



HAL
open science

Philosopher à l'école maternelle ?

Charlotte Cousin

► **To cite this version:**

| Charlotte Cousin. Philosopher à l'école maternelle ?. Education. 2018. dumas-01922103

HAL Id: dumas-01922103

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01922103>

Submitted on 18 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.

ÉCOLE SUPÉRIEURE DU PROFESSORAT ET DE L'ÉDUCATION
DE L'ACADÉMIE DE PARIS



PHILOSOPHER À L'ÉCOLE MATERNELLE ?

Charlotte Cousin

MÉMOIRE DE MASTER MEEF

Mention Premier degré

Sous la direction de Valérie Drévuillon

2017-2018

Mots-clés : débat, philosophie, maternelle, discussion, atelier philosophique

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	p.3
1. Qu'entend-on par philosopher ?	p.4
. 1.1. Pour quelles raisons philosopher dès l'école maternelle ?.....	p.4
. 1.1.1. Les enjeux théoriques.....	p.4
1.1.2. Un moyen ou un objectif ?.....	p.6
1.2. Jusqu'à quel point peut-on amener les enfants sur ce chemin de l'abstraction ?.....	p.7
1.2.1. Comment adapter la pratique à des élèves de classe de maternelle ?.....	p.7
1.2.2. Comparaison entre maternelle et élémentaire.....	p.8
1.3. La mise en place du dispositif.....	p.9
1.3.1. Énoncé des règles de l'atelier.....	p.9
1.3.2. Le rôle de l'animateur.....	p.11
1.3.3. Le rôle de l'enfant.....	p.12
2. Quels supports pour les ateliers philosophiques en maternelle ?	p.14
2.1. Les différentes approches.....	p.14
2.2. Les questions abordées : comment les choisir ?.....	p.15
2.3. Quelle porte d'entrée à l'atelier philosophique favoriser ?.....	p.18
2.3.1. Description des inducteurs utilisés lors de mes séances.....	p.18
2.3.2. L'évolution de ma pratique.....	p.22
3. La question de l'évaluation	p.24
3.1. Que peut-on évaluer en atelier philosophique ?.....	p.24
3.2. Quelles « traces » conserver ?.....	p.28
3.3. Face aux difficultés, comment faire évoluer sa pratique ?.....	p.29
3.3.1. Gérer la circulation de la parole et la qualité des échanges.....	p.29
3.3.2. Poser des limites ?.....	p.32
CONCLUSION	p.35
BIBLIOGRAPHIE	p.36
ANNEXE	p.37
RÉSUMÉS	p.38

INTRODUCTION

Est-il judicieux de pratiquer des ateliers philosophiques à l'école primaire ? Certains philosophes y sont hostiles et trouvent abusifs que le terme « philosophiques » soit rattaché à des discussions menées par des enfants. Des réticences d'autant plus fortes lorsqu'il s'agit d'élèves de maternelle, par définition, encore peu autonomes, à l'aube des apprentissages langagiers. Mais existe-t-il un âge pour « philosopher » ? C'est à cette question, imprégnée de ma pratique, que je souhaite répondre ici. Ma démarche prend naissance et corps en grande section dans une classe de 27 élèves (14 garçons et 13 filles). La mise en place de ces ateliers fut nourrie au préalable de la lecture de nombreux ouvrages sur les conditions pratiques de développement de ces débats mais également sur les différents courants de pensée qui se sont penchés, depuis les années 1970, sur la « philosophie pour enfants ». Pour nourrir et apporter suffisamment d'illustrations concrètes à ce mémoire, j'ai mené mes séances tous les 15 jours, au minimum. Répondre à cette problématique nécessitait de revenir au préalable sur le sens donné au mot « philosophie » et sur la manière dont on peut, ou non, l'attribuer aux échanges menés par des élèves de quatre ans et demi à six ans. Il s'agissait également de « penser » le dispositif en s'interrogeant sur ses modalités de mise en place : quels seraient le lieu, la durée, les rituels qui fonderaient ces ateliers ? M'inspirant des différents écrits rédigés sur cette question et de leurs préconisations pour mener ces séances, je me suis également interrogée sur la place que je devais y prendre : simple spectateur ou guide ? Il fallait également que je sois capable d'évaluer ma pratique et celle des élèves pour pouvoir répondre, en toute conscience à ma question initiale. C'est ce que les pages qui suivent doivent amener à résoudre.

1. Qu'entend-on par « philosopher » ?

1.1. Pour quelles raisons philosopher dès l'école maternelle ?

1.1.1. Les enjeux théoriques.

Parler de « philosophie », en classe de primaire, est susceptible de provoquer questionnements et incertitudes quand, jusqu'alors, la pratique de cette matière était cantonnée, dans la scolarité, à la classe de Terminale. Dans *L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire*, ouvrage collectif coordonné par Michel Tozzi, cette interrogation légitime est soulignée (p18):

« Comme face à toutes innovations, certaines appréhensions, voire réticences se manifestent : les enfants ne sont-ils pas trop jeunes pour parler de la vie, de l'amour, de la mort? Ont-ils les capacités intellectuelles, les connaissances requises, l'expérience suffisante, la maturité psychique pour aborder ces problèmes ? »

Ainsi, si l'utilisation du terme « philosophie » pour qualifier des discussions d'enfants peut prêter à discussion, le questionnement est d'autant plus marqué lorsque ces derniers sont scolarisés en maternelle. Car peut-on vraiment parler de philosophie à cet âge ? Sur cette question, je me trouve en accord avec Isabelle Pouyau qui explique dans *Préparer et animer des ateliers philo* (p.9):

« Le philosophe raisonne et manie l'abstraction alors que l'enfant semble suivre ses affects et être ancré dans la réalité concrète de son quotidien. Mais à cette vision caricaturale, on peut opposer des points communs, qui sont précisément les fondements de toute démarche philosophique : l'ignorance et l'étonnement permanent ».

Si je continue de m'interroger sur le sujet et que cette interrogation fonde le substrat de ce mémoire, il s'avère que l'intérêt de sa conduite à l'école primaire m'est rapidement apparu. Ma première appréhension de cette pratique s'est faite via la découverte du travail d'une amie professeur des écoles, en CP. J'avais été séduite par sa conduite de débats philosophiques que j'avais eu l'occasion de venir observer dans sa classe. Observation ayant donné lieu au visionnage par la suite des documentaires *Ce n'est qu'un début* de Jean-Pierre Pozzi et Pierre Barougier et *Promenons-nous dans les bois (L'autre temps de la classe)* de Luc Taramini ainsi qu'à une « plongée » dans les différents supports offerts aux enseignants depuis quelques années pour nourrir cette initiative à l'école (*Les p'tits philosophes* de la revue *Pomme d'Api*, notamment). Quand j'ai moi-même pris la place d'enseignante, il m'a semblé naturel de poursuivre cette démarche. À cet égard, si la pratique de la philosophie n'est pas inscrite en ces termes dans les programmes officiels, les derniers bulletins officiels lui dédient clairement une place en élémentaire où, qualifiée de « discussion à

visée philosophique », elle est désignée comme exemple de pratiques en « Enseignement moral et civique » dans la partie « le jugement : penser par soi-même et avec les autres » (*Bulletin officiel spécial n°11 du 26 mars 2015*). À cette étape de la scolarité, elle revêt un rôle de facilitateur pour répondre à l'objectif de « développer les aptitudes à la réflexion critique : en recherchant les critères de validité des jugements moraux ; en confrontant ses jugements à ceux d'autrui dans une discussion ou un débat argumenté ». En maternelle, sa dénomination est encore plus ténue. On peut néanmoins la voir se nicher dans le *Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015* au sein du domaine « Utiliser le langage dans toutes ses dimensions ». Il s'agit d'« échanger et réfléchir avec les autres » et il y est stipulé :

« Les moments de langage à plusieurs sont nombreux à l'école maternelle : résolution de problèmes, prises de décisions collectives, compréhension d'histoires entendues, etc. Il y a alors argumentation, explication, questions, intérêt pour ce que les autres croient, pensent et savent. »

Cette dernière phrase s'inscrit parfaitement dans l'exercice de l'atelier philosophique. Et force est de constater, comme l'indique Isabelle Pouyau dans *Préparer et animer des ateliers philo* (p.5), que les jeunes enfants ne cessent de nous poser des questions d'ordre philosophique : « Face à cette demande, on peut leur apporter des réponses toutes faites, parfois un peu dogmatiques ou moralisatrices, ou essayer de susciter le désir et le besoin de chercher des réponses en eux et de les confronter aux idées des autres ». Cette pratique vient alors pleinement répondre aux attendus de l'école, à savoir la construction de l'enfant comme personne au sein du groupe. Le nouveau *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture* (BO n°17 du 23 avril 2015) présente précisément cette mission comme un enjeu essentiel de l'école qui « a une responsabilité particulière dans la formation de l'élève en tant que personne et futur citoyen (...) et qui permet à l'élève d'acquérir la capacité de juger par lui-même, en même temps que le sentiment d'appartenance à la société ». Ainsi, si la pratique reste marginale, elle tend à se développer, preuves en sont les nombreux albums et supports qui lui sont dorénavant consacrés. Le précédent *Socle commun de connaissances et de compétences* publié en 2006 marquait déjà, à l'époque, l'importance revêtue par cette aptitude à la réflexion, indiquant : « L'éducation aurait manqué son but si elle ne parvenait pas à former des êtres autonomes, c'est-à-dire capables de juger par eux-mêmes, de se prendre en main ». Une affirmation qui se plaçait également en droite lignée du rapport de l'Unesco *La philosophie pour enfants*, qui, en 1999, indiquait :

« Au-delà de toute participation d'ordre médiatique à une nouvelle vogue, l'intérêt de la philosophie pour les enfants rentre dans les préoccupations fondamentales de l'Unesco. En vue de la promotion d'une Culture de la Paix, de la lutte contre la violence, d'une éducation visant l'éradication de la pauvreté et le développement durable, le fait que les enfants acquièrent

très jeunes l'esprit critique, l'autonomie à la réflexion et le jugement par eux-mêmes, les assure contre la manipulation de tous ordres et les prépare à prendre en main leur propre destin. »

1.1.2. Un moyen ou un objectif ?

Suite à ces recommandations laissant à penser que la pratique de la philosophie semble directement reliée à des notions « éthiques » et « morales » comme l'entend le rapport de l'Unesco, se pose la question de la visée des débats mis en place en classe : doivent-ils répondre à un objectif bien précis, amener à une « résolution » du problème posé en amorce ou se suffire à eux-mêmes ? C'est une question que je me pose souvent et continue à me poser au fil des différentes discussions que j'ai l'occasion de mener avec les enfants. En résumé, faut-il instrumentaliser les ateliers philosophiques ou les laisser « vivre » de manière autonome se nourrissant suffisamment des questions et du développement du langage qu'ils engendrent chez les enfants ? Les débats doivent-ils être un objectif en soi ou un moyen pour atteindre une visée du professeur ? « La philosophie aide à penser, elle ne nous dit pas ce qu'il faut faire... L'instrumentaliser serait lui faire perdre ce sens, même si beaucoup de praticiens ont, en arrière pensée, l'idée que s'éduquer est un bien... », jugent les auteurs (Pascaline Dogliani, Isabelle Duflocq et Jean-Charles Pettier) de l'ouvrage *Un projet pour Apprendre à penser et à réfléchir à l'école maternelle* (p.82). Dans ma pratique, si, bien entendu, j'ai été amenée à réfléchir et à penser en amont aux questions que j'allais poser à mes élèves et que mes propres ressentis et pré-conceptions venaient imprégner la préparation de mes séances, j'ai au maximum cherché à ne pas influencer leurs paroles, me laissant parfois surprendre par leurs remarques ou la direction prise par certains débats. Cette problématique vient rejoindre celle de la place du professeur des écoles dans l'atelier philosophique, sujet que j'aborderai plus loin.

Pour l'élève, les enjeux des ateliers philosophiques sont donc tout d'abord de « penser par lui-même » : il peut exprimer ce qu'il conçoit, ressent sans chercher à coller à la réponse supposée attendue par l'enseignant ou le groupe, comme l'explique Isabelle Pouyau (p.7 de son ouvrage) : « En développant sa pensée, l'enfant est reconnu comme digne d'intérêt : ce qu'il pense est intéressant pour le groupe et cette prise de conscience contribue à la construction d'une estime de soi positive ». Dans cette lignée, le *BO du 26 mars 2015* parle d'une école « bienveillante (...) qui en manifestant sa confiance à l'égard de chaque enfant, l'engage à avoir confiance dans son propre pouvoir d'agir et de penser ». Ainsi « l'enseignant reconnaît en chaque enfant une personne en devenir et un interlocuteur à part entière, quel que soit son âge ». Outre sa capacité à penser par lui-même, l'enfant est également invité à « penser avec les autres » : il prend conscience que sa réflexion peut s'enrichir de celle de ses pairs en y apportant des arguments supplémentaires, en la

nuançant ou encore en s'y opposant. D'autre part, la présence de ses camarades l'oblige à développer sa pensée et à l'argumenter, « ce qui lui permet souvent de dépasser la simple opinion ou l'expérience personnelle pour atteindre un premier stade d'abstraction », explique Isabelle Pouyau (p.8 de *Préparer et animer des ateliers philo*).

1.2. Jusqu'à quel point peut-on amener les enfants sur ce chemin de l'abstraction ?

1.2.1. Comment adapter la pratique à des élèves de classe de maternelle ?

« S'étonner, la philosophie n'a pas d'autre origine » déclare Platon (dans *Théétète*). Partant de ce postulat, la pratique de la philosophie avec des élèves de grande section de quatre ans et demi à six ans ne paraît en rien contradictoire. Il s'agit ensuite d'en questionner les modalités, et ne pas se cantonner à relever uniquement les questionnements de ces êtres en développement. Dans *L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire*, on s'interroge (p.43).

« Comment structurer petit à petit cette pensée qui balbutie ? La première étape passe sans doute, pour l'enfant, par l'identification de la source de ses représentations (d'où je sais ce que je sais), ce qui l'amènera à réfléchir son expérience la plus large. Il pourra par la suite, la questionner au nom d'autre chose que le rapport affectif permet : ce que je vis est vrai parce que c'est moi qui en fait l'expérience mais vaut-il comme le vrai ? »

L'enjeu des ateliers devient alors d'éduquer l'enfant à la philosophie, de développer la conscience de la pensée pour ensuite être capable de réutiliser ce matériau intellectuel brut, de le polir et d'en user de manière autonome. Je me trouve, sur ce point, en accord avec Pierre Laurendau qui explique, dans *Des enfants qui philosophent* (p.9), que bien que ces derniers se questionnent naturellement sur le monde qui les entoure, ils ne peuvent être considérés comme « faisant de la philosophie » que dans la mesure où leur questionnement et leur émerveillement se poursuivent dans une démarche réflexive qui sera marquée par l'autonomie de pensée, le sens critique et la responsabilité. Il ne s'agit alors pas pour l'enseignant de laisser l'enfant seul face à ses pensées et leur structuration mais bien de l'encourager à explorer ses intuitions et l'inviter à réfléchir à l'acte-même de penser par lui-même et avec les autres. « On n'amène pas l'enfant à réfléchir simplement parce qu'il se pose des questions. Au contraire, il se pose des questions parce qu'on sollicite sa capacité à réfléchir », indique *Un projet pour apprendre à penser et à réfléchir à l'école maternelle* (p.34). J'observe ainsi dans mes ateliers une forme de liberté de parole offerte aux élèves tout autant

qu'une attention scrupuleuse à leur implication dans un travail tout aussi intellectuel et important que nos autres activités scolaires. Ceux-ci me paraissent également le percevoir car, lorsque la bougie s'allume et que la question est posée, ils savent parfaitement reformuler les règles liées à cette activité, comprenant fort bien que la liberté de parole et la position différente de l'enseignante ne signifient pas pour autant qu'ils ne sont pas « au travail ». Il ne s'agit donc peut-être pas tant de « philosopher » que « d'apprendre à philosopher » en développant le langage pour ces élèves de grande section. Si, jusqu'à l'âge de quatre ans, le langage de l'enfant reste très imprégné d'affectif et d'émotionnel, au cours de la moyenne section et de manière encore plus prégnante en grande section, il s'ouvre davantage au monde environnant et devient un être plus « social » comme le stipule le *BO du 26 mars 2015* :

« Après trois-quatre ans (...) les enfants produisent des énoncés plus complets, organisés entre eux avec cohérence, articulés à des prises de parole plus longues et plus adaptées aux situations (...). En fin d'école maternelle, l'enseignant peut donc avoir avec les enfants des conversations proches de celles qu'il a avec les adultes ».

Il est alors question, dans ce type de dispositif didactique qu'est le débat philosophique, comme l'indique Alain Delsol, sur le site *pratiquesphilo.free.fr* « d'amener les élèves à faire des " expériences de pensée " » en tentant de conceptualiser, de problématiser puis d'argumenter leur point de vue par eux-mêmes. Se cantonner néanmoins à la formulation de l'étonnement ressenti par les enfants face aux grandes questions de la vie n'est pas suffisant, tout le travail de l'atelier philosophique consistant alors à passer de ces questionnements à la réflexion et au dialogue construits. La didactique de la philosophie doit donc consister à la fois à relever ces essais « philosophiques » spontanés de l'enfant et à lui fournir des outils intellectuels pour les argumenter et les développer. À cet égard, le rôle de l'animateur, ici l'enseignant, doit consister à se concentrer sur le soutien des facultés intuitives développées par les enfants tout en les nourrissant et les interrogeant.

1.2.2. Comparaison entre maternelle et élémentaire

La potentielle « abstraction » revêtue par des questions d'ordre philosophique pour des enfants de maternelle m'a questionnée, lorsque j'ai pris la décision de pratiquer ces ateliers avec mes élèves de grande section. J'avais également eu l'occasion, l'année précédente, de mettre en place ces discussions à visée philosophique avec des élèves de CE2 lors d'un remplacement. Leur mise en place et le dispositif se sont-ils avérés très différents pour autant ? Après réflexion, il s'avère que si la maturité et les compétences des enfants diffèrent entre ces deux classes, les règles de l'atelier philosophique n'en sont pas moins les mêmes. Les sujets, que j'ai choisis très larges pour mes élèves

de grande section, me paraissent pouvoir être réutilisés dans une classe de cycle supérieur. En revanche, la matière utilisée (lecture d'albums), les activités de support et les prolongations ont l'occasion de s'affiner en cycle 2 et 3. Pour certaines questions, et selon les modalités de ma présence en classe en grande section (trois semaines sur six), j'étendais mes débats sur deux ou trois séances car il me semblait que les premières « pensées » développées lors de la séance initiale méritaient d'être mûries, parfois nourries, par des prolongements tels que des dessins ou des lectures d'albums. En CE2, j'ai choisi de faire partir mes ateliers philo, en première partie d'année notamment, du manuel *Réfléchir sur les émotions à partir de contes d'Audrey-Ann pour les 4 à 8 ans* de Marta Gimenez-Dasi et Marie-France Daniel (directement inspiré du courant de philosophie pour enfants initié aux États-Unis par Matthew Lipman). Des contes ou Audrey-Anne et ses amis cherchent à comprendre le sens de leurs actes ainsi que ceux de leur entourage devant diverses situations. En grande section, j'ai utilisé cette année, un conte intégré à ce recueil (sur lequel j'avais également pris appui en CE2), intitulé *La colère de maman*. Il s'avère qu'il fut riche de réactions et de commentaires dans les deux cas. En grande section, j'ai par ailleurs choisi de prolonger la discussion autour de situations mimées en demandant aux élèves ce que cela pouvait provoquer comme sentiments chez eux, chose que je n'ai pas faite en CE2 car cela ne me semblait pas nécessaire avec ces élèves de cycle 2. J'ai en effet pu remarquer que pour nourrir plus profondément mes débats avec ma classe de grande section, la variation et l'addition des supports inducteurs étaient d'une grande aide, comme nous le verrons plus tard.

1.3. La mise en place du dispositif

1.3.1. Énoncé des règles de l'atelier

Mettre en place des ateliers philosophiques demande nécessairement de fixer des règles. Souhaitant voir cet instant de débat se détacher des moments de discussions et de regroupements habituels dans la classe, il s'agissait d'en fixer les spécificités. J'ai donc adopté un rituel autour de nos débats philo. Pour fixer le déroulement des séances, un questionnement préalable sur ses modalités devait voir le jour afin de déterminer la manière dont serait aménagée la classe durant ces sessions, la durée que ces dernières prendraient, leur fréquence, les consignes de circulation de la parole qui seraient édictées et le rôle, qu'en tant qu'enseignante, je m'attribuerais. Pour cela, je me suis appuyée sur mes différentes lectures et ai calqué mes consignes sur les suggestions proposées dans ces différents ouvrages, pour arriver au « règlement » suivant :

- Toutes les idées sont intéressantes si elles restent dans le sujet
- On essaie d'expliquer son idée
- On écoute celui qui parle pour comprendre ses idées et pouvoir dire si l'on est d'accord ou pas
- On n'est pas obligé de parler
- La maîtresse n'est pas ici dans son rôle traditionnel, elle va réfléchir avec eux et elle ne connaît pas la « bonne réponse » à la question
- On parle lorsqu'on a le bâton de parole
- On ne coupe pas la parole
- Celui ou celle qui n'a jamais parlé a priorité sur celui ou celle qui a déjà parlé

Ces règles furent dans l'ensemble assez bien intégrées par les enfants. La mise en place du bâton de parole, si elle demande un peu de temps à chaque passage, et peut venir jouer sur les nerfs de certains élèves se languissant de développer leurs idées, a le mérite d'ériger un processus différent des temps de paroles habituels, contraignant chacun à une écoute plus vive de ses camarades. J'ai en revanche choisi de conserver ces moments de débats philosophiques dans l'espace de la classe, d'une part pour des raisons logistiques (je n'avais pas d'autres locaux disponibles et le déplacement jusqu'à un autre endroit ne me paraissait pas nécessaire), d'autre part parce que le coin regroupement me paraissait l'endroit le plus propice aux échanges pour que tous fassent physiquement partie du groupe. Je me suis en outre appuyée sur les réflexions de l'auteur de *Préparer et animer des ateliers philo*, Isabelle Pouyau (p13) qui indique :

« Il n'est pas nécessaire qu'un lieu spécifique (BCD ou autre) soit choisi pour ces ateliers. Il peut même être intéressant que ceux-ci se déroulent dans la classe afin que les transferts sur les autres apprentissages soient facilités. En revanche, il est possible et même souhaitable de ritualiser ces moments afin de signifier qu'il s'agit d'une parenthèse dans laquelle les rôles sont redéfinis ».

Je démarrais systématiquement mes ateliers en allumant une petite bougie sur laquelle je soufflais à la fin de la séance pour indiquer que nous reprenions le temps « normal » de classe. On retrouve par ailleurs ce symbole dans le film documentaire *Ce n'est qu'un début* de Jean-Pierre Pozzi et Pierre Barougier (2010). « Cette bougie marque à la fois le temps de l'atelier présent et le temps déjà écoulé lors des précédents ateliers, gardant ainsi le souvenir de tout ce qui s'y est dit », explique Isabelle Pouyau (p13). La séance, inaugurale, c'est-à-dire la première séance de l'année, a en grande partie été consacrée à la présentation des ateliers philosophiques, afin de poser les jalons de l'ensemble des séances à venir. Il s'agissait tout d'abord de poser la question « Qu'est-ce que la philosophie ? ». Les élèves ont évidemment éprouvé des difficultés à répondre, ce qui nous a menés à l'explication : « Nous n'avons aujourd'hui ni crayons, ni pinceaux, ni feuilles, qu'allons nous

utiliser ? Nous allons nous servir de notre voix pour nous exprimer et de notre pensée, c'est-à-dire de ce que nous avons dans notre tête. En philosophie, on se pose plein de questions : sur la vie, le monde et les humains et on essaie de répondre à ces questions tous ensemble ». Il convenait d'expliquer que nous allions apprendre à réfléchir sur des questions que se posent les hommes depuis très longtemps et que nous allions prendre le temps pour penser dans sa tête, avant de parler.

1.3.2. Le rôle de l'animateur

Comme je l'ai indiqué aux élèves, lors de cette séance inaugurale, chaque enfant aurait le droit de dire ce qu'il pense du moment qu'il cherche à répondre aux règles de l'atelier et il n'existerait ni bonne, ni mauvaise réponse. Mais comment parvenir à se positionner différemment face à un groupe d'élèves pour qui, généralement, « la maîtresse dit ce qui est bien et pas bien » ? Dans cette démarche, je me suis rapprochée des réflexions évoquées dans l'ouvrage *L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire à l'école primaire* (p 51) : « L'enseignant, à travers la reformulation et la synthèse, tisse des liens entre les différents apports personnels et le cheminement collectif pour rendre intelligible le thème travaillé ». Ce rôle reste néanmoins complexe car tout en étant en retrait et en laissant libre la parole, il me semble que l'enseignant a le devoir de rebondir sur les paroles des enfants pour les nourrir lorsqu'elles s'épuisent, et de les réorienter lorsqu'ils s'éloignent du sujet. Ma préoccupation principale et récurrente, lors de nos débats, fut en effet de voir les enfants dépasser leurs expériences personnelles pour prendre en considération celle des autres et de « discuter » à proprement parler. *L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire* explique (p.47) : « L'enseignant se doit d'être au clair dans son rôle. Même s'il ne participe pas au débat (ne donne pas son avis, ne propose pas d'argument), il est là pour guider les enfants dans leur réflexion » et s'interroge sur la manière d'éviter la dispersion des idées et de perdre le fil en glissant vers l'expression libre d'un vécu immédiat... Ces questions m'ont habitée durant toutes mes séances lorsque je sentais que le débat glissait vers des anecdotes répétitives, ne tenant aucunement compte de la parole de l'autre . Il s'agit donc de guider les enfants dans le vif de la discussion et par là, l'enseignant n'est pas exempt d'une erreur d'appréciation. Il m'est arrivé, en réécoutant les enregistrements de mes sessions, de m'apercevoir qu'un élève que j'avais, lors d'une discussion, jugé s'écarter du sujet, avait en réalité, à sa manière, rebondi sur les propos d'un camarade. La nécessité de laisser la parole libre tout en la guidant s'avère compliquée... Dans *La philosophie pour enfants, Le modèle de Matthew Lipman en discussion*, dans une contribution issue d'un texte présenté à Bruxelles en 2004 au colloque organisé par le Parlement de la communauté française de Belgique (*Apprendre à penser dès cinq ans à*

l'épreuve du modèle de Matthew Lipman), Michel Tozzi, didacticien de la philosophie française, s'interroge ainsi sur le rôle du maître (p102) : « Comme dans le protocole de Jacques Lévine, celui-ci est pour moi garant du fonctionnement de l'ensemble. Il intervient aussi peu ou pas du tout sur le fond, pour que l'échange se développe largement entre pairs, sans qu'il ne pèse sur le contenu du débat ». Dans l'extrait suivant d'un débat réalisé sur le thème de l'amitié, il m'est ainsi arrivé à plusieurs reprises d'intervenir :

« *Enseignante*: *Ma question aujourd'hui, est : "C'est quoi un ami ?"*

-C'est quand on trouve un copain.

-Et un ami ça veut dire que c'est un copain avec qui l'on joue.

-Un ami ça sert aussi à ne plus s'ennuyer.

-Un ami c'est aussi pour être d'accord.

Enseignante : *si on n'est pas d'accord on ne peut pas être amis ?*

-Non.

-En fait, on a le droit de partager un goûter, faire une surprise et faire une chasse au trésor avec des copains et des copines.

-Enseignante : *tu veux dire que l'on fait des activités avec ses amis ?*

-Oui

-On peut aussi se faire des surprises et des câlins.

-Si, par exemple, ton ami il n'a plus envie de jouer avec toi, cela veut dire qu'il n'est plus ami avec toi.

-Enseignante : *parce que vous vous disputez ?*

-Oui, et si par exemple, après ils sont « re-copains », cela veut dire que maintenant ils sont redevenus amis.

Enseignante : *on peut donc se disputer puis se réconcilier avec son ami ?*

-Oui

-En fait, après, parfois, on peut trouver d'autres amis. On peut choisir quelqu'un et être son ami.

-Et aussi on n'a pas le droit de faire la bataille.

-Quand on est copains, il ne faut pas se bagarrer.

-Enseignante : *mais est-ce que cela arrive ?*

-Oui, parfois

-Avec (prénom) parfois on se dispute et après tous les matins, on se rejoint et on se réconcilie.

Enseignante : *donc les amis sont toujours d'accord ou pas ?*

-Non (collectif) »

Comme on l'observe, mes remarques et demandes de précision demeurent nombreuses, mon souci de voir les élèves clarifier leur pensée m'ayant menée à intervenir régulièrement.

1.3.3. Le rôle de l'enfant

De même que le rôle de l'enseignant est modifié durant l'atelier philosophique, celui de l'élève est amené à être questionné. Qu'attend-on de lui ? Comment favoriser son engagement dans cet exercice inédit ? Son « statut social » se trouve bouleversé : ni élève, ni adulte, ni enfant, « il est une

personne parmi les autres, un habitant de la Terre qui pense à la façon dont les Hommes se conduisent sur la Terre », indique Jacques Lévine, psychanalyste français, p.75 de *La philosophie pour enfants. Le modèle de Matthew Lipman en discussion*.

Le maître ayant pour devoir de stimuler la pensée des enfants vers la conceptualisation, la catégorisation, l'explication, il doit ainsi les « faire accoucher » de leurs idées et relancer régulièrement le débat en interrogeant : Que veux-tu dire ? Quelle est la différence entre ce terme-ci et ce terme-là ? Peux-tu définir le mot que tu viens d'utiliser ? Es-tu d'accord avec ce qui vient d'être énoncé ? À ce titre, on attendra de l'enfant qu'il soit capable de répondre à ces questions mais aussi d'écouter les arguments d'un camarade pour les comparer à son expérience personnelle et les commenter. Un exercice pouvant s'avérer complexe, comme j'ai pu l'observer, chez des élèves de grande section, qui éprouvent encore des difficultés à sortir de leur cas personnel. De septembre à avril (date à laquelle je cesse d'utiliser mes ateliers pour rédiger la suite de ce mémoire), il est arrivé à de nombreuses reprises, que malgré une volonté de pousser la réflexion en sortant de l'anecdotique, un élève au beau milieu d'une discussion, en vienne à relater de nouveau longuement une histoire personnelle sans parvenir à la corréler à ce qui venait d'être dit ou encore à répéter une assertion déjà évoquée par un autre de ses camarades. Ce comportement pouvait, il me semble, être lié à plusieurs raisons. Attendant parfois un petit moment leur tour de parole, via l'obtention du bâton, certains restaient focalisés sur ce qu'ils souhaitaient dire dès l'origine sans prendre garde à l'évolution du débat. Quant aux autres, ils ne parvenaient pas à intégrer pleinement l'exercice du débat : ils avaient des choses à dire concernant le sujet et avaient pris en compte la question mais ne réussissaient pas à « discuter », c'est-à-dire « parler avec d'autres en échangeant des idées, des arguments sur un sujet ». La volonté de « se raconter » via une trace de vie personnelle pour illustrer le sujet que nous évoquions était parfois trop forte pour l'enfant qui souhaitait ardemment le faire partager aux autres, comme dans l'extrait de la séance suivante sur le sujet « Ça veut dire quoi être heureux ? » (réalisée au mois d'avril):

« - Pour moi être heureux c'est d'avoir mes parents parce qu'ils m'ont donné la vie c'est le plus beau cadeau.

-Quand j'ai vu que la Française aux jeux Olympiques elle a gagné la médaille d'or, j'ai pleuré de joie.

-Moi quand je suis heureuse, c'est quand j'ai de la compagnie.

-Moi j'aime pas parce que mes grands frères ils sont toujours avec ma maman parce qu'ils veulent pas faire leurs devoirs et du coup je suis jamais avec ma maman et je joue aux Playmobil toute seule.

-En fait comme ma grande sœur elle veut être avec ma maman elle veut tenir sa main dehors bha elle est pas heureuse. »

Les deux dernières interventions, concentrées uniquement sur le vécu émotif immédiat des

enfants sur le sujet, furent compliquées à comprendre à ce niveau du débat (vers la fin). Je me suis néanmoins rendu compte lorsque j'ai retranscrit mon enregistrement que j'avais moi-même provoqué cet écueil en demandant aux enfants de conclure le débat par un : « *Pour moi, le bonheur, c'est* », les amenant, de ce fait, nécessairement vers la relation d'expériences très personnelles. Le rôle de l'enfant est donc clairement à mettre en regard avec celui de l'enseignant et c'est en sachant bien le guider qu'il pourra répondre aux attentes de l'atelier philosophique. Je peux ainsi également me tenir responsable, en acceptant mon rôle fondateur dans les débats, du « succès » ou non (selon les objectifs fixés) de la conduite des ateliers philosophiques.

Je me suis, à ce sujet, interrogée sur la manière dont pouvaient être menées ces sessions pour gagner en fluidité, le bâton de parole ayant pour inconvénient de retarder certaines observations spontanées intéressantes. Je ne suis néanmoins pas parvenue à m'en détacher à ce stade de l'année, les élèves l'ayant bien intégré. J'ai d'autre part remarqué que cette parole « reportée » pouvait également faire naître chez d'autres, de vraies positions « philosophiques » comme je les attendais, par exemple, lorsque les enfants indiquaient, le moment de leur tour de parole venu : « Je ne suis pas d'accord avec ce qu'a dit ... », ce sur quoi je revenais par la suite avec eux en indiquant que c'était bien là l'essence du débat philosophique : confronter des points de vue, s'interroger et discuter.

2. Quels supports pour les ateliers philosophiques en maternelle ?

2.1. Les différentes approches

Aborder la philosophie pour enfants amène nécessairement à évoquer Matthew Lipman. C'est en effet lui qui, le premier, dans les années 1970, a introduit ce qu'il a appelé la « philosophie pour enfants » (PPE), aujourd'hui implantée dans 50 pays et traduite en 20 langues. Il a établi une démarche méthodique s'appuyant sur une aide matérielle : des romans philosophiques de 6 à 15 ans, mettant en scène des enfants du même âge qui agissent, réfléchissent et discutent ensemble. Il propose également les livres du maître avec de nombreux exercices et pistes de réflexion collective. Il s'agit de lire ou faire lire un passage, de faire formuler les questions de fond que les enfants (se) posent à son sujet (ce qu'il appelle la « collecte » ou « la cueillette des questions »), d'en choisir démocratiquement une, puis de constituer la classe en « communauté de recherche » pour l'examiner. Plus tard, le courant « psychanalytique », né en 1997 de la rencontre de Jacques Lévine, et d'Agnès Pautard (institutrice-maîtresse-formatrice), propose avec « L'atelier-philosophie » une

démarche spécifique. Avec un groupe de six à huit enfants en maternelle, la parole circule, soit avec le micro, soit avec le bâton de parole que l'enseignant distribue à la demande ou que les enfants se passent entre eux. Les séances sont, autant que possible, enregistrées. Une question est posée par l'enseignant qui reste ensuite silencieux pendant les dix minutes que dure la séance. L'enregistrement peut ensuite être réécouté pour mener à un deuxième temps de débat où le professeur est « le garant des conditions de prise de parole et des modes de gestion du temps » (<http://ateliers.philo.free.fr>). Le modèle de la professeure des écoles et maîtresse formatrice Anne Lalanne (*Faire de la philosophie à l'école élémentaire*, 2002) propose, quant à lui, un « entretien philosophique de groupe ». Bien qu'elle s'adresse aux enfants d'école élémentaire, il me semble que ses propositions peuvent s'appliquer en maternelle. Elle explique dans sa conférence « Un atelier de philo pour quoi faire ? » (en 2003 à l'IUFM Centre Val de Loire, Formation de formateurs) :

« Le maître a un rôle essentiel : référent par rapport au savoir (le maître est celui qui maîtrise le savoir et apporte le contenu nécessaire), il est celui qui guide, donne des signes pour que l'enfant comprenne le sens de ce qu'il apprend. (...) C'est pourquoi l'atelier de philosophie ne peut se faire que sous sa guidance : avec lui, l'enfant va mettre en liaison, opposer, trier, distinguer les idées proposées ; avec lui, il va apprendre à organiser sa pensée, à la formuler, à la questionner, à prendre en compte celle des autres... pour un jour y arriver seul. »

Ma pratique, je m'en rends compte, m'amena à piocher dans ces différents courants : de la même manière, j'ai enregistré nos échanges pour, à leur écoute, nourrir la séance suivante et en laisser une trace dans le cahier de vie des enfants. En revanche, nous ne réécoutions pas le débat juste après l'avoir réalisé. Si j'ai rejoint l'approche de Lipman, en basant une de mes discussions sur une lecture préalable plutôt que sur une question, je ne suis néanmoins pas parvenue, à ce stade de l'année, à une « cueillette des questions » avec mes élèves de grande section. Il faut dire néanmoins que je n'ai testé cette « méthode » que tardivement dans l'année et qu'il est sans doute nécessaire de l'installer durablement sur plusieurs séances pour voir les élèves l'intégrer. J'ai donc par la suite continué à faire évoluer ma pratique au cours des séances, suivant mes lectures et les apports théoriques qu'elles m'apportaient.

2.2. Les questions abordées : comment les choisir ?

S'interroger sur la tenue des ateliers philosophiques en maternelle revient également à se questionner sur les sujets abordés : doivent-ils être liés les uns aux autres par un thème commun ? Faut-il privilégier certaines sortes de questions selon les différents moments de l'année ? Dans *Un projet pour apprendre à penser et à réfléchir à l'école maternelle*, les auteurs identifient plusieurs

sortes de questions : des questions descriptives peu impliquantes pour favoriser la parole d'enfants qui ne s'expriment pas facilement, des questions qui amènent à exprimer un jugement et à formuler une appréciation, des questions qui font le lien avec la vie personnelle et scolaire, des questions générales qui procèdent par comparaisons et oppositions.

Il m'a paru naturel de démarrer les ateliers en énonçant moi-même le thème de la discussion, ce qui va à l'encontre de la méthode proposée par Matthew Lipman. Dans *La raison puérile : philosopher avec des enfants ?*, Gilles Geneviève, membre fondateur de l'université de Caen, évoque, à ce sujet, sa gêne à envisager une discussion philosophique où l'adulte donne lui-même le thème. car il montre d'emblée qu'il souhaite conserver un certain pouvoir sur ce qui se passe (p.87) : « En quoi peut-il penser que la question qu'il soumet à la discussion correspond à des questionnements des enfants ? », s'interroge-t-il. On peut comprendre cette opinion. En effet, il m'a semblé que certains thèmes de discussions choisis par mes soins ont davantage correspondu que d'autres aux questionnements des enfants. Néanmoins, en classe de maternelle, je pense que le choix des sujets n'est pas un obstacle à la tentative d'une réponse formalisée par les enfants et que la présence de l'adulte, dans la détermination des questions et le guidage du débat, ne vient pas interférer avec la construction de la pensée des élèves mais au contraire la supporter.

J'ai donc choisi, cette année, de diversifier les questions abordées au fur et à mesure de mes lectures et de l'avancement de l'année. Voici la liste des sujets étudiés dans l'ordre : L'école ça sert à quoi ? (séance inaugurale) - C'est quoi un enfant ? - Est-ce qu'on est pareils ou on est différents ? - Filles et garçons, c'est pareil ? - C'est quoi un ami ? - Ça veut dire quoi être amoureux ? - Ça veut dire quoi être heureux ? - Ça veut dire quoi penser ? - La colère, c'est utile ? - C'est quoi la peur ? - Qu'est-ce que la tristesse ? Mes questions ont ainsi été de différents ordres : épistémologique (« Ça veut dire quoi penser ? », « Ça veut dire quoi être amoureux ? »), éthique (« C'est quoi un ami ? » « La colère, c'est utile ? » « Est-ce qu'on est pareils ou on est différents », « Filles et garçons, c'est la même chose » « L'école, ça sert à quoi ? »), métaphysiques (« Ça veut dire quoi être amoureux ? », « C'est quoi un enfant ? »), ou encore politique « L'école, ça sert à quoi ? ». Je me suis, à cet égard, interrogée sur la visée de ces ateliers : devais-je y projeter une finalité morale et fallait-il les faire coïncider avec des moments vécus en classe ? Cela pose la question, que nous avons amorcée en première partie, de l'utilité de l'atelier philosophique. Ce dernier doit-il se suffire à lui-même ou bien viser un objectif (régler un conflit en classe, s'interroger sur la différence face à des comportements d'intolérance...). Dans *Un projet pour apprendre à penser et à réfléchir à l'école maternelle*, (p.67), les auteurs jugent que la réflexion sur un sujet peut parfois être de nature à régler des conflits ou faire avancer une situation conflictuelle sans pour autant les pointer du doigt mais qu'il demeure difficile de réfléchir sur un sujet, lorsqu'on y est confronté dans l'immédiat : « Faire

de l'activité à visée philosophique l'occasion, la source du règlement des différents entre les élèves, c'est l'instrumentaliser et lui donner un sens qu'elle n'a pas », selon eux. Je me trouve en accord avec cette pensée : s'il ne s'agit pas de vouloir résoudre un problème, en revanche l'atelier de discussion philosophique peut être l'occasion pour les enfants de faire le parallèle avec leur propre expérience vécue en classe et pour l'enseignant, sans qu'il l'instrumentalise, de faire réfléchir sur un thème qui, de fait, entre dans les attendus de l'école, à savoir le « vivre ensemble ». C'est alors le cas des sujets dits « éthiques » évoqués plus haut.

Lorsque j'ai conduit des ateliers philosophiques en CE2, il s'avère que certains choix de thèmes étaient liés à des situations propres à ma classe que je souhaitais interroger (sur la gestion des émotions, de la violence, l'entraide entre pairs et la notion de différences). J'ai, à ce moment-là, travaillé à partir des contes d'Audrey-Anne tirés du manuel *Réfléchir sur les émotions à partir des contes d'Audrey-Anne pour les 4 à 8 ans*. Le climat de ma classe et les différentes problématiques que je voyais y poindre (dispute, agressivité) m'ont ainsi amenée à opter pour certains sujets de discussions philosophiques. Si je n'ai pas directement « instrumentalisé » ces ateliers à l'époque, peut-être qu'en effet ma réflexion sur les thèmes choisis aurait dû être davantage approfondie en amont et non directement connectée à un quotidien de la classe. Néanmoins, travailler sur les émotions revêt pour moi une grande importance, quel que soit l'âge des élèves et je les aurais de toute façon abordées à un moment de l'année. J'observe par ailleurs que ces séances ont été riches de sens et constructives pour certains élèves qui développaient en philosophie une expression différente des autres moments de classe. Cette année, en grande section, j'ai également choisi de travailler sur les émotions, tout autant que sur le thème de la différence et de l'amitié, cette décision ayant été prise avant la rentrée scolaire.

J'ai, en revanche, décidé, en période 4 (plus de la moitié de l'année s'étant écoulée), d'ajouter la question « Ça veut dire quoi penser ? » à mon corpus de thèmes car je souhaitais, à cette étape de l'année, observer et analyser la façon dont ils considéraient cet acte fondateur de nos ateliers philosophiques. Pour autant je n'ai fait le lien et n'ai posé la question « Lorsque nous sommes en atelier philosophique, sommes-nous en train de penser ? » que vers la fin du débat. Il s'est d'ailleurs avéré que la discussion nous a amenés sur un autre terrain, auquel je n'avais pas pensé, à partir de la réflexion d'un élève sur la similitude entre l'acte de penser et celui de rêver, comme le montre l'extrait ci-dessous :

«-Enseignante : ça veut dire quoi penser ?

-Ça veut dire qu'on imagine.

-Ça veut dire qu'on pense à quelque chose.

Enseignante : mais qu'est-ce que cela signifie de penser justement ?

-Cela veut dire qu'on pense qu'on est copains et aussi qu'on veut jouer avec lui.

-Enseignante : moi je veux savoir ce que cela veut dire ;

-Cela veut dire qu'on peut penser...

-J'ai oublié...

-Enseignante : tu veux mettre l'idée dans ta tête et je te redonne le bâton de parole après ?

-Oui

-En fait penser cela veut dire que quand, par exemple, on rêve d'aller au zoo et bien on y pense.

-C'est quelque chose qu'on aime bien et du coup on en rêve.

-Enseignante : tu veux dire que penser et rêver, c'est la même chose ?

-Non, mais c'est presque pareil. Quand on dort, on imagine des trucs qu'on aime bien et quand on pense, on imagine aussi des trucs qu'on aime bien, sauf qu'on a les yeux ouverts.

-Enseignante : donc selon toi la différence entre penser et rêver c'est que, lorsqu'on pense, on a les yeux ouverts et que, lorsqu'on rêve, on a les yeux fermés ?

-Oui

-Penser cela veut dire qu'on rêve à quelque chose qu'on aimerait bien faire et cela veut dire qu'on sait, par exemple, quand quelqu'un est parti en voyage très longtemps, cinq semaines, quelqu'un qu'on a vu depuis très longtemps, qui est parti pour un autre pays. »

On peut ici observer qu'au début de la discussion, les enfants se contentent d'évoquer des choses auxquelles ils pensent sans parvenir réellement à définir le mot. Enfin, une élève vient faire le parallèle avec le mécanisme du rêve. La suite du débat s'en trouve métamorphosée et illustre bien à quel point l'adulte ne peut guider la conversation selon son bon vouloir. Si je m'étais bien interrogée sur mes propres appréciations du terme « penser » en amont, je n'avais pour autant pas prévu que le parallèle avec le rêve serait réalisé. Or, il est venu nourrir le reste de la discussion. Cela ne m'a pas empêchée d'être très présente dans mes interventions, pour demander des précisions mais je n'ai pas cherché à les mener vers un chemin pré-établi. Je ne regrette donc pas de faire le choix moi-même des sujets que nous abordons en classe car même s'ils laissent moins de liberté aux élèves, comme cela peut leur être reproché, ils n'empêchent pas les pensées de se libérer et de prendre des chemins non dictés par l'enseignante.

2.3. Quelle porte d'entrée à l'atelier philosophique favoriser ?

2.3.1. Description des inducteurs utilisés lors de mes séances

Nous avons évoqué les différentes approches pour la mise en place d'un atelier et il en est ressorti que je m'étais inspirée de plusieurs « courants de pensée » au cours de l'année, en privilégiant néanmoins une base récurrente (hormis pour ma dernière séance sur la colère où je fis

démarrer le débat après la lecture d'un conte) : celle de poser une question, de relever les observations et représentations initiales des élèves, pour ensuite, au cours du débat, venir relancer la conversation par l'introduction d'un inducteur (bien souvent des images à trier ou à commenter, tirées du manuel *Préparer et animer des ateliers philo*). Il m'est ainsi apparu que la question seule ne suffisait pas à nourrir une réflexion suffisante des enfants durant plus de cinq, dix minutes et j'ai donc privilégié l'introduction d'un nouveau support imagé durant la séquence. Il m'est également arrivé, lors du débat « Filles et garçons, c'est pareil ? », d'introduire l'atelier philo par une image tirée des *P'tits Philosophes* de Pomme d'Api. Celui-ci suivait un premier débat où nous nous étions demandés si nous étions pareils ou différents. Lors de cette seconde séance, nous avons donc rappelé ce qui avait été évoqué lors de la session précédente et j'avais ensuite introduit le support (ci-dessous) en interrogeant: « Pour vous aider à discuter je vais vous présenter une nouvelle image. Qu'est-ce qui est dessiné ? Que font les personnages ? Pourquoi ne jouent-ils pas ensemble ? Est-ce que les deux personnages pourraient jouer ensemble à l'un des jeux ?, etc. »



Poster Pomme d'Api (*Les p'tits philosophes*)

Je n'ai pas réutilisé par la suite les posters Pomme d'Api comme moyen introducteur, préférant énoncer directement la question. Je ne saurais expliquer clairement ce choix mais il me paraissait plus clair d'embrasser au départ toutes les premières idées pré-conçues par les enfants sans être aidée d'un quelconque support. Néanmoins, lors d'un remplacement effectué en moyenne section il y a un an, il m'était arrivé de nettement plus utiliser ce matériel pédagogique comme introducteur. Les élèves étant encore plus jeunes que cette année, l'usage de l'image me paraissait plus pertinent. Ainsi, il me semble qu'en grandissant, les enfants se montrent davantage capables de s'intéresser à une question pour elle-même, sans support spécifique au départ. Je faisais d'autre part suivre l'écrasante majorité de mes débats (sauf celui intitulé : « Ça veut dire quoi penser ? ») par une lecture qui venait relancer ensuite une deuxième séance décrochée sur le sujet.

Comme je l'ai évoqué plus haut, les inducteurs étaient présents dans la grande majorité de nos discussions philosophiques : que ce soit sous forme d'images à décrire dans « C'est quoi le bonheur », ou encore de tri à opérer sur le partage des tâches pour « Filles et garçons, c'est pareil ? ». Pour « fournir » ce support à mes ateliers, je me suis largement basée sur le matériel fourni par l'ouvrage *Préparer et animer des ateliers Philo* qui préconisait, suite au premier recueil d'idées initiales après l'énoncé de la question, de répartir les élèves par groupes en leur proposant une tâche (observation d'images ou de tri) en lien avec la question, à partir d'un inducteur (images, dessins, photos...). J'ai en revanche choisi de poursuivre ce travail avec le groupe classe car il me semblait que diviser de nouveau la classe en plusieurs groupes avant une phase de mise en commun collective était trop chronophage. « Chercher des critères de tri ou trier des images en fonction d'un critère sont des activités particulièrement adaptées pour les ateliers philo car elles contraignent les enfants à faire des choix et à les justifier », explique-t-on dans *Préparer et animer des ateliers Philo*. J'observais en effet leur aspect bénéfique sur la tenue du débat, le relançant ou le nourrissant au moment où celui-ci tendait à se répéter et à ne rien apporter de nouveau. Je suis, à cet égard, totalement en accord avec Isabelle Pouyau qui estime, dans ce même ouvrage, que les jeunes enfants ont besoin de matériau pour développer leur pensée propre, et se positionner.

Cela a été le cas sur le débat sur le bonheur qui fut enrichi par les commentaires sur les images où figuraient des situations de bonheur :

« Présentation d'une image représentant des enfants qui jouent.
-Ils sont à l'école, ils jouent et aussi ils sont heureux parce qu'ils aiment jouer.
Image d'une petite fille dont les larmes coulent mais arbore un grand sourire.
-Elle pleure de rire.
-Enseignante : qu'est-ce que cela veut dire ?
-Cela veut dire que, en même temps qu'elle pleure, elle rit.
-Enseignante : comment sais-tu qu'elle n'est pas malheureuse ?
-Parce que sa bouche, elle rigole
-En fait elle pleure de joie.
-Moi un jour j'avais gagné une médaille de ski et du coup je pleurais de joie. »

L'expérience fut moins concluante lors du débat intitulé « Filles et garçons, c'est pareil ? » qui suivait une première séance sur la différence. Il s'agissait ici de classer dans un tableau de répartition des tâches des images selon qu'elles semblaient être plutôt du domaine du père, de la mère ou des deux. Le comptage des points en grand groupe provoqua une sorte d'excitation généralisée qui conduisit les enfants à vouloir voir apparaître le plus grand nombre de traits dans une case correspondant au nombre de votes, ce qui l'emporta sur la réelle appréciation des images et

de leur contenu. Il aurait sans doute été dans ce cas plus judicieux de faire réaliser ce travail en petits groupes. Au final, je suis donc repartie sur des questions générales sur le rôle du père et de la mère en laissant de côté le tableau pour connaître réellement les réflexions des enfants à ce sujet. Suivant mes expériences et les thèmes évoqués, mon approche a ainsi été évolutive et si j'ai, la majeure partie du temps, privilégié de partir d'une question ouverte pour ensuite présenter des inducteurs (images, album), il m'est, arrivé, vers la fin, de partir d'un album pour lancer le débat, à partir de l'ouvrage *Réfléchir les émotions à partir des contes d'Audrey-Anne pour les 4 à 8 ans*, m'approchant ainsi d'une approche « Lipmanienne ». J'ai également trouvé de nombreuses qualités à cette approche même si je ne suis pas parvenue, lors de cette séance, portant sur le thème de la colère, à réaliser une véritable « collecte des questions » de la part des enfants qui sont davantage restés dans le commentaire (il n'y eut qu'une seule question posée). Il me semble, à ce sujet, que la variation des approches de la question philosophique n'est pas forcément un mauvais point et qu'elle permet de rechercher les meilleures manières de faire naître la discussion via différentes propositions.

Cette « pause » dans le débat via des inducteurs pour mieux le relancer pouvait également passer par un « travail » imposé aux enfants : après dix minutes de discussion sur le thème « C'est quoi un ami ? », j'ai ainsi demandé aux enfants de dessiner sur de grandes feuilles blanches soit seul, soit avec un ou plusieurs camarades un dessin selon la consigne suivante : « Dessine des amis en train de faire quelque chose » (voir les dessins dans la partie 3.2.). Voici un extrait du débat avant cette activité de dessin :

*« -En fait, quand on est amis, on peut s'aider. Mon père, quand il avait besoin d'aide dans l'appartement, il a demandé à son ami et il l'a aidé.
-Parfois (prénom) et moi on se dispute un peu et après on redevient ami et on joue ensemble.
-Enseignante : pourquoi les amis se disputent-ils ?
-C'est pour de faux !
-Non pour de vrai
-Parfois c'est pour de vrai parce que l'on n'est pas d'accord et on se le dit.
-Souvent on se dispute mais après on s'arrête. »*

Et un extrait du débat après les dessins :

*« -Enseignante : Que voit-on sur ces images ? Que font les amis ensemble ?
- Ils jouent (réponse collective).
-Enseignante : est-ce qu'il y a des filles et des garçons qui jouent ensemble ?
-Dans mon dessin, il n'y a que des garçons.
-Enseignante : les filles ne peuvent pas jouer avec des garçons ?
-Si (réponse collective).*

-On a dessiné plusieurs jeux en fait.
 -Parfois ils font des jeux de karaté tout seuls
Enseignante : c'est possible de ne pas avoir d'amis ?
 -Oui c'est possible.
 -Non, parce que quand on n'a pas d'amis, on est triste.
Enseignante : est-ce qu'avoir des amis cela rend heureux ?
 -Oui (réponse collective).
Enseignante : est-ce que sur vos dessins, les amis sont pareils ou sont différents ?
 -Différents (réponse collective).
 -Les amis cela ne sert pas qu'à être heureux, cela sert aussi à se comprendre. C'est-à-dire à être bien avec eux.
 -Et aussi pour s'aider.
Enseignante : est-ce que c'est grave si les amis sont différents ?
 -C'est pas grave parce que le plus important c'est d'être ami.
Enseignante : et finalement cela sert à quoi ?
 -A être heureux.
 -Et surtout, parfois les amis, ça sert à être intelligent. »

Difficile de dire si les dessins ont clairement apporté quelque chose au débat, puisque je suis régulièrement intervenue pour pointer plus particulièrement une question, mais ils comportent en tout cas l'avantage de voir « sortir » de nouvelles idées et de faire s'exprimer par un autre biais les petits parleurs que nous évoquerons plus bas.

2.3.2. L'évolution de ma pratique

Je me suis également longuement interrogée sur la méthode Lipman et sur sa fameuse « cueillette des questions » après lecture d'un conte, comme je l'ai évoqué plus haut. Mon premier essai, sur la séance « La colère, c'est utile ? », ne m'amena, suite à la lecture du texte *La colère de maman* (voir annexe) qu'à la récolte d'une seule question de la part d'une élève qui demanda « Pourquoi les parents se mettent parfois en colère ? » mais je pense que ce revers est relatif. En effet, je n'avais pas clairement, en amont du lancement de la discussion, limité les interventions à des questions et avais seulement indiqué que je souhaitais entendre leurs réactions et leurs questions sur cette histoire. Là encore, en tant qu'« animatrice » de la séance, je suis responsable de la voie empruntée ensuite par les enfants. D'autre part, les remarques suivant la lecture du conte ne furent pas pour autant inintéressantes et se placèrent rapidement dans les sphères du débat philo comme nous avons l'habitude de le mener.

J'ai d'autre part testé, lors de cette séance, de nouvelles formes d'inducteurs, comme préconisé dans l'ouvrage *Réfléchir sur les émotions à partir des contes d'Audrey-Anne pour les 4 à 8 ans*. J'ai ainsi mimé plusieurs situations en leur demandant d'identifier les gestes reliés à la colère puis ai évoqué deux situations en leur demandant ce qu'ils en pensaient et quel(s) sentiment(s) cela

provoquait chez eux :

« *Enseignante* : je vais mimer des actions et faire des gestes et vous allez m'indiquer ce que ces gestes signifient pour vous et l'émotion que cela provoque.

L'enseignante regarde un élève et lui indique la porte avec son doigt

-Tu es fâchée parce que tu as froncé les sourcils, tes sourcils ils étaient presque collés et en plus tu as fait un geste avec le bras comme si tu disais "Va dans ta chambre !".

L'enseignante déchire une feuille de papier et la jette par terre .

-Fâchée, c'est comme si il y avait un dessin à ton enfant et que tu le jetais à la poubelle et aussi tu avais froncé les sourcils.

-*Enseignante* : est-ce que le visage est important pour montrer qu'on est en colère ?

-Oui »

Je n'ai commencé ce travail autour du conte que vers le mois d'avril, moment où je rédigeais en parallèle ce mémoire et j'ai décidé de poursuivre dans cette voie pour la fin de l'année : partir d'un conte pour lancer la discussion philosophique, tout en m'attelant à cette autre forme de discussion philosophique amenée par Lipman, consistant à laisser les enfants choisir eux-mêmes les questions. Je pensais qu'à cette étape de l'année, les élèves en étaient d'autant plus capables. J'observe, avec un peu de recul, que la rédaction et les questions soulevées par ce mémoire, imprégnées de mes différentes lectures et de mon appréhension des divers « courants » de la philosophie pour enfants, ont tous contribué à me nourrir et à faire évoluer ma pratique. À cet étape de mon parcours, s'il m'est encore difficile de privilégier une pratique plus qu'une autre, je perçois en revanche que la diversité de mes sources m'amène à me questionner davantage encore, ce qui s'avère fondamental dans un cadre où l'enseignant cherche à aiguïser les questionnements et les réflexions de ses élèves.

J'ai ainsi résolument pris le parti de toujours rattacher, autant que faire se peut, le débat à une lecture. Si cette dernière n'introduit pas directement le débat (comme c'est le cas avec les contes d'Audrey-Anne), elle vient prolonger la discussion. À cet égard, outre les contes spécialement dédiés à l'exercice de l'atelier philosophique et conçus par Lipman, une littérature de plus en plus fournie existe sur le sujet. La professeur de philosophie et maître de conférences en sciences de l'éducation à l'université de Nantes, Edwige Chiroutier juge ainsi dans l'ouvrage *Aborder la philosophie en classe partir d'albums de jeunesse* (p.21):

« *Le texte littéraire est un support privilégié pour apprendre à philosopher. En effet, l'enfant, dans les balbutiements de sa pensée réflexive, ne sait, ne peut sortir de sa subjectivité. De plus, son expérience du monde est forcément limitée. C'est pourquoi il faut lui donner des outils pour affiner son raisonnement et l'émanciper de son seul point de vue. La littérature permet indéniablement cette décentration. Car la fiction littéraire, loin de*

trahir et de déformer la réalité, la révèle dans ce qu'elle a de plus profond ».

En effet, il construit un pont entre l'expérience singulière, qui parfois par son aspect trop intime empêche la prise de recul et la capacité d'analyse de l'enfant, et le concept qui, par son caractère justement impersonnel, peut parfois empêcher l'implication. Il est ainsi possible de reposer la même question avant et après une lecture pour identifier les différences de perception des élèves si elles existent. Les contes de Lipman, quant à eux, ont leurs détracteurs. Dans le chapitre 7 de *La philosophie pour enfants. Le modèle de Matthew Lipman en discussion*, reprenant une discussion s'étant déroulée à Bruxelles en février 2004 (lors du colloque « Apprendre à penser dès cinq ans à l'épreuve du modèle de Matthew Lipman »), Monique Mahieu, licenciée en philosophie de l'Université libre de Bruxelles, indique que débiter avec des romans de Lipman ou de Marie-France Daniel peut être intéressant parce qu'ils sont écrits pour mettre en évidence les problématiques philosophiques mais que le reproche que leur font généralement les enseignants, c'est qu'ils ne passionnent pas les enfants qui les estiment assez lourds et longs. Monique Mahieu pense que la littérature enfantine convient très bien aussi, à condition de réfléchir aux critères de choix. Elle estime d'autre part qu'il est utile que plusieurs problématiques différentes soient contenues dans le même album et que le sens ne soit pas donné d'emblée, sous peine de tarir rapidement la discussion philosophique. Gilles Geneviève, dans *La raison puérile : philosopher avec des enfants ?*, évoque quant à lui l'intérêt de partir des contes de Lipman plutôt que des livres jeunesse ou les ouvrages parus dans les collections philo. Pour lui, ces derniers présentent l'inconvénient de ne permettre qu'un éventail de questions relativement restreint, par rapport à la durée de lecture et que seuls deux ou trois thèmes plutôt politiquement corrects peuvent être dégagés. Et il s'interroge (p.102) : « À quoi bon faire lire un livre si on sait d'avance à quelle(s) question(s) on va aboutir ? Autant se passer de lecture... Et à quoi bon discuter si, dès la lecture, on a déjà donné la réponse aux questions qui sont posées ? ». Pour ma part, je n'ai jamais choisi de commencer un débat par un album jeunesse. Je le faisais intervenir ensuite. Lorsque je commençais par une lecture, il s'agissait alors des contes d'Audrey-Anne inspirés de la méthode Lipman permettant de concentrer en un seul jet beaucoup de questions et de thèmes ce qui est sans doute moins le cas de ces autres albums qui n'ont pas été conçus à cet effet.

3. La question de l'évaluation

3.1. Que peut-on évaluer en atelier philosophique ?

Rendre compte des acquis des élèves étant une obligation pour l'enseignant, il était également

nécessaire de s'interroger sur la manière d'évaluer ma pratique. Comment trouver des critères pertinents sur une « matière » par définition placée hors du spectre du jugement (il n'y a ni bonne ni mauvaise réponse », indiquent spécifiquement les règles) ? Les ateliers de discussion philosophique, sans directement se rattacher à un attendu précis du *Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015*, répondent néanmoins à plusieurs de ses objectifs. Cette pratique n'a donc pas pour objectif de sanctionner une « juste » réponse philosophique mais certaines compétences développées lors des séances participent à l'évaluation des apprentissages des élèves dans le domaine « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » en maternelle. Si nous nous penchons plus précisément sur les attendus de fin de cycle 1, la pratique de cette activité de débat répond pleinement aux objectifs suivants : « Communiquer avec les adultes et avec les autres enfants par le langage, en se faisant comprendre », « S'exprimer dans un langage syntaxiquement correct et précis. Reformuler pour se faire mieux comprendre. », « Pratiquer divers usages du langage oral : raconter, décrire, évoquer, expliquer, questionner, proposer des solutions, discuter un point de vue ». Je rejoins ainsi les auteurs de *L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire* qui jugent (p.44) qu'« inviter les enfants à réfléchir, c'est d'abord les amener à travailler la langue car c'est dans les mots que la pensée se cherche. C'est parce que la langue est polysémique qu'il est important de leur apprendre à préciser le sens des mots qu'ils emploient ».

Les élèves peuvent donc être évalués dans leur capacité à échanger durant ces temps de discussion mais également dans leur aptitude à construire et analyser leur pensée. Si, comme le souligne l'ouvrage *Un projet pour apprendre à penser et à réfléchir à l'école primaire*, « le langage n'est qu'un outil au service de la réflexion et de la construction de la pensée » (p.105), il s'avère néanmoins extrêmement complexe de juger et d'analyser l'activité de penser ! Je me suis donc penchée sur les critères développés par les auteurs de cet ouvrage avec lesquels j'étais en accord. Ils indiquaient qu'on pouvait juger que dans le groupe, l'enfant était dans une construction s'il était capable d'identifier et de répondre à la question posée par l'enseignant, de répéter, de reformuler la question et d'expliquer sur quoi on réfléchit, de donner et repérer une idée, de dire si une idée est différente, d'écouter l'autre, d'être capable de répéter ce qu'il dit, de dire si on est d'accord ou pas et de formuler « *je ne sais pas* » afin de prendre conscience de ses incompréhensions, de ses difficultés ou impossibilités à formuler sa pensée. Le « je ne sais pas » doit, selon eux, avoir du sens et non être une attitude d'évitement. Il est ainsi possible d'évaluer la construction individuelle de la pensée quand l'élève s'aperçoit que sa propre pensée a du sens. « Cette pratique permet aussi à l'enseignant de situer l'enfant dans son cheminement d'élève et de citoyen, d'où l'importance d'avoir un regard dans le temps avec des repères échelonnés dans la durée et en comparaison les uns avec les autres », précisent-ils.

Pour faciliter l'analyse de la prise de parole de l'élève et sa capacité à échanger et s'exprimer, on peut utiliser une grille de la typologie des échanges (en s'appuyant sur les travaux de Marie-France Daniel, professeure de kinésiologie, Université de Montréal, chercheure associée au Cries et Creum) : un échange entre élèves peut être « **anecdotique** » lorsque les enfants parlent à propos de situations personnelles. Ils ne sont pas dans un processus de recherche, se laissent peu influencer par les interventions de leurs camarades et ils ne justifient pas forcément leur point de vue. Exemple lors de notre premier débat de l'année sur « L'école à quoi ça sert ? » réalisé en septembre :

« L'école, à quoi ça sert ? »

-Ça sert à travailler.

- À apprendre.

-Après on grandit.

-Aussi il faut écrire en attaché.

-Et on ne doit pas toucher les affaires de la maîtresse et on doit ranger tout quand il y a la musique. »

L'échange peut être « **monologique** » lorsque les élèves commencent à former une « communauté de recherche » mais sont essentiellement en quête de la « bonne réponse » et éprouvent encore des difficultés à justifier leurs opinions. Exemple, sur le débat : « Filles et garçons, c'est pareil ? » réalisé en décembre :

« En fait, mon frère il ne fait pas beaucoup de sport. Et ce n'est pas vrai que les garçons font beaucoup de sport et les filles un petit peu.

-Et les mamans elles peuvent aussi cuisiner pour le repas.

-Et aussi les garçons c'est pas pareil parce que les mamans ça fait l'aspirateur et les papas ça fait du sport »

Un échange « **dialogique non critique** » intervient lorsque les élèves sont capables de construire leur intervention à partir de celles de leurs camarades mais n'évaluent pas leur point de vue et explorent une seule perspective. Exemple avec le débat « C'est quoi un enfant ? » réalisé en octobre :

« Les enfants, ils vont grandir et après ils vont devenir adultes. Et ils vont avoir un travail pour gagner de l'argent.

-Quand l'enfant il grandit, il devient un adulte.

-Et aussi quand il grandit, il devient vieux. Et quand on est grand, on peut aussi être pompier. »

Un « **échange dialogique quasi-critique** » intervient lorsque l'élève se montre suffisamment critique pour questionner les énoncés de pairs mais que ces derniers ne le sont pas suffisamment pour être influencés par la critique émise, et qu'il n'y a pas de modification de point de vue. Exemple sur le débat « Filles et garçons, c'est pareil ? » :

«-Et les filles, elles ont des boucles d'oreilles et les garçons n'en ont pas.

-Vous avez dit que les garçons, ils portaient pas des élastiques et bien les garçons quand ils ont les cheveux longs, ils portent des élastiques. Et il y a aussi des filles qui sont plus fortes que des garçons parce que ma grande sœur, elle est plus forte que moi.

-Parce qu'elle est plus grande !

-Non elle fait presque ma taille et elle est plus forte que moi pourtant.

-Les garçons sont plus grands que les filles et aussi les garçons sont plus forts que les filles s'ils font du karaté ou de la boxe... Mais il peut y avoir des filles plus fortes. Par exemple toi (s'adressant à l'enseignante) t'es plus forte que moi parce que t'es plus grande que moi. C'est la taille qui fait ça et c'est aussi avec tes talons que tu es plus grande que moi ».

Enfin, dans l'échange « **dialogique critique** », les élèves améliorent la perspective initiale du groupe et la modifient. La critique des camarades est recherchée pour avancer dans la compréhension. Leur point de vue est énoncé sous forme d'hypothèses, de solutions et non de conclusions fermées. Il me semble être parfois parvenue à aboutir à ce genre de dialogue, au cours de l'année, même s'il demeure complexe d'être certaine, en réécoutant mes enregistrements, du genre d'échange en jeu. Exemple avec le débat sur la colère qui suivait la lecture du conte *L'amour de maman* (voir annexe p.38) :

« En fait, la maman elle était fâchée parce qu'elle était occupée et après elle s'est retournée vers elle et après elle l'a poussée.

-Ça l'a rendue triste la petite fille.

-En fait, sa maman elle est en colère contre elle car elle la dérange trop et qu'elle est très occupée.

-Et aussi, la maman elle est très en colère car elle n'a pas envie d'être dérangée et elle n'a pas envie de la gronder mais elle la gronde quand même.

(...)

-Je crois que la maman, comme elle travaille dur, elle a besoin de calme parce que normalement elle ne peut pas travailler si quelqu'un lui parle.

-Enseignante : tu penses qu'elle a raison de se mettre en colère ?

-Non elle pourrait lui parler gentiment.

-Moi je pense que ce n'était pas très bien et qu'au lieu de dire cela, elle pouvait juste dire : "Arrête, tu peux me laisser tranquille", mais pas de hurler sur elle car je trouve que c'est méchant. Et ma maman elle m'écoute même si elle a un travail.

-Enseignante : est-ce que les adultes se fâchent contre les enfants ?

-Oui ! (collectif)

-Enseignante : est-ce qu'ils ont raison de se fâcher ?

-Oui

-Non

-C'est vrai parce que quand on fait une grosse bêtise, ils ont raison de se fâcher, sauf que quand on fait une toute petite bêtise, par exemple on a perdu son serre-tête, là ils ne nous grondent pas très fort.

-Je voulais aussi poser une question : pourquoi parfois les parents sont en

colère ?

-Mais quand ils crient, ils crient sur les enfants mais ils les aiment quand même les enfants.

-Enseignante : comment on se sent quand on est en colère ?

-On sent qu'on est énervé mais on aime quand même ses enfants ».

3.2. Quelles « traces » conserver ?

L'évaluation, pour être capable d'apprécier la progression de chaque élève en disposant de repères quantifiables et vérifiables, est passée cette année, on l'a vu, par la retranscription des débats philo que nous menons. Pour ce faire, je me suis munie d'un dictaphone à chaque séance. Je réécoutais ensuite chez moi la bande et retranscrivais la conversation sur papier. En plus de m'aider à évaluer les progrès et les acquisitions des élèves, ces enregistrements étaient aussi un moyen de donner à lire aux parents, via le cahier de vie de leur enfant, ce qui animait ces échanges durant notre temps de classe. Car il me paraissait important d'établir ce lien avec la famille. *Un projet pour apprendre à penser et à réfléchir à l'école primaire* le préconise (p.43) : « Pour éviter l'incompréhension et les décalages il faudra donner du sens à ces activités auprès des familles. (...) L'enfant doit être en confiance, serein, libéré de toute pression familiale ou extérieure pour pouvoir libérer sa parole ».

J'ai choisi, dans ces retranscriptions, de ne pas nommer chaque enfant en indiquant simplement une nouvelle intervention par un tiret, et en notant « enseignante » lorsque j'interviens moi-même dans le débat. Sans donc réellement permettre aux parents de juger des progrès réalisés par leur enfant, cela constitue pour eux une trace de l'évolution de nos échanges. En effet, tandis que pour nos autres apprentissages, les familles ont plus directement accès à la « matière » de nos ateliers via des réalisations effectuées en classe ou encore la lecture du carnet de suivi des apprentissages, c'est moins le cas pour la philosophie, par nature plus difficilement « évaluable ». Il apparaît néanmoins nécessaire de conserver un lien avec la famille dans ce projet. Dès notre réunion de début d'année, j'ai donc évoqué la tenue régulière des ateliers philo en classe en expliquant leurs attendus et leurs objectifs. J'ai d'autre part accompagné les pages de retranscriptions des débats de la présentation des livres qui avaient été lus et analysés autour du thème et lorsque mon atelier était basé sur la lecture d'un conte, (comme ce fut le cas pour « La colère, c'est utile ? »), j'ai intégré le texte lu aux enfants à mon document pour que les parents en aient connaissance.

D'autre part, nous l'avons vu, les traces ne sont pas qu'orales lors des ateliers philo et lorsqu'il m'arrivait d'intégrer des images à commenter, je retranscrivais ensuite les réactions des enfants face à ces dessins. Comme il est important de faire varier les supports, il paraît également important de diversifier les moyens d'expression dont disposent les enfants. Le passage par le dessin, à cet égard,

peut être une aide pour certains, moins à l'aise à l'oral, leur permettant par un autre biais, de « dire » quelque chose sur le sujet. J'ai néanmoins utilisé ce support dans le cadre de mon débat sur l'amitié en demandant aux enfants de dessiner seul ou à plusieurs sur de grandes feuilles, avec la consigne « Dessine ce que tu fais avec tes amis » (voir également partie 1.3.1).



Exemple des dessins réalisés

Il s'est avéré qu'un élève particulièrement turbulent de la classe entreprit un dessin élaboré en dessinant les 27 enfants de la classe sous la forme d'oiseaux (dessin de droite), une autre manière pour lui de communiquer à propos du thème de l'amitié... La « trace » conservée du débat, dans ce cas-là, prend donc la forme dessinée et devient également matière à évaluer l'implication et la réflexion de l'enfant sur le sujet. Bien qu'au final, l'objectif demeure évidemment de le voir l'exprimer de façon oral, le dessin, le tri d'images... se révèlent des outils utiles dans la révélation d'une pensée à construire. Ils permettent de prolonger la construction de la réflexion via une appropriation personnelle. « Les dessins peuvent être explicites, presque se suffire à eux-mêmes ou n'être qu'un support à une mise en mot de la réflexion », soulignent les auteurs d'*Un projet pour apprendre à penser et à réfléchir à l'école maternelle* (p.62), estimant en outre qu'ils ouvrent de nouvelles perspectives en facilitant une compréhension intellectuelle du sujet abordé.

3.3. Face aux difficultés, comment faire évoluer sa pratique ?

3.3.1. Gérer la circulation de la parole et la qualité des échanges

S'interroger sur la manière d'évaluer les élèves dans l'exercice de la discussion à visée philosophique se trouve intrinsèquement lié à l'évaluation de ma propre pratique : pour voir « progresser » les enfants, leur apportais-je les bons outils ? À quelle aune juger de la réussite ou non d'une séance ? À cet égard, la catégorisation des échanges des élèves (monologique, non critique...) et leur capacité à sortir, au fur et à mesure des séances, des échanges purement anecdotiques constituèrent de bons outils d'appréciation. La principale pierre d'achoppement

demeurait la survenue de l'anecdotique dans les paroles des enfants. Relater une histoire personnelle pour illustrer le sujet d'un débat pouvait permettre de le relancer et de nourrir la réflexion des autres mais aboutissait bien souvent à une profusion d'expériences similaires décrites par les élèves. Pour éviter de demeurer dans le « trop personnel », je décidais donc de faire rappeler par un élève, à chaque début de séance, les règles de l'atelier, consistant notamment à ne pas répéter ce qui avait déjà été dit, et par là à ne pas évoquer une anecdote personnelle se rapprochant de ce qui avait déjà été évoqué mais bien d'écouter l'autre et de lui répondre. J'ai remarqué que certains enfants, lors des dernières séances, étaient très soucieux de voir ces règles respectées. Ainsi, après la lecture du conte *L'amour de maman* sur le thème de la colère, alors que nous avions déjà évoqué l'histoire et que je demandais aux enfants, non plus de la récapituler mais d'exprimer leur opinion sur cette colère (légitime ou non ?), une élève se mit à la résumer de nouveau, ce sur quoi un autre réagit : « On n'est plus en train de raconter l'histoire », preuve que la portée du débat était comprise pour lui. Lors d'autres discussions, lorsque les élèves en venaient à rebondir sur la parole de l'autre en indiquant : « Je voulais dire que je ne suis pas d'accord avec ce que tu as dit », je savourais leur capacité à pouvoir recréer librement cet espace de discussions et à « échanger » réellement les uns avec les autres en s'écoutant, une des règles fondamentales de notre atelier. L'intégration des inducteurs comme des images ou une lecture permettaient également, lorsque je sentais que le débat devenait trop « personnel », de rediriger l'attention des enfants sur des questions plus spécifiques.

La part de « l'intime » dans les débats demeurerait une question difficile à gérer : comment l'intégrer (puisqu'elle vient répondre à la question) sans pour autant l'installer comme une habitude au risque de voir un atelier se transformer en une suite d'anecdotes personnelles ayant trait au sujet mais sans approfondissement ? Il s'agissait alors pour moi de questionner de nouveau l'enfant qui venait de s'exprimer sur ce que signifiait plus précisément le sentiment ou l'expérience qu'il venait de raconter au regard de notre sujet. Parfois l'intime venait néanmoins envahir le sujet et je trouvais mon rôle d'autant plus complexe à mener, à l'image de cet extrait du débat : « Ça veut dire quoi être amoureux ? »

« -Ma maman et mon papa ils s'aiment pas parce qu'ils se disputent mais ils sont quand même amoureux.

Enseignante : tu veux dire que s'aimer et être amoureux c'est différent ?

-Non, je ne suis pas d'accord, c'est la même chose.

-En fait mes parents ils sont amoureux tous les deux et des fois ils se disputent mais ils sont amoureux maintenant.

-Et des fois on peut se séparer quand on se dispute trop. Et parfois quand ils se disputent, je me bouche les oreilles parce que je veux pas entendre.

-Être amoureux cela veut dire qu'on s'aime.

-Et bha moi, mes parents, ils se disputent mais ils sont quand même amoureux.

-Moi je suis d'accord avec (prénom) parce que papa et maman, comme ils se disputaient beaucoup ils se sont séparés, du coup j'ai un autre garçon dans la famille. Et du coup quand je pars en vacances avec mon papa très longtemps, ma maman me manque beaucoup et quand je pars en vacances avec ma maman, mon papa me manque beaucoup ».

Ici chaque enfant en est venu, au cours du débat, à évoquer ses expériences face à l'amour réciproque ressenti ou non par ses parents. Je me suis alors questionnée : était-on toujours dans une discussion philosophique ou se rapprochait-on d'une sorte de séance de « psychanalyse » ? Ce n'est évidemment pas le rôle de l'enseignant d'entrer dans ce genre de détail à ce moment précis mais il est évident que les enfants, en partageant leurs pensées intimes, en viennent également à raconter des souvenirs personnels, à même de provoquer chez eux diverses émotions. Qu'en faire en tant qu'animatrice du débat ? Tenter de rebondir dessus ? En faire la base du prolongement de la discussion ? Sur cette session sur l'amour spécifiquement, j'ai décidé, après l'avoir retranscrite, de ne pas l'inclure dans les cahiers de vie des élèves, car il me semblait que nous étions entrés dans quelque chose de trop intime pour trouver sa place dans ce support à destination des parents. Edwige Chiroutier développe ce sujet dans *Aborder la philosophie en classe à partir d'albums de jeunesse* (p.21)

« L'intime risque toujours de surgir lors des débats – surtout sur des thèmes délicats comme la mort, la violence, l'exclusion. Les discussions philosophiques ne sont pas des moments d'écoute psychanalytique et l'enseignant ne peut régler les problèmes sociaux et affectifs de ses élèves (d'autres professionnels sont là pour prendre la relève). En recentrant la discussion sur les albums, l'enseignant permet de se concentrer sur l'objectif conceptuel de la séance et de mettre l'affect à bonne distance pour la réflexion » .

C'est pour cette raison que je choisissais toujours un support quel qu'il soit (images, livre, affichage...) en sus de ma question lors de nos échanges.

Venait également se poser la problématique des « petits parleurs » : comment les faire participer ? Nous l'avons vu, le dessin est un autre biais pouvant être utilisé mais il n'était pas forcément suffisant. J'insistais donc en début de séance sur le fait que « ceux qui n'avaient pas parlé avaient priorité sur ceux qui l'avaient déjà fait ». Néanmoins cela ne débloquent pas toujours la parole de certains. Il s'avère que, selon les sujets, peut-être aussi selon l'actualité des enfants, le moment de la journée, l'état émotionnel dans lequel ils se trouvaient, les participants n'étaient pas toujours les mêmes. Si certains élèves rataient rarement l'occasion de s'exprimer lors d'un débat, d'autres se « révélaient » sur certaines discussions. J'ai par ailleurs décidé, au cours de l'année, de désigner les « chefs philosophes » à l'issue de chaque séance. Ceux-ci n'étaient évidemment pas

choisis sur un critère de « bonne » ou « mauvaise » réponse mais sur leur capacité à respecter les règles énoncées au préalable. Il s'est avéré que c'était également une bonne manière de faire intervenir certains. Les enfants furent friands de cette appellation et demandèrent à chaque fin de séance qui avait été nommé. Ils étaient en revanche parfois surpris lorsque, ayant parlé à plusieurs reprises, ils n'étaient pas nommés, mais je leur expliquais que si je ne remettais pas en cause l'intérêt de ce qu'ils avaient dit, ils n'avaient par ailleurs pas respecté une autre règle de l'atelier qui consistait à écouter l'autre. Arrivée à cette étape de l'année, je me rends compte que j'ai eu l'occasion, à part un enfant, très peu bavard, de voir intervenir tout le monde lors des débats. Je ne suis néanmoins pas toujours satisfaite du nombre d'enfants ayant participé et demeure encore à la recherche de moyens pour faire intervenir le plus grand nombre lors de nos discussions.

3.3.2. Poser des limites ?

Les règles édictées en chaque début de séance n'avaient pas pour objectif de circonscrire la parole de l'enfant. Partant du postulat que l'enseignant n'a pas la bonne réponse, on peut alors s'imaginer que toute parole est recevable. Surgit alors la question (amorcée dès ma première partie) de la fonction du débat et de la façon dont il doit ou non être instrumentalisé. S'il n'est pas là pour régler un différend survenu en classe ou répondre à des conceptions pré-établies par l'enseignant et doit avant tout viser la construction de la pensée des enfants et leur capacité à exprimer leurs idées, doit-il pour autant poser des limites à ne pas dépasser ? Question complexe sur laquelle les différents auteurs que j'ai eu l'occasion de lire ne parviennent pas à un réel consensus. En effet, transposés aux cycles 2 et 3, les ateliers philosophiques viennent s'intégrer dans le domaine de l'« Enseignement moral et civique » entendant par là une visée utilitariste pour la pratique de ces ateliers. Il est ainsi indiqué dans le *BO spécial du 26 novembre 2015* (domaine 3 : « La formation de la personne et du citoyen ») :

« Confronté à des dilemmes moraux simples, à des exemples de préjugés, à des réflexions sur la justice et l'injustice, l'élève est sensibilisé à une culture du jugement moral : par le débat, l'argumentation, l'interrogation raisonnée, l'élève acquiert la capacité d'émettre un point de vue personnel, d'exprimer ses sentiments, ses opinions, d'accéder à une réflexion critique, de formuler et de justifier des jugements ».

Si ces prescriptions « morales » n'existent pas en tant que telles au cycle 1, l'enseignement moral et civique ne constituant pas un domaine d'apprentissage en maternelle, on peut néanmoins penser qu'il vient se greffer à celui du langage et qu'on doit y poser les prémices de ce qui sera ensuite développé lors des cycles suivants. Ainsi, il m'est apparu compliqué de me positionner face à cette question de la moralité car si on ne doit pas diriger la parole de l'élève, certains propos

injurieux ou inégalitaires peuvent-ils pour autant être acceptés ? Il m'est arrivé d'éprouver cette pensée lors de mon débat sur les garçons et les filles où, étant donné qu'il est demandé à l'école maternelle comme élémentaire de participer à l'égalité entre les deux sexes, il me paraissait important de ne pas laisser perdurer certains stéréotypes qui avaient surgi lors de la discussion. Il s'est avéré que les propos des enfants suivants s'auto-régulèrent et qu'il était seulement nécessaire pour moi, dans ce cas d'interroger d'autres élèves pour voir apparaître des opinions contradictoires et ainsi nourrir le débat sans avoir à « poser des limites » et indiquer mon désaccord. Une « stratégie » évoquée par les auteurs d' *Apprendre à penser et à réfléchir à l'école maternelle* qui indiquent (p.74) que l'enseignant peut aussi diriger son questionnement pour que les autres enfants apportent leurs regards et permettent à celui qui aurait eu une parole hors « éthique » d'être affecté par les remarques des autres, par la classe dans laquelle il est, et ainsi de modifier son point de vue initial.

Extrait du débat :

« En fait les filles et les garçons ne sont pas pareils parce que les filles font un peu de sport et les garçons en font beaucoup, et si on mange plus que les filles, nos dents deviennent plus fortes que les filles.

- Parfois les filles sont plus fortes et parfois elles ne ressemblent pas aux garçons parce qu'elles n'ont pas les mêmes cheveux et les garçons, ils n'ont que des pantalons.

- Quand ma maman elle est en week-end, tout de suite elle va courir et mon papa, il reste avec nous, et donc ma maman elle court plus que mon papa. Donc il y a des filles qui font du sport.

- En fait moi je fais de la danse et ma maman, elle va m'inscrire au cours de natation.

-En fait, mon frère il ne fait pas beaucoup de sport. Et ce n'est pas vrai que les garçons font beaucoup de sport et les filles un petit peu. »

Il est par ailleurs arrivé, lors d'un débat sur la différence, que je lise l'album *Noire comme le café, blanc comme la lune* (Pili Mandelbaum. Lutin poche) et interroge ensuite les enfants sur cette lecture. Dans cette histoire, une petite fille a une maman qui a la peau noire et un papa qui a la peau blanche, elle est café au lait et ne se trouve pas jolie. L'une de mes élèves a réagi en disant : «C'est vrai que ce n'est pas beau le noir car c'est la couleur du caca ». J'ai été gênée par cette remarque et l'ai interrogée plus précisément tout en lui indiquant que d'autres enfants dans la classe n'avait pas la même couleur de peau qu'elle et que je trouvais cette petite fille très jolie au contraire. Il m'a semblé préférable et nécessaire de prolonger ensuite le débat en tête à tête avec elle. Je ne sais toujours pas en revanche s'il aurait été nécessaire d'intervenir davantage pour « recadrer » la parole de cette enfant en groupe classe en exprimant clairement mon désaccord. Cette anecdote entre en résonance

avec une de mes lectures : dans *Apprendre à penser et à réfléchir à l'école maternelle* , les auteurs indiquent (p73-74) qu'il est nécessaire de faire comprendre aux enfants que toute parole n'est pas recevable ou entendable et que l'enseignant a le choix d'intervenir dans la séance ou après auprès de l'enfant.

Sur la finalité et le fondement de l'activité philosophique, les questions restent donc nombreuses mais, pour conduire ces élèves vers le cycle supérieur, où la notion de moralité, se trouve intimement liée à celle des droits et devoirs civiques, il ne me paraît pas nécessaire d'écarter les sujets se situant dans la sphère morale car on a vu que, sans diriger la parole des enfants, la confrontation de leurs idées à celle de leurs camarades consiste déjà en un apprentissage du « devenir citoyen ».

CONCLUSION

M'interroger sur la pratique de la philosophie en maternelle me conduit inévitablement, lorsqu'il s'agit d'évaluer et de considérer les progrès en cours, à me pencher sur les effets des ateliers dans ma classe. Sont-ils visibles à cette étape de l'année ? J'observe tout d'abord que ces débats ont permis à certains enfants de s'exprimer dans ces moments de regroupement, chose qu'ils ne se permettaient pas forcément jusqu'alors. La tenue régulière de ces discussions s'impose comme une voie, bien que tortueuse et complexe, vers le développement d'un esprit critique, le respect de la parole des autres et la tolérance aux différents points de vue. Il est d'ailleurs particulièrement satisfaisant de voir des élèves en difficulté scolaire investir l'atelier. Certains m'ont surprise par leur potentiel de réflexion et il ne m'aurait pas forcément été possible de l'observer sur d'autres temps de classe. Je remarque qu'à mesure que les séances avancent, les enfants se révèlent de plus en plus capables de réguler leur parole et de développer une écoute réciproque. Lorsque nous abordons un nouveau débat ou suite à une lecture traitant d'un sujet abordé en philosophie, je suis toujours agréablement surprise de voir à quel point ils gardent en mémoire nos séances précédentes et se souviennent de ce que nous y avons dit ou lu. Pour toutes ces raisons, et malgré les interrogations qui m'habitent toujours et que j'ai soulevées dans ce mémoire, je suis convaincue que la pratique de débats philosophiques en maternelle comporte un intérêt. Avec humilité et discrétion, elle contribue à la construction de l'élève et le conduit, au même titre que d'autres apprentissages, vers la suite de sa scolarité et son chemin d'Homme.

Je sais que je ne suis pas arrivée au bout de ma pratique et de mes questionnements et que de nouveaux positionnements pourraient voir le jour. Je réfléchis notamment à la manière de distribuer la parole et projette, dans cette dernière période de l'année, de laisser les enfants réguler eux-mêmes leur tour de parole sans user du bâton. Cela devrait me permettre d'observer la progression, ou non, de leur pratique du débat philosophique. Ma récente réorientation vers les contes d'Audrey-Anne dans l'optique de faire réfléchir les enfants sur les émotions, que je compte poursuivre jusqu'à la fin de l'année, s'impose également comme une nouvelle terre à « défricher » qui devrait m'apporter son lot d'interrogations.

BIBLIOGRAPHIE

Edwige Chiroutier, *Aborder la philosophie en classe à partir d'albums de jeunesse*, Paris, Hachette éducation, 2011, (207 p.)

Marie-France Daniel, Marta Gimenez-Dasi, *Réfléchir sur les émotions à partir des contes d'Audrey-Anne pour les 4 à 8 ans*, Bruxelles, De Boeck, 2012, (176 p.)

Pascaline Dogliani, Isabelle Duflocq, Jean-Claude Pettier, *Un projet pour apprendre à penser et à réfléchir à l'école maternelle*, Paris, Delagrave, 2010, (119 p.)

Sophie Furlaud, *Les p'tits philosophes*, une rubrique Pomme d'Api, Montrouge, Bayard Jeunesse, 2005, (203 p.)

Gilles Geneviève, *La raison puérile, philosopher avec les enfants ?*, Loverval (Belgique), Ed. Labor, 2006, (405 p.)

Brigitte Labbe et Michel Puech, différents ouvrages de la collection, *Les goûters philosophiques*, Toulouse, Milan jeunesse, 2005

Anne Lalanne, *Faire de la philosophie à l'école élémentaire*, Issy-les-Moulineaux, E.S.F., 2002, (124 p.)

Pierre Laurendeau, *Des enfants qui philosophent*, Québec, Ed. Logiques, 1996, (187 p.)

Isabelle Pauyau, *Préparer et animer des ateliers philos de la MS au CE1*, Paris, Retz, 2012, (207 p.)

Coordonné par Michel Tozzi, *L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire à l'école primaire*, Paris Montpellier, Hachette Livre, 2001, (128 p.)

La philosophie pour les enfants, rapport de l'Unesco, division de la philosophie et de l'éthique, Paris, 1999

Sites internet

Institut de pratiques philosophiques, www.pratiques-philosophiques.fr

Michel Tozzi, www.philotozzi.com

Documents audiovisuels

Pierre Barougier, Jean-Pierre Pozzi, *Ce n'est qu'un début*. Suresnes, France Télévisions Distribution, Sony Pictures Home Entertainment, 2010, 1h37

Luc Taramini, *Promenons-nous dans les bois (l'autre temps de la classe)*, Paris, La Maison du doc, 2014 (76 min)

ANNEXE

3. L'amour de maman

Audrey-Anne est dans l'atelier de travail avec sa maman. Elle la regarde travailler depuis très longtemps. Elle l'aime tant !

– Maman... commence-t-elle doucement en tirant sur sa longue blouse.

– ...

Sa maman ne répond pas. Elle semble préoccupée. Audrey-Anne tire encore sur sa blouse.

– Maman...



– Laisse-moi donc tranquille, répond la maman d'un ton bourru. Tu ne vois pas que je suis très occupée ?

Audrey-Anne ne se laisse pas décourager :

– Ma petite maman, s'il te plait, écoute-moi... J'ai... J'ai une question très importante à te poser... Maman, est-ce que tu m'aimes ?

Maman laisse tomber son outil sur le plancher. Sans regarder Audrey-Anne, elle lui répond d'un ton tranchant comme une scie :

– Tu appelles ça une question importante, toi ? C'est une question stupide ! Je suis occupée à des choses sérieuses, moi ! Je n'ai pas de temps pour toi, Audrey-Anne. Va jouer ailleurs !

Audrey-Anne refoule ses larmes. Elle prend son courage à deux mains et continue :

– Maman, ce n'est pas juste. Tu ne t'occupes plus de moi... On dirait que... On dirait que tu aimes plus Nicolas que moi.

Maman se retourne alors vers Audrey-Anne :

– Plus tard, Audrey-Anne ! Je t'ai dit de sortir : sors !

Elle prend Audrey-Anne par un bras et la pousse brusquement hors de l'atelier.

RÉSUMÉS

La mise en place d'ateliers philosophiques à l'école primaire ne fait pas consensus. Pourtant, la pratique se développe, les supports théoriques sur le sujet s'enrichissent et les dernières recommandations des programmes officiels en élémentaire vont dans le sens d'un apprentissage tourné vers la discussion à visée philosophique. Cela est-il valable pour des élèves de maternelle (de trois à six ans)? L'objectif de ce mémoire est de répondre à cette question en s'appuyant sur des écrits didactiques et pédagogiques mis en regard d'une pratique régulière auprès d'une classe de 27 enfants de grande section tout au long d'une année scolaire.

Modalités de mise en place du dispositif, sujets traités, supports utilisés, difficultés rencontrées... Les différentes phases de recherches et de questionnements préalables à la tenue d'« ateliers philo » en classe sont décrites et analysées.

The implementation of philosophic workshops in primary school does not reach a consensus. Nevertheless, the practice is gaining momentum, the theoretical writings on the subject are growing and the last recommendations of the official programs in elementary school are moving in the direction of philosophically oriented discussion. Is it valid for pupils of nursery school (from three to six years old)? The objective of this thesis is to answer this question on a didactic and educational basis, but also on a regular practice with a class of 27 children from « grande section », throughout a school year. Methods of implementation, handled subjects, materials uses, difficulties encountered... The various phases of researches and preliminary questions before philosophical working sessions in class are described and analyzed.