HAL
open science

Favoriser la socialisation des élèves par la pratique de discussions à visée philosophique

Maud Fivel

To cite this version:

Maud Fivel. Favoriser la socialisation des élèves par la pratique de discussions à visée philosophique. Education. 2019. dumas-02138757

HAL Id: dumas-02138757

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02138757v1

Submitted on 24 May 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.

Mention : « Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation »

Spécialité : 1er degré

Parcours : Professorat des écoles

Favoriser la socialisation des élèves par la pratique de discussions à visée philosophique

Soutenu par
Maud Fivel
Le 10 Mai 2019

Nom des Référents de mémoire :
Nicole Mencacci et Frédéric Leterme

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier mes directeurs de mémoire, Mme Nicole Mencacci et Mr Frédéric Leterme, pour m'avoir accompagnée et conseillée tout au long de la réflexion et de la rédaction de ce mémoire.

J'aimerais également remercier ma tutrice de stage, Mme Cécile Vasseur, pour m'avoir patiemment accompagnée dans la construction de mon métier tout au long de l'année ; et moralement soutenue dans les moments difficiles en me redonnant confiance en mes capacités.

Je tiens aussi à remercier l'ensemble de l'équipe de mon école pour m'avoir si chaleureusement accueillie en me donnant le sentiment d'y être un membre à part entière ; pour leur aide précieuse, leurs conseils, et les fous rires dans la salle des maîtres.

Je remercie particulièrement l'ensemble des mes proches ; pour m'avoir soutenue tout au long de cette dense année ; pour m'avoir patiemment écoutée parler de longues heures de mes problématiques de classe ; pour avoir accepté que l'école ne s'arrêtait pas une fois la sonnerie retentie ; et surtout pour avoir cru en mes capacités.

Enfin, un grand merci à mes élèves, qui se sont impliqués dans ces discussions à visée philosophique ainsi que pour leurs belles paroles qui éclairent leurs pensées et les nôtres.

INTRODUCTION : 3

1 CADRE THEORIQUE. 4

1.1 LA PLACE DE L'EMC DANS LES PROGRAMMES SCOLAIRES : EVOLUTION DE L'EDUCATION A LA CITOYENNETE DEPUIS LA REVOLUTION FRANÇAISE. 4

1.2 EN QUOI LA DISCUSSION A VISEE PHILOSOPHIQUE PERMET-ELLE DE TRAVAILLER L'EMC ? 7

1.2.1 Qu'est-ce que la philosophie ? 7

1.2.2 Historique des pratiques de philosophie avec les enfants. 9

1.2.3 La discussion à visée philosophique dans les programmes scolaires. 11

1.2.4 Démarche et finalités de la pratique. 12

1.2.5 La question de l'évaluation d'une discussion à visée philosophique. 13

1.3 EN QUOI LA DVP CONTRIBUE-T-ELLE A LA SOCIALISATION DES ELEVES ? 14

1.3.1 La construction identitaire de l'élève. 15

1.3.2 La Discussion à Visée Philosophique propice au développement langagier et réflexif. 15

1.3.3 La Discussion à Visée Philosophique, une activité démocratique et socialisatrice. 16

2 REALISATION DE L'ETUDE. 17

2.1 CADRE GENERAL DE L'ETUDE. 18

2.2 DISPOSITIF MIS EN PLACE. 18

2.3 CHOIX METHODOLOGIQUES. 19

3 ANALYSE DES RESULTATS 20

3.1 CONCERNANT LE DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES LANGAGIERES ET REFLEXIVES DES ELEVES. 20

3.1.1 Graphiques des données recueillies par captation audio. 20

3.1.2 Analyse des données 22

3.1.3 Interprétation des données au regard du cadre théorique 22

3.2 CONCERNANT LE DEGRE DE SOCIALISATION DES ELEVES. 23

3.2.1 Graphiques répertoriant les données issues des questionnaires. 23

3.2.2 Analyse des données 26

3.2.3 Interprétation en regard du cadre théorique. 26

3.3 LIMITES ET REMEDIATIONS DE L'ETUDE. 27

BIBLIOGRAPHIE 31

INDEX DES FIGURES 32

ANNEXES 33

Introduction :

L'école, et plus particulièrement la classe est un lieu d'apprentissage de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être. Le groupe classe s'assimile à une démocratie en miniature, dans le sens où chaque élève, par son individualité, construit à l'école une première expérimentation de sa citoyenneté.

Ainsi pendant leurs treize années de scolarisation, les élèves vont vivre diverses situations de socialisation en parallèle des apprentissages qu'ils vont construire. A l'échelle des élèves, ces situations, selon leur intensité et récurrence, sont susceptibles de parasiter le temps de classe et leurs apprentissages. Comme le précise le référentiel des compétences de l'enseignant, son rôle est fondamental pour « organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves ».

En débutant avec une classe de CM2 en milieu ordinaire, avec des élèves qui ont déjà vécu ensemble sept années de scolarisation, je ne pensais pas rencontrer de difficultés de cadre dans ma classe. Pourtant, je réalise assez rapidement que les élèves sont fréquemment confrontés à des conflits interpersonnels qui viennent perturber leurs capacités attentionnelles lors des temps d'apprentissage.

Je réfléchis alors à mettre en place un dispositif pour amener les élèves à plus d'écoute et de coopération entre eux afin d'améliorer le climat de classe. En m'appuyant sur différents travaux de recherche, je m'intéresse aux pratiques de pédagogie active, liées au programme d'enseignement moral et civique, telles que la discussion à visée philosophique, en posant la problématique suivante : en quoi la pratique du débat-philo permet-elle de favoriser la socialisation des élèves ?

Après avoir détaillé dans une première partie le cadre théorique dans lequel s'inscrit cette étude, j'expliquerai en quoi la pratique régulière de discussions à visée philosophique peut contribuer à une meilleure socialisation des élèves. J'exposerai dans un second temps les choix méthodologiques effectués pour la mise en place du dispositif au sein de la classe. Enfin, j'analyserai dans une troisième partie les données recueillies lors de l'étude au regard de la problématique.

1 Cadre théorique.

1.1 La place de l'EMC dans les programmes scolaires : évolution de l'éducation à la citoyenneté depuis la révolution française.

Alain Bergougnioux, inspecteur général de l'Éducation Nationale, dresse un bref historique de l'enseignement moral et civique dans son article *l'école et l'éducation civique*[1]en évoquant que « l'éducation à la citoyenneté, reflète évidemment plus que les disciplines scolaires, l'état d'une société. L'éducation civique n'est justement pas une discipline, c'est un enseignement de valeurs, de principes, de savoirs, de pratiques, estimés indispensables à un moment donné pour préparer les jeunes à participer le mieux possible à la vie démocratique, en assumant et en exerçant leurs droits et leurs devoirs citoyens. »

François Galichet[2], professeur émérite de l'IUFM de Strasbourg précise « que les remaniements de l'éducation civique en France ont toujours répondu à des situations de crise, et que cette éducation a toujours été conçue comme un remède possible, sinon même comme le principal remède à la crise ».

C'est ainsi que l'instruction civique commence à émerger lors de la révolution française, dans un souci de développer une éducation morale et sociale se substituant à l'éducation religieuse. Condorcet[3] mise sur l'instruction et la liberté pour contrer le remplacement du catéchisme par un autre dogme, celui de l'enseignement d'une doctrine républicaine. Toutefois, François Galichet souligne que le thème de l'éducation à la citoyenneté était déjà présent bien avant la révolution française, en citant Platon et Rousseau qui développaient déjà l'idée d'une transformation de la société dans et par l'éducation.

---

[1] http://media.education.gouv.fr/file/37/6/3376.pdf

[2] GALICHET François, L'éducation à la citoyenneté dans les programmes d'enseignement français nécessairement laïcs et leur mise en œuvre, Colloque international salésien de Lyon (20-24 août 2005), http://philogalichet.fr/wp-content/uploads/2011/10/Léducation-civique-en-France1.pdf

[3] Cinq mémoires sur l'Instruction publique (1791)

Il faudra cependant attendre la loi du 28 mars 1882 pour que l'instruction morale et civique soit officiellement introduite dans les programmes scolaires. Réservée dans un premier temps à l'école primaire, elle sera étendue au premier cycle des lycées après la deuxième guerre mondiale dans un besoin de regain de formation civique.

Au cours des années soixante, l'instruction civique tombe en désuétude (prospérité économique, libération des mœurs, crise de mai 1968) et est retirée des programmes du primaire en tant que discipline autonome en 1969.

Elle est réintroduite en 1985 sous Chevènement, en tant qu'éducation civique, pour notamment pallier la « fracture sociale » que sont les difficultés d'intégration dans la société d'une jeunesse diverse culturellement (immigration, religions, chômage et conséquences sociales...) ; mais également pour répondre à la crise scolaire de 1984 et rétablir le climat scolaire.

D'autres modifications sont apportées dans les programmes de 1991 et 2002, pour mener à la création d'un enseignement moral et civique dans la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école du 8 Juillet 2013, en mettant l'accent sur l'une des missions premières de l'Ecole qui est de faire partager les valeurs de la République (liberté, égalité, fraternité, solidarité, laïcité, refus des discriminations) ainsi que le droit de l'enfant à l'instruction incluant le développement de son sens moral et de son esprit critique. S'ensuit la « grande mobilisation de l'Ecole en faveur des valeurs de la République » du 22 Janvier 2015 et la création des nouveaux programmes d'Enseignement Moral et Civique de 2015, pour lequel une heure hebdomadaire y est consacrée à l'école primaire.

À partir de la rentrée 2018, des ajustements sont apportés aux programmes scolaires afin de prendre en compte les résultats obtenus par la France lors des grandes enquêtes internationales en matière d'éducation et de renforcer la maîtrise des savoirs fondamentaux : lire, écrire, compter, respecter autrui. Un nouveau programme d'EMC voit le jour le 26 Juillet 2018 qui comporte trois finalités :

- Respecter autrui :

La morale enseignée à l'école est une morale civique qui renvoie au projet d'une appropriation par l'élève de principes garantissant le respect d'autrui. Elle repose sur la conscience de la dignité et de l'intégrité de la personne humaine et nécessite l'existence d'un cadre définissant les droits et les devoirs de chacun.

- Acquérir et partager les valeurs de la République

Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture réaffirme la mission de l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République : « Dans une démarche de coéducation, (...) elle a pour tâche de transmettre aux jeunes les valeurs fondamentales et les principes inscrits dans la constitution de notre pays ». Ces principes et valeurs sont nécessaires à la vie commune dans une société démocratique et constituent un bien commun.

- Construire une culture civique.

Le domaine 3 du socle commun, la formation de la personne et du citoyen, définit que l'école « permet à l'élève d'acquérir la capacité à juger par lui-même, en même temps que le sentiment d'appartenance à la société ». La culture civique s'articule autour de quatre domaines déjà présents dans les programmes de 2015 :

- Culture de la sensibilité :

Elle permet d'identifier et d'exprimer ce que l'on ressent, comme de comprendre ce que ressentent les autres (notion d'altérité).

- Culture de la règle et du droit :

Elle unit le respect des règles de la vie commune et la compréhension de leur sens, tout en conduisant progressivement à une culture juridique.

- Culture du jugement :

Elle permet de développer l'esprit critique des élèves, de leur apprendre à s'informer de manière éclairée. C'est une culture du discernement.

- Culture de l'engagement :

Elle favorise l'action collective, la prise de responsabilités et d'initiatives et développe chez l'élève le sens de la responsabilité par rapport à lui-même, aux autres et à la nation.

L'enseignement moral et civique articule des valeurs, des savoirs et des pratiques. Dans l'heure hebdomadaire dédiée à cet enseignement, il est recommandé d'y consacrer une demi-heure à la pratique orale. Comme le dit si bien François Audigier[4] « c'est en citoyennant que l'on devient citoyen ».

Ainsi, le programme d'EMC préconise d'avoir recours à la discussion réglée et au débat argumenté pour « permettre aux élèves de comprendre, d'éprouver et de mettre en perspective les valeurs qui régissent notre société démocratique »[5].

Ce qui nous amène à l'axe d'étude retenu pour ce mémoire, la pratique de la discussion réglée et plus particulièrement la discussion à visée philosophique.

1.2 En quoi la discussion à visée philosophique permet-elle de travailler l'EMC ?

1.2.1 Qu'est-ce que la philosophie ?

Le mot « philosophie » est un mot d'origine grecque (φιλοσοφία : philosophia). Il se décompose en philo- (verbe philein : aimer, chercher) et, -sophie (nom sophia : connaissance, savoir, sagesse). Ainsi, la philosophie se définit comme l'amour de la sagesse ou du savoir.

---

[4] François Audigier, « L'éducation à la citoyenneté dans ses contradictions », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 44 | avril 2007, mis en ligne le 23 juin 2011, consulté le 28 décembre 2018. URL : http://journals.openedition.org/ries/125

[5] Programme d'EMC : http://cache.media.education.gouv.fr/file/30/73/4/ensel170_annexe_985734.pdf

Michel Tozzi, dans son article « qu'est-ce qu'une pratique philosophique ? » définit la philosophie comme « une démarche de pensée impliquée qui s'exerce sur des questions touchant au sens de mon rapport au monde, à autrui et à moi-même, à la compréhension du réel et de la condition humaine, pour tenter de comprendre la signification de ce rapport et d'analyser ces réalités dans une perspective de vérité et d'explicitation de valeurs, par une démarche rationnelle qui problématise la complexité de cette approche, conceptualise les notions qui permettent de la penser, et argumente les conclusions auxquelles on cherche à parvenir »[6].

Traditionnellement, l'enseignement de la philosophie ne se fait qu'à partir de la classe de terminale, sous forme de cours théoriques, d'explications de textes, et de dissertations. Or, l'apprentissage de la philosophie ne se résume-t-elle qu'à l'étude des grands philosophes ?

Avec l'émergence de nouvelles pratiques philosophiques, l'enseignement de la philosophie sort du cadre institutionnel classique et s'ouvre à de nouveaux publics (café-philo, universités populaires, discussion à visée philosophique à l'école...).

Définissons tout d'abord ce que l'on entend par « pratique philosophique ». « Pratique » vient du grec « praxis » et définit l'action. Lorsque la pratique est humaine, on dit qu'elle est consciente, volontaire, et que son but est de modifier concrètement une réalité, une situation. On l'oppose à la théorie mais n'en reste pas moins complémentaire. Ainsi, la « pratique théorique », ou réflexion, est une « activité consciente qui modifie la vision du monde de celui qui s'y adonne, ou de ceux qui s'engagent dans cette pratique (c'est ce qui se passe souvent dans une discussion à visée philosophique) »[7].

La « pratique philosophique » se définit par l'exercice habituel de la philosophie dans le sens où la pensée se travaille. Elle est contextualisée, cela signifie qu'elle s'exerce en situation (par exemple dans une classe, un café…). Ce n'est pas une activité

---

[6] https://www.philotozzi.com/2009/07/qu%E2%80%99est-ce-qu%E2%80%99une-pratique-philosophique/

[7] Michel Tozzi, ***Ibid.***

ponctuelle, mais pratiquée dans la durée, qui donne lieu à un apprentissage, une expérience. Elle développe ainsi une habileté particulière que l'on nomme compétence. La pratique philosophique de celui qui pense et agit est un processus intellectuel stabilisé, qui procède avec méthode et opère conformément à des règles lui donnant une cohérence propre.

Ces nouvelles pratiques philosophiques se différencient par :

- les lieux (école/ cité ; maternelle/ élémentaire/ collège/ université ; classe/ café/ cabinet/entreprise ; public/ privé etc.) ;

- le public (élève/étudiant ; enfant/adolescent/adulte…) ;

- le degré d'implication (élève de terminale captif/participant à un atelier volontaire) ;

- le degré d'institutionnalisation (école/association/initiative informelle).

- les objectifs poursuivis : transmettre un savoir philosophique (historique, doctrinal), apprendre à philosopher, éduquer à une citoyenneté réflexive etc.

Intéressons-nous à présent au développement de ces pratiques philosophiques avec les enfants.

1.2.2 Historique des pratiques de philosophie avec les enfants.

Depuis une trentaine d'années, diverses pratiques de philosophie avec les enfants se développent dans les écoles primaires à travers le monde. Ce mouvement est initié par Matthew Lipman dans les années 1970 aux Etats-Unis, qui met en place un programme de « philosophie pour enfants » reposant sur une série de romans servant de base de réflexion pour un débat ou une discussion. Le groupe classe s'organise alors en communauté de recherche pour répondre aux questions que soulèvent les romans.

Bien que l'américain ait été reconnu comme l'initiateur de la pratique philosophique auprès d'enfants, la pédagogue française Germaine Tortel, par sa « pédagogie

d'initiation » organisait déjà des discussions d'ordre philosophique dans les classes maternelles d'après-guerre, en s'appuyant notamment sur les mythes.

Bien que les travaux de M.Lipman se propagent à l'étranger, il faudra attendre le milieu des années 1990 pour que les pédagogues français s'emparent du mouvement. En effet, une nouvelle vision de l'éducation voit le jour, dans laquelle une part importante est dédiée à l'écoute, avec la prise en compte de l'enfant-sujet et l'émergence de ses droits apportés par la ratification de la convention internationale des droits de l'enfant (1991).

Ainsi, Agnès Pautard[8] se joint au psychanalyste Jacques Lévine pour fonder l'atelier-philosophie AGSAS en 1996 dont la vocation est « d'aider tous les élèves considérés dans la globalité de leur personne, à penser tranquillement ensemble le sens de la vie, par eux-mêmes, pour eux-mêmes et de manière authentique, ce dispositif ouvrant l'accès à l'universel au sein d'une communauté de chercheurs philosophes, tous reconnus comme interlocuteurs valables ».

Au début des années 2000, Michel Tozzi[9] théorise les discussions à visée démocratique et philosophique à l'école. Il intervient également en tant qu'expert auprès de l'Unesco pour la philosophie à l'école primaire dont une chaire Unesco intitulée « pratiques de la philosophie avec les enfants : une base éducative pour le dialogue interculturel et la transformation sociale » a été inaugurée en novembre 2016.

D'autres auteurs sont également reconnus pour leurs travaux sur les pratiques philosophiques auprès d'enfants, comme Alain Delsol, Oscar Brénifier, Patrick Tarrhault Frédéric Lenoir ou encore Edwige Chirouter qui préconise d'utiliser la littérature jeunesse comme élément inducteur à la philosophie en classe (Chirouter, 2011).

Les pratiques de discussion à visée philosophique se multiplient donc au sein des écoles primaires, mais pour répondre à quelles instructions officielles ?

---

[8] http://ateliers.philo.free.fr/Biographie/BIOagnespautard.htm

[9] https://www.philotozzi.com/lauteur/

1.2.3 La discussion à visée philosophique dans les programmes scolaires.

Dès 2002, les programmes scolaires instaurent la pratique du débat (participer à un débat, distribuer la parole et faire respecter l'organisation d'un débat), qui en plus de travailler la compétence fondamentale de maîtrise de la langue, développe aussi des compétences participant à la formation de futurs citoyens autonomes et responsables et favorise le vivre-ensemble.

Dans les programmes d'EMC de 2015, le terme « discussion à visée philosophique (DVP) » apparait clairement pour le cycle 2 et le cycle 3. Un document d'accompagnement Eduscol[10] définit la DVP comme un « oral réflexif (qui) a pour objet de réfléchir au sens des choses, en dehors de toute prise de décision et sans viser l'action. De façon générale, cette réflexion implique de sortir de soi-même, de partager les questions existentielles dans le temps et l'espace pour penser notre condition humaine dans ce qui fonde notre rapport au monde, aux autres… »

Or, dans les nouveaux programmes d'EMC de 2018, le terme « philosophique » disparait pour faire place au terme de « discussion réglée » ce qui laisse entendre que la pratique de la discussion à visée philosophique, appartenant aux débats réglés, est toujours d'actualité pour travailler les mêmes compétences d'EMC (prendre part à une discussion, un débat ou un dialogue : prendre la parole devant les autres, écouter autrui, formuler et apprendre à justifier un point de vue).

D'autre part, la pratique du débat philosophique en classe entre dans le processus d'éducation à la citoyenneté, en permettant la mise en œuvre, au sein de la classe, des valeurs de respect, d'estime de soi, d'écoute de l'autre, d'esprit d'entraide et de coopération.

Toutefois, animer une discussion à visée philosophique ne s'invente pas pour l'enseignant qui doit réaliser un travail de préparation afin de répondre aux enjeux de la pratique.

---

[10] http://cache.media.eduscol.education.fr/file/EMC/01/7/ress_emc_discussion_DVP_464017.pdf

1.2.4 Démarche et finalités de la pratique.

La discussion à visée philosophique a une double visée. Elle est à la fois démocratique par ses règles de prise de parole et rôles sociaux ; et philosophique puisqu'elle amène un questionnement, s'organise en communauté de recherche et entraine la conceptualisation et l'argumentation. L'objectif principal est d'apprendre à penser au contact des autres et de prendre plaisir à penser.

En primaire, il ne s'agit pas de faire un cours de philosophie, mais d'éveiller chez les élèves le goût pour la réflexion, le débat collectif en étant respectueux les uns les autres, l'échange, l'écoute, la construction collective de la réflexion sur un thème à caractère philosophique sur lequel ils ont envie de discuter. (Tarrault, 2016)

Avant d'animer une discussion à visée philosophique, il faut tout d'abord définir un thème, avec une question d'ordre philosophique. L'enseignant effectue un travail préparatoire autour du thème pour avoir suffisamment de matière à nourrir et relancer le débat si besoin. Il introduit alors le thème par un inducteur, qui peut être une œuvre picturale, un court métrage, de la littérature de jeunesse... Toutefois il est important de laisser les élèves construire et choisir eux même la question philosophique dont ils vont débattre, car on ne débat réellement et positivement que sur ce qu'on a décidé de débattre. Ce moment se fait à l'écrit, dans un cahier-philo par exemple.

Une question d'ordre philosophique est une question existentielle qui tend à l'universel et pour laquelle il n'y a pas d'unique réponse. Comme l'écrit Michel Tozzi (Tozzi, penser par soi-même, 1999) : « Est donc philosophique toute question qui pose le problème du sens, de la finalité, de la valeur d'une situation ou d'un phénomène pour l'homme, et qui ne peut se réduire à l'explication scientifique des faits ou à la modification technique de la réalité. Une interrogation éthique est donc philosophique, non parce qu'elle pose une question de fait ou de légalité juridique, mais parce qu'elle aborde un problème de légitimité morale. »

Après cette première phase de problématisation, vient la phase de conceptualisation qui permet de définir des concepts, des notions émanant du thème retenu. Il s'agit là d'un processus d'abstraction : on part du particulier pour aller vers le général. Ainsi on

va distinguer d'autres notions pour confronter le thème avec des concepts proches ou opposés.

Enfin, la phase d'argumentation de la discussion, où chaque élève pourra confronter son point de vue à celui de ses camarades en essayant de justifier pourquoi il pense ceci ou cela. Comme l'écrivait Jean Piaget[11] : « C'est par le frottement incessant avec autrui, par l'opposition des volontés et des opinions, par l'échange et la discussion, par les conflits et la compréhension mutuelle que nous avons tous appris à nous connaître nous-mêmes ». Le débat argumenté permet d'éveiller l'élève à l'esprit critique, en l'aidant progressivement à réfléchir sur le contexte dans lequel il affirme une valeur ou une autre en y pointant les contradictions.

La disposition de l'espace est un élément important, il est en effet essentiel que chacun puisse se voir puisque l'on communique avec notre voix, nos gestes et notre regard. Ainsi sera-t-il préférable de placer les élèves en cercle ou en U selon la configuration de la salle.

Comme tout débat réglé, la discussion à visée philosophique s'organise autour de rôles sociaux (président, reformulateur, secrétaires, dessinateurs, distributeur de parole, participants, observateurs...) que chaque élève pourra expérimenter à tour de rôle. Le détail de chaque rôle sera précisé dans les modalités du dispositif d'étude.

1.2.5 La question de l'évaluation d'une discussion à visée philosophique.

Il est difficile d'évaluer l'élève sur sa participation à une discussion à visée philosophique, le but de celle-ci étant de libérer la pensée et la parole.

L'enseignant, et les élèves peuvent toutefois évaluer un débat philo sur le plan collectif en se questionnant sur :

- L'intérêt des propos tenus ;
- Le dynamisme qui s'est dégagé ;

---

[11] Jean Piaget, *l'Education morale à l'école*, éditions Anthropos, 1997.

- La façon dont les notions ont pu être définies ;
- La progression de la réflexion sur un plan collectif ;
- La qualité des échanges et des formulations.

L'enseignant pourra également établir un constat subjectif de l'évolution des élèves lors des discussions (en termes de participation, de pertinence des propos, de respect des règles...)

Le cahier-philo, véritable objet de réflexion personnelle de l'élève, n'est pas sujet à être évalué, même sur la norme orthographique. De nombreux chercheurs et praticiens de la discussion à visée philosophique préconisent en effet que le cahier-philo reste la propriété exclusive de l'élève, afin de ne pas limiter la pensée de l'élève par la complexité de l'acte d'écriture. Toutefois, l'enseignant peut encourager les élèves à partager leurs notes, soit à l'oral avec leurs camarades, leurs familles ou l'enseignant ; soit à l'écrit dans le cadre d'une affiche ou d'un journal pour communiquer avec le reste de l'école. Dans ce cas, un réel travail d'écriture sera à mener pour obtenir un écrit construit et abouti.

1.3 En quoi la DVP contribue-t-elle à la socialisation des élèves ?

Le Trésor de la Langue Française définit la socialisation comme un « Processus d'adaptation de l'enfant à la vie en société, aux rapports sociaux. »[12]. La socialisation est complexe puisque l'enfant, dans sa construction identitaire, se reconnait d'abord en tant que soi avant de quitter son égocentrisme dans son rapport à l'autre, l'altérité, et reconnaitre l'autre dans sa différence. C'est par le langage que l'enfant entre en relation avec l'autre et développe sa pensée au contact d'autrui[13]. Nous verrons dans cette partie comment la discussion à visée philosophique peut contribuer à ce cheminement de socialisation chez les élèves.

---

[12] Trésor de la langue française. http://www.cnrtl.fr/definition/socialisation

[13] *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*, Jean Piaget

1.3.1 La construction identitaire de l'élève.

La construction identitaire de l'enfant commence dans la famille et se poursuit dans l'école où l'enfant construit son identité d'élève.

Michel Tozzi, dans son article paru dans la revue internationale Tréma *La construction identitaire de l'élève par le questionnement et la discussion à visée philosophique* reprend les propos d'Hegel en précisant que l'altérité s'invite alors dans l'identité : « Toute conscience de soi suppose un dédoublement pour se re-connaître comme conscience. La conscience est conscience de l'autre en soi, en même temps que conscience par et pour autrui, en même temps que conscience d'autrui. Et c'est réciproque pour chacun. Qu'est-ce en effet qu'une conscience qui ne serait pas reconnue ? L'identité de chacun ne s'affirme que dans sa reconnaissance. » (Tozzi, La construction identitaire de l'élève par le questionnement et la discussion à visée philosophique, 2010)

La Discussion à Visée Philosophique à l'école contribue à cette construction identitaire de l'élève en favorisant la confrontation à l'altérité (par la discussion), les échanges langagiers (par la parole et l'écoute), et l'intersubjectivité (par la communauté réflexive). L'intersubjectivité se définit comme la relation de personne à personne dans laquelle chaque personne est capable de prendre en considération la pensée de l'autre dans la construction de son propre jugement.

Certains théoriciens comme Trevarthen avancent que l'intersubjectivité n'est pas apprise, mais que nous naissons avec cette capacité à entrer en relation avec autrui, et ce pas seulement qu'à partir de l'acquisition du langage. C'est toutefois dans et par le langage que l'enfant pourra développer sa pensée au contact des autres.

1.3.2 La Discussion à Visée Philosophique propice au développement langagier et réflexif.

La discussion à visée philosophique engage la parole orale des élèves et leur pensée réflexive, ce qui favorise le développement de leur identité langagière et de leur identité réflexive. Le thème d'une DVP amène le plus souvent des questions prenant sens dans le vécu des enfants mais qui restent abstraites, universelles et existentielles (qui concernent la condition humaine).

La discussion est alors de nature réflexive : ces questions posent problème aux élèves. D'où l'intérêt de « s'y coller » ensemble pour tenter de les résoudre. Face à une question problématique, il est nécessaire de réfléchir avant de répondre, et de débattre des différents points de vue qui vont s'exprimer.

Ainsi, l'usage de la langue n'est plus fonctionnel (parler pour agir sur le monde) mais devient réflexif, ce qui induit un autre rapport à la langue pour les discutants. La pensée se développant à la fois par et dans le langage, l'élève est en recherche du mot ou de l'expression la plus juste pour traduire sa pensée, ce qui a tendance à favoriser un registre de langue plus soutenu. « Parler pour penser, pas seulement pour dire, et penser en parlant, car il n'y a guère de pensée (en tout cas de pensée réflexive) sans langage »[14].

La DVP permet à la fois d'apprendre à parler et à penser. Le langage et la pensée se co-développent : travailler sa pensée revient à travailler la langue, et travailler la langue permet de mieux penser.

1.3.3 La Discussion à Visée Philosophique, une activité démocratique et socialisatrice.

La discussion est par définition une activité langagière de communication entre humains. Elle permet de se confronter à l'altérité, puisqu'on apprend à vivre ensemble en discutant. Elle est en ce sens source de socialisation en produisant une identité collective et individuelle par l'échange verbal.

Les règles du débat confèrent à la discussion une dimension démocratique, par ses rôles sociaux qui responsabilisent les élèves, notamment par la délégation de l'autorité du débat à l'élève président de séance. Les règles de prise de parole et d'écoute contribuent également à la construction démocratique et citoyenne des élèves.

De plus, le caractère formel de la DVP instaure un espace de parole au sein de la classe ou l'élève se reconnait comme interlocuteur valable au sein de ses pairs et de l'enseignant, quel que soit son degré d'appartenance au groupe classe lors des autres

[14] Michel Tozzi, *Ibid.*

temps scolaires. L'élève s'autorise alors, puisqu'il y est librement autorisé, à accorder de la valeur à sa pensée propre, et de fait, sa parole.

La spécificité de la discussion à visée philosophique est de favoriser une socialisation réflexive : on apprend à dialoguer ensemble, en s'écoutant, se respectant et sans se disputer. Le débat permet alors d'enrichir sa pensée avec la parole de l'autre, dans l'accord ou le désaccord, mais toujours dans une paix civile garantie par ses règles démocratiques. Ce qui, dans un contexte sociétal individualiste, a pour intérêt de contribuer à atténuer l'effet d'affaiblissement du lien social (ce qui maintien une société ensemble, et plus précisément ici l'école). La DVP permet alors à l'élève, en se confrontant aux opinions de ses pairs, de mettre en œuvre un processus de socialisation sociocognitif.

Ainsi, la discussion à visée philosophique contribue à la socialisation des élèves puisqu'ils y apprennent à penser et vivre ensemble dans et par la coopération discursive. C'est une activité démocratique, par ses règles et rôles sociaux, et socialisatrice, par la réflexion commune engagée pour répondre aux questions philosophiques.

2 Réalisation de l'étude.

Comme avancé en introduction, divers problèmes relationnels ont été observés depuis le début de l'année scolaire : conflits, manque d'écoute et de respect mutuel, moqueries, refus de coopérer avec certains élèves dans un travail de groupe, refus de travailler entre filles et garçons. Ces conflits, qu'ils soient minimes ou graves, viennent perturber les temps d'apprentissage de manière récurrente. Un travail pour améliorer la socialisation des élèves s'avère ainsi nécessaire. Il s'agit d'accompagner les élèves dans leur processus d'adaptation à la vie en société, dans l'école et dans la classe, en améliorant leurs rapports sociaux, c'est-à-dire leurs relations interpersonnelles au sein de la classe, et diminuer ainsi les incidents perturbateurs énumérés ci-dessus.

Par son double objectif, démocratique et philosophique, la discussion à visée philosophique permet à la fois de travailler la capacité d'écoute et le respect mutuel (règles du débat et rôles sociaux) ; mais aussi d'offrir un espace de parole propice aux questionnements (philosophie : démarche de pensée qui s'exerce sur des questions

existentielles), ce qui permet aux élèves de réfléchir, d'avancer et de confronter leurs points de vue dans un cadre réglé.

Ainsi, le dispositif proposé pour cette étude vise à conforter ou réfuter la problématique suivante : en quoi une pratique régulière de la discussion à visée philosophique en classe d'élémentaire permet d'améliorer la socialisation des élèves ?

2.1 Cadre général de l'étude.

La classe de CM2 est composée de 21 élèves, 10 filles et 11 garçons. Les bureaux sont disposés en U pour que chacun puisse se voir. Les différents rôles sociaux se répartissent sur la base du volontariat de la façon suivante :

- Un président de séance : son rôle est de distribuer la parole en veillant à la donner en priorité à ceux qui n'ont pas parlé ou peu parlé.
- Un distributeur de parole : son rôle est de donner le bâton de parole à l'élève désigné par le président.
- Deux secrétaires : leur rôle est d'écrire les idées qui leur semble importantes lors de la discussion. *(Annexe 1)*
- Deux dessinateurs : leur rôle est de dessiner ce qui leur semble important. Les dessins seront ensuite exposés et commentés. *(Annexe 2)*
- Un reformulateur : son rôle est de dire avec ses mots ce qu'un camarade vient de partager. Ses interventions se feront à la demande de l'enseignant pour les idées importantes.
- Les participants : leur rôle est de participer à la discussion en respectant la parole de chacun, en étant à l'écoute afin de faire évoluer la discussion et non faire une juxtaposition d'opinions.

Seuls les participants ont le droit de prendre part au débat.

2.2 Dispositif mis en place.

Le dispositif consiste à organiser une discussion à visée philosophique hebdomadaire sur la période 4. Compte tenu du calendrier chargé sur cette période (répétitions de la

chorale, visite au collège, interventions santé), seulement quatre débats ont pu être mené sur les six semaines de la période.

Pour les deux premières discussions, un texte issu de la littérature patrimoniale sert d'inducteur au débat. La chèvre de Monsieur Seguin *(Annexe 3),* d'Alphonse Daudet, permet d'orienter le débat sur le thème de la liberté (DVP 1) ; et Le Loup et l'Agneau *(Annexe 4),* de Jean de La Fontaine déclenche un débat sur le thème du pouvoir (DVP 2).

Les deux autres thèmes ont été votés à partir d'idées proposées dans un cahier à disposition des élèves : la violence (DVP 3) et le respect (DVP 4). *(Annexe 5)*

Avant d'engager le débat, les élèves réfléchissent à l'écrit aux questions qu'ils se posent sur le thème en question, puis les questions sont sélectionnées selon leur pertinence. Les élèves répondent ensuite à l'écrit à l'une des questions qu'ils se posent *(Annexe 6).* Des affichages sont ensuite réalisés après chaque débat pour reprendre les questions que les élèves se sont posées, les réponses qui ont émergé lors du débat et les illustrations réalisées par les dessinateurs. *(Annexe 7)*

Chaque débat dure vingt minutes et est enregistré par l'enseignante.

2.3 Choix méthodologiques.

L'approche clinique a été retenue pour le cadre d'étude de ce mémoire dans le but d'affiner deux hypothèses de travail. La première étant qu'une pratique régulière de la DVP permet de développer les compétences langagières et réflexives des élèves ; et la seconde qu'une pratique régulière de la DVP permet d'améliorer la socialisation des élèves. Enfin, il sera intéressant de voir lors de l'analyse des données s'il existe une relation entre les capacités langagières et réflexives (hypothèse 1) et le degré de socialisation de l'élève (hypothèse 2).

Les observables pour la première hypothèse sont :

- Le nombre de prises de parole et la durée totale de participation par élève, ce qui permet d'évaluer l'évolution des compétences langagières au fil des discussions.

- La capacité à argumenter ses propos et à faire évoluer le débat, ce qui permet d'évaluer l'évolution des compétences réflexives au fil des discussions.

Les observables pour la seconde hypothèse concernent le ressenti des élèves à trois niveaux :

- L'évolution de la coopération des élèves en classe
- L'évolution de la participation en classe de chaque élève
- L'évolution du sentiment d'appartenance au groupe classe de chaque élève.

Le recueil de données pour la première hypothèse se fait par enregistrement audio de chaque débat, dont les données afférentes aux observables sont répertoriées dans un tableau pour permettre de les analyser sous forme de graphique.

Le recueil de données pour la seconde hypothèse consiste en un questionnaire *(Annexe 8)* à destination de chaque élève permettant d'estimer son ressenti au sein de la classe. Le même questionnaire est rempli avant la mise en place du dispositif et après la fin du dispositif pour évaluer l'évolution de ce ressenti.

3 Analyse des résultats

3.1 Concernant le développement des compétences langagières et réflexives des élèves.

3.1.1 Graphiques des données recueillies par captation audio.

Chacun des graphiques répertorie les données recueillies lors de l'écoute des quatre discussions à visée philosophique réalisées au cours de la période 4. Ces données reprennent les observables définis précédemment, à savoir :

- Le nombre de prises de parole et la durée totale de participation par élève.

- La capacité à argumenter ses propos et à faire évoluer le débat.

Dans un souci d'anonymat, les élèves sont numérotés de 1 à 21 pour cette étude. Seuls les élèves ayant pris la parole lors du débat figurent sur chaque graphique. Ils sont placés de gauche à droite par ordre de première intervention dans le débat. Les

élèves qui ont un rôle social (président, secrétaire, dessinateur, distributeur, reformulateur) n'ont pas le droit de prendre part au débat. Le nombre maximum de discutants est donc de 14 élèves par débat.

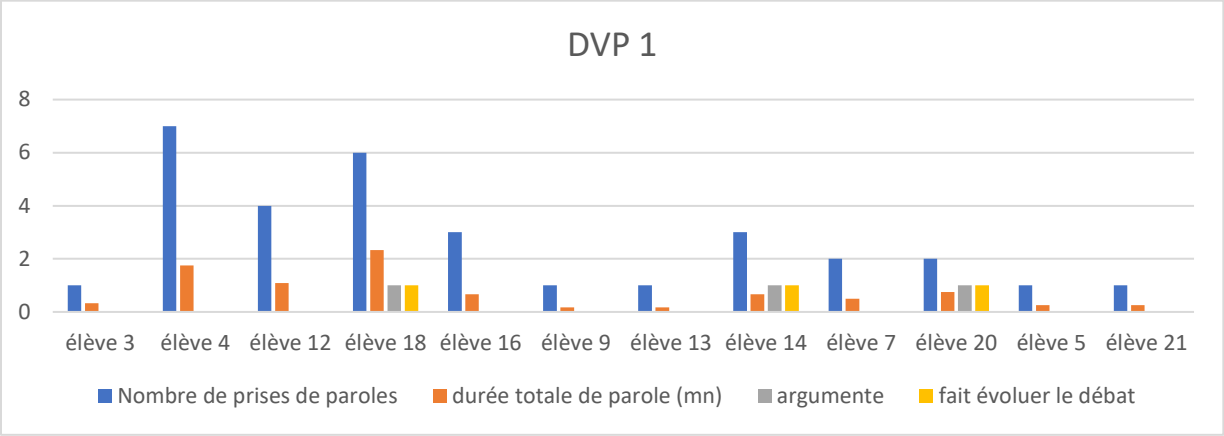


Figure 1: données relatives au premier débat

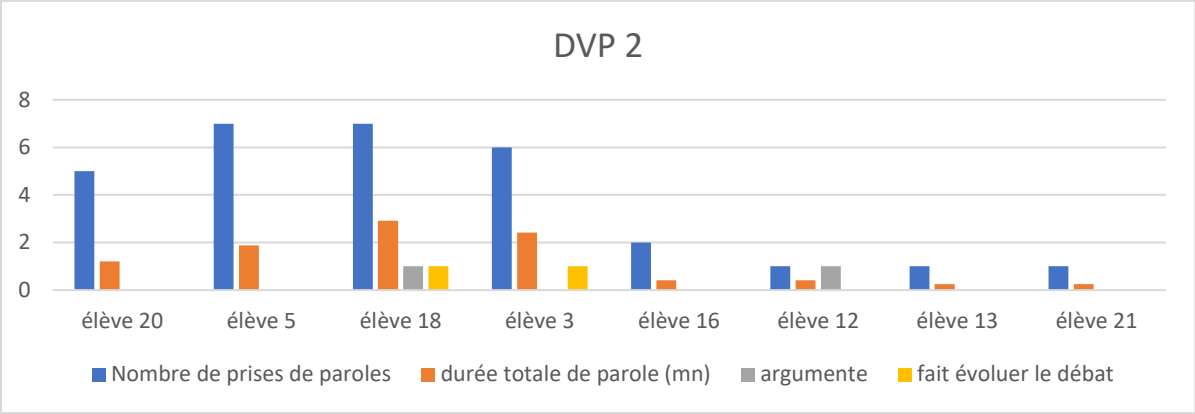


Figure 2: données relatives au second débat

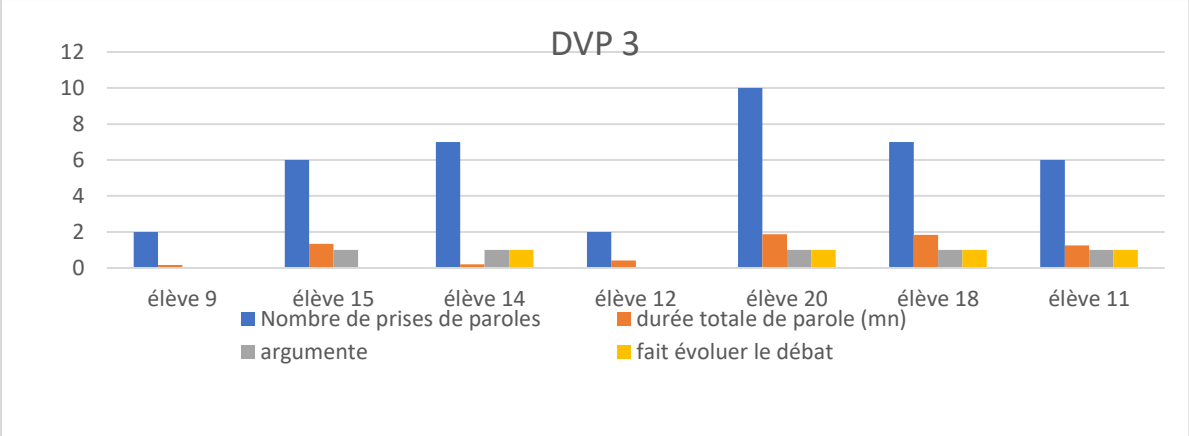


Figure 3: données relatives au troisième débat

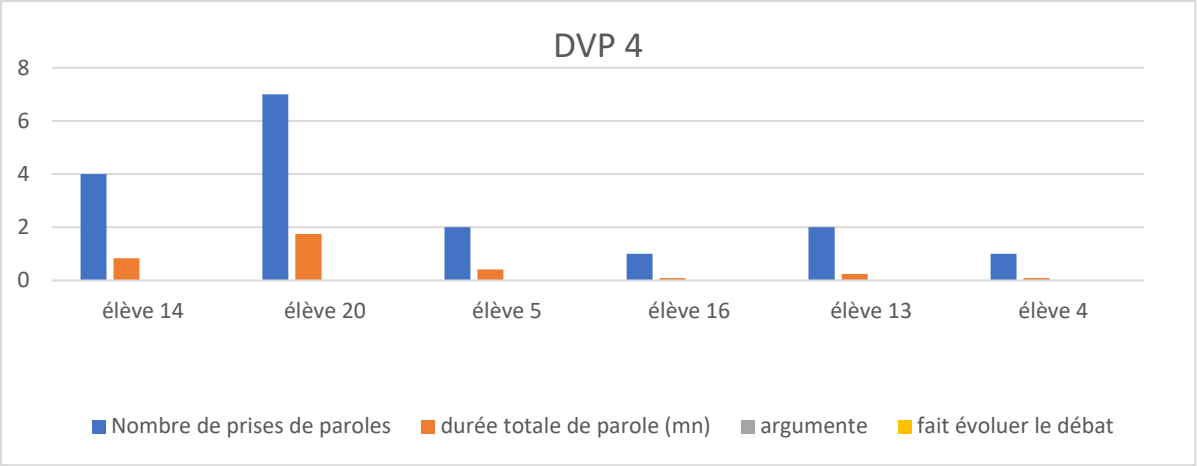


Figure 4: données relatives au quatrième débat

3.1.2 Analyse des données

Par la lecture globale de ces graphiques, on peut dénombrer que quinze élèves sur vingt-et-un ont pris la parole lors d'une ou plusieurs des quatre discussions à visée philosophique, soit 71% des élèves. Parmi ces élèves, 33% sont intervenus moins de quatre fois ; 47% entre six et sept fois et 20% plus de quatorze fois.

L'analyse des graphiques montre une augmentation du taux de participation pour six élèves (3-5-9-14-18-20) au fil des discussions. Pour quatre d'entre eux (5-9-14-20), nous pouvons également noter que leur première intervention dans le débat se fait plus rapidement que dans les débats précédents.

Dans les quatre discussions, sept élèves (3-11-12-14-15-18-20), soit 47% des élèves participants, font preuve de capacité à argumenter leurs propos et à faire évoluer le débat en prenant en compte ce qu'a dit le camarade précédent.

3.1.3 Interprétation des données au regard du cadre théorique

L'augmentation du taux de participation par élève dénote de l'intérêt des élèves à prendre part au débat. Les prises de paroles sont plus longues, le discours plus structuré avec des tentatives d'argumentation pour certains, mais qui se résument encore pour beaucoup qu'à des citations d'exemples.

L'avancement du rang de première intervention pour certains élèves peut se traduire par une augmentation de leur assurance à oser prendre part à une discussion, ce qui est une compétence langagière au programme.

Mise à part un élève (3), les 47% d'élèves participants faisant preuve de capacité à argumenter et à faire évoluer le débat, le font de manière constante au fil des discussions. On ne peut donc conclure à une évolution des compétences langagières et réflexives par la pratique hebdomadaire de discussion à visée philosophique.

Toutefois, l'évolution des prises de paroles et des tentatives d'argumentation laissent à penser qu'un développement des compétences langagières et réflexives est possible en continuant le dispositif hebdomadaire des discussions à visée philosophique. En effet, seulement quatre débats, avec sept élèves ne pouvant prendre la parole sur chaque débat (rôles sociaux), cela n'est pas suffisant pour permettre à chaque élève d'oser prendre part à la discussion et de pouvoir travailler ses compétences langagières et réflexives.

3.2 Concernant le degré de socialisation des élèves.

3.2.1 Graphiques répertoriant les données issues des questionnaires.

Le questionnaire donné aux élèves présente sept affirmations auxquelles ils répondent par oui ou non. Les deux premiers graphiques répertorient l'ensemble des réponses affirmatives des élèves pour en effectuer une comparaison avant et après la mise en place du dispositif. Les sept affirmations proposées aux élèves permettent d'évaluer leur degré de socialisation à travers leur ressenti en termes de :

- Sentiment d'appartenance au groupe classe :
  - Je suis content d'être dans ma classe.
  - Je m'entends bien avec les autres élèves de la classe.
  - Je suis bien apprécié par les autres élèves de la classe.
- Capacité à coopérer :
  - Dans un travail de groupe, je participe autant que mes camarades.
  - Je suis capable de travailler avec n'importe quel élève.
- Participation en classe :
  - J'ose prendre la parole en classe.
  - Je participe souvent en classe.

Le troisième graphique compare ces mêmes données après la mise en place du dispositif entre les élèves ayant pris part à un ou plusieurs débats (parleurs) et ceux n'ayant jamais pris la parole lors d'une discussion (non parleurs).

Le quatrième graphique présente les élèves ayant modifié leurs réponses au questionnaire après dispositif en comparant les élèves ayant pris part à un ou plusieurs débats (parleurs) et ceux n'ayant jamais pris la parole lors d'une discussion (non parleurs).

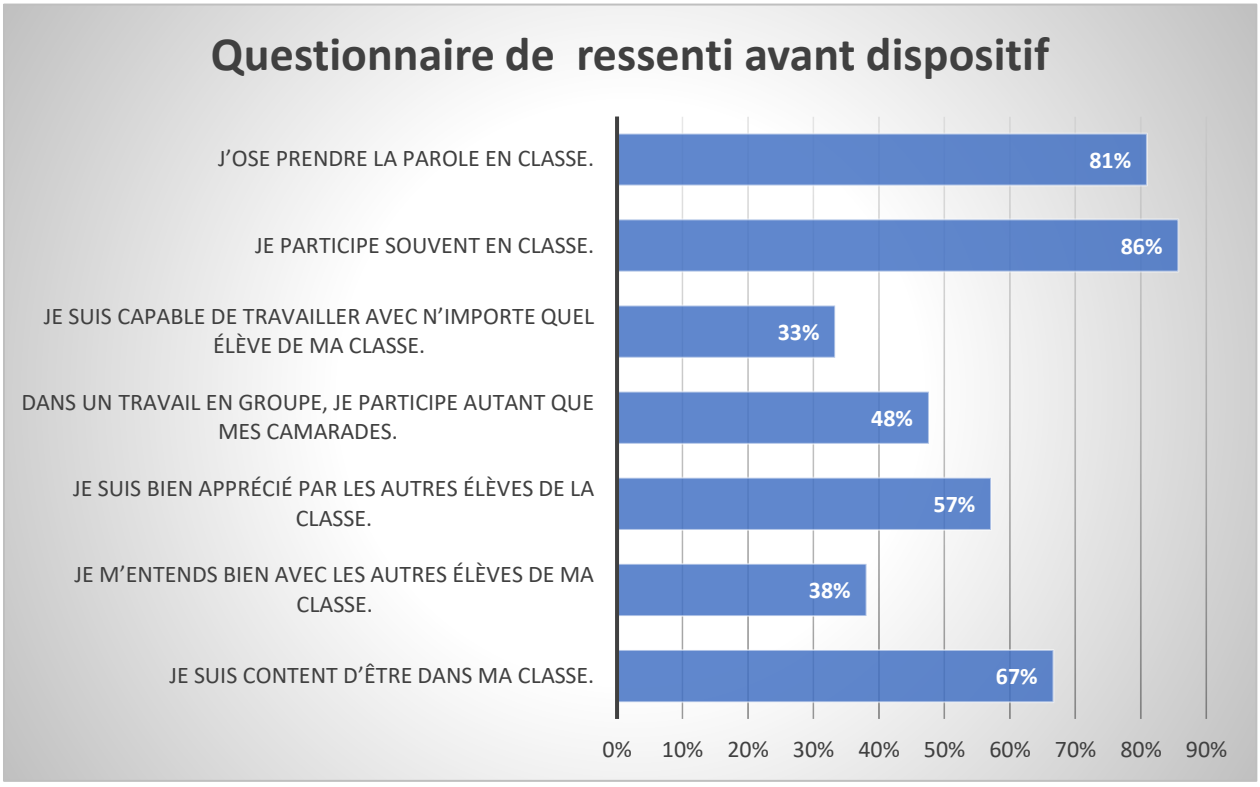


Figure 5: réponses aux questionnaires avant dispositif

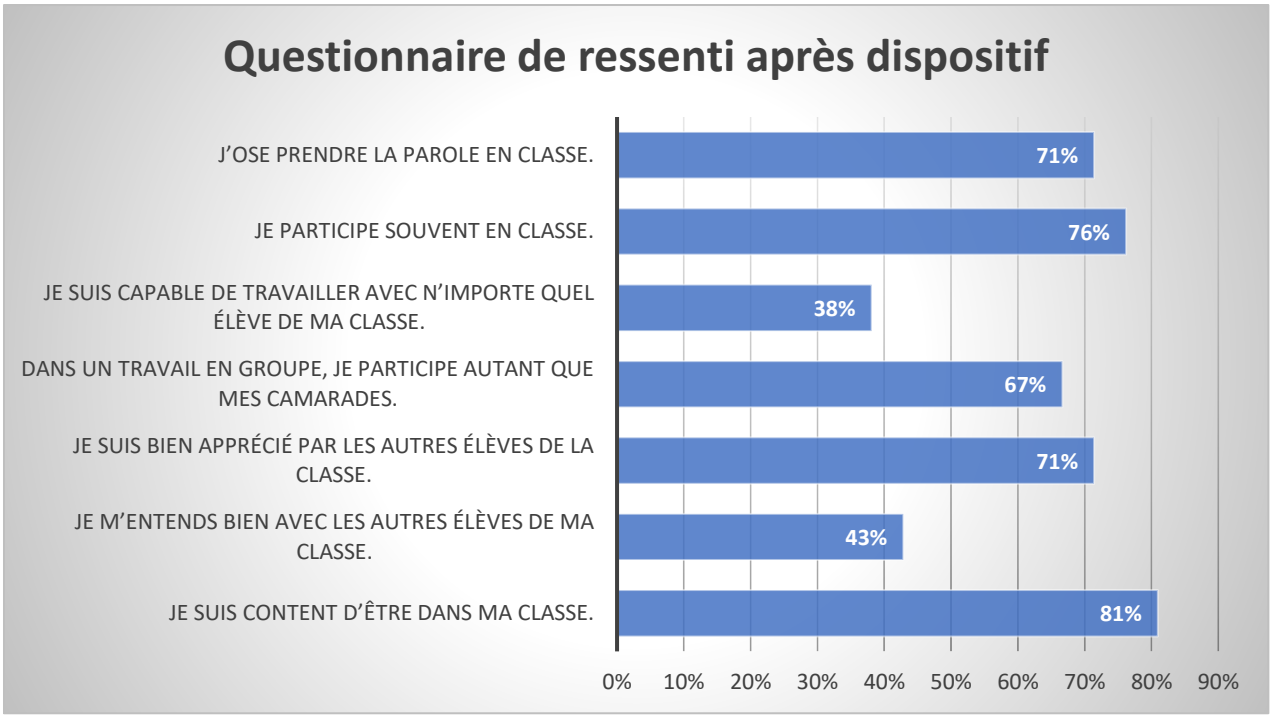


Figure 6: réponses aux questionnaires après dispositif

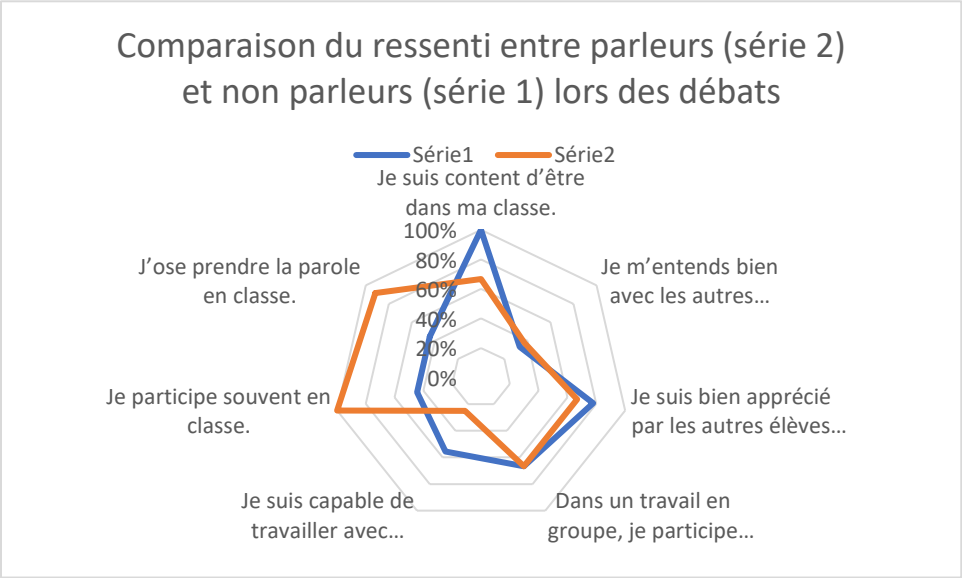


Figure 7: Comparatif du ressenti entre les élèves qui prennent part aux débats et ceux qui ne prennent jamais la parole

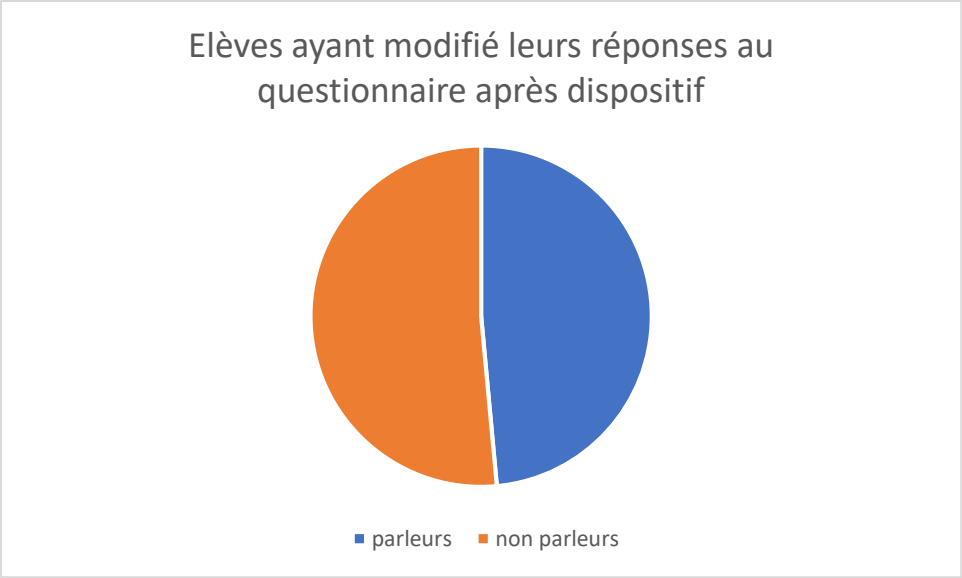


Figure 8: Comparatif des élèves ayant modifié leurs réponses après dispositif

3.2.2 Analyse des données

La lecture des deux premiers graphiques montre une augmentation du sentiment d'appartenance et de la capacité à coopérer des élèves et une légère diminution de la participation en classe (ressenti des élèves).

Le troisième graphique nous permet de constater que les élèves ayant pris part à un ou plusieurs débats ont tendance à avoir davantage l'impression de participer en classe que les élèves n'ayant jamais pris part aux discussions. On n'observe cependant pas de grandes différences entre les deux groupes concernant la capacité à coopérer et le sentiment d'appartenance.

L'observation du quatrième graphique montre que le taux de modification de ressenti après dispositif est sensiblement le même pour les élèves ayant pris part aux discussions que pour ceux n'ayant jamais pris la parole.

3.2.3 Interprétation en regard du cadre théorique.

L'augmentation du sentiment d'appartenance au groupe classe ainsi que de la capacité à coopérer après la mise en œuvre de quatre discussions à visée philosophique hebdomadaire traduit une amélioration du degré de socialisation des élèves. En effet, l'enseignante a noté une évolution positive en termes d'entraide et d'écoute au sein de la classe.

La légère baisse de participation en classe (ressenti des élèves) peut s'expliquer par les 30% d'élèves n'ayant toujours pas osé prendre part à une discussion après quatre débats menés, quatre d'entre eux ont en effet modifié leurs réponses en négatif aux affirmations concernant la participation en classe après le dispositif. On peut supposer que la discussion en grand groupe ne leur permet pas d'être suffisamment en confiance pour oser se positionner et se reconnaitre en tant qu'interlocuteur valable au sein de ce groupe.

Cependant, la modification du ressenti (positif et négatif) ne permet pas d'établir une relation entre la participation aux discussions et l'évolution du ressenti au sein de la classe. Cela peut s'expliquer par le fait que bien qu'une moitié des élèves n'ait pas ou peu pris la parole lors des débats, ils n'en restent pas moins des participants et sont par conséquent à l'écoute des discussions, ce qui permet tout de même de faire évoluer leur pensée, leur ressenti.

3.3 Limites et remédiations de l'étude.

La première des limites est d'ordre temporel. En effet, organiser une discussion à visée philosophique prend du temps : de la préparation des élèves au thème du débat (étude du texte inducteur, phase de problématisation), à la préparation des élèves au déroulé du débat (distribution et compréhension des rôles sociaux, mise en place spatiale), puis au débat. L'organisation de ce temps est difficile lors d'une année de stage à mi-temps, compte tenu des autres enseignements à mettre en œuvre en parallèle. Le temps de préparation peut être réduit par la ritualisation dès le début d'année de la pratique de discussions à visée philosophique, les élèves étant alors habitués à l'organisation du débat.

Cette limite temporelle infère également sur les résultats de l'étude. En effet, seulement quatre débats ont pu être mis en œuvre, ce qui est trop peu pour observer de réelles évolutions en termes de capacités, d'aptitudes et d'attitudes chez les élèves. Il aurait été plus intéressant de mener cette étude sur l'ensemble de l'année scolaire. Cela n'a pas été fait par manque de temps et de confiance de la part de l'enseignante à organiser et mener ces discussions à visée philosophique. Le dispositif sera cependant poursuivi jusqu'en fin d'année.

Il a été également observé que certains créneaux horaires semblent plus favorables à un bon déroulement du débat, notamment le matin, où l'attention des élèves est plus propice. Les débats qui ont eu lieu en fin de journée, pendant le temps de récréation du cycle 2, ou sur des journées particulières (1er Avril), se sont révélés assez agités, avec beaucoup d'interruptions d'élèves et peu d'écoute mutuelle. Il est envisagé d'organiser les prochaines discussions à visée philosophique de préférence le matin ou en début d'après-midi, la phase de problématisation se faisant avant le déjeuner, ce qui laisse un temps de réflexion sur le thème plus long aux élèves.

La deuxième limite de cette étude est le nombre d'élèves par discussion. En effet, les petits effectifs, dix à quinze élèves, sont préconisés afin de favoriser la participation de tous les élèves. Or, pour cette étude, ne pouvant diviser le groupe classe, le nombre de participants potentiels s'élève à quatorze élèves. Les graphiques (cf. 3.1.1) montrent qu'en moyenne huit élèves prennent part aux discussions, dont cinq grands parleurs. Ces élèves sont pertinents, argumentent et font évoluer le débat, mais ils peuvent impressionner les autres élèves par leur assurance, ce qui ne les incite pas à prendre part à la discussion. C'est notamment le cas pour 30% des élèves, qui n'ont jamais pris la parole. Ces élèves sont déjà discrets au sein de la classe, ils manquent de confiance en eux à l'oral et on peut bien imaginer qu'ils n'osent pas se reconnaitre en tant qu'interlocuteur valable face à des élèves qui participent beaucoup lors des débats. Un effectif réduit permettrait d'offrir un espace de confiance pour que ces petits parleurs osent prendre part aux discussions.

D'autres difficultés résultent de la gestion de classe difficile. Le cadre n'ayant pas été suffisamment ferme depuis le début de l'année, certains comportements peuvent rapidement perturber l'ensemble du groupe classe, ce qui ne permet pas de bonnes conditions pour une discussion à visée philosophique. La gestion de ces comportements perturbateurs est d'autant plus difficile lors d'un débat, par la configuration spatiale (en U) des élèves, et le double rôle de l'enseignant, à la fois garant du cadre et animateur du débat tout en restant en retrait. En effet, l'enseignant doit être attentif à maintenir l'évolution du débat autour du thème, à étayer les élèves pour qu'ils argumentent et vérifier que la distribution de parole est juste. Les comportements perturbateurs sont sanctionnés par une mise à l'écart du groupe et un travail de copie du texte étudié. Mais cela ne s'est pas révélé suffisamment efficace,

peut être car appliqué trop tardivement et pas assez fermement, pour enrayer les perturbations du débat. La dernière discussion a d'ailleurs été arrêtée précocement du fait du manque de respect général des règles du débat.

La deuxième discussion à visée philosophique organisée a été particulièrement bien réussie du point de vue de la gestion de classe. Cela s'explique par le fait que les élèves ayant tendance à avoir un comportement perturbateur se sont vu attribuer un rôle lors du débat. Rôle qu'ils ont rempli avec fierté et consciencieusement. Ainsi, en les responsabilisant, ils se sentent utiles au fonctionnement du débat, et ne pensent donc pas à le perturber. En revanche, dans un souci d'équité, il n'est malheureusement pas possible que les mêmes élèves occupent toujours les mêmes rôles sociaux d'un débat à l'autre.

Enfin, le mode de recueil de données pourrait être affiné, notamment par des entretiens individuels, afin de préciser l'évolution du degré de socialisation des élèves. En effet, le questionnaire ne semble pas pertinent, les élèves hésitant souvent à répondre par oui, non ou les deux, voire autre chose écrit dans la case ou à côté.

Conclusion

La mise en place de quatre discussions à visée philosophique hebdomadaires a permis à une majorité d'élèves dans cette classe d'augmenter leur sentiment d'appartenance au groupe classe ainsi que leur capacité à coopérer, ce qui traduit l'augmentation de leur degré de socialisation.

Cette socialisation a notamment été permise par l'opportunité d'un espace de parole propre aux élèves, dans lequel ils ont pu se reconnaitre comme interlocuteur valable, sans être jugés ou évalués. Leur parole à autant de valeur que celle d'un autre, et ce, indépendamment de leur niveau de compétence et de réussite dans les autres disciplines.

De plus, la dimension réflexive de la discussion à visée philosophique a permis de développer des compétences langagières, en termes de langage plus soutenu, de tentative d'argumentation et de prise en compte de la parole d'autrui. Cela contribue à engager un respect d'écoute au sein du groupe classe et par conséquence une meilleure entente.

Dans le prolongement de cette étude, il est prévu de poursuivre les discussions à visée philosophique, de manière ritualisée et hebdomadaire, afin de permettre à chaque élève de continuer à développer ses compétences langagières et réflexives et ainsi contribuer à une meilleure socialisation de chacun au sein du groupe classe.

Bibliographie

Chirouter, E. (2011). *Aborder la philosophie en classe à partir d'albums de jeunesse.* paris: hachette éducation.

Tarrault, P. (2016). *pratiquer le débat-philo à l'école.* paris: retz.

Tozzi, M. (1999). *penser par soi-même.* chroniques sociales.

Tozzi, M. (2010, 8 22). La construction identitaire de l'élève par le questionnement et la discussion à visée philosophique. *Tréma*, pp. 33-34.

Sitographie

BERGOUGNIOUX Alain, *L'école et l'éducation civique*, http://media.education.gouv.fr/file/37/6/3376.pdf (consulté le 17/12/18)

GALICHET François, *L'éducation à la citoyenneté dans les programmes d'enseignement français nécessairement laïcs et leur mise en œuvre*, Colloque international salésien de Lyon (20-24 août 2005), http://philogalichet.fr/wp-content/uploads/2011/10/Léducation-civique-enFrance1.pdf (consulté le 17/12/18)

Site de Michel Tozzi : https://www.philotozzi.com/2011/03/439/

Ressources institutionnelles

EDUSCOL :
http://cache.media.eduscol.education.fr/file/EMC/01/7/ress_emc_discussion_DVP_464017.pdf (consulté le 21/12/18)

http://cache.media.education.gouv.fr/file/30/73/4/ensel170_annexe_985734.pdf (consulté le 21/12/18)

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/programmes_2018/20/2/Cycle_3_programme_consolide_1038202.pdf (consulté le 21/12/18)

Index des figures

Figure 1: données relative au premier débat 21

Figure 2: données relatives au second débat 21

Figure 3: données relatives au troisième débat 21

Figure 4: données relatives au quatrième débat..... 22

Figure 5: réponses aux questionnaires avant dispositif 24

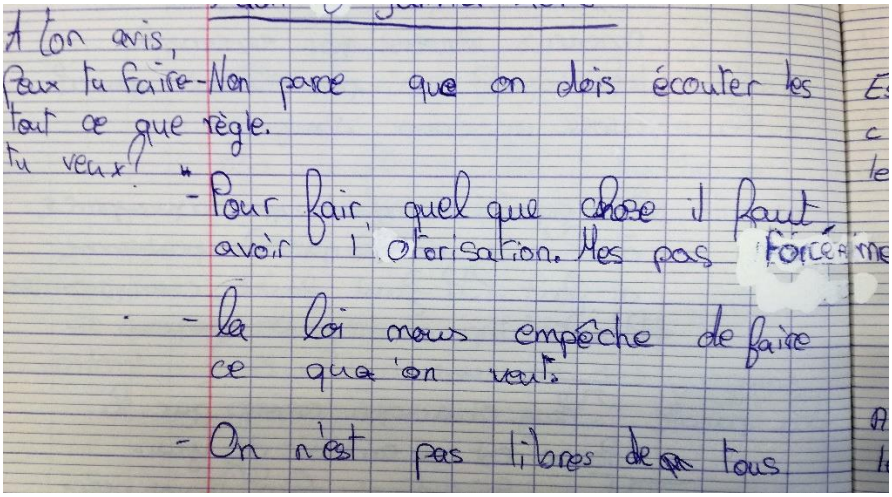
Figure 6: réponses aux questionnaires après dispositif 25

Figure 7: Comparatif du ressenti entre les élèves qui prennent part aux débats et ceux qui ne prennent jamais la parole..... 25

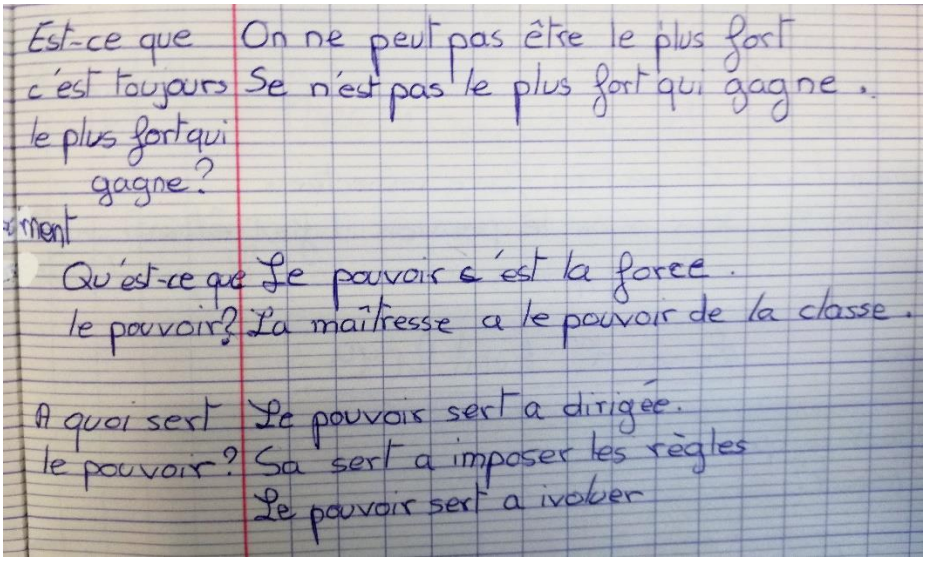
Figure 8: Comparatif des élèves ayant modifié leurs réponses après dispositif 26

Annexes

Annexe 1 : Exemples de prises de notes des secrétaires *(l'orthographe est volontairement non corrigée pour ne pas ajouter la contrainte du respect de la norme à la tâche déjà complexe de prise de notes du secrétaire) :*


A ton avis,
faux tu faire tout ce que tu veux ?

- Non parce que on dois écouter les règle.
- Pour fair quel que chose il faut avoir l'otorisation. Mes pas forcément
- la loi nous empêche de faire ce que on veut.
- On n'est pas libres de tous


Est-ce que c'est toujours le plus fort qui gagne ?

On ne peut pas être le plus fort
Se n'est pas le plus fort qui gagne.

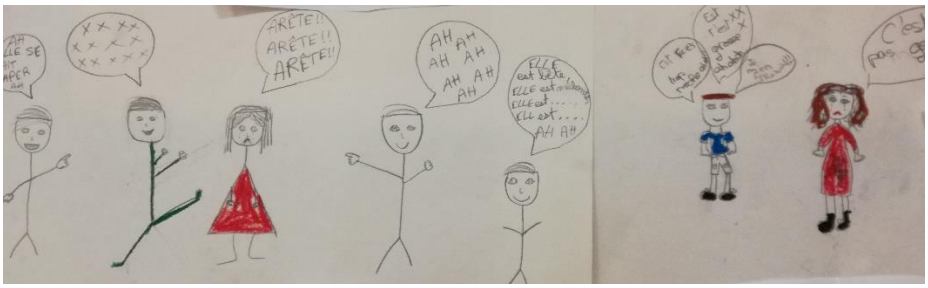
Qu'est-ce que le pouvoir ?

Le pouvoir c'est la force.
La maîtresse a le pouvoir de la classe.

A quoi sert le pouvoir ?

Le pouvoir sert a dirigée.
Sa sert a imposer les règles
Le pouvoir sert a ivoluer

Annexe 2 : Exemples d'illustrations réalisées par les dessinateurs :



Annexe 3 : Texte inducteur à la première discussion à visée philosophique : *La chèvre de monsieur Seguin*, d'Alphonse Daudet.

Cycle 3
Lecture

La chèvre de Monsieur Seguin ①

Alphonse Daudet

ROMAN

À M. Pierre Gringoire, poète lyrique à Paris

Tu seras bien toujours le même, mon pauvre Gringoire !

Comment ! on t'offre une place de chroniqueur dans un bon journal de Paris, et tu as l'aplomb de refuser... Mais regarde-toi, malheureux garçon ! Regarde ce pourpoint troué, ces chausses en déroute, cette face maigre qui crie la faim. Voilà pourtant où t'a conduit la passion des belles rimes ! Voilà ce que t'ont valu dix ans de loyaux services dans les pages du sire Apollo... Est-ce que tu n'as pas honte, à la fin ?

Fais-toi donc chroniqueur, imbécile ! Fais-toi chroniqueur ! Tu gagneras de beaux écus à la rose, tu auras ton couvert chez Brébant, et tu pourras te montrer les jours de première avec une plume neuve à ta barrette...

Non ? Tu ne veux pas ?... Tu prétends rester libre à ta guise jusqu'au bout... Eh bien, écoute un peu l'histoire de la chèvre de M. Séguin. Tu verras ce que l'on gagne à vouloir vivre libre.

M. Séguin n'avait jamais eu de bonheur avec ses chèvres.

Il les perdait toutes de la même façon : un beau matin, elles cassaient leur corde, s'en allaient dans la montagne, et là-haut le loup les mangeait. Ni les caresses de leur maître, ni la peur du loup, rien ne les retenait. C'était, paraît-il, des chèvres indépendantes, voulant à tout prix le grand air et la liberté.

Le brave M. Séguin, qui ne comprenait rien au caractère de ses bêtes, était consterné. Il disait :

– C'est fini ; les chèvres s'ennuient chez moi, je n'en garderai pas une.

Cependant, il ne se découragea pas, et, après avoir perdu six chèvres de la même manière, il en acheta une septième ; seulement, cette fois, il eut soin de la prendre toute jeune, pour qu'elle s'habituât à demeurer chez lui.

Ah ! Gringoire, qu'elle était jolie la petite chèvre de M. Séguin ! qu'elle était jolie avec ses yeux doux, sa barbiche de sous-officier, ses sabots noirs et luisants, ses cornes zébrées et ses longs poils blancs qui lui faisaient une houppelande ! C'était presque aussi charmant que le cabri d'Esmeralda, tu te rappelles, Gringoire ? – et puis, docile, caressante, se laissant traire sans bouger, sans mettre son pied dans l'écuelle. Un amour de petite chèvre...

M. Séguin avait derrière sa maison un clos entouré d'aubépines. C'est là qu'il mit la nouvelle pensionnaire.

Il l'attacha à un pieu, au plus bel endroit du pré, en ayant soin de lui laisser beaucoup de corde, et de temps en temps, il venait voir si elle était bien. La chèvre se trouvait très heureuse et broutait l'herbe de si bon cœur que M. Séguin était ravi.

– Enfin, pensait le pauvre homme, en voilà une qui ne s'ennuiera pas chez moi !

M. Séguin se trompait, sa chèvre s'ennuya.

Un jour, elle se dit en regardant la montagne :

– Comme on doit être bien là-haut ! Quel plaisir de gambader dans la bruyère, sans cette maudite longe qui vous écorche le cou !... C'est bon pour l'âne ou pour le bœuf de brouter dans un clos !... Les chèvres, il leur faut du large.

À partir de ce moment, l'herbe du clos lui parut fade. L'ennui lui vint. Elle maigrit, son lait se fit rare. C'était pitié de la voir tirer tout le jour sur sa longe, la tête tournée du côté de la montagne, la narine ouverte, en faisant Mé!... tristement.

M. Séguin s'apercevait bien que sa chèvre avait quelque chose, mais il ne savait pas ce que c'était... Un matin, comme il achevait de la traire, la chèvre se retourna et lui dit dans son patois :

– Écoutez, monsieur Séguin, je me languis chez vous, laissez-moi aller dans la montagne.

– Ah ! mon Dieu !... Elle aussi ! cria M. Séguin stupéfait, et du coup il laissa tomber son écuelle ; puis, s'asseyant dans l'herbe à côté de sa chèvre :

– Comment, Blanquette, tu veux me quitter !

Et Blanquette répondit :

– Oui, monsieur Séguin.

– Est-ce que l'herbe te manque ici ?

– Oh ! non ! monsieur Séguin.

– Tu es peut-être attachée de trop court, veux-tu que j'allonge la corde ?

- Ce n'est pas la peine, monsieur Séguin.

- Alors, qu'est-ce qu'il te faut ? qu'est-ce que tu veux ?

– Je veux aller dans la montagne, monsieur Séguin.

– Mais, malheureuse, tu ne sais pas qu'il y a le loup dans la montagne... Que feras-tu quand il viendra ?...

– Je lui donnerai des coups de cornes, monsieur Séguin.

– Le loup se moque bien de tes cornes. Il m'a mangé des biques autrement encornées que toi... Tu sais bien, la pauvre vieille Renaude qui était ici l'an dernier ? une maîtresse chèvre, forte et méchante comme un bouc. Elle s'est battue avec le loup toute la nuit... puis, le matin, le loup l'a mangée.

– Pécaire ! Pauvre Renaude !... Ça ne fait rien, monsieur Séguin, laissez-moi aller dans la montagne.

– Bonté divine !... dit M. Séguin ; mais qu'est-ce qu'on leur fait donc à mes chèvres ? Encore une que le loup va me manger... Eh bien, non... je te sauverai malgré toi, coquine ! et de peur que tu ne rompes ta corde, je vais t'enfermer dans l'étable et tu y resteras toujours.

Là-dessus, M. Séguin emporta la chèvre dans une étable toute noire, dont il ferma la porte à double tour.

Malheureusement, il avait oublié la fenêtre et à peine eut-il le dos tourné, que la petite s'en alla…Tu ris, Gringoire ? Parbleu ! je crois bien ; tu es du parti des chèvres, toi, contre ce bon M. Séguin... Nous allons voir si tu riras tout à l'heure.

Quand la chèvre blanche arriva dans la montagne, ce fut un ravissement général. Jamais les vieux sapins n'avaient rien vu d'aussi joli. On la reçut comme une petite reine. Les châtaigniers se baissaient jusqu'à terre pour la caresser du bout de leurs branches. Les genêts d'or s'ouvraient sur son passage, et sentaient bon tant qu'ils pouvaient. Toute la montagne lui fit fête.

Tu penses, Gringoire, si notre chèvre était heureuse !

Plus de corde, plus de pieu... rien qui l'empêchât de gambader, de brouter à sa guise... C'est là qu'il y en avait de l'herbe ! jusque par-dessus les cornes, mon cher !... Et quelle herbe ! Savoureuse, fine, dentelée, faite de mille plantes... C'était bien autre chose que le gazon du clos. Et les fleurs donc !... De grandes campanules bleues, des digitales de pourpre à longs calices, toute une forêt de fleurs sauvages débordant de sucs capiteux !...

La chèvre blanche, à moitié soûle, se vautrait là-dedans les jambes en l'air et roulait le long des talus, pêle-mêle avec les feuilles tombées et les châtaignes... Puis, tout à coup elle se redressait d'un bond sur ses pattes. Hop ! la voilà partie, la tête en avant, à travers les maquis et les buissières, tantôt sur un pic, tantôt au fond d'un ravin, là haut, en bas, partout... On aurait dit qu'il y avait dix chèvres de M. Séguin dans la montagne.

C'est qu'elle n'avait peur de rien la Blanquette.

Elle franchissait d'un saut de grands torrents qui l'éclaboussaient au passage de poussière humide et d'écume.

Alors, toute ruisselante, elle allait s'étendre sur quelque roche plate et se faisait sécher par le soleil... Une fois, s'avançant au bord d'un plateau, une fleur de cytise aux dents, elle aperçut en bas, tout en bas dans la plaine, la maison de M. Séguin avec le clos derrière. Cela la fit rire aux larmes.

– Que c'est petit ! dit-elle ; comment ai-je pu tenir là dedans ?

Cycle 3
Lecture

La chèvre de Monsieur Seguin ②

Alphonse Daudet

ROMAN

Pauvrette ! de se voir si haut perchée, elle se croyait au moins aussi grande que le monde...

En somme, ce fut une bonne journée pour la chèvre de M. Séguin. Vers le milieu du jour, en courant de droite et de gauche, elle tomba dans une troupe de chamois en train de croquer une lambrusque à belles dents. Notre petite coureuse en robe blanche fit sensation. On lui donna la meilleure place à la lambrusque, et tous ces messieurs furent très galants... Il paraît même, – ceci doit rester entre nous, Gringoire, – qu'un jeune chamois à pelage noir, eut la bonne fortune de plaire à Blanquette. Les deux amoureux s'égarèrent parmi le bois une heure ou deux, et si tu veux savoir ce qu'ils se dirent, va le demander aux sources bavardes qui courent invisibles dans la mousse.

Tout à coup le vent fraîchit. La montagne devint violette ; c'était le soir.

– Déjà ! dit la petite chèvre ; et elle s'arrêta fort étonnée.

En bas, les champs étaient noyés de brume. Le clos de M. Séguin disparaissait dans le brouillard, et de la maisonnette on ne voyait plus que le toit avec un peu de fumée. Elle écouta les clochettes d'un troupeau qu'on ramenait, et se sentit l'âme toute triste... Un gerfaut, qui rentrait, la fréla de ses ailes en passant. Elle tressaillit...

Puis ce fut un hurlement dans la montagne :

– Hou ! hou !

Elle pensa au loup ; de tout le jour la folle n'y avait pas pensé... Au même moment une trompe sonna bien loin dans la vallée. C'était ce bon M. Séguin qui tentait un dernier effort.

– Hou ! hou !... faisait le loup.

– Reviens ! reviens !... criait la trompe.

Blanquette eut envie de revenir ; mais en se rappelant le pieu, la corde, la haie du clos, elle pensa que maintenant elle ne pouvait plus se faire à cette vie, et qu'il valait mieux rester.

La trompe ne sonnait plus...

La chèvre entendit derrière elle un bruit de feuilles.

Elle se retourna et vit dans l'ombre deux oreilles courtes, toutes droites, avec deux yeux qui reluisaient...

C'était le loup.

Énorme, immobile, assis sur son train de derrière, il était là regardant la petite chèvre blanche et la dégustant par avance. Comme il savait bien qu'il la mangerait, le loup ne se pressait pas ; seulement, quand elle se retourna, il se mit à rire méchamment.

– Ah ! ha ! la petite chèvre de M. Séguin ! et il passa sa grosse langue rouge sur ses babines d'amadou.

Blanquette se sentit perdue... Un moment, en se rappelant l'histoire de la vieille Renaude, qui s'était battue toute la nuit pour être mangée le matin, elle se dit qu'il vaudrait peut-être mieux se laisser manger tout de suite ; puis, s'étant ravisée, elle tomba en garde, la tête basse et la corne en avant, comme une brave chèvre de M. Séguin qu'elle était... Non pas qu'elle eût l'espoir de tuer le loup, les chèvres ne tuent pas le loup, – mais seulement pour voir si elle pourrait tenir aussi longtemps que la Renaude…

Alors le monstre s'avança, et les petites cornes entrèrent en danse.

Ah ! la brave chevrette, comme elle y allait de bon cœur ! Plus de dix fois, je ne mens pas, Gringoire, elle força le loup à reculer pour reprendre haleine. Pendant ces trêves d'une minute, la gourmande cueillait en hâte encore un brin de sa chère herbe ; puis elle retournait au combat, la bouche pleine... Cela dura toute la nuit. De temps en temps la chèvre de M. Séguin regardait les étoiles danser dans le ciel clair et elle se disait :

– Oh ! pourvu que je tienne jusqu'à l'aube…

L'une après l'autre, les étoiles s'éteignirent. Blanquette redoubla de coups de cornes, le loup de coups de dents...

Une lueur pâle parut dans l'horizon... Le chant du coq enroué monta d'une métairie.

– Enfin ! dit la pauvre bête, qui n'attendait plus que le jour pour mourir ; et elle s'allongea par terre dans sa belle fourrure blanche toute tachée de sang…

Alors le loup se jeta sur la petite chèvre et la mangea.

Adieu, Gringoire !

l'histoire que tu as entendue n'est pas un conte de mon invention. Si jamais tu viens en Provence, nos ménagers te parleront souvent de *la cabro de moussiu Séguin, que se battégue toute la meui erré lou loup, e piei lou matin lou loup la mangé* [1].

Tu m'entends bien, Gringoire : *E piei lou matin lou loup la mangé.*

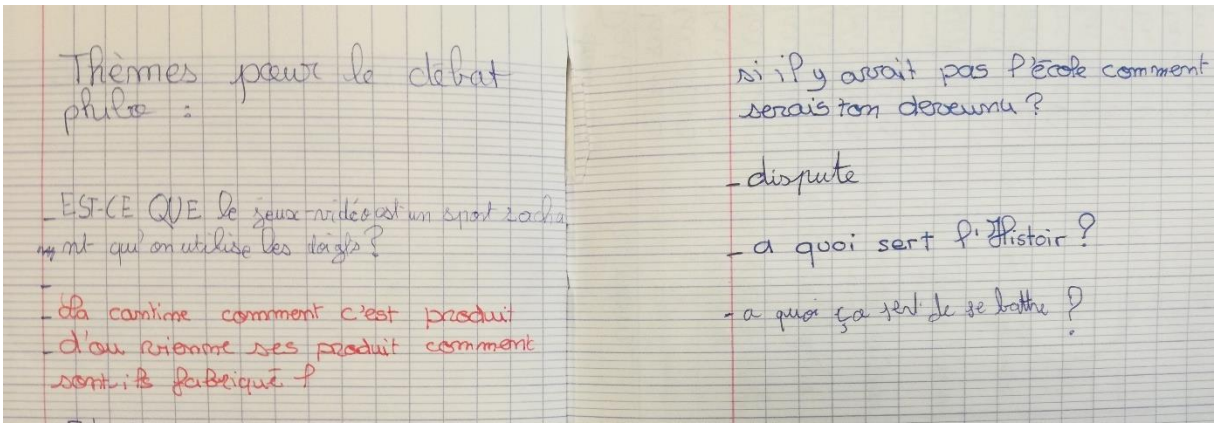
1. La chèvre de monsieur Seguin, qui se battit toute la nuit avec le loup, et puis, le matin, le loup la mangea.

Annexe 4 : Texte inducteur à la seconde discussion à visée philosophique : *Le Loup et l'Agneau,* Jean de La Fontaine.

La raison du plus fort est toujours la meilleure :
Nous l'allons montrer tout à l'heure.
Un agneau se désaltérait
Dans le courant d'une onde pure.
Un loup survient à jeun, qui cherchait aventure,
Et que la faim en ces lieux attirait.
« Qui te rend si hardi de troubler mon breuvage ?
Dit cet animal plein de rage :
Tu seras châtié de ta témérité.
-Sire, répond l'agneau, que Votre Majesté
Ne se mette pas en colère ;
Mais plutôt qu'elle considère
Que je me vas désaltérant
Dans le courant,
Plus de vingt pas au-dessous d'Elle ;
Et que par conséquent, en aucune façon,
Je ne puis troubler sa boisson.
- Tu la troubles, reprit cette bête cruelle,
Et je sais que de moi tu médis l'an passé.
- Comment l'aurais-je fait si je n'étais pas né ?
Reprit l'agneau ; je tette encor ma mère
- Si ce n'est toi, c'est donc ton frère.
- Je n'en ai point. - C'est donc quelqu'un des tiens :
Car vous ne m'épargnez guère,
Vous, vos bergers et vos chiens.
On me l'a dit : il faut que je me venge. »
Là-dessus, au fond des forêts
Le loup l'emporte et puis le mange,
Sans autre forme de procès.

Jean de La Fontaine, *Fables* (1668).

Annexe 5 : Cahier des propositions de thèmes de débats-philo :



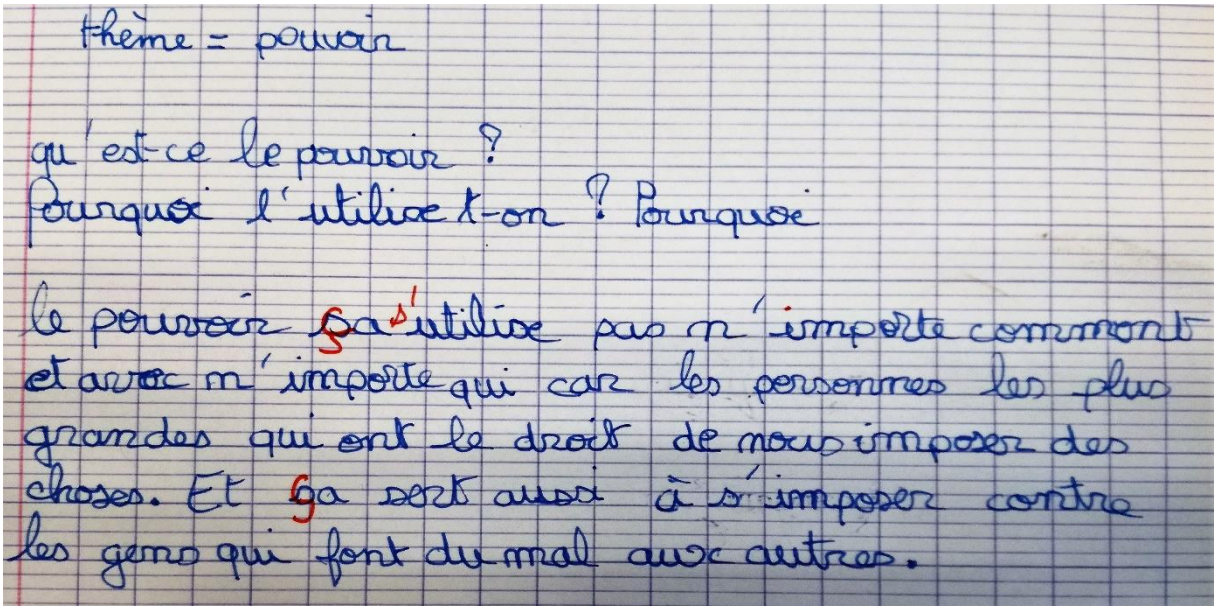
Thèmes pour le débat philo :

- EST-CE QUE le jeux vidéo est un sport sachant qu'on utilise les doigts ?
- la cantine comment c'est produit
- d'ou vienne ses produit comment sont ils fabriqué ?

si il y avait pas l'école comment serais ton devenir ?

- dispute
- a quoi sert l'histoir ?
- a quoi ça sert de se battre ?

Annexe 6 : Exemples de réflexions d'élèves en amont du débat :



thème = pouvoir

qu'est-ce le pouvoir ?
Pourquoi l'utilise t-on ? Pourquoi

le pouvoir ça s'utilise pas n'importe comment et avec n'importe qui car les personnes les plus grandes qui ont le droit de nous imposer des choses. Et ça sert aussi à s'imposer contre les gens qui font du mal aux autres.

E.M.C

* Débat-philo : thème : le respect

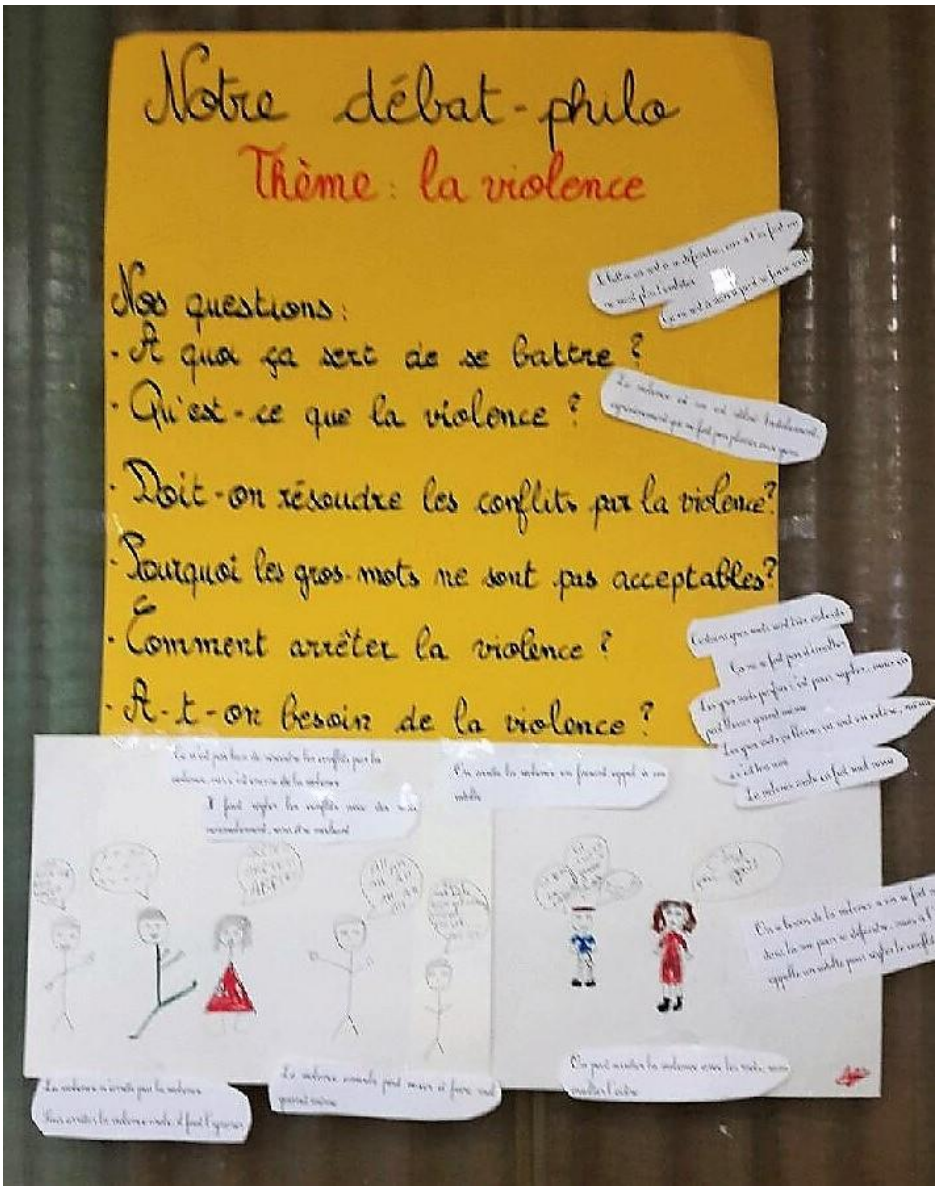
* Les questions que l'on se pose ?

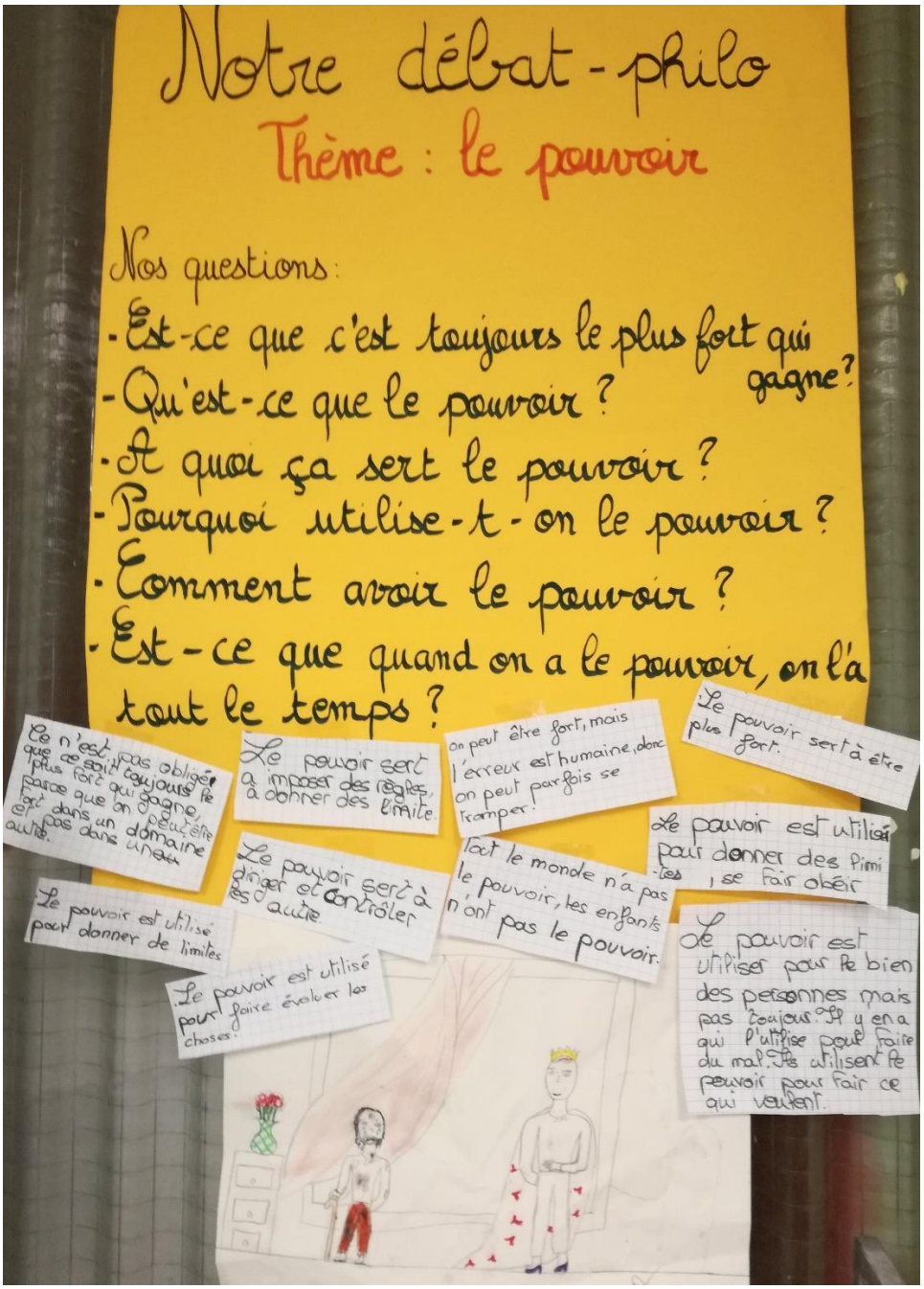
- Le respect, est-il sincère ?
- Qu'est ce que le respect ?

Question : - Que ~~fai~~ ferait-on sans le respect ?

Reponse : Sans le respect, le monde serait ~~a~~ ~~ha~~ horrible, plein de gens ~~parlai~~ parlerait mal

Annexe 7 : Exemples d’affichages « débat-philo » réalisés avec les mots des élèves :




Notre débat-philo
Thème : le pouvoir
Nos questions :
- Est-ce que c'est toujours le plus fort qui gagne ?
- Qu'est-ce que le pouvoir ?
- A quoi ça sert le pouvoir ?
- Pourquoi utilise-t-on le pouvoir ?
- Comment avoir le pouvoir ?
- Est-ce que quand on a le pouvoir, on l'a tout le temps ?
Le n'est pas obligé que ce soit toujours le plus fort qui gagne, parce que on peut être fort dans un domaine et pas dans un autre.
Le pouvoir sert à imposer des règles, à donner des limite.
On peut être fort, mais l'erreur est humaine, donc on peut parfois se tromper.
Le pouvoir sert à être plus fort.
Le pouvoir est utilisé pour donner des limites, se faire obéir
Le pouvoir sert à diriger et contrôler les d'autre
Tout le monde n'a pas le pouvoir, les enfants n'ont pas le pouvoir.
Le pouvoir est utilisé pour donner de limites.
Le pouvoir est utilisé pour faire évoluer les choses.
Le pouvoir est utiliser pour le bien des personnes mais pas toujours. Il y en a qui l'utilise pour faire du mal. Ils utilisent le pouvoir pour fair ce qui veulent.

Annexe 8 : Questionnaire de ressenti à destination des élèves :

Prénom :

QUESTIONNAIRE

Ce questionnaire va permettre à ta maitresse de comprendre ton ressenti dans la classe. Coche « oui » ou « non » en face de chaque affirmation. N'oublie par décrire ton prénom en haut de la feuille.

AFFIRMATION	OUI	NON
1. Je suis content d'être dans ma classe.		
2. Je m'entends bien avec les autres élèves de ma classe.		
3. Je suis bien apprécié par les autres élèves de la classe.		
4. Dans un travail en groupe, je participe autant que mes camarades.		
5. Je suis capable de travailler avec n'importe quel élève de ma classe.		
6. Je participe souvent en classe.		
7. J'ose prendre la parole en classe.		

Résumé

C’est dans un climat de classe fragilisé par des relations interpersonnelles difficiles que cette étude, en lien avec le programme d’enseignement moral et civique, est menée. Il s’agit de mettre en œuvre une discussion à visée philosophique hebdomadaire, afin de permettre aux élèves d’augmenter leur degré de socialisation au sein du groupe classe par le développement de leurs compétences langagières et réflexives engagées lors du débat.

L’étude a été menée sur une courte période de six semaines et a permis la mise en place de quatre débats. Il a été observé à l’issue de cette période une augmentation du sentiment d’appartenance au groupe classe ainsi que de la capacité à coopérer des élèves : ce qui tend à montrer une augmentation du degré de socialisation des élèves.

Toutefois, le nombre de débats n’est pas suffisant pour permettre à chaque élève d’oser prendre part à la discussion et développer des compétences langagières et réflexives satisfaisantes leur permettant de se reconnaitre comme interlocuteur valable et ainsi favoriser leur socialisation.

Mots clés : discussion à visée philosophique, EMC, socialisation, compétences langagières et réflexives.

Abstract

It is in a difficult class context in Year 6, weakened by disrupted interpersonal relationships, that this study is conducted. The aim is to organise a weekly philosophical discussion in order to allow students to increase their level of socialization within the class by developping their language and reflexive skills.

The study was conducted over a short period of six weeks and resulted in the organisation of four philosophical discussions. At the end of this period, we observed an increase in the sense of belonging to the class as well as the students' ability to cooperate: which tends to show a better socialization within the class.

However, the number of debates is not sufficient to allow each student to try and give their opinion, and by doing so, develop satisfying language and reflexive skills in order to recognize themselves as a valid interlocutor and thus to promote their socialization.

Key words : philosophical discussion, civics, socialization, language et reflexive skills.