



HAL
open science

Le débat philo et la gestion de classe: l'expérience d'une classe de CE1

Lucile Hervé

► **To cite this version:**

Lucile Hervé. Le débat philo et la gestion de classe: l'expérience d'une classe de CE1. Sciences de l'Homme et Société. 2018. dumas-01916200

HAL Id: dumas-01916200

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01916200>

Submitted on 15 Mar 2019

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

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

Année universitaire 2017-2018

**Master MEEF
Mention 1^{er} degré
2^{ème} année**

Le débat philo et la gestion de classe

L'expérience d'une classe de CE1

Mots Clefs : débat philo - gestion de classe - amélioration

Présenté par : Lucile HERVÉ

Encadré par : Anthony SORON

RÉSUMÉ

C'est en prenant en main ma classe en début d'année scolaire que j'ai pris conscience de l'importance de la compétence de gérer sa classe pour le professeur des écoles, afin de réaliser les apprentissages. Parallèlement à des recherches, des tests de différentes stratégies pour améliorer le climat en classe, j'ai pu observer mes élèves participer en respectant le cadre lors d'un débat philo sur l'égalité fille-garçon. Il n'y avait eu, en grande majorité, aucun écart de conduite. Partant de là, ce mémoire est le résultat de recherches et d'observations des effets sur la gestion de classe de plusieurs débats philos menés par des élèves de CE1. Il analyse comment dans sa forme et ses thèmes de réflexion le débat pourrait améliorer la mise au travail, la coopération et le comportement individuel des élèves au regard des règles de classe.

RESUME

It was by taking charge of my class at the beginning of the school year that I became aware of the importance of the competence to manage his class for primary school teacher, in order to achieve learning. As the same time as researches, tests of various strategies to improve the climate in the classroom, I watched my pupils participate in the framework of a philosophy debate on gender equality. There was, for the most part, no misconduct. From this point of view, this memoir is the result of researches and observations of the effects on class management of several philosophy debates led by CE1 pupils. It analyzes how, in its form and themes of reflection, the debate could improve getting to work, the cooperation and the individual behavior of pupils with regard to class rules.

SOMMAIRE

INTRODUCTION	4
I. Le cadre du débat comme référence du cadre de classe	6
1. Le choix d'une pratique.....	6
1.1. Un contexte – un constat.....	6
1.2. La finalité du débat et la gestion de classe.....	7
2. La mise en place du débat en classe.....	11
2.1. La méthode.....	11
2.2. Les règles du débat.....	16
2.3. Les poursuites possibles en classe.....	19
II. L'influence des thèmes du débat sur la gestion de classe	22
1. Le choix des thèmes.....	22
1.1. Une discussion – un thème.....	22
1.2. Un arbitrage en lien avec la gestion de classe.....	24
2. Les observations en classe.....	27
2.1. Le débat sur l'entraide.....	27
2.2. Le débat sur le rôle de l'école.....	31
2.3. Le débat sur la sagesse.....	33
CONCLUSION	37
BIBLIOGRAPHIE	38
ANNEXES	39

** Les prénoms des élèves ont été modifiés*

INTRODUCTION

Le nouveau référentiel de compétences, impose la gestion de classe comme une compétence bien spécifique aux professeurs, contrairement aux autres personnels d'éducation. Cette compétence ne m'est pas apparue tout de suite essentielle. Il s'agissait pour moi de poser un cadre de règles du « vivre ensemble » dans la classe et de le faire respecter, j'ose dire « tout simplement ». Avant ma première rentrée, ma principale préoccupation était surtout la préparation du contenu, ne pas arriver les « mains vides » devant les élèves. J'ai effectué ma rentrée en septembre 2017, en tant que professeur des écoles stagiaire dans une école du 19ème arrondissement de Paris, classée en REP (réseau d'éducation prioritaire) avec 22 élèves de CE1. En faisant connaissance avec mes élèves, j'ai très vite compris qu'il allait falloir s'intéresser à cette compétence, que j'allais devoir apprendre à gérer ma classe efficacement. En effet, j'étais confrontée à des enfants qui éprouvent des difficultés à être élèves et à mettre du sens sur les apprentissages. J'entends par « ne pas savoir être élève » le fait de ne pas différencier l'enfant qu'il est en récréation, en dehors de la classe et de l'école, de l'élève qu'il doit devenir en entrant dans la classe, c'est-à-dire un enfant qui ne joue plus, qui ne se bagarre plus, qui respecte le travail des autres et son propre travail et le cadre et les exigences nécessaires à ce climat.

Le gestion de classe, comme le définissent les professeures, en didactique Thérèse Nault, et en pédagogie France Lacourse « représente l'ensemble des gestes professionnels réfléchis et séquentiels qu'accomplit l'enseignant pour permettre à l'élève de réaliser des apprentissages ainsi que de développer sa socialisation et son autonomie. »¹ Elles confirment ainsi l'exigence professionnelle de l'enseignant. Néanmoins, l'étude de la notion inclut également l'interaction avec les élèves, ce qui implique une contextualisation de la gestion de classe. Elles font référence à l'influence de la famille, de la culture et la société sur la gestion de classe qui suscite « la question de la frontière idéologique par rapport aux diverses conceptions familiales et sociétales du comportement civique et citoyen attendu². ». Dès lors la gestion de classe, impulsée par l'enseignant, et qui lui sera propre selon ce qu'il est, se fera dans sa relation avec ses élèves et les relations entre les élèves, et dépendra alors également de ce qu'ils sont. Les besoins vont donc être différents d'une classe à une autre, d'une école à une autre, d'une région à une autre. Au regard de mes préoccupations, nous nous intéresserons ici, et nous aurons l'occasion de le développer par la suite, à trois composantes de la gestion de classe à savoir, le groupe classe et la nécessité de le

1 Nault Thérèse et Lacourse France, *La gestion de classe : une compétence à développer*, Anjou (Québec) Les éditions CEC, 2016, p. non ref.(282p.)

2 *Op. cit* Nault Thérèse et Lacourse France

fédérer, la gestion des comportements individuels dans la classe et la gestion du travail des élèves et plus précisément la mise au travail.

Plus tard dans l'année, après des tentatives peu fructueuses de conseils d'élèves menés dans l'objectif d'apaiser les conflits, d'améliorer le climat et l'ambiance de la classe, j'ai décidé d'organiser, non sans crainte, un « débat philo » autour de l'égalité des filles et des garçons. Pour ne pas rencontrer les mêmes écueils que lors des conseils d'élèves, j'ai beaucoup préparé les élèves à la forme du débat, aux règles, à la finalité. Ce moment s'est très bien passé, j'ai pu observer que les élèves pouvaient, dans un certain cadre, respecter la prise de parole, être intéressés, participer, sans que je ne sois continuellement obligée de recadrer.

Il apparaissait intéressant de se questionner sur cette pratique qui m'attirait beaucoup et sur le rôle qu'elle pouvait jouer de manière plus générale dans le déroulement de la classe lors des autres apprentissages et de ce fait savoir - dans quelle mesure la pratique du « débat philo » permet-elle d'améliorer la gestion de classe ?

Il existe plusieurs courants de pensée et de méthodes différentes sur la manière de mener une discussion à visée philosophique ou débat philo. Pour autant, ils se retrouvent sur des points comme l'intérêt du sujet qu'il importe de faire avancer du point de vue philosophique, ce qui dans son objet la rend différente des autres discussions dans la classe. François Galichet, professeur de philosophie a mené des « ateliers philo » avec de jeunes élèves. Sa vision autorise à caractériser ce type de débats de « philosophiques », puisqu'il considère que c'est « son idiotie » qui définit la philosophie, « c'est-à-dire sa volonté de dépasser la banalité des lieux communs pour remonter jusqu'aux racines de l'expérience... »³. On ne peut la délimiter objectivement. Ils se retrouvent également sur la nécessité de trouver un cadre, une organisation à cette discussion comme la manière dont la parole doit circuler, ou encore l'organisation de l'espace de discussion.

Il semble intéressant d'articuler la réflexion et les observations d'améliorations ou de régressions, les tentatives de réponses au questionnement sur la gestion de classe à l'aune de ces deux composantes de la discussion à visée philosophique. Ainsi, tant d'un point de vue théorique que pratique, il conviendra de rapprocher les exigences du débat de celles de la gestion de classe, ainsi que de cibler et questionner les résonances entre les thèmes choisis et les problématiques rencontrées dans la classe au détriment du climat de celle-ci. Nous nous intéresserons donc au cadre du débat comme référence du cadre de classe (I), pour ensuite se questionner sur l'influence du choix des thèmes de discussion sur la gestion de classe (II).

3 Galichet François, *La philosophie à l'école*, Editions Milan, 2007, p. non ref. (189p.)

I. Le cadre du débat comme référence du cadre de classe

1. Le choix d'une pratique

1.1. Un contexte – un constat

Comme je l'évoquais plus haut dans l'introduction, je me suis très vite intéressée à la question de la gestion de classe, et je souhaitais travailler sur cette thématique dans ce présent mémoire professionnel. Il fallait néanmoins que je m'interroge sur ce qui me posait difficulté et que je sache sur quels aspects et par quels biais je souhaitais aborder cette question.

Les principaux facteurs de dérégulations dans ma classe, qui empêchent la mise au travail de beaucoup d'élèves, et de ce fait une implication dans les apprentissages, reposent sur la circulation de la parole. Les attitudes remarquées d'une partie de mes élèves sont les bavardages qui ne sont pas en rapport avec le travail engagé, et générant de l'agitation ; l'interruption de l'enseignant ou d'un autre élève, l'insolence, la moquerie, générant un manque de concentration sur la tâche demandée ; les violences et menaces verbales entre les élèves témoignant d'une indifférence à l'objectif d'apprentissage, et d'une importance donnée à ce qui se joue en dehors de la classe. Il peut même arriver que certaines violences deviennent physiques à l'intérieur même de la classe. On remarque également la difficulté qu'ils ont à s'écouter, les élèves font alors autre chose, fouillent dans leur casier, taillent leur crayon, et produisent des bruits parasites. En tant qu'enseignant, ces dérégulations peuvent générer des dérégulations de ma part, l'énervement, l'agacement, la tentation de parler encore plus fort pour couvrir ces bruits parasites, l'interruption dans le déroulé d'une consigne pour reprendre un tel ou un tel, la volonté de parler beaucoup pour éviter que leur prise de parole ne génère d'autres dérégulations. Par ailleurs, ces difficultés de communication ne permettent pas à mes élèves d'apprendre à travailler ensemble, le groupe ne s'unit pas pour atteindre ensemble les objectifs d'apprentissages. En classe bien souvent, ils sont déçus lorsqu'un camarade donne la bonne réponse, je dois souvent rappeler que ce qui compte c'est la construction ensemble du raisonnement. Lors des travaux en groupe, chacun veut tout faire, tout régenter, là encore, il n'y a pas de conscience de travailler pour les autres, il semble qu'ils n'arrivent pas à s'appropriier le travail fait par un autre. Bien évidemment, il s'agit d'un recensement, ces dérégulations ne sont pas simultanées, mais elles empêchent de créer le climat propice à la mise au travail, et à faire passer sereinement les apprentissages, tant pour moi que pour les élèves.

Ainsi, la réflexion menée ici autour du débat philo part d'un constat et non d'une volonté de mettre en place la discussion à visée philosophique pour améliorer la gestion de classe.

Le constat a été le suivant. J'ai souhaité travailler sur l'égalité fille-garçon en enseignement moral et civique (EMC) et je trouvais intéressant que les élèves aient l'occasion de discuter entre eux de leur représentation. Les programmes de 2015 encouragent la pratique des discussions à visée philosophique dans le cadre de l'EMC pour éveiller les élèves à la formation de leur jugement, à l'empathie et à l'écoute d'autrui⁴. Le sujet me paraissait être l'occasion de mettre en place une pratique qui m'attirait puisque j'avais déjà tenté de faire des conseils d'élèves pour régler des problèmes de vie de classe. Comme je le dis en introduction, le débat a été longuement préparé. Les élèves ont participé à l'élaboration des règles pour discuter, choses qu'ils avaient déjà faites par ailleurs en début d'année. Nous avons aussi beaucoup travaillé la question du « pourquoi discuter », ce que ça pouvait leur apporter. Un élève avait alors proposé « ça sert à partager les idées », c'est ce que nous avons conservé comme rôle à nos discussions. Lors du débat, les élèves ont respecté toutes les règles. Certains élèves sont sortis du cercle de parole quand ce n'était pas le cas, mais il y en a eu très peu et la sanction était prévue et prévenue. J'ai alors constaté que si la plupart du temps mes élèves ne respectaient pas le cadre de communication en classe, ils en étaient en fait capables ! Cela m'a interrogée sur la vision que j'avais d'eux, sur la confiance que je leur faisais et donc sur ma gestion de classe. Est-ce que mes réactions, mon attitude en classe permettaient qu'ils respectent les règles ? Ce constat des possibilités de mes élèves de s'écouter, de mener une réflexion ensemble, de chercher des réponses, de parler sans s'énerver, en se répondant, en attendant d'avoir la parole, m'a obligée à mener une réflexion sur cette pratique. Le cadre du débat étant similaire à ce qu'on peut attendre des règles de conduite en classe, il convenait de poursuivre l'expérience en décortiquant cette pratique et observer les points positifs qu'elle pourrait apporter sur des aspects générateurs de conflits, d'indiscipline et de perturbations du travail en classe.

1.2. La finalité du débat et la gestion de classe

Il s'agit ici d'approfondir la notion de débat philo et en quoi cela sert la gestion de classe.

Sur l'oralité en elle même que conduit la pratique du débat

Beaucoup de mes élèves rencontrent des difficultés avec l'écrit, ils peuvent se retrouver bloqués devant leur cahier de brouillon, quand on leur demande d'imaginer la suite d'une histoire par

⁴ Bulletin officiel de l'éducation nationale, arrêté du 12 juin 2015, Programmes d'EMC, cycle 2, *education.gouv.fr*, http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=90158

exemple. J'ai pu observer que certains étaient également bloqués pour parler d'eux-mêmes à l'écrit, pour se présenter en écrivant une lettre, pour exprimer ses émotions alors que les notions sont au tableau. L'articulation de la pensée par l'écrit n'est pas chose aisée pour eux et ils se débrouillent mieux par la verbalisation. Néanmoins, comme on a pu le voir précédemment, la communication ne s'effectue généralement pas dans le respect du cadre, et ils ne maîtrisent pas toujours le langage pour exprimer les idées avec les bonnes structures de phrases et les bons mots.

Certains pédagogues et professeurs se sont posé la question de l'opportunité du débat pour les élèves en difficulté ou en échec scolaire. Le professeur de philosophie Michel Tozzi réfute ces réticences qui interrogent la possibilité de réfléchir pour un élève qui ne maîtriserait pas correctement la langue. Selon Tozzi, « on peut améliorer sa pensée en travaillant la langue, mais on affine aussi son langage en travaillant sur sa pensée. »⁵ Il parle de « codéveloppement ». Il explique que « le langage(...) apparaît dans une discussion à visée philosophique comme un outil pour la pensée, et en travaillant sur l'élaboration de sa pensée, on travaille **sur le besoin de précision dans la langue.** »

Je pense qu'effectivement le débat dans ma classe demande un véritable effort à mes élèves pour formuler leurs idées. Se retrouver à penser une question sérieuse, pas complètement en rapport avec les apprentissages, mais pour laquelle ils portent un intérêt, les oblige à puiser dans leur capacité à maîtriser le langage. Il ne peut s'agir du langage familier qu'ils utilisent très souvent, parfois même en classe. J'ai pu observer cet effort en réécoutant les débats. Ils parlent d'ailleurs avec beaucoup plus d'hésitation et de balbutiements car les mots ne sortent pas spontanément. Ils cherchent un moyen d'exprimer leur pensée avec une certaine précision.

Sur la phrase « Dans la vie il faut se débrouiller tout seul. » lors du débat sur l'entraide :

Ewen : J'ai colorié, moi c'est parce que... moi...moi c'est parce que j'ai...j'ai envie...la vie c'est pas que d'avoir de l'aide il faut travailler tout seul aussi...alors...

(...)

Inès : En fait dans la vie on peut pas tous aider(...)

Deux choses me paraissent intéressantes dans ces extraits. D'abord, la difficulté pour Ewen d'exprimer sa pensée, l'hésitation, puis les répétitions pour ensuite arriver à la formulation d'une idée générale qui ne se fonde pas uniquement sur son expérience, témoigne de la complexité pour l'élève de formuler une pensée universelle, une vérité. Les points de suspensions indiquent d'ailleurs qu'il ne sait pas réellement terminer cette affirmation. Mais que ce soit lui ou Inès, je retiens ces phrases car elles témoignent également de l'effort de s'enrichir du vocabulaire et de la formulation utilisée en reprenant l'expression « dans la vie » ou « la vie » , ils semblent qu'ils tentent ici de

⁵ Tozzi, Michel, « Faire philosopher les enfants : constats, questions vives, enjeux et propositions », *philotozzi.com*, décembre 2009, <http://www.philotozzi.com/2009/12>

nourrir leur pensée, d'élever leur réflexion par mimétisme, en souhaitant adopter ce nouveau langage.

Nous avons en plus expliqué avant de commencer les discussions que lorsque l'on affirmait une idée dans un débat, il fallait justifier, dire pourquoi on pensait cela. Il s'agit donc d'une exigence en plus pour les élèves. Tozzi explique que ce genre de pratique peut renforcer la confiance chez l'élève, selon lui, « un élève dans lequel on croit augmente sa propre estime et se motive. Tant que l'on n'organise pas des discussions, les élèves ne savent pas discuter. Cela s'apprend. »⁶. Cette pratique serait au service de deux aspects de la gestion de classe. Par la maîtrise du langage et de la pensée, l'élève prend confiance en lui et en ses capacités à réfléchir.

Sur la discussion qui permet de créer une pensée réflexive commune

Corinne Roux-Lafay, professeur de philosophie, explique que la gestion de classe passe par l'instauration d'une discipline, terme qu'elle ose reprendre dans une acception kantienne comme permettant de cultiver la liberté et l'autonomie. Entre autres propositions visant à améliorer la gestion des élèves difficiles, elle souligne elle aussi le « besoin de reconnaissance et d'estime de soi » et la nécessité d' « instaurer un climat de confiance en faisant droit à la parole de l'élève (...) et considérer avec Kant que penser par soi-même c'est d'abord penser avec les autres ».⁷

Cette estime serait ainsi un facteur facilitant la gestion du comportement des élèves, en ce qu'ils se sentent apaisés et moins enclins à détourner l'attention des apprentissages par un comportement dérangeant le groupe. On peut également souligner que si la gestion de classe est difficile pour les raisons suivantes : les élèves interviennent les uns en même temps que les autres et ne s'écoutent pas, se crient dessus, règlent leur compte pendant la classe, ou qu'ils expriment sans retenue leur déception de ne pas avoir été interrogés alors qu'ils avaient la bonne réponse ; cela n'a pas de possibilité d'être réglé s'ils n'apprennent pas à discuter ensemble. Il est nécessaire de vivre l'expérience de la discussion et apprendre à construire ensemble un raisonnement, une pensée, pour apprendre à travailler collectivement. C'est ce qui peut permettre au groupe classe de se fédérer et se retrouver dans des objectifs d'apprentissages communs.

Les relations de mes élèves durant les discussions semblent « dépassionnées », contrairement à d'autres situations d'apprentissages, où il n'est pas rare qu'ils se nomment, s'interpellent pour régler un problème personnel. Ce dernier point avait d'ailleurs fait échouer les conseils d'élèves en début d'année.

6 Tozzi, Michel, « Faire philosopher les enfants : constats, questions vives, enjeux et propositions », *philotozzi.com*, décembre 2009, <http://www.philotozzi.com/2009/12>

7 Roux-Lafay, Corinne, « Gestion des classes difficiles », *dan.gros.free*, Septembre 2010, http://dan.gros.free.fr/pagesite/ressources/Gerer_classe_diff/Gerer_classe_diff.html

Au cours des débats que nous avons menés, les élèves parviennent à formuler leur désaccord sans être agressifs envers l'autre, et sans peur que l'autre ne s'énerve en face. Je n'ai observé aucun débordement à ce sujet. La conscience qu'ils ont de réfléchir ensemble sur une question les décentre de ce que cette question pourrait signifier dans leurs rapports interpersonnels en classe. Michel Tozzi observe d'ailleurs que l'enfant « peut vivre dans les discussions avec ses pairs l'expérience rare du désaccord cognitif dans la coexistence pacifique, ce qui augmente son seuil de tolérance et prévient la violence. »⁸ Je prends, à nouveau, l'exemple de l'une de nos discussions : « Qu'est ce que l'entraide ? » dont le sujet impliquait pour eux des références au vécu en classe.

Ahmès : Je l'ai colorié parce que l'aide... si on aide pas les autres, si on n'aide jamais les autres et ben toi on va jamais t'aider, et si on ne t'aide pas toi et ben ce sera mauvais pour toi et pour les autres.

(...)

Inès : Moi je suis d'accord avec ça parce que quand je demande à quelqu'un qu'il me prête ses affaires gentiment et qu'il me dit non ensuite je demande à un autre élève et il veut et il me prête. Mais c'est que si je demande gentiment.

(...)

Inès : En fait dans la vie on peut pas tous aider parce que il y en a qui n'ont pas fini de travailler et il y en a qui ne veulent pas aider et aussi il y en a qui ont fini de travailler mais qui ne veulent pas aider les autres parce qu'ils sont méchants avec eux.

Dans ces extraits d'Inès et d'Ahmès, on observe la neutralité des situations évoquées qui renvoient pourtant à ce qu'ils ressentent dans la classe. Lorsqu'ils se retrouvent autour d'une question pour laquelle on souhaite élaborer une réponse, par la pensée de chacun, les élèves apprennent à discuter en terme généraux, sans se viser, même si je pense qu'ils font référence à des situations vécues. Inès choisit de dire « il y en a qui... », Ahmès parle des « autres ». Pourtant, dans un autre contexte de discussion en classe, la semaine suivante, ces deux élèves n'ont pas conservé cette même retenue. Ahmès a visé un autre élève en particulier pour lui reprocher de ne pas l'aider, alors que lui l'aidait. Inès, elle, alors que nous parlions des bêtises, a dénoncé Imam, qui n'a pas pu s'empêcher de réagir de manière agressive, voir menaçante en lui disant : « évite de dire mon nom ! ». Dans les deux cas, cela a nécessité mon intervention pour calmer les propos ou recadrer. Tout ceci n'a pas permis de poursuivre sereinement les échanges et d'avancer sur le problème que nous évoquions.

Idris : Moi quand je demande de l'aide personne ne veut m'aider.

(...)

Soltan : Moi je dis que non il n'y a pas de l'entraide dans la classe mais des fois quand je demande de l'aide, personne ne vient m'aider.

Ces deux extraits montrent ici que Soltan et Idris s'autorisent à donner leur ressenti sans peur. Pourtant, lorsqu'il arrive que l'on apaise un conflit, ils sont très rares à exprimer ce qu'ils ressentent

⁸ Tozzi, Michel, « Faire philosopher les enfants : constats, questions vives, enjeux et propositions », *philotozzi.com*, décembre 2009, disponible en ligne : <http://www.philotozzi.com/2009/12>

et notamment leur mal être dans la classe. Ici, c'était à la fin du débat, Idris et Soltan s'étaient exprimés sur le sujet comme tous les autres. Selon mon analyse, le fait de connaître les représentations des autres, chacun ayant pu donner son avis positif ou négatif sur l'entraide, les a sécurisés pour donner un point de vue plus personnel.

Tozzi nous dit que « l'élève peut par cette activité réflexive (...) développer un langage intérieur entre l'émotion ressentie et le passage à l'acte, et pacifier sa relation à autrui et lui même. »⁹. Cette pacification s'observe au cours des discussions à visée philosophique, mais c'est encore un travail à approfondir de manière plus générale en classe. Comme je l'évoque plus haut, Inès et Ahmès ne sont pas parvenus à faire abstraction de leur ressenti personnel envers l'un d'eux et n'ont pas pu s'empêcher de le viser dès lors que l'on était hors débat philo. Toutefois, il est intéressant de retenir que lors des débats, ils y parviennent grâce à un travail sur le langage et la pensée. Cela encourage à poursuivre la pratique, mais surtout à la ritualiser pour créer une habitude chez les élèves. L'apprentissage prend du temps, et apprendre à se maîtriser par la pensée avec les autres et la maîtrise de son propre langage ne peut se faire après quelques débats menés en classe. Par ailleurs, lors de conflits en classe générant une mise au travail compliquée, il peut être pertinent de décentrer les élèves du problème concret pour les amener à « philosopher », c'est-à-dire à penser plus largement le conflit et les amener à s'exprimer par ce biais. Ainsi, la discussion à visée philosophique apprend aux élèves à penser sur une question et à s'exprimer oralement. Elle peut également être une ressource de gestion de classe pour l'enseignant, qui peut gérer des comportements en faisant appel à des compétences travaillées par les élèves lors de ces débats. Ils ne peuvent, à ce stade s'y référer tout seul.

2. La mise en place du débat en classe

2.1. La méthode

Comme je l'expliquais plus haut, le premier débat n'avait pas pour vocation d'être poursuivi et devenir un rituel qui serait à la base d'une observation plus poussée.

Je n'avais donc pas vraiment réfléchi à une méthode en particulier, et je ne m'étais pas documentée sur la manière d'animer une discussion à visée philosophique. Je m'étais référée surtout aux programmes d'EMC qui préconisent le débat pour développer des compétences chez les élèves, notamment la formation du jugement en développant la capacité à argumenter dans une discussion,

9 *Op.cit Tozzi, Michel*

et à être capable d'accepter le point de vue des autres sans imposer son propre point de vue¹⁰.

Mon objectif, en tant qu'enseignant, était de permettre aux élèves de discuter entre eux, sans que je ne participe sur le fond. Ainsi, pour toutes les discussions entre les élèves, je suis présente en m'effaçant des échanges et en les régulant, je reformule les idées qui peuvent faire avancer le débat, je pose quelques questions pour appuyer ou approfondir certaines réflexions et enfin je prévois des questions de relance qui permettent d'aller plus loin et surtout de sortir de l'expérience personnelle des élèves.

Je ne souhaitais pas donner tout de suite ce rôle à certains élèves. Il me paraissait important qu'ils apprennent d'abord à discuter ensemble, que chacun éprouve cette expérience avant d'envisager que certains élèves ne s'extraient du débat pour le réguler ou noter les idées fortes.

La réflexion sur la méthode du débat a son importance au regard de ce que l'on cherche à produire chez les élèves et ce qu'on attend de ce type de discussions entre eux. Michel TOZZI a recensé les différentes méthodes utilisées en s'appuyant sur les démonstrations présentées à l'Unesco lors de la journée mondiale de la philosophie en 2011¹¹. Trois grandes tendances se dégagent. La méthode Lipman qui consiste à créer une « communauté de recherche » à travers des outils permettant de créer une dynamique de recherches. Par la discussion, l'enseignant modélisera les outils au service de la pensée, à savoir l'utilisation d'exemples ou de contre exemples permettant de vérifier ou infirmer des hypothèses. Il utilisera la reformulation, ou la relance sans intervenir sur le fond, sauf par le questionnement pour interroger des préjugés éventuellement énoncés.

Les ateliers philo du groupe Agsas-Lévine, reprenant la méthode de Jacques Lévine, travaillent sur une procédure identique de la maternelle à la terminale pour créer une régularité. On retiendra comme originalité de fonctionnement la « présence silencieuse de l'enseignant » qui ne s'assurera que du respect du cadre mais n'interviendra pas durant les échanges. L'objectif est d'offrir aux élèves « une façon d'être ensemble qui est différente de celle de la classe, de celle qu'il a dans une relation maître-élève ou enfant-adulte. ». Enfin, il y a la méthode Tozzi-Delsol-Connac que Michel Tozzi qualifie de « dispositif » s'articulant autour de deux éléments à savoir « un cadre de discussion démocratique inspirée par la pédagogie institutionnelle » c'est-à-dire des rôles et des règles bien définis, et « des exigences intellectuelles portées par le maître qui accompagne la discussion par des interventions ciblées sur la mise en œuvre du processus de pensée », c'est-à-dire que « l'animateur maître-formateur accompagne la réflexion collective du groupe ». Néanmoins, Michel Tozzi précise que dans la pratique selon la personnalité, l'habitude, le sujet abordé, et les

10 Bulletin officiel de l'éducation nationale, arrêté du 12 juin 2015, Programmes d'EMC, cycle 2, *education.gouv.fr*, http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=90158

11 Tozzi, Michel, « Comparaison entre les méthodes de philosophie avec les enfants », *philotozzi.com*, août 2012, <http://www.philotozzi.com/category/les-champs-dapplication/lecole/les-champs-scolaires-non-traditionnels/lecole-primaire-de-la-maternelle-au-cm2/>

élèves, les maîtres prennent un peu de chaque méthode.

J'ai eu l'occasion de me rendre compte que le choix d'une méthode, ou du moins cadrer ma pratique sur une méthode avait son importance. En effet, courant janvier, ayant décidé de travailler sur le débat philo comme outil d'amélioration de la gestion de classe, j'avais entrepris de ritualiser ces discussions en les organisant sur de courts moments de la journée, environ dix minutes. Je n'avais alors pas préparé mes élèves à la question que j'allais poser, et je ne souhaitais pas intervenir, je n'avais pas de questions de relance. Les élèves avaient discuté sur l'amitié à partir de la question « qu'est ce qu'un ami ? » et sur l'injustice. Ces deux discussions se sont avérées beaucoup moins riches en terme de construction de la pensée. Les élèves tournaient autour du pot et n'arrivaient pas à dépasser le simple constat : « un ami c'est quelqu'un qui nous aide », « on joue avec lui », « c'est quelqu'un qu'on aime ». Pour ma part, je n'avais pas préparé non plus le moyen de dépasser ces constats et nous ne sommes pas allés plus loin. Ces tentatives m'ont confortée dans l'importance de mes interventions pour construire avec eux leur pensée. A mon sens, la méthode de Michel Tozzi est celle de laquelle je me rapproche le plus. Mes élèves ont besoin d'être soutenus dans la construction de leur pensée et la maîtrise de leur langage. Corinne Roux-Lafay s'est interrogée sur la pertinence pédagogique du débat réglé en classe. Elle soutient que « la raison de l'élève n'étant pas encore pleinement actualisée, cela suppose l'intervention du maître » comme moyen « d'assurer la teneur réflexive du débat »¹². Ainsi, selon elle, ce type de pratique n'a du sens que si elle s'intègre dans une relation éducative. Par cette pensée, elle rejoint Michel Tozzi qu'elle cite : « L'enfant ne peut comprendre la portée de la question qu'il pose que lorsqu'on la lui renvoie en écho, avec des reformulations qui lui donnent un sens humainement travaillé et entendu. »¹³. Ces deux professeurs de philosophie cherchent à démontrer que la pensée réflexive de l'enfant, sa capacité à se détacher du vécu n'est pas inné, et que le cadre seul d'une discussion entre pairs ne suffira pas à l'impulser. C'est donc un rôle que doit jouer le maître, en tant qu'éducateur de la pensée en impulsant un décentrement de l'élève vers quelque chose de plus universel. Cette intervention du maître également servirait selon Corinne Roux-Lafay la finalité langagière du débat. On ne peut en effet s'attendre à ce que des élèves, de 7 ou 8 ans pour ce qui concerne ma classe, parviennent à justifier une pensée par des arguments solides détachés de ce qu'ils connaissent. Elle considère ainsi, en faisant référence à la « pensée socialisée » issue des recherches de Wigotsky sur l'apprentissage du langage par les enfants, que l'enfant a la capacité précoce de réutiliser les apports langagiers fournis par l'adulte et souligne « l'importance de l'étaillage à travers notamment la reformulation. »¹⁴.

12 Roux-Lafay, Corinne, « La pertinence d'échanges réglés à visée philosophique à l'école primaire », *Revue en ligne Diotime* n°57, juillet 2013, <http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=45106>

13 *Op.cit Roux-Lafay, Corinne*

14 *Op.cit Roux-Lafay, Corinne*

J'avais expliqué aux élèves que pour que les autres puissent comprendre nos idées, il était nécessaire de justifier, « de dire pourquoi est ce que l'on pensait cela ». Lors des échanges, on constate que les élèves s'appliquent volontiers à expliquer leur idée, ce qui pour autant ne suffit pas à argumenter en s'appuyant sur des connaissances solides. Leurs justifications se ramènent très souvent à leur connaissance du monde. Mes débats s'organisent souvent autour de la lecture d'images ou de phrases sur lesquelles les élèves ont déjà eu l'occasion de répondre à l'écrit. Pour le débat sur l'égalité fille-garçon, ils devaient observer des ours identiques dans des situations et dire s'ils y voyaient Monsieur, Madame ours ou bien les deux et dire pourquoi. Les arguments tournaient essentiellement autour de leur référence, stéréotypée ou non. « C'est Madame Ours dans la cuisine, parce que c'est tout le temps les mamans qui font à manger » ou encore « C'est Madame Ours avec les pots de peintures car moi c'est ma maman qui a repeint ma chambre. ». Tout au long de ces échanges autour des images, les arguments n'allaient pas plus loin et les élèves rassemblaient et échangeaient leur conception. C'est bien mon intervention et ma question de relance qui a fait évoluer le débat : « Donc est ce que cela voudrait dire qu'il y a des activités spéciales pour les filles et des activités spéciales pour les garçons ? ». Dans ce même ordre d'idée, sur le débat concernant l'entraide, les élèves devaient réagir à la phrase « Je n'aide que mes copains et mes copines. ». La première réaction est de dire qu'ils sont d'accord parce qu'une personne inconnue ne les aiderait pas donc eux non plus ne les aident pas. A ce moment, je leur donne à penser une situation qui permet de se détacher du contexte de l'école et d'imaginer qu'ils puissent avoir à aider une personne dans la rue. Dès lors, cette décontextualisation leur permet d'imaginer que l'on puisse aider un inconnu qui serait blessé, même s'il n'est pas leur ami, « parce qu'on ne veut pas de gens qui meurent » a argumenté un élève. Il y a ici un dépassement de l'argument copain/copine et de celui démontable postulant qu'un inconnu n'aidera pas justifiant le refus d'aider.

Il était nécessaire que je trouve une posture durant ces échanges, elle-même guidée par ce que je souhaitais faire travailler à mes élèves. J'ai donc décidé de conserver celle pour laquelle j'avais opté lors du premier débat sur l'égalité fille-garçon, à savoir la présence de l'enseignant comme régulateur, guide, en étayant et reformulant. Je justifie ce choix tout simplement parce qu'il s'agit de la posture que j'ai spontanément adoptée. Il est important de faire avec qui l'on est. D'autant que si l'on souhaite un quelconque effet sur la gestion de classe, cela renvoie à ma relation avec mes élèves. Il s'agit de trouver une posture sur laquelle je pourrais m'appuyer au quotidien dans la classe, donc qui me corresponde. En second lieu, les arguments de Tozzi et Roux-Lafay m'ont conduite au postulat que je souhaitais conserver cette relation éducative qu'ils évoquent. Mon objectif demeure l'apprentissage chez les élèves, qui ont besoin de cette présence pour développer ces savoir-être et

savoir-faire.

Les changements dans les comportements individuels et du groupe classe à l'origine des dérégulations peuvent s'opérer en travaillant des compétences au programme lors des débats. Ces compétences font référence aux domaines 1 et 3 du socle commun de connaissance de compétence et de culture, c'est-à-dire la maîtrise de la langue française et la formation de la personne et du citoyen. Cela fait aussi référence au programme d'EMC à travers les compétences citées plus haut¹⁵, ainsi qu'à des compétences de français comme « comprendre et s'exprimer à l'oral », en participant à des échanges diversifiés et en adoptant une distance critique par rapport au langage¹⁶. Dès lors, si le débat peut être un outil d'amélioration de la gestion de classe, il sert également les apprentissages de l'élève, ce qui implique à mon sens la présence de l'enseignant comme ressource des compétences et savoirs construits par l'élève à la manière de la pédagogie nouvelle.

Le choix de cette méthode me permet également de travailler ma façon de gérer la classe dans ma relation avec les élèves. Thérèse Nault et France Lacourse parlent de « style de gestion de classe » au regard du « pouvoir qu'un enseignant exerce sur ses élèves et par la qualité de l'autonomie qu'il leur reconnaît. »¹⁷. Partant de ce postulat, elles relèvent trois approches : « non interventionniste », « interactionniste » et « interventionniste ». Dans leur livre, elles incitent à réaliser le questionnaire « Croyances sur les styles de gestion de classe » (adapté de Wolfgang 2005) qui permet de se situer par rapport au style auquel on pense se rattacher. Les résultats obtenus en y répondant confirment le sentiment que j'avais, à savoir que mon style est plutôt « interventionniste », c'est-à-dire une tendance à se référer aux règles et ses conséquences. Il est vrai que dans les situations de gestion de classe parfois compliquées, j'ai tendance à beaucoup intervenir, à recadrer les élèves par la règle, à m'interrompre dans le déroulement des apprentissages pour faire cesser des comportements gênants. En réaction à des élèves difficiles, se mettant difficilement au travail, écoutant peu la consigne, je cherche à beaucoup contrôler, à me mettre au centre de la classe dans un excès de vigilance. Améliorer la gestion de classe, signifie aussi me remettre en question et tenter une autre approche. Cela aurait peut-être pour effet de faire bouger les lignes. Le débat philo, par le cadre de la méthode que j'ai choisi et par la pratique elle-même, sans me faire changer du tout au tout, me permet de travailler sur le lâcher prise dans ma relation avec les élèves. Je les laisse parler, je les laisse construire la pensée du groupe d'élèves, et non plus celle du maître et des élèves. J'apprends à leur faire confiance, à constater que je n'ai pas besoin d'être omniprésente pour qu'ils puissent faire et apprendre. Mener les débats philo, en acceptant d'être régulateur, de ne pas donner mon avis, me

15 Cf I, 1, 1.1 p.4 et I, 2, 2.1 p.8

16 Bulletin officiel spécial n°11, arrêté du 9 novembre 2015, Programmes de 2015 pour le cycle 2, *education.gouv.fr*, 26 novembre 2015, http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94753

17 Nault Thérèse et Lacourse France, *La gestion de classe : une compétence à développer*, Anjou (Québec) Les éditions CEC, 2016, p. non ref. (282p.)

permet d'être « non interventionniste » et donc dans une relation d'écoute et de guidage. Ma gestion de classe se trouve enrichie, puisque selon les situations de travail, les interactions entre les élèves, les comportements perturbateurs, j'ai plus d'outils pour réagir différemment. J'adapte mon « style » à la situation. Malgré tout, même si je n'interviens pas sur le fond, il me semble en réécoutant les discussions qu'on m'entend encore beaucoup. Je pourrais encore moins chercher à les faire préciser leur pensée quand ils sont en train d'essayer de l'exprimer.

2.2. Les règles du débat

L'élaboration de règles visant à sécuriser le débat est le premier élément du « dispositif » de Tozzi, comme nous l'avons déjà vu. Il parle de « cadre démocratique ». L'élaboration de ces règles renvoient à l'un des enjeux du débat philo qui est selon lui « éthique »¹⁸, partant du postulat qu'il ne peut y avoir de débat sans règles préétablies. Il distingue celles « techniques », c'est à dire permettant de véhiculer la parole, de celles « éthiques » portant davantage sur la sécurité affective dont les élèves vont avoir besoin pour pouvoir s'exprimer, « ne pas se moquer de celui qui parle » par exemple. Cela renvoie à la démocratie en ce que chacun a le droit de penser, de l'exprimer, dans le respect de l'individu. Selon Tozzi, la discussion rendue possible par ce cadre permet de prévenir « la violence, et accroît la tolérance (...). Elle est facteur de paix et de dialogue. ».

Ce moment de construction des règles de la discussion était essentielle pour ma classe, pour plusieurs raisons et je dirais même plusieurs tentatives échouées. Ma première réaction pour gérer et prévenir les comportements des élèves à la rentrée, avait pourtant été d'établir les règles de la classe ensemble. Thérèse Nault et France Lacourse parlent de « règles de conduites en classe (...) visant à gérer les comportements susceptibles de perturber le déroulement des activités d'enseignement, de menacer l'intégrité physique d'une personne ou d'entraîner des dommages à la propriété. »¹⁹.

Les problèmes de communication nous paralysaient dans la construction des apprentissages et j'ai donc décidé de travailler sur les règles de communication par le biais des programmes d'EMC : « Sensibilité soi et les autres » en travaillant sur la compétence « se situer et s'exprimer en respectant les codes de la communication orale, les règles de l'échange et le statut de l'interlocuteur »²⁰. A partir de photographies, nous avons établi un code de la communication en

18 Tozzi, Michel, « Pratiquer la philosophie avec les enfants : quels enjeux ? », *philotozzi.com.*, octobre 2009, <http://www.philotozzi.com/2009/10>

19 Nault Thérèse et Lacourse France, *La gestion de classe : une compétence à développer*, Anjou (Québec) Les éditions CEC, 2016, p. non ref. (282p.)

20 Bulletin officiel de l'éducation nationale, arrêté du 12 juin 2015, Programmes d'EMC, cycle 2, *education.gouv.fr*, http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=90158

classe avec 4 règles d'or : **Parler sans s'énerver – Demander la parole – Réfléchir avant de parler – Écouter les autres parler.** J'ai senti une amélioration de la gestion de la parole pendant un temps. Par exemple, nous avons trouvé le geste de mettre son doigt devant sa bouche lorsque quelqu'un parlait et lorsque les élèves levaient le doigt car trop souvent ils donnaient la réponse sans attendre d'être interrogés. Petit à petit ce comportement régulateur a été perdu. En observant ces comportements, j'avais décidé d'organiser des conseils d'élèves pour faire circuler la parole, et introduire l'écoute et la prise de parole par le bâton de parole (pas spécifiquement identifiable). Je n'étais pas préparée et eux non plus. Les conseils d'élèves sont devenus l'endroit de toutes les discussions, propositions fantasmées et parfois même règlements de compte. J'ai décidé d'arrêter et d'attendre que l'on soit tous prêts.

Le non-respect de ces règles de paroles me freinait à l'organisation des débats et je savais qu'il fallait que je trouve un moyen de les expliciter, qu'elles prennent vraiment du sens dans leur élaboration. C'est peut être ce qui manquait dans les élaborations précédentes, car les élèves savent qu'ils doivent écouter, savent qu'ils ne doivent pas interrompre les autres etc.. Ils savent très bien proposer les bonnes règles de conduites, et pour autant ce n'est pas pour cela qu'ils les appliquent ensuite. De la même manière, ils ont très vite compris et proposé les règles qui seraient essentielles aux échanges dans leur discussion. La nuance que j'ai apportée cette fois-ci était de réfléchir à « pourquoi ? » et « comment ? » observer ces règles. Corinne Roux-Lafay, dans sa réflexion sur la gestion de classe des élèves difficiles, préconise aussi de donner du sens aux apprentissages comme moyen d'améliorer la gestion de classe et dans cet esprit nous dit « la discipline est formalisée par des règles lesquelles doivent faire l'objet d'une appropriation fine mais aussi signifiante pour répondre au besoin de sécurité. »²¹.

L'élaboration s'est faite en trois étapes avant le débat : l'explicitation, l'appropriation et l'expérimentation. Nous avons d'abord explicité la finalité du débat, et donc la nécessité de justifier ses réponses. Partant de ce postulat, quelles règles seraient nécessaires pour qu'ils puissent échanger ? C'est à ce moment que j'ai introduit le bâton de parole, objet spécifique, élaboré pour le débat, bien identifié, qui ne peut servir qu'à donner la parole à la personne qui la demande. En lui-même, le bâton est un outil d'explicitation de la circulation de la parole dans un climat de respect. Il la matérialise, et elle devient très concrète pour les élèves. Très souvent, l'origine des dérégulations dans ma classe est due à l'absence de sens que les élèves mettent sur ce qu'on leur demande. On leur demande de ne pas parler les uns en même temps que les autres et d'écouter, en soi c'est une règle qu'ils comprennent, mais ils ne perçoivent pas son intérêt, le pourquoi, ni le comment. Le bâton de

21 Roux-Lafay, Corinne, « Gestion des classes difficiles », *dan.gros.free*, Septembre 2010, http://dan.gros.free.fr/pagesite/ressources/Gerer_classe_diff/Gerer_classe_diff.html

parole est ici un témoin : dès qu'une personne l'a dans la main, « je ne peux plus parler ».

Pour l'écoute, c'est la même chose, pourquoi devraient-ils écouter un camarade alors qu'ils ont une réponse, une intervention en tête qu'ils veulent à tout prix partager dès le moment où ils ont levé le doigt. Donc pendant qu'un élève a la parole, tous les autres sont presque debout sur leur table, ou sautillant sur place en poussant des gémissements pour parler. Très souvent, lorsqu'ils sont interrogés ensuite, il y a répétition de la réponse qui vient d'être donnée, puisque l'élève était centré sur lui et pas du tout dans l'écoute. Nous avons explicité cette écoute très longuement, pour en arriver à ce constat : « Quand j'ai le doigt levé, je n'écoute pas celui qui parle, je pense à ma réponse ou à la question de l'enseignant. ». J'ai alors demandé aux élèves de trouver une solution, un moyen de s'obliger à écouter celui qui parle. Comment formaliser cette écoute ? Les élèves ont proposé de baisser le doigt quand une personne avait le bâton de parole. Ainsi, la règle était claire et les élèves avaient les moyens de la respecter par un acte concret. Les règles formalisent également le droit de ne pas être d'accord les uns avec les autres à conditions de parler gentiment.

Plus tard dans la journée, j'ai proposé aux élèves de dessiner les règles qui étaient encore écrites au tableau pour qu'ils se les approprient. Les élèves de CE1 sont encore petits et pour beaucoup dans ma classe, ils sont plus à l'aise de passer par le dessin que par les mots pour s'exprimer. Cette phase d'appropriation me paraissait essentielle pour qu'ils puissent exprimer leur vision du débat, la matérialité qu'ils mettaient derrière les règles que nous avions créées. (Annexe 1)

Enfin, la veille du débat, j'ai profité d'une première séance de danse pour les faire réfléchir à la question « pourquoi danse-t-on ? ». Les élèves étaient assis en cercle et la parole circulait par l'intermédiaire du bâton de parole. Ainsi, les élèves ont pu expérimenter les règles établies auparavant, constater qu'en tant qu'enseignant régulateur du débat, je faisais « immédiatement sortir du cercle de parole » celui qui ne les respectait pas. En terme d'exemplarité, cette exclusion sans concession étant prévenue et prévue, elle ne peut donner lieu à contestation.

Le débat qui a suivi le lendemain s'est déroulé dans le respect des règles, excepté pour certains qui ont décidé de les transgresser et ne sont pas restés dans le cercle de parole. Dans ce cas, l'élève exclu demeure dans la classe, écoute les échanges mais ne peut plus y participer. Cette décision de le maintenir dans la classe est très symbolique à mes yeux, il n'est pas exclu de la classe ou de la séance mais bien de la discussion. Voir les autres continuer de participer est je pense un moyen de donner envie d'essayer de rester dans le cercle. Un de mes élèves, qui est souvent sorti du cercle de parole, à la fin du débat sur le rôle de l'école, a remarqué pour lui-même et à mon attention « C'est la première fois que je reste tout le débat ! ». Il semblait satisfait et content d'avoir réussi à respecter les règles.

Au cours des débats qui ont suivi, je constate que les élèves respectent cette ritualisation de la prise

de parole et de l'écoute. Je le perçois dans leur attitude qui évolue. Au départ, ils avaient un peu tendance à s'adresser à moi, à parler les uns après les autres et non les uns avec les autres. Cette tendance est encore perceptible aujourd'hui mais dans les mots qu'ils choisissent et dans le formalisme je perçois un déplacement. Ils commencent souvent leurs interventions par « je suis d'accord » ou « je ne suis pas d'accord » avec celui qui vient de parler, symbolisant l'écoute et la prise en compte de la parole d'autrui.

Le cadre explicite mis en place pour les débats philo permet aux élèves d'identifier et d'observer toutes les étapes. Il y a une ritualisation de ce moment qui leur permet également de reproduire à chaque fois les mêmes gestes. On s'installe au fond de la classe, dans le coin regroupement, on relit les règles avant de démarrer, on les réexplique.

Quelques élèves plus perturbateurs semblent adopter un comportement spécifique au débat, c'est-à-dire moins gênant que d'habitude. Cela ne veut pas dire qu'ils n'ont jamais été exclus des débats, mais pour autant cela n'a pas généré d'insolence, ou une attitude défensive visant à contester la sanction. Par ailleurs, une fois en dehors du cercle, ils sont restés très silencieux et plutôt contrariés de ne pas participer. J'ai pu observer une volonté d'amélioration de leur part comme je le disais plus haut. Deux élèves d'ailleurs sont sortis du cercle lors du premier débat et ça n'a plus été le cas ensuite. Deux autres élèves qui avaient tendance à prendre la parole en classe sans y être autorisés semblent évoluer sur cet aspect, et leur attitude était moins dérangeante au cours de la période 4.

Il est difficile d'en faire une conclusion générale. Certains qui parviennent à respecter le cadre lors du débat, n'ont pourtant pas changé pour l'instant leurs interventions dans les autres séances d'apprentissages. Il convient néanmoins d'attendre, les changements ne peuvent s'opérer immédiatement, comme dit Michel Tozzi « (...) il faut du temps pour apprendre, les compétences ne se développant qu'au contact de tâches réitérées. »²² Il s'agit donc de s'interroger sur la manière de poursuivre ces petites améliorations en dehors du débat.

2.3. Les poursuites possibles en classe

En faisant référence aux débats

J'ai eu l'occasion d'observer des évolutions chez les élèves au cours de séances en classe. Ils baissent le doigt quand un camarade parle. Faire référence au cadre du débat est une possibilité pour, en terme de gestion de classe, les aider à revenir à la règle, notamment quand ils ne s'écoutent plus.

22 Tozzi, Michel, « Comparaison entre les méthodes de philosophie avec les enfants », *philotozzi.com*, août 2012, <http://www.philotozzi.com/category/les-champs-dapplication/lecole/les-champs-scolaires-non-traditionnels/lecole-primaire-de-la-maternelle-au-cm2/>

Lorsque les élèves maintiennent le doigt levé alors qu'un autre a la parole, je rappelle : « Est-ce que quand on a le doigt levé on écoute celui qui parle ? ». Un jour, alors que je posais cette question un élève a remarqué : « C'est comme pour le débat ! ». Je me suis rendu compte à ce moment, que le cadre du débat était également une référence pour les élèves et qu'il donnait du sens à la gestion de la parole en classe. Comme je le disais plus haut, la gestion des comportements gênants pouvaient générer pour moi de l'exaspération et donc une tendance à m'énerver. Cet agacement pouvait avoir un effet inverse chez certains et entraîner de la provocation, voir une excitation redoublée comme réponse. Prendre le débat comme référence me permet d'intervenir plus calmement mais fermement par une question rhétorique qui suffit à rappeler une règle éprouvée. Ils ont pu en percevoir la pertinence au moment des échanges dans le débat. Peut-être qu'ils se sentaient plus écoutés lorsque les doigts des autres étaient baissés, ou qu'ils ont trouvé plus facile d'aller jusqu'au bout de leur pensée, sans être déstabilisés par l'impression que les camarades ont des réponses plus pertinentes à donner.

La formalisation de la parole par le bâton de parole les aide également je pense. Il serait vain de penser pouvoir utiliser systématiquement cet outil lors des échanges dans les apprentissages. Mais à moindre échelle, il peut être un support d'amélioration de la gestion de classe. D'abord parce qu'il permet d'apprendre aux élèves à se taire quand un autre parle, mais également parce que l'on pourrait envisager de s'en servir dans des moments sensibles où les dérégulations sont une tendance. On pourrait notamment envisager de l'utiliser dans une séance de découverte et de recherche, lorsque les élèves donnent leur représentation sur une notion, ou lors des bilans de séances. S'il aide les élèves à discuter dans un cadre sécurisé lors des débats, il peut être intéressant de le sortir de temps en temps de ce cadre, ne serait ce que pour observer ses vertus. Il pourrait toutefois permettre aux élèves d'expérimenter la même circulation de parole lors d'une séance de français par exemple, et comprendre que c'est possible et agréable et pourquoi pas faire naître petit à petit un comportement habituel.

En poursuivant avec des conseils d'élèves

Il pourrait être intéressant de reprendre les conseils d'élèves en alternance des discussions à visée philosophique. En effet, nous sommes maintenant certainement plus prêts qu'en début d'année. L'échec de l'instauration de ces conseils repose sur la quantité d'éléments que les élèves devaient découvrir et prendre en compte de manière simultanée. J'avais mis en place une boîte aux lettres pour apprendre aux élèves à communiquer ce dont ils souhaitaient parler au conseil d'élèves. Il pouvait s'agir de demander de régler un conflit, d'évoquer des problèmes, de proposer des sorties, des activités, mais aussi toute autre chose qui pouvait améliorer la vie dans la classe. Les élèves

n'ont pas perçu les enjeux et écrivaient de tout. Ça allait de la demande de faire des multiplications à la dénonciation de bêtises. A posteriori, je me rends compte à quel point cet exercice est compliqué en début de CE1, d'abord parce que ça passe par l'écrit, ensuite parce que cela demande aux élèves une très grande capacité à prendre du recul, ce sur quoi nous travaillons en permanence, et notamment à travers les débats philos. D'autant que dans le même temps, ils auraient dû être capables de pouvoir discuter les uns avec les autres de manière sereine, de respecter la prise de paroles, d'écouter, se répondre, tout en évoquant des problématiques concrètes qui les touchent directement. Un bâton de parole a été introduit mais il s'agissait d'un cube provenant d'un jeu, donc pas spécifique à la parole. Les élèves n'y ont pas mis de sens d'ailleurs ils le tenaient comme un micro, ce qui témoigne du rôle qu'ils lui donnaient.

Désormais, il est possible d'envisager de reprendre ces conseils d'élèves en s'appuyant sur le cadre des débats philos qui est instauré et explicite pour les élèves. Ils commencent à s'approprier le langage et l'expression de la pensée pour communiquer. Ce travail est d'ailleurs renforcé par la technique des messages clairs qu'ils apprennent à verbaliser avec ma collègue. Ainsi, la connaissance qu'ils ont déjà de ce cadre, qui sera identique pour les conseils, permettra de développer d'autres compétences, et les élèves n'auront pas tout à gérer simultanément. On pourra se concentrer sur l'utilisation de la boîte aux lettres et des types de propositions acceptées lors des conseils d'élèves. L'expérience du débat me servira à moi également pour introduire ces deux derniers points d'une manière tout aussi explicite que les règles.

Le cadre du débat servira donc pleinement l'amélioration de la gestion de classe, car il devient un véritable outil pour la mise en place des conseils d'élèves. Ces instances sont un moyen d'apaiser les conflits, mais également de fédérer le groupe autour de propositions pour la classe. C'est un dispositif de gestion de classe en lui-même. La pratique du débat philo a permis de dissocier l'apprentissage de la forme et la gestion du contenu, en apprenant à discuter et s'écouter autour de sujets qui ne les impliquaient pas directement, plus généraux.

II. L'influence des thèmes du débat sur la gestion de classe

1. Le choix des thèmes

1.1. Une discussion – un thème

Si l'on en croit les pistes proposées par Michel Tozzi, les thèmes des discussions à visée philosophique peuvent être amenés de bien des manières²³. Il est possible de partir des questions posées par les élèves « qui font sens pour eux »²⁴. Elles peuvent être librement posées ou partir d'un texte ou d'une image. François Galichet nous explique, par exemple, que Lipman part d'histoires pour faire émerger des questions philosophiques, c'est son concept de « communauté de recherches »²⁵. Galichet ajoute que dans la conception de Lipman « ce n'est pas le maître, mais les enfants eux-mêmes qui choisissent les questions et la façon de débattre. », il a d'ailleurs écrit ses propres romans. Jacques Lévine lui, comme nous l'explique Tozzi²⁶ part d'un mot et n'utilise aucun support. C'est ce mot qui va induire le déclenchement de la pensée chez les élèves. Quant à Tozzi, il décrit partir de « mythes platoniciens (...) pour que l'enfant baigne très tôt dans les mythes philosophiques (...) mais il peut aussi bien partir directement d'une question »²⁷. Il est également possible de s'appuyer sur des dilemmes moraux ou encore comme nous le propose Tozzi « faire émerger des représentations premières pour les travailler ultérieurement au niveau conceptuel. »²⁸

Comme nous l'avons convenu, il n'y a pas une méthode à appliquer dans son entier. Pour ce qui relevait des thèmes abordés lors des discussions à visée philosophique, je n'avais pas d'idée préconçue et particulière et ma conception rejoint plusieurs de ces méthodes.

Je n'évoque pas dans ce point le choix du thème sur l'égalité fille-garçon, que j'avais fait sans inclure les élèves, mais en considérant tout de même que la question méritait d'être posée et les visions des élèves interrogées.

Lorsque j'ai décidé de ritualiser le débat philo, parce que je sentais qu'il pouvait avoir un effet

23 Tozzi, Michel, « Faire philosopher les enfants : constats, questions vives, enjeux et propositions », *philotozzi.com.*, décembre 2009, <http://www.philotozzi.com/2009/12>

24 *Op.cit Tozzi, Michel*

25 Galichet, François, *La philosophie à l'école*, Editions Milan, 2007, p. non ref. (p.189)

26 Tozzi, Michel, « Comparaison entre les méthodes de philosophie avec les enfants », *philotozzi.com.*, août 2012, <http://www.philotozzi.com/category/les-champs-dapplication/lecole/les-champs-scolaires-non-traditionnels/lecole-primaire-de-la-maternelle-au-cm2/>

27 *Op.cit Tozzi, Michel*

28 Tozzi, Michel, « Faire philosopher les enfants : constats, questions vives, enjeux et propositions », *philotozzi.com.*, décembre 2009, <http://www.philotozzi.com/2009/12>

positif sur le groupe et la gestion de classe, je me suis aperçue qu'il n'était pas si facile de retenir un thème de questionnement. Il me paraissait important que mes élèves soient impliqués d'une manière ou d'une autre dans le choix du thème. Ce sont les élèves qui vont discuter ensemble et il est plus naturel que ce soit sur un thème qui les intéresse et soulève leur questionnement.

Ainsi, dans l'esprit de la médiation culturelle, je suis d'abord partie d'un livre qui recensait de courtes situations illustrées sur le rôle d'élève. Il s'agit d'un livre jeunesse « C'est quoi être un bon élève ? » de Gilles Rapaport, Emmanuelle Cueff et Laurence Salaün. Pendant quelques « Silence on lit ! », nous avons lu ensemble, parfois moi, parfois un élève pour les autres, des extraits sélectionnés du livre. Chaque double page fait découvrir par l'écrit et le dessin, emprunts d'humour, ce qu'est être un « bon » élève comme par exemple : avoir de l'humour, être content pour les autres, persévérer²⁹.

Ces lectures amenaient les élèves à discuter, entre eux, avec moi, de manière très libre, avec la possibilité de questionner, de simplement réagir. Nous étions ici dans un contexte hors débat philo. J'avais ainsi accès à leurs préoccupations, leurs interrogations, et peut-être aussi leurs stéréotypes sur certaines situations. Ensuite, en fonction de l'orientation des discussions, j'ai choisi le thème du débat philo de la semaine. Ces séances de médiation culturelle ont pu démontrer la curiosité de certains et la volonté d'apprendre de tous. Après avoir expliqué par exemple ce que voulait dire « persévérer », un élève m'a demandé : « Pourquoi tu n'utilises pas ce mot ? », ce à quoi j'ai répondu : « car je pensais qu' « essayer » c'était plus facile à comprendre mais maintenant que j'ai expliqué ce mot, je peux l'utiliser, vous voulez ? » et ils m'ont tous répondu « oui ! ».

La parole a pu être libérée et un autre élève expliquait « Moi je fais des bêtises car personne m'écoute, ne va le faire, ne va m'aider. ». Cette intervention m'a amenée à penser la thématique de l'entraide et ce que cette notion recouvrait pour eux.

Le choix du thème de la sagesse est venu par l'intermédiaire d'une autre discussion sur les bêtises. Pour justifier son comportement, ce même élève disait : « (...)j'avais une idée par ma tête, j'avais un truc par la tête à côté. C'est que moi je me suis dit que d'abord quand je serai plus petit je vais faire des bêtises après quand je serai grand je n'aurai plus le droit de faire des bêtises... ».

Partir d'un support me paraît plus confortable, contrairement à Lévine. Comme je l'explique plus haut avec les débats « Qu'est ce qu'un ami ? » ou « Qu'est ce qui est injuste ? » la discussion tournait en rond, les élèves n'avaient pas de support sur lequel se rattacher et puiser des idées. Je me rapproche finalement d'une certaine manière de Lipman dans la volonté d'inclure les élèves dans le processus de choix du thème qui sera discuté lors des débats, mais je m'en distingue en ce que mes

29 Rapaport, Gilles, Cueff, Emmanuelle et Salaün, Laurence, *C'est quoi être un bon élève ?*, Editions Seuil Jeunesse, 2017, p. no ref. (67p.)

élèves ne verbalisent pas directement le questionnement qui sera ensuite débattu. Je ne souhaite pas embrayer sur un débat philo immédiatement après une intervention intéressante d'un élève. Je préfère me laisser le temps de réfléchir, de construire la problématique, d'éventuelles questions de relance et de trouver des supports pour préparer les élèves sur le thème en amont du débat.

Les débats se déroulent le plus souvent le vendredi après-midi durant les séances d'EMC. Dès le matin, je prépare les élèves en leur annonçant le thème et la question sur laquelle ils vont discuter. Il y en avait systématiquement une. Je rejoins les positions en faveur de la question posée aux élèves « car elle pointe une énigme, motive à la recherche d'une réponse et met en mouvement, en démarche, peut avoir plusieurs réponses et donc amener une dynamique de confrontation dans un groupe. » pour reprendre à nouveau Michel Tozzi³⁰.

Mais comme l'expérience m'a montré que la question en elle-même ne suffisait pas, j'ai présenté et fait réfléchir les élèves sur le thème à partir de supports avant chaque débat. Parfois, je leur racontais ou ils lisaient une histoire. Ensuite, je leur distribuais des phrases qu'ils coloriaient quand ils étaient d'accord. Ces phrases servaient ensuite de support à la réflexion lors de la discussion, tout comme l'avait été le questionnaire sur les ours lors du premier débat. Cela permet aux élèves, dans un premier temps, de poser sur un support écrit leur conception, sans être influencés immédiatement par les réponses des uns et des autres. Par la suite, ils peuvent plus facilement constater par eux mêmes s'ils ont changé d'avis grâce aux interventions. Néanmoins, la limite que je retiendrais pour cette façon de faire, serait peut-être qu'elle cadre un peu trop le débat philo. Ces affirmations sont un bon moyen de relancer les échanges, mais il serait intéressant de s'en détacher parfois. J'ai eu peut-être tendance à vouloir qu'elles soient toutes débattues, donc à les lire sans laisser suffisamment de temps aux élèves d'approfondir leur contenu. Laisser aller la discussion permettrait sûrement d'y venir spontanément.

1.2. Un arbitrage en lien avec la gestion de classe

Nous avons examiné jusqu'ici ce qui dans la forme du débat permettait à l'élève d'acquérir des savoir-faire et savoir-être qui pouvaient avoir des effets positifs sur la gestion de classe.

Pour aller plus loin dans ces observations, il me paraissait opportun, tenant compte de la participation des élèves, d'arbitrer des thèmes les conduisant à réfléchir sur des notions en lien avec l'amélioration du climat de classe et de la mise au travail.

30 Tozzi, Michel, « Comparaison entre les méthodes de philosophie avec les enfants », *philotozzi.com*, août 2012, <http://www.philotozzi.com/category/les-champs-dapplication/lecole/les-champs-scolaires-non-traditionnels/lecole-primaire-de-la-maternelle-au-cm2/>

Ainsi, les interventions des élèves à propos du livre « C'est quoi être un bon élève ? » m'ont permis d'orienter le choix des thèmes, car elles faisaient écho à des problèmes et situations vécues dans la classe. Néanmoins, le choix du livre n'était pas innocent car la thématique qu'il abordait impliquait nécessairement d'évoquer des sujets en lien avec l'école et plus précisément la classe.

Il convient ici de se référer à la définition de la gestion de classe donnée en introduction du présent mémoire pour comprendre le lien possible avec les thèmes retenus. Nault et Lacourse précisent en plus que « le concept de gestion de classe s'ancre dans une intervention éducative préventive et démocratique. Une sorte de médiation pour favoriser la responsabilisation, la collaboration et la socialisation des élèves (...) »³¹. Selon les auteurs, cette « approche préventive et démocratique devient le creuset d'une bonne gestion de classe.³² ». Tous ces éléments constituent, ensemble, le climat attendu, pour aborder les apprentissages. Pour arbitrer donc, je pars des préoccupations des élèves, et je poursuis par l'élaboration du cheminement des questions qui peuvent faire débat à la lumière des composantes de la gestion de classe. Je choisis de porter mon analyse sur trois débats pertinents au regard de notre étude.

La remarque d'un élève qui expliquait son comportement parce qu'il ne se sentait pas aidé m'a incitée à faire réfléchir les élèves sur l'entraide. Le débat posait la question « Qu'est ce que l'entraide ? ». Ce thème me paraissait intéressant puisqu'il pointait une problématique du climat de la classe, à savoir la difficulté des élèves à coopérer. En s'exprimant ensemble sur le sujet chacun a alors la possibilité d'exprimer son point de vue, de verbaliser ce qu'il ressent par rapport au fait d'aider ou d'être aidé. Cela renvoie d'ailleurs à la nécessité pour chacun de trouver sa place dans la classe pour pouvoir ensuite constituer un groupe fédéré qui collabore.

Pour ce qui concerne la thématique du rôle de l'école, par le questionnaire « À quoi sert l'école ? », je l'ai retenue pour inviter les élèves à confronter leur représentation qui dépend ici des représentations familiales. La gestion de classe, nous l'avons vu dépend de multiples facteurs : l'enseignant, les élèves, l'environnement, mais également le milieu socio-culturel et familial. Le sens qu'ils mettent sur leur présence à l'école est un élément primordial en terme de gestion de classe. Cette explicitation par la pensée de « pourquoi et pour qui je suis là » permet de déconstruire des visions familiales par la confrontation d'une vision différente. Ce qui renvoie à la socialisation de l'élève. Pour l'enseignant, il s'agit aussi d'identifier les conceptions des élèves pour adapter sa gestion de classe. Nault et Lacourse expliquent que « la connaissance des besoins et des attentes des

31 Nault Thérèse et Lacourse France, *La gestion de classe : une compétence à développer*, Anjou (Québec) Les éditions CEC, 2016, p. non ref. (282p.)

32 *Op.cit* Nault, Thérèse et Lacourse, France

élèves constitue un autre moyen (...) de créer une relation harmonieuse et positive en classe.³³ En effet, l'explicitation des choix d'organisation du travail ou de l'enjeu de la tâche sera plus ou moins importante selon que les élèves ont ou non une conscience scolaire. A titre d'exemple, dans ma classe une élève n'est pas préoccupée par le travail scolaire, elle est pourtant contente d'être à l'école, mais il semble que l'école est simplement occupationnelle pour elle. J'ai beaucoup de difficultés à la mettre au travail, contrairement à une autre élève qui a conscience d'apprendre pour elle-même, et qui s'est épanouie dans la lecture spontanée ou en cherchant à approfondir ce que nous apprenons. Dès lors, en terme de gestion de classe, il me faudra comprendre ces comportements distincts pour différencier mes actions.

Lors de ces discussions libres, les élèves ont été amenés à parler des bêtises. Comme je l'évoque plus haut, il était question de la possibilité de faire des bêtises et presque d'en profiter tant qu'ils sont des enfants. Ils étaient d'ailleurs surpris de m'entendre dire que j'avais déjà fait des bêtises dans ma vie, l'adulte reste pour les enfants la figure de la sagesse. Une autre s'offusquait d'avoir été punie : « Toi tu nous dis de ne pas faire de doigt d'honneur, mais en fait il y en a d'autres qui font des doigts d'honneurs... ». A sa manière, elle posait le questionnement de l'autonomie d'esprit, à savoir « Pourquoi je n'aurais pas le droit de faire si les autres le font ? ». Il me paraissait intéressant de revenir sur cette idée de bêtises, même si je ne souhaitais pas intégrer ce mot en lui-même dans le questionnement. Je craignais que la discussion devienne une longue liste de bêtises. Pour m'aider à formuler la question, je me suis appuyée sur un document de François Galichet que je connaissais « Pratiquer la philosophie à l'école : 15 débats du cycle 2 au collège ». Cet ouvrage recense des thèmes de débats, en précisant leur intérêt et les démarches pour les traiter selon le niveau des élèves. Il propose la question « Qu'est-ce qu'être sage ?³⁴ » expliquant que l'intérêt du questionnement est de partir de la notion relevant du langage courant, et vers laquelle vont les enfants spontanément, pour les conduire à la notion plus philosophique de sagesse. François Galichet précise que « la notion de sagesse est en effet associée à l'idée d'autonomie, à une volonté d'assumer son destin (...) »³⁵. Corinne Roux-Lafay préconise dans la gestion des élèves difficiles de « responsabiliser les élèves en vue de leur autonomie mais veiller à ce que l'autorité du professeur ne saurait se déléguer »³⁶. Pour mes élèves donc, l'enjeu était d'aborder les notions de responsabilité, d'autonomie de l'esprit et de la prise de décision par et pour soi-même. De même, l'objectif pour la

33 *Op.cit Nault, Thérèse et Lacourse, France*

34 Galichet, François, *Pratiquer la philosophie à l'école : 15 débats du cycle 2 au collège*, éditions Nathan (épuisé), p. non ref. (99p.), téléchargeable en ligne: <http://philogalichet.fr/telechargez-gratuitement-pratiquer-la-philosophie-a-lecole/>

35 *Op.cit Galichet, François*

36 Roux-Lafay, Corinne, « Gestion des classes difficiles », *dan.gros.free*, Septembre 2010, http://dan.gros.free.fr/pagesite/ressources/Gerer_classe_diff/Gerer_classe_diff.html

gestion de classe est de permettre aux élèves de sortir de la simple relation d'autorité avec l'adulte. Il s'agit de comprendre qu'être sage, ce n'est pas juste obéir ou faire plaisir à un adulte, ici l'enseignant. On en revient au sens. Saisir que l'on est sage pour son travail à l'école, pour améliorer sa vie à l'école. L'exemple qui va suivre me semble parlant sur ce problème. Quatre de mes élèves avaient des cahiers de comportement dans lesquels j'écrivais tous les jours si les objectifs étaient ou non remplis. Très souvent, lorsque le bilan n'était pas positif, la situation dégénérait davantage. Les élèves se mettaient en colère, ou devenaient insolents. En inscrivant la trace de leur comportement, ils me visaient comme responsable, et ne s'interrogeaient pas du tout sur leur responsabilité. J'ai très souvent pris le temps de discuter avec eux pour apaiser la situation en les renvoyant à se poser la question de « Qui a agi de la sorte, moi ou toi ? ». On comprend ici, que l'autonomie et la responsabilisation des élèves sont facilitateurs de la gestion de classe, en amont pour éviter de perturber par son comportement, mais également dans la réflexion sur celui-ci, parfois délicate à gérer.

2. Les observations en classe

2. 1. Le débat sur l'entraide

Sur les moments forts du débat.

Enseignante : Je vais reprendre les phrases qui ont été coloriées ou non et vous allez pouvoir discuter autour de ça. Je vous rendrai le papier à la fin pour voir si vous avez changé d'avis d'accord ? « Quand on s'aide les uns les autres la vie est meilleure. » Qui a colorié parce qu'il est d'accord et veut nous expliquer pourquoi il est d'accord ?

Idris : J'ai colorié cette phrase parce que c'est plus facile de travailler après.

Randy : Quand quelqu'un nous aide il peut nous défendre comme ça c'est plus facile pour nous.

(...)

Enseignante : Est ce que quelqu'un à quelque chose à ajouter sur cette phrase ? Ahmès ?

Ahmès : Je l'ai coloriée parce que l'aide... si on aide pas les autres, si on n'aide jamais les autres et ben toi on va jamais t'aider, et si on ne t'aide pas toi et ben ce sera mauvais pour toi et pour les autres.

L'intervention d'Ahmès permet ici de comprendre que le désir d'aider vient de l'aide que l'on peut recevoir. Il s'agit ici d'un indicateur intéressant pour favoriser la coopération dans la classe. En effet, l'aide n'est visiblement pas spontanée car les élèves attendent un retour ou d'avoir été aidé auparavant. Nous pourrions envisager de créer des binômes d'entraide, qui pourraient d'ailleurs être changés de temps en temps, mais cela permettrait à chacun de savoir vers qui se tourner, sans sonder s'il l'a déjà aidé ou s'il a envie de l'aider. Cela renvoie également à l'extrait suivant où les élèves préfèrent aider leur copain ou leur copine. Ce type de binôme permettrait également de ne pas tenir compte des affinités personnelles pour justifier d'aider ou non. Cette logique explique

également la difficulté de collaborer dans un objectif d'apprentissage, il y a ici une confusion qui est faite.

Enseignante : Donc, vous acceptez qu'une personne puisse refuser de partager quelque chose avec vous, par contre il faut demander gentiment. « Je n'aide que mes copains et mes copines. »

(...)

Ahmès : Parce que en fait quand tu demandes à une personne de t'aider, une personne inconnue de t'aider et ben elle t'aide pas et du coup quand elle aura besoin d'aide on va pas l'aider et on va plutôt aider nos copains.

Enseignante : Pour toi, si tu demandes de l'aide à une personne inconnue, elle ne le fera pas...

Mehdi : Moi je suis d'accord avec Ahmès parce que nos amis c'est eux qui jouent avec nous, ce n'est pas des inconnus qui jouent avec nous...

Enseignante : On ne parle pas de jouer, on parle d'aider Mehdi...

Mehdi : Oui c'est qu'est ce que je suis en train de dire !

Enseignante : Non tu dis jouer moi je demande est ce qu'on aide que ses copains et ses copines, ou est ce qu'on peut aider d'autres personnes, est ce que tu veux ajouter quelque chose ?

Mehdi : Non. Moi j'aide que mes copains et mes copines.

Samy : Moi je ne suis pas d'accord avec Mehdi parce qu'on peut aider tout le monde.

Alan : Je suis d'accord avec Samy puisque peut-être il y a des copains et des copines qui ont besoin d'aide et ben on les aide.

Enseignante : Je vais poser une question pour élargir un peu le débat : Si une personne a du mal à marcher dans la rue, par exemple une vieille dame et qu'elle tombe dans la rue, mais qu'elle n'ai pas votre copine est ce qu'on l'aide ?

(voix de fond : « Ben on l'aidera ! »)

Ismaël : Oui

(Rappel de la règle « on parle quand on a le bâton de parole ». Imam sort du cercle.)

Ismaël : On l'aide parce qu'on veut pas de personnes qui meurent.

Idris : Ben si elle tombe déjà on peut commencer à l'aider mais si elle crie.... heu...au début ben heu on peut rien faire...

(Les autres rient beaucoup sans se moquer!)

Enseignante : Tu veux dire si elle crie parce qu'elle a mal ou si elle te crie dessus en te disant « Je ne veux pas de ton aide ? »

Idris : Si elle me crie dessus après je pars.

Enseignante : Donc tu l'aides si elle est gentille avec toi.

(...)

Randy : Si, il faut l'aider... si elle nous appelle et qu'on ne l'aide pas et ben elle va mourir alors on est obligé de se lever.

Enseignante : D'accord, pour toi c'est un devoir d'aider cette dame, c'est ça ?

On perçoit dans l'extrait ci-dessus la confrontation des représentations et l'évolution de la pensée. Ismaël ne s'est pas exprimé au départ mais il acquiesçait les propos d'Ahmès et Mehdi. Par mon intervention, les élèves ont eu accès à une vision plus large de la notion, en dehors de l'école et ça leur paraît normal d'aider. D'ailleurs, cela permet à Randy d'aller plus loin en soulevant ici le devoir d'aider selon le contexte.

Idris exprime également une certaine peur d'aider, un investissement de soi qui peut se confronter à l'absence de gentillesse en face.

Dans l'extrait qui suit, Mehdi apporte également une explication à l'absence de coopération dans la classe. Il exprime sa peur que celui qui l'aide se trompe. Il s'en suit d'ailleurs des échanges qui démontrent une certaine forme d'insécurité à avoir besoin des autres. Pour les élèves il est important de savoir se débrouiller seul, comme si le besoin d'aide était une forme de faiblesse.

Mehdi : J'ai colorié cette phrase parce que si les camarades disent n'importe quoi... donc après on pourra pas apprendre.
Enseignante : « Dans la vie, il faut se débrouiller tout seul ! », pourquoi est ce que tu es d'accord avec ça ?
Mehdi : Parce que j'ai envie d'apprendre tout seul !
Enseignante : Donc tu ne veux pas qu'on t'aide pour apprendre c'est ça ?
Mehdi : Oui
 Intervention d'Armelle AVS pour clarifier la pensée de Mehdi que je n'avais pas saisi : Il a peur que les autres se trompent en lui donnant les informations.
Enseignante : Ah ! Tu as peur que les autres en t'aidant, te donnent des mauvaises...
Mehdi : Se trompent !
Enseignante : ...et que tu apprennes mal donc tu préfères te débrouiller tout seul.
Mehdi : Oui !
Ewen : J'ai colorié, moi c'est parce que... moi...moi c'est parce que j'ai...j'ai envie...la vie c'est pas que d'avoir de l'aide il faut travailler tout seul aussi...alors...
Enseignant : D'accord alors on ne peut pas toujours être aidé, c'est ça que tu dis Ewen ?
Ewen : Oui
Randy : Je ne suis pas d'accord avec Ewen parce que si on se... c'est pas grave si on donne des mauvaises informations, c'est pour apprendre et c'est pas grave de faire des mauvaises réponses on a toujours besoin de l'aide.
Inès : En fait dans la vie, on peut pas tous aider parce que il y en a qui n'ont pas fini de travailler et il y en a qui ne veulent pas aider et aussi il y en a qui ont fini de travailler mais qui ne veulent pas aider les autres parce qu'ils sont méchants avec eux.
Enseignante : D'accord pour toi il faut se débrouiller tout seul car si certains ne peuvent pas ou ne veulent t'aider, il faut apprendre à faire sans eux, c'est ça ?
Inès : oui
Christophe : Il faut essayer pour faire.

On comprend que cette question les renvoie au fait que dans la vie, on est d'abord seul. Très philosophique comme réflexion ! Il y a une volonté donc d'affronter seul ses difficultés. Je m'aperçois que dans l'organisation du travail que je leur donne, il est nécessaire que je les fasse plus souvent collaborer sur le rendu d'une production commune. Il est nécessaire de prendre conscience que travailler à plusieurs peut être facilitant et nécessaire. Ils doivent changer leur conception de l'aide et arrêter de la percevoir comme un besoin plutôt qu'un partage d'idées, de techniques, de réponses qui ne rime pas avec faiblesse, mais avec enrichissement.

Enseignante : Je lis une autre phrase : « Ensemble on est plus fort ! »
 (...)
Fadia : Je suis d'accord parce que quand il y a un truc lourd on peut demander à quelqu'un.
Enseignante : Ah ! Tu parles de force physique ! Porter quelque chose à deux c'est plus facile.
Idris : Ben quand il y a pas trop de force en une personne et quand il y a plusieurs forces il y aura plus de force.
Soltan : Je suis d'accord parce que si on est deux et que... on peut être plus fort parce que si on peut pas porter une chose à une personne on demande à un ami.

Dans l'extrait ci-dessus, les élèves m'ont donné accès à leur vision très concrète de l'entraide à laquelle je n'avais pas pensé. Ils parlent du redoublement des forces lorsqu'on porte un objet à deux. Ils m'ont donné ici un outil d'explicitation de l'entraide, à savoir une image qui donne à voir les résultats positifs de l'entraide. D'autant qu'elle émane d'eux, ce qui lui donne encore plus de sens. Enfin, le débat s'est terminé par l'expression des élèves sur leur ressenti en classe. C'est-à-dire comment ils percevaient l'entraide dans la classe. Ils sont très clairvoyants sur les problèmes. Soltan

voit bien qu'il n'y a que Fadia qui aide Alan, Ahmès comprend que l'aide de la classe est mauvaise car elle sert à se bagarrer... Et Idris et Soltan osent exprimer leur ressenti. Ils ne se sentent pas aidés. Cette discussion et sa conclusion ont servi directement la gestion de classe. La thématique en elle-même a permis d'amorcer une réflexion commune sur l'amélioration du climat de classe et plus précisément la coopération. (Annexe 2 pour l'extrait de la conclusion du débat)

Sur les suites du débat

Les élèves semblaient contents d'avoir discuté. Soltan qui a pu s'exprimer semblait satisfait, puisqu'en quittant la classe je l'ai entendu dire « On a fait un bon débat ! ».

Il apparaît que ce débat ait fait bouger les lignes. J'ai eu l'occasion de repérer un changement d'attitude général le lundi suivant, alors que nous devions gérer un imprévu. Nous nous sommes retrouvés dans une salle d'activité en fin d'après-midi empêchés par la pluie de faire une séance d'EPS dans la cour. Les élèves avaient leur affaires et j'ai improvisé une séance de lecture. Nous étions tous assis autour d'une grande table, moi au centre. Néanmoins, je n'étais pas auprès de tout le monde. J'ai constaté que les élèves au cours de cette séance ont eu tendance à s'entraider spontanément, à faire circuler les informations, à répéter pour ceux qui étaient plus loin, à montrer comment le travail devait être réalisé. Ahmès, qui pourtant dans ses propos semblait refuser d'aider quand il n'était pas aidé en retour, a été le premier à impulser la coopération et les autres l'ont imité. La discussion a certainement joué un rôle dans ce comportement, mais le contexte également. Les élèves étaient dans une disposition différente, tous autour d'une table, cela a peut-être créé une autre dynamique dans le groupe. Il serait pertinent de réessayer cette organisation, ne serait-ce que pour voir si les élèves adoptent la même attitude. Cela permettrait autrement de créer à nouveau cette dynamique, selon ce que je recherche dans une séance.

Par ailleurs, dans les semaines qui ont suivi, Léa a souvent proposé d'aider ses camarades lorsqu'elle avait terminé un exercice. Là encore, cela conduit les autres à l'imiter. Il s'agit finalement d'un cercle vertueux, puisqu'une personne aide et être aidé donne envie d'aider. On ne peut considérer toutefois que le problème soit complètement réglé. Au cours de discussions autour du livre « C'est quoi être un bon élève ? », en vue des débats suivants, la thématique de l'entraide est revenue dans la conversation à la page « Être un bon élève c'est partager les informations capitales ». Ce jour-là tout le monde a levé le doigt pour dire qu'il ne se sentait pas aidé. Je leur ai demandé s'ils avaient des propositions de solution. C'était compliqué. Les propositions étaient simplement « d'aider ». Pour aller plus loin, je les ai invités à chercher comment on pouvait organiser l'aide dans la classe. Randy s'est appuyé sur ce qui était ressorti du débat : « demander gentiment », Léa a suggéré que l'on propose son aide à chaque fois que son travail était terminé, c'est-à-dire ce qu'elle avait

commencé à faire. Christophe proposait « d'oser demander de l'aide ». J'ai proposé de créer une responsabilité³⁷: chaque semaine il pourrait y avoir trois référents « aide » dans la classe, ce qui permettrait aux élèves de savoir à qui s'adresser pour demander de l'aide et qui impliquerait qu'en face il n'y ait pas de refus. Ahmès a commencé à viser Imad lui reprochant de ne pas l'aider et j'ai préféré clore la conversation pour ne pas générer de règlement de compte. J'ai demandé aux élèves de réfléchir à ma proposition.

2.2. Le débat sur le rôle de l'école

Saisir les représentations des élèves

Sur le même schéma que la discussion à visée philosophique sur l'entraide, nous sommes partis d'affirmations sur lesquelles les élèves exprimaient leur accord ou désaccord. L'importance de l'école pour apprendre ne semble pas remise en cause par la totalité des élèves. De même le lien social apporté par l'école est perçu et assimilé, notamment le fait d'apprendre à vivre ensemble et la possibilité de voir ses amis tous les jours.

Enseignante : « On va à l'école pour faire plaisir aux parents. »

Inès : Je suis d'accord avec cette phrase je l'ai entourée parce que si on travaille bien ça fait plaisir aux parents et ils seront pas fâchés contre nous.

Fadia : Je ne suis pas d'accord avec Inès parce que et si on travaille pas et on fait juste plaisir à nos parents que on est à l'école et après ils voient qu'on travaille pas.

Enseignante : D'accord donc pour toi si on va à l'école juste pour faire plaisir aux parents, ça veut dire qu'on ne travaillera pas. Et ce n'est pas la solution, c'est ça ? (Elle acquiesce). Ce qu'elle veut dire c'est que si on va à l'école juste pour faire plaisir aux parents, ça voudra dire qu'on apprendra pas et ce ne sera pas bien pour nous.

Yamina : Je ne suis pas d'accord avec Fadia parce que quand on va à l'école il faut bien travailler, faire des progrès...

Enseignante : Et pour qui ? Pour toi ou pour tes parents ?

Yamina : Pour nos parents.

Ewen : Moi je ne suis pas d'accord avec Yamina parce que travailler c'est pour avoir un métier et aussi pour apprendre des choses.

Enseignante : D'accord et toi, tu apprends et tu travailles à l'école pour toi ou pour faire plaisir à tes parents ?

Ewen : Pour moi !

Alan : Je ne suis pas d'accord avec Ewen parce que si les parents nous obligent et que nous on n'a pas envie d'aller à l'école, on va pas apprendre.

Enseignante : Mais c'est ce qu'il dit... toi tu veux dire que si ce sont les parents qui obligent à aller à l'école, on n'apprendra moins bien que si on a envie d'aller à l'école, c'est ça que tu veux dire ? Est ce que tu es d'accord avec cette phrase Alan ? Est ce que tu viens à l'école pour faire plaisir à tes parents ?

Alan : Oui

Cet extrait pose la question du sens, et explique certaines attitudes des élèves en classe. On comprend que les visions se confrontent et sont différentes. Ewen, par exemple, a conscience qu'il vient à l'école pour lui, et il est un élève sérieux, appliqué et impliqué, il a d'ailleurs très peur d'être puni. Fadia perçoit également qu'il paraît difficile de travailler pour faire plaisir aux parents, qu'on

³⁷ Chaque semaine, les élèves ont une responsabilité dans la classe, distributeurs, messagers, chefs de rang etc.

ne travaille pas de la même manière. J'observe pour ma part une corrélation entre ces visions et les attitudes en classe. Pour Inès et Yamina, par exemple, il est très clair que le travail à l'école a pour objectif de satisfaire les parents. Par ailleurs en classe, ces deux élèves entrent péniblement dans les apprentissages, elles sont toujours occupées à bricoler, dessiner, regarder par la fenêtre ou discuter et se mettent difficilement en activité au moment du travail individuel. Le sens ou plutôt l'absence de sens qu'un élève met derrière sa présence à l'école joue beaucoup dans son attitude en classe. Ismaël avait été exclu du débat, et ne s'est donc pas exprimé, mais avec l'équipe éducative nous avons très vite perçu qu'il « jouait à être élève » mais ne savait pas réellement pourquoi il était là. Ainsi, cela a généré de sa part un comportement perturbateur, il lève le doigt mais répond tout de suite, il peut d'ailleurs, donner 10 réponses à la suite comme s'il cherchait au hasard. Il a beaucoup de mal à comprendre pourquoi je le reprends systématiquement. Petit à petit, ces élèves décrochent, et accumulent les lacunes car ils n'ont pas le sentiment de travailler pour eux.

Enseignante : « On va à l'école pour avoir un métier. »

Imam : Je suis d'accord, parce que si tu travailles tu pourras avoir un métier et n'importe quel métier, celui que tu veux si tu travailles bien à l'école.

Léa : On ne va pas à l'école que pour ça parce que l'école ça sert aussi à apprendre par exemple les maths et le français et plein d'autres choses, parce que par exemple quand on aura un métier, c'est pas pareil que ce qu'on apprend.

Idris : Moi je suis d'accord avec Léa parce que ça sert à avoir un métier et aussi un jour tu seras grand et on te pose une question, ton fils ou quelqu'un, ben après tu sauras pas quoi répondre.

Enseignante : Si tu ne vas pas à l'école tu ne sauras pas quoi répondre...

Randy : Je suis d'accord avec Idris parce que si on travaille bien bien bien à l'école on peut avoir certains un métier pour bien avoir des choses et tout ça.

Samy : Je suis d'accord avec Randy parce que si on n'a pas de métier qu'est ce qu'on va faire ?

Mehdi : Moi je ne suis pas d'accord avec Randy parce que si il y a quelqu'un qui ...

Enseignante : Tu as colorié cette phrase ?

Mehdi : Oui !

Enseignante : On va à l'école pour avoir un métier ?

Mehdi : Oui on va, heu non, je ne suis pas d'accord avec cette phrase et je suis d'accord avec Randy parce que si on est là c'est pour apprendre des choses. Comme ça si ton fils ou ta mère te demande qu'est ce que tu as fait à l'école par exemple tu dis que t'as été puni pendant la classe.

Enseignante : Donc toi tu parles de punition... Idris, lui disait que comme ça avec tout ce que tu as appris à l'école tu pouvais répondre à ton fils ou à ta fille.

Prisca : Moi je suis pas d'accord avec Mehdi, si je suis d'accord avec Mehdi parce que quand on va à l'école ça sert à apprendre beaucoup de choses et quand tu vas avoir un travail tu vas savoir des choses. Si tu travailles pas très bien à l'école tu vas pas savoir beaucoup de choses.

Enseignante : D'accord, mais ce que tu veux dire Prisca c'est que tout ce que tu apprends à l'école, ce n'est pas que ce qui te servira pour ton métier, c'est ça ?

Prisca : Oui.

Tous les élèves qui participent au débat dans cet extrait avaient colorié la phrase. On saisit que par la confrontation d'idées entre pairs et par la construction de la pensée, leurs visions se nuancent au fur et à mesure. En effet, à partir du moment où Léa, qui était pourtant d'accord avec cette affirmation, amène l'idée que ce qu'on apprend à l'école est plus large que la connaissance nécessaire à l'exercice d'un métier, les autres rebondissent et enrichissent ce propos. Par l'intervention de Prisca on comprend toutefois que la connaissance demeure liée au travail. En effet,

elle conçoit que l'on apprend « beaucoup de choses » à l'école, mais elle fait référence au métier pour illustrer le moment où il sera nécessaire de faire appel à ce savoir. Idris, lui aussi, concède que l'école apprend d'autres choses, mais qui viennent s'ajouter au fait d'avoir un métier.

Les conceptions sur l'école dépassent le seul pouvoir de gestion de classe de l'enseignant, elles renvoient à celles de la cellule familiale. Il est compliqué de défaire des représentations qui seraient véhiculées par les parents. La conclusion du débat démontre d'ailleurs qu'ils ne l'ont pas complètement dépassé. (Annexe 3). « Si tu travailles bien à l'école tu auras un métier » est une croyance populaire largement généralisée et que beaucoup d'enfants entendent. Néanmoins, cette croyance rend difficile pour un jeune enfant de mettre du sens sur ce qu'il apprend à l'école, puisque les disciplines étudiées ne sont pas concrètement représentatives d'un métier. A titre d'exemple, apprendre à tracer un carré ne servira pas directement dans l'exercice du métier de juriste.

Je n'ai pas perçu de changements d'attitudes immédiatement chez les élèves. Il s'agit surtout pour moi, en tant qu'enseignante de comprendre ces attitudes par leur propos et d'adapter ensuite ma gestion de classe à leur vision. Il apparaît pertinent de renforcer l'explicitation du sens des apprentissages et des exercices au regard du processus éducatif, qui conduira ensuite à poursuivre ses études pour apprendre un métier. La socialisation de l'enfant ne se fait pas qu'à l'école et dépend de multiples interactions. On en revient à la nécessaire prise en compte de la famille et l'environnement socio-culturel de l'enfant par l'enseignant dans sa gestion de classe.

2.3 Le débat sur la sagesse

Enseignante : Je vais vous poser la question. « Qu'est ce que ça veut dire être sage ? » Je vais vous donner la parole et vous dites ce que vous pensez, moi je n'attends aucune réponse, je n'ai aucun avis.

Idris : C'est pas bien se comporter...

Enseignante : C'est ça être sage, ne pas bien se comporter ?!

Idris : Heu DE BIEN se comporter !

Randy : Être sage ça veut dire quand quelqu'un parle il faut écouter parce que si on n'écoute pas et ben on va pas savoir qu'est ce qu'il a dit.

Enseignante : D'accord respecter les autres...

Mehdi : Être sage ça veut dire par exemple si la maîtresse...

Enseignante : Essaye de ne pas donner d'exemples...

Mehdi : Si la maîtresse elle te dit de t'asseoir correctement ben tu le fais sinon ça veut dire que t'es pas sage et t'écoute pas.

Enseignante : Donc tu veux dire écouter les adultes c'est ça Mehdi ?

Mehdi: Oui

(...)

Ewen : Ben être sage ça veut dire que si la maîtresse elle nous dit d'arrêter de parler, il faut arrêter de parler et être sage ça veut dire ne pas parler, ne pas faire de bêtises.

Enseignante : Ne pas faire de bêtises, pour toi être sage ça veut dire ne pas faire de bêtises.

Soltan : La sagesse... être sage c'est quand on est tranquille.

Nous observerons ici l'évolution de la pensée des élèves et la manière dont ils arrivent à construire la notion de sagesse, comme une responsabilité personnelle de leurs actes qui, nous l'avons

démontré plus haut, peut servir la gestion de classe. Ce débat philo a eu lieu le dernier jour avant mon départ jusqu'aux vacances de printemps incluses, je n'ai donc pas de recul pour l'instant.

Exceptionnellement, je n'ai distribué aucun support avant le débat. Dans l'extrait ci-dessus donc il s'agit de recueillir la pensée première des élèves, qui rejoint les observations de François Galichet que je cite précédemment³⁸. Effectivement, en premier lieu ils se réfèrent à l'idée d'obéissance. L'intervention de Soltan est intéressante, elle renvoie déjà à une conception plus large puisqu'il parle de « sagesse » et de « tranquillité », donc à une attitude par rapport à soi-même et non envers les autres. Pourtant, les échanges qui suivent reviennent sur l'obéissance et les élèves éprouvent des difficultés à se détacher du cadre de l'école. Je suis obligée de les guider à plusieurs reprises.

Imam : Être sage ça veut dire que si par exemple tu te balances et que tu es en train de parler avec une personne et que la maîtresse elle te dit d'arrêter et que tu n'arrêtes pas.

Enseignante : D'accord, alors je vais un peu élargir... À vous écouter on a l'impression que vous ne vivez qu'à l'école avec la maîtresse ! Alors que je ne parle pas que d'école, peut-être même pas du tout de l'école. Dans la vie, c'est quoi être sage ?

Christophe : Ne pas se balancer.

Enseignante : Alors je répète, je ne parle pas de l'école, quand tu dis « se balancer » moi je ne vois que sur la chaise d'école, en dehors ça n'existe pas... Pour l'instant, on essaye d'oublier l'école... dans la vie c'est-à-dire à l'école, à la maison, dans un jardin public, dans la rue, un parc d'attraction... c'est quoi être sage ?

Mehdi : C'est respecter les voies qu'on nous donne...

Enseignante : Les lois ?

Mehdi : Respecter les lois par exemple si t'es gros et on te respecte pas ben c'est sûr et certain que tu iras en prison et du coup c'est pour ça qu'il faut être sage ! Il faut toujours respecter les lois et toujours écouter la maîtresse.

(...)

Enseignante : (...) Et moi je me pose une question : Pourquoi est-on sage ? Essayez de sortir de l'école, car vous ne serez pas à l'école toute votre vie...

Fadia : Parce que on peut aller après en prison.

Enseignante : Et quand on est un enfant pourquoi est-on sage ?

Fadia : Ben pour pas aller en prison...

Enseignante : Aussi ? Donc pour toi on est sage pour ne pas aller en prison.

Christophe : Quand on sera grand... POUR quand on sera grand.

Enseignante : Quand on est enfant on est sage pour quand on sera grand, pour s'habituer à être sage c'est ça que tu veux dire ?

Christophe : Oui

(...)

Enseignante : (...) Je me demandais aussi : est-ce qu'un adulte, ou une personne âgée : un vieux monsieur ou une vieille dame, peuvent être sages ?

Randy : Oui parce que si tu n'es pas sage tu peux perdre ton métier, si tu n'écoutes pas ton collègue.

Enseignante : Oui. Vous avez entendu Randy... Parce que depuis tout à l'heure vous avez dit qu'être sage c'était obéir, ne pas faire de bêtises... **On va faire un petit point récapitulatif.** Depuis tout à l'heure donc vous dites qu'être sage c'est obéir, ne pas faire de bêtises, quand on ne veut pas être puni... Donc obéir aux adultes. C'est pour ça que je vous demande : un adulte ou une personne âgée, qui n'a plus à obéir à ses parents, peut-il être sage ?

Christophe : Oui parce qu'elle a déjà passé les classes.

Enseignante : Donc elle est sage ? Mais si être sage c'est obéir à un adulte, est-ce qu'un adulte peut être sage alors ?

Christophe : Oui

Idris : Y'en a qui sont pas sages, y'en a qui sont sages.

Enseignante : Qu'est-ce qu'ils font les adultes pour être sages ?

Idris : Ben ils ne font pas de bêtises.

Prisca : Les adultes, ça ne fait pas de bêtises, parce que des fois ils apprennent, ils écoutent leur maîtresse et heu s'ils écoutent pas et quand on est grand et on a déjà un travail et on insulte son collègue et ben son collègue il peut aussi le dire à son patron.

38 Cf II, 1, 1.2

L'extrait précédent reprend une idée très forte selon laquelle la sagesse est une affaire d'adultes. Pour mes élèves, il semble qu'être sage en tant qu'enfant revient à un apprentissage pour leur vie d'adultes. De même, à ce moment de la discussion, ils cantonnent encore la sagesse de l'adulte à l'obéissance. En effet, pour Fadia un adulte est sage pour éviter la prison et pour Mehdi, il faut obéir aux lois. Prisca et Idris d'ailleurs considèrent que les adultes sont sages au même titre que les enfants. Ils ne doivent pas faire de bêtises et s'ils n'obéissent peut-être plus à leurs parents, d'autres adultes, comme le patron, prennent le relais.

On comprend mieux ici leur attitude à l'école, en somme dans leur conception ils sont finalement en phase d'apprentissages de l'obéissance, être sage c'est obéir. Ils jouent ici leur rôle d'enfants qui consistent à tester les limites du cadre qui les sécurise. C'est en les bravant qu'ils connaissent les limites. Néanmoins, en terme de gestion des comportements et du climat de la classe, cela suppose pour l'enseignant de travailler sa posture d'autorité. Il est nécessaire finalement d'incarner cette figure d'autorité en tant que gardien des règles du vivre ensemble, mais sans devenir le « maître suprême qui dicte les bons comportements » que les élèves ne respectent que pour lui faire plaisir. Il faut ainsi trouver un équilibre pour également éduquer à la sagesse, c'est-à-dire une attitude que l'on construit pour soi. Pour amener les élèves à cette réflexion j'ai donc relancé le débat en leur présentant deux situations dilemmes empruntées à François Galichet³⁹.

Enseignante : (...) Je vais vous lire deux exemples : « Un petit du CP me fait un bras d'honneur ou me dit un gros mot. » et « Je rencontre sur le chemin de l'école trois grands à l'air menaçant. » Quelle est la conduite la plus sage ? Quelle est la chose la plus sage à faire ?

Idris : Ben s'il te fait un doigt d'honneur tu le dis à la maîtresse ou tu ne le regardes pas.

Enseignante : Donc s'éloigner ou le dire.

(...)

Léa : Leur dire que ça te dérange.

Enseignante : Donc leur parler.

Christophe : De se défendre.

Enseignante : Se défendre? C'est-à-dire faire quoi ?

Soltan : Je suis d'accord avec Christophe. Ben s'il nous tape on se défend en faisant la même chose...

Enseignante : Donc pour toi ce serait la conduite la plus sage à adopter ?

Soltan : Oui c'est ça..

Enseignante : Est-ce que c'est ce que tu aurais fait ou est-ce que c'est la conduite la plus sage ?

Soltan : C'est ce que j'aurai fait.

(...)

Randy : Si quelqu'un nous embête trop on peut demander à quelqu'un d'autre.

Enseignante : Demander de l'aide serait quelque chose de sage à faire ?

Randy : Oui

Les élèves discernent plutôt naturellement la conduite qu'il est plus sage d'adopter. D'ailleurs, lorsque je questionne Soltan pour qu'il approfondisse son raisonnement, il se rend bien compte que ce qu'il aurait fait n'est peut-être pas la conduite la plus sage.

39 Galichet, François, *Pratiquer la philosophie à l'école : 15 débats du cycle 2 au collège*, éditions Nathan (épuisé), p.non ref. (99p.), téléchargeable en ligne: <http://philogalichet.fr/telechargez-gratuitement-pratiquer-la-philosophie-a-lecole/>

Néanmoins, dans l'extrait qui suit on comprend bien qu'il leur est tout de même difficile de conceptualiser la sagesse en dehors de l'obéissance. Ici, c'est par mon explicitation et en reprenant leur vocabulaire « obéir » que j'arrive à leur faire prendre conscience qu'ils sont maîtres de leur décision, et que c'est justement ça la sagesse. Cette thématique a permis de mettre à jour une nouvelle expression : « la conduite la plus sage » qu'il sera très facile de reprendre avec eux car nous l'avons construite, expliquée et fouillée ensemble. Il me semble ainsi intéressant de l'utiliser dans certaines situations de conflits en classe. Cela peut me servir d'appui pour justement éveiller chez eux une conscience de responsabilité dans les choix et les actes.

Enseignante : Je vous pose une question : est-ce que vous avez remarqué quelque chose ? Au début de la discussion on a dit qu'être sage c'était ne pas faire de bêtises, obéir... Et là maintenant : on parle de demander de l'aide, prévenir la maîtresse, de partir, d'éviter... Qu'est-ce que je veux vous dire à votre avis ? Prenez le temps de réfléchir.

(Silence)

Enseignante : Est-ce qu'éviter quelqu'un ou demander de l'aide c'est obéir ?

Elèves : Non

Randy : Ça veut dire que quelqu'un nous protège, qu'il est gentil.

Enseignante : Demander de l'aide tu as dit que c'était la chose la plus sage à faire, est-ce qu'à ce moment tu es en train d'obéir ou de ne pas faire une bêtise ?

Randy : Heu d'obéir

Enseignante : À qui est-ce que tu obéis quand tu demandes de l'aide ?

Randy : À à à ...

Christophe : À personne !

Enseignante : À personne, ou peut-être juste à une seule personne, mais qui ?!

Samy : À nos mamans, heu non à nos papis à nos mamies...

Soltan : Ben heu si quelqu'un veut nous aider, qu'il est d'accord, c'est lui qui nous obéit !

(...)

Léa : À moi-même !

Enseignante : À toi-même !

Christophe : À quoi ? À toi-même !!

Enseignante : Si on obéit à personne ça veut dire qu'on obéit à soi-même. Prendre une décision sage, adopter une conduite sage, on a vu que ce n'est pas obéir à quelqu'un (...) et là Léa a dit ce serait obéir à soi-même. Et si on gardait cette phrase ? Être sage c'est obéir à soi-même. Qui peut nous expliquer cette phrase ?

(...)

Léa : Parce que quand on est sage, c'est nous qui décidons d'être sage, ce n'est pas une autre personne.

(...)

Alan : Je suis d'accord avec Léa parce qu'on peut décider d'être sage, d'être pas sage, on peut décider soi-même, car c'est, comment dire... notre vie.

Enseignante : Oui c'est notre vie, on fait ses choix.

Soltan : Mais si on s'obéit soi-même, si on a pas envie et que l'autre sentiment c'est qu'on a pas envie.

Enseignante : Ici on s'obéit à soi-même pour être sage Soltan. Est-ce que c'est être sage que de s'obéir à soi-même pour faire des bêtises ?

Soltan : Non.

Enseignante : On a dit que le contraire d'être sage c'était désobéir. Mais on a aussi fait évoluer notre pensée pour voir qu' être sage, ce n'était pas qu'obéir, mais aussi penser par soi-même. Prendre la bonne décision. (...)

CONCLUSION

Le débat philo, tant par les thèmes que par la forme, semble avoir posé certains jalons qui permettront au fur et à mesure d'avancer vers un climat plus serein en classe. Les élèves ne sont finalement pas les seuls à travailler leur pensée et leur réflexion car leurs interventions me conduisent également à réfléchir à ma pratique, à ma façon de gérer la classe et à la repenser. Le débat philo peut servir la gestion de classe en s'appuyant sur ce qui a fonctionné dans les débats à d'autres moments et contexte de classe.

Cette pratique mérite d'être poursuivie, en abordant d'autres thèmes pour travailler la pensée et le langage des élèves mais aussi pour conserver cette habitude de discuter, calmement et de manière constructive. C'est par cette ritualisation que les élèves auront le temps d'apprendre, et progressivement modifier leur rapport dans le groupe.

BIBLIOGRAPHIE

OUVRAGES

Galichet, François, *La philosophie à l'école*, Editions Milan, 2007, p. non ref (189p.)

Galichet, François, *Pratiquer la philosophie à l'école : 15 débats du cycle 2 au collège*, éditions Nathan (épuisé), p. non ref (99p.), téléchargeable en ligne: <http://philogalichet.fr/telechargez-gratuitement-pratiquer-la-philosophie-a-lecole/>

Nault Thérèse et Lacourse France, *La gestion de classe : une compétence à développer*, Anjou (Québec) Les éditions CEC, 2016, p. non ref.(282p.)

Rapaport, Gilles, Cueff, Emmanuelle et Salaün, Laurence, *C'est quoi être un bon élève ?*, Editions Seuil Jeunesse, 2017, p. no ref. (67p.)

ARTICLES

Roux-Lafay, Corinne, « Gestion des classes difficiles », *dan.gros.free*, Septembre 2010, disponible en ligne : http://dan.gros.free.fr/pagesite/ressources/Gerer_classe_diff/Gerer_classe_diff.html

Roux-Lafay, Corinne, « La pertinence d'échanges réglés à visée philosophique à l'école primaire », *Revue en ligne Diotime* n° 57, juillet 2013, disponible en ligne : <http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=45106>

Tozzi, Michel, « Pratiquer la philosophie avec les enfants : quels enjeux ? », *philotozzi.com*, octobre 2009, disponible en ligne : <http://www.philotozzi.com/2009/10/>

Tozzi, Michel, « Faire philosopher les enfants : constats, questions vives, enjeux et propositions », *philotozzi.com*, décembre 2009, disponible en ligne : http://www.philotozzi.com/2009/12

Tozzi, Michel, « Comparaison entre les méthodes de philosophie avec les enfants », *philotozzi.com*, août 2012, disponible en ligne : <http://www.philotozzi.com/2012/>

TEXTES OFFICIELS

Bulletin officiel de l'éducation nationale, arrêté du 12 juin 2015, Programmes d'EMC, cycle 2, *education.gouv.fr*, 25 juin 2015, disponible en ligne : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=90158

Bulletin officiel spécial n°11, arrêté du 9 novembre 2015, Programmes de 2015 pour le cycle 2, *education.gouv.fr*, 26 novembre 2015, disponible en ligne : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94753

SITES INTERNET

www.education.gouv.fr

www.philogalichet.fr

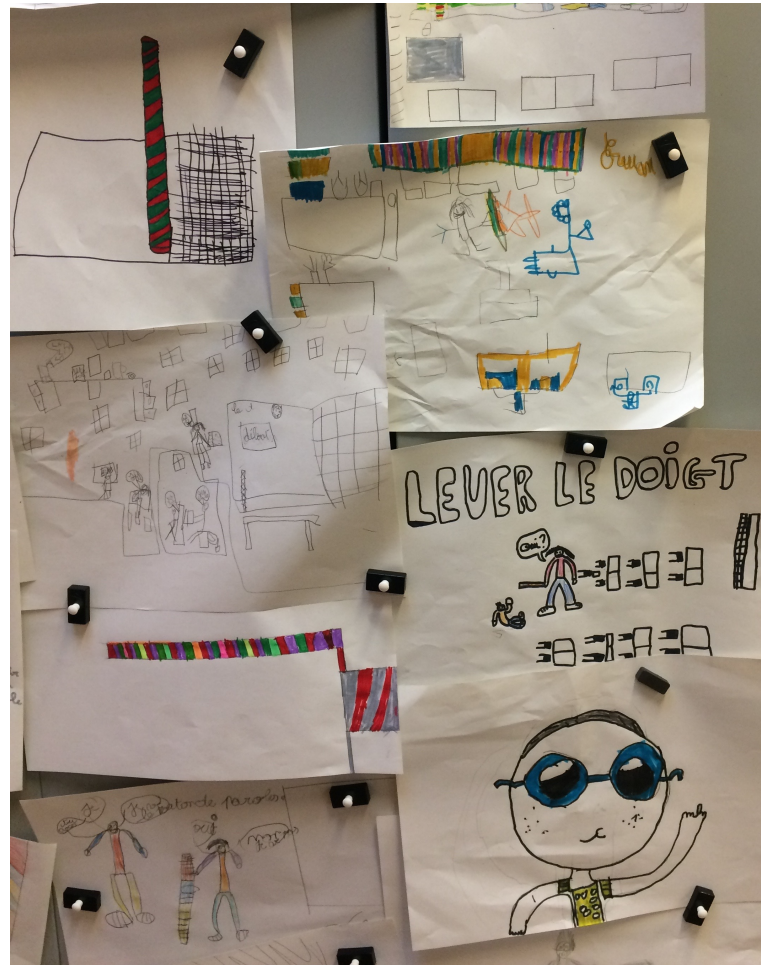
www.philotozzi.com

www.educ-revues.fr/Diotime/

<http://dan.gros.free.fr/> (page personnelle)

ANNEXE 1

Photographies des règles du débat affichées, des dessins des élèves et du bâton de paroles.



ANNEXE 2

Conclusion du débat du 9 mars 2018 sur l'entraide

(...)

Enseignante : Alors vous tous, est ce que dans la classe il y a de l'entraide ?

Elèves : C'est quoi ? **Enseignante :** alors qu'est-ce que c'est que l'entraide ?

Léa : C'est s'aider les uns les autres.

Enseignante : L'entraide ça veut dire qu'on s'aide les uns avec les autres. Randy aide Maissa, Maissa aide Christophe, Christophe aide Yamina... Qui sent qu'il y a de l'entraide dans la classe, qui est ce qui se sent aidé dans la classe ?

Elèves : Non pas moi...

Fadia : Oui, par exemple, Alan il n'arrive pas à marcher dans les escaliers quand il n'y a pas Armelle et ben on l'aide. (Alan a un handicap moteur, et marche difficilement)

Soltan à voix basse : Il n'y a que toi qui l'aide...

Enseignante : Ah Soltan, tu dis quoi ?

Soltan : C'est que Fadia qui l'aide !

Enseignante : C'est vrai, j'ai remarqué, que c'est Fadia qui aide beaucoup Alan !

Ahmès : Il n'y a pas de la vraie entraide...

Enseignante : Pas de la vraie entraide, qu'est-ce que c'est de la fausse entraide ?

Ahmès : De la fausse entraide c'est par exemple aider une personne pour se bagarrer.

Enseignante : Pour toi il y a de l'aide les uns en vers les autres quand c'est pour se bagarrer. Pour s'aider dans le bon sens du terme il n'y en a pas c'est ça que tu veux dire ?

Ahmès : Oui

Randy : Je ne suis pas d'accord avec Ahmès parce que si quelqu'un dit qu'il a besoin d'aide, on peut appeler quelqu'un... si quelqu'un lui a volé quelque chose...

Enseignante : Donc pour toi, c'est possible dans la classe que tout le monde s'entraide ?

Randy : Oui

Assane : C'est comme si c'était quelqu'un qui s'est cassé la jambe et il n'y a personne qui veut l'aider et il y a quelqu'un qui l'aide.

Enseignante : D'accord et est-ce que toi tu te sens aidé dans la classe quand tu as besoin d'aide ?

Assane : Oui

Enseignante : Tu n'as pas peur de demander ?

Assane : Non

Ewen : Si peut-être à la piscine on saute et on se tord le bras quelqu'un peut-être peut le lever de la piscine et le faire s'asseoir pour qu'il se calme.

Enseignante : D'accord Ewen, moi j'ai dit dans la classe hein !

Idris : Moi quand je demande de l'aide personne ne veut m'aider.

Soltan : Moi je dis que non il n'y a pas de l'entraide dans la classe mais des fois quand je demande de l'aide, personne ne vient m'aider.

Enseignante : Soltan il a le même sentiment qu'Idris. Très bien, peut être qu'on pourrait réfléchir et terminer cette discussion en se demandant : est-ce qu'on veut que ça change, c'est-à-dire, est-ce qu'on veut qu'il y ait plus d'entraide dans la classe ? Et aussi comment est-ce qu'on pourrait faire pour qu'il y ait plus d'entraide dans la classe ?

ANNEXE 3

Conclusion du débat du 16 mars 2018 sur le rôle de l'école

Enseignante : A quoi ça sert d'aller à l'école ? Alan tu nous donnes la conclusion ?

Alan : L'école ça sert à apprendre, et quand tu vas passer toutes les écoles, tu choisiras ton métier et tu travailleras dans une université.

Enseignante : Donc tu continueras d'apprendre dans une université, c'est-à-dire une école pour grands.

Alan : Oui et c'est tout.

Enseignante : On a donc dit que l'école sert à apprendre et en conclusion qu'est-ce qu'on a retenu aussi sur l'école ?

Idris : Ben après tu auras un travail.

Enseignante : Oui on l'a déjà dit. Qu'est-ce que l'école permet aussi ?

Christophe : De travailler...

Enseignante : Pas que le travail, Mehdi, qu'est ce qu'on avait dit aussi ?

Mehdi : Ca sert par exemple, aussi comme ça par exemple si ton patron te demande est-ce que tu sais faire ça et ben tu vas dire non parce que tu n'as rien appris.

Enseignante : D'accord moi je voulais juste qu'on fasse la conclusion qu'on a retenu que l'école sert à apprendre des choses, avoir un métier, apprendre plus de choses que le métier, à vivre ensemble à se faire des amis et jouer avec eux. Voilà tout ce que vous avez dit pendant cette discussion.