas de secrétaire, sauf quand elle s'attribue elle-même ce rôle, pour garder une trace. En outre, elle peut parfois demander aux élèves de reprendre à l'écrit ce qui a été dit pour s'en resservir ultérieurement. Un donneur de parole est nommé et il doit tenir ce rôle tout au long de la semaine, au cours des autres activités. Il y a également deux reformulateurs. Valérie, elle, reste en dehors du cercle d'enfants. Le déclencheur de la discussion peut être un livre ou un événement mais elle privilégie le vécu des élèves, ce qui prouve une capacité d'adaptation à l'instant présent.

Ainsi, on observe chez les trois enseignants la même importance accordée à la disposition spatiale circulaire où les enfants peuvent tous se voir et s'entendre. Dans les trois cas, il s'agit donc de favoriser la parole : les interactions principalement pour Valérie et Patrice et la circulation de la parole entre les enfants pour Muriel. Chez les trois enseignants, des règles régissent ce temps de DVP: chez Stephan et Muriel, ces règles sont les mêmes que celles de la classe. Chez Valérie, en plus des règles de vie de classe qui restent en vigueur, d'autres sont propres à la pratique de la philosophie.

Cependant, dans le choix des dispositifs, on note une différence importante. En effet, ceux choisis par Patrice et Muriel tendent à différencier la DVP des autres temps d'apprentissages. Valérie semble plus intégrer ces activités dans le quotidien de la classe. En ce sens, elle ne s'attache pas toujours au dispositif qu'elle décrit car elle souhaite avant tout s'adapter et réagir « sur le vif » (I.124) aux questionnements des

élèves « pour que ça ait du sens » (l.125). Quand un temps de débat est nécessaire (avec ou sans portée philosophique) et qu'il n'est pas prévu, elle ne change pas la disposition spatiale. Dans les autres disciplines, dès qu'une situation se prête au débat, elle la saisit et « les incite [les élèves] à échanger entre eux » (l.127).

Pour Patrice, le DVP est « vraiment un temps à part » (l.120) mais il favorise le débat dès que cela est possible dans les autres temps d'apprentissages et « laisse plus le temps aux élèves de mener leur réflexion » (l.90). Il souhaite modifier sa posture, prendre moins la parole « pour plus la laisser aux enfants » (l.91).

Muriel pense que la « notion de débat était déjà dans [sa] pratique » (l.93), par exemple en temps de langage. Depuis qu'elle a mis les DVP en place dans sa classe, elle sent qu'elle oriente différemment la réflexion de ses élèves, qu'elle va « aller un petit peu plus loin » (l.136) mais elle ne constate pas de changement réel de pratique.

Malgré les variations d'intégration de ces pratiques dans le quotidien des élèves, on constate que les enseignants sont tous trois conscients qu'il est essentiel d'enseigner de sorte que la liberté, la communication, la curiosité, l'ouverture d'esprit soient étroitement liés, sinon philosopher ne serait qu'un exercice supplémentaire pour travailler la maîtrise de la langue.

■ POSTURE DE L'ENSEIGNANT ET NATURE DE SES INTERVENTIONS DANS LA DISCUSSION PHILOSOPHIQUE

Par la posture de l'enseignant, j'entends le rôle que celui-ci s'attribue dans la DVP afin de garantir son bon déroulement. Les réponses apportées aux entretiens, puis leur analyse, laissent apparaître des ressemblances comme des oppositions.

Pour Patrice, le rôle du maître est « très important », il « peut faire toute la différence » (l.163). Il s'assied donc dans le cercle, avec ses élèves. En premier lieu, il dit que l'enseignant doit mettre les enfants et leurs réponses en valeur (l.165-166). Il explique ensuite que, les premiers temps, il est reformulateur pour aider les élèves à apprécier ce rôle « assez flou ». Après plusieurs séances il « aide les élèves reformulateurs » (l.167). Ses interventions sont fréquentes (« peut-être que je suis trop présent » (l.163)), il peut être amené à donner son avis mais pour lui ça serait plus « induire la conversation » que réellement se positionner (l.176). Le guidage est fort : « il faut vraiment les guider dans la discussion » (l.173-174). Il pousse les élèves à problématiser et à argumenter en leur apportant des questions de relance (l.174). Ce

guidage très fort se retrouve dans le dispositif qu'il met en place : la phase de recherche de mots et de questions au départ. Le protocole est cadré. Cependant, malgré ce guidage fort, je rappelle que tous les mots et toutes les questions sont émis par les élèves et que la question de départ, qui déclenche la DVP, vient des élèves et est choisie par eux-mêmes.

Contrairement à Patrice, Muriel se place hors du cercle afin de se mettre le plus possible en retrait physiquement, « pour qu'ils s'autorisent à prendre la parole » (l.158). Elle est dans une position d'écoute et se place ainsi également en retrait dans ses interventions. Elle encourage la confrontation de points de vue, pousse à l'argumentation (l.164-165). Elle induit uniquement en cas de besoin, quand elle juge nécessaire de relancer la discussion et ne donne pas son avis. Malgré son faible niveau d'intervention, elle cadre tout de même le cheminement réflexif de ses élèves en gardant bien « à l'esprit ou [elle] veut aller » (l.167). Son rôle consiste également à aider les enfants à s'exprimer lorsqu'ils sont en grande difficulté pour formuler une idée. Elle explique qu'elle leur propose alors des mots, ou verbalise pour eux (l.178) mais avant d'apporter son aide, elle attend les réactions des autres enfants. C'est également elle qui distribue la parole dans le groupe mais elle compte se décharger de ce rôle : « Je vais y arriver progressivement » (l.154). En somme, elle guide principalement la discussion par le biais de questions de relance. On note qu'elle détermine elle-même le thème ou la question qui déclenchera la discussion, à partir des supports qu'elle choisit.

Valérie, dans sa position, est entre deux, ni dans le cercle ni totalement à l'écart : « Moi je suis la pièce rapportée » (l.171). Elle peut intervenir pour donner son point de vue car elle estime en avoir le droit, autant que de se taire (l.179), mais dans le souci de ne pas les influencer elle ne va le donner qu'à la fin. Elle se présente également comme une aide auprès des reformulateurs s'ils sont en difficulté car elle ne souhaite pas que leur rôle soit un frein à leur participation (l.183). Elle dit intervenir pour apporter des éléments supplémentaires de compréhension, pour « enrichir en apportant de nouveaux mots de vocabulaire » (l.184). En essayant « d'intervenir le moins possible » (l.186), elle reste tout de même dans le souci d'une bonne compréhension de la tâche, des diverses notions abordées dans le but de faciliter la communication entre tous les élèves, dans le respect des règles établies.

La description de la posture et des interventions des enseignants peut être mise en lien et être analysée au regard des conceptions des enseignants sur l'enseignement

ainsi qu'au regard de leur personnalité. Patrice souhaite rendre autonome ses élèves comme il le mentionne au début de l'entretien. Cela se met effectivement progressivement en place dans le dispositif qu'il a choisi. Il interagit fortement avec eux dans la discussion mais ceci dans le but de les guider avec exigence et bienveillance vers plus de responsabilité et de liberté, afin de « faire d'eux les meilleurs adultes possibles » (I.20). Muriel, par sa mise en retrait physique et verbale se place dans une posture attentive d'écoute afin de réagir et de s'adapter au mieux à chacun de ses élèves. Sa posture amène les notions de partage et de plaisir qu'elle évoque au début de l'entretien puisque les élèves osent prendre la parole et échanger. Valérie quant à elle, en essayant d'intervenir le moins possible, souhaite tout de même transmettre des connaissances tout en laissant se développer l'imagination et la personnalité de ses élèves, ciment nécessaire à la construction de citoyens libres et responsables.

Plusieurs points communs entre les choix des enseignants peuvent être relevés. Les trois utilisent en effet des questions de relance pour aider les élèves à aller plus loin. Ils adoptent également tous une posture d'aide : à la formulation ou à la reformulation, à l'avancée du DVP, à la réflexion des élèves. Aussi, la place du maître est appréhendée de façon différente dans les trois pratiques. Afin de favoriser la communication et de laisser un espace de liberté pour s'exprimer aux enfants, Emma et Valérie essayent de s'effacer au maximum du groupe. Cette absence relative de l'enseignant s'apparente à la méthode de J. Levine. Alors que Patrice fait partie prenante du débat pour les guider dans la progression de la discussion. Cependant, sa présence, comme celle de Valérie, est remplacée par certains dispositifs : le donneur de parole et les règles de communication notamment. Afin d'apprendre aux élèves à penser, à mener une réflexion, il use d'un degré de guidage fort. Il s'attache à ce que les processus de pensée philosophique soient bien présents : l'identification des idées, l'argumentation, la problématisation et la conceptualisation. Cette rigueur philosophique est défendue par O. Brenifier et M. Tozzi.

B) DES PRATIQUES PHILOSOPHIQUES REVELATRICES DES ATTENTES DE L'ENSEIGNANT

En somme, des différences, voire les divergences entre les démarches des trois praticiens semblent rejoindre notre hypothèse de départ : certains choix opérés afin de mettre en place un dispositif découlent de la conception personnelle que se fait le

maître de l'enseignement en général. Mais plus encore, les analyses soulèvent une base commune entre les trois pratiques enseignantes qu'il serait intéressant de comparer avec les méthodes des spécialistes afin de déterminer, ou du moins supposer, si certains choix dans le dispositif sont inhérents aux PVP avec les enfants.

■ INFLUENCE DES VALEURS PEDAGOGIQUES DE L'ENSEIGNANT SUR LE DISPOSITIF PHILOSOPHIQUE

Il n'est pas évident de repérer les différences relatives à l'âge des élèves par exemple ou à la personnalité de l'enseignant ou encore à ses choix pédagogiques et didactiques, tant tout est lié. Cependant, des points de divergence retiennent mon attention car ils semblent provenir de la personnalité des enseignants et de choix pédagogiques en lien avec la conception qu'ils se font d'un enseignement permettant à l'enfant de grandir.

Dans un premier temps, je note que les DVP n'ont pas le même niveau d'intégration dans les trois classes. Dans celle de Muriel, le dispositif mis en place tend à faire du moment philosophique un temps « à part ». On constate en effet une volonté de le différencier des apprentissages scolaires habituels. Dans le choix du lieu d'abord, différent de la classe, choisi pour sa tranquillité. Ensuite dans le choix du nombre d'enfants puisque c'est en demi-groupe qu'est menée la DVP. Parallèlement, on a pu constater que le rôle qu'elle tient lors de la DVP est différent de sa personnalité d'enseignante habituelle. Volontairement, en effet, elle passe d'une présence et d'un cadre forts à une attitude se voulant beaucoup plus en retrait. Se faisant, son objectif est de laisser un espace de liberté d'expression aux enfants et entre les enfants, ce qu'elle juge trop peu développé dans sa classe autrement. Il lui importe également que les élèves acquièrent des habitudes et des attitudes, tant scolairement que personnellement. Que tous osent et prennent plaisir dans ce moment de « partage d'idées » lui importe beaucoup, pour une ambiance sereine et une bonne entente collective. Ainsi, le dispositif mis en place entre bien en correspondance avec la volonté de l'enseignante d'ouvrir un espace nouveau pour travailler autrement, afin de combler un manque ou, du moins, afin d'améliorer sa pratique.

A l'inverse, Valérie favorise la simplicité du dispositif, pour plus de spontanéité : les élèves restent au sein de la classe, soit dans leur disposition de classe habituelle,

soit au sol en ayant poussé le mobilier. Les règles de la discussion sont les mêmes que celles de la classe mais insistent également sur le déroulement d'un DVP. Exigence et organisation sont de rigueur. Les règles étant bien établies, un débat peut être mené sur le vif. Ainsi, elle ne cherche pas à faire de la DVP une pratique singulière. Au contraire, cette pratique semble intégrée à la classe au même titre que les autres activités. L'enseignante détient un rôle « secours » pour aider les enfants dans la progression de leur pensée et dans l'apport de notions qu'elle leur partage. En somme, tout est dans ce dernier terme (le partage) puisque c'est une des valeurs citoyennes qu'elle souhaite transmettre à ses élèves. Dans son dispositif transparaissent ses principes pédagogiques puisque pour exprimer quelle serait la finalité de l'école, Valérie proposait « Faire en sorte que les élèves deviennent des citoyens libres et responsables » (I.24). De plus, les valeurs de liberté et d'expression étaient très ancrées dans son discours puisqu'elle encourage les élèves à adopter un esprit critique et une attitude soucieuse de l'autre tout en risquant sa propre parole. Elle pense ainsi « que dans les classes où on débat, il y a plus de cohésion, moins de conflits, d'agressivité » (I.220). Les valeurs qu'elle porte et qu'elle transmet amènent à une meilleure cohésion, une plus forte unité de groupe au sein de sa classe.

Chez Patrice, où l'exigence, la ténacité et la bienveillance sont au service d'un climat serein, le dispositif est très élaboré et très cadré. Il intègre l'espace classe puis un autre lieu dans lequel se déroule réellement le DVP. En cela et parce que les règles sont connues et habituelles, les temps de DVP ne sont pas totalement dissociés de la pratique habituelle de classe, tout en restant des temps à part puisque des rôles spécifiques y sont joués. Les objectifs qu'il associe aux DVP concordent avec les valeurs qu'il porte en tant qu'enseignant. Pour lui, les élèves doivent être acteurs et l'école doit prendre en compte les questions des enfants. Cela permet de donner du sens à l'école, c'est pourquoi la philosophie fait partie intégrante des enseignements de la classe.

En outre, les trois enseignants voient dans les PVP un moyen d'ouvrir les élèves à leur pensée, pour parler ensemble. Pour Patrice cependant, cette confrontation entre les individus a pour but d'apprendre à réfléchir alors que pour Muriel il s'agit principalement d'apprendre à communiquer avec les autres par la philosophie. Ainsi, Patrice se rapproche du courant philosophique où apprendre à penser est l'objectif principal, comme M ; Lipman ou A. Lalanne. Ses interventions cherchent à garantir les

exigences philosophiques de la discussion. De plus, il utilise un support vidéo dont le caractère philosophique de la trame narrative est à la portée des enfants pour les amener à se poser des questions, ce qui le rapproche de la méthode lipmanienne. Les questions des enfants sont en effet les déclencheurs de la DVP car il s'attache à répondre à leurs préoccupations, tout comme les romans de Lipman sont adaptés aux différentes tranches d'âges car chaque période de l'enfance a des préoccupations qui lui sont propres.

Les motivations et objectifs de Muriel s'apparentent d'avantage à la méthode de J. Levine. Elle laisse en effet une grande part à l'élève en tant que sujet. Cela correspond à l'une des caractéristiques qu'elle attribue à sa personnalité d'enseignante : d'être attentive à comment se sent l'enfant dans son rôle d'élève, à l'écoute. De plus, comme dans l'approche psychanalytique des DVP de J. Levine, le guidage de l'enseignant est très faible et montre qu'une attention très particulière est portée vers l'estime que l'élève a de lui-même.

Selon Valérie, la confrontation entre élèves leur fait prendre conscience de leur liberté d'expression et de la multiplicité des points de vue. Quand elle dit qu'elle souhaite « qu'ils se rendent compte que les différences de point de vue sont normales et qu'il faut les respecter car cette différence est enrichissante » (l.75), elle montre qu'elle est très attachée au respect et à la cohésion du groupe, régi par des règles. En plus d'avoir des influences du côté des techniques Freinet (ce qui peut être mis en relation avec son caractère organisé, créatif et innovant), sa méthode a pour objectif d'instituer un cadre citoyen à la discussion démocratique. Elle cherche par là à susciter la communication et à garantir le bon déroulement de la discussion en assignant des rôles et en instaurant des règles. Sa méthode se rapproche alors de celle d'Alain Delsol, du courant démocratique.

Ainsi, une grande partie des motivations qui ont poussé les trois enseignants à faire philosopher leurs élèves se retrouve dans les méthodes des chercheurs et spécialistes de la philosophie pour les enfants. Se dégagent alors de grandes similitudes notamment en ce qui concerne le degré de guidage de l'enseignant, bien que les enseignants n'aient pas cherché à prendre pour modèle une méthode en particulier. Ainsi, si ils ne s'appuient pas directement sur une méthode spécifique, on constate cependant des choix pédagogiques similaires dans le dispositif.

■ UN SOCLE COMMUN AUX DIVERSES PRATIQUES PHILOSOPHIQUES

Les points communs entre les PVP des enseignants interrogés et celles des spécialistes semblent pouvoir servir de principes de base inhérents à ceux qui souhaitent faire philosopher les enfants. Cependant, je commence par nuancer mon propos en précisant que les résultats des analyses effectuées ci-dessus ne concernent qu'un terrain de recherche très restreint. Les observations qui peuvent en être tirées n'ont pas l'ambition d'être associées à une vérité générale, qui nécessiterait de s'appuyer sur un nombre bien plus important de pratiques et de points de vue, mais bien d'émettre des suppositions. Ainsi, l'analyse des entretiens permet d'établir une base commune, un postulat de départ identique chez les trois enseignants.

Tout d'abord, ils possèdent tous les trois une conception de l'enfant et de l'élève comme capable d'apprendre à philosopher. Ils postulent donc, consciemment ou non, sur l'idée d'une « éducatibilité cognitive et philosophique » de l'enfant, et rejoignent en ce sens les philosophes de la tradition comme Epicure ou Montaigne et d'aujourd'hui comme M. Onfray ou M. Lipman. En ce sens, les trois enseignants perçoivent l'enfant comme un sujet pensant, dont la maturité ou le niveau de culture n'entravent pas sa capacité de réflexion, ce qui n'est pas accepté par tout le monde, comme nous l'avons vu précédemment. A la manière des spécialistes de la philosophie pour enfants, ils choisissent un dispositif où l'enfant est l'auteur de sa propre pensée. Cette idée ressort lorsque Valérie insiste sur la notion de « liberté d'expression » et qu'elle montre l'importance qu'elle accorde à l'effacement du maître dans la discussion, ou encore lorsque Patrice souligne son rôle de « guide » (I.173), ou que Muriel se place dans une posture d'« aide » (I.181). C'est la mise en route de la pensée de l'enfant dans sa singularité (grâce à son vécu, ses exemples de vie quotidienne, ses connaissances particulières,...) qui est principalement visée, et ce sur le long terme. On note cependant que ce postulat n'empêche pas l'enseignant d'apporter un fond de connaissances aux élèves mais elles ne seraient pas indispensables à la réflexion.

Dans les trois cas également, les enseignants cherchent à donner un statut positif à la parole de l'enfant. L'élève n'est plus celui qui donne la bonne réponse ou qui donne une réponse attendue. Sa pensée est considérée pour elle-même et il n'y a pas d'erreur possible puisque tout propos est accueilli sans volonté du maître de « corriger ». Patrice le manifeste lorsqu'il explique qu'il faut « valoriser les enfants et

leur parole » (I.166), tout comme on le comprend chez Muriel qui explique que les élèves doivent « oser » car ils peuvent librement partager leurs opinions (I.118) et chez Valérie quand elle constate que les enfants peuvent et ont « besoin de se corriger » entre eux (I.66). Ainsi, les trois praticiens acceptent de redistribuer le « pouvoir » dans la classe en acceptant de ne pas être le transmetteur du savoir mais l'accompagnateur de la démarche philosophique.

Ensuite, l'analyse des entretiens a montré l'importance du groupe comme moteur de la construction du savoir, dans la continuité de M. Lipman et de la communauté de recherche, que défendent également M. Tozzi, Lalanne ou O. Brenifier. Ce dernier appelle en effet le troisième niveau du philosopher « le niveau social » : philosopher c'est « être et penser dans le groupe » (BRENIFIER, 2007). Le savoir en philosophie se construit donc par la confrontation des conceptions des élèves les unes aux autres, dans une approche socio-constructiviste, ce qu'explique Patrice lorsqu'il dit que « le débat permet de réfléchir ensemble » (I.101). Les élèves sont donc les acteurs des échanges et co-construisent leurs réponses à l'aide du dispositif mis en place par le maître et de ses interventions. C'est pourquoi Valérie insiste sur la richesse qu'apporte « la multiplicité de points de vue » (I.74-75) et que Muriel évoque les bienfaits d'un « partages d'idées » et d'une « prise de risque » d'exposer son opinion dans un groupe.

Un dernier point me semble important à soulever. Il s'agit du caractère non-obligatoire des PVP. Contrairement aux disciplines scolaires habituelles, régies par des programmes et par des évaluations, faire philosopher les enfants est un choix de l'enseignant. Tout comme le fait que les élèves participent uniquement s'ils le souhaitent chez Valérie : elle ne les oblige aucunement à participer au débat s'il le ne souhaitent pas (I.209).

Les trois enseignants sont donc dans l'idée d'un questionnement par rapport à leur métier, leur posture professionnelle, le statut des élèves, la place accordée à l'oral, à la liberté d'expression et à l'apprentissage de la réflexion. Ils acceptent de remettre en question leur pratique et en cela, ils témoignent d'une attitude de professionnels de l'éducation.

CONCLUSION

Ainsi, ouvrir la philosophie aux enfants répond aux attentes des philosophes, des chercheurs et des enseignants qui souhaitent faire naître, dans les classes, un espace pour apprendre à réfléchir. Les différents courants de la philosophie pour les enfants, dont les finalités diffèrent, désirent tous, cependant, profiter de la curiosité et de l'étonnement propre à l'enfance pour leur apprendre, dès le plus jeune âge, à formuler des questions et à cheminer vers les différentes réponses envisageables. Pour cela, ne possédant pas une grande culture ni d'importantes connaissances sur le monde, l'enfant ne peut compter que sur ses expériences, son court vécu et finalement, sur son « jugement naturel ». En somme, faire philosopher les enfants, c'est parier sur la faculté humaine, quel que soit l'âge, d'être douée de la pensée.

Ce mémoire a permis d'apporter plusieurs éclairages à la problématique initiale. Tout d'abord, puisque l'institution ne l'oblige pas, l'enseignant opère un choix lorsqu'il décide de faire philosopher ses élèves. En cela, il choisit d'adopter les pensées des philosophes qui ont défendu l'accès à la philosophie pour les enfants, de participer à l'émergence de cette pratique à l'école primaire et également de s'interroger et de remettre en question sa propre pratique professionnelle. D'après la conception qu'il a de l'enseignement et grâce à sa personnalité propre, construite au cours d'années d'exercice, il essaye en permanence, de manière créative et réfléchie, de trouver des moyens pour accéder à un enseignement plus proche de l'idée qu'il se fait de l'éducation des enfants. Ainsi, l'influence du maître s'observe dans le choix du dispositif mis en place. L'analyse des entretiens a révélé qu'en fonction des finalités de son projet éducatif, la place attribuée au PVP dans la classe ainsi que le degré de guidage de l'enseignant varient ostensiblement. Cependant, le faible nombre d'entretiens menés limite la portée de ces analyses qui restent des constats.

Je conclurai en insistant sur le bienfondé de l'attitude clairement critique et réflexive des enseignants sur leur pratique avec les enfants, inscrivant ainsi, d'emblée, leur enseignement dans une démarche proprement philosophique. C'est en effet en ayant conscience des problèmes que pose cette pratique que des réponses concrètes et adaptées pourront être apportées. Mais des réponses provisoires en ce qu'elles

seront toujours, et devront toujours être, sujettes à l'étonnement et à la critique de ceux qui pensent.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages théoriques

- ❖ BRENIFIER Oscar, 2002, *Enseigner par le débat*, Rennes : CRDP
- ❖ BRENIFIER Oscar, 2007, *La pratique de la philo à l'école primaire*, SEDRAP Education, Alcofribas Nasier,
- ❖ DANIEL M.-F., 1997, *La philosophie et les enfants*, éd De Bock & Belin
- ❖ LALANNE Anne, 2002, *Faire de la philosophie à l'école élémentaire*, éd ESF
- ❖ MINOIS Georges, 2006, *Les grands pédagogues, de Socrate aux cyberprofs*, Paris, Ed Louis Audibert
- ❖ PETTIER Jean-Charles, LEFRANC Dominique, 2006, *Un projet pour...philosopher à l'école*, Paris, éd Delagrave
- ❖ THARRAULT Patrick, 2007, *Pratiquer le débat philo à l'école*, Paris, Retz
- ❖ TOZZI Michel, 2001, *L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire*, Hachette éducation
- ❖ TOZZI Michel, 2002, *Nouvelles pratiques philosophiques en classe. Enjeux et démarches*, CRDP de Bretagne - Actes du colloque « Nouvelles pratiques philosophiques à l'école » INRP Fondation 93, avril 2001

Œuvres philosophiques :

- ❖ COMTE-SPONVILLE A., *dictionnaire philosophique*, PUF, coll. Quadrige, 2013
- ❖ DESCARTES R., *principes de la philosophie*, Librairie philosophique Vrin, coll. Bibliothèque des textes philosophiques, 2000
- ❖ EPICURE, *lettre à Ménécée*, Flammarion, coll. GF, 2009 Kant E., *Logique*, 1800, éd Vrin, 1966
- ❖ KANT E., *Annonce du programme des leçons de M.E. Kant durant le semestre d'hiver 1765-1766*, trad. M. Fichant, Paris, Vrin, 1966
- ❖ KANT, *Qu'est ce que les Lumières ?*, 1784
- ❖ MONTAIGNE, *Essais*, livre I, accessible à l'adresse :
<http://www.inlibroveritas.net/oeuvres/2042/essais#pf9a>
- ❖ ONFRAY M, *La communauté philosophique, manifeste pour l'Université populaire*, Galilée, 2012.
- ❖ PLATON, *La République*, livre V, p230, Flammarion, GF, coll. Garnier Flammarion, 2002

Périodiques :

- ❖ EVELEIGH Hélène, TOZZI Michel, 2002, *Débattre en classe*, Cahiers pédagogiques, n°401
- ❖ GUILPAIN Geneviève, 2013, *Débattre, penser, apprendre*, Dialogue, n°149

Article :

- ❖ TOZZI Michel, *Philosophie une école de la liberté*, chapitre 1, pdf accessible à l'adresse

www.lirdef.univ-montp2.fr/cerfee/IMG/pdf/0_Tozzi_Ouvrage_maire_09-07.pdf

Sitographie

Site Internet de Michel Tozzi, accessible à l'adresse <http://www.philotozzi.com/2012/08/comparaison-entre-les-methodes-de-philosophie-avec-les-enfants/>

Reportage vidéo sur la méthode Tozzi, pendant les rencontres UNESCO 2012, accessible à l'adresse <http://rencontrespratiquesphilo.unblog.fr/>

Site Internet de Ph. Meirieu, accessible à l'adresse <http://www.meirieu.com>

Site Internet de François Galichet, accessible à l'adresse : <http://philogalichet.fr/ouvrages-et-articles-de-francois-galichet/>

Site de l'association Philolab , depuis 2006, accessible à l'adresse <http://philolabasso.ning.com/>

Site Cahiers pédagogiques, accessible à l'adresse <http://www.cahiers-pedagogiques.com>

Site Internet du film « Ce n'est qu'un début » de Jean-Pierre Pozzi et Pierre Barougier, accessible à l'adresse <http://www.cenestquundebut.com>

Site de la fondation Piaget accessible à l'adresse <http://www.fondationjeanpiaget.ch>

Discussion à visée philosophique « qu'est ce qu'une insulte » dans une école coopérative, enseignant Sylvain Connac, Montpellier, 2010, accessible à l'adresse <http://www.cndp.fr/bsd/sequence.aspx?bloc=885639>

Analyse de la vidéo de « qu'est ce qu'une insulte », accessible à l'adresse <http://www.cndp.fr/bsd/videoF.aspx?num=885625>

<http://www.apophtegme.com/SPICILEGE/SCIENCES/popper.htm>

ANNEXES

Retranscription des entretiens

- 1 Etudiante : **Muriel**, depuis quand êtes-vous enseignante ?
- 2 Muriel : Alors moi j'ai débuté en 96, donc voilà, depuis 16 ans maintenant ! J'ai enseigné pendant 7 ans
3 en région parisienne, en ZEP, et puis je suis arrivée sur Angers en 2004 et puis voilà maintenant je suis
4 depuis 2004 tout le temps en maternelle.
- 5 E : Donc là vous enseignez en grande section ?
- 6 M : Oui donc là ça fait 8 ans que je suis sur cette école et que j'ai des grandes sections. Avant j'ai fait
7 tous les cycles sauf CP et CE1.
- 8 E : D'accord. Alors quand et comment avez-vous pris connaissance de l'existence des pratiques à visée
9 philosophique ?
- 10 M : Donc en fin de compte sur l'école il y a un maître supplémentaire, le coordinateur REP, Frédéric
11 Pellerin, qui intervient dans les écoles. Il prend nos élèves en petits groupes et on peut travailler, mettre
12 en place des activités autour de la langue. Et il m'a un jour parlé du débat philosophique et moi ça m'a
13 bien intéressée de me former donc on a travaillé ensemble sur le débat philosophique. Il m'a aidée, il m'a
14 montrée et maintenant j'essaye d'en faire en sachant que je ne me sens quand même pas armée à cent
15 pourcent, ce n'est pas toujours facile.
- 16 E : D'accord et quand exactement alors à peu près avez-vous connu cela ?
- 17 M : 8 ans, quand je suis arrivée sur l'école.
- 18 E : Très bien. Pouvez-vous donner entre 3 et 5 termes qui caractérisent votre personnalité
19 d'enseignante ?
- 20 M : C'est pas facile ça, de dire de soi-même ! Alors je pense que je suis attentive aux différences de
21 niveau, tous mes élèves ne sont pas les mêmes donc je suis attentive à ça. Je crois que je suis à l'écoute
22 de mes élèves, j'essaye au maximum d'écouter ce qu'ils me disent, pour pouvoir rebondir soit sur du
23 travail, soit sur de la gestion de classe, j'essaye d'être vraiment à l'écoute d'eux. Je suis attentive aussi à
24 comment ils se sentent dans la classe, dans le groupe car c'est important d'avoir un groupe soudé, qui
25 s'entend bien. Après je pense que j'ai envie de m'essayer à de nouvelles choses. Voilà, ça fait trois !
- 26 E : Et environ 5 termes qui caractérisent ce qu'est pour vous l'enseignement.
- 27 M : Alors pour moi c'est transmettre, c'est du plaisir, l'enseignement c'est un partage, c'est ...l'écoute,
28 apprendre plein de choses aux élèves, ...Qu'est ce que c'est l'enseignement, hein ? C'est... c'est trouver
29 des moyens pour faire passer de l'apprentissage mais de manières différentes aussi, quand ça ne passe
30 pas, pour des enfants en difficulté, c'est trouver des stratégies pour aider les élèves. Soit ils sont en
31 réussite et on trouve des stratégies pour les faire progresser, soit ils sont en difficulté et on trouve des
32 stratégies pour essayer de leur apprendre un maximum de choses. Voilà ce qu'est pour moi, en gros,
33 l'enseignement.
- 34 E : Et en un ou deux mots, quelle serait pour vous la finalité de l'école ?
- 35 M : La finalité ? C'est de permettre à tous les élèves de réussir, malgré ce qu'ils sont. C'est-à-dire que
36 pour moi l'école est normée, c'est un lieu où il faut attendre ceci, cela sauf qu'il y a plein d'élèves qui ne
37 peuvent pas tendre à cela, et la finalité serait alors pour moi de réussir à ce que chaque élève, chaque
38 individualité puisse évoluer dans le système éducatif, à son rythme pour en fin de compte arriver quand
39 même, à la fin, au même niveau. Ça serait ça pour moi.
- 40 E : Ce serait un idéal ?
- 41 M : Voilà c'est ça. C'est ce que j'essaye dans ma classe. Je sais que je dois arriver à un certain niveau
42 de compétence et j'essaye au cours de l'année, de manière individualisée pour certains, d'y arriver. Et
43 avec certains je n'y arrive pas.
- 44 E : Très bien. Est-ce que vos études ou votre parcours personnel a un lien avec la philosophie ?
- 45 M : Pas du tout.
- 46 E : Avez-vous du coup ressenti le besoin de vous former au préalable, de suivre une méthode particulière
47 ?
- 48 M : Non, par contre j'ai besoin de supports. Donc j'ai lu les petits livres « Les débats philo », j'ai besoin de
49 me confronter alors je demande à Frédéric si je suis bien dans un débat philo. Oui j'ai besoin, je ne me
50 suis pas lancée comme ça, toute seule. Et même parfois on pense faire du débat philo mais on n'en fait

- 51 pas. Je retiens bien qu'il y a des concepts philosophiques et que normalement on s'appuie sur ça quoi. Et
52 moi je ne les ai pas et ça me manque parfois. Voilà mais non je ne me lance pas toute seule comme ça.
- 53 E : D'accord donc c'était à la base un partage d'expérience avec Mr Pellerin, puis des lectures ?
- 54 M : Tout à fait et puis j'ai regardé un petit peu des vidéos, j'ai beaucoup regardé ce film la, comment il
55 s'appelle...
- 56 E : « Ce n'est qu'un début ? »
- 57 M : Oui c'est ça, donc je l'ai regardé, pour voir une pratique. Voilà c'est tout je pense.
- 58 E : D'accord. Et ressentez-vous le besoin de continuer à vous former dans ce domaine ?
- 59 M : Je n'en ressens pas le besoin mais il faudrait. Si par exemple on me proposait une animation
60 pédagogique en plus, pour continuer à travailler, j'irai tout de suite quoi. Parce que je trouve que dans ma
61 pratique il faudrait au bout de 8 ans que j'ai un apport extérieur qui me permettrait d'aller un peu plus loin.
62 Voilà, pour pouvoir amener les élèves un petit peu plus loin dans le débat. Je trouve. Mais voilà le débat
63 philosophique représente 2h au maximum dans mon emploi du temps alors je n'ai pas le temps. Il me
64 faudrait plus de temps. Et ces heures là sont nommées dans mon emploi du temps, elles sont ancrées.
- 65 E : Et alors qu'est ce qui vous a poussée à organiser ce genre de pratiques dans votre classe ?
- 66 M : Ce qui m'a poussée c'est la réaction des élèves, c'est-à-dire que c'est quelque chose qui leur plaît
67 beaucoup. Et puis c'est de me rendre compte en évaluation diagnostique aussi que les élèves ne
68 prennent pas la parole, ils n'osent pas prendre cette liberté! Ils n'osent pas dire ce qu'ils pensent, ils ne
69 sont pas habitués à cette forme. On est souvent avec eux dans des questions/réponses, dans tout ce qui
70 est un peu duel et des fois on oublie la relation aux autres. On va leur demander de dire ce qu'ils pensent
71 d'un livre par exemple mais on n'en arrive pas à dire : « Non moi je ne suis pas d'accord avec toi » ou
72 « Moi je pense que ». C'est ça qui m'a donné envie de le faire. Donc voilà, déjà pour leur donner des
73 habitudes et des attitudes et puis après je me rends compte que très très vite ça vient, très très vite ils
74 s'autorisent à dire : « Ah bah non je ne suis pas d'accord avec toi ». Donc là on est vraiment dans de
75 l'apprentissage quoi. C'est ça qui me pousse et qui me tient, même si je trouve ça difficile. Mener un
76 débat c'est très difficile, on se demande vers où les emmener et puis eux t'emmènent vers autre chose,
77 mais je me dis que c'est les mettre dans une certaine attitude. Et moi changer d'attitude aussi, me mettre
78 en position de retrait, parce que ce n'est pas souvent, je voulais essayer Voilà.
- 79 E : Donc vous diriez que vos motivations répondaient à un manque ? A un besoin ?
- 80 M : Oui, à un moment de ma carrière ça a été un plus. Et ça se ressent dans la classe ! Parce que dès
81 qu'on est dans un moment de langage et bien ils vont aller un peu plus loin, parce qu'ils l'ont déjà fait en
82 petits groupes. Même là depuis le début de l'année il y a du mieux dans le débat. Dans l'attitude. Au
83 début de l'année ils n'étaient pas comme ça, dans une écoute, dans une attente de son tour pour parler.
84 Ça met ça aussi en place quoi, le débat philo permet de leur faire découvrir ça. Je trouve ça très
85 intéressant.
- 86 E : Et pensiez-vous que cela allait apporter du plus à votre enseignement, avant de mettre ça en place ?
- 87 M : Avant de commencer je pensais que ça allait m'aider uniquement pour les attitudes scolaires.
88 Prendre la parole, tout ça. C'est ce que je pensais avant. Et maintenant que je mène ça, et bien je me
89 rends compte que non, ça permet la structuration de leur pensée, ça a amené des compétences aussi.
90 Ça développe des compétences langagières, de raisonnement, voilà. Et puis la prise de risque, chose
91 importante pour les élèves. Même les plus timides vont être à l'aise.
- 92 E : Et est-ce que cela a eu un impact sur votre pratique habituelle de classe ?
- 93 M : Pas trop. Non. Je pense que la notion de débat était déjà dans ma pratique avant alors je ne peux
94 pas dire que ça ait changé. Je vais peut être dans les temps collectifs de langage orienter différemment
95 certaines conversations, mais je ne le perçois pas trop. Je n'arrive pas à me décentrer assez pour me
96 rendre compte de ça.
- 97 E : Est-ce que par exemple en découverte du monde vous poussez plus au questionnement ?
- 98 M : Je ne sais pas... je n'ai pas assez de recul. Ils se questionnent eux mais je pense que pour me
99 rendre compte de mon attitude il faudrait avoir la classe deux ans de suite. Honnêtement je ne sais pas.
- 100 E : D'accord. Alors question suivante, comment ce temps là en classe est-il appelé ?

101 M : Alors nous on appelle ça un temps de langage, un temps autour du débat, je dis ça. Ce temps est
102 bien matérialisé, on change de classe, d'espace, parce que je trouve ça intéressant de changer de lieu.
103 C'est dommage parce que nous avons uniquement la bibliothèque donc ce lieu là pour eux représente
104 deux choses mais on a vraiment cette notion de changer d'espace, pour parler et ils l'ont bien intégré.
105 C'est important pour moi.

106 E : Donc vous appelez ça « débat » ?

107 M : Oui alors au départ j'ai appelé ça des ateliers de langage, et puis plus ça va plus j'emploie le mot
108 « débat ». Mais je ne dis pas « débat philosophique ». Eux disent facilement « On va parler ». Mais c'est
109 vrai que je n'emploie pas le mot philosophique.

110 E : Pourquoi, c'est un choix ?

111 M : Oui, peut être parce qu'avec des maternelles c'est moins facile d'expliquer...Et puis la teneur
112 philosophique peut ne pas être là alors on est surtout dans une certaine position, on se prépare pour plus
113 tard au débat philosophique. Je pense que c'est quand ils sont plus vieux que l'on peut leur parler de
114 débats philosophiques. On aborde des thèmes qui ont un lien avec la philosophie mais souvent voilà ça
115 se heurte à leur jeune âge. C'est peut-être avec le public que j'ai aussi. Je dirais que c'est des
116 discussions, sur des thèmes comme l'amitié, qu'est ce que ça veut dire être ami, ou le thème de la
117 bagarre, qu'est ce que ça veut dire se fâcher, on est bien sur des thèmes en lien avec de la philosophie
118 mais nous en grande section on va être plus sur un partage d'idées, d'opinions, ou les enfants donnent
119 leur avis.

120 E : Et qui détermine le thème du débat du coup ?

121 M : Et bien c'est moi souvent, en leur proposant un support qui porte un thème. Après je leur fais
122 chercher le thème mais c'est moi qui l'amène quoi.

123 E : Alors au niveau du dispositif, comment amenez-vous le débat dans votre classe, avec quels
124 supports?

125 M : Alors oui, on utilise, on s'appuie toujours sur des supports. Soit une image, soit une vidéo, soit un
126 livre, il y a toujours un support, pour après lancer un débat.

127 E : Est-ce que ça peut être un évènement, quelque chose qui s'est passé dans la classe ?

128 M : Oui ça pourrait effectivement être quelque chose qui s'est passé sur la cour, ou dans la classe. Oui.
129 Après aussi avec ce qui s'est passé avec les attentats, prendre ça, parce qu'ils ont quand même vu et
130 entendu, ça aurait pu être un support.

131 E : D'accord et utilisez-vous ces temps comme une fin ou comme un moyen ?

132 M : Ca me sert comme un moyen, un moyen pour... c'est un moyen, au milieu de mes activités quoi.

133 E : D'accord. Donc vous m'avez dit que les débats philosophiques étaient des activités à part, mais
134 laissez-vous de la place au débat dans les autres disciplines ?

135 M : Oui alors plus dans les temps de regroupement, ou ce qui va se passer en langage en fin de compte
136 je vais les laisser, si je sens qu'ils ne sont pas d'accord, je vais aller un petit peu plus loin. Mais après
137 dans les autres activités je ne perçois pas quoi.

138 E : Suivez-vous un protocole particulier ?

139 M : Non. A part l'utilisation d'un support.

140 E : C'est en groupe classe entier ?

141 M : Non c'est en demi-groupe. Puisqu'ils sont encore petits je trouve que c'est mieux, je les sens mieux,
142 ils prennent plus facilement la parole, s'écoute plus. Comme dans les ateliers. Mais ça peut aussi se faire
143 en grand groupe ! C'est mon avis.

144 E : D'accord et il n'y a pas de temps bien identifiés ? Une succession d'étapes qui pourraient se retrouver
145 à chaque séance ?

146 M : Non. Après on utilise beaucoup le dessin, ça peut aider. Mais ce n'est pas tout le temps.

147 E : Pourquoi le dessin ?

148 M : Je pense qu'il permet de structurer ce qu'ils ont envie de dire, les mots prennent appui sur leurs
149 dessins. Même les petits parleurs vont venir commenter et vont alors prendre ce temps de parole, ils
150 prennent confiance ! Ce dessin là est une aide précieuse pour eux.

151 E : D'accord et au niveau des prises de parole justement, c'est libre ? C'est des tours de table ?

152 M : C'est plutôt moi qui donne la parole, quand eux ils la demandent. Sinon après on peut imaginer qu'un
153 élève prend la place de l'adulte et donne lui-même la parole mais je n'en suis pas encore là moi. Je vais y
154 arriver progressivement. Pour l'instant c'est moi qui mène le groupe au niveau de la prise de parole.

155 E : Et vous concernant plus particulièrement, quelle est votre place dans l'espace ?

156 M : Alors j'essaye de me tenir un maximum en retrait du cercle, j'écoute ce qui se dit pour rebondir.
157 J'essaye de ne pas induire, sauf quand ça ne décolle pas, j'induis un peu. Voilà j'essaye vraiment de
158 rester en retrait pour qu'ils s'autorisent à prendre la parole quoi.

159 E : En retrait physiquement donc et dans vos interventions ?

160 M : Oui dans mes interventions aussi.

161 E : Quand intervenez-vous ? Et dans quel but ?

162 M : Alors j'interviens quand il se dit quelque chose pour rebondir dessus, par exemple quelqu'un va dire
163 une idée et je vois bien qu'un deuxième intervient en disant autre chose donc là je vais essayer de dire
164 bah tiens lui il pense ça et lui il pense ça donc qu'est ce que en pensez ? J'essaye de relancer en fin de
165 compte en posant des questions.

166 E : Et donc quel serait l'objectif de ces interventions ?

167 M : Alors mon objectif quand même c'est que j'essaye de bien garder à l'esprit ou je veux aller, le thème
168 que j'ai. Et puis j'essaye de cheminer vers ce thème en tenant compte des idées de chacun, des prises
169 de parole, de tout ce qui va enrichir le débat. Je suis obligée d'intervenir quelque part, pour les relancer
170 sur le thème. Mais c'est difficile parce qu'on ne sait jamais vers quoi ils vont nous emmener. Et c'est
171 difficile de trouver comment relancer quand il n'y a pas de répondant de la part des élèves, de les amener
172 vers quelque chose de constructif. C'est ça mes objectifs aussi.

173 E : Oui, ce n'est pas difficile parfois pour eux de formuler ce qu'ils veulent dire ? De construire leur
174 réflexion justement ?

175 M : Si sur certains thèmes parfois, comme sur l'amitié, quand ça touche aux sentiments, ce qui est
176 souvent le cas d'ailleurs. Ils sont encore jeunes donc je les aide aussi à ça, à formuler.

177 E : Comment vous aidez, vous essayez de formuler pour eux ?

178 M : Comment expliquer...c'est difficile à expliquer. Je leur propose des mots pour savoir s'ils cherchaient
179 uniquement un mot de vocabulaire ou alors je demande aussi aux autres d'aider avant de moi le faire. Et
180 parfois aussi je dis à leur place, je verbalise à leur place mais c'est vraiment quand je sens qu'ils n'y
181 arriveront pas tous seuls, que personne ne peut aider. Voilà c'est clair ?

182 E : Oui oui. Et donnez-vous votre avis ?

183 M : Non je ne dis jamais « je suis d'accord avec toi » ou l'inverse, non jamais. Et d'ailleurs ils ne m'ont
184 jamais demandé « et toi qu'est ce que tu en penses ? », jamais.

185 E : D'accord. Ensuite, qu'apportent selon vous les débats à visée philosophique en terme d'éducation à la
186 citoyenneté ?

187 M : Ça apporte tout ce qu'on retrouve dans les attitudes scolaires, attendre son tour, lever le doigt, c'est
188 important. Ça apporte aussi quand on parle de thèmes comme les attentats. Ça apporte aussi au niveau
189 du langage, de la structuration du dessin.

190 E : Et d'un point de vue psychologique est ce que vous pensez que ça apporte quelque chose ?

191 M : Alors oui aussi, je ne sais pas si ça rentre bien dans le psychologique mais je dirais que ça aide à
192 l'estime de soi, c'est-à-dire que les enfants se rendent compte qu'eux aussi ont des idées, eux aussi
193 disent des choses intéressantes et puis qu'eux aussi peuvent se tromper. Voilà.

194 E : Et en ce qui concerne le développement de leur pensée autonome et critique ?

195 M : Oui, le fait de penser par soi même, c'est accepter de dire ce qu'on pense, dire je ne suis pas
196 d'accord, des choses qu'en maternelle parfois on ne s'autorise pas à faire. Pour moi c'est très important.

197 E : Et en ce qui concerne leur curiosité et leur aptitude à se questionner ?

198 M : Alors ça je pense que ça vient avec le temps. Plus t'en fais, plus ils deviennent curieux et se
199 questionnent. Au début, ils ont une curiosité face au support que tu présentes mais pas sur la discussion
200 on va dire en elle-même. Je crois que ça vient après, quand ils construisent des habitudes. Je pense que
201 là avec le temps, il y a quelque chose qui se modifie.

202 E : Est-ce qu'ils aiment ça le débat philosophique ?

203 M : Je pense qu'au début non parce que c'est une mise en danger. Ils trouvaient aussi que c'était
204 vachement dur ce que je leur demandais. Et puis quand ils ont compris que moi je restais neutre, que je
205 n'aurai pas de jugement de valeur, je pense qu'il prenne plaisir à dire ce qu'ils pensent et à manier les
206 mots. Je vois ça comme ça. Au milieu de l'année là je vois les bienfaits. Je vois qu'il y a une vraie prise
207 de parole et du plaisir à dire ce que l'on pense. Je pense.

208 E : Et sur le groupe classe est ce que ça a eu un impact ? Est ce qu'il y a eu des changements de
209 comportement ?

210 M : Alors oui énormément. Et là je peux l'évaluer parce que dans tes questions parfois c'est difficile
211 d'évaluer ! C'est-à-dire qu'en début d'année mon groupe classe n'était pas du tout structuré, les élèves
212 n'avaient pas d'attitude scolaire, pas de règle, c'était une drôle de mayonnaise quoi. Ils ne comprenaient
213 pas trop pourquoi ils venaient à l'école, ils n'étaient pas capables de rester assis, d'attendre leur tour.
214 Donc au début de l'année ça a été très difficile. Et à force de le faire chaque semaine, ils ont pris des
215 habitudes. Maintenant ils sont capables de s'écouter, d'attendre leur tour, de rester assis, ça c'est certain.
216 Donc un gros plus sur cette attitude scolaire, c'est indéniable. Même si c'est me mettre en danger en leur
217 proposant ces débats, je continuerai à le faire rien que pour ça.

218 E : Très bien et est ce que vous évaluez les compétences qui se passent derrière tout ça ?

219 M : Alors ça c'est quelque chose qui me questionne beaucoup. Moi je vois des évolutions de
220 compétences langagières, mais je ne peux pas les évaluer, c'est difficilement évaluable. Alors oui je vois
221 une syntaxe qui s'améliore, un vocabulaire qui s'enrichit, une attitude d'élève qui progresse mais après
222 est-ce que c'est les débats philo ? Tu vois je trouve ça difficile. C'est sûr que je n'ai pas de fiche pour
223 évaluer. Je vise des choses mais après c'est difficilement mesurable et évaluable je trouve. Ce n'est pas
224 un but en soi, c'est un moyen, une aide alors je ne sais pas. Voilà.

225 E : Et bien merci, l'entretien est terminé !

- 1 E : **Patrice**, depuis quand être-vous enseignant ?
- 2 P : Octobre 1999
- 3 E : Dans quelle classe enseignez-vous actuellement ?
- 4 P : CE2
- 5 E : Comment et quand avez-vous pris connaissance des pratiques à visée philosophique à l'école
6 primaire ?
- 7 P : Je crois que c'était à peu près en 2010, au départ par des collègues et puis après je suis allé sur le
8 site de l'inspection académique du Maine et Loire. Il y avait un truc en ligne, un petit film de présentation.
9 Il y avait déjà eu des conférences d'organisées mais je ne suis jamais allé.
- 10 E : D'accord. Pouvez-vous donner entre 3 et 5 termes qui caractérisent votre personnalité d'enseignant ?
- 11 P : Je dirais tenace, exigeant, bienveillant, j'aime bien qu'il y ait un climat serein dans la classe. Je ne vois
12 pas d'autres... je pense que c'est ça. Je suis assez exigeant oui.
- 13 E : Et environ 5 termes qui caractérisent aussi ce qu'est pour vous l'enseignement ?
- 14 P : Je ne sais pas, comme ça... Je réfléchis. Je coince. Pas normal un enseignant qui dit ça hein ?
- 15 E : Prenez votre temps, ce n'est pas évident non !
- 16 P : Je dirais qu'il y a une part de transmission de savoirs, mais c'est également apprendre l'autonomie
17 aux enfants et faire en sorte qu'ils puissent apprendre seuls. C'est-à-dire faire en sorte qu'ils soient
18 acteurs de leurs apprentissages. Pour moi c'est ça l'enseignement. Eux-mêmes doivent mettre du sens
19 dans leurs apprentissages et s'approprier le savoir. Y'a pas de formule magique mais voilà pour moi c'est
20 ça. C'est faire d'eux les meilleurs futurs adultes possible, tirer le meilleur d'eux-mêmes.
- 21 E : D'accord. Et du coup en un ou deux mots ou en une phrase ou deux, quelle serait pour vous la finalité
22 de l'école ?
- 23 P : Faire en sorte de construire les meilleurs adultes de demain du coup, des adultes équilibrés, qui aient
24 un minimum de bagage pour s'en sortir, que ça ait un sens pour eux, qu'ils sachent pourquoi ils sont là.
25 Qu'ils ne soient pas perdus comme certains qui se demandent pourquoi ils sont là. C'est important qu'ils
26 comprennent le monde dans lequel ils vivent. C'est aussi important d'avoir de bons rapports avec les
27 familles, de respect et de confiance mutuelle. Et que tout cela baigne dans une certaine sérénité. Si
28 l'Ecole réussit à faire ça alors elle a réussi à faire beaucoup de choses. Et puis sortir de l'échec scolaire
29 parce qu'il y en a beaucoup qui sont laissés sur le carreau.
- 30 E : Très bien. Alors question suivante, est-ce que vos études ou votre parcours personnel a un lien avec
31 la philosophie ?
- 32 P : Non. J'ai fait une fac de géographie et puis avant un bac scientifique. J'étais même assez mauvais en
33 philo, maintenant ça m'intéresse davantage. Je ne dis pas que je lis les grands auteurs mais j'aime bien
34 réfléchir à ma pratique, à ce que pensent les élèves. Et j'aime les faire dire ce qu'ils pensent pour y
35 réfléchir ensemble.
- 36 E : Et du coup avez-vous ressenti le besoin de vous former en amont ? De suivre une méthode
37 particulière ?
- 38 P : Oui, comme je disais j'ai regardé sur le site de l'IA et puis après j'ai surtout eu la chance d'avoir
39 Frédéric Pellerin en classe. Il y a une relation de confiance qui s'est installée, au départ il intervenait sur
40 des projets d'écriture et puis l'an dernier on a travaillé sur les débats philosophiques. C'est là que ça a
41 pris corps. De voir à quel point ça pouvait bien marcher, ça m'a donné confiance et envie de poursuivre
42 ça. Voilà. A tel point que j'ai mené une séance de débat philosophique quand je me suis fait inspecter l'an
43 dernier.
- 44 E : Vous reprenez la méthode de Mr Pellerin alors ?
- 45 P : Oui oui c'est ça j'ai tout copié sur lui ! Après j'adapte mais c'est vrai que je me suis beaucoup inspiré
46 de ce que lui m'a montré en classe.
- 47 E : Qu'avez-vous entrepris d'autre pour vous former ?
- 48 P : Et bien rien, des lectures sur le site de l'IA, c'est tout. J'en suis vraiment resté à de l'empirique, en
49 classe quoi.

50 E : Ressentez-vous le besoin de continuer à vous informer dans ce domaine ?

51 P : Oui, mais je ressens surtout le besoin de pratiquer plus que de m'informer en fait. Je pense que plus
52 je vais pratiquer plus la curiosité va être poussée. Après je ne ressens pas le besoin d'aller dans un
53 groupe de recherche sur le sujet. J'ai besoin de prendre confiance en moi et de conforter ma pratique,
54 c'est ça dont j'ai besoin en ce moment. De voir que ça marche concrètement avec les élèves.

55 E : Très bien. Depuis quand avez-vous mis en place ces pratiques à visée philosophique dans votre
56 classe ?

57 P : J'ai essayé en 2010 mais ça flottait un petit peu au départ. J'avais du mal. Ce n'était pas terrible. Et
58 puis l'an dernier j'ai eu le déclic, ça m'a donné envie, en voyant faire.

59 E : C'est le fait de voir alors qui vous a poussé, motivé ?

60 P : Oui c'est ça, c'est d'avoir la ressource dans l'école, Mr Pellerin, qui m'a motivé.

61 E : D'autres choses vous poussent aujourd'hui à mettre cela en place ?

62 P : Oui, le fait que ça apporte aux élèves. Ça les pousse loin dans la réflexion, dans le langage, dans la
63 précision du vocabulaire, on peut vraiment être exigeant. Ça c'est très intéressant. Ils arrivent à s'exprimer
64 devant tout le monde et quand ils formulent une phrase ils doivent être compris du plus grand nombre.
65 C'est là que ça prend tout son sens. Ça les pousse aussi loin dans la réflexion, ils réfléchissent vraiment
66 sur ce qu'ils ont appris, sur ce qu'ils disent, ils reviennent dessus. Ça leur permet de s'élever. Ils ont des
67 ressources insoupçonnées à l'oral et on les sent fiers d'eux, c'est très valorisant pour eux.

68 E : D'accord donc est-ce que ces motivations étaient liées à un besoin dans la classe ou bien à un
69 manque ?

70 P : Un manque en réflexion oui. Un manque aussi en langage oral oui je pense. Je pense que je ne
71 faisais pas assez d'oral. Ça a comblé ce manque là. Mais ce n'était pas non plus un manque criant.

72 E : Que pensiez-vous que ces pratiques allaient apporter à votre enseignement avant de les mettre en
73 place alors ?

74 P : En fait, je ne pensais pas grand-chose puisque je ne savais pas. Je me disais que ça allait apporter
75 du langage oral mais guère plus. Je n'avais pas vraiment d'idée.

76 E : Et maintenant, qu'est ce que cela apporte ?

77 P : Ça permet de développer l'oral, la réflexion, ça permet aux élèves de prendre confiance en eux, de
78 savoir s'exprimer en groupe, ça valide tout un tas de compétences du socle commun. Et vraiment en
79 classe on voit bien tous les bienfaits que ça a pour les élèves en particulier au niveau de leur réflexion,
80 c'est flagrant et très positif. Et d'autant plus dans un quartier mixte comme celui là, il y a un manque par
81 exemple en vocabulaire et ça comble ce manque. Des enfants viennent de milieux défavorisés et ça les
82 tire vers le haut. Ils me montrent en tous cas qu'ils sont tous capables de penser dans leur tête puis de le
83 transmettre au groupe pour faire part de leur réflexion.

84 E : Et est-ce que la mise en place de ces pratiques a eu un impact sur votre pratique professionnelle
85 habituelle ?

86 P : Oui ça m'a permis de réfléchir à l'utilité du langage oral et à son articulation avec l'écrit. Je me rends
87 compte aussi que ça permet de reconsidérer la parole de l'élève. Je prends plus de temps pour écouter
88 mes élèves.

89 E : En mathématiques, par exemple ?

90 P : Oui, en mathématiques par exemple je laisse plus le temps aux élèves de mener leur réflexion. Et moi
91 ça me permet d'être un peu moins présent, de moins prendre la parole pour plus la laisser aux enfants.
92 Je me rends compte que je suis moins attaché maintenant au fait qu'ils connaissent par cœur telle ou
93 telle chose si ils arrivent à réfléchir et se poser des questions.

94 E : D'accord. Alors maintenant au niveau du dispositif et de l'organisation, comment qualifiez-vous ce
95 temps en classe ?

96 P : On dit du débat. Je ne dis pas débat philosophique.

97 E : Pourquoi juste débat ?

- 98 P : Parce qu'en fait, je ne trouve pas que c'est toujours à portée philosophique. Et puis je ne maîtrise pas
99 tout à fait ce terme alors ça me semble plus simple de juste dire débat, pour eux aussi.
- 100 E : Et donc pourriez-vous donner une définition de ce qu'est pour vous le débat en classe ?
- 101 P : Oui alors pour moi le débat permet de réfléchir ensemble à une question qui a été posée par les
102 enfants, pas par moi. C'est un moment où on se pose une question, à visée philosophique, sur un
103 sentiment une émotion. C'est un moment d'échange où on s'écoute, où on fait attention à la formulation
104 de ses phrases et où chacun peut donner son avis. Voilà et il n'y a pas forcément de réponse à la
105 question, l'important c'est d'avoir donné son avis.
- 106 E : Et utilisez-vous le débat à visée philosophique comme une fin ou comme un moyen ?
- 107 P : Ça dépend, ça peut être un moyen pour développer le langage oral et aussi une fin quand il y a les
108 attentats à Charlie Hebdo par exemple. C'est les deux.
- 109 E : D'accord donc la discussion peut être amenée par un événement, par autre chose également ? Un
110 livre par exemple ?
- 111 P : Oui par un événement, une sortie cinéma, un album. Voilà. Mais il faut qu'il y ait un support. Il faut
112 qu'il y ait matière à débat.
- 113 E : Et à partir de quelque chose qui se passe entre deux élèves par exemple ?
- 114 P : Oui ça se pourrait mais cette année je me suis un peu reposé sur une association, Graine de citoyen.
115 On avait constaté des violences au sein de l'école et donc on a contacté cette association pour y
116 remédier. Et donc les réflexions sur les conflits au sein de l'école ont déjà été menées. Mais oui tout à
117 fait, ça serait vraiment le cadre. Plein de questions peuvent surgir de ces moments là, des émotions, oui.
- 118 E : D'accord. Nous en avons déjà plus ou moins parlé, mais laissez-vous de la place au débat dans les
119 autres disciplines ?
- 120 P : Oui. Enfin pour moi c'est vraiment un temps à part quand on fait du débat philosophique mais oui les
121 élèves s'expriment aussi dans les autres disciplines, comme on l'a dit oui. Je ne sais pas si je dirais que
122 c'est du débat, par exemple en maths quand ils donnent leur avis sur un problème, mais c'est en tous cas
123 des moments riches à l'oral.
- 124 E : Très bien. Suivez-vous un protocole particulier ?
- 125 P : Oui.
- 126 E : Quels en sont les temps alors et quels sont les enjeux de chacun de ces temps ?
- 127 P : Alors au début on découvre le support, par exemple on regarde une vidéo. Ensuite on recherche des
128 mots, qui viennent comme ça spontanément, ensuite on en choisit un, ce qui nous donne notre thème. A
129 partir de là on essaye de trouver des questions à partir desquelles on peut débattre. Ca c'est la phase
130 écrite si on peut dire. Ce n'est pas évident pour eux de trouver une question. Chacun rédige ses
131 questions, individuellement, sur son cahier, on met ensuite en commun, je note les questions au tableau
132 et on choisit de façon collégiale la question sur laquelle on va débattre. C'est soit les enfants qui
133 choisissent, soit moi. Après on fait le débat réglé, puis à la fin il y a une restitution des propos de chacun,
134 puisque les secrétaires prennent en note. Il y a donc pendant le débat deux secrétaires, deux
135 dessinateurs, moi je suis là pour guider. Il y a aussi un reformulateur, au début c'est moi puis c'est un
136 élève. Il y a un donneur de parole qui donne la parole donc et qui peut rappeler les règles. Pendant la
137 restitution, les secrétaires et dessinateurs viennent devant le groupe, on affiche les deux dessins et on
138 commente ce qui s'est passé.
- 139 E : Quelles sont les règles ?
- 140 P : Les mêmes qu'en classe, il faut s'écouter, se respecter, ne pas se couper la parole, demander la
141 parole en levant la main, rester dans le sujet. Voilà.
- 142 E : Et au niveau des dessins c'est compliqué pour eux ?
- 143 P : Non, beaucoup moins que ce que je croyais. C'est feuille blanche et marqueur noir, rien d'autre. Et ça
144 marche très bien. Ecrire aussi ce n'est pas compliqué, c'est ça qui est incroyable, ils y arrivent bien. La
145 prise de note est surprenante !
- 146 E : Et quel est l'enjeu de ces temps ?

147 P : L'enjeu que ce soit pour le dessin ou la prise de note est de saisir les échanges pour les restituer
148 après. Pour que les autres voient ce qui a été fait.

149 E : D'accord et dans l'espace ça s'organise comment ?

150 P : Dans le premier temps on est en classe, je suis au tableau pour noter leurs idées, et le deuxième
151 temps où il y a le débat c'est dans la salle polyvalente à côté. Les chaises sont installées en cercle, pour
152 qu'ils se voient tous. Je suis dans le cercle aussi et à côté de moi il y a le reformulateur et le donneur de
153 parole. Et puis il y a une table avec deux secrétaires et une table avec deux dessinateurs. Et puis le
154 troisième temps de restitution se fait en classe également.

155 E : Cela vous arrive-t-il de filmer ?

156 P : Non parce que c'est compliqué avec les autorisations mais ça m'arrive de prendre des photos de leur
157 travaux pour ensuite les afficher.

158 E : Et vous plus particulièrement, quelle est votre place dans le débat ? Vous m'avez dit que vous faisiez
159 partie du cercle ?

160 P : Oui c'est ça. Je suis avec eux dans le cercle.

161 E : Votre place, votre rôle vous semble important dans les moments de débat ?

162 P : Oui, très, c'est pour ça que je me mets avec eux, pour bien voir et bien entendre. Ca peut faire toute
163 la différence. Mais peut être que je suis trop présent, je ne sais pas.

164 E : A quel moment intervenez-vous alors ?

165 P : J'essaye de faire rebondir la parole en fait, ça permet de valoriser ce qui vient d'être dit et de rebondir,
166 si personne ne le fait. Valoriser les enfants et leur parole, ça me semble important dans le rôle qu'a
167 l'enseignant. Les premiers débats je suis aussi reformulateur. Et après j'aide les élèves reformulateurs.

168 E : Pourquoi au départ c'est vous le reformulateur ?

169 P : Parce que même si on a bien expliqué le rôle de chaque personnage entre guillemets, les élèves ont
170 besoin d'un modèle quand même. Donc je le fais les premières séances. C'est assez flou comme rôle.
171 En plus c'est imprévisible. Donc voilà ils ont besoin d'une aide au départ, je pense.

172 E : D'accord et quand intervenez-vous encore ?

173 P : Pour recadrer quand ça part dans tous les sens. Parce qu'il faut vraiment les guider dans la
174 discussion. Pour les pousser à argumenter aussi, je leur pose d'autres questions, je relance.

175 E : Et est-ce que ça vous arrive de donner votre avis ?

176 P : Alors j'essaye d'éviter de le faire mais ça m'arrive d'induire la conversation en fait. Ce n'est pas
177 vraiment donner mon avis mais bon. Je pense que je peux le donner mais je ne m'en rends pas compte
178 en fait, ça ne m'a pas marqué.

179 E : D'accord. Alors selon vous, qu'apporte la pratique des discussions à visée philosophique aux enfants
180 en ce qui concerne l'éducation à la citoyenneté ?

181 P : Alors, ça permet de mieux s'intégrer à la collectivité de la classe. Le caractère de l'enfant s'affirme,
182 son indépendance aussi. Et puis ça permet aux enfants de se respecter, de respecter la politesse, bien
183 respecter les propos de l'autre, d'être poli. Et du coup quand il y a une dispute dans la classe ils arrivent
184 à s'expliquer sans se hurler dessus. C'est quelque chose de long à mettre en place mais ça aide
185 beaucoup à ça.

186 E : Et d'un point de vue psychologique ?

187 P : Je ne sais pas, je ne vois pas. Bin ça permet de bien exprimer ses émotions. Puisqu'ils peuvent
188 prendre appui sur leurs expériences personnelles, ils osent et s'affirment.

189 E : Et au niveau langagier ?

190 P : Oui alors là c'est vraiment s'exprimer, à l'oral comme à l'écrit, là je cite les instructions officielles.
191 Dans un langage précis, respecter le niveau de langage adapté, compréhensible par tous.

192 E : Et en ce qui concerne le développement de leur pensée autonome et critique ?

193 P : Je n'arrive pas à évaluer ça. Je pense que ça les aide. Parce que je vois bien quand même, leur
194 comportement évolue, ils sont critiques avec ce qu'ils font. Penser par eux même oui ça les aide, ça a un
195 impact.

196 E : Et par rapport à leur curiosité, leur aptitude à se questionner, est-ce que ça apporte quelque chose
197 selon vous ?

198 P : Oui oui bien sûr. C'est très positif. Je le sens mais je n'ai pas vraiment pu quantifier.

199 E : Est-ce que vous pensez que les élèves apprécient ces débats ?

200 P : Oui. Ils aiment beaucoup. Ca donne du sens à leurs apprentissages. Ils n'ont pas peur de s'exprimer.
201 Et puis je pense qu'il y a une certaine fierté pour eux de pouvoir montrer leurs travaux dans le couloir, à
202 leurs parents. Plus que pour d'autres productions comme les arts visuels par exemple. Ils prennent
203 vraiment plaisir, ces temps là pour les enfants ce n'est pas un temps d'apprentissage pour eux. Ils n'ont
204 pas l'impression d'apprendre. Et pourtant s'ils savaient !

205 E : Et au cours de l'année avez-vous perçu une évolution ?

206 P : Oui dans l'aisance à parler devant le groupe, dans le fait d'énoncer ses pensées très clairement. Dans
207 toutes les étapes que je suis je vois qu'ils progressent et expriment mieux leurs pensées.

208 E : Et au niveau de la classe, est-ce que de mettre ça en place a eu un impact dans leur comportement,
209 entre eux par exemple ?

210 P : Plus d'échanges oui, ils s'expliquent. C'est beaucoup plus facile d'exprimer ce qu'ils pensent pendant
211 un conflit par exemple comme je le disais tout à l'heure, pour régler des disputes. Le climat de la classe
212 est pour moi plus serein mais c'est difficile de quantifier !

213 E : Et justement, évaluez-vous le débat ?

214 P : Non, je ne sais pas comment faire. Ca serait faisable mais bon ! Je pense qu'on passe beaucoup de
215 temps déjà à évaluer donc là pour moi on est dans le plaisir. Et j'aimerais garder ça.

216 E : D'accord et bien c'est terminé !

- 1 E : **Valérie**, depuis quand êtes vous enseignante ?
- 2 V : 22 ans.
- 3 E : En quelle classe enseignez-vous ?
- 4 V : Alors cette année en CM1-CM2. J'ai toujours eu beaucoup de double niveau dans ma carrière. Par
5 contre j'ai fait très peu de maternelle, par choix.
- 6 E : Comment et quand avez-vous pris connaissance de l'existence des pratiques à visée philosophique à
7 l'école primaire ?
- 8 V : Alors il y a environ 10 ans. J'avais demandé un poste dans une école Freinet. J'ai enseigné pendant 7
9 ans dans cette école et c'était une pratique déjà existante depuis une quinzaine d'années dans cette
10 école. J'ai d'abord assisté à des débats avant de me lancer. C'est là que j'ai commencé à réfléchir à
11 l'intérêt de mettre en place ce type de débat avec des enfants.
- 12 E : Très bien. Pouvez-vous donner entre 3 et 5 termes qui caractérisent votre personnalité
13 d'enseignante ?
- 14 V : Alors ce qui me vient spontanément c'est que je suis exigeante, organisée, rigoureuse. J'aime voir les
15 choses dans leur continuité et être créative aussi. C'est ce qui me vient. Après je suis rigoureuse mais il
16 faut aussi savoir lâcher, s'arrêter. Et ce que je mettrais le plus en avant c'est la créativité. Il faut toujours
17 se remettre en question et essayer d'être au maximum créatif, spontané pour s'adapter aux élèves.
- 18 E : D'accord et environ 5 mots qui caractérisent ce qu'est pour vous l'enseignement ?
- 19 V : Alors là... C'est transmettre, développer ses sens, son imaginaire, construire des savoirs et des
20 savoir-faire, s'épanouir. Je pense.
- 21 E : Et en un ou deux mots quelle serait la finalité de l'école pour vous ?
- 22 V : En un ou deux mots c'est difficile...
- 23 E : En une ou deux phrases si vous voulez.
- 24 V : Alors... d'après moi c'est faire en sorte que les élèves deviennent des citoyens libres et responsables.
25 Pour moi c'est ça. Et j'insiste sur le côté « libre et responsable ».
- 26 E : D'accord. Est-ce que vos études ou votre parcours personnel a un lien avec la philosophie ?
- 27 V : Pas du tout. J'ai eu une première vie avant d'être enseignante, j'étais dans la gestion et la
28 comptabilité. Ca ne m'a menée à rien, c'était juste pour avoir un bac. Ensuite j'ai fait une école de
29 stylisme. J'ai travaillé dans la haute couture. Ce côté créatif justement ! Et puis j'ai été victime d'un
30 licenciement. Et j'ai passé le concours pour être enseignante ! Voilà donc non pas de lien avec la
31 philosophie.
- 32 E : Donc avez-vous ressenti le besoin de vous former au préalable ?
- 33 V : Oui mais sur le terrain. Dans l'école Freinet, d'abord par l'observation, par les discussions, par les
34 échanges entre adultes, par la lecture de certains ouvrages, des revues. Ca m'a suffi pour me lancer.
- 35 E : Avez-vous suivi une méthode particulière à la base ?
- 36 V : Non pas vraiment une méthode mais quelques rituels. Le plus important c'est de s'écouter, sinon le
37 débat n'est pas possible. Donc non pas de méthode pour moi mais des bases, sur les règles de vie en
38 particulier. Il y a des classes où c'est plus difficile justement de se lancer parce que les règles ne sont pas
39 respectées. Il faut une cohésion de groupe. Et je dis aux élèves d'ailleurs, je prends l'exemple des débats
40 entre hommes politiques à la télé, on ne comprend rien ! Parce qu'ils ne se respectent pas.
- 41 E : Pour vous former vous m'avez dit que vous aviez entrepris des lectures, avez-vous aussi regardé des
42 vidéos ?
- 43 V : Oui aussi des vidéos. Je n'ai pas assisté à des conférences par contre comme certains ont pu le faire
44 dans le cadre de la pédagogie Freinet mais ça se fait beaucoup. Ce que je voyais dans la pratique me
45 suffisait en fait.
- 46 E : Et ressentez-vous le besoin de continuer à vous former dans ce domaine ?
- 47 V : Toujours. Toujours, c'est notre métier, c'est interminable ! Il faut continuer à se former et s'informer.
48 Tout le temps. Il ne faut pas choisir ce métier là sinon. C'est d'ailleurs parfois pervers parce qu'on peut

49 toujours faire plus, faire mieux mais il faut savoir s'arrêter aussi pour ne pas passer sa vie à l'école non
50 plus. Mais il faut sans arrêt se nourrir. Dans ce domaine comme dans les autres. Par exemple moi je suis
51 incapable de reprendre d'une année sur l'autre ce que j'ai fait ! Ce n'est pas intéressant, ça me lasse vite.
52 Et puis parce que les élèves sont différents d'une année sur l'autre et que du coup il faut toujours repartir
53 à zéro.

54 E : Très bien et depuis quand avez-vous mis en place les pratiques à visée philosophiques dans votre
55 classe ?

56 V : Alors j'ai mis à peu près un an et demi à écouter, à observer et j'ai dû me lancer à la fin de la
57 deuxième année dans l'école Freinet donc ça fait à peu près 8 ans. Voilà.

58 E : Et depuis tous les ans vous mettez cela en place ?

59 V : Oui sauf quand j'ai eu des CP.

60 E : Pourquoi ? C'était un choix ?

61 V : Oui, c'est-à-dire que, c'était un choix oui. Parce que j'avais trop de travail pour me concentrer sur
62 l'apprentissage de la lecture, comme c'était la première fois que je faisais du CP. J'ai un peu laissé
63 tomber mais ça m'a manqué !

64 E : Et qu'est ce qui vous a poussée à mettre en place ces pratiques dans vos classes ?

65 V : Alors je dirais que les élèves ont besoin de s'exprimer et je suis partie de ce constat. D'échanger
66 aussi, d'écouter et de s'écouter, de partager, de s'informer, et aussi ils ont besoin de corriger, grâce aux
67 autres, des fausses informations, des pensées.

68 E : Donc ça concernait un besoin ?

69 V : Oui un besoin.

70 E : Et que pensiez-vous que la philosophie allait apporter de plus à votre enseignement avant de vous
71 lancer ?

72 V : Je pensais que ça allait permettre une meilleure cohésion de classe et plus de respect entre les
73 élèves, plus d'échanges et plus de points de vue. Que ça allait leur permettre d'oser exprimer leurs points
74 de vue, avec plus d'aisance et de vocabulaire aussi. Qu'ils se rendent compte que les différences de
75 point de vue sont normales et qu'il faut les respecter car cette différence est enrichissante.

76 E : Et après, est-ce que ce que vous attendiez s'est confirmé ?

77 V : Ah oui ça s'est réalisé ! Ça a apporté énormément de richesse. Voilà. J'en parle beaucoup autour de
78 moi tellement c'est riche.

79 E : Et est-ce que cela a eu un impact sur votre pratique professionnelle habituelle ?

80 V : Oui j'ai aussi mis en place des petits débats le matin, j'appelle ça le « quoi de neuf ». J'ai découvert
81 ça aussi chez Freinet. Voilà c'est un moment d'échange le matin et ça tourne autour de l'actualité. Quand
82 il n'y a rien d'intéressant ça tourne autour d'un événement qui a eu lieu ce jour là, donc qu'est ce qui s'est
83 passé le 13 janvier 1648. Une date par jour avec un événement. On en parle et on se pose des
84 questions. Voilà j'ai mis ça en place aussi. Mais ces deux choses se sont mises en place à peu près en
85 même temps donc il n'y a pas vraiment eu d'impact

86 E : Par exemple en français vous ne menez pas vos séances différemment depuis la mise en place des
87 pratiques à visée philosophique ?

88 V : Non je ne pense pas. Non, je distingue quand même les domaines. Je pense qu'en débat philo il y a
89 moins de « rigidité » je dirais qu'en français ou en maths et moi je me raccroche quand même au fait
90 qu'ils doivent dans ces matières là acquérir les bases et je suis exigeante par rapport à ça. Parce qu'il y a
91 des règles. Mais je sais qu'il y a plein de manières d'enseigner le français par exemple, je sais que je
92 pourrai justement être moins « classique » et m'appuyer sur des attitudes qu'on a en débat. Mais je ne le
93 fais pas encore. Je n'ai pas la même pratique, la même attitude dans toutes les matières quoi, je
94 n'aborde pas les choses de la même manière. Parce que je pense que les élèves ont aussi besoin de ces
95 changements, de cette diversité. Je pense. Il en faut pour tout le monde en plus.

96 E : D'accord. Et comment qualifiez-vous ce temps en classe ?

97 V : Alors je dis discussion philo ou débat philo. Les deux. Mais plus le mot débat je crois. En ayant
98 expliqué ce que voulait dire « débattre » au préalable.

- 99 E : Pourquoi débat ?
- 100 V : Parce que c'est vraiment un temps privilégié ou on débat.
- 101 E : Et utilisez-vous le débat comme une fin ou comme un moyen, lors de projet par exemple ?
- 102 V : Alors je peux utiliser la lecture de certains livres pour après débattre donc comme un moyen de
103 compréhension peut être. Mais en soit ça peut aussi être à la fin d'un travail, après avoir réfléchi autour
104 d'un thème.
- 105 E : D'accord. Et comment amenez-vous le débat ? Via des livres comme vous disiez ? Avec d'autres
106 supports ? Sans support ?
- 107 V : J'utilise des supports oui. Souvent c'est le vécu des élèves. Un élève peut dire quelque chose ou
108 poser une question au quoi de neuf du matin et si je vois que ça entraîne les autres on va utiliser ça pour
109 débattre ensuite. Mais c'est aussi avec des livres, des faits d'actualité comme je disais aussi.
- 110 E : Et tous vos débats, toutes vos discussions ont une visée philosophique ?
- 111 V : Oui tous les sujets, on les aborde de manière philosophique je pense. Et presque tous les sujets
112 qu'on exploite peuvent être rattachés à une grande question philosophique. A laquelle on ne trouve pas
113 qu'une réponse d'ailleurs !
- 114 E : Vous essayez d'apporter des réponses alors ?
- 115 V : Oui quand c'est possible parce qu'ils ont besoin quand même de réponse. Mais parfois on n'en trouve
116 pas justement ou alors on en trouve plusieurs. Je ne suis pas dans l'idée de toujours conclure. C'est à
117 chacun après d'y repenser et de se faire sa propre opinion. Et ce n'est pas facile mais c'est ça qui est
118 intéressant !
- 119 E : C'est sûr. Et ce sont donc des activités à part ? Laissez-vous de la place au débat dans les autres
120 disciplines ?
- 121 V : Les deux. Oui les deux. Parce que parfois je vais mettre entre parenthèses l'emploi du temps, pour
122 débattre. Ca m'arrive quand ce n'est pas possible de laisser en suspens ce que vient de dire un élève. Je
123 demande aux autres avant s'ils sont d'accord pour parler tout de suite. C'est important parfois de réagir
124 tout de suite, de sortir du cadre en prenant sur le vif une question, une remarque. Ca doit parfois être
125 spontané comme ça pour que ça ait du sens.
- 126 E : Et par exemple en maths est-ce que ça arrive qu'il y ait des temps de débat ?
- 127 V : Ah oui ! Je les incite d'ailleurs à échanger entre eux. Je veux qu'ils le fassent. Ca les aide
128 énormément. Oui.
- 129 E : D'accord. Suivez-vous un protocole particulier dans les débats à visée philosophiques ?
- 130 V : Alors là j'insiste sur plusieurs choses en fait. Pour le bon déroulement de la séance, qui en général
131 dure 45 minutes, j'ai un donneur de parole, c'est son métier de la semaine. Parfois j'ai un secrétaire mais
132 parfois c'est moi. Ca pose une difficulté d'être secrétaire parce que celui qui l'est ne va pas débattre, il va
133 être trop concentré sur sa tâche et souvent perdu. Voilà donc souvent c'est moi. Je souhaite vraiment
134 que ce soit verbal. Après on peut reprendre des choses à l'écrit mais c'est avant tout verbal. Le débat
135 pour moi c'est verbal. Et on se concentre sur l'écoute et la façon de s'exprimer.
- 136 E : Autre chose au niveau du protocole ?
- 137 V : Oui, aussi j'insiste vraiment sur le bon déroulement des opérations. Maintenant ça ne m'arrive
138 presque plus mais au début j'intervenais pour dire : « Stop, là on ne s'écoute plus ». Maintenant je n'ai
139 plus besoin de le faire. Sinon on n'est plus à sa place aussi, on se met en cercle au sol, on se tient bien
140 néanmoins, ceux qui ont envie de faire les andouilles sont mis hors jeu. Ils sortent du cercle, doivent se
141 taire et au bout de quelques minutes si le comportement est réadapté, ils reviennent dans le débat, si les
142 autres sont d'accord. Ils demandent à réintégrer le groupe. Voilà, ce sont les règles, qui sont très bien
143 respectées en général et c'est là que c'est intéressant.
- 144 E : Ces règles sont clairement énoncées ? Quelles sont-elles exactement ?
- 145 V : Oui elles sont clairement énoncées lors de la première séance puis elles sont rappelées si il y a
146 besoin. Elles sont les mêmes que celles de la classe en général, voilà, les élèves doivent bien se
147 comporter pour que tout le monde soit bien concentré. Et puis j'insiste comme toujours sur le respect de
148 l'autre, ils doivent s'écouter et se respecter.

149 E : D'accord. Alors comment est organisée la discussion, vous y avez déjà partiellement répondu, y a-t-il
150 d'autres rôles donnés aux élèves ? Des reformulateurs par exemple ?

151 V : Ah oui c'est vrai j'ai oublié de le dire, il y a deux reformulateurs oui. Sinon un donneur de parole. Dans
152 l'école Freinet ou j'étais avant il y avait un bâton de parole. Voilà. Je n'ai pas remis en place ce bâton de
153 parole, je n'en étais pas spécialement satisfaite.

154 E : D'accord et utilisez-vous le tableau ? Vous ou les élèves ?

155 V : Non, moi je suis concentrée sur ce que j'entends et les élèves non, pareil que pour le rôle de
156 secrétaire, ils ne seraient pas entièrement dans la discussion sinon quoi.

157 E : D'accord. Est-ce qu'il y a un déroulé type de séance ?

158 V : Non. Je ne sais jamais comment ça va se dérouler alors non. Je prépare d'une manière je dirais
159 rapide quelques questions qui pourraient ne pas surgir et puis voilà bien souvent je n'ai pas besoin de
160 m'en servir. Je n'ai pas de trame non. Je préfère ne pas figer les choses. Et d'ailleurs petite confiance à
161 part pas trop dans la question mais j'ai rarement passé mes nuits à faire des fiches de préparation,
162 comme on nous avait appris à l'IUFM. Je n'y arrivais pas et de toute manière ça changeait tout le temps,
163 ce n'était jamais comme j'avais prévu alors bon. Je passe du temps à organiser ma semaine et à me
164 poser les bonnes questions sur mes séances mais voilà. J'ai bien sûr un déroulé en tête mais pas de
165 séance type. J'essaie de m'adapter sans arrêt et de rebondir, de construire à partir de ce que disent les
166 élèves. Et ce dans toutes les matières ! Voilà peut être pourquoi je ne suis pas de protocole type en
167 débat philo.

168 E : D'accord et vous concernant plus particulièrement, quelle place avez-vous dans l'espace pendant le
169 débat ?

170 V : Je ne suis pas vraiment dans le cercle, je suis un petit peu en retrait. Avant tout c'est eux qui
171 débattent entre eux et moi je suis là pièce rapportée. Je suis là pour réguler si nécessaire. Voilà.

172 E : Oui alors quand est-ce que vous intervenez ?

173 V : Le moins possible justement, parfois pour donner mon propre point de vue. Je ne le donne pas tout le
174 temps et parfois c'est eux qui me le demandent.

175 E : Et quand vous le donnez est-ce que vous sentez que ça les influence dans leur réflexion ? Est-ce
176 qu'ils vont dans votre sens ?

177 V : Non pas forcément, je ne vais pas le donner au début de toute manière pour ne pas justement que ça
178 les influence, que ça les oriente. Parce que la parole de la maîtresse...c'est souvent l'évangile alors bon !
179 Donc je ne prends surtout pas ce risque là, sauf à la fin parce que j'estime avoir le droit comme eux de
180 donner mon avis et parfois je leur dis que non je ne le donnerai pas parce qu'on a aussi le droit de ne pas
181 dire ce que l'on pense. Voilà. Mais c'est sûr qu'ils aiment bien savoir ce que je pense ! Après je peux
182 aussi intervenir pour expliquer mieux, un détail, pour reformuler s'ils n'y arrivent pas eux-mêmes. Parce
183 que sinon les reformulateurs peuvent être bloqués et ne plus participer. Donc voilà ils savent que je suis
184 là. Je peux aussi enrichir le débat en apportant de nouveaux mots de vocabulaire. Pour définir certains
185 mots ou expressions qui sont mal compris. Ça peut leur donner des idées supplémentaires d'ailleurs.
186 Mais j'essaie d'intervenir le moins possible.

187 E : D'accord. Selon vous, qu'apporte la pratique de la discussion à visée philosophique aux enfants, en
188 ce qui concerne l'éducation à la citoyenneté ?

189 V : Ça apporte énormément oui, le fait de dire ce que l'on pense. C'est la liberté, la liberté d'expression,
190 pour devenir un citoyen capable de réagir quand il en a besoin, plein de choses ! C'est l'élément central
191 du débat. Je pense que les enfants doivent débattre le plus tôt possible à l'école. Oui.

192 E : Et d'un point de vue psychologique ?

193 V : Oui ça apporte un apaisement psychologique parce qu'on a eu l'occasion de s'exprimer, d'écouter les
194 autres, les autres aident à être mieux dans sa tête. Et puis parler c'est une prise de risque parce que
195 justement ce n'est pas toujours facile de s'exprimer devant les autres, de donner son avis. Ça rejoint pour
196 moi l'idée d'en faire des citoyens.

197 E : D'un point de vue langagier ?

198 V : Oui oui, puisque j'insiste sur le fait que quand on débat on s'exprime correctement. C'est de l'oral
199 donc c'est en s'exprimant qu'on sait s'exprimer. Y'a pas de secret !

200 E : En ce qui concerne le développement d'une pensée autonome et critique ?

201 V : Oui, le débat sert à ça, à avoir ses propres pensées, à les exprimer et à critiquer la pensée de l'autre,
202 mais pas simplement en disant oui ou non, en disant pourquoi, en justifiant sa critique ou son adhésion.
203 Voilà.

204 E : Et en ce qui concerne leur curiosité et leur aptitude à se questionner ?

205 V : Oui aussi, ça apporte ça oui. Je dirais pas chez tous les élèves mais ce qui est important c'est de
206 rattraper certains élèves au vol, de les amener à ça. Les enfants ne sont plus si curieux je trouve, on leur
207 apporte tellement tout tout cuit, amené sur un plateau. Donc justement je me bats un peu là-dessus mais
208 ça dépend des débats. Certains thèmes ne sont pas porteurs pour certains et s'ils ne veulent pas
209 s'exprimer je ne les forcerai jamais.

210 E : Les élèves apprécient-ils ou pas ces débats ?

211 V : Oui je pense, et moi aussi ! Parce que quand je dois malheureusement interrompre ils disent: « oh
212 non ! ». Là je me dis que j'ai réussi mon coup ! Mais je me dis que peut être certains n'aiment pas ça. Ca
213 dépend des caractères je pense. Mais je ne leur proposerais pas de faire du débat philo si je sentais
214 qu'ils n'aimaient pas en grande majorité ça.

215 E : Quels sont les évolutions que vous avez pu constater ?

216 V : C'est que plus on en fait, plus c'est riche et plus c'est construit. Voilà.

217 E : Quel est l'impact de la mise en place des discussions à visée philosophique sur le groupe classe ?
218 Sur les élèves individuellement ?

219 V : Sur le groupe c'est la cohésion. Je peux dire qu'aujourd'hui je pense que dans les classes ou on
220 débat, il y a plus de cohésion, moins de conflits, d'agressivité. Quand on apprend à se parler on arrive
221 mieux à gérer. Il me semble. Et de manière individuelle je dirai que les élèves qui sont un peu leaders
222 arrivent petit à petit à s'effacer pour écouter les autres. Pour une majorité d'élèves aussi ça apporte le fait
223 d'oser dire, d'oser s'exprimer. Tout ça ça tourne autour de la citoyenneté ! Ca apporte aussi beaucoup de
224 satisfaction, de soulagement, quand on parle de sujets sensibles car certains sujets ne seraient pas
225 abordés s'ils n'étaient pas abordés en classe donc voilà.

226 E : Très bien. Et enfin évaluez-vous le débat ?

227 V : Alors la seule chose que j'évalue c'est le langage oral. Je m'appuie sur les textes officiels.

228 E : Pourquoi juste l'oral ?

229 V : Parce que ce n'est pas facile à évaluer...ça permet de valider tellement de compétences. C'est en lien
230 avec plein d'autres domaines en plus. Voilà.

231 E : Très bien, merci !

232

4^{EME} DE COUVERTURE

Mots clés : Pratiques à visé philosophique, débat, école élémentaire, rôle de l'enseignant

Résumé : A l'origine de ce mémoire figure une question essentielle : pourquoi enseigner la philosophie aux enfants de l'école élémentaire ? Au travers d'éclairages tant théoriques qu'historiques, bien souvent divergents, cet écrit révèle les enjeux fondamentalement éducatifs des pratiques à visée philosophique. Face à la multitude de dispositifs et de modèles théoriques existants aujourd'hui, l'attention sera ciblée sur celui qui, face à tous ces systèmes de pensée et toutes ces méthodes, doit penser et faire vivre ses propres choix : l'enseignant, et particulièrement trois professeurs des écoles, volontaires pour se soumettre à un entretien. A partir de ces entretiens, il s'agira de mettre en lumière un lien existant entre les choix qu'ils opèrent en mettant en place un dispositif spécifique aux pratiques à visée philosophique dans leur classe et les valeurs qu'ils portent en tant qu'enseignants et en tant qu'individus.

Summary: In this thesis, there is a fundamental issue : why is philosophy taught to children at primary school? After having highlighted diverging theoretical and historic points of view, this research work reveals educational issues with philosophic aim. According to the multitude of theoretical models, system of thought and methods which exist today, this thesis will focus on the one who has to think and makes live his own choices : the teacher, and particularly three primary school teachers, who were volunteers to be interviewed. From those interviews, this thesis will highlight a link between the choices teachers make by setting up a specific method in philosophic practices with children and the values they carry as teachers and as humans.