Enjeux des ateliers à visée philosophique en CE2 - CM1

Ava Hardi

▶ **To cite this version:**

Ava Hardi. Enjeux des ateliers à visée philosophique en CE2 - CM1. Education. 2016. dumas-01387502

HAL Id: dumas-01387502

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01387502

Submitted on 25 Oct 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.

ECOLE SUPERIEURE DU PROFESSORAT ET DE L'EDUCATION DE L'ACADEMIE DE PARIS

ENJEUX DES ATELIERS A VISEE PHILOSOPHIQUE EN CE2 - CM1

Ava HARDI

PROFESSEUR DES ECOLES

M2 MEEF 1er Degré

Directrice de mémoire : Mme Sylvie DALEY-LE-MERRER

Année 2015-2016

Mots clés : Atelier philosophie ; pensée réflexive ; vivre ensemble ; citoyenneté

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION ..... **p. 2**

I. ATELIERS A VISEE PHILOSOPHIQUE, POURQUOI ? ..... **p. 4**

1. Contexte ..... **p. 4**

A. Présentation de la classe ..... **p. 4**

B. Présentation de l'école ..... **p. 4**

C. Le projet d'école ..... **p. 5**

2. Constat et déclencheur ..... **p. 7**

A. La gestion de classe ..... **p. 7**

B. Ma Formation ..... **p. 9**

II. PRESENTATION DES ATELIERS A VISEE PHILOSOPHIQUE ..... **p. 9**

1. Objectifs visés et compétences à développer ..... **p. 9**

2. Instructions officielles ..... **p. 10**

3. Différents courants méthodologiques ..... **p. 13**

III. MISE EN ŒUVRE DANS LA CLASSE ..... **p. 19**

1. L'atelier Agsas en CE2-CM1: déroulement ..... **p. 18**

2. Analyse ..... **p. 24**

A. Le contenu ..... **p. 24**

B. L'organisation ..... **p. 26**

3. La discussion à visée philosophique en CM1 ..... **p. 29**

A. Contexte ..... **p. 29**

B. Déroulement et analyse ..... **p. 30**

CONCLUSION ..... **p. 35**

BIBLIOGRAPHIE ..... **p. 36**

ANNEXES ..... **p. 37**

INTRODUCTION

La philosophie, en tant que discipline scolaire, suscite de nombreux débats aujourd'hui.

Elle apparait dans les programmes scolaires uniquement en terminale et n'est pas enseignée du tout dans certaines sections au lycée. Peut-on s'étonner alors que les élèves soient parfois passifs face aux questionnements, aux textes littéraires, et aux débats suscités ? Et, si le travail de penser n'est pas développé plus tôt, comment exiger des élèves une réflexion et une maturité suffisante sur les thèmes philosophiques proposés dans les programmes ? Est-il alors possible d'entreprendre une démarche philosophique avec de jeunes enfants ? On peut se poser la question de savoir si l'école primaire est un espace propice à la mise en place d'un tel type d'enseignement.

Pourtant, développer la réflexion, l'esprit critique, et la posture de recherche des élèves sont des objectifs essentiels de l'école élémentaire. De plus, l'apprentissage du vivre ensemble est au centre de l'école d'aujourd'hui. Alors, comment s'interroger sur le sens de son rapport au monde, à autrui, à soi-même, avec des élèves de cycle 3 ?

Une pratique innovante est apparue en France depuis une vingtaine d'années, et se développe de plus en plus aujourd'hui : la mise en place d'ateliers à visée philosophique au sein de la classe, voire de l'école.

Ici, "Atelier" renvoie à sa définition historique : "ensemble des artisans travaillant dans le même lieu" et, depuis la seconde moitié du XXe siècle : "groupe de travail". "Philosophie" renvoie à un "système de réflexion critique sur les problèmes humains de la connaissance et de l'action" ; *La philosophie n'est autre chose que l'application de la raison aux différents objets sur lesquels elle peut s'exercer. Des éléments de philosophie doivent donc contenir les principes fondamentaux de toutes les connaissances humaines.* (D'Alembert)[1]

[1] Ateliers de philosophie de l'AGSAS*, «* Une pratique innovante de la maternelle au collège »*, Je est un autre,* Hors-série, Février 2001

Mais alors, quels sont les enjeux de cette pratique pédagogique ? Plus précisément, En quoi, la pratique d'ateliers à visée philosophique en classe de CE2-CM1 peut-elle améliorer le niveau des élèves dans leurs apprentissages ?

Etant professeur des écoles stagiaire à Paris, c'est en premier lieu dans une classe de double-niveau CE2-CM1, puis dans une classe de CM1, suite à un changement d'établissement, que j'ai mis en place les ateliers à visée philosophiques. Je tenterai alors de répondre à cette question en présentant tout d'abord le contexte de mon premier poste : la classe, l'école, les raisons qui m'ont poussées à mettre en place ce type de pratique pédagogique. Après avoir présenté les principaux courants méthodologiques existants : Lipman, Lévine, Tozzi et Brénifier ; je décrirai puis analyserai les ateliers menés au sein de cette classe, à travers l'exemple d'une séance. Enfin, je terminerai par la présentation de ma classe actuelle : les raisons de ma nouvelle affectation, la classe, l'école, et le déroulement de l'atelier que j'ai pu mettre en place.

I. LES ATELIERS A VISEE PHILOSOPHIQUE, POURQUOI ?

1. Contexte

A. Présentation de la classe

Ma fonction de Professeur des Ecoles Stagiaire a débuté le premier septembre 2015 dans une classe de cycle 3, en double niveau CE2-CM1, au sein d'une école élémentaire du neuvième arrondissement de Paris, circonscription 9-10 A. Etant en poste à mi-temps : lundi, mardi et mercredi de semaines paires, j'alternais ma présence en classe auprès des élèves avec un Professeur des écoles titularisé, en activité depuis quatre ans.

La classe est composée d'un groupe de vingt-six élèves : dix CE2 et seize CM1. De par ce double niveau, la classe est assez hétérogène, tant concernant les compétences disciplinaires que *l'autonomie* et le *vivre ensemble*. En effet, les dix CE2, composés de cinq filles et cinq garçons, forment un groupe homogène en termes de capacité, savoir et attitude : les élèves présentent une aptitude à travailler en autonomie et aucune grande difficulté d'apprentissage.

Les seize CM1 forment eux, au sein de leur niveau, un groupe très hétérogène. Composé de six filles et douze garçons, *l'autonomie, l'initiative* et *le vivre ensemble* ne sont pas acquis pour quatre élèves en particulier et ont besoin d'être renforcé pour les douze autres. De plus, en termes de capacité et de savoirs disciplinaires, la *Maîtrise de la langue française* spécifiquement pose certaines difficultés à quelques élèves, dont les quatre perturbateurs, qui d'autre part, rencontrent des difficultés à rentrer dans les apprentissages. Ainsi, le climat de classe général n'est pas favorable aux apprentissages, et nécessite d'être amélioré.

B. Présentation de l'école

Ma classe de CE2 – CM1 se trouve dans une école élémentaire du neuvième arrondissement de Paris. Il s'agit d'un établissement composé d'une équipe enseignante : 9 Professeurs des écoles, 3 Professeurs de la Ville de Paris, un Maitre E et une psychologue scolaire (RASED) ; et de 195 élèves répartis en 8 classes : 2 CP, 2 CE1, 1 CE2, 1 CE2-CM1, 1 CM1-CM2 et 1 CM2. Le Directeur d'établissement ainsi que tous les enseignants, à

l'exception de mon binôme et moi-même, sont en poste depuis de nombreuses années dans cette école, et l'équipe enseignante y est stabilisée depuis six ans.

Connaissant donc bien les élèves et les difficultés qu'ils peuvent avoir, c'est dans l'objectif de générer un climat de classe favorisant les apprentissages que la décision de répartir les CM1 sur deux doubles – niveaux a été prise par le Directeur d'établissement et plébiscitée par l'ensemble des enseignants déjà en poste dans cette école.

En effet, le groupe d'élèves de CM1 avait posé de nombreuses difficultés d'ordre comportemental l'an passé, et la répartition de ces élèves en deux classes est alors apparu comme une nécessité par le personnel enseignant. Le climat général de l'école (quelques conflits, incivilités et dégradations au sein de l'établissement) a généré des concertations de l'équipe enseignante afin d'élaborer des pistes d'amélioration qui apparaissent dans le projet d'école.

C. Le projet d'école

Dans cet établissement, le projet d'école est renouvelé tous les trois ans. A mon arrivée, c'est la dernière année que celui-ci est en cours, ayant été élaboré en 2013. Après un diagnostic, trois axes d'amélioration ont été retenus : Améliorer le vivre ensemble, mieux intégrer les TICE dans la pédagogie, et améliorer la maîtrise de la langue. Voici les objectifs spécifiques des axes un et trois qui nous concerne plus particulièrement ici :

- Axe 1 : Améliorer le vivre ensemble

Objectifs : S'approprier les règles pour mieux les respecter
S'approprier les locaux pour mieux les respecter
Coopérer pour mieux vivre ensemble
Favoriser l'émergence de la parole des élèves et susciter leur participation

Compétence(s) du socle concernée(s) : Les compétences sociales et civiques, Autonomie et initiative ; La maîtrise de la langue française.

- Axe 3 : Améliorer la maîtrise de la langue

Objectifs : Mettre en place des situations d'expression et de communication
Entrer dans une culture littéraire commune

Valoriser les productions, affichages, publications à destination des différents publics.

Compétence(s) du socle concernée(s) : La maîtrise de la langue française, Autonomie et initiative, Les compétences sociales et civiques, La culture humaniste.

Afin d'améliorer le vivre ensemble, des actions ont été mises en place telles que les conseils d'école des enfants. Les objectifs étant ici de responsabiliser les élèves, et les éduquer à la citoyenneté pour leur permettre de mieux appréhender leurs devoirs et les limites de leurs droits.

A l'occasion des élections des représentants de parents d'élève au conseil d'école, chaque classe organise l'élection de 2 délégués de classe. Ceux-ci ont pour rôle d'assister au conseil des délégués de classe qui se réunit quatre fois par an, une fois par période, durant les APC. Le conseil est présidé par un enseignant de l'école. Lors de ces réunions, les délégués exposent les remarques, les demandes qui concernent le fonctionnement de l'école et soumettent des projets pour la classe ou l'école.
Chaque réunion du conseil est précédée, dans chaque classe, de temps de débat sur toutes les questions relatives à la vie de la classe et/ou de l'école. Les délégués restituent aux élèves de leur classe les débats et les décisions prises. Un compte-rendu est distribué dans chaque classe et affiché au sein de l'école.

Les améliorations attendues ici sont de l'investissement et de l'implication à la vie de l'école de la part des élèves, du respect des règles de prise de parole dans les classes lors d'un débat collectif, et du respect des personnes, des matériels et des locaux.

Ayant participé à la préparation d'un conseil d'école, j'ai pu constater le besoin des élèves de s'exprimer, émettre des idées, donner leur opinion et argumenter. Mais le temps consacré à cette activité m'a paru trop court et peu fréquent, bien que régulier tout au long de l'année. De plus, étant enseignante - stagiaire à mi-temps, la préparation du conseil d'école n'a pas été attribuée de façon définitive à mon binôme titulaire ou moi-même, mais plutôt selon les disponibilités de chacun, une fois l'échéance du conseil connue. Cela ne permettait donc pas un réel suivi, ni la construction d'une progression des apprentissages.

Mettre en place des ateliers à visée philosophique au sein de ma classe m'a donc paru favorable à l'élaboration d'un projet d'apprentissage, avec objectifs spécifiques visés et compétences des élèves à développer ; tout en s'inscrivant dans la démarche du projet d'école

et complémentant les actions déjà engagées. Ainsi ce n'est plus seulement à l'échelle de l'école, mais de la classe que ma démarche vise les principaux axes d'amélioration attendue : Le vivre ensemble et la Maîtrise de la langue française.

2. Constat / déclencheur

A. La gestion de classe

Ayant des difficultés dans la gestion du groupe classe, je ne parvenais pas à instaurer un climat serein propice aux apprentissages. De plus ici, le double niveau présentait un obstacle supplémentaire à établir une réelle unité « groupe-classe ».

Ainsi, les 4 élèves « perturbateurs » de CM1 éprouvaient une grande difficulté à être attentif, à respecter les règles de prise de parole, d'écoute d'autrui ; et plus généralement les règles du vivre ensemble, altérant par conséquent le climat général de classe.
Les règles de vie de la classe ont pourtant été établies avec les élèves en début d'année scolaire, et chacun a pu les signer afin de les valider et de montrer sa volonté d'y souscrire. Le règlement de l'école a fait l'objet d'une lecture et explicitation collective, puis a été également signé par les élèves ainsi que leurs parents, et collé dans le cahier de correspondance.

De plus, un tableau de comportement a été mis en place avec mon binôme au sein de la classe, sous les conseils des collègues de l'école, qui utilisaient ce système depuis plusieurs années.
Il s'agit d'un tableau de quatre couleurs : bleu, vert, orange et rouge. Chaque matin, au commencement de la journée, tous les noms des élèves sont dans le bleu. Suite à deux avertissements pour non-respect des règles de la classe (bavardages, s'exprimer sans lever le doigt, se déplacer sans demander la permission…), le nom de l'élève concerné passe dans le vert, s'il réitère dans l'orange, puis enfin dans le rouge (qui concerne également les incivilités plus virulentes : violence verbale, physique…).
A la fin de chaque journée, tous les élèves restés dans le bleu récoltent un point, ceux dans le vert n'ont pas de points, dans l'orange ils ont un mot à faire signer par les parents, et dans le rouge, une fiche de réflexion à remplir dans une autre classe, avec des questions du type « Pourquoi as-tu reçu cette fiche ? Explique pourquoi ton comportement est gênant pour les

autres ? Et pour ton apprentissage ? Que pourrais-tu faire pour améliorer la situation ? ». Cette fiche doit ensuite être signée par l'élève, ses parents et l'enseignant.
Tous les vendredis, les points de la semaine sont comptabilisés, et les élèves ayant récolté le plus de points ont droit à des « privilèges » pour la semaine à venir : pouvoir choisir en premier parmi les responsabilités, avoir la possibilité de se déplacer pour avoir accès aux fiches d'autonomie une fois le travail accompli.

Ces outils ont été mis en place au sein de la classe dans le but d'instaurer un cadre défini aux élèves, pour leur permettre ainsi d'identifier plus aisément leurs droits et leurs devoirs afin d'améliorer le climat de classe.
Mais également, notamment grâce à la fiche de réflexion pour leur faire prendre conscience du sens des règles établies, et des conséquences engendrées par leur non-respect sur leur apprentissage et celui de leurs camarades.

Néanmoins, j'ai pu constater par la suite, que les élèves se trouvant régulièrement dans le rouge, (trois des quatre perturbateurs), remplissaient leur fiche de réflexion de façon automatique, sans qu'il n'y ait véritablement de questionnement personnel ni de recherche de solutions. Cette fiche ne faisait alors pas sens pour eux.

C'est ainsi qu'à la découverte des ateliers à visée philosophique, ceux-ci m'ont semblé être un excellent moyen pour les élèves de parvenir à clarifier leurs notions, être dans la recherche de sens et la co-construction de pensées, générant donc un climat de classe serein et uni ; notamment sur des sujets relevant des difficultés vécues au sein de la classe concernant le vivre ensemble.

Mais, si, au départ, les ateliers à visée philosophique ont été mis en place dans ma classe avec l'objectif de remédier à une situation jugée difficile, j'ai pu cependant me rendre compte que c'est toujours aussi dans le but de permettre à des élèves de trouver des espaces, au sein même de l'École, qui leur permettent de s'exprimer sur des sujets intellectuellement complexes et donc hautement valorisants.

« C'est un moment où l'élève peut apprendre à parler avec l'autre pour penser avec lui, apprendre à tirer bénéfice des interactions avec ses pairs pour co-construire ses savoirs. Il participe donc à la construction de la culture commune de la classe. » [2]

[2]CAILLIER Jacky, « Construction collective de savoirs dans un débat philosophique en CM2 », *Les activités à visée philosophique en classe : L'émergence d'un genre ?,* Sceren CRDP Bretagne, 2003, p. 102.

B. Ma formation

J'ai découvert la pratique des ateliers à visée philosophique lors de ma formation à l'ESPE de Paris, au cours du premier semestre de mon année de M2 en cours. En effet, afin de valider l'unité d'enseignement « tronc commun », l'étudiant pouvait lui-même choisir un cours parmi une liste proposée. Mon choix s'est donc porté sur « La mise en place d'ateliers à visée philosophique à l'école », enseigné par Madame Sylvie Daley-Le-Merrer.

Ce fut pour moi une réelle découverte. En effet, j'étais intriguée par l'appellation « ateliers à visée philosophique » et ignorais ce que cela signifiait concrètement, j'étais donc curieuse de savoir en quoi consistaient ces ateliers, quels étaient les enjeux pédagogiques, les apprentissages visés, et les compétences développées. De plus, la mise en place, l'organisation, la place de l'enseignant et le déroulé de cette activité m'étaient inconnus, j'attendais donc en choisissant ce cours d'être initié à cette pratique innovante ; pour pouvoir ainsi, par la suite, tenter de mettre en place des ateliers à visée philosophique au sein de ma classe.

II. PRESENTATION DES ATELIERS A VISEE PHILOSOPHIQUE

1. Objectifs visés et compétences à développer

Ateliers à visée philosophique : « à visée » est un mot important.
En effet, il ne s'agit pas de faire de la philosophie à proprement parler avec les élèves, mais de les solliciter pour qu'ils réfléchissent et tentent de penser par eux-mêmes.
Il convient de mettre en place avec les élèves un mécanisme, des méthodes de réflexion, et d'échanger sur une problématique qui n'a pas de réponse sûre.

Ainsi, les élèves construisent ensemble les apprentissages : le but des ateliers à visée philosophique étant d'élaborer une recherche commune. Ils doivent donc établir des rapports avec autrui de telle manière que l'autre soit considéré comme un alter ego.

Développer la coopération et l'entraide entre pairs, apprendre à conceptualiser, problématiser et argumenter sont les enjeux de cette pratique pédagogique.
Plusieurs objectifs sont visés avec la mise en place de ces ateliers lors d'une séquence d'enseignement :

- Approfondir un thème qui peut être en lien avec d'autres activités de la classe en dégageant la complexité de la notion.
- Structurer la pensée, construction collective d'une pensée.
- S'autoriser à penser, se poser des questions pour penser sa vie.
- Explorer et développer sa propre capacité à penser en induisant une démarche réflexive sur des thèmes touchant l'existence.

Des compétences spécifiques sont ainsi développées :

- Logique : raisonner, conceptualiser, problématiser, argumenter et être capable d'exposer ses raisons, enrichissement de la culture générale.
- Ethique : émettre des jugements, avoir le souci de l'objectivité, être dans la recherche de sens et de vérité.
- Socio-affectives : développer son rapport aux autres, écouter et respecter la parole de l'autre, structurer sa pensée, valoriser son image, prendre en compte que tout le monde ne pense pas pareil, découvrir que l'autre peut se poser les mêmes questions, comparer opinions et expériences, se soucier de l'autre et être capable de faire évoluer son point de vue (va-et-vient pour aller plus loin).

2. Instructions officielles

La mise place d'ateliers à visée philosophique en cycle 3 permet de viser des objectifs et développer des compétences inscrites dans les programmes, le *Bulletin Officiel n°3 Hors-série, du 19 juin 2008,* ainsi que dans le deuxième palier du socle commun, notamment concernant la Maîtrise de la langue française, les compétences sociales et civiques ainsi que l'autonomie et l'initiative.

Socle commun de connaissances et de compétences[3]

Compétence 1 : La maîtrise de la langue française	- s'exprimer à l'oral comme à l'écrit dans un vocabulaire approprié et précis ; - prendre la parole en respectant un niveau de langue adapté ; - lire avec aisance (à haute voix, silencieusement) un texte ; - comprendre des mots nouveaux et les utiliser à bon escient ; - dégager le thème d'un texte ; - utiliser ses connaissances pour réfléchir sur un texte ; - répondre à une question par une phrase complète à l'oral comme à l'écrit.
Compétence 6 : Les compétences sociales et civiques	- respecter les autres, et notamment appliquer les principes de l'égalité des filles et des garçons ; - avoir conscience de la dignité de la personne humaine et en tirer les conséquences au quotidien ; - respecter les règles de la vie collective ; - comprendre les notions de droits et de devoirs, les accepter et les mettre en application ; - prendre part à un dialogue : prendre la parole devant les autres, écouter autrui, formuler et justifier un point de vue.
Compétence 7 : L'autonomie et l'initiative	- respecter des consignes simples en autonomie ; - montrer une certaine persévérance dans toutes les activités ; - s'impliquer dans un projet individuel ou collectif ; - soutenir une écoute prolongée.

[3] *Bulletin Officiel Hors-série n°3,* 19 juin 2008, pp. 27-28.

Compétences et objectifs à atteindre inscrits dans les programmes

Langage oral cycle 3

> *« L'élève doit être capable d'écouter le maître, de poser des questions, d'exprimer son point de vue, ses sentiments.*
> *Il s'entraîne à prendre la parole devant d'autres élèves pour reformuler, résumer, raconter, décrire, expliciter un raisonnement, présenter des arguments.*
> *Dans des situations d'échanges variées, il apprend à tenir compte des points de vue des autres, à utiliser un vocabulaire précis appartenant au niveau de la langue courante, à adapter ses propos en fonction de ses interlocuteurs et de ses objectifs. La qualité du langage oral fait l'objet de l'attention du maître dans toutes les activités scolaires. »* [4]

Repères pour organiser la progressivité des apprentissages[5] :
Echanger, débattre

CE2	CM1
- Ecouter et prendre en compte ce qui a été dit ; - questionner afin de mieux comprendre ; - exprimer et justifier un accord ou un désaccord, émettre un point de vue personnel motivé.	- Demander et prendre la parole à bon escient ; - réagir à l'exposé d'un autre élève en apportant un point de vue motivé ; - participer à un débat en respectant les tours de parole et les règles de la politesse ; - présenter à la classe un travail collectif.

De nombreuses compétences sont ainsi développées avec la mise en place d'ateliers à visée philosophique au sein de l'école, et dans mon cas, de la classe. On peut donc constater que l'objectif principal de ces ateliers est de permettre aux élèves de découvrir ensemble leur appartenance à la société humaine à travers une pensée réflexive.

[4] *Ibid,* p. 21
[5] *Ibid,* p.34

Les compétences spécifiques développées par cette pratique pédagogique d'enseignement sont en lien avec les instructions officielles, et concernent de nombreux domaines disciplinaires. Il existe cependant plusieurs courants d'ateliers à visée philosophique, aux méthodologies variées qui privilégient différents objectifs à atteindre de par leur particularité propre et la spécificité de leur dispositif.

3. Différents courants méthodologiques

Un grand nombre d'enseignants font aujourd'hui des ateliers philosophiques en classe. Mais tous ne les pratiquent pas de la même façon. On peut repérer plusieurs « écoles » dont les différences résident surtout dans les objectifs visés, le support utilisé et le rôle de l'enseignant. On peut donc distinguer ces différentes démarches selon les termes : atelier philosophique, discussion à visée philosophique, et débat ou discussion philosophique. Chacune de ces pratiques possède une méthodologie qui lui est propre, initiée par des psychologues, philosophes, ou encore chercheurs en sciences de l'éducation. Quatre courants principaux se distinguent :

- **Le courant Lipman**

En France, tous les novateurs ont été influencés par les travaux d'un philosophe et pédagogue américain Matthew Lipman, avant d'établir leur propre protocole.
Ce précurseur, choqué par les lacunes de ses étudiants en matière de raisonnement logique, a proposé dans les années 70 la pratique de la philosophie dès le plus jeune âge. Il a élaboré des romans philosophiques adaptés pour chaque catégorie d'âge, de la maternelle au lycée, dont les enfants sont les héros, et se questionnent. Le plus connu étant *La Découverte d'Harry Stottlemeier,* Paris, J. Vrin, 1978. Ces romans sont conçus pour servir de support aux débats philosophiques d'une communauté de recherche, selon la méthode de Lipman. Le protocole est le suivant :

- lecture silencieuse puis à haute voix du texte par les élèves ;
- phase de réflexion ;
- propositions de questions répondant à deux consignes : pas de personnages du texte mentionnés dans les questions ; et ne pas avoir besoin du texte pour y répondre ;
- vote pour le choix de la question ;

- discussion la semaine suivante.

Ainsi, les romans philosophiques de Lipman mettent en scène des enfants de leur âge, découvrant la logique, et permettent de s'initier de façon ludique et progressive à la pensée rationnelle (ou pensée critique), tout en restant concret et proche de l'univers quotidien des enfants. Le dispositif de Lipman est donc caractérisé par le support littéraire : roman philosophique (ou extrait), texte de littérature jeunesse, *Philo-fables* ; servant d'élément déclencheur aux débats philosophiques d'une communauté de recherches constituée par les élèves. Ici, l'enseignant doit orienter les élèves vers un travail de conceptualisation, mais son aide doit être limitée, les élèves devant découvrir par eux-mêmes.

- **Le courant Lévine : L'atelier philosophie AGSAS**

Cette pratique est née en 1997, de la rencontre de Jacques Lévine, psychanalyste et fondateur de 1'Association des Groupes de Soutien Au Soutien (AGSAS), et d'Agnès Pautard, enseignante. La caractéristique de cette pratique est le statut particulier donné aux enfants, celui de co-penseurs, d'habitants de la terre engagés dans l'aventure humaine :

« *Nous définissons l'ATELIER PHILOSOPHIE comme une expérience de la vie pensante, faite d'une série de découvertes :*

- *la découverte du cogito (c'est à dire être à l'origine de sa propre pensée et en prendre conscience),*
- *la découverte de l'appartenance à une pensée groupale large et universelle,*
- *la découverte des étapes conditionnant la formation rigoureuse des concepts***,**
- *la découverte du débat d'idées impliquant la prise en compte des ambiguïtés, des incompatibilités, du lien entre le même et le contraire. »*[6]

Ici l'objectif principal n'est pas l'argumentation ou le développement de compétences langagières spécifiques aux débats ; mais il s'agit de provoquer, chez l'enfant, la découverte qu'il est capable d'émettre des pensées sur les grands problèmes de l'humanité, dans l'immédiat ou à terme : « *L'idée de débat est présente dans le projet, mais l'accent est mis en*

[6] Ateliers de philosophie de l'AGSAS*, «* Une pratique innovante de la maternelle au collège »*, Je est un autre,*Hors-série, Février 2001.

priorité sur une pensée qui se construit en écho, et qui est alimentée autant par le "langage interne" (les pensées intimes de chacun), que par le discours explicite. »[7].

Le protocole des ateliers philosophie AGSAS est constitué de trois temps et a été défini de la façon suivante :

- Les enfants sont réunis en cercle, et l'enseignant annonce le protocole à chaque début de séance, de manière ritualisée, rappelant les objectifs et les règles du dispositif.
- Après l'annonce du sujet, l'enseignant est présent mais n'intervient pas. Les élèves ont deux minutes de réflexion individuelle, puis 8 minutes d'échange oral. Les échanges entre enfants au sein du groupe peuvent être enregistrés ou filmés par l'enseignant.
- Puis, les dix minutes peuvent être suivies d'une ré-écoute (ou d'un visionnage), et d'un débat court (dix minutes et plus, selon l'âge des élèves). Durant ce débat, l'enseignant tient une place, discrète mais active, pour accompagner les réactions du groupe. Il peut relancer le débat, en demandant par exemple : « Qui est resté silencieux ? Pourquoi ? Qui peut redire la question ? Ces deux idées sont-elles de même nature ? Qui n'est pas d'accord avec cette idée et pourquoi ? »

La question posée doit être une question ouverte. Elle est formulée de préférence par un enfant, reformulée au besoin par un autre élève ou l'enseignant. Elle peut être proposée par l'enseignant ; c'est généralement le cas quand on démarre l'atelier philosophie, et c'est ce que j'ai fait en débutant cette activité, comme nous le verrons par la suite.

Ainsi, le but de ce protocole est de faire prendre conscience aux enfants de leur production de pensée. Les caractéristiques de ce dispositif sont tout d'abord les objectifs visés :
Cette pratique est un apport pour la formation à la citoyenneté, et l'apprentissage d'un « vivre ensemble » se construisant sur le respect de la parole de chacun et le respect du travail de groupe ; mais pas seulement : « *Plus que la citoyenneté, ce qui nous importe est que les enfants d'aujourd'hui aient le sentiment d'universalité, d'appartenance à l'espèce humaine et le désir de contribuer à son amélioration*. »[8]

La seconde spécificité des ateliers philosophie AGSAS est la non-intervention de l'enseignant pendant les dix minutes de réflexion et d'échanges entre élèves. Cependant il reste très présent, son rôle est défini et il est le garant du bon fonctionnement du dispositif. Il présente l'atelier philosophie, énonce la question du jour, s'occupe de l'enregistrement ou

[7] *Idem*
[8]Jacques LEVINE, « Ateliers de philosophie de l'AGSAS. Spécificité, pratique et fondements », *Pratiques de la philosophie* n°9, GFEN, janvier 2004, p. 3

prend en note les réflexions des élèves, et reste silencieux pendant les dix minutes. « Lorsque le maître se tait, l'enfant s'autorise enfin à dire ce qu'il pense »[9]. L'enseignant peut intervenir ensuite pour relancer une discussion sur les réflexions émises.

- **Le courant Tozzi : La discussion à visée philosophique**

Michel Tozzi est professeur en sciences de l'éducation à l'université Montpellier 3, ainsi qu'un didacticien du débat et de l'apprentissage du philosopher. Il met en place un dispositif qui s'est développé dans les classes depuis les années 2000 en collaboration avec Alain Delsol et Sylvain Connac, enseignants : la « discussion à visée philosophique » (DVP).

Il s'agit d'un dispositif avec une double visée : démocratique par ses règles de prise de parole, et sa répartition des fonctions entre élèves, inspirées de la pédagogie institutionnelle ; et philosophique, par trois objectifs essentiels que l'enseignant vise par ses interventions et son type d'animation :

- la problématisation : mise en recherche individuelle et collective à partir des questionnements de l'élève et de la classe ;
- la conceptualisation qui cherche à définir des notions notamment à partir de distinctions notionnelles, pour que la parole permette une pensée précise ;
- l'argumentation qui implique d'expliciter et justifier son point de vue, ses affirmations, et de donner des objections justifiées quand on n'est pas d'accord, *« en vue d'une pensée consistante, non contradictoire, qui vise à penser le réel. »*[10]

L'objectif principal des discussions à visée philosophique est ici d'apprendre à penser par soi-même, et à élaborer une pensée rationnelle et fondée sur les questions importantes posées à la condition humaine, au contact des autres.

Le protocole Tozzi est le suivant :

- En cycle 3, la durée préconisée d'une discussion est de 40 à 60 minutes.

- Parmi les élèves, trois co-animateurs volontaires (en plus de l'enseignant) sont désignés :

[9] Michel PIQUEMAL, *La Philo à l'école,* Conférence, 2008, www.michelpiquemal.com
[10] Michel TOZZI, *Animer une discussion à visée philosophique en classe,* mars 2011, www.philotozzi.com

- Un président, qui répartit la parole selon des règles : donner la parole à ceux qui lèvent la main par ordre d'inscription, avec priorité à ceux qui ne se sont pas exprimés ou se sont moins exprimés que d'autres.
- Un reformulateur, qui à la demande de l'enseignant, redit ce qui vient d'être dit par un camarade : il apprend à écouter, à comprendre ce qu'il a entendu, à le redire comme s'il était un autre.
- Un synthétiseur, qui écoute et essaye de comprendre, note ce qu'il a compris, et renvoie au groupe lorsque le président le lui demande ce qu'il a retenu à partir de ses notes.

- Les élèves discutants sont placés en cercle, les observateurs éventuels se mettent derrière pour ne pas interférer.

- Les élèves observateurs (à partir du CM1-CM2), ont pour fonction de prélever des informations précises pour prendre conscience de ce qui se passe, sur des domaines distincts : observation de la communication dans le groupe (qui parle, ou pas, combien de fois), puis par la suite, observation des processus de pensée : donner des exemples de questions posées par les élèves dans la discussion, de tentatives de définition, de distinctions entre les notions, de thèses énoncées…

- L'enseignant anime le débat sur le fond. Il met en place le dispositif, demande des volontaires pour les fonctions, installe les élèves dans leur nouvelle fonction en leur demandant de reformuler leur « métier ».
  Pendant la discussion, il lance les échanges, les cadre et les recadre quand les élèves s'égarent, les relance, interroge pour demander à un élève une précision, un développement, une définition, une argumentation ; il souligne les points de vue contradictoires et amène les élèves à en discuter entre eux ; il construit du sens et de la progression dans le débat collectif, en faisant le lien entre les interventions et le sujet (pour éviter les dérives, recentrer), et entre le contenu des différentes interventions (pointage des questions, éléments de définition, thèses qui émergent, arguments contradictoires, niveaux ou registres de la discussion …)

- Enfin, une phase d'analyse de la discussion animée par l'enseignant clôture la séance. L'objectif étant ici de faire un retour réflexif sur ce qui a fonctionné, ce qui nécessite

des améliorations, ce qui a posé des difficultés. Les élèves ainsi que l'enseignant peuvent ainsi proposer des pistes d'amélioration à mettre en place, l'élève pouvant ainsi s'autoévaluer et prendre conscience du processus de progression engagé.

Les caractéristiques principales de la discussion à visée philosophique selon Tozzi portent sur le fond et la forme. En effet, les objectifs principaux visés par cette pratique portent sur la mise en œuvre de trois processus intellectuels : développer les facultés de problématisation, de conceptualisation et d'argumentation des élèves.

Sur la forme, la spécificité est le dispositif mis en place pour discuter faisant référence à la pédagogie coopérative : la co-animation enseignant- élèves permettant une forte dimension d'éducation à la citoyenneté. Ici, contrairement au protocole des ateliers philosophie AGSAS, l'enseignant anime la discussion sur le fond, et laisse les élèves, chacun ayant son rôle défini participer à la gestion du dispositif.

- **Le courant Brénifier : la discussion philosophique**

Oscar Brenifier est Docteur en philosophie. Il est l'auteur de nombreux ouvrages de philosophie pour enfants, dont la collection Philozenfants (Nathan). Fondateur de l'Institut de Pratiques Philosophiques, il anime ateliers et séminaires pour enseignants en France et est l'un des principaux promoteurs de la pratique de consultation philosophique.

Brénifier propose une méthode dans laquelle l'animateur des débats est l'enseignant. Ici, la spécificité est le rôle de l'enseignant, dont le degré de guidance est le plus fort : l'animateur est très présent et s'applique à conduire les élèves vers l'accomplissement de leur pensée, « l'accouchement » de leurs idées. L'enseignant doit donc sans cesse les solliciter pour les confronter à leurs contradictions, faire se révéler les fausses évidences émergeant de l'opinion commune. Les trois principes essentiels du débat selon Brénifier sont :

- Savoir ce que l'on dit : ici, la discussion philosophique ne doit pas revenir à s'exprimer, à communiquer ou à défendre une thèse : « *Nous partons du principe que le philosopher ne consiste pas uniquement à penser, car il pose une injonction plus spécifique : le philosopher somme de penser la pensée, de penser sa pensée.* »[11]

[11] Francois JARRAUD, *Philosopher à l'école primaire. Oscar Brénifier,* 2008, www.cafepedagogique.net

- Parler au bon moment : pouvoir mobiliser de manière délibérée sa pensée et sa parole, « *non pas par quelque enchaînement fortuit et incontrôlé, mais par un acte voulu, modifie en profondeur le rapport entre soi-même et sa pensée* »[12].
- Finir son idée : l'élève doit aller au bout de son idée, quitte à verbaliser son besoin d'aide, effectuant ainsi un travail important sur lui-même et sa pensée. « *Car dès cet instant, le problème est articulé, il est signalé, et en ce sens le sujet reste libre et autonome, puisqu'il est conscient du problème et réussit à l'articuler avec des mots* »[13].

De nombreuses règles sont alors au cœur de ce dispositif pédagogique, et la pluralité et le nombre de règles établies par ce protocole témoignent de la spécificité du rôle de l'enseignant, animateur et garant de la discussion philosophique. Ici, contrairement aux ateliers et discussions à visée philosophique, le processus de penser engagé dépend du cadre défini et des exigences énoncées par l'enseignant. « *Une idée n'est en soi jamais qu'une idée, un mot n'est jamais qu'un mot, mais dans l'articulation grammaticale, syntaxique et logique, le mot accède au statut de concept, puisqu'il devient opératoire, et l'idée participe à l'élaboration de la pensée, puisqu'en s'associant à d'autres elle permet d'échafauder et construire.* »[14]

II. MISE EN OEUVRE DANS LA CLASSE

1. L'atelier Agsas en CE2-CM1 : Déroulement

J'ai choisi de mettre en place des ateliers à visée philosophique au sein de ma classe, en m'inspirant du protocole Lévine, les ateliers AGSAS. D'abord, dans un premier temps pour des raisons pratiques, en effet le dispositif me paraissait plus simple à mettre en place en tant qu'enseignant pour une entrée en matière : la durée, le choix de la question, le rôle du maître ; mais surtout, pour mes élèves n'ayant jamais pratiqué ce type d'activité auparavant, il m'a semblé pertinent de débuter par ce protocole. Cela me semblait être une bonne façon d'introduire et d'habituer les élèves au dispositif d'ateliers à visée philosophique. Ainsi, je souhaitais libérer la parole des élèves dans cet espace défini afin d'instaurer progressivement

[12] *Idem*
[13] *Idem*
[14] *Idem*

une communauté de recherche entre pairs qui permette à chaque élève de trouver sa place au sein groupe ; et par la même d'améliorer et d'unifier le climat de classe. En cela, le courant Lévine me paraissait être le dispositif le plus pertinent.

Le premier atelier fut mis en place dans la classe le 12 janvier 2016, le mardi après-midi. La fréquence prévue était d'un atelier par semaine, mais une sortie scolaire, un retard pris concernant une évaluation, puis ma nouvelle affectation et mon changement soudain d'établissement n'ont pas permis de tenir ce programme dans la durée, comme souhaité.
En amont de cette première séance, j'avais quelques appréhensions : je n'ai malheureusement pas de réel coin regroupement dans ma classe, et l'école située dans le neuvième arrondissement de Paris, est configurée de telle façon que pour accéder à la bibliothèque, il fallait descendre avec les élèves trois étages, traverser la cour et monter les trois étages du second bâtiment. Cela nous ferait donc perdre un temps considérable, compte tenu des difficultés que j'éprouvais à établir un rang convenable.
De plus, je craignais que les élèves, ou certains élèves, ne soient pas intéressés et ne rentrent pas dans l'activité. Et ayant déjà des difficultés concernant la gestion de classe, je pensais que les élèves auraient beaucoup de mal à respecter la prise de parole, à s'écouter, et que cela allait générer encore plus d'agitation qu'à l'accoutumée, que j'aurai énormément de mal à maitriser.
Pour débuter donc, j'ai tenté de mener cette séance en classe entière, avec les 26 élèves de mon double niveau, et l'organisation spatiale de la classe n'a pas été modifiée.

J'ai choisi de commencer cette activité en proposant le sujet « La désobéissance ».
Le choix de ce sujet me paraissait pertinent étant donné le climat de classe d'abord entre élève, mais également dans la relation élève-enseignant. Il y a en effet dans ma classe quelques élèves particulièrement perturbateurs, comme vu précédemment, qui ne sont pas attentifs, ne respectent ni la prise de parole ni l'écoute des autres ; il y a parfois des incivilités, et un non-respect à l'égard des adultes de l'école et de l'autorité. Néanmoins, les élèves de ma classe sont actifs, et je ressentais de leur part un besoin de s'exprimer, d'être écouté. J'ai donc choisi cette question ouverte sans aucun a priori, ne sachant pas le type de réponses qui allaient émerger, ni le comportement que les élèves allaient adopter.

J'ai présenté la séance aux élèves en annonçant le protocole :

Aujourd'hui nous allons faire de la philosophie. Nous allons nous intéresser à un sujet qui concerne le Monde entier depuis la nuit des temps car il n'y a pas une seule vraie

bonne réponse. Pendant le temps de l'atelier vous allez être des Personnes du Monde. Pour prendre la parole, il y a un bâton. L'enfant qui détient le bâton choisit en priorité celui qui ne l'a pas encore eu. Vous allez avoir deux minutes pour réfléchir tout seul, puis 8 minutes pour échanger à l'aide du bâton de parole. Le sujet d'aujourd'hui est la désobéissance.

Un élève a alors immédiatement réagi : « Maîtresse, c'est quoi la philosophie ? »
Constatant que mon introduction méritait d'être reprise et explicitée pour bon nombre d'élèves, j'ai tenté de définir dans un langage simple, que nous allons faire de la « *philosophie, c'est-à-dire qu'on va apprendre à réfléchir sur les questions que se posent les hommes depuis très longtemps. Apprendre à réfléchir signifie que l'on va prendre son temps pour penser dans sa tête, avant de parler, que tout le monde n'est pas obligé de prendre la parole au cours d'une séance et qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses aux questions sur lesquelles on réfléchit ».*

J'ai ensuite précisé que je n'interviendrais pas, qu'ils allaient discuter entre eux, j'ai bien insisté sur les contraintes de temps et la nécessité du bâton de parole.
N'ayant pas plus d'indications, certains élèves ont demandé que j'explicite plus précisément ce que j'attendais d'eux : « Maitresse, il faut faire quoi ? », « On peut chercher dans le dictionnaire ? » J'ai alors reformulé : « Le sujet d'aujourd'hui est la désobéissance. Vous allez donc chacun réfléchir à ce sujet pendant 2 minutes en silence, et ensuite vous échangerez entre vous avec le bâton de parole vos idées, vos pensées…vos questions aussi. Donc on n'utilise pas le dictionnaire. Ce qui est intéressant là, ce sont vos idées à vous. »

Les deux minutes de réflexion silencieuse individuelle ont alors pu débuter. Pour cette première séance, je n'avais pas prévu d'imposer ce temps de réflexion à l'écrit ; et j'ai vite pu me rendre compte que le silence et la concentration attendue n'était pas effectifs pour quelques élèves. A la séance suivante, j'ai donc instauré cette phase à l'écrit, ce qui a permis aux élèves même les plus dissipés de rentrer dans l'activité avec sérieux, et de poser le cadre et les conditions nécessaires pour entreprendre une réelle réflexion et un questionnement intérieur. La fin de ce temps a été signalé par un signal sonore : une sonnette présente sur le bureau des enseignants, et utilisée à diverses occasions afin de remobiliser l'attention des élèves.

Puis les 8 minutes d'échange entre élèves ont démarré. La configuration de l'espace classe n'ayant pas été modifié, les élèves se trouvaient à leur place habituelle, et souhaitant rester en retrait, je me suis installée à mon bureau, près du tableau, pour prendre en note sur

une feuille les réflexions des élèves telles qu'elles ont été énoncées, que j'ai organisé en quatre catégories, sur les conseils de Mme Daley-Le-Merrer :

- Définitions/concepts
- Exemples
- Arguments/contre-arguments
- Mise en perspective

<table>
<tr><th colspan="2">LA DESOBEISSANCE 12/01/2016</th></tr>
<tr><th>Définitions/concepts</th><th>Exemples</th></tr>
<tr><td>« La désobéissance c'est quand on fait une bêtise : on désobéit »
« Parfois quand on désobéit, on le fait en cachette, on ne le remarque pas »
« La désobéissance c'est que pour les filles »
« Désobéir c'est ne pas obéir »</td><td>« Quand les parents disent « il ne faut pas aller dans la salle de bain » et on y va quand même »
« C'est quand ils disent « va faire ta douche » et on y va pas »
« Ou quand ma maman me dit de finir mon assiette, et que je ne le fais pas »
« Par exemple, si quelqu'un qui garde une tour doit rester jusqu'à 23h, et il reste jusqu'à 22h, il désobéit »</td></tr>
<tr><th>Arguments/contre-arguments</th><th>Mise en perspective</th></tr>
<tr><td>« Ça ne sert à rien, on se fait gronder par les parents »
« Il n'y a plus de respect pour les autres »
« Ça sert pour découvrir le monde »
« Il faut en faire, ça nous apprend des choses »</td><td>« Ça sert parfois mais des fois ça sert pas. »</td></tr>
</table>

Suite à l'échange entre élèves, j'ai repris la parole et posé les questions suivantes, selon le protocole : « Comment avez-vous vécu cet atelier ? Qu'en avez-vous pensé ? »
Les réponses des élèves ont été favorables à l'activité dans l'ensemble : « C'est bien, ça nous fait réfléchir », et ont fait émerger le concept de communauté de recherche :« On est pas tous d'accord, y en a qui ne pense pas pareil », « c'est bien d'entendre ce que les autres pensent ». Mais les contraintes matérielles et organisationnelles que j'avais mis en place ont vite montré leurs limites. En effet, avec un groupe de 26 élèves, il est impossible que chacun prenne la parole sur une durée de 8 minutes. La passation du bâton de parole a donc généré des conflits « ils ne le passent qu'à leurs copains », et tous les élèves voulant s'exprimer, ils ne s'écoutaient plus après environ 5 minutes de la discussion. La frustration était donc telle que la passation du bâton de parole était vécue ici comme une injustice. Ainsi les élèves ne s'écoutent plus, ne sont plus attentifs aux réflexions de leurs camarades, leur seul objectif étant de pouvoir prendre la parole.
Les élèves ont alors exprimé leur mécontentement en réponse à la question « y a-t-il des élèves qui n'ont pas parlé ? pourquoi ? »
J'ai donc trouvé judicieux de leur demander comment on pourrait faire pour remédier à ce problème. Rapidement, des propositions ont émergé et nous avons pu établir ensemble de nouvelles règles pour permettre le bon déroulement de l'atelier à visée philosophique, à mettre en place dès la séance suivante :

- Faire l'atelier en demi groupe en alternance. Le groupe qui n'est pas « parleur » écoute, observe et écrit ses réflexions pour les partager suite à la discussion.
- Le bâton de parole doit être passé principalement aux élèves qui n'ont pas parlé et qui lèvent le doigt en silence.
- Il ne doit pas être gardé trop longtemps car tous les élèves doivent avoir le temps de s'exprimer en 8 minutes, il faut donc avoir réfléchi avant de lever le doigt.
- Les 2 minutes de réflexion se font à l'écrit. Pour les élèves en difficultés : possibilité de n'écrire que des mots qui rappelle leur réflexion.

2. Analyse

A. Le contenu

Pour cette séance « découverte » d'atelier à visée philosophique, les objectifs étaient donc essentiellement la découverte et l'apprentissage des règles du protocole : la contrainte de temps (deux minutes de réflexion silencieuse, 8 minutes de discussion), le bâton de parole (prise de parole, passation, écoute), ainsi que la participation active.

Lors de cette séance, plusieurs objectifs ont été atteint : les élèves étaient intéressés, ont participé activement, et sont tous entrés immédiatement dans l'activité. Les contraintes de temps ont été respectées malgré quelques désagréments, que j'évoquerai par la suite. De plus, il n'y a pas eu de hors sujet, les élèves étaient investis et dans une phase de réflexion riche : la synthèse de leurs réflexions en quatre catégories (concept/définitions, exemples, arguments/ contre-arguments, mise en perspective) a été prolifique.[15]

En effet, j'ai pu constater que spontanément les élèves cherchaient d'abord la définition de la désobéissance en partant de leur vécu, de leur représentation initiale : « C'est quand on fait une bêtise : on désobéit », « Parfois quand on désobéit, on le fait en cachette, on ne le remarque pas ». Très vite ensuite, ces définitions ont été illustrées par des exemples très concrets partants du vécu des élèves et plus particulièrement de leur milieu familial, des relations parents-enfants : « Quand les parents disent « il ne faut pas aller dans la salle de bain » et on y va quand même », « C'est quand ils disent « va faire ta douche » et on y va pas ». Suite à l'enchainement de ces exemples faisant référence au cadre familial, et quelques répétitions, un élève de CM1 rebondit en donnant un exemple imagé, et le conclut en faisant un retour à la notion de désobéissance, permettant de recentrer la discussion : « Par exemple, si quelqu'un qui garde une tour doit rester jusqu'à 23h, et il reste jusqu'à 22h, il désobéit ».

Un élève a également tenté de définir la notion en énonçant l'antonyme du verbe à l'infinitif : « Désobéir c'est ne pas obéir ». J'ai constaté ici l'appropriation et le réinvestissement de connaissances, la leçon sur les antonymes ayant été abordée en vocabulaire par mon collègue à cette période.

[15] Voir tableau p. 22

Les arguments et contre-arguments n'ont pas été exprimés dans un premier temps, les élèves faisant des allers et retours entre leur conception de l'acte de désobéissance, et des exemples tirés de leur vécu personnel. Un élève a enclenché ce nouveau processus en faisant le lien : « Ça ne sert à rien : on se fait gronder par les parents », ce qui a généré un argument se détachant du cadre familial : « Il n'y a plus de respect ». Ici, l'élève fait le rapprochement entre les notions de désobéissance et de respect, mais sa réflexion n'a pas été poursuivie sur ce point précis, et le terme « respect » n'est pas réapparu au cours de cet échange.
Des contre-arguments ont cependant été avancés, amenant la discussion vers une pensée réflexive : « Ça sert pour découvrir le monde », « Il faut en faire, ça nous apprend des choses. » Un élève enfin, a rebondi, exprimant une sorte de synthèse : « Ça sert parfois, mais des fois ça ne sert pas. »

J'ai ainsi pu constater le cheminement, et l'élaboration d'une pensée, dans une recherche commune qui, partant d'un vécu personnel de l'élève et autocentré, va peu à peu, et avec des allers-retours, tendre vers une ouverture et une distanciation remettant en cause et permettant de faire évoluer les représentations initiales des élèves, grâce à un cheminement de pensée collectif.

De la première pensée exprimée : « [La désobéissance] C'est quand on fait une bêtise, on désobéit », à la dernière : « Ça sert parfois mais des fois ça ne sert pas », un travail de co-construction de la pensée a été engagé, permettant aux élèves de se décentrer, de passer du cas particulier à une idée générale, de faire évoluer leur point de vue, et ainsi de développer un regard critique sur le monde qui les entoure.

Lévine définit lui-même sa conception de l'atelier philosophique comme étant une approche à *« trois cercles concentriques :*

Le cercle du milieu, je l'appelle « la pensée du Petit Tout sur le Monde »

Le cercle qui l'entoure, je l'appelle « la pensée du Moyen Tout sur le Monde »

Le cercle qui les enveloppe, je l'appelle « la pensée du Grand Tout sur le Monde » ou encore le lieu de « l'instance Monde »

On peut effectivement envisager la relation au monde, d'un individu, de ces trois façons : le Petit Tout est le cercle que je forme avec moi-même ; le Moyen Tout est celui que je forme

avec mes groupes d'appartenance (famille, école, profession ...) ; le Grand Tout correspond à mon inscription dans l'univers pris dans sa totalité. »[16]

Ainsi, d'après Lévine, on peut considérer une séance d'atelier philosophique comme un voyage et laisser entendre que ce voyage comporte des étapes précises lesquelles, par le travail d'exploration et d'interrogation qui s'y effectue, préparent à une pénétration dans le monde du Grand Tout.

B. L'organisation

Si cette première séance a tenu ses objectifs au niveau du contenu, les modalités de mise en place et d'organisation ont posées quelques difficultés, et des ajustements se sont avérés nécessaires à mettre en place pour assurer le bon déroulement de l'atelier.

Tout d'abord au niveau de l'organisation spatiale et temporelle. Ayant effectué cette séance découverte en classe entière, les élèves se sont vite rendus compte qu'ils étaient trop nombreux pour avoir une chance de prendre chacun la parole dans les 8 minutes d'échange imparties. Cela a permis d'élaborer avec eux le cadre et le dispositif de ces ateliers. Ainsi, sous la guidance de l'enseignante, les élèves ont pu s'approprier plus aisément cet espace de parole, ayant participé activement à l'établissement de son cadre. Le fait d'organiser les séances en demi groupe a donc fait sens pour eux.
Et pour moi, en tant qu'enseignante, cette répartition des élèves lors de l'atelier a montré des bénéfices : avec une douzaine d'élèves « parleurs », la parole circule de façon plus fluide, et mon écoute, ainsi que celle des élèves est plus intense. Je peux donc aisément identifier les élèves non-parleurs, qui ne sont pas intervenus dans la discussion, non pas faute de temps, ou parce- qu'ils étaient trop nombreux, mais pour des raisons diverses telle que la timidité ou le manque d'estime de soi. Ainsi, lors de la seconde séance, j'ai pu poser les questions suivantes suite à l'échange : « Y a-t-il des enfants qui n'ont pas parlé ? Pourquoi ? ».
Deux élèves n'avaient pris la parole : Une a répondu « je n'avais pas envie », il s'agit de Daphné, une élève de CE2 brillante mais timide, éprouvant des difficultés à s'exprimer devant les autres. J'ai cependant pu constater qu'elle avait inscrit ses idées lors des 2 minutes de réflexion, et avait suivi la discussion avec une grande attention, ayant donc participé. Le second élève a répondu « je n'avais rien à dire », il s'agit de Jibril, un élève de CM1 ayant de

[16] Jacques LEVINE, *Le courant Lévine par Jacques Lévine*, juillet 2008, www.philohorsclasse.free.fr

grandes difficultés d'apprentissage et perturbateur, qui manque d'estime de soi. J'ai constaté qu'il n'avait rien écrit, mais a écouté ses camarades. Je l'ai donc rassuré, félicité d'avoir écouté et encouragé pour la prochaine séance. J'ai ainsi pu constater de leur part un investissement positif dans ce travail collectif, qui leur permet dès lors de former un autre regard sur eux.

De plus, les règles de passation de parole, et l'utilité d'un bâton comme objet symbolique ont pris sens dès lors que le nombre d'élèves permettait à chacun de s'exprimer, et pendant le second atelier, la circulation de la parole n'a pas généré de conflits.

L'aménagement de la classe est également un point important. Lors des premières séances, la disposition des tables et des élèves n'a pas été modifié. Je me suis alors rendu compte que ce temps d'atelier à visée philosophique nécessitait de matérialiser un espace au sein de l'école, mais différent de celui de la classe. Etant donné qu'il m'était très difficilement possible d'accéder à la bibliothèque pour les raisons évoquées précédemment, j'ai opté pour la solution de disposer les tables de la classe en U pour le temps de l'atelier, afin que les élèves puissent se faire face, et que le bâton de parole puisse circuler plus aisément. Ce changement a généré quelques agitations la première fois, mais a rapidement fait place à une certaine efficacité de la part des élèves, suite à l'ajout d'une nouvelle responsabilité : « les aménageurs d'espace pour l'atelier à visée philosophique ». Ainsi, l'aménagement des tables par les élèves responsables était une façon supplémentaire pour eux de s'approprier cet espace et de construire le cadre de ce dispositif. De plus, cela marquait le commencement de l'atelier de manière ritualisée, et instaurait de fait un climat serein et calme une fois tous les élèves installés, propice au bon déroulé de l'activité. Le second rituel ayant lieu en chaque début de séance est l'annonce du protocole, qui rappelle les objectifs et les règles de l'atelier, puis annonce le sujet du jour.

Le déroulement de l'activité pour les séances suivantes n'a pas été modifié :

- 2 minutes de réflexion individuelle et silencieuse à l'écrit
- 8 minutes d'échange entre élèves
- Fin de l'intervention et questions aux enfants : « Comment avez-vous vécu cet atelier ? Qu'en avez-vous pensé ? », « Y a-t-il des enfants qui n'ont pas parlé ? Pourquoi ? »
- Reprise par l'enseignant des réflexions émises : lecture des interventions notées classées en 4 catégories (cf. tableau p…) ou écoute de l'enregistrement sonore

- Possibilité de discussion, précision, questionnement émergeant de la réécoute de l'échange.

Ainsi, la mise en place d'ateliers à visée philosophique inspirés du protocole de Lévine et des ateliers philosophie AGSAS, au sein de ma classe double-niveau CE2-CM1, présente globalement un bilan positif. Même si avec ce dispositif, les acquisitions des élèves se font sur le long terme, j'ai pu constater déjà, au cours des séances effectuées, une progressive amélioration des capacités d'écoute de l'autre et de respect de la prise de parole de la part des élèves.

En outre, ce temps d'atelier à visée philosophique a été vécu avec sérieux, et les élèves se sont très rapidement investis et impliqués dans l'activité, s'appropriant cet espace et ce temps de réflexion comme le leur.
De plus, l'élaboration d'une communauté de recherche, le fait de construire ensemble a généré une amélioration et une unification du climat de classe, qui était mon principal objectif. En effet, malgré le double-niveau, pendant le temps de l'atelier, où j'ai veillé à mélanger les élèves, ils se sentaient tous sur un pied d'égalité, et se permettaient de réfléchir, chacun et ensemble, sans que l'âge, le niveau, ou les difficultés d'apprentissage n'entrent en considération. Ainsi, certains des élèves ayant des difficultés au niveau des apprentissages et du vivre ensemble, ont éprouvé un réel plaisir et une fierté à participer à cette aventure collective, et attendaient avec une impatience non dissimulée le temps de ces ateliers, tel Bangali : « Quoi ? C'est déjà fini ? ...Maîtresse, on peut pas en faire un autre tout de suite ? ».
Comme l'exprime Lévine dans son article *Le courant Lévine par Jacques Lévine,* (juillet 2008) :

« Ce qui motive nos enfants à philosopher est fait du vécu de quatre plaisirs :

- la fierté d'être invité à découvrir des secrets d'existence qui sont, d'une certaine façon, des secrets oedipiens sublimés sur le fonctionnement des relations ;

- la fierté d'être considérés comme équivalent à tout autre (sans pour autant que son statut de « petit Tout » verse dans la mégalomanie) ;

- la fierté de s'instaurer « analyseur » des situations fondamentales de la vie ;

- la fierté d'expérimenter ce que réfléchir veut dire »[17].

[17] *Idem*

Cependant, le reste du temps, les « vieilles habitudes » ont repris le dessus, et ayant dû changer d'établissement en cours d'année, je n'ai pas eu le temps de constater une amélioration générale du climat de classe autre que pendant le temps spécifique de ces ateliers.

3. La discussion à visée philosophique en CM1

A. Contexte

En fin de période 3, suite aux visites formatives de mes tutrices de l'ESPE de Paris, la décision a été prise après concertation avec l'IEN de la circonscription de me changer d'établissement, pour avoir une classe de niveau simple.

En effet, comme évoqué précédemment, j'éprouvais de grandes difficultés à gérer le groupe classe, et malgré la mise en place d'ateliers à visée philosophique et les améliorations constatées durant le temps de l'atelier, la configuration d'un double niveau présentait de trop nombreux obstacles qui ne me permettaient pas, en tant que débutante stagiaire, d'assurer un enseignement propice aux apprentissages dans son ensemble. La décision fut donc prise, mais je n'en ai été informée que la veille de ma nouvelle affectation.

Je suis donc arrivée précipitamment dans ma nouvelle classe le 14 mars 2016, remplaçant une collègue partie plus tôt que prévu en congé maternité. Il s'agit d'une classe de CM1 de 23 élèves, dans une école élémentaire du XIXème arrondissement de Paris, en REP (Réseau d'Education Prioritaire), et qui fait partie du RSS (Réseau de Réussite Scolaire). Le quartier est situé en ZSP (Zone de Sécurité Prioritaire) depuis 2012.

La particularité de cette école est sa configuration, en effet les élèves font uniquement partis du cycle 3, répartis en 13 classes : 4 CE2, 1 CE2-CM1, 4 CM1 et 4 CM2.
L'équipe enseignante est constituée de 16 Professeurs des écoles, dont une faisant partie du dispositif « Plus de maîtres que de classes » afin de remédier aux difficultés scolaires des élèves. De nouveaux départs et arrivées ont lieu chaque année, et la Directrice de l'établissement est en poste depuis 2012. L'équipe éducative comprend également six PVP, une équipe de RASED complète (maître E, maître G, psychologue scolaire), cinq AVS, et une éducatrice en accompagnement d'un élève autiste.

Le climat général de l'école est conflictuel, les incivilités étant fréquentes. De plus, une grande partie des élèves ont du mal à entrer dans les apprentissages et éprouvent de

grandes difficultés concernant les fondamentaux. Le projet d'école, datant de 2013 est pour la dernière année encore en vigueur. Les trois axes d'améliorations retenus après diagnostique sont :

- La maîtrise de la langue : expression orale et écrite
  Objectifs : enrichir le vocabulaire et développer la compréhension
- Les mathématiques : calcul mental, techniques opératoires, et résolution de problèmes
  Objectifs : calculer mentalement, maîtriser les différentes techniques opératoires, et résoudre des problèmes relevant des différentes…
- Le vivre ensemble : la citoyenneté
  Objectifs : Respect de l'autre et des règles de vie collective

B. Déroulement et analyse

Ma classe de CM1 est constituée de 23 élèves, et la répartition filles-garçons est équilibrée : 12 filles et 11 garçons. De nombreux élèves ont de grandes difficultés, notamment en maîtrise de la langue orale et écrite, ainsi qu'en lecture. Cinq élèves sont suivis par le maître E toutes les semaines, et trois d'entre -eux vont également au CMP (Centre Médico-psychologique). Un élève, Evan, particulièrement remuant, est suivi par le maître G, un autre Ilyan, ayant de grandes difficultés à s'intégrer dans la vie scolaire et à entrer dans les apprentissages, est suivi au CAPP (Centre d'Adaptation Psycho-Pédagogique). Enfin, Gary qui est un élève arrivé dans cette école l'an dernier, en cours d'année, suite à son exclusion d'une école privée juive, est suivi par le maître E, voit régulièrement la psychologue scolaire, est suivi par l'assistante sociale, et va au CMP. Cet élève a d'énormes difficultés et exprime un refus scolaire. L'équipe éducative et le service social ont repéré des difficultés d'apprentissage, difficultés relationnelles avec le personnel enseignant, et avec les élèves ; violence et agressivité, mutisme. De plus, il refuse de se rendre à l'école, et le cadre familial étant compliqué, la famille ne s'investit pas. La Directrice de l'établissement a alors constitué un dossier individuel d'absentéisme transmis au Rectorat.

Dans ce contexte particulier, et étant arrivée dans cette classe depuis peu, en cours d'année, j'ai repris l'emploi du temps et la répartition des matières disciplinaires qu'avait effectué l'enseignante que je remplace. Au cours de quelques concertations avec ma collègue titularisée, dont je partage la semaine, j'ai appris qu'elle avait mené avec la classe des ateliers philosophiques inspirés du courant Lipman, au cours des périodes 2 et 3. En effet, elle utilisait

comme support un extrait de texte, tiré des *Philo-fables* de Michel Piquemal, (2003), mais également de bandes dessinées, ou textes de littérature jeunesse, afin de faire émerger un questionnement de la part des élèves, et de mettre en place une discussion. Elle m'a également signalé qu'elle allait probablement reprendre ces ateliers par la suite.

Ainsi, il ne s'agissait pas pour moi de reprendre le processus déjà entrepris par ma collègue, et de risquer de mettre en péril les actions engagées. Cependant, j'ai rapidement constaté que des incivilités, et principalement des injures et grossièretés étaient fréquentes, malgré les outils mis en place au sein de l'école et de la classe pour améliorer le vivre ensemble. Ces outils sont semblables à ceux utilisés dans ma précédente école. Les règles de vie de l'école sont donc affichées à divers endroits dans l'établissement, et sont systématiquement rappelées aux élèves par l'ensemble du personnel, lors d'infractions. Elles sont également collées dans le cahier de correspondance, signées par les élèves et les parents. Au sein de la classe, les règles de vie ont été établies avec les élèves, elles sont aussi affichées dans la classe, et collées/ signées dans le cahier de correspondance.
De plus, un système de tableau des couleurs concernant le comportement, semblable à celui utilisé dans ma précédente classe a été mis en place par mes collègues dès le début de l'année.

J'ai cependant constaté, peu de temps après mon arrivée, que malgré cela, les injures et grossièretés entre élèves demeuraient extrêmement fréquentes au sein de classe. J'ai donc choisi de mettre en place une discussion à visée philosophique de façon ponctuelle, une activité « décrochée », pour établir un dialogue entre les élèves, sur ce point précis. Le sujet était : « Qu'est-ce qu'une insulte ? ».

Considérant que les élèves étaient déjà initiés à la démarche de réflexion à visée philosophique, et ne voulant pas interférer avec le dispositif mené par ma collègue, j'ai choisi de mettre en place une discussion à visée philosophique, inspirée par la méthode Tozzi.
Les objectifs principaux étaient ici de leur faire prendre part au dispositif, en répartissant les rôles, et qu'ils respectent les règles énoncées, mais également de les amener à réfléchir à la notion d'insulte.

J'ai tout d'abord présenté la séance, en reprenant la même explicitation du mot philosophie, que dans ma précédente classe. Je leur ai ensuite indiqué qu'ils allaient discuter d'un sujet que j'allais leur présenter, j'ai indiqué les modalités de temps :

- 2 minutes de réflexion écrite,
- 30 minutes de discussion,

- 5 minutes de synthèse.

J'ai ensuite énoncé les règles. Cette fois-ci, les règles n'ont pas été mises en place avec les élèves, mais certains les connaissait déjà pour avoir pratiquer des ateliers auparavant.
Les règles ont été écrites au tableau :

1. On ne parle que quand on a le bâton de parole
2. On le passe en priorité à ceux qui n'ont pas parlé
3. On écoute celui qui a la parole
4. On ne doit pas bavarder
5. On ne doit pas se moquer, ni insulter.

Ici, j'ai volontairement commencé chaque règle par « On », pour souligner la communauté des élèves, et que ces règles s'adressaient au groupe classe en tant qu'unité. De plus, il m'a semblé utile de préciser dans ce cas précis les règles 4 et 5 « On ne doit pas bavarder », mais surtout « On ne doit pas se moquer, ni insulter », ayant constaté que les moqueries, les insultes et les incivilités étaient très nombreuses. J'ai donc pensé que dans le cadre de cette discussion d'autant plus, il était nécessaire que la règle soit sue de tous.
On peut remarquer que cette règle n'était pas présente dans ma classe précédente, pour la simple raison que les incivilités des élèves se pratiquaient davantage envers les adultes et la transgression des règles de vie collective de l'école et de la classe ; qu'envers leurs camarades. Lors des ateliers, il n'y avait pas eu de moqueries de la part des élèves, je n'avais donc pas trouvé pertinent de faire apparaitre cette règle, contrairement à maintenant.

J'ai ensuite présenté le dispositif et les différents rôles des élèves. J'ai partagé la classe en trois :
- Un groupe de 15 élèves « discutant »
- Un groupe de 3 « synthétiseurs »
- Un groupe de 3 « observateurs du respect des règles »
- Un président de séance
- Un reformulateur

Le choix des élèves désignés pour les différents rôles a été réfléchi. En effet, j'ai pu, depuis que j'ai la classe, observer, même si je ne connais pas encore très bien tous les élèves, ceux qui ont des facilités en langage oral, et en écoute prolongée. J'en ai donc désigné un « reformulateur ». Ceux qui ont des facilités à l'écrit et en capacité d'écoute ont été « synthétiseurs » et les élèves « observateurs des règles » ont été ceux qui éprouvent quelques difficultés de comportement. J'ai ainsi pensé que le fait de tenir ce rôle leur permettraient de

se rendre compte du sens des règles établies afin de garantir le bon déroulement d'une discussion. Le président de séance a été un élève habituellement très dissipé, qui s'est « révélé » être très efficace et impliqué dans son rôle.
De plus, les élèves « observateurs » ont noté sur une feuille de classeur le nom de ceux qui transgressaient les règles, restées affichées au tableau pendant toute la durée de la discussion. (v. annexe 1). Cependant, j'ai remarqué que les élèves ne semblaient pas réellement écouter les échanges de leurs camarades. J'ai donc établi pour les ateliers suivants une fiche d'observation à destination des élèves observateurs (annexe 2), qui leur permettra de mieux identifier les compétences à observer tant d'un point de vue de respect des règles de prise de parole et d'écoute, que du contenu et de la maitrise de la langue.
Les élèves « synthétiseurs » ont également noté les réflexions qu'ils jugeaient les plus importantes sur une feuille de classeur (annexe 3). Pour les prochaines séances, ce rôle étant complexe, je les ferai davantage intervenir à différents moments au cours de la séance, exemple : « Élève X, peux-tu nous dire ce que tu as retenu d'important qui a été dit au cours de la discussion pour le moment ? ». Ce qui permettrait aux élèves de suivre plus aisément la trame et l'évolution de la discussion. Enfin, ces traces écrites pourraient par la suite être rassemblées et collectées dans un cahier à destination de la classe : le cahier de philo, les élèves pouvant ainsi voir l'évolution de leurs acquis au cours des différentes séances menées

En tant qu'enseignante, j'ai tenté ici, contrairement aux ateliers Lévine, d'intervenir mais uniquement sur le fond, comme ce qui est préconisé selon Tozzi. Ainsi, mes objectifs pour cette première séance étaient avant tout que les élèves tiennent les rôles attribués, et respectent les règles du dispositif, c'est dans ce but que j'ai tenté d'anticiper le choix du rôle où l'élève se sentirait à l'aise.
Le bilan de cette séance a été bénéfique concernant le choix du dispositif, et la mise en place de rôles pour les élèves, qui ont dans l'ensemble été tenus avec rigueur. Cependant, étant donné la répartition actuelle des champs disciplinaires avec ma collègue, il me sera difficile d'établir une progression d'apprentissage régulier à long terme, et de ce fait, je prévois plutôt de mener des discussions à visée philosophique selon le même dispositif, et de façon ponctuelle, par exemple en lien avec un champs disciplinaire différent de l'EMC : une problématique émanant de la lecture offerte que je poursuis avec les élèves : *Le feuilleton d'Hermès,* de Murielle Szac, ou éventuellement à partir de questions proposées par les élèves eux-mêmes.

CONCLUSION

Ainsi, à la question « Quels sont les enjeux des ateliers à visée philosophique ? », je répondrai qu'ils sont multiples et variés. En effet, suite à la multiplication de ces pratiques à l'école élémentaire, mais également maternelle, on peut dire qu'il existe autant de dispositif que d'enseignant, chacun s'inspirant d'un protocole, et l'adaptant au sein de sa classe, voire de son établissement, en fonction des objectifs visés et des compétences que l'on veut développer chez ses élèves.

Pour moi, en tant qu'enseignante débutante, c'est en voulant remédier avant tout à une gestion de classe difficile et éprouvante que j'ai été dans la recherche d'autres solutions, constatant que les outils mis en place jusqu'alors n'étaient pas efficaces, ou suffisants. Mener ces ateliers m'a donc permis d'envisager tout d'abord un rapport différent avec mes élèves, et ainsi d'être davantage à leur écoute, de mieux les comprendre, et également de mieux cibler leurs conceptions et leur rapport aux autres, au monde et à soi-même. Les bénéfices d'un tel espace de réflexion se font vite sentir, malheureusement je n'ai pas eu le temps de pouvoir constater les changements positifs se généraliser au sein de la classe.

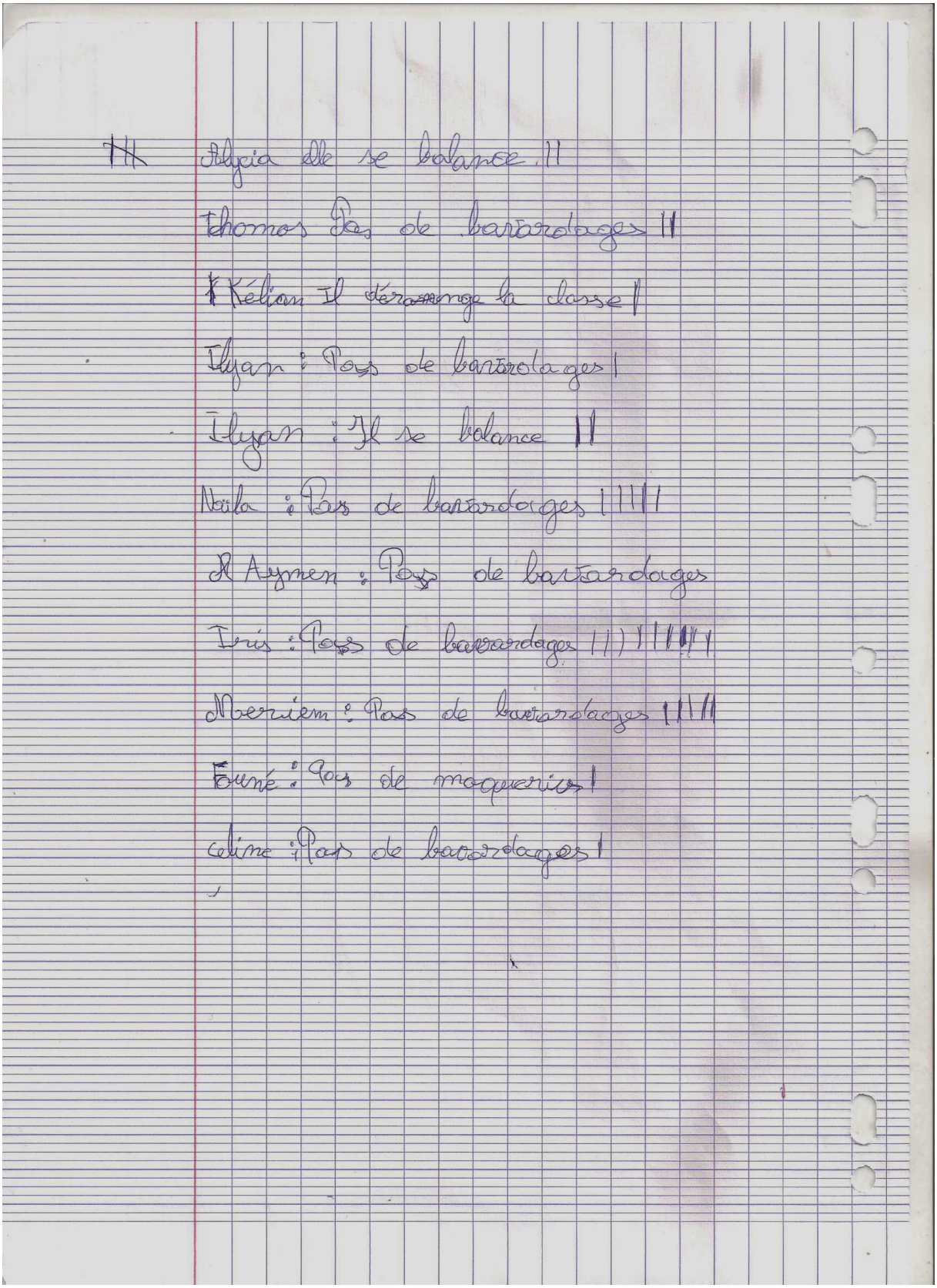
Ainsi, en prolongement, dans cette nouvelle classe, je souhaiterai pouvoir évaluer mes élèves grâce à une grille d'évaluation ciblée, comme celle proposée en annexe 4. Cela me permettrait alors de mieux cibler les compétences à développer de chaque élève au cours de chaque séance d'un point de vue de l'éthique de la discussion, de la communication, du contenu et des capacités langagières et réflexive. De plus, pour les élèves observateurs, et afin qu'ils puissent plus aisément rendre compte de leurs observations, je proposerai la « fiche d'observation de discussion », annexe 2, qui aura plus de sens pour les élèves qu'une simple feuille de classeur (annexe 1). Ainsi, l'observation sera plus ciblée et lisible pour les élèves : ils sauront exactement quoi observer, et pourront retranscrire leurs constatations. Une sorte d'évaluation du groupe par ses pairs peut ainsi être envisagée, permettant aux élèves de constater par eux-mêmes leurs évolutions en tant que groupe classe, mais également en tant qu'individu, part constituante de ce groupe. Les différentes traces écrites pourront être collectées et les synthétiseurs produiraient alors un petit résumé de la discussion rappelant les principales réflexions émises. Enfin, un enregistrement vidéo de la discussion et un visionnage serait une bonne manière pour les élèves de comprendre et de cibler les points à améliorer, de faire émerger de nouveaux questionnements, et problématiques à aborder.
Car l'avantage des ateliers à visée philosophique est que la source de questions est infinie.

BIBLIOGRAPHIE

- *Bulletin Officiel Hors- série n°3,* 19 juin 2008
- ATELIERS DE PHILOSOPHIE DE L'AGSAS, « Une pratique innovante de la maternelle au collège, *Je est un autre*, Hors-série, Février 2001.
- CAILLER Jacky, « Construction collective de savoirs dans un débat philosophique en CM2 », *Les Activités à visée philosophique en classe : L'émergence d'un genre ?* , CRDP de Bretagne, Scéren, 2003.
- JARRAUD François, *Philosopher à l'école primaire. Oscar Brénifier,* 2008, www.cafepedagogique.net
- LALANNE Anne, *Faire de la philosophie à l'école élémentaire,* Issy-les-Moulineaux, Esf éditeur, 2002.
- LEVINE Jacques, « Ateliers de philosophie de l'Agsas. Spécificité, pratique, et fondements, *Pratiques de la philosophie*, n°9, GFEN, janvier 2004.
- LEVINE Jacques, *Le Courant Lévine par Jacques Lévine*, juillet 2008, http://www.philohorsclasse.free.fr
- PAUTARD Agnès, « L'Atelier – philosophie Agsas : une communauté de chercheurs – philosophes de la maternelle au collège », *Nouvelles pratiques philosophiques en classe : enjeux et démarches*, CRDP de Bretagne, 2002.
- PAUTARD Agnès, « La Posture de l'enseignant dans l'atelier – philosophie Agsas, *Les Activités à visée philosophique en classe : L'émergence d'un genre ?* CRDP de Bretagne, Scéren, 2003.
- PIQUEMAL Michel, *La Philo à l'école,* Conférence, 2008, www.michelpiquemal.com
- TOZZI Michel, *Animer une discussion à visée philosophique en classe*, mars 2001, www.philotozzi.com

ANNEXES

ANNEXE 1 : Fiche d'un élève « observateur des règles »



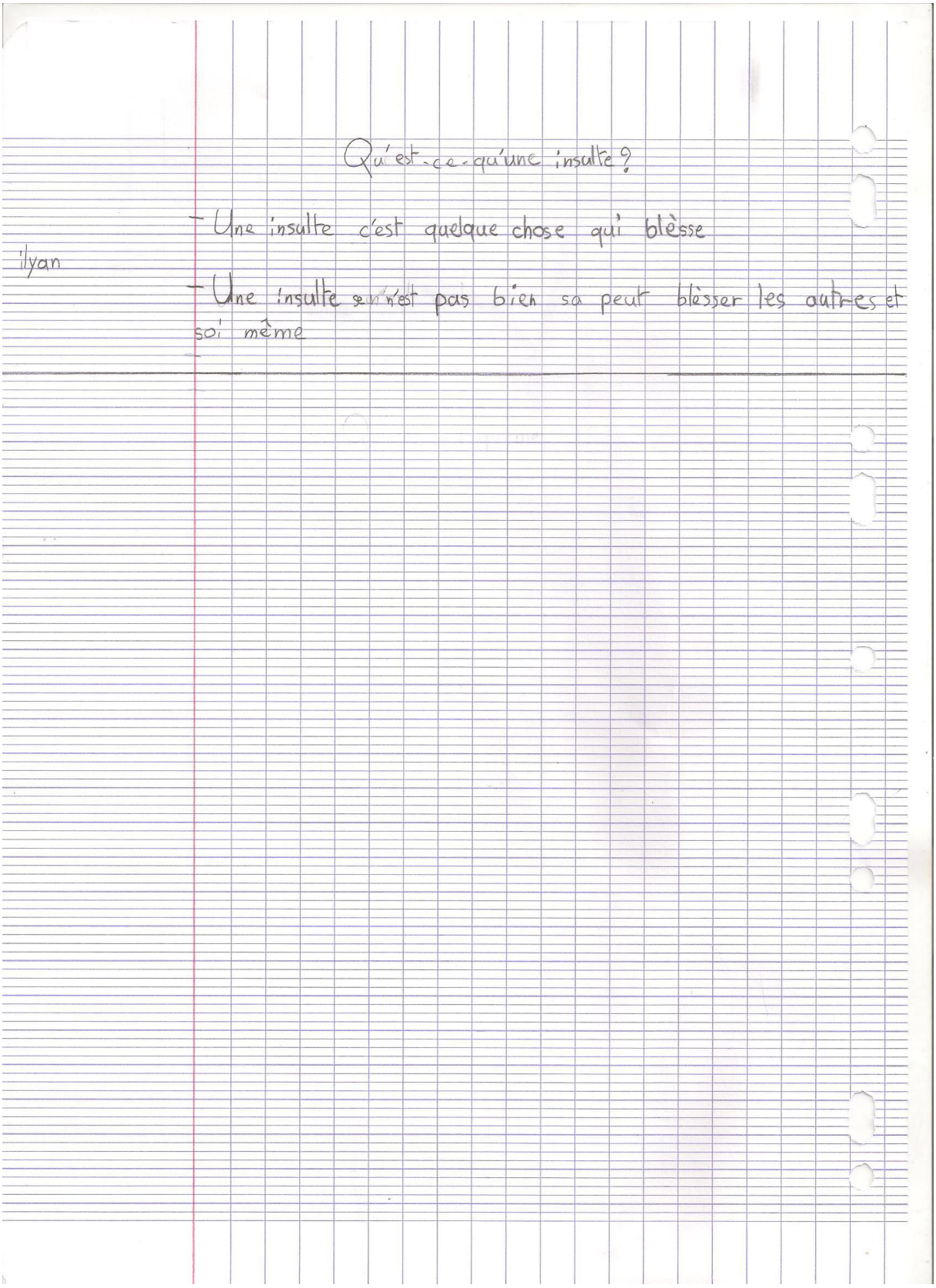
ANNEXE 2

FICHE D'OBSERVATION DE LA DISCUSSION

Le discutant	Écoute, a une attitude attentive	Respecte la parole des autres	Demande la parole	Donne son avis	Parle assez fort	Argumente	Contre argumente	Essaie de convaincre

Le président de séance	Distribue la parole	Relance le débat	Recadre les propos	Fait un sondage	Reformule

ANNEXE 3 : Fiche d'un élève « synthétiseur »



Qu'est-ce-qu'une insulte ?

- Une insulte c'est quelque chose qui blèsse

Ilyan

- Une insulte sa n'est pas bien sa peut blèsser les autres et soi même

ANNEXE 4

Date : _____ Evaluation Discussion à visée philosophique CM1

Socle Commun palier 2	**I.O Français Cycle 3**	**Critères d'Observation et d'Evaluation** (propres à l'Atelier)	Élève 1	Élève 2	…						
<u>Compétence 6</u>. Compétences sociales et civiques	**<u>Compétences de Langage oral :</u>** Echanger – Débattre Participer aux échanges de manière constructive	- Se décentre - Pose une thèse - Donne une définition - Illustre d'un exemple - Argumente, expose ses raisons - Fait évoluer son point de vue									
Prendre la parole devant les autres	Participer à un débat en respectant les tours de parole et les règles de politesse	- N'ose pas prendre la parole									
		- Prend la parole si sollicité									
		- Prend la parole spontanément									
Respecter les règles de la vie collective : Ecouter autrui	Demander et prendre la parole à bon escient	- Prend la parole sans respect des règles (« coupe » la parole, prend la parole sans demande)									
		- Prend la parole en respectant la règle de l'atelier (« tour » de parole, signe de la main...)									
Formuler et justifier un point de vue	Réagir à l'exposé d'un autre élève en apportant un point de vue motivé	- Est « Hors propos »									
		- Reformule autrement une idée déjà émise									