

Les débats à visée philosophique en maternelle

Inès Amaouz

► **To cite this version:**

| Inès Amaouz. Les débats à visée philosophique en maternelle. Education. 2019. dumas-02281477

HAL Id: dumas-02281477

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02281477>

Submitted on 6 Nov 2019

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

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

Année universitaire 2018-2019

Master MEEF

Mention 1^{er} degré

2^{ème} année

Les débats à visée philosophique en maternelle

Présenté par : Inès AMAOUZ

Encadré par : Johnny BROUSMICHE

Mots-Clefs : philosophie; débats; maternelle; langage; démocratie

Table des matières

1 Table des matières

2 Introduction 

4 *Partie 1: Les racines du projet pour la classe*

5 I. Pourquoi ai-je voulu proposer des débats à visée philosophique à mes élèves?

6 II. Pourquoi la philosophie pour les enfants est-elle aujourd'hui si répandue?

11 III. Quels dispositifs proposer aux élèves?



15 *Partie 2: Les débats face au programme*

16 I. Comment les débats à visée philosophique permettent aux élèves d'améliorer leurs compétences langagières?

17 A. L'objectif: oser entrer en communication.

22 B. L'objectif: échanger et réfléchir avec les autres.

30 II. Comment les débats à visée philosophique permettent-ils de faire vivre la citoyenneté?

31 A. Apprendre et vivre ensemble: Se construire comme personne singulière au sein du groupe.

32 B. Faire vivre les valeurs de la République.



35 *Partie 3: Les débats et l'organisation de la classe*

36 I. Les débats à visée philosophiques pour un meilleur climat de classe.

36 A. Le climat de début d'année.

38 B. Les apports des débats à visée philosophique.

42 II. Les débats à visée philosophiques pour rendre les élèves davantage autonomes.

42 A. L'autonomie des élèves au début de l'année.

43 B. Les apports des débats à visée philosophique.



45 Conclusion

47 Bibliographie

Introduction

L'apprentissage de la philosophie dont nous disposons en France n'a pas d'égal en Europe. Bien que le Portugal, l'Espagne et l'Italie l'ai rendu obligatoire au lycée, la philosophie n'a pas la même importance qu'en France où une épreuve du baccalauréat lui est consacrée. L'importance que nous lui accordons en France trouve ses racines dans la constitution de l'État dont la philosophie des Lumières est à l'origine. Ainsi cet enseignement, qui est obligatoire depuis le Premier Empire, a eu une dimension principalement politique. Pourtant elle garde sa place aujourd'hui car elle représente les valeurs de la République, principalement celle de la liberté comme en témoigne la circulaire du 26 septembre 1922 qui considère la philosophie comme « l'apprentissage de la liberté par l'exercice de la réflexion ». Ainsi l'apprentissage de la philosophie semble être une institution en France. Une institution qui se résume à une seule année au lycée. De plus si cette importance est institutionnelle elle n'est pas forcément partagée par l'opinion publique qui la considère comme matière dont les notes sont arbitraires et parfois même une perte de temps.

Ne pouvons-nous pas imaginer que cette dépréciation de la philosophie vient du peu de temps qu'on lui consacre? Commencer à aborder des principes philosophiques avant la Terminale ne permettrait-il pas de rendre sa grandeur à la philosophie auprès de l'opinion publique?

C'est parce que je considère la pratique de la philosophie essentielle pour la structuration de la pensée et la pratique de la liberté de celle-ci que j'ai voulu mettre en place la pratique de la philosophie dans ma classe de moyenne-section du XIII^e arrondissement de Paris. Si cela peut paraître prématuré c'est parce que nous imaginons la philosophie qu'au travers de l'apprentissage de l'histoire de la philosophie et non pas comme une pratique. Or il est évident que je ne tiendrai pas des cours magistraux auprès d'élèves de quatre ans pour leur apprendre la pensée stoïcienne. Mon intention est davantage de faire naître en eux des questionnements, les insister à structurer leurs pensées. Cette démarche rappelant d'ailleurs la maïeutique socratique qui consiste à interroger de façon pertinente les âmes afin de les aider à faire sortir la connaissance. Ce principe philosophique rejoint un principe pédagogique à propos duquel nous avons été d'accord, mon binôme et moi-même, pour fonder nos pratiques professionnelles en classe, il s'agit du socioconstructivisme. Les élèves apprennent lors d'une co-construction des connaissances et en confrontant leurs représentations à celle d'autrui.

Cette pédagogie correspond à la pratique de la philosophie que je voulais présenter à mes élèves. Ils devraient se confronter à des questions, qui correspondent au conflit socio-cognitif, et essayer d'y répondre ensemble en confrontant leur point de vue. Il s'agit de discussions à visée philosophique dont les connaissances créées ne sont pas une réponse à la question mais la richesse d'opinion qui permet aux élèves de comprendre que l'on peut penser différemment. Les élèves découvrent et exercent ainsi l'un des principes fondamentaux de notre République: la liberté, plus particulièrement celles de pensée et d'expression.

Si l'idée de discussions à visées philosophiques dès la maternelle permet de donner vie aux valeurs de la République en classe, nous pourrions nous interroger sur sa réalisation. En effet ces pratiques sont actuellement très populaires pourtant elles ne sont pas aisées à mettre en place dans une classe où les élèves sont encore très égocentrés. Des interrogations s'imposent alors à nous: **pourquoi et comment mettre en oeuvre des débats à portée philosophique en moyenne section?**

Les réponses à ces questions s'appuieront sur ma pratique professionnelle et l'expérimentation que j'ai menée dans ma classe. Une expérimentation à propos de laquelle il sera nécessaire de comprendre les origines dans une première partie. Celle-ci trouve ses racines dans une volonté qui m'est propre mais aussi dans l'histoire de la philosophie pour enfants de laquelle émergent plusieurs dispositifs permettant de la mettre en place. Nous découvrirons, dans une seconde partie, que cette expérimentation permet aux élèves de développer leurs langages oraux tout en mettant en valeur l'une des spécificités de l'école maternelle française, la pratique de débat à visée philosophique étant en adéquation avec le programme de maternelle. Enfin nous verrons, dans une troisième et dernière partie, que la mise en place de ces débats n'a pas seulement permis aux élèves d'atteindre les objectifs du programme mais leur a aussi permis de vivre plus harmonieusement en classe.

Partie 1:

Les racines du projet pour la classe

I. Pourquoi ai-je voulu proposer des débats à visée philosophique à mes élèves?

Lors de ma rencontre avec mon binôme, Marine, nous nous sommes rapidement rendu compte que nous partagions une sensibilité pédagogique similaire et que nous souhaitions une organisation de classe assez identique. Dans l'idéal nous voulions organiser notre classe et nos enseignements de manière à ce que les élèves puissent être autonomes mais aussi qu'ils puissent expérimenter au quotidien, parmi toutes ces envies leur offrir la possibilité d'être de véritables acteurs de leurs apprentissages nous paraissait primordial. Nous voulions qu'ils prennent part à la construction de leurs connaissances et qu'ils ne soient pas que de simples exécutants après avoir reçu un savoir de manière totalement transmissive.

Si cette classe idéale était notre objectif nous étions parfaitement conscientes que ce type de classe est difficile à mettre en place et davantage dans notre situation de jeunes professeures. Pour autant notre affection semblait idyllique pour essayer d'atteindre cet objectif: nous avons été affecté dans une école maternelle très accueillante du XIII^e arrondissement fréquentée par des élèves issus de milieux variés dont la majorité des parents sont impliqués dans la scolarité de leur enfant.

Lors des vacances précédant la rentrée j'ai pu rencontrer une collègue, responsable des moyens l'année précédente, et des petits grands cette année, qui m'a présenté l'école mais aussi ses pratiques professionnelles qui étaient proches de celles que nous espérions mettre en place avec Marine. Nous avons discuté de ce que j'aimerais mettre en place dans ma classe, elle a été ravie d'apprendre que je me rapprochais de ces choix pédagogiques mais m'a prévenu qu'ils pourraient être difficile à mettre en place au début mais qu'il était nécessaire de persévérer car cela était tout à fait possible à la condition que mon binôme et moi-même étions d'accord sur la direction que nous allions prendre. Je lui aussi fait part de ma volonté de mettre en place des ateliers philosophiques elle trouvait cette démarche intéressante et m'a conseillé d'en parler rapidement avec la directrice. C'est dès notre première rencontre avec la directrice que je lui ai présenté mon idée, elle a été ravie de cette proposition ainsi que la vision de la classe que nous apportions avec Marine.

Ainsi la pratique de la philosophie que j'ai mis en place dans ma classe de moyenne section n'est pas exclusivement résultat d'un constat fait en classe, mais une volonté que j'ai eue avant

même la rentrée. Cette volonté s'explique certainement par mon cursus universitaire. Bien que voulant être professeur des écoles j'ai aussi souhaité faire une licence qui me permettait d'assouvir ma curiosité quant aux sciences humaines, ainsi j'ai fait de la philosophie et de la sociologie à l'Université de Paris 1, Sorbonne-Panthéon. Ce cursus aura certainement des répercussions sur ma façon d'enseigner, et a été l'origine du choix de mon sujet de mémoire.

Pour autant si je savais que je voulais mettre en place quelque chose en lien avec la philosophie dans ma classe je n'étais pas encore certaine du format sous lequel je le présenterais aux élèves, je voulais d'abord me laisser le temps de rencontrer la classe, d'en découvrir les spécificités pour proposer quelque chose pouvant répondre à des problématiques spécifiques à la classe.

Mes propositions de séquence de discussions à visée philosophique ont évolué au cours de l'année en se nourrissant de mes observations faites en classe, de mes envies d'expérimentations mais aussi de mes recherches. En effet la pratique de la philosophie chez les jeunes enfants n'est pas une envie qui n'appartient qu'à moi, cette pratique est aujourd'hui très populaire, et le contenu, dont j'ai pu m'inspirer, est très varié. Il est maintenant nécessaire de comprendre pourquoi cette pratique séduit tant.

II. Pourquoi la philosophie pour les enfants est-elle aujourd'hui si répandue?

Si la pratique de la philosophie était déjà présente dans certains systèmes éducatifs, comme c'était le cas pour l'étude de la logique au Moyen Âge, cette pratique n'était pas destinée pas les enfants de quatre ans. Ce n'est que bien plus tard, à partir de 1881, que les maternelles ont commencé à remplacer les salles d'asiles qui n'avaient qu'un simple but social de garderie. Les écoles maternelles, vision de Marie Pape Carpentier réalisée par Pauline Kergomard, avaient pour but d'être des lieux d'épanouissement et d'éducation pour les jeunes enfants. Pour autant il était nulle question de pratiquer la philosophie avec des enfants.

La pratique de la philosophie était contradictoire car elle était pensée bien différemment de celle qui est aujourd'hui mise en place. La philosophie pour les enfants est maintenant considérée comme un « type de pratique de classe dans laquelle l'enfant est amené à s'interroger, à son niveau, sur des questions qui le touchent au quotidien, du point de vue d'une signification existentielle plus

large. L'activité va lui permettre de s'exprimer sur ces questions devant les autres, de commencer à identifier des réponses possibles dont aucune n'est décrite comme définitive, suffisante.»¹ Ainsi la pratique de la philosophie semble être une pédagogie de questionnements et non pas de réponse, une pratique tout à fait accessible aux enfants de quatre ans, qui sont considérés par Jacques Lévine comme « des philosophes naturels »² de par leurs étonnements et curiosité perpétuels. Nous pouvons alors nous demander comment cette pratique de la philosophie a émergé et est arrivé aux portes de nos écoles?

Matthew Lipman, philosophe et pédagogue américain, est l'un des pères fondateurs de la «philosophie pour les enfants». Très influencé par Dewey, il considère que les débats à visées philosophiques pour les enfants permettent de développer la pensée critique ce qui garantirait la liberté de pensée et donc les libertés civiles qui trouvent leur expression à travers la démocratie.

Avec l'aide d'Ann Margaret Sharp il a voulu proposer des discussions à visée philosophique à des classes, pour se faire il fut l'auteur du premier roman-philo *Découverte d'Harry Stollemeir* en 1969 (traduit en français en 1974) qui marque véritablement la naissance la philosophie pour les enfants. Mais ces romans sont destinés à des enfants de 10 ans, ils ne sont malheureusement pas adaptables pour des élèves d'école maternelle. Pour autant cela marque un tournant dans la pratique de la philosophie par des enfants que l'on pensait antinomiques.

En 1974 est fondé l'IAPC (*Institute of Advancement of Philosophy for Children*) par Matthew Lipman et Ann Margaret Sharp, cet institut américain propose des activités autour de la philosophie dont la pratique se répand, ce qui engendrera la création d'un conseil international de recherche philosophique avec les enfants, l'ICPIC en 1985. Ce conseil regroupe aujourd'hui près d'une soixantaine de pays et a développé tout d'un réseau appelé P4wC (*philosophy for/with children*). Il propose, pour la première fois, la pratique de la philosophie dès la maternelle.

Les pratiques de philosophie pour les enfants qui sont fleurissantes vont alors trouver leurs justifications en 1998 lors d'une rencontre d'experts à Paris en 1998, organisée par l'UNESCO; L'importance de la pratique de la philosophie est réaffirmée lors de cette rencontre, et a été souligné dans le rapport: «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

¹PETTIER Jean-Charles, DOGLIANI Pascaline et DUFLOCQ Isabelle. *Un projet pour apprendre à penser et réfléchir à l'école maternelle*. Paris : Delagrave, 2010, p. 15.

² Entretien accordé au mensuel *Pomme d'Api*, *Voyage au pays de la philosophie avec les tout-petits*, Paris, Bayard, février 2007

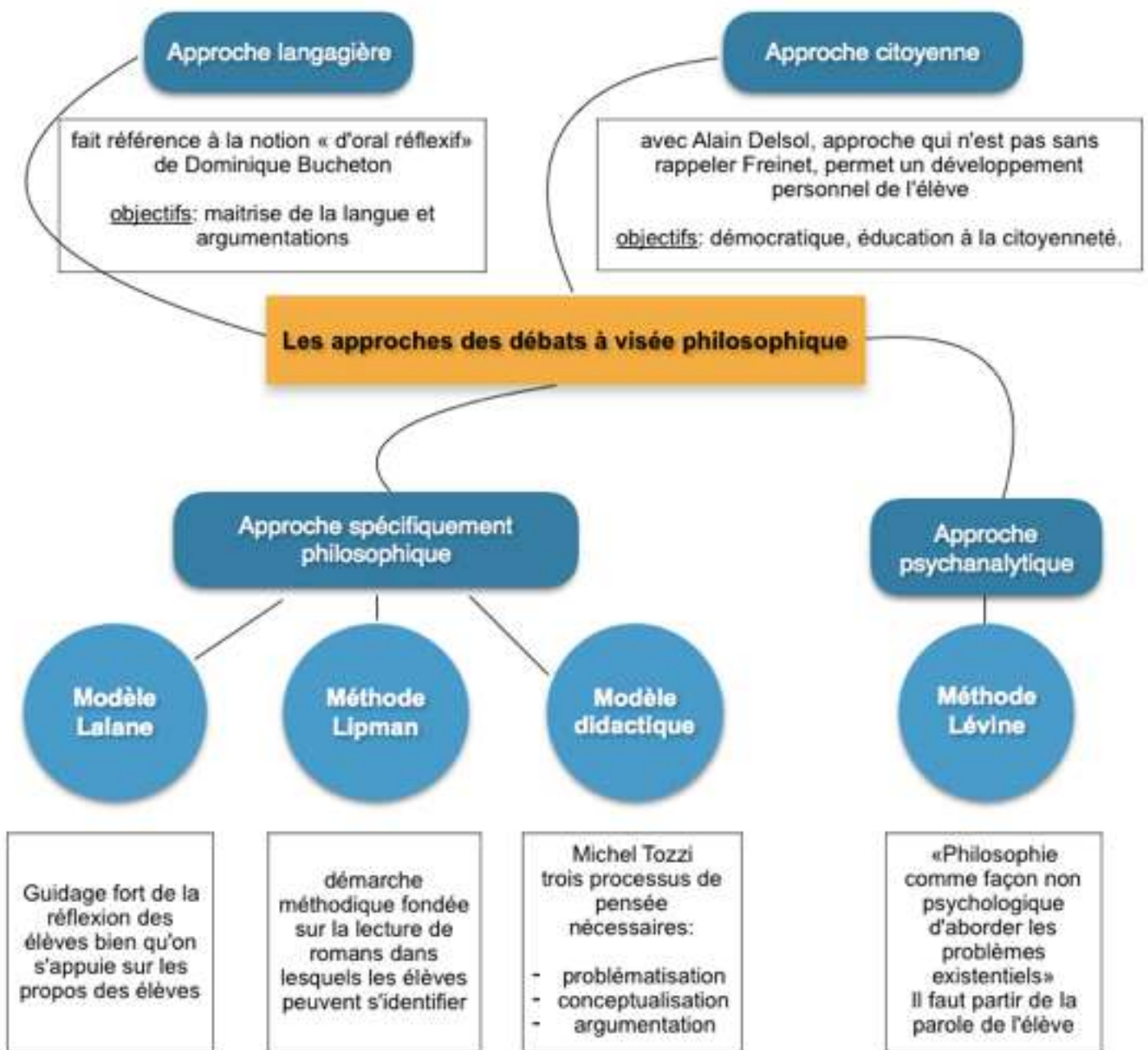
de la promotion d'une culture de la paix, de la lutte contre la violence, d'une éducation visant l'éradication de la pauvreté et le développement durable, le fait que les enfants acquièrent très jeunes l'esprit critique, l'autonomie à la réflexion et le jugement par eux-mêmes, les assumer contre la manipulation de tous ordres et les préparent à prendre en main leur propre destin.»³. Lors de cette rencontre beaucoup de questions ont émergé quant aux méthodes à adopter, et beaucoup de pratiques ont été alors testé sur le terrain.

Cette rencontre, ayant eut lieu en France, a des conséquences directes sur la mise en pratique de la philosophie pour les enfants sur le territoire français. Dans le courant des années 90 Michel Tozzi développe un nouveau courant didactique: La Didactique de l'Apprentissage du Philosophe, DAP. Selon lui, la pratique du *philosopher* doit être davantage mis en avant dans l'enseignement que la philosophie. Il définit le *philosopher* comme « articuler, dans le mouvement et l'unité d'une pensée impliquée, sur des notions et des questions fondamentales pour tout homme, des processus interdépendants de problématisation d'affirmations et de questions, de conceptualisation de notions, d'argumentation rationnelle de thèses et d'objections.»⁴

Il s'attachera à décrire les différents courants de la philosophie pour les enfants présents en France dans le livre *L'Éveil de la pensée réflexive à l'école primaire*, il considère qu'il ne s'agit qu'une «esquisse de typologie» que j'ai essayé de retranscrire par le biais d'un schéma ci-dessous:

³*La philosophie pour les enfants, Rapport de l'UNESCO: division de la philosophie et de l'éthique*, Paris, 1999

⁴ TOZZI Michel, *Penser par soi-même. Initiation à la philosophie, Chronique sociale*, 1994.



Michel Tozzi met en avant l'approche spécifiquement philosophique et plus particulièrement le modèle didactique auquel il est à l'origine. Cette approche est, selon lui, la seule qui permet d'affirmer de débats philosophiques que nous faisons mener aux élèves. Les autres approches présenteraient des limites qui ne permettraient pas de les qualifier de philosophiques:

- **L'approche langagière** aurait comme limite de « faire du débat un genre argumentatif, en coupant d'autres capacités qui semblent fondamentales, comme la conceptualisation ou la

problématisation.»⁵. Il ne s'agirait que de défendre un point de vue par l'argumentation , il ne s'agit pas de structurer sa pensée mais seulement ses propos.

- **L'approche citoyenne** aurait comme limite la place de l'enseignant qui, en laissant les élèves s'organiser, pourrait «ne pas assurer par sa présence forte une exigence intellectuelle du débat soutenue dans l'interaction»⁶.
- **L'approche psychanalytique** se rapprocherait davantage de l'approche spécifiquement philosophique. C'est pour cela que dans un premier temps il l'a présenté comme la méthode Lévine qui faisait partie du courant spécifiquement philosophique. L'argumentation n'est pas au centre de l'apprentissage, les élèves sont co-penseurs, la pensée se construit en écho. Pourtant Michel Tozzi séparera la méthode de Lévine pour la catégoriser comme une approche psychanalytique, elle permet aux élèves de répondre à des questions existentielles mais ne leur permet pas de véritablement conceptualiser.

Si l'approche spécifiquement philosophique est celle qui permet de qualifier les débats de philosophiques, elle ne peut être que le résultat d'un long processus d'apprentissage langagier et démocratique. Ainsi si mon objectif serait de permettre aux élèves de faire de la philosophie, je me suis d'abord attaché à leur apporter les pré-requis: le langage et le comportement démocratique nécessaire lors d'un débat. Ainsi les débats que j'ai proposés à mes élèves sont à visée philosophique et non pas simplement philosophique, ils peuvent aussi être appelés discussions à visée philosophique (DVP). L'aspect philosophique fut présent grâce à mon guidage fort dans les réflexions, qui correspond au modèle de Lalanne. En partant des propos de mes élèves, et de mon travail d'abstraction en amont pour imaginer leur propos potentiels, j'ai essayé de les confronter à leurs raisons. Mes élèves ont alors principalement progressé dans leurs compétences langagières et dans le vivre ensemble, comme préconiser dans le programme de 2015, tout en côtoyant une pratique de la philosophie bien que celle-ci n'a pas été aussi marquée que ce que préconise Michel Tozzi.

⁵TOZZI Michel. *L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire*. Paris : CDNP, Hachette Éducation, 2002, page 21.

⁶TOZZI Michel. *L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire*. Paris : CDNP, Hachette Éducation, 2002, page 24.

Si ces approches mettent en lumière différents objectifs que nous pourrions conférer aux débats à visée philosophique, elles ne sont pas, pour la plupart, des pratiques concrètes. La question serait alors: quelles sont les pratiques à mettre en place en classe pour atteindre ces objectifs?

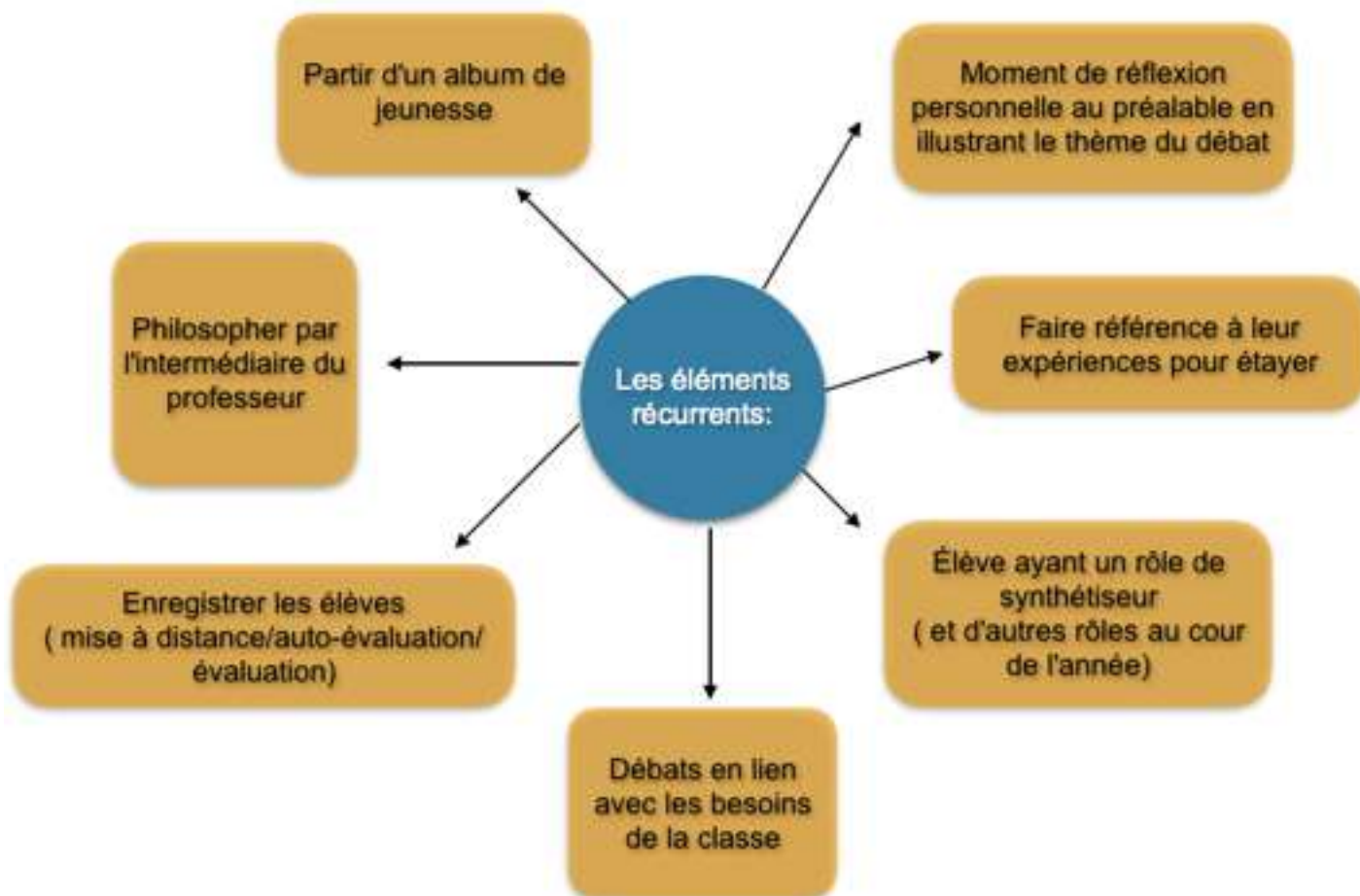
III. Quels dispositifs proposer aux élèves?

De différentes approches existantes sont nés une multitude de dispositifs à mettre en place.

Sylvain Connac met en lumière quatre grands dispositifs:

Dispositif	Inspiré par	Caractéristiques
Discussion à caractère démocratique	Alain Delsol	<ul style="list-style-type: none"> • groupe d'élèves séparer en deux : participants et observateurs • élèves gérants de la parole avec différents rôles: président, reformulateur et synthétiseur.
L'atelier de groupe	Anne Lalanne	<ul style="list-style-type: none"> • place importante de l'adulte • trois directions: <ul style="list-style-type: none"> - technique du débat - valeurs démocratiques - exigence intellectuelle • philosopher par l'intermédiaire de l'adulte • <i>communauté de recherche</i>
Je est un autre	Jacques Lévine	<ul style="list-style-type: none"> • Une seule question donnée par l'adulte • élèves très peu guidés par l'adulte • débat de dix minutes • enregistrement du débat • les élèves écoutent l'enregistrement et discutent autour ce celui-ci pendant dix minutes
La méthode Lipman	Matthew Lipman	<ul style="list-style-type: none"> • utilisation de romans philosophiques • les élèves s'identifient aux personnages du roman • choix des élèves parmi les questions soulevées par le roman • recherche solidaire <i>communauté de recherche</i>

Je n'ai pris connaissance de ces dispositifs qu'après avoir commencé à élaborer ma propre pratique, j'ai été agréablement surprise d'y retrouver des éléments qui me semblaient importants et que je voulais inclure dans ma classe et qui ont été récurrents dans mes pratiques:



Nous retrouvons ainsi certaines caractéristiques des dispositifs catégorisés par Sylvain Connac, ils ont grandement nourri mes pratiques et l'ont fait évoluer au cours de l'année.

Dans ma classe j'ai essayé de proposer différentes formes de discussion à visée philosophique. Les modalités restaient les mêmes durant une période et se voyaient modifier pour la période d'après, bien que les éléments récurrents présentés auparavant soient toujours présents. Ces modifications sont le résultat de ma volonté d'expérimenter pour découvrir les modalités qui correspondaient le mieux à ma classe et de travailler des objectifs spécifiques. Elles ont aussi permis d'apporter une progression aux débats à visée philosophique; les premiers débats se portaient sur des thèmes très concrets pour devenir de plus en plus conceptuels au cours de l'année. Dans un premier temps il s'agissait de travailler sur les compétences langagières et le vivre ensemble pour que les élèves puissent participer à un véritable oral réflexif durant lequel ils ont davantage philosophé que donner leur avis. Afin de prendre connaissance des différents thèmes qui ont été

proposés aux élèves sans avoir à lire l'intégralité de mes séquences, je vous propose le tableau ci-dessous synthétisant les débats à visée philosophique proposés à ma classe:

Période	Objectifs	Description	Supports et questions
1	<ul style="list-style-type: none"> - évaluation diagnostique - prendre la parole - exprimer son opinion 	<p>S1 séquence pour élaborer les règles de vie.</p> <p>Lecture compréhension pour amorcer la séquence de la période 2</p>	<p>Pourquoi avons-nous besoin de règles de vie?</p> <p><i>Grosse colère</i> de Mireille D'Allancé</p>
2	<ul style="list-style-type: none"> - exprimer son opinion - s'exprimer devant un groupe - parler chacun son tour - écouter les autres 	<p>Présentation de Jean Pug Sartre, la mascotte.</p> <p>Séquence autour d'un seul album dont la lecture est divisée en trois lectures desquelles découlent des questions. Le thème abordé est celui de la colère.</p>	<p><i>Du Balai!</i> de Louise Greig et Julia Garda</p> <p>S1: Qu'est ce que la colère? S2: Comment faire pour gérer la colère? S3: Est ce qu'on veut être en colère ? /Pourquoi nous mettons nous en colère</p>
3	<ul style="list-style-type: none"> - exprimer son opinion - s'exprimer devant les autres - écouter les autres - comprendre et accepter que tout le monde ne pense pas de la même manière 	<p>Nouveau rôle de la mascotte: bâton de parole.</p> <p>Débats pour groupe de 6 élèves, ils ne participent pas tous à l'ensemble des débats, mais un élève par groupe fait une synthèse au reste de la classe.</p> <p>Chaque séance est distincte l'une de l'autre, elles sont davantage en rapport avec les interrogations venant des élèves.</p> <p>Il s'agissait d'ateliers dirigés avec en moyenne 6 élèves. Les élèves ayant participé devaient faire une synthèse de ce qui a été dit à l'ensemble de la classe</p>	<ul style="list-style-type: none"> • En relation avec la séquence d'art autour de <i>La Chasse à l'ours</i> de Michael Rosen et Helen Oxenbury • —> C'est quoi avoir peur? • En relation avec le spectacle <i>Mange moi si tu peux, ou l'autre histoire des trois petits cochons</i> de Nathalie Le Boucher. —> C'est quoi être méchant? • Suite à des interrogations d'élèves : <i>Mon grand papa</i> de Béa Deru-Renard et Nadine Fabry —> C'est quoi être mort? • Par rapport à des événements dans la classe Pourquoi vous venez à l'école? C'est quoi être amis? C'est quoi l'amour?

<p style="text-align: center;">4</p>	<ul style="list-style-type: none"> - exprimer son opinion par rapport à l'opinion des autres - écouter les autres - s'exprimer dans un langage structuré - argumenter ses réponses 	<p>Les débats se sont faits uniquement en demi-groupe. Les deux demi-groupes avaient les mêmes supports de réflexion.</p> <p>Puis une comparaison est faite entre les traces écrites des deux débats.</p> <p style="text-align: center;">Un élève distribue la parole</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Mon ami extraterrestre</i> de Rocio Bonilla —> Pourquoi on se pose des questions/ ça veut dire quoi pourquoi? _____ • <i>Les gens normaux</i> de Michael Escoffier et Laure Monloubou —> C'est quoi la normalité?
<p style="text-align: center;">5 (à venir)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - exprimer son opinion par rapport à l'opinion des autres argumenter ses réponses 	<p>À partir d'un livre divisé en trois parties—> liberté, égalité, fraternité.</p> <p>En demi-groupe les élèves devront s'exprimer</p> <p>Il s'agit d'un mélange de la période 4 et la période 2</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Liberté, Égalité, Fraternité dès la maternelle</i> d'Agnès Rosenstiehl —> C'est quoi être libre? —> C'est quoi être égaux? —> C'est quoi la fraternité?

Au travers de ce tableau nous pouvons constater, au vu des objectifs, que ma pratique s'apparenterait à l'approche langagière décrit par Michel Tozzi. Pourtant il s'agirait davantage d'un mélange de l'approche langagière et démocratique nécessaires, selon moi, comme pré-requis pour permettre d'aborder l'approche spécifiquement philosophique. De plus, l'aspect langagier est important puisqu'il correspond pleinement au programme qui met en avant l'apprentissage du langage oral.

Nous pourrions nous demander comment les débats à visée philosophique permettent aux élèves de développer les compétences devant être atteintes à la fin du cycle 1 selon les programmes de 2015?

Partie 2:

Les débats face au programme

I. Comment les débats à visée philosophique permettent aux élèves d'améliorer leur compétences langagières?

Dans les programmes de 2015 les compétences langagières sont au coeur des apprentissages. En effet si le premier domaine « Mobiliser le langage à travers toutes ses dimensions » est indéniablement pratiqué au travers tous les autres domaines, il est pourtant essentiel de lui accorder des moments spécifiques. C'est effectivement l'un des domaines pour lequel il est nécessaire d'accorder le plus de temps, le programme lui accordant une place primordiale, le qualifiant de « condition essentielle de la réussite de toutes et de tous »⁷.

Si le langage est défini dans le programme de 2015 comme la pratique de la parole, écoute, réflexion, compréhension, lecture ainsi que l'écriture; l'écrit a pendant longtemps été au centre des préoccupations mettant de coté la pratique de l'oral. Ce n'est que très récemment que nous avons rendu les lettres de noblesse à la pratique de l'oral. Dans le programme de 2015 l'importance de l'oral est refondé, il «est l'un des objectifs essentiels de l'école maternelle»⁸. L'apprentissage du langage écrit devient indissociable de l'apprentissage du langage oral.

«La stimulation et la structuration du langage oral» sont considérées comme les objectifs prioritaires du cycle 1. Nous avons donc proposé beaucoup de dispositifs à nos élèves afin de leur permettre de structurer leurs langages. Nous essayons au mieux d'offrir divers dispositifs pour que cela convienne à l'ensemble des élèves. Chacun de ces dispositifs présentant des compétences langagières spécifiques inscrit dans le programme.

Ainsi nous leur avons proposé divers séquences, par exemple des créations de sacs à histoire ou alors en suivant les *Narramus* de Roland Goigoux, leur permettant entre autres de travailler à la fois sur le vocabulaire et la capacité à raconter une histoire connue. Nous avons aussi travaillé sur la conscience phonologique, et nous allons poursuivre ces travaux avec l'étude de poésie et des rimes.

L'éveil linguistique fut aussi un des objectifs qui me tenait particulièrement à coeur j'ai donc proposé aux élèves des projets assez conséquences en anglais, dont un autour du *Saint Patrick's Festival*, mais aussi en espagnol pour *las dias de los Muertos* et en russe avec une réadaption du conte russe *Casse-Noisette* après les fêtes de fin d'année.

⁷ B.O. Bulletin Officiel spécial n°2 du 26 mars 2015, page 6

⁸<http://eduscol.education.fr/cid91996/mobiliser-le-langage-dans-toutes-ses-dimensions.html>

Si Nous leur avons proposé des projets assez conséquents à nos élèves afin qu'ils puissent au mieux développer le langage oral, nous leur avons aussi proposé des moments quotidiens, ritualisés, comme des lectures d'album, des «quoi de neuf» à la manière de Freinet et bien d'autres moments.

Les débats à visées philosophiques s'inscrivent dans ces apprentissages langagiers. La structuration de l'oral était l'objectif principal qu'on leur prétait puisque « la pratique “langagière” apparaît à la fois comme indispensable à la construction identitaire du sujet, à l'apprentissage de la réflexivité et au positionnement social dans l'interaction.»⁹. C'est aussi le cas dans les séquences que j'ai proposées à mes élèves, les deux grands objectifs visés étaient : oser entrer en communication et échanger et réfléchir avec les autres.

Mais qu'ai-je mis en place dans ma classe pour permettre aux élèves d'atteindre ces objectifs?

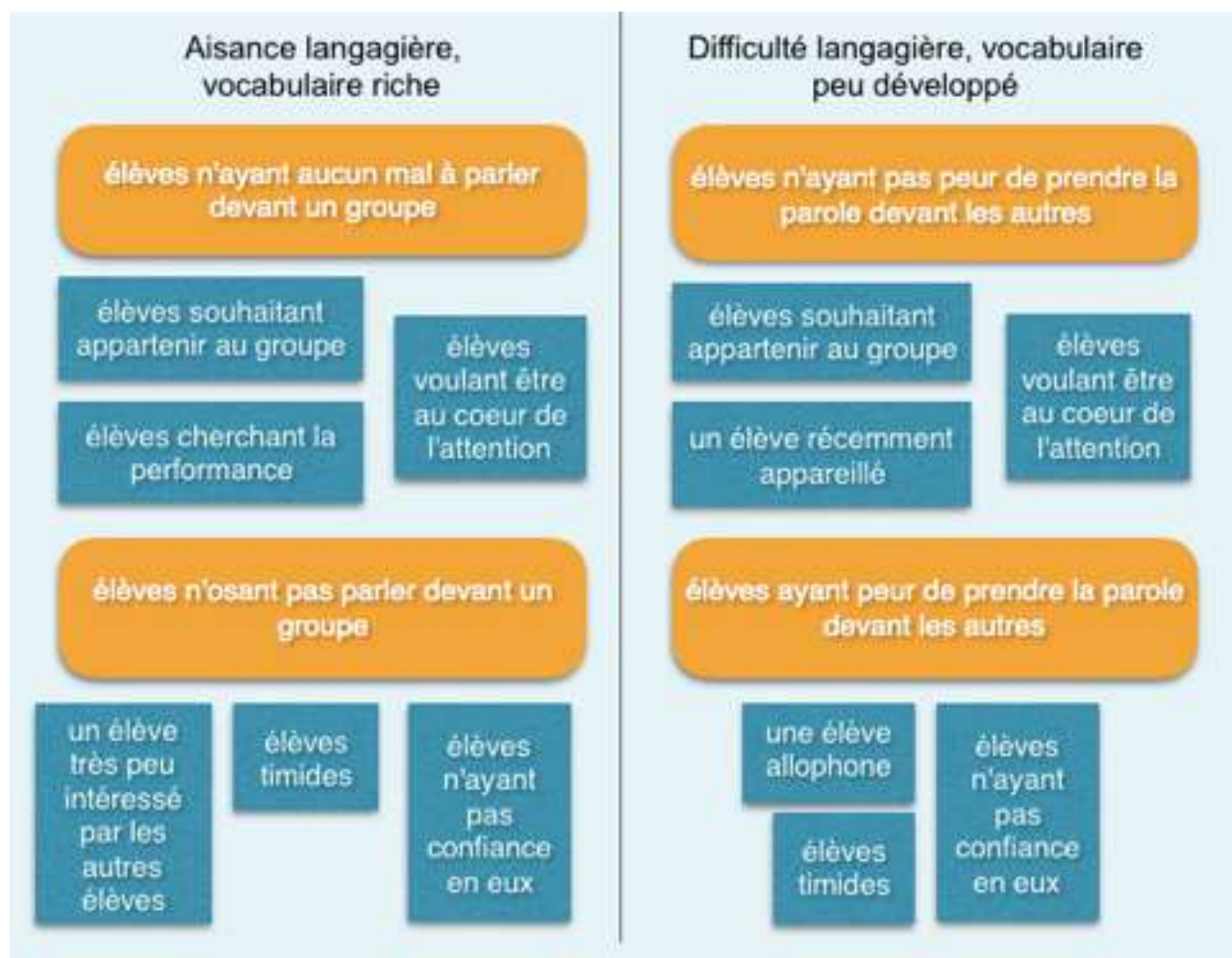
A. L'objectif: Oser entrer en communication.

Dans notre classe comme dans toutes les autres classes, nos élèves sont tous différents. Ils n'apprennent pas tous de la même manière et possèdent des compétences très variées, le niveau est alors, comme souvent, très hétérogène. La différenciation est nécessaire au quotidien et plus particulièrement dans le domaine «construire les premiers outils pour structurer sa pensée». Mais les compétences langagières ne sont pas épargnées par cette diversité, le niveau étant aussi très varié.

L'objectif «oser entrer en communication» demandé par le programme nécessite des étapes, il s'agit en effet d'un objectif conséquent qu'il est nécessaire de fragmenter. Les attentes évoluent au cours de l'année, d'abord il s'agit de pouvoir parler aux adultes et aux autres élèves dans une relation duelle, ensuite il s'agit d'agrandir le public auquel on s'adresse, d'abord dans les petits groupes puis au fur et à mesure devant un groupe plus conséquent pour, finalement, s'exprimer devant le groupe classe. Bien que les objectifs évoluent tout au long de l'année, ils sont aussi travaillés dès le début de l'année. Ils doivent être travaillés selon la capacité des élèves à parler devant les autres. Dans notre classe il n'y avait pas de problème quant aux relations duelles et tout petit groupe, ce n'est que

⁹TOZZI Michel. *L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire*. Paris : CDNP, Hachette Éducation, 2002, p. 20

face au groupe classe que certains élèves n'osaient pas parler. Nous avons pu constater plusieurs profils types, il s'agit de profils qui étaient récurrents dans leur globalité ou véritablement particuliers. Vous trouvez ces profils dans le schéma ci-dessous :



Si ce schéma permet de se faire une idée des divers profils que nous avons pu établir dans notre classe, il reste réducteur pour les élèves qui présentent chacun des particularités. Pour autant cette catégorisation nous a été utile afin de mettre en place des dispositifs variés répondant aux besoins des divers profils pour leur permettre de progresser au mieux.

Ainsi les profils que nous avons observés nous ont permis de cibler la prise de parole dans la classe et d'apporter aux élèves différents moments de langages leur permettant de s'exprimer devant le groupe, par exemple :

- les moments de discussion libre au quotidien durant lesquels les élèves peuvent s'exprimer sur n'importe quel thème et cela pendant dix minutes.

- les exposés du mercredi durant lesquels deux élèves tirés au sort apportent un objet de la maison et doivent le présenter aux autres élèves en expliquant: sa fonction, pourquoi il a choisi cet objet. Les autres élèves peuvent ensuite poser des questions sur l'objet en question.
- La présentation du week-end passé avec la mascotte de la classe. Chaque lundi l'élève ayant reçu la mascotte chez lui raconte aux autres ce qu'ils ont fait, pour l'aider il dispose d'un support, le cahier de voyage de Bou, sur lequel il y a des photographies, des dessins, ou des dictées à l'adulte que nous lisons après avoir laissé la parole à l'enfant, puis les autres élèves peuvent poser des questions sur le week-end.

Ces moments de langage nous ont semblé importants pour permettre à tous les élèves de s'exprimer, ces situations ont effectivement permis à tous les élèves de parler devant le groupe, même les enfants prenant le moins la parole en regroupement ont pris du plaisir à participer à ces divers moments. Cela doit s'expliquer par la nature de la prise de parole. Aucune réponse précise n'est attendue, ils parlent finalement assez librement et de sujet les concernant directement. Le partage de l'expérience est peut-être plus attrayant que de simplement répondre à des questions très scolaires lors de regroupements. L'objectif de ces moments était uniquement langagier, lorsqu'on ajoute un autre objectif disciplinaire les petits parleurs ne participaient plus, même s'il s'agissait seulement d'émettre des hypothèses. C'est pour cela que nous leur proposons aussi d'autres moments d'expression mais au coeur de groupe restreint en atelier ou APC par exemple. Mais aussi lors de travaux de groupe qui nous parut essentiel.

Les discussions à visée philosophique semblaient être un bon compris, en effet les élèves devaient parler autour d'une question qui pouvait faire appel à leurs expériences personnelles, sans qu'il s'agisse simplement de raconter un événement passé dans sa vie. La question, par définition, n'attendait pas une réponse particulière, et n'avait pas d'autre objectif disciplinaire que celui langagier.

Dans un premier temps, il s'agissait simplement de donner son avis, d'oser parler devant et avec les autres. La première discussion à visée philosophique a eut lieu dans le cadre d'une séquence permettant l'élaboration des règles de vie par les élèves, si la question était «pourquoi avons-nous des règles de vie?» elle mené pourtant à une décision commune ce qui est contradictoire

avec la définition donnée par l'Éducation Nationale, «La DVP ou oral réflexif a pour objet de réfléchir au sens des choses, en dehors de toute prise de décision et sans viser l'action»¹⁰.

Cela ne posait pas de problème puisqu'il s'agissait plutôt d'une évaluation diagnostique. Cela m'a permis d'affirmer un constat que nous avons déjà fait avec Marine, mon binôme, les élèves ont très peu l'habitude que nous leur posions ce genre de question, ils ont d'abord été assez retissent, puis lorsqu'ils ont compris que je prenais en compte leur avis en le notant au tableau, ils ont commencé à davantage vouloir prendre la parole et exprimer leur avis. Parfois ils ne répétaient que ce qui avait été dit par un autre camarade, mais lors de cette première approche l'essentiel était de rentrer en communication devant le grand groupe, et pas forcément avec. Cet objectif ne viendra qu'à la période suivante. Cette première entrée en matière fut fructueuse et m'a permis de savoir où en été les élèves pour leur offrir des séquences les plus adaptées possible qui sont succinctement présentés dans le tableau page 13.

Au cours de l'année, pour atteindre cet objectif j'ai joué principalement sur deux variables didactiques: taille du groupe, la constitution du groupe.

- **La taille du groupe:**

Si les élèves se sont majoritairement retrouvés dans des situations de discussion en classe entière, je leur ai proposé des situations différentes. Il est nécessaire de proposer diverses configurations aux élèves afin de permettre à tous de s'exprimer. En effet, comme le dénonce Sylvie Petit et Christian Laroche¹¹, les situations de classe où les élèves sont tous ensemble au regroupement favorisent la prise de paroles des enfants n'ayant pas peur de prendre la parole, ceux que nous appelons communément Les grands parleurs. De plus il est possible que parmi les grands parleurs, ce ne soient que les plus à l'aise en langage qui obtiennent la parole.



Photographie lors d'un
débat en demi-groupe

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

¹¹ S. PETIT et C. LAROCHE, *Apprendre à parler à l'école maternelle*, L'Harmattan, 2003, p.42
20 sur 47

Ainsi si cela continue de progresser les autres deviennent passifs et se trouvent dans une situation qui leur permet beaucoup moins de pratiquer la langue. C'est pour cela que j'ai proposé en période trois des ateliers dirigés ayant en moyenne six participants, cela m'a permis de véritablement évaluer le niveau de chaque élève et de laisser plus de place aux petits parleurs qui se sont sentis en confiance. Puis, en période quatre, il leur a été proposés des débats en demi-groupe avec quatorze participants, comme illustré par la photographie. Il s'agit d'un élargissement graduel permettant à faire face à un groupe plus conséquent en gardant de la place pour tous pour parler. En effet l'un des désavantages de ce genre de débat en classe entière c'est qu'il est difficile de laisser un temps de parole à tous les élèves, et il est difficile pour les élèves d'avoir à prendre cette parole. Avec des groupes restreints les élèves ont chacun une place sans avoir à s'imposer.

- **La constitution du groupe:**

Si la taille du groupe est essentielle, sa composition l'est tout autant. Lors de la période 3 les groupes de 6 étaient composés de manière homogène dans la capacité à s'exprimer devant un groupe. Cela a permis à certain élève de ne pas sentir oppresser par d'autres élèves ayant l'habitude de monopoliser la parole. Puis en période 4, lors des débats en demi-groupe, j'ai voulu que les élèves soient confrontés à différents profils de parleurs, ainsi les groupes étaient hétérogènes quant à la capacité à prendre la parole.

Ainsi grâce à ces deux variables didactiques les élèves considérés comme des petits parleurs ont eu de la place pour s'exprimer dans des groupes restreints et ainsi prendre confiance pour parler devant un groupe plus large. Pour autant il est aussi nécessaire d'apprendre aux grands parleurs à laisser de la place aux autres. Certains de nos grands parleurs avaient beaucoup de réticence quant au fait de laisser parler les autres, c'est pour cela qu'un des sous-objectifs d'«oser entrer en communication» est d'apprendre à parler chacun son tour.

Lors des deux premières périodes il s'agissait de lever la main pour prendre la parole lors des débats, puis en suivant les conseils de ma tutrice ESPE, madame Herth, les élèves ne pouvaient prendre la parole que lorsqu'il avait entre leurs mains un bâton de parole matérialiser par une marionnette qui n'est autre que notre mascotte de débats à visée philosophique: Jean Pug Sartre.

Ce bâton de parole permet d'identifier l'élève qui a la parole et se rappeler que si nous n'avons pas le bâton alors il faut le demander en levant la main. Au début les élèves se sont



Ci-dessus une photographie de Jean Pug Sartre, cousin de notre mascotte Bou le carlin et Edgar Allan Pug notre mascotte américaine (*pug* signifiant carlin en anglais).

concentrés sur l'obtention de la parole plus que ce qu'il allait dire, puis, cela s'est estompé pour devenir une vraie règle de gestion de la parole tout en continuant de leur donner envie de participer.

Si jusqu'à présent nous avons parlé de l'aspect communication des discussions à visée philosophique, il est nécessaire de rappeler qu'il ne s'agit pas du seul objectif, il est même plutôt la compétence nécessaire afin de développer l'objectif qui est au coeur de ces débats «échanger et réfléchir avec les autres».

B. Échanger et réfléchir avec les autres

Dans le domaine «mobiliser le langage à travers toutes ses dimensions», l'un des objectifs est d'échanger et réfléchir avec les autres. Ce qui correspond à l'«argumentation, explication, questions, intérêt pour ce que les autres croient, pensent et savent.»¹². Ainsi donner aux élèves des moments ritualisés dans la semaine pour discuter autour de question particulière, permet de travailler ces compétences. Elles ne sont pas travaillées de manière totalement séparée, pourtant il est nécessaire de les travailler spécifiquement. Pour ce faire j'ai établi une progression telle que:

- **«l'intérêt pour ce que les autres croient, pensent et savent» :**

Les élèves doivent comprendre pour discuter que leur pensée est singulière avant de pouvoir réfléchir avec les autres, ainsi dans un premier temps les échanges sont primordiaux. C'est en échangeant que l'on se rend compte des différences de pensée ou de vécu, ainsi les élèves commencent à se décentrer; Il est d'ailleurs indiqué dans le programme que c'est« autour de quatre

¹² B.O Bulletin Officiel spécial n°2 du 26 mars 2015, page 8.

ans, les enfants découvrent que les personnes, dont eux-mêmes, pensent, et ressentent, et chacun différemment de l'autre.»¹³. Ainsi lors des premières séances il était nécessaire que les élèves comprennent que c'était tout à fait acceptable de ne pas être d'accord avec les autres, de penser différemment. Pour se faire j'ai participé à certain débat avec eux, pour exprimer mon avis qui était volontairement différent de ce que disait les élèves. En effet sans ma participation les élèves avaient tendance à seulement répéter ce que les autres disaient, en pensant qu'il s'agissait de la réponse attendue. Il était difficile pour eux, dans un premier temps, de comprendre qu'il n'y avait pas une seule réponse attendue mais que plusieurs étaient possibles.

- **«des questions»:**

Cette curiosité pour ce que pensent les autres a créé en eux des interrogations. Lors de la troisième période, ce fut le grand moment des questions, les élèves ont eu beaucoup d'interrogations qui se sont parfois formalisés par un débat à visée philosophique avec Jean-Paul Sartre, comme ce fut le cas des questions sur la mort dont ils discutaient énormément en atelier pâte à modeler. La formulation des questions fut alors un point un travail que nous avons fait autour des mots interrogatifs, mais aussi lors d'ateliers de création de devinettes. Toutes ces interrogations les ont alors passionnés pour les débats du mardi et vendredi.

- **«l'argumentation» :**

Après avoir compris qu'il était possible de penser différemment, il était nécessaire de leur faire comprendre qu'il se s'agissait pas seulement de dire « je ne suis pas d'accord » comme ils ont pu le faire. En effet il est nécessaire d'argumenter pour qu'il y ait un débat, il faut être capable d'exprimer son point de vue. Pour se faire mon intervention était essentielle, je leur posais beaucoup de questions telles que: pourquoi tu n'es pas d'accord? qu'est-ce qui ne te plaît pas dans ce qu'un tel a dit? quelle est ta réponse à ta question? Par mon intervention je leur permettrai de structurer leur prise de parole et leurs argumentations. C'est par imprégnation qu'ils ont commencé à apprendre à argumenter. Dans les récents débats à visées philosophiques je n'entends plus seulement « je ne suis pas d'accord. ». Par exemple, en période quatre, lors du débat « pourquoi on se pose des questions ? » un élève a dit que nous posons des questions pour embêter ses camarades, d'autres élèves ne partageaient pas son opinion et on prit chacun leur tour la parole pour répondre tel que:

«élève 1: - je ne suis pas d'accord parce que moi ça m'embête pas qu'on me pose des questions, comme ça je peux dire ce que je sais et parler avec mes copains.

¹³ B.O Bulletin Officiel spécial n°2 du 26 mars 2015, page 7

élève 2: - Moi aussi ça m'embête pas qu'on me pose des questions parce que les questions c'est pour apprendre. Quand on connaît pas quelque chose on demande, on pose une question, et on va connaître la réponse et on saura.

élève 3: - Moi je pose pas des questions pour embêter mais pour être copain. Je pose la question s'il veut être mon copain, s'il aime *ninjago*, s'il habite en France comme moi, s'il aime les frites, s'il veut jouer avec moi...» Lors de ces prises de paroles je n'ai dû intervenir que pour reformuler et couper l'élève qui listait les questions mais non pas pour poser des questions afin d'étayer leur prise de parole.

Si ces objectifs sont travaillés au travers des débats à visée philosophique il est nécessaire de rappeler qu'ils ne sont pas caractéristiques de l'aspect philosophique de ces débats. Quelles caractéristiques définiraient alors la pratique du philosophe en classe?

Définir cette pratique est complexe puisque le mot *philosophie* porte en lui plusieurs définitions, on retrouve notamment deux définitions dans le Larousse:

- « Ensemble de conceptions portant sur les principes des êtres et des choses, sur le rôle de l'homme dans l'univers, sur Dieu, sur l'histoire et, de façon générale, sur tous les grands problèmes de la métaphysique. »
- « Manière de voir, de comprendre, d'interpréter le monde, les choses de la vie, qui guide le comportement : *chacun sa philosophie*. »

Penser ces deux définitions comme identiques est ce qui mène à penser que la philosophie est le simple fait de répondre à une question sans faire preuve de sa raison. Or la philosophie n'est pas simplement dire ce que l'on pense. On ne répond pas à des questions à partir d'une simple croyance. En effet la croyance ne présente pas de logique rationnelle. Hors philosopher c'est faire de preuve de sa raison, ainsi les élèves devront davantage émettre une opinion qui est rationnelle et argumenté. Mais il est nécessaire de faire attention aux dérives de l'opinion. Pour considérer un débat comme philosophique il ne doit pas s'agir d'un simple exposé d'opinion, qui ne pourrait être que de la simple démagogie. Selon Michel Tozzi *philosopher* est une activité pédagogique qui permet de «réfléchir sur des questions et apprendre progressivement à problématiser, à argumenter, donc à débattre, mais également à conceptualiser (définir des termes, des notions,...)». Cette activité correspondant totalement au programme du cycle 1 puisque dans la section « des modalités

particulière pour apprendre » il est indiqué que les élèves doivent «apprendre en réfléchissant et résolvant des problèmes»¹⁴.

La conceptualisation est l'élément qui valide le débat comme étant à visée philosophique. Dans ma classe j'ai préféré mettre en avant les autres objectifs dans la production des élèves, mais je n'ai pourtant pas renoncé à l'aspect conceptualisation que j'ai moi-même apporté en suivant le modèle Lalanne mais aussi les recommandations du programme qui le spécifie par deux fois dans les sections citées précédemment: «L'enseignant commente alors l'activité qui se déroule pour en faire ressortir l'importance et la finalité.» et « le rôle de l'enseignant est d'induire du recul et de la réflexion sur le propos tenu par les uns et par les autres».

Ainsi par mes interventions j'ai incité les élèves à toujours s'exprimer, développer leurs argumentations, définir les termes de la question. J'ai aussi posé des questions pour qu'ils mettent leur pensée à l'épreuve et qu'il fasse l'expérience de leur raison. Par exemple lors du débat se portant sur la question «c'est quoi l'amour? » mon intervention a permis aux élèves d'aller plus loin que ce qui leur apparaissaient au premier abord. Une élève affirmait que l'amour c'est «quand on fait un bisou sur la bouche d'un garçon» et bien qu'elle est argumentée son propos, je lui ai demandé si elle aimait sa maman, elle rit et me dit que oui, comme s'il s'agissait d'une évidence. Je lui ai alors demandé si sa maman était un garçon et si elle lui faisait des bisous sur la bouche, elle m'a répondu que non en rigolant et elle m'a dit « bon d'accord maitresse l'amour c'est plein de trucs, pas que les bisous sur la bouche», puis le débat continua avec l'intervention des autres élèves.

Ainsi les élèves pratique le *philosopher* au travers de mon intervention. C'est parce qu'elle était nécessaire pour assurer l'essence de ces débats que j'ai, peu à peu, arrêté d'écrire leurs réponses au tableau, afin de me consacrer à l'animation du débat. Pour autant les élèves disposaient de traces des débats sous la forme d'enregistrements audios dont nous écoutions des extraits soit à la fin du débat, soit à un autre moment de la semaine. Ces enregistrement se sont avérés très efficaces pour faire progresser les élèves quant à la qualité de leurs expressions orales mais aussi dans leur prise de parole. Ils ont effectivement pus s'entendre parler et identifier les points sur lesquels ils devaient progresser.

Lorsque nous écoutions l'enregistrement juste après le débat, leur concentration était davantage portée sur la forme du débat. Ils se sont très rapidement rendu compte que s'ils parlaient tous en même temps et qu'alors nous ne comprenions pas ce qu'ils disaient. Cela leur permettait aussi d'identifier si, dans les grandes lignes, ils répondaient à la question. Mais ce n'est que lorsque

¹⁴ B.O Bulletin Officiel spécial n°2 du 26 mars 2015, page 4.






l'écoute avait lieu à un autre moment que leur attention était focalisée sur le fond. En effet en décontextualisant l'écoute, ils n'avaient plus le cadre de référence et devaient faire attention à ce qui été dit et ils ainsi pu relever des incohérences. Ainsi les enregistrements leur ont permis de s'autoévaluer, mais m'ont aussi permis de les évaluer sur leurs compétences langagières sans avoir à prendre des notes d'observations lors des débats et donc d'être plus disponible pour eux.

Par ailleurs, pour leur permettre de travailler sur la compétence «échanger et réfléchir avec les autres» plusieurs variables didactiques ont été importantes: le choix des supports pour lancer les débats à visée philosophique, des ateliers en périphérie des débats, mais aussi la composition des groupes:

- **Les supports pour lancer les débats:**

J'ai voulu essayer diverses façons d'introduire les questions, les questions émanant parfois d'un événement spécifique de la classe autour duquel nous allions débattre, il s'agissait parfois de débats issus de réactions d'élèves face à une autre séquence ou une sortie. Malgré ma volonté d'essayer plusieurs supports je me suis tout de même principalement tournée vers des albums de jeunesse que j'ai exploité de plusieurs manières. Je vous propose le tableau suivant dans lequel vous retrouvez les livres dans leur ordre de présentation aux élèves ainsi que des résumés de l'exploitation que j'en ai fait:

Livre	couverture	exploitation
<p><i>Grosse colère</i> de Mireille D'Allancé</p>		<p>Premier album menant à un débat, s'il s'agissait à l'origine d'une amorce pour la période suivante, il a suscité beaucoup de réaction d'élève qui disaient ne pas aimer la colère. Ils ont alors expliqué pourquoi ils n'aiment pas la colère.</p>
<p><i>Du Balai!</i> de Louise Greig et Julia Garda</p>		<p>Cet album a été le noyau central d'une séquence sur la colère. Sa lecture a été divisé en trois parties, chacune correspondant à un débat autour de la colère. Ces débats nous ont permis d'identifier le sentiment, des moyens de le gérer et ses raisons. Pour autant son abstraction et sa symbolique étaient peut être un peu trop fort pour le niveau de compréhension des élèves lors de la période.</p>

<p><i>La Chasse à l'ours</i> de Michael Rosen et Helen Oxenbury</p>		<p>Album d'une autre séquence qui a intrigué des élèves qui ont perçu l'ironie du texte, les personnages proclament n'avoir peur de rien et se trouvent terrorisés à la fin. Les élèves m'ont alors demandé de faire un débat avec Jean Pug à propos de la peur.</p>
<p><i>Mon grand papa</i> de Béa Deru-Renard et Nadine Fabry</p>		<p>Suite aux discussions d'élèves autour de la mort, j'ai trouvé cet album à l'EPLÉ et en ai proposé la lecture. L'implicite y est très fort et je savais que les termes employés raisonneraient avec la connaissance d'une élève ayant perdu son père et s'exprimant souvent sur le sujet. Cette lecture a permis d'ouvrir un débat sur ce qu'est la mort, en essayant de le définir avec le plus de précaution possible et en ayant demandé son opinion à la psychologue scolaire sur les termes à employer.</p>
<p><i>Mon ami extraterrestre</i> de Rocio Bonilla</p>		<p>Ce livre traite des interrogations d'autrui, un extraterrestre pose énormément de question à un Terrien qui ne s'était jamais posé ces questions. Cet album a été proposé à deux groupes différents qui ont soulevé des questions très différentes après la lecture de l'album.</p>
<p><i>Les gens normaux</i> de Michael Escoffier et Laure Monloubou</p>		<p>Une petite fille ne se trouvant pas normal entreprend de définir ce qu'est la normalité en observant ses camarades. Elle se rend rapidement compte que très peu d'élèves sont totalement normaux, seul un rentre dans toutes les cases de la normalité, mais étant seul il n'est pas comme le reste de la classe et par conséquent n'est pas normal non plus. Lors de sa lecture j'ai fait le choix de ne pas lire toutes les pages mais seulement celle qui nous intéressés et qui gardait la cohérence de l'histoire.</p>
<p><i>Liberté, Égalité, Fraternité dès la maternelle</i> d'Agnès Rosenstieh</p>		<p>Pour travailler sur les valeurs de la République j'ai choisi cet ouvrage explicite qui est séparé en trois parties: liberté, égalité, fraternité. Des débats seront menés à l'occasion de chaque partie. Le livre a l'avantage d'être très explicite pour des valeurs qui peuvent paraître complexes à saisir.</p>

Si les lectures ont parfois été fractionnées ce n'est pas la seule variable que nous retrouvons dans l'exploitation de ces ouvrages. Dans un premier temps Jean Pug Sartre fut celui qui posa les questions auxquelles nous allons réfléchir, après les élèves ont pu choisir une question parmi plusieurs proposées par Jean Pug Sartre. Ces deux modalités se déroulaient toujours après la lecture de l'album, petit à petit, Jean Pug Sartre leur demandé de réfléchir lors des lectures à la question qui pourrait être posée. Ainsi lors de la lecture de *Les Gens normaux* Jean Pug Sartre qui leur a présenté le livre leur a dit « pendant que votre maîtresse vous le lis le livre j'aimerais que vous essayez de m'aider à trouver une question pour le débat philo, parce que je n'en ai pas trouvé aujourd'hui. ». Après la lecture les élèves proposaient divers questions, parfois très éloignés du thème prévu mais tout de même intéressantes comme «est ce que les extraterrestres sont comme nous ? ». Les élèves ont alors commencé à problématiser par eux-même sans avoir un guidage trop fort.

Le choix des supports est complexe puisqu'il s'agit de permettre de créer un questionnement qui fait sens pour les élèves tout en leur laissant la place d'apporter des éléments de réflexion qui leur est propre et non pas une simple restitution de ce qui est dit à travers le support. De plus le support doit pouvoir faire écho à leur expérience personnelle pour que les élèves soient intéressés par la question qui peut en découler. Ainsi j'ai parfois pu proposer des supports peut-être trop ambitieux pour mes élèves qui m'ont incité à étayer davantage après la lecture. Malgré ces supports trop ambitieux les élèves ont toujours eu l'occasion de se questionner et de débattre. Ces débats ont été possibles grâce à un temps de réflexion personnelle que j'ai accordais à mes élèves, ce temps correspond à ce que nous pouvons appeler les ateliers en périphérie.

- **les ateliers en périphérie:**



Représentation de l'amour

Après la lecture et la problématisation les élèves ont parfois disposé d'un temps de réflexion personnelle. Ce temps de réflexion n'était pas un mot durant lequel les élèves restaient passifs, il s'agissait d'aller illustrer la question qui leur été posé, vous trouverez ci-contre des exemples de ces illustrations. Malheureusement ces temps n'ont pas été suffisamment systématisés, alors qu'ils m'apparaissent maintenant comme nécessaire puisqu'ils permettent aux élèves de nourrir leur réflexion avant de la présenter aux autres lors du débat.



Deux représentations différentes de la colère

- **la composition des groupes:**

Si la variable didactique correspondant à la composition des groupes a déjà été abordé pour ce qui est de l'objectif oser entrer en communication groupe de niveau, elle est différente pour ce qui est de l'objectif échanger et réfléchir avec les autres. En effet lors de la période quatre les groupes n'ont pas été composés selon si les élèves étaient des petits ou des grands parleurs mais selon leur capacité à problématiser, à argumenter et à conceptualiser. Cela a permis aux élèves d'être avec des enfants ayant un niveau à peu près similaire au leur dans ces domaines et donc de progresser selon leur niveau. De cette façon les enfants ayant plus de difficulté ne se trouvaient pas dépasser par les propos de certains élèves plus à l'aise. Ces groupes de niveau ont permis à tous les élèves de progresser mais aussi d'avoir des débats bien différents. Les questions, aussi, pouvaient être différente selon les groupes, si je l'avais anticipé pour le débat à partir du livre *Mon ami l'extraterrestre*, ce ne fut pas toujours le cas et il était nécessaire de recentrer le débat vers une question ressemblant à celle qui était prévue pour que nous puissions tout de même comparer les idées qui ont surgi au cours des débats des deux groupes.

Prendre en compte ces variables didactiques et les modifier selon les périodes m'a permis de découvrir ce qui convenait le mieux à ma classe et ainsi de les aider à progresser quant aux objectifs du programme. Il paraît alors évident que les débats à visée philosophique permettent aux élèves de travailler leurs compétences langagières orales. Si ces compétences sont mises en avant dans le

programme, elles ne sont pas les seules mises en oeuvre lors des débats à visée philosophique. Nous pouvons alors nous demander quels autres aspects du programme peuvent être abordés par le biais des débats que j'ai proposés à mes élèves?

II. Des débats à visées philosophiques pour mieux vivre ensemble.

La mise en place de débat à visée philosophique est en adéquation avec les programmes du cycle 1 de diverses façons. Si nous trouvons leurs intérêts disciplinaires dans le domaine «mobiliser le langage à travers toutes ses dimensions» ils présentent d'autres intérêts non disciplinaires qui correspondent à la première partie du programme décrivant les trois spécificités de l'école maternelle: une école adaptée aux jeunes enfants, des modalités particulières d'apprentissage puis apprendre et vivre ensemble. Les débats à visée philosophique s'inscrivent dans ces deux dernières spécificités.

Pour ce qui est de la spécificité correspondant aux modalités particulières d'apprentissage, les débats à visée philosophique s'inscrivent dans la section «apprendre en réfléchissant et en résolvant des problèmes» qui correspond au principe même des débats à visée philosophique que nous avons présenté précédemment. Ce qui nous intéressera principalement ici est la dernière spécificité «apprendre et vivre ensemble». Comment les débats à visée philosophique permettent-ils aux élèves de vivre cette spécificité de l'école maternelle?

Apprendre et vivre ensemble est une spécificité essentielle à l'école maternelle; l'école maternelle étant effectivement le lieu de socialisation et pour la plupart des élèves la première communauté d'apprentissage qui n'est pas sa famille. Ainsi il apprend au contact des autres, et doit adopter une posture sociale différente de celle qu'il connaît au sein de sa famille. L'école maternelle est là pour permettre à des enfants de devenir élèves. Il doit comprendre les codes et la fonction de l'école. Pour autant les élèves ne doivent pas simplement rentrer dans un moule, il est nécessaire qu'ils « se construisent comme personne singulière au sein du groupe»¹⁵. La question est alors

¹⁵B.O Bulletin Officiel spécial numéro 2 du 26 mars 2015, page 5

comment pouvons-nous permettre aux élèves de construire leur identité et cela dans un cadre nouveau pour eux, dans un grand groupe d'élèves où il est difficile de trouver sa place? .

A. Se construire au sein d'un groupe

Dans un premier temps attachons-nous à déterminer pourquoi il est important de se construire au sein d'un groupe. Ce qui apparaît en premier est la nécessité du vivre ensemble. Les élèves, pour vivre au mieux, doivent connaître les codes des groupes et y trouver leurs places pour ne pas se sentir inadaptés. Les élèves grandissent en société, donc par définition au sein d'un groupe. Si leurs interactions avec la société dans laquelle ils grandissent sont pour le moment assez restreints, elles ne feront que se multiplier et ils feront face à un groupe de plus en plus grand. Il est donc nécessaire de leur offrir la possibilité, dès le plus jeune âge, de se construire au sein de groupes.

Mais la construction de son identité au sein d'un groupe n'est pas qu'une nécessité sociale. Fort heureusement, il ne s'agit pas seulement de trouver une place dans la société. Apprendre ensemble est essentiel car nous apprenons des autres, c'est en tout cas une théorie soutenue par Vygotski qui théorisa la Zone Proximale de Développement (ZPD), qui correspond à ce que l'élève est capable d'accomplir avec l'aide d'un pair, ou d'un adulte, et qu'il n'aurait pas été capable d'accomplir sans cette collaboration. C'est au contact d'autrui que l'on se construit que nous apprenons. Ainsi l'élève construit aussi des connaissances au sein du groupe. Pour autant il faut noter qu'il est aussi possible d'apprendre seul, en expérimentant, c'est pour cela que nous voulions offrir à nos élèves les deux possibilités. Ainsi nous leur proposons des moments d'apprentissage au contact des autres mais aussi des moments beaucoup plus individuels.

De plus apprendre au sein du groupe permet aux élèves de développer l'esprit collaboratif et coopératif. Un esprit que nous avons essayé de donner à notre classe au travers de nombreux projets qui nous ont permis de faire vivre l'une des valeurs de la République en classe: la fraternité.

Notre volonté s'est traduit dans un premier temps par différents travaux de groupe avec, par exemple l'élaboration par groupe de paysage pour notre stop-motion inspiré de l'album *La Chasse à l'ours*. Mais aussi l'élaboration d'un livre décrivant l'école, la classe et son fonctionnement pour l'élève qui est parti faire le tour du monde. Toujours dans les livres collaboratifs, les élèves ont pu participer à la création d'un conte de Noël mettant en scène notre mascotte et celle d'une classe de CE1 de Saint-Chéron dans l'Essonne, dont la maîtresse est une amie PES. Les élèves des deux classes ont reçu, chacun, un exemplaire de l'album. D'autres projets ont permis aux élèves de

travailler ensemble. Mais nous voulions aussi donner l'exemple à nos élèves c'est pour cela que j'ai voulu organiser quelques projets avec les parents d'élèves, notamment des matinées jeux de société. Il me semble que faire vivre la coéducation devant les élèves leur permet d'avoir un exemple de travail d'équipe.

Les débats à visée philosophique semblent ici n'être qu'un dispositif parmi d'autres pour faire travailler les élèves ensemble. Il a pourtant été l'un des piliers de cet objectif. En effet il s'agissait de moments dédiés où l'apprentissage était cette écoute nécessaire à un travail collaboratif. Sans c'est débats ils auraient plus difficile d'exiger des élèves qu'ils sachent s'écouter quant aux prises de décisions relatives aux travaux du groupe et comprendre que les autres élèves n'aient pas les mêmes opinions que soi.

Ainsi les débat à visée philosophique sont en partie la raison pour laquelle nous avons réussi à faire de notre classe une classe où les élèves sont maintenant capables d'écrire une histoire ensemble. Nous leur permettons ainsi de se construire au sein d'un groupe. Une construction qui est, rappelons-le, essentiel pour leur adaptation à la société. Mais cette importance ne justifie pas une aliénation des élèves, c'est pourquoi l'école maternelle doit aussi leur permettre de se construire comme personne singulière. Les élèves doivent être dans la capacité de s'épanouir personnellement. Comment pouvons-nous leur permettre de se construire en tant qu'individu et cela au sein d'un groupe?

B. Se construire comme personne singulière

Dans notre classe nous avons veillé à ce que tous les élèves se sentent entendus et respectés. Cela nous semble être le seul cadre possible pour que les élèves appréhendent sereinement les apprentissages mais aussi pour qu'ils puissent se construire en tant qu'individu. Cet environnement rassurant a permis à des élèves qui ne voulaient pas du tout venir à l'école l'année précédente, de venir avec le sourire le matin et d'avoir une soif d'apprendre qu'ils n'avaient pas au début de l'année. Des changements qui ont été remarqué par les parents qui nous ont exprimé leurs satisfactions. C'est selon nous un climat permettant aux élèves de se construire au mieux en tant qu'individu puisqu'ils ont l'espace nécessaire pour le faire. Par cette volonté nous avons fait vivre deux valeurs de la République dans notre classe: la liberté et l'égalité.

Les élèves ont pus exercer leur liberté de pensée et d'expression tout au long de l'année, au travers de moments d'expression libre par exemple où chacun pouvait aborder le sujet de son choix et durant lequel il était écouté. S'ils usaient de cette liberté au quotidien elle était mises en avant au

cours des débats à visée philosophique où les enfants étaient libres de penser et d'exprimer cette pensée dans le cadre du débat. S'il usait de leur liberté, il ne s'agissait pas pour autant de dire tout ce qu'ils ont envie de dire, mais seulement ce qu'ils pensent du sujet abordé tout en structurant leur pensée. Ce travail de structuration de la pensée qui est fait lors des ateliers à visée philosophique est ce qui garantira leur liberté de pensée future. En effet la philosophie est garante d'une certaine liberté de pensée puisqu'elle permet de se défaire de la croyance et s'approcher de la vérité. En effet il ne s'agit de dire son point de vue, il s'agit d'un exercice de la pensée réunissant une problématisation, une conceptualisation et une argumentation détachée des affects, et de notre subjectivité. Offrir dès aujourd'hui aux élèves la possibilité d'appréhender un tel exercice de la pensée c'est leur offrir une possibilité d'avoir un esprit plus libre dans le futur.

Cette liberté proposée aux élèves ne pourrait pas être garantie sans une égalité de traitement en classe. Comment les élèves pourraient être libres sans être égaux? L'égalité est vécue par nos élèves, ils disposent tous des mêmes droits et devoirs dans la classe, et se soumettent tous au mêmes règlement que nous avons établis ensemble. Par ailleurs ils vivent aussi ce qui pourrait s'apparenter à une égalité sociale, par définition c'est celle qui cherche à égaliser les moyens sociaux et conditions d'existence, ainsi dans la classe il s'agirait davantage d'égaliser leur niveau dans les apprentissages par la différenciation, et ainsi aider au mieux chaque élève. Et enfin l'égalité des chances, qui est normalement l'origine même de l'école publique.

Ces valeurs de la République sont celles qui permettent aux élèves de se construire en tant qu'individu singulier. Des valeurs que nous avons fait vivre dans notre classe et qui sont au coeur des débats à visée philosophiques. Par ailleurs lors de la période cinq les débats proposés porteront sur ces valeurs de la République, les élèves ne les vivront plus seulement sans s'en rendre compte, ils les découvriront et réfléchiront sur ces notions que sont: la liberté, l'égalité et la fraternité.

Les discussions à visée philosophique, selon moi, permettent aux élèves d'apprendre avec les autres, tout en construisant leurs personnes. En effet, «par sa participation, l'enfant acquiert le goût des activités collectives, prend du plaisir à échanger et à confronter son point de vue à celui des autres.»¹⁶. Ainsi les élèves pourront partager leurs points de vue, tout en l'argumentant et «découvrent ainsi les fondements du débat collectif»¹⁷. Par ces débats ils font aussi l'expérience des valeurs de la République et forment l'identité citoyenne.

¹⁶B.O Bulletin Officiel spécial numéro 2 du 26 mars 2015, page 6.

¹⁷ B.O Bulletin Officiel spécial numéro 2 du 26 mars 2015, page 5.

Si les débats à visée philosophique sont souvent perçus comme une simple tendance pédagogique ce n'est que parce qu'ils ne sont pas indiqués comme tel dans le programme du cycle 1. Pourtant cette pratique apporte aux élèves des moments d'apprentissage qui correspondent totalement aux attentes du programme et aux spécificités de la maternelle. Par cette pratique les élèves progressent dans des compétences langagières orales tout en faisant vivre les valeurs de la République. Lors des débats ils travaillent et apprennent ensemble tout en structurant leur pensée personnelle et développent leur identité personnelle et citoyenne.

Nous pouvons alors dire que les débats à visée philosophique ont permis à mes élèves de moyenne-section de progresser dans divers objectifs du programme. Mais la conformité du programme, est-ce vraiment là le seul avantage des débats à visée philosophique? Ces débats permettent-ils pas d'améliorer d'autres aspects de la classe?

Partie 3:

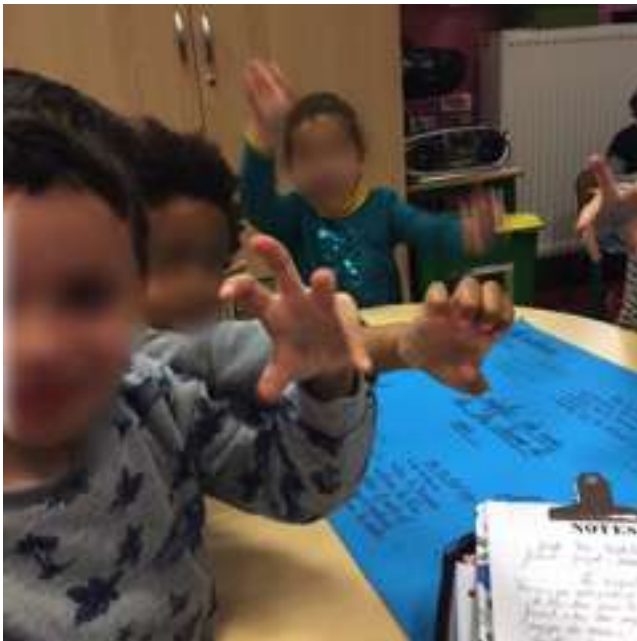
Les débats et l'organisation de la classe

I. Les débats à visée philosophiques pour un meilleur climat de classe.

Si les débats à visée philosophique que j'ai proposé à mes élèves sont conformes au programme, ce n'est pas le seul intérêt qu'ils présentent. Les débats à visée philosophique ont aussi participé à une amélioration du climat de la classe, mais comment y ont-ils participé?

A. Quel était le climat de début d'année?

En début d'année la gestion de classe était beaucoup évidente qu'aujourd'hui. Si cela s'explique par notre statut de jeunes professeures n'ayant pas encore acquis tous les réflexes professionnels, ce n'est pas la seule explication. En effet la directrice de notre établissement ainsi



que nos collègues nous ont rassuré en nous disant qu'au début de l'année il s'agit principalement de gestion de classe. Il est nécessaire d'apporter un cadre à la classe pour pouvoir véritablement rentrer dans les apprentissages après. Nous avons alors des exigences claires envers les élèves et identiques pour tous. Ces exigences étaient symptomatiques d'un problème de comportement rencontré chez une dizaine d'élèves de la classe. Ces comportements inacceptables pouvaient être:

- **des violences physiques à répétition:** quatre de nos élèves ne savaient s'exprimer qu'au travers de violence physique comme des griffures, coups de pied ou en jetant des objets sur d'autres élèves. Ces violences pouvaient avoir lieu n'importe quand et sur n'importe qui.

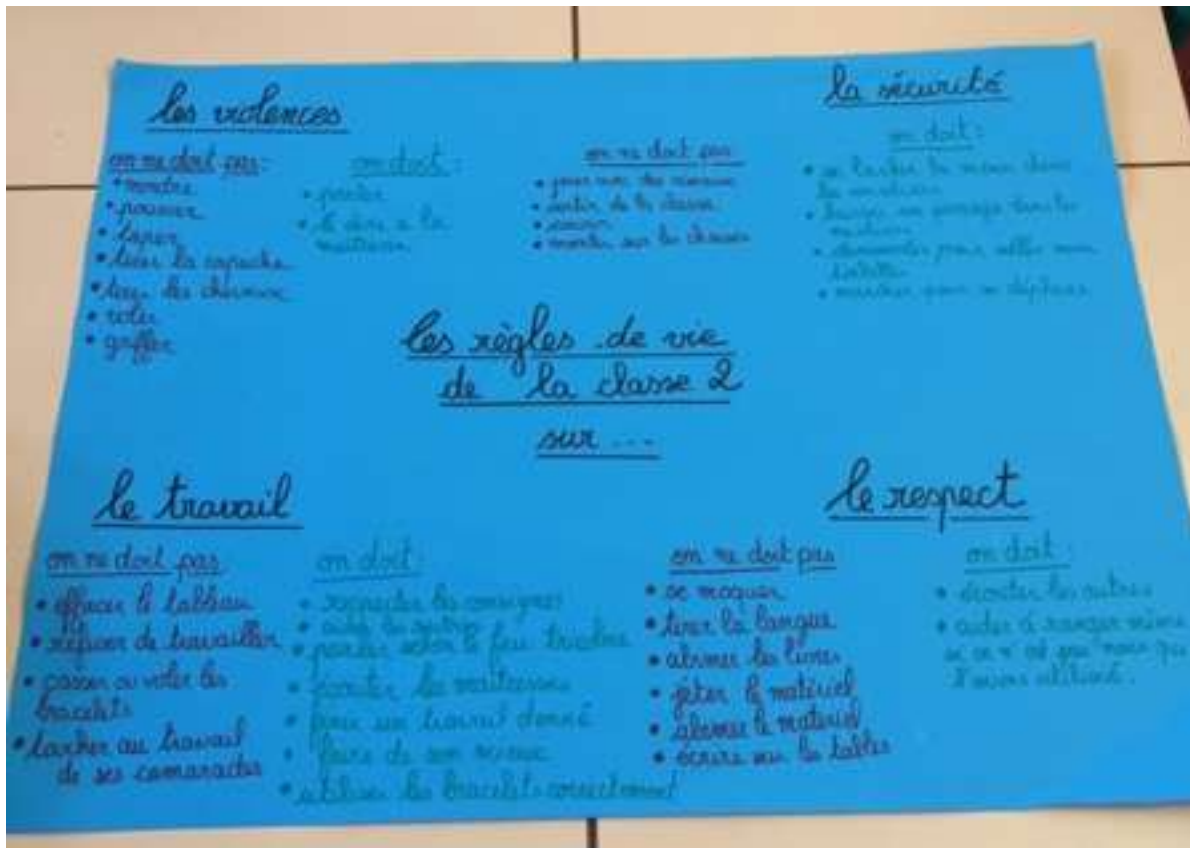
- **des violences verbales:** certains élèves, qui ne passaient jamais par les coups, étaient violents dans leur propos, en menaçant les autres, les faisant pleurer volontairement avec des mots et phrases comme « tu es moche et ta maman ne t'aime pas ». Ces violences verbales n'étaient pas faite à n'importe quel camarade mais aux élèves qu'ils considéraient être leurs amis, il s'agissait de relations amicales malsaines.
- **une volonté de déranger le groupe classe:** certains élèves détruisaient les travaux des autres, en jetant le matériel de manipulation, en gribouillant sur les feuilles des autres, en jetant l'intégralité d'atelier occupé au sol ou encore en se jetant au sol ou sous les autres élèves lors des regroupements.

Ces comportements correspondaient à ceux qu'ils avaient l'année passée comme nous en a informé Edwige, notre ATSEM, qui était avec eux. Nous avons dû faire comprendre aux élèves que ces comportements étaient inacceptables, mais le dire n'était pas suffisant. Parfois, si les élèves agissent comme ça c'est parce qu'ils ne savent pas faire autrement, il faut alors leur offrir la possibilité de connaître les autres comportements à adopter. Lors de la première et seconde période nous voulions vraiment améliorer les conditions de vie de la classe, ce fut l'un des objectifs sous-jacents des débats à visée philosophique de ces périodes. Ainsi comme les discussions à but philosophique ont-ils permis d'améliorer le climat de classe?

B. Quels sont les apports des débats à visée philosophique?

Les débats à visée philosophique de la première période étaient une première entrée en matière, une évaluation diagnostique, pourtant il fut essentiel dans l'amélioration du climat de la classe. Il s'agissait de la première séance d'une séquence visant l'élaboration commune des règles de vie de la classe que nous devrions tous respecter au long de l'année. Lors de cette séance les élèves ont réfléchi sur l'intérêt des règles de vie avant que nous discussions des règles que nous voulions mettre en place dans la classe. Le reste de la séquence consistait à faire mimer les règles que nous avions choisies, donc les comportements inacceptables comme le fait de griffer comme illustré ci-contre mais aussi les comportements à adopter. Ce travail de mime fut très intéressant puisqu'il a permis de véritablement de faire vivre les bons comportements aux élèves de manière ludique tout en leur faisant vivre les comportements inacceptables mais de manière à ce qu'ils comprennent leur dangerosité. De cette séquence sont né deux affichages auxquels nous continuons de nous référer:

un premier affichage des règles choisies par les élèves (affichage 1) et un second affichage, avec des photographies des élèves mimant les comportements (affichage 2).



Affichage numéro 1



Affichage numéro 2

Cette séquence a ainsi permis d'avoir un règlement auquel se référer et valable pour tous. Celui-ci permettait d'assurer une certaine égalité de traitement bien que les élèves n'agissent pas de la même manière. Pour autant cette séquence ne pouvait pas améliorer le climat de la classe à elle seule.

Connaitre les règles n'est pas suffisant, en effet les manquements aux règles dans notre classe ne sont pas seulement dus à la méconnaissance de celles-ci mais aussi à un problème de gestion des émotions et principalement de la colère. Si nous avons pu rapidement identifier ce problème et que j'ai proposé un débat autour de l'album *Grosse colère* de Mireille d'Allancé lors de la première période, cela n'était pas suffisant. J'ai voulu alors consacrer nos débats de la période 2 à cette émotion dont la gestion est encore compliquée pour la plupart de nos élèves. Cette difficulté est normale, les enfants de cet âge n'étant pas encore habitués à reconnaître leurs émotions ne peuvent pas gérer quelque chose qu'ils ne savent pas identifier. C'est en cela que le programme de maternelle inclut cet apprentissage «au fil du cycle, l'enseignant développe la capacité des enfants à identifier, exprimer verbalement leurs émotions et leurs sentiments.»¹⁸

Ainsi les débats à visée philosophique de la seconde période se sont portés sur la colère, et cela au travers du livre *Du Balai* de Louise Greig et Julia Garda. Ce livre pouvait être divisé en trois lectures, chaque partie soulevant des questions différentes autour de cette émotion. Ainsi les élèves ont réfléchi ensemble autour de trois grandes questions lors de séances différentes:

- «Qu'est-ce que la colère?»

Cette question a été accompagnée d'une étude des illustrations de la colère qu'ils avaient réalisé lors de la période précédente. Elle leur a permis de définir ce sentiment et cela principalement en donnant des exemples des crises de colère qu'ils ont pu avoir, j'ai dû faire un travail de conceptualisation assez important pour qu'il ne s'agisse pas uniquement d'une liste d'exemples. À la fin du débat ils ont fini par s'arrêter sur une définition, ainsi, pour les élèves de ma classe la colère « c'est quand on est énervé, on n'est pas content mais on n'est pas triste mais après on se sent pas bien». Si cette définition n'est pas exacte puisqu'elle dit seulement ce que la colère n'est pas et non pas ce qu'elle est, le travail de conceptualisation réalisé par les élèves m'a tout de même impressionné.

¹⁸ B.O Bulletin Officiel numéro 2 du 26 mars 2015, page 6

- «Comment faire pour gérer sa colère?»

Ce débat avait un aspect principalement programmatique afin que les élèves trouvent des astuces pour gérer leur colère et pour mettre en place ces astuces en classe. Il ne s'agissait finalement pas vraiment d'un débat à visée philosophique, pourtant il était essentiel pour aider à améliorer la vie de classe. Leurs propositions étaient un mélange d'exercices de respiration que nous avons déjà mis en place en classe, d'idées trouvées dans des lectures faites en classe ou encore de pratiques familiales. Ainsi ils ont dit que si l'on sentait la colère monter « il faut respirer, inspirer et expirer, si on est encore en colère, il ne faut pas rester à côté de ce qui nous met en colère, on peut aller se calmer ailleurs dans la classe ou prendre la balle à colère et on revient quand c'est fini » Nous avons ainsi mis ce protocole en place, avec une balle molle qu'ils peuvent malaxer quand ils en ressentent le besoin.

- « Est-ce-qu'on veut se mettre en colère?»

Parmi les trois questions, celle-ci fut la compliquée pour les élèves, c'est la plus philosophique. La notion de volonté est difficile à conceptualiser pour des élèves de quatre ans. Il était alors nécessaire de faire appel à leurs expériences personnelles pour mieux comprendre ce qu'est *vouloir*. Nous avons alors comparé diverses situations pour que la majorité des élèves disent que ça ne leur faisait pas plaisir de se mettre en colère et par conséquent ce n'est pas quelque chose qui est désirer mais qui arrive. Mais, à mon grand étonnement, un élève avait pour l'habitude d'être à l'origine de violence physique, nous affirmé «moi je veux me mettre en colère, parce que quand je suis en colère on me fait plein de câlin». Ce qui a provoqué l'émulation parmi les élèves les plus à l'aise avec les débats à visée philosophique qui se sont empressés de lui expliquer qu'ils lui feraient plus de câlin s'il n'était pas en colère et qu'il les demandait gentiment.

Ainsi bien que les débats de cette séquence furent compliqués à mener et que tous les élèves n'ont pas tous autant participé, ils ont permis aux élèves de trouver des solutions pour une émotion qu'ils ne connaissaient pas très bien au début. Ce travail a été continué en période trois par mon binôme qui leur proposa une séquence autour des émotions et de l'expression de celle-ci.

Si ces travaux sur les émotions et la construction des règles ont participé de manière assez évidente à l'amélioration du climat de la classe, c'est aussi le cas des autres discussions à but

philosophique. En effet ils ont permis d'offrir aux élèves des espaces de parole ritualisés, mardi et vendredi avec la présence de Jean Pug Sartre, leur permettant d'échanger et d'ainsi comprendre qu'autrui n'est pas soi, qu'ils ne ressentent pas la même chose et que le seul moyen de le comprendre c'est de lui parler. Ils ont aussi progressé quant à leurs compétences langagières ce qu'il leur permet de parler de plus en plus efficacement à leurs camarades et de mieux se comprendre.

Les débats à visée philosophiques ne sont évidemment pas les seuls dispositifs qui ont permis aux élèves d'apaiser leurs relations avec les autres, pour autant, nous nous accordons, avec mon binôme, à dire qu'ils ont dû participer à l'amélioration du climat de classe. Nous constatons aujourd'hui beaucoup moins de bagarre ou de geste violents, les conflits sont davantage réglés par la parole. Le groupe classe est beaucoup plus solidaire et prend en compte l'avis de tous en réclamant des débats mais aussi des votes.

Par bien des manières nous avons voulu que tous se sentent inclus dans la classe, qu'ils puissent tous s'y exprimer, car c'était selon nous un moyen d'apaiser les relations. Si ce travail continu au quotidien nous sommes tout de même fier de nos élèves qui forment aujourd'hui un groupe classe beaucoup plus solidaire et moins violent qu'au début de l'année.

II. Des débats à visées philosophiques pour rendre les élèves davantage autonomes.

Lors de ma première rencontre avec mon binôme, nous nous étions imaginé notre classe idéale, où les élèves apprendraient par la manipulation et au contact des autres, avec des ateliers autonomes à leur dispositions et des planches de travail. Une classe idéale que nous voulions essayer de mettre en place même si nous étions conscientes de la charge de travail et de la difficulté que ça représentait en tant que jeunes professeures.

A. L'autonomie des élèves en début d'année.

Si nous avions anticipé cette difficulté pendant l'été cela ne nous à pas épargner certaines surprises à la rentrée. Nous nous sommes rendu compte que nos vingt-huit élèves de moyennes-sections avaient pris des habitudes bien différentes de nos méthodes pédagogiques. La manipulation n'était vraiment pas évidente pour eux, qu'importe le domaine ils n'avaient que très peu expérimenté librement ou manipuler. Ces observations que nous avons effectuées nous ont été confirmé par leur enseignante de petite section.

Elle nous a donc appris que les élèves avaient pris l'habitude, selon les domaines, à travailler sur fiche ou en ayant un modèle qu'ils devaient reproduire. Ils avaient principalement un rôle d'exécutant en petite section, ils ne prenaient pas part aux décisions de la classe. Cela peut s'expliquer par l'âge des enfants, cela peut effectivement difficile pour des petites sections de prendre des responsabilités comme nous souhaitions qu'ils en aient dans notre classe, pour autant leurs difficultés se situaient réellement dans les habitudes qui leur avaient été donné. En effet certains élèves, pourtant très autonome à la maison, semblaient très hésitants lorsqu'on leur permettait d'explorer librement la peinture par exemple. Si certains se sont rapidement défait de leurs habitudes scolaires pour agir de manière plus libérer et autonome, ce n'était pas le cas de tous. Un moment d'adaptation était nécessaire pour nos élèves, mais aussi pour nous, ce moment d'adaptation était d'autant plus important que les élèves bien qu'ils maintenant en moyenne-section ils étaient toujours dans la classe (le lieu) de petite section qu'ils avaient l'an passé et avec la même ATSEM, Edwige. Pour ne pas les mettre dans des situations trop inconfortables ou d'échec nous avons dû proposer aux élèves certaines activités dont ils avaient l'habitude pour leur présenter petit à petit des activités où ils n'étaient plus de simple exécutant. Nous pourrions alors nous demander

comment les débats à visée philosophique pourraient aider les élèves à dépasser ce rôle d'apprenants passifs pour devenir des élèves actifs dans leurs apprentissages ?

B. Comment les débats à visée philosophique leur permettent-ils de venir plus autonomes?

Lorsque les élèves ne sont que de simples exécutants, ils ont l'habitude d'accomplir la tâche demandée sans qu'il n'y ait vraiment une prise de décision. Les élèves ont besoin d'avoir une tâche assignée et ne savent pas choisir par eux-même. Ce statut ne permet qu'un espace de réflexion assez restreint, nous voulions leur offrir un agrandissement de cet espace dans notre classe et cela a pu être le cas particulièrement lors des discussions à visée philosophique. Ils ont dû prendre part à des prises de décision lorsqu'il s'agissait des règles de vie, ils ont dû s'exprimer et réfléchir avec les autres lors de l'ensemble des débats. Ils ont un espace de liberté qu'il leur a permis de prendre confiance en eux et ainsi d'avoir moins peur quand il s'agissait de prendre des décisions, ou de travailler seul. Ainsi ils ont commencé à prendre l'habitude de choisir ce qu'il allait faire parmi les activités proposées et non plus attendre qu'on leur assigne une tâche ou encore à expérimenter en art visuel, lorsqu'ils avaient l'habitude de reproduire un modèle. Ils sont devenus de plus en plus autonomes et peuvent aujourd'hui expérimenter avec plaisir. Ils ne sont plus de simples exécutants, ils prennent part à la construction de leurs connaissances, à l'élaboration des divers projets, ils naviguent plus librement dans la classe tout en respectant les règles valables pour tous. Bien qu'ils travaillent davantage avec les autres, ils sont pourtant beaucoup moins dépendants qu'au début de l'année. Si cela s'explique par le fait qu'ils grandissent, nous aimons à penser que le cadre que nous leur avons apporté dans la classe a aussi participé à cette évolution positive.

Ainsi l'essence même des débats à visée philosophique a permis de rendre les élèves plus autonome. Mais c'est aussi dans la manière de mettre en place ces débats que les élèves ont pu développer une certaine autonomie. Dans l'esprit de la méthode *Je est un autre* de Jacques Lévine, j'ai voulu proposer plusieurs rôles aux élèves lors des débats. Dès le début de l'année un élève par débat avec le rôle de **synthétiseur**, il devait ainsi résumer ce qui avait été dit lors des débats, ce rôle est devenu fondamental lorsque les élèves ont commencé à débattre séparément ou sur des thèmes différents. Les élèves ont pris à coeur ce rôle, mais ce n'est vraiment qu'avec le rôle de **président du**

débat en période quatre que l'aspect autonome est apparu. Lors de cette période j'ai voulu permettre aux élèves de prendre en charge les débats. Ainsi le président du débat était chargé de distribuer la parole. Ils ont, alors, trouvé les questions du débat après les lectures des albums, puis un élève était chargé de distribuer la parole et enfin un autre élève était chargé de rendre compte de ce qui avait été dit à l'ensemble de la classe. J'ai essayé de les rendre autonomes lors des débats à visée philosophique, pour autant je suis restée présente afin d'assurer le bon déroulé du débat et de continuer à les guider pour assurer l'aspect philosophique, bien que cela soit beaucoup moins nécessaire qu'au début de l'année. J'aimerais continuer, lors de période cinq, développé cet aspect autonome des débats à visée philosophique. Pour se faire j'essaierai de moins les guider en sortant du groupe pour simplement les observer. Ils seront alors davantage responsabilisés lors des débats, à la manière dont ils peuvent l'être lors d'autres moments de classe au quotidien.

Nous pouvons dire que les débats à visée philosophique ont permis à mes élèves de devenir plus autonomes par l'espace de liberté qu'il leur a été offert, les prises de décisions auxquels ils ont participé mais aussi les responsabilités qu'ils leur ont été confié.

Conclusion

L'année scolaire et les débats à visée philosophique ne sont pas encore terminés pourtant nous avons pu observer de réels progrès dans notre classe. Les élèves sont aujourd'hui beaucoup plus solidaires et sont plus à l'aide à l'oral. Mais les élèves ne sont pas les seuls à avoir progressé grâce à cette pratique, c'est aussi mon cas. En effet en menant ce projet tout au long de l'année, je me suis confrontée à des difficultés, remis en question mes pratiques professionnelles au quotidien, essayé de leur proposer différentes modalités, tout en gardant une certaine cohérence, pour trouver le dispositif qui leur convenait le mieux. Il me semble, aujourd'hui, que cette multitude de modalités qui leur a permis de progresser aussi efficacement. Si mes propositions ne sont en rien innovantes, elles ont le mérite d'être un mélange de différentes méthodes proposées par de grands pédagogues. Ce mélange est, selon moi, important puisqu'il permet aux élèves, tous différents, d'y trouver une méthode qui leur convient personnellement.

Si, dans l'ensemble, je suis satisfaite de ce que j'ai pu proposer à mes élèves, des améliorations peuvent être apportées à ma pratique. Cette année m'a beaucoup appris et les nombreuses années à venir m'en apprendront tout autant. Je reste convaincu de l'intérêt de la pratique de la philosophie pour les jeunes enfants, et les résultats majoritairement positifs qu'en ont tirés les élèves me donnent réellement envie de continuer des débats à visée philosophique au cours de ma carrière. Ces débats pourront être alimentés par d'autres pratiques, ou par d'intervenants extérieurs comme l'association SEVE (Savoir Être et Vivre Ensemble) afin de proposer des contenus adaptés à mes classes.

Si la pratique de la philosophie pour les jeunes enfants est perçue comme une tendance comme en témoignent les étagères de librairies, elle est pourtant en adéquation avec l'esprit des programmes actuelles. En effet, les débats à visée philosophique que j'ai proposée à mes élèves s'intègrent parfaitement dans les programmes du cycle 1. Ils permettent de travailler des compétences langagières orales, les élèves devant nécessairement oser entrer en communication pour débattre, et l'objectif échanger et réfléchir avec les autres correspond à l'essence même d'un débat. Ils permettent aussi de faire vivre une spécificité de l'école maternelle française, apprendre et vivre ensemble, les élèves devant apprendre à structurer leur pensée et ainsi leurs identités au sein d'un groupe auquel ils se confrontent. Les débats à visée philosophique ont donc des intérêts certains pour les élèves mais ils en ont aussi eu pour nous, enseignants, ils nous ont permis de

s'approcher de la classe idéale dont nous rêvions en début d'année avec des élèves autonomes dans une classe au climat apaisé, un environnement permettant aux élèves d'apprendre dans de bonnes conditions.

Si mon optimisme est de rigueur compte tenu des progrès observés il reste évident que les débats à visée philosophique ont certes participé à ces progrès mais n'en sont pas les seules origines, vraisemblablement tout ce que nous avons mis en place dans notre classe ont participé à ces progrès. Par ailleurs ils sont le résultat d'une coopération entre mon binôme et moi mais aussi une coopération avec la communauté éducative que je tiens à remercier une dernière fois.

Bibliographie

- B.O. Bulletin Officiel spécial n°2 du 26 mars 2015. 22 pages.
- GOUCHA Moufida *La Philosophie, une école de la liberté: enseignement de la philosophie et apprentissage du philosophe; état des lieux et regards pour l'avenir;* UNESCO, 2007. 277 pages.
- LENORMMAND-PETIT Sylvie et LAROCHE, *Apprendre à parler à l'école maternelle,* L'Harmattan, 2003. 120 pages.
- *La philosophie pour les enfants, Rapport de l'UNESCO: division de la philosophie et de l'éthique* , Paris, 1999.
- PETTIER Jean-Charles, DOGLIANI Pascaline et DUFLOCQ Isabelle. *Un projet pour apprendre à penser et réfléchir à l'école maternelle.* Paris : Delagrave, 2010. 120 pages.
- POUYAU Isabelle, *Préparer et animer des ateliers philo,* retz, 2016. 205 pages.
- TOZZI Michel, *Penser par soi-même. Initiation à la philosophie, Chronique sociale,* 1994. 215 pages.
- TOZZI Michel. *L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire.* Paris : CDNP, Hachette Éducation, 2002. 127 pages.

Les débats à visée philosophique en maternelle

Si la philosophie pour les enfants est devenue un argument marketing important, la pratique de celle-ci est de plus en plus proposée au premier degré, dans les écoles publiques. Celle-ci est très différente de l'expérience que des élèves de Terminale peuvent avoir de la philosophie, puisqu'elle se traduit principalement par des débats à visée philosophique et non pas une étude de la philosophie. Il est nécessaire de déterminer si cet engouement se justifie ou s'il ne s'agit réellement que d'un effet marketing au détriment des apprentissages des élèves.

C'est pour répondre à cette interrogation que nous nous attacherons, dans ce mémoire, à comprendre pourquoi il est intéressant de pratiquer la philosophie avec des jeunes enfants. Pour ce faire je m'appuierai sur ce que j'ai pu mettre en place au sein de ma classe de moyenne-section de maternelle. Ainsi au travers de ma pratique professionnelle, nous comprendrons que ces débats ont une portée langagière et démocratique en accord avec les programmes mais que leurs mises en place ne se limite pas à une exposition d'idée, sans quoi nous ne pourrions pas les qualifier de philosophiques.

mots-clés: *philosophie pour les enfants; maternelle; moyenne-section;, débats; démocratie; langage; vivre-ensemble; jeune enseignant; collaboration; philosopher.*

If philosophy for children has become an important marketing argument, the practice of it has increasingly been suggested for kindergarten children in public schools. However, this type of philosophy could not be compared with the one senior high school students experience, for its aim is to create philosophic debates instead of studying the subject in itself. It is necessary to establish if this infatuation is justified or if it's just a marketing hype at the expense of the children's learnings.

The goal of this memoir is to interrogate ourselves on this problematic and understand why it is important to teach philosophy to young children. In order to do so, I will focus on what I have accomplished in my kindergarten class. Thus, through my professional practice, we will understand that these debates not only have a linguistic and democratic accordance with the school curricula but also that their implementation is not limited to an exhibition of ideas, otherwise we could not call them philosophical.

keywords: *philosophy for children; kindergarten; debates; democracy; language; living-together; young teacher; collaboration; philosophing.*