HAL
open science

L'existence des discussions à visée philosophique en école maternelle : étude de cas pratiques

Jérémy Charbonnel

To cite this version:

Jérémy Charbonnel. L'existence des discussions à visée philosophique en école maternelle : étude de cas pratiques. Education. 2019. dumas-02284179

HAL Id: dumas-02284179

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02284179v1

Submitted on 11 Sep 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 1er degré

2ème année

L'existence des *discussions à visée philosophique* en école maternelle : Etude de cas pratiques

Présenté par : Jérémy Charbonnel

Encadré par : Magali Bouffard-Roupe et Johnny Brousmiche

Mots Clefs : ***discussion, philosopher, visée, atelier, réflexion***

École Supérieure du Professorat et de l'Éducation de l'académie de Paris
10 rue Molitor, 75016 PARIS – tél. 01 40 50 25 92 – fax. 01 42 88 79 74
www.espe-paris.fr

Mes remerciements tous particuliers à Magali Bouffard-Roupe et Johnny Brousmiche,

ainsi qu'à l'ensemble de l'équipe éducative de l'école maternelle Jeanne d'Arc

(13ème arr.)

Sommaire

Remerciements ---------- **p. 3**

Sommaire ---------- **p. 4 - 5**

Introduction ---------- **p. 6 - 11**

* Amorce du sujet

* Annonce de la problématique : mise en tension, enjeux et conséquences

* Présentation du cadre d'application pratique : école, élèves, niveau, effectif

* Description des deux séquences : leur sujet, leur temps d'application dans l'année (périodes 3 et 4)

Point récapitulant les différents courants et écoles déjà existants ---------- **p. 12 - 13**

I) En amont : la question de la mise en place d'une *discussion à visée philosophique*

---------- p. 14 - 24

a) Amorcer la *discussion à visée philosophique* : comment pouvoir philosopher en classe ?

b) Le cadre de discussion à adopter ; ses modalités (temps et lieu)

c) La définition de la philosophie : qu'est-ce que *philosopher* ?

d) Les règles de discussion et les rôles d'arbitre

e) Examen de rituels : *la bougie ; la poupée Socrate*

II) Elaborer, réaliser une séquence de DVP : La séquence de période 3 autour de la question « Qu'est-ce qu'être joyeux ? » ---------- **p. 25 - 34**

a) La déclinaison de la question principale en interrogations adaptées

b) Déroulé et analyse de la séance 1 : « *Qu'est-ce qui nous rend joyeux ?* »

c) Déroulé et analyse de la séance 2 : « *Comment sait-on que quelqu'un est joyeux ?* »

d) Déroulé, analyse et conclusion suite aux séances 3 et 4

III) Quelles limites d'ordre pédagogique et didactique ? – La séquence de période 4 autour de la question « Qu'est-ce que l'amitié ? » ---------- **p. 35 - 44**

a) Plan détaillé de la séquence

b) Quel type d'erreur ? Analyse et critique de la séance n°

c) Analyse et critique de la séance n°3 – l'enjeu de la gestion de la parole

d) Quelles remédiations et prolongations possibles ?

Conclusion ---------- **p. 45 - 46**

Bibliographie ---------- **p. 47 - 48**

Introduction

Est-ce que philosopher est une activité envisageable dès le plus jeune âge ?

Force est de constater que les enfants entre quatre et six ans posent et se posent des questions, de même qu'ils y cherchent une réponse. Au sein du cadre familial, avec ses proches (ses parents, grands-parents, proches…) sinon celui de l'école, dans la cour de récréation, lors d'une intervention adressée à la classe, de la présentation d'un album, ou d'une question personnellement adressée au professeur… Les enfants en viennent à formuler des questions au cours de contextes variés, à l'intention d'interlocuteurs divers. *Beaucoup de questions,* pouvons-nous être tentés de penser*,* lorsque confrontés à certains élèves particulièrement interrogateurs : ceux dont l'appétit de « vérité » peut surprendre beaucoup d'adultes en raison de son aspect insatiable (quand il n'épuise pas carrément les parents et proches).

Pourquoi est-ce que je dois faire ça ? Pourquoi est-ce que l'école existe ? Pourquoi est-ce que tu es mon professeur ? Comment es-tu devenu aussi grand, alors que moi je suis petit ? Pourquoi est-ce que je ne suis pas beau ? Le propre de beaucoup de ces questions concerne la compréhension de ce qui les entoure : elles relèvent en premier d'un étonnement face au monde qui se présente, et à ses phénomènes. En de nombreux cas, l'enfant semble interroger plus que la cause, mais bien *la raison* de certains faits apparents. A savoir, au nom de quel principe est-ce qu'un être apparent existe. Il existerait alors certaines questions formulées par l'enfant qui relèveraient en propre d'un « étonnement philosophique »[1], c'est-à-dire d'une capacité qu'il y aurait à s'interroger sur une évidence perçue. Si l'enfant ne peut pas forcément interroger une évidence auparavant aveugle, il peut pour autant questionner ce qui lui parvient. L'apparente simplicité des questions formulées, loin de confiner seulement à la naïveté, serait même porteuse d'interrogation métaphysique. L'enfant pourrait en venir à interroger de façon directe la nature essentielle de certaines choses.

[1]. Pour reprendre l'expression-titre de l'ouvrage de Jeanne Hersch, « L'étonnement philosophique »

A cela s'adjoint le constat d'un *désir de connaître* [2]manifeste chez les enfants. Lorsque par exemple le professeur d'école maternelle en grande section évoque l'apprentissage de l'écriture cursive, les élèves mentionnent de façon insistante leur possibilité prochaine de lire comme les adultes, comprendre les textes et connaître leur contenu, de pouvoir écrire des choses aux autres. Désir de connaître que nous pensons retrouver de façon semblable, au travers de nombreuses questions posées par les enfants : ce désir pousserait les enfants à interroger les règles de vie en classe, de même que le cadre de déploiement de leur existence toute entière. Il y aurait donc lieu de penser que les enfants émettent par eux-mêmes des questions dont la portée serait philosophique, et qui implique un désir de connaître.

La question se pose cependant, si à partir de là nous pouvons en déduire la présence d'une véritable activité dite *philosophique* en classe, ce dès un très jeune âge. Plus loin, si l'existence d'activités philosophiques à l'école maternelle (avant même l'élémentaire) peut être fondée en raison. Est-ce que l'enfant de cinq ou six ans est philosophe, par là même qu'il est capable de poser des questions d'apparence philosophique ? Est-ce une raison suffisante pour vouloir faire de la philosophie avec eux en classe ?

Si l'enfant interroge, il n'est pourtant pas capable d'atteindre le niveau d'abstraction requis souvent lors de l'interrogation philosophique classique. La cohérence ainsi que la profondeur d'analyse ne serait pas toujours présente chez les enfants. En outre, nous pouvons observer que bien des déductions évidentes pour nous adultes ne le sont pas pour les enfants. L'étonnement de l'enfant peut aussi signifier une incrédulité devant une raison pourtant simple pour nous. Voire, lorsque le philosophe serait le mieux à même de maîtriser ses émotions en vue d'une recherche de la vérité, l'enfant serait au contraire représentatif d'une vie impulsive et déraisonnable à bien des égards, dont le principe rationnel serait trop balbutiant.

Toute proportion gardée, ce mémoire se propose d'interroger le lien entre *l'activité philosophique* [3]et l'enfant en situation d'élève de maternelle. Est-ce en raison de spécificités propres à l'âge de l'élève de moyenne ou grande section, que nous pouvons exclure de fait

---

[2]. En vertu de l'une des significations étymologiques du terme *philosophie,* « le désir d'atteindre la sagesse » -- *Sophia* en Grec s'entendant comme sagesse, qui aussi renvoie à la connaissance générale.

[3] . Nous insisterons sur cette formulation afin de soutenir et défendre la vocation pratique, toujours en voie d'accomplissement dans le réel, de la philosophie.

l'existence d'une activité philosophique à part entière, en classe ? En posant le postulat d'une réponse positive, selon laquelle l'activité philosophique aurait toute sa place dans une classe de maternelle, comment est-ce que nous pourrions l'envisager de façon pratique et concrète ?

L'activité philosophique existe-t-elle bien avant la terminale, et ce dès le premier degré, à l'école maternelle en France ?

La question de savoir s'il y a lieu d'exercer la philosophie *dès l'école maternelle* correspond à un enjeu tout à fait actuel, résultant d'une histoire institutionnelle. Nous ne pouvons pas, dans ce mémoire, ne pas mentionner les diverses pratiques et méthodes qui existent depuis des décennies déjà, et qui inspirent déjà les professeurs du premier degré. Celles-ci sont d'autant plus notables, qu'elles ont dû faire face à de nombreuses polémiques et résistances dans l'institution éducative même.

L'existence d'une activité philosophique à l'école maternelle, déclinée en plusieurs approches, fut ainsi sujette à de nombreuses attaques par le passé. « Ce sont en France les vives *attaques de toutes ces pratiques* par nombre de philosophes universitaires, l'Inspection de philosophie, l'association corporative principale des professeurs de philosophie (APPEP) » qui constituent l'un des points communs à ces diverses approches, selon Michel Tozzi[4]. Les critiques portent sur le manque d'expérience des élèves de cet âge-là, ainsi que sur l'absence de niveau langagier élaboré. Comment les enfants pourraient-ils en effet disposer du savoir, de l'éloquence requise afin de répondre à certaines questions ? Michel Tozzi relève également une crainte institutionnelle, celle de voir « le mot philosophie » être galvaudé. Ces activités « ne seraient pas souhaitables » car « confondant parler et penser, opinion et réflexion ; voire dangereuses, car les plongeant trop tôt dans des problèmes graves, au détriment de l'âge de l'innocence et du rêve ».

Or nous voyons que l'âge de l'enfance de quatre à six ans n'est pas cet âge de l'insouciance béate, mais aussi de l'inquiétude face à ce qui survient : inquiétude proprement existentielle, lorsque par exemple un petit frère ou une petite sœur naît. Ou encore quand

[4] . Article intitulé « Comparaison entre les méthodes de philosophie avec les enfants », in. *Discuter philosophiquement, L'école primaire (de la maternelle au CM2),* consultable sur ce lien : https://www.philotozzi.com/2012/08/comparaison-entre-les-methodes-de-philosophie-avec-les-enfants/print/

l'enfant s'interroge sur le fait d'être beau ou « pas beau »[5]. Lors d'une récréation du matin, un élève de la classe vient me voir et m'interroge, le visage très affecté. « C'est vrai que je ne suis pas beau ? ». Comment analyser cet exemple, sinon comme l'expression d'une représentation inquiète de soi ? De façon plus générale, l'enfant éprouve déjà un complexe d'émotions contraires – joie et tristesse que j'éprouve tour à tour, voire ne même temps. Loin de le subir seulement, l'enfant formule une réaction d'étonnement. En un sens Kantien, c'est un Je qui se représente[6] déjà, qui interroge la représentation qu'il a de lui-même et du monde proche environnant.

Les différentes approches existantes ont pour point commun de reconnaître cette aptitude de l'enfant à réfléchir, à douter et s'interroger. A la place d'une expérience déceptive, synonyme de frustration éventuelle, elles visent à faire naître un espace d'expression de ses interrogations et doutes au sein de la classe.

Durant ce mémoire, nous interrogerons certaines pratiques menées en classe en les ramenant à ces courants existants, leurs divers outils, leurs critères. Ces points de vue divers seront autant d'apports, qui viendront enrichir et éclaircir de façon critique notre discussion.

En ma qualité de praticien réflexif, puis-je mettre en place des discussions à caractère philosophique au sein de ma classe de maternelle ?

Nous allons plus spécifiquement nous interroger sur ce type d'activité qu'est *la discussion à visée philosophique* (souvent résumée sous l'acronyme *DVP)*. Celle-ci a été développée sous plusieurs formes, notamment par Michel Tozzi ou Claudine Leleux en France[7], à partir du dispositif de « philosophie pour enfants » pensé à l'origine par Lipman. Dans tous les cas, la notion de *discussion à visée philosophique* renvoie à l'exigence d'un débat

---

[5] Ces exemples proviennent de moments vécus au sein de la classe où officie l'auteur de ce mémoire. Par exemple l'élève

[6] Selon *l'Anthropologie d'un point de vue pragmatique* d'Emmanuel Kant *: « Posséder le Je dans sa représentation […] Par là, il est une personne […] Il faut remarquer que l'enfant qui sait déjà parler assez correctement ne commence qu'assez tard (peut-être un an après) à dire Je ; avant, il parle de soi à la troisième personne (Charles veut manger, marcher, etc.) ; et il semble que pour lui une lumière vient de se lever quand il commence à dire Je ; à partir de ce jour, il ne revient jamais à l'autre manière de parler. Auparavant il ne faisait que se sentir ; maintenant il se pense ».*

[7] . Pour plus de détails, se référer au point se situant après l'introduction, et qui récapitule les différentes approches existantes.

cadré, où se met en place un certain type d'oral réflexif. Les élèves peuvent dans cette situation réfléchir au sens de quelque chose de façon libre, sans qu'ils ne soient soumis à l'impératif d'une unique bonne réponse. Cette discussion a enfin ceci de singulier, qu'elle favorise le contact par la prise en compte collective des avis.

En empruntant cette expression de *discussion à visée philosophique,* nous ne voulons pas nous positionner de façon partiale dans un débat, mais visons plutôt à nous inspirer d'une démarche *a priori* intéressante, et potentiellement féconde. De façon plus générale, ce mémoire ne s'inscrit pas dans une volonté de donner des assertions. Loin de toute intention dogmatique, nous chercherons plutôt à transcrire le plus fidèlement possible quelques tentatives *pratiques* menées en classe de maternelle, ainsi qu'à en proposer une analyse *réflexive.* Cette démarche correspond en effet aux attendus d'un professeur des écoles, qui doit être capable de porter un regard réflexif sur la série des pratiques qu'il aura menées.

C'est donc en qualité de *praticien réflexif* que l'auteur ici transcrit, puis analyse deux séquences réalisées en classe du 07 Janvier au 25 Avril 2019, à l'école maternelle Jeanne d'Arc (13ème arrondissement de Paris). La première séquence s'est déroulée du 07 Janvier au 28 Janvier, tandis que la deuxième du 11 Mars au 27 Mars, dans la classe 3 de l'école maternelle Jeanne d'Arc située dans le 13ème arrondissement. Cette classe a pour trait particulier d'être une classe de double niveau. Ce sont 14 élèves de Moyenne section ainsi que 11 élèves de Grande section en Janvier, puis 12 en Mars, qui composent la classe. Chaque séquence s'est adressée à la fois à des élèves de Moyenne section (4-5 ans), ainsi qu'à des élèves de Grande section (5-6 ans) - ceci impliquant des enjeux et conséquences analysés plus loin.

Nous devons en décrire le cadre général : chaque séquence se compose de quatre séances de 25 minutes au maximum, et s'insère dans le créneau horaire consacré à la pratique de l'*Oral*[8]. En l'occurrence, chaque séance s'est déroulée durant un lundi matin, de 10h20 à 10h50. Une séance est précédée par la récréation et la remontée en classe du groupe. Après elle s'ouvre une courte activité pratique clôturant la matinée. Dans les faits, il s'agissait d'une activité touchant à l'utilisation des nombres en mathématiques, sinon d'une activité de dessin autour d'un album lu (lors de la séance du 25 mars 2019).

8

Chaque séance s'est déroulée au coin-regroupement de la classe 3, qui se situe près de la porte d'entrée et fait directement face au tableau. Celui-ci est constitué en carré ; le bord du regroupement où se situe du tableau à craie est doté d'une chaise de taille adulte, celle qui échoit habituellement au professeur. Sur chacun des autres bords se trouve un banc peint en bleu d'environ 2 mètres 50 de longueur. De sorte que 24 élèves puissent confortablement être assis sur trois bancs placés en U inversé ; 2 élèves de Moyenne section souffrant de difficultés auditives et visuelles sont toujours placées en position assise, en tailleur, devant le professeur (de sorte qu'elles puissent mieux voir et entendre leurs camarades).

En plus du professeur et du groupe-classe, l'ATSEM de la classe 3 a été présente lors de la majorité des séances. Son rôle, outre celui de spectateur attentif, fut à quelques reprises de calmer un élève trop perturbateur en l'emmenant aux toilettes, en lui assignant un endroit où s'asseoir hors du regroupement. Quant aux outils fréquemment utilisés, outre ceux analysés en détail dans la partie I de ce mémoire, il faut noter la prise en note écrite des réponses par le professeur lors de toutes les séances. A celle-ci s'ajoute pour la deuxième séquence l'utilisation d'un dictaphone, afin de capter en format audio la discussion menée. Cette opération permettra également aux élèves d'écouter ultérieurement leurs propres questions et réponses.

La première séquence, datant donc du mois de Janvier, s'est articulée autour de l'interrogation générale : « Qu'est-*ce qu'être joyeux ? »*. Tandis que la seconde séquence à ce jour, effectuée durant le mois de mars, s'est concentrée sur cette question : « Qu'est-*ce que l'amitié ? »*

* Récapitulatif des différentes approches philosophiques existantes

- Historiquement, un premier courant naît aux Etats-Unis dès les années 1970, sous l'impulsion de Matthew Lipman, souvent appelé « courant philosophique ». Ce courant spécifique n'atteint la France que 25 ans après, non sans réticences. Nous parlons aussi de *méthode Lipman :* cette méthode vise le développement chez les enfants d'une pensée critique et créatrice. Pour inviter les élèves à formuler leurs questions, la méthode Lipman s'appuie sur la présentation de supports, la création d'une « communauté de recherche » afin de réfléchir ensemble à une question initiale, la distribution de rôles et d'outils de discussion. Elle conçoit enfin une place du professeur en tant qu'animateur, intervenant rarement lors de la discussion, mais relançant celle-ci par des questions. En France, la méthode initiée par Lipman a été discutée et prolongée par Oscar Brenifer et l'*Institut de Pratiques Philosophiques*, entre autres.

- La méthode d'atelier philosophique appelée *Agsas-Lévine,* apparue en France dès 1996 sous l'impulsion de A. Pautard et J. Lévine, et ramenée sous l'appellation de « courant psychanalytique ». Elle cherche à développer la reconnaissance de soi chez l'enfant, en l'invitant à s'interroger sur la place qu'il occupe dans le monde. Très concise et procédurale, cette méthode s'élabore concrètement en six points : 1. Un avant-propos sur : « Qu'est-ce que la philosophie ? » (ni bonnes ni mauvaises réponses…) 2. L'invitation à réfléchir de la place d'un « habitant du monde » 3. L'annonce que l'enseignant assistera à l'atelier en tant qu'« habitant du monde », qu'il n'interviendra pas, et garantira le respect du cadre. 4. L'énoncé des contrats de fonctionnement. 5. Le déroulement : parler seulement si l'on a le bâton de parole, la séance durera 10 minutes. 6. L'énoncé d'un thème sous la forme d'un « mot inducteur ».

- La Méthode développée par Michel Tozzi depuis 1998, et appliquée par A.Delsol et S. Connac. Se situant au carrefour des autres courants, elle insiste sur « l'éducation à la citoyenneté » chez l'élève – soit l'apprentissage par celui-ci de la délibération collective. Cette méthode articule deux exigences. D'une part, un cadre de discussion démocratique, inspiré par la pédagogie institutionnelle, avec une répartition entre les élèves ou les adultes de plusieurs rôles (président de séance, reformulateur…), des règles de mise en sécurité (« On ne se

moque pas, on écoute celui qui parle »), et de prise de parole (tour de parole donnée dans l'ordre à celui qui lève la main...). D'autre part, des exigences intellectuelles portées par le professeur, qui accompagne la discussion par des interventions ciblées (le professeur questionne les diverses opinions, demande de définir des idées, propose des exemples / contre exemples, objecte à l'aide d'un argument contradictoire, aide à la formulation d'hypothèses de réponse et d'arguments).

I) En amont : la question de la mise en place d'une *discussion à visée philosophique*

a) Amorcer la *discussion à visée philosophique* : comment pouvoir philosopher en classe ?

Avant de pouvoir concrétiser ce projet, le professeur a réfléchi sur la mise en place d'ateliers philosophiques en classe. Les périodes 1 et 2 (de septembre à fin décembre) ont été ainsi l'objet de recherches, mais aussi de tâtonnements durant les temps de classe, afin de trouver comment réaliser des ateliers philosophiques.

Voici quelques éléments préexistant aux ateliers philosophiques :

- La période 2 fut l'occasion de réaliser une séquence autour de la *reconnaissance des émotions.* En étudiant des portraits picturaux, des albums fondés sur l'exploration d'une émotion (*Le livre en colère !* de Cédric Ramadier et Vincent Bourgeau, ed. Ecole des loisirs ; *Grosse colère,* de Mireille d'Allancé, ed. Ecole des loisirs), aussi des images-vignettes, les élèves se sont approprié les expressions de *la joie, la tristesse, la colère, la peur.* Puis ils ont créé un portrait d'eux-mêmes en y adjoignant la représentation d'une émotion.

- Quelques temps de discussion ont été mis en place, afin que les élèves évoquent à l'oral un moment vécu. « Je *suis joyeux lorsque… » / « Je suis triste lorsque… ».* Exemple : *« je suis triste lorsque je me dispute avec mon amie ».* Ces temps ont été l'occasion pour les élèves de raconter des épisodes qu'ils ont vécus. Ils se familiarisent également avec quelques règles d'échange en groupe : demander la parole, écouter celui qui l'a, respecter la parole de l'autre.

Pour élaborer précisément des ateliers philosophiques à l'école maternelle, le professeur s'est ensuite penché sur les pratiques existantes (cf. annexe fin introduction). Plus précisément, nous nous sommes demandé si nos ateliers philosophiques peuvent correspondre aux *discussions à visée philosophique,* telles qu'elles sont conçues suivant diverses approches. Pour information, les *discussions à visée philosophiques* s'inspirent du dispositif de « philosophie pour enfants » mis en place par Matthew Lipman, et sont notamment théorisées par Claudine Leleux ou Michel Tozzi [9] en France. S'appliquant surtout aux cycles 2 à 4 de l'école, la *discussion à visée philosophique* s'entend comme un « certain type particulier d'oral réflexif », qui appartient à la catégorie des « débats réglés en classe » [10]selon l'éducation nationale.

Quels sont les principes invariants de toute *discussion à visée philosophique ?* Elle a pour vocation d'inviter les élèves à « réfléchir au sens des choses, en dehors de toute prise de décision et sans viser l'action […] ainsi qu'à sortir de soi-même, de partager les questions existentielles dans le temps et l'espace pour penser notre condition humaine dans ce qui fonde notre rapport au monde, aux autres... ». [11]Les *discussions à visée philosophique* diffèrent en ce sens d'autres activités comme le conseil de classe ou l'espace de parole : elles de structurent autour d'une recherche proprement philosophique. Si des règles et des limites interviennent, elles ne sont pourtant pas l'essentiel des *discussions à visée philosophique,* mais interviennent comme outils.

De même, les *discussions à visée philosophique* ne peuvent avoir pour unique objectif l'apprentissage des règles de prise de parole. Si cet apprentissage est indispensable pour réfléchir, il doit surtout servir l'objectif de réflexion à propos du sens des choses. Il s'agit bien d'apprendre à penser. Si nous parlons bien de « discussion à visée démocratique et philosophique » dans le cas de la méthode *Delsol-Connac-Tozzi,* c'est que l'exercice collectif

---

[9] Nous parlerons même de « méthode Connac-Delsol-Tozzi » puisque Michel Tozzi a été influencé par les pratiques d'A. Delsol et de S.Connac.

[10] Document ressource Éduscol consacré à « la discussion à visée philosophique (DVP) ou oral réflexif », p.1. Disponible sur http://cache.media.eduscol.education.fr/file/EMC/01/7/ress_emc_discussion_DVP_464017.pdf

[11] Ibid

de la discussion est la condition requise afin de dépasser ses opinions, et parvenir à une raison plus générale. Ainsi la *discussion à visée philosophique* ne peut-elle être simplement une liste rapportée des opinions successives.

Pour ceci, le professeur a pour objectif de permettre à ses élèves de réfléchir en plusieurs étapes :

1. *L'examen des opinions*
2. *La mise à jour d'un problème*
3. *L'argumentation*
4. *La conceptualisation*

Est-ce que ces objectifs-ci peuvent tout à fait être atteints en école maternelle, avec des élèves de moyenne et de grande section ? Nous avons fait le pari de concevoir des séquences de *discussions à visée philosophique* à proprement parler, qui s'adapteraient au mieux aux capacités d'élèves en maternelle. Une séquence sera alors composée d'au minimum quatre séances, qui s'inspireraient des objectifs visés par les *discussions à visée philosophique* classiques tout en les adaptant au cycle 1.

- **Séance 1 – *Séance de recension libre des opinions, d'après une question de départ***
- **Séance 2 – *Séance d'approfondissement, par une question particulière et des études de cas « problématiques »***
- **Séance 3 – *Séance de recherche d'argumentation, en partant d'une question plus « engageante »***
- **Séance 4 – *Séance de récapitulation, visant à circonscrire ce qui fait une idée***

Ces objectifs de séance adaptés nous paraissent permettre accession progressive de l'élève vers une réflexion véritable, bien que claire et simple, à propos d'une question générale. Celui-ci passe en effet de l'exploration de ses idées à la confrontation à d'autres, puis à la structuration des idées formulées par toute la classe.

Maintenant, comment organiser concrètement ces séances de *discussion à visée philosophique* ? Pour le professeur, il s'agit maintenant de réfléchir sur la forme que va prendre ces ateliers-là. Plusieurs questions pratiques se posent alors :

** Quel cadre de discussion faut-il instaurer pour chaque séance ?*

** Quelle disposition en classe adopter – la situation des élèves, la place du professeur vis-à-vis d'eux, la posture de chacun… ?*

** Quel format horaire faut-il respecter – différents temps très courts, de 10 minutes chacun, ou des temps de 20 à 25 minutes ?*

** Quelle place dans la discussion le professeur doit-il adopter ?*

** Quelles sont les règles à formuler pour permettre une discussion philosophique ? Quels rituels, quels outils ?*

b) Le cadre de discussion à adopter ; ses modalités (temps et lieu)

Pour la disposition dans l'espace de la classe, nous avons choisi d'adopter un dispositif en classe entière, avec des élèves assis les uns à côté des autres sur trois bancs – et non en groupes ou en demi-classe. Pourquoi ce choix ? Pour nous déterminer, nous nous inspiré de vidéos montrant des ateliers philosophiques en classe : nous avons remarqué que la disposition chaque fois adoptée était toujours celle d'une classe disposée en cercle ou en carré. La disposition spatiale doit respecter deux critères : elle doit d'abord mettre tous les élèves à égalité, et n'en exclure aucun. Elle doit aussi créer un sentiment de confiance et de proximité entre les élèves, ainsi qu'entre ceux-ci et le professeur.

A quelle place ce dernier doit-il se tenir ? Nous voulons éviter une position trop duelle, qui instaurerait un rapport d'autorité ici contradictoire avec l'objectif d'une *discussion à visée philosophique.* Le professeur ne dirige pas mais au contraire invite et accompagne ses élèves. Nous avons donc instauré en amont ce fonctionnement :

-- *Pour les cinq premières minutes d'une séance* – le professeur se tient assis sur une chaise d'adulte, au milieu du groupe. Il ne parle pas beaucoup. Il présente les outils, fait rappeler ce qu'est « philosopher », quelques règles de discussion, et annonce la question.

-- *Pour le restant de la séance* – le professeur s'assoit parmi les élèves, sur un des bancs ou sur une chaise à taille d'enfant placée entre deux bancs, à l'angle. Il fait ainsi corps avec eux : ce qui signifie qu'il se place avec et parmi ses élèves, à hauteur de leurs réflexions et remarques.

Certaines pratiques introduisent un objet au milieu du cercle pour symboliser un espace de la pensée. Par exemple un tapis rond, censé signifier une « zone de réflexion ». Pour notre part, nous avons opté pour le placement d'une bougie au milieu du cercle à chaque début de séance. Le tapis nous a paru difficile d'utilisation avec des élèves de maternelle, tandis que la bougie a semblé plus propice : elle saurait mieux capter l'attention des élèves en vue d'un temps de réflexion.

Légende 1 – Présentation du coin-regroupement, lieu où se déroulent les discussions à visée philosophique.

c) La définition de la philosophie : qu'est-ce que *philosopher* ?

Pour que les élèves ne soient pas maintenus dans une incertitude mais puissent nommer et s'approprier une idée afin de comprendre, il nous faut proposer à chaque début de séance une définition de « ce qu'est philosopher ». Pourquoi *philosopher* et non *philosophie* directement ? Il nous semble que l'activité philosophique ne prend son sens actif qu'en tant qu'activité, exercice, et non comme système théorique figé. Pour reprendre l'expression de Pierre Hadot[12], la philosophie ne trouve sa véritable vocation qu'en tant qu' « exercice spirituel » : or, quel lieu autre que l'école maternelle peut nous enjoindre à

[12] Pierre Hadot, *« Qu'est-ce que la philosophie antique ? »,* ed. Folio Essais.

concevoir la vocation pratique de la philosophie, toujours remise au travail par l'exercice de l'échange et la discussion ?

Donc non seulement l'école maternelle ne serait pas une « philosophie par défaut », sinon une activité philosophique rabaissé à quelque chose de trop simpliste, mais bien plutôt le point de départ de l'exercice qu'est philosopher. Un temps de formation des premières étapes de la réflexion, où est donné à voir à l'état de prémisse – donc en sa genèse – l'exercice de la pensée. Nous défendons jusqu'à l'idée selon laquelle pratiquer de la philosophie à l'école maternelle pourrait offrir le sens par excellence de ce qu'est philosopher.

Mais alors comment la présenter aux élèves ? Faut-il donner immédiatement une définition de départ, au risque de créer une confusion chez eux ? Ou ne la donner qu'*a posteriori* après une ou deux séances, au risque de naviguer sans cap directeur ?

Voici le choix que nous avons fait :

1) ***Petite définition donnée au début de la première séance, répétée de façon courante***-- « *Les lundi matin, après la récréation du matin, je vais allumer une bougie. Cela veut dire que nous allons philosopher. Avez-vous déjà entendu ce mot ? Quand on philosophe, on se pose des questions. Mais ce ne sont pas des questions comme d'habitude. Ce sont des questions qui sont très générales, qui parlent de nous et de tout ce qui nous entoure. Il n'y a pas une seule réponse vraie pour ces questions, il y a plusieurs réponses possibles. Les hommes se posent ces questions depuis des milliers d'années ! »*

2) ***Définition de ce qu'on vient de faire, donnée à la fin de la première séance, et demandée à chaque début de séance*** – *« Qu'est-ce qu'on fait, quand on philosophe ? Déjà on utilise sa tête pour réfléchir à une question ; on utilise ses oreilles pour écouter les autres ; on utilise sa bouche pour répondre si on le veut »* (définition donnée en usant en plus de ses mains pour désigner la cogitation, l'ouïe, la parole).

La première définition donnée a pour effet de centrer l'activité philosophique autour de la question. Ce qui motive une réflexion philosophique est bien une question à propos de quelque chose qui ne va pas forcément de soi. En ce sens, la discussion à visée philosophique menée avec des élèves en maternelle s'inscrit dans une pratique d'interrogation à propos de

l'essence d'une chose. C'est ce même procédé que Socrate employait dans l'Athènes du Vème siècle av. J-C, lorsqu'il interrogeait les membres de la cité en fonction de leur supposer savoir : « Qu'est-ce que le juste ? », par exemple.

Quant à la deuxième définition, elle a pour avantage d'être construite à partir de la pratique même des élèves. Ces derniers ont donc participé pleinement à l'émergence d'une pensée ; il sera d'autant plus facile pour eux de s'approprier le sens de cette pratique – ce qu'ils ont montré en rappelant eux-mêmes au début des séances cette définition : « utiliser sa tête, ses oreilles et sa parole pour réfléchir à une question ».

d) Les règles de discussion et les rôles d'arbitre

Les discussions à visée philosophique doivent enfin être structurées par quelques règles de base, comme condition pour un échange serein. Pour marquer l'importance de ce type de discussion, il sera profitable de théâtraliser leur énonciation. Les règles seront ainsi une ou deux fois énoncées par le professeur, au début des premières séances. Puis ce seront les élèves eux-mêmes qui se feront à la fois les garants et les énonciateurs de celles-ci. Nous avons choisi un nombre restreint de règles pour autant claires et précises, afin qu'il soit facile pour les élèves de se les approprier.

-- Si je veux participer, je peux lever la main et attendre qu'on me donne la parole

-- Si je veux pouvoir dire tout ce que je voulais dire, on ne m'interrompt pas

-- Pour que tout le monde puisse parler dans le calme, je ne bavarde pas

-- Pour que la discussion puisse continuer, je ne dis pas de gros mots, ni des mots méchants

Pour que les élèves puissent s'approprier ces règles-là, nous voulons instaurer un petit nombre de responsabilités, que différents élèves incarnent à chaque séance. Nous nous inspirons en cela de la répartition des fonctions entre élèves, telle que la conçoit la méthode Delsol-Connac-Tozzi. Cependant, nous choisissons d'en réduire le nombre. Michel Tozzi prévoit des responsabilités comme celle du président (élève chargé de régler la discussion), du scripteur (élève chargé de noter les réponses de chacun), du reformulateur, du synthétiseur… Or, nous faisons le choix d'en écarter certaines afin d'alléger le dispositif et de l'adapter pour l'école maternelle.

Nous gardons les responsabilités suivantes : *arbitre du bruit* (lève en l'air un crayon rouge pour indiquer qu'il y a du bavardage, que donc la discussion doit marquer une pause) ; *arbitre des gros mots* (intervient si certains mots dits sont grossiers ou haineux).

e) Examen de quelques rituels précis

** La bougie*

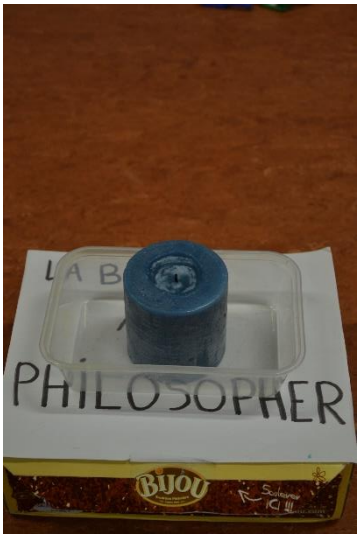
Le rituel que nous faisons intervenir au début de chaque séance consiste à allumer une bougie. Chaque séance de DVP du lundi matin, au retour de la récréation, commence par l'extinction des lumières et l'allumage d'une bougie (à l'aide d'une allumette ou d'un briquet). Lors de la première séance, le passage à une discussion à visée philosophique est d'emblée associé à l'introduction de cette bougie au milieu du regroupement. Le professeur, en présentant pour la première fois cette bougie, en l'allumant, va pouvoir présenter le moment à venir comme « moment particulier ». Cet aspect singulier est ensuite présenté : il s'agit d'un moment qui n'est pas comme les autres puisque nous allons philosopher. S'ensuit un début d'échange sur ce qu'est *philosopher ;* les élèves associent alors la bougie à l'activité philosophique. A chaque début de séance l'on convoquera ce lien, si bien que les élèves évoqueront par eux-mêmes ce moment à venir : « le professeur sort la bougie ! On va faire de la philosophie ! »

La bougie est utilisée non seulement pour inaugurer une séance, mais aussi pour en marquer la clôture. Le professeur souffle sur la bougie afin d'en éteindre la flamme. Ce geste

accompagné par l'annonce « notre discussion de philosophie est maintenant terminée ! », il est alors associé à un retour aux autres activités en classe. S'ensuit cette impression, autant pour les élèves que pour le professeur, que la séance de *DVP* est un temps à part en comparaison avec les autres temps d'activité.

L'introduction de la bougie dans le cadre du regroupement revêt un caractère symbolique véritable selon nous. Tout d'abord elle aide à focaliser l'attention de tous les participants, à exclure hors du champ de la pensée tout ce qui pourrait gêner – le bruit de la cour, les pas des élèves d'autres classes, etc. Son effet est également spatial : elle révèle une assemblée réunie autour d'une lumière, par contraste avec tout ce qui est à l'extérieur. La bougie aide à isoler une zone, resserrer l'attention au centre du groupe, autant qu'elle favorise le sentiment de proximité avec les autres.

Par son dépouillement, le calme qu'elle aide à instaurer dans la salle de classe, la bougie est par conséquent le symbole d'un temps d'écoute et de discussion calme. Nous la retrouvons souvent mentionnée dans diverses approches méthodiques, parmi lesquelles celle défendue par Michel Tozzi. Nous avons choisi de nous en servir en tant qu'outil non seulement de transition, mais aussi comme repère central.



Légende n°2 – Présentation de la bougie. Sur cette photo, la bougie est présentée au-dessus de sa boîte de rangement, la « boîte à philosopher » de la classe.

* *La poupée Socrate*, et *la boîte à la philosopher*

Chaque séance a vu l'utilisation d'un outil spécifique : une poupée représentant le philosophe antique Socrate, toge et barbe blanches.

Légende n°3 – Présentation de la poupée Socrate.

Au départ, la poupée Socrate a été pensée comme symbolisant le droit à la parole pour chaque élève. Plutôt qu'un simple *bâton* de parole, utiliser une poupée devait amener plus d'incarnation dans l'échange. Lors de la première séance, le professeur a ainsi expliqué que ce personnage s'appelle Socrate, qu'il a existé il y a très longtemps, que lui aussi s'est posé des questions générales, pour lesquelles il n'y a pas qu'une seule bonne réponse. Informés, les élève se sont vite appropriés ce nom de Socrate, en appelant parfois la poupée « le petit Socrate ». Ils ont également bien compris que ce « Socrate » n'intervenait pas comme seconde mascotte, ni comme figure quelconque, mais bien comme la figure tutélaire de cette activité nommée *philosopher.*

Une des règles de la discussion est alors associée à ce « Socrate » : lors de la première séance, le professeur annonce que « pour avoir la parole et donner son avis, il faut lever la main. Quand c'est notre tour, on a alors le Socrate dans les mains. Quand on a fini, on passe le Socrate à celui qui peut parler. Celui qui a le Socrate est le seul qui peut donner son avis ». En amont, l'usage du Socrate était pensé comme favorisant un cadre de discussion véritablement démocratique. Chaque élève pouvait donner son avis, sans crainte d'être interrompu et être écouté. Cet outil permettrait aussi de régler la discussion, de sorte qu'elle n'abouche pas sur une pure et simple cacophonie.

L'usage a amené des prolongations imprévues et surprenantes : non seulement le « petit Socrate » a amené un cadre de discussion calme et rassurant, mais son aspect *doudou* a encouragé de nombreux élèves dans leur prise de parole. Pour des élèves de moyenne section, confrontés à toute une classe (dont des élèves de grande section !), il peut être intimidant d'exprimer son avis en public. J'ai pu observer à de nombreuses occasions des élèves de moyenne section (de même que certains grande section) se rassurer en caressant le petit Socrate pendant qu'ils développaient leur avis (ce durant un temps dépassant trente secondes). De façon imprévue, l'effigie de Socrate a aidé à opérer le pont entre l'affectif et la réflexion. Elle a aussi été un « allié » dans la prise de confiance en soi nécessaire afin de parler devant une assemblée.

Afin de protéger cette poupée et de théâtraliser son apparition, il a été décidé conjointement par la classe et le professeur de créer une *boîte à philosopher* – une boîte à chaussures décorée, dans laquelle la poupée Socrate logeait toute la semaine. Cette boîte à philosopher s'avère au final très utile, puisqu'elle permet aussi de ranger la bougie, ainsi que des étiquettes correspondant aux réponses des élèves à une question (cf. photo).

II) Elaborer, réaliser une séquence de DVP

-

La séquence de période 3 autour de la question *« Qu'est-ce qu'être joyeux ? »*

a) La déclinaison de la question principale en interrogations adaptées

Le sujet de cette première séquence de DVP porte sur la joie, ainsi que son contraire immédiat, à savoir la tristesse. Le travail en amont sur les émotions, que nous avons évoqué, a mené naturellement vers cette thématique. Il s'agit pour les élèves d'approfondir leur connaissance des émotions en interrogeant ce qu'est être joyeux. Cependant, nous ne pouvons directement traiter une question aussi générale que « qu'est-ce qu'être joyeux ? » avec des élèves, en école maternelle qui plus est, en raison de son niveau de généralité et d'abstraction.

Il faut donc que cette question relevant d'une recherche de définition, seulement connue du professeur, se décline en plusieurs petites questions. Ces questions doivent être à la fois plus particulières dans leur formulation, et être plus faciles d'accès pour les élèves. Leur pertinence dépendra de la résonnance qu'elles auront dans la vie d'élèves de quatre à six ans. Il faut ainsi qu'elles « leur parlent », c'est-à-dire qu'elles touchent des situations concrètes et reconnues, des exemples facilement mobilisables.

Voici comment la question *« qu'est-ce qu'être joyeux* ? *»* a été déclinée lors des trois premières séances :

- ***« Qu'est-ce qui nous rend joyeux ? »***
- ***« Comment sait-on que quelqu'un est joyeux ? »***
- ***« Est-ce qu'on a le droit de montrer qu'on n'est pas joyeux ? »***

A ces trois questions succède une question récapitulative, en quatrième séance : *« Que faut-il donc pour être joyeux ? »*.

Nous devons préciser qu'en pratique, la formulation de chacune de ces questions s'est redoublée lors des échanges : après avoir patiemment posé la question « comment *sait-on que quelqu'un est joyeux ? »,* l'avoir répétée plusieurs fois, le professeur a pu poser par la suite dans l'échange la question « *et comment sait-on que quelqu'un est triste ? ».* Il nous a semblé complémentaire, et plus naturel à certains moments d'interroger les élèves sur la tristesse, non sur la joie directement (par exemple concernant les manifestations des émotions : il est plus manifeste d'avoir en tête les pleurs dus au fait d'être triste, qu'à ceux causés par la joie).

A partir de ces trois questions particulières, d'autres questions ont également émergé lors des discussions. D'où ce plan *a posteriori :*

- **Séance 1 – « Qu'est-ce qui nous rend joyeux ? »**
- **Séance 2 – « Comment sait-on que quelqu'un est joyeux ?**

  ➔ ***« Comment sait-on que quelqu'un est triste ? » => « Est-ce que rire, c'est être joyeux ? Est-ce que pleurer, c'est être triste ? »***
- **Séance 3 – « Est-ce qu'on a le droit de dire qu'on n'est pas joyeux ? »**

  ➔ ***« Est-ce qu'on peut montrer qu'on est triste ? » => « Est-ce qu'on a le droit de pleurer ? Quand on est un garçon ? »***
- **Séance 4 – « Qu'est-ce qu'il faut pour être joyeux ? »**

La première déclinaison de la question en *« qu'est-ce qui nous rend joyeux ? »* va permettre aux élèves de fournir des exemples et de s'approprier cette thématique. Elle permettra également de commencer à circonscrire le champ d'expérience rattaché à la joie. Nous pouvons ainsi avoir une vue de départ sur ce que signifie être joyeux.

Quant à la deuxième déclinaison, « comment *sait-on que quelqu'un est joyeux ? »,* elle répond à un double intérêt : à approfondir d'une part l'interrogation des élèves, en les poussant à questionner les signes de manifestation de la joie (chez autrui, notamment). D'autre part elle servira de lien entre la joie et cette émotion différente qu'est la tristesse.

De façon sous-jacente, nous nous demandons si la joie est radicalement distincte de la tristesse en ses signes d'apparition.

La troisième question, *« est-ce qu'on a le droit de dire qu'on n'est pas joyeux ? »*, est la plus déterminante ainsi que la plus difficile à poser. Elle concerne en effet un vécu sensible chez les élèves, et renvoie à des situations où ceux-ci ont pu de sentir malheureux ou isolés. Le « bréviaire des affects » que nous mettons en place ici ne peut toutefois faire l'économie de ce passage vers les expériences les plus marquantes, en ce qu'elles sont aussi les plus fondamentales dans la construction d'une personnalité. Or, la réussite de cette interrogation dépendra de la construction de la séquence : si la séquence amène naturellement les élèves à interroger ce vécu, sans obstacles, alors l'objectif d'une discussion philosophique autour de la joie et la tristesse aura été selon nous rempli. C'est que cette question particulière invite les élèves à dialoguer, soit partager des arguments et des expériences différentes.

La dernière question, *« que faut-il donc pour être joyeux ? »* est quant à elle une question récapitulative, n'a pas pour objectif d'offrir de réponses définitives quant à la question.

b) Déroulé et analyse de la séance 1 : « *Qu'est-ce qui nous rend joyeux ? »*

En séance 1, le professeur va pour la première fois amener les élèves à une question d'ordre philosophique. La séance aura pour objectif de présenter les règles et cadres valant désormais pour toute séance de DVP. Elle visera aussi à faire se sentir à l'aise tous les élèves, libres en cela de répondre ou non, sans crainte de jugement. Après avoir calmement exposé l'enjeu de la séance, les règles, les outils, et dit que « nous allons philosopher », le professeur présente la question. Celui-ci veillera ensuite à rester le plus silencieux possible. Après une minute de réflexion dans sa tête, les élèves peuvent lever la main pour exprimer leurs idées. Le professeur les prend en note par écrit, indique le prénom de celui ayant le tour de parole, et récapitule à la fin les réponses des élèves.

Il importe de commencer une discussion à visée philosophique par une recension des idées spontanées des élèves. Ce moment est important, car il vient nourrir toutes les interrogations prochaines et fournir de précieuses indications au professeur.

Compte-rendu des réponses des élèves – Séance 1 de DVP « Qu'est-ce qui nous rend joyeux ? »

-

**** Notre petit frère, notre petite sœur, notre papy, mamie…***

**** Notre famille***

**** On peut être joyeux tout seul***

**** Parce que quelque chose est joli, beau***

**** Grâce à une surprise***

**** Lorsqu'on est gentil avec nous***

**** Grâce à un cadeau (qui peut se manger)***

**** Grâce à une activité***

**** Quand on est gentil avec les autres***

Au final, cette séance s'est tout à fait bien déroulée, les élèves ayant respecté les règles de discussion et apprécié ce nouveau type d'atelier. Elle a permis au professeur d'isoler quelques caractéristiques : les élèves de moyenne section, par exemple, donnent des réponses forcément très concrètes, traitant d'un entourage immédiat (« mon petit frère » …) ou de besoins premiers (« grâce à un cadeau (qui peut se manger) »). Tandis que les élèves de grande section évoquent d'emblée une raison à la portée plus large (« lorsqu'on est gentil avec nous » / « quand on est gentil avec les autres »). Aussi est-il intéressant de signaler que cette différence d'âge manifeste lors de la première séance s'est ensuite de plus en plus résorbée : les élèves de moyenne section se sont mis à répondre de façon semblable aux élèves de grande section.

Nous pouvons souligner la diversité des réponses des élèves, d'autant plus significative qu'elle s'exprime de façon spontanée et non travaillée en classe. Certains élèves de grande section évoquent des réponses qui sont tant d'ordre moral (« quand on est gentil avec les autres ») que du domaine de l'esthétique (« parce que quelque chose est joli, beau »). Si nous manquons de place ici pour le faire, une étude plus poussée de ces réponses amènerait à nous interroger sur leur origine. Sans entrer dans une discussion autour de différentes hypothèses d'ordre sociologiques, génétiques ou cognitives (du capital culturel vis-à-vis de diverses capacités innées en l'élève, par exemple), force est de constater que certaines réponses d'élèves relèvent déjà de pratiques et expériences variées, sinon de capacités d'observation et de réflexion particulièrement fines.

c) Déroulé et analyse de la séance 2 : « Comment sait-on que quelqu'un est joyeux ? »

Après une première séance consistant en une recension des réponses immédiates, le professeur va chercher à ce que les élèves s'interrogent sur les manifestations de la joie et de la tristesse. Comment sait-on reconnaître en effet un sentiment de joie chez l'autre ? A l'inverse, ne peut-il être triste lorsque je le crois joyeux ? Ou bien ne peut-il pas être joyeux alors que je le crois triste ? En point d'orgue, nous voulons évoquer les pleurs, nous demander s'ils sont toujours synonymes de tristesse. Pleurer nous semble être l'une manifestation les plus impressionnantes des émotions ; la discussion à visée philosophique peut ici servir d'aide à l'identification d'un sentiment puissant, pouvant désarçonner chacun en raison de son intensité (la tristesse).

Beaucoup d'enfants de la classe peuvent pleurer durant le quotidien de l'école, que ce soit le matin au moment de l'accueil, sinon pendant la récréation. Il nous semble qu'interroger le fait de pleurer soit le prisme idéal pour discuter des émotions premières, que cela ait un sens concret et important pour les élèves.

Après avoir rappelé les règles et le cadre de discussion, distribué les rôles d'arbitre, le professeur pose la question *« comment sait-on que quelqu'un est joyeux ? »*. Après dix

minutes de recension des réponses, le professeur montre successivement trois images 1) image tirée du film d'animation *Ernest et Célestine* : une petite souris et un ours se regardent en souriant, et en se tenant l'un à l'autre par les doigts de la main 2) image sur laquelle un groupe de footballeuses se congratulent sur un terrain, tandis qu'une coéquipière à côté d'elles pleure, assise, la tête dans les mains 3) Une illustration montrant un groupe de petits lapins souriant tous de façon narquoise, se moquer d'un lapin isolé, d'aspect malheureux.

** Légende 1 – Reproduction des trois images utilisées*

Le professeur demande pour chaque image : *qu'est-ce que l'on voit ? Est-ce que les personnages ont l'air joyeux ? A quoi le voit-on ?* A la fin, le professeur pose comme question : *Est-ce que rire, c'est forcément être joyeux ? Est-ce que pleurer, c'est être toujours triste ?*

Devant la première image, tirée du film d'animation *Ernest et Célestine*, certains élèves reconnaissent ces deux personnages ; ils font cependant l'effort de décrire uniquement ce qu'ils voient sur l'image. A peu près tous les élèves participant se sont accordés pour dire que ces deux personnages étaient joyeux ensemble, même s'ils ont l'air différents (l'une une souris, l'autre un grand ours). Les élèves ont noté les sourires, les regards de complicité, les mains de la souris serrant le doigt de l'ours, comme autant de gestes d'amitié et de joie. Ils ont enfin convenu qu'eux-mêmes pouvaient faire les mêmes gestes lorsqu'ils sont joyeux.

Nous voulons nous arrêter sur l'analyse de la deuxième image : celle-ci a été décisive, puisqu'elle a fait apparaître un moment d'échange critique et de désaccord entre les élèves. Deux élèves ont lu dans les pleurs de la footballeuse une manifestation de tristesse ; ce à quoi quelques élèves ont répondu « mais comment peut-elle être triste alors que les autres sont joyeuses, et qu'elles font partie de la même équipe ? ». Les élèves ont cherché à retranscrire le sens de cette énigme, sans intervention aucune du professeur. Ce dernier, après cinq minutes, pose seulement cette question : *est-ce que pleurer, c'est toujours être triste ?* Les élèves ont alors répondu que « non, pas forcément, on peut aussi pleurer de joie ».

d) Déroulé, analyse et conclusion suite aux séances 3 et 4

Nous voulons maintenant nous arrêter plus spécifiquement sur la séance 3, articulée autour de la question *« est-ce qu'on a le droit de montrer qu'on n'est pas joyeux ? »*. Cette séance a été déterminante afin de discuter de la pertinence de cette séquence de DVP. Les élèves se sont en effet emparés de la question initiale de façon à la discuter entre eux, tirer des exemples à partir, chercher à argumenter face aux réponses de l'autre. Nous atteignons ici la réalisation d'une séance à proprement parler *philosophique*, en ce qu'un dialogue d'ordre tout à fait dialectique a eu lieu ce jour-là. Les élèves ont perçu qu'il pouvait y avoir des réponses contraires à une même question, et que cette opposition était féconde et ludique. Devant cette opportunité, il a été possible pour le professeur de pousser l'interrogation vers

une question plus sensible, à savoir « est-ce qu'un garçon, par exemple, a le droit de pleurer ? ».

Transcription écrite de la Séance 3 de DVP - « Est-ce qu'on a le droit de montrer qu'on n'est pas joyeux ? »

--

1) « Est-ce qu'on a le droit de montrer qu'on n'est pas joyeux ? »

OUI	*NON*
** Comme ça on peut montrer aux adultes qu'on a peur, qu'on est triste, qu'on a mal, ou fatigué* ** Lorsque par exemple on a mal à la tête, cela nous rend triste, nous avons le droit de le dire.* ** On a le droit de montrer qu'on est triste.* ** On peut dire qu'on est joyeux ou triste*	** Il faudrait aller dans sa chambre* *PAS TOUJOURS* ** Peut-être que pas toujours. On ne peut pas toujours dire qu'on est triste.* ** Parfois on n'est pas vraiment triste. On n'a pas vraiment besoin de quelque chose.* ** Parfois on peut faire son cinéma : c'est quand on n'a pas besoin de quelque chose.* ** Les bonbons, par exemple, peuvent nous faire mal. Donc il vaut mieux ne pas montrer qu'on est triste car on en veut encore.*

2) Est-ce qu'on a le droit de pleurer ?

** On peut pleurer, montrer qu'on est triste, quand notre sœur a mal*

** On ne peut pas pleurer, montrer qu'on est triste, quand on veut que papa et maman nous achètent quelque chose*

3) Un garçon a-t-il le droit de pleurer ?

****** *Oui*

** Non*

Lors de cette séance, il est intéressant de souligner cette capacité des élèves à soutenir une argumentation en étapes : d'abord on affirme ou on nie, puis on tente d'expliquer sa réponse, et on donne un exemple. Nous pouvons analyser l'exemple de cette intervention par une élève de grande section :

1. *On ne peut pas toujours dire qu'on est triste*
2. *Parfois on n'en a pas vraiment besoin, on n'est pas vraiment triste donc*
3. *Par exemple, on peut « faire son cinéma » devant papa et maman : c'est lorsqu'on n'a pas besoin de quelque chose.*

Dans l'ordre 1) l'élève affirme une position 2) l'élève argumente en utilisant l'idée du « besoin » : *desfois il y aurait un besoin à dire qu'on est triste, alors que desfois non* 3) l'élève traite d'une situation à valeur d'exemple : *certaines fois relèvent du caprice, du fait de « faire son cinéma »*. Il est très éclairant de voir que l'élève manipule ici des distinctions fines : entre des situations de besoin et des situations relevant du caprice, une différence entre donc. Il réfléchit à propos de différents niveaux de situations, qui se distinguent en raison d'un principe différent. En l'occurrence, cette réponse rappelle tout à fait la séparation classique entre *amour-propre* et *amour de soi :* or, cette position renvoie déjà à une conception du groupe humain, et la place que l'individu y occupe.

Selon Rousseau, dans le *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes,* l'amour de soi – soit l'instinct humain visant à se conserver face au danger – est un fondement naturel chez l'homme. Ce sentiment est celui qui pousse chacun à s'associer dans une société. Tandis que l'amour propre – à savoir la volonté de ramener les autres à mon désir – serait à rejeter. Nous convoquons cette référence pour montrer la capacité des enfants à interroger de façon fine une idée, sachant que leurs réponses peuvent soutenir une représentation déjà générale des choses qui les entourent.

Somme toute, nous défendons qu'il existe une véritable raison à ce que des *discussions à visée philosophique* se tiennent dans l'école maternelle. Au travers de ces cas pratiques analysés, nous voyons que les élèves font montre d'interrogation philosophique ; mais plus loin, ils peuvent tout à fait argumenter, développer à l'aide d'exemples ou orienter leurs

réponses en toute raison. Pour ceci, le travail du professeur est décisif : non pas par l'apport de connaissances théoriques, historiques, ou par l'apport du concept, mais par la justesse de chaque question initiale. C'est grâce à cette question de départ que le professeur pourra, par petites touches, faire rebondir la discussion, la contrebalancer, etc… En ayant accès à une question dosée, touchant de façon juste un vécu et une interrogation éventuellement préexistante, l'élève va pouvoir réfléchir et penser.

Mais est-ce qu'il est aisé pour le professeur de toujours « toucher juste », à savoir de formuler une question suffisamment juste afin que les élèves réfléchissent en toute facilité ? Il nous faut alors analyser les limites et défauts d'une séquence de DVP élaborée et mise en place par un professeur des écoles. Est-ce que les difficultés et limites relevées sont le fruit d'un manque d'élaboration, et peuvent être surmontées facilement ? Ou bien est-ce qu'elles révèlent une difficulté à initier plus généralement une discussion philosophique à l'école maternelle ?

III) Quelles limites d'ordre pédagogique et didactique ?

-

La séquence de période 4 autour de la question *« Qu'est-ce que l'amitié ? »*

Cette deuxième séquence, rappelons-le, s'est déroulé durant trois semaines (du 11 au 27 mars) et s'est articulée autour de l'interrogation « *Qu'est-ce que l'amitié ?* ».

Comment expliquer le choix de cette question par le professeur ? Tout d'abord, évoquer le thème d'amitié semblait en parfaite continuité avec la séquence de *DVP* précédente : après s'être interrogé sur les émotions qui existent en moi, il paraissait naturel d'évoquer la présence d'autrui, et plus particulièrement *cet autre avec qui cependant je me sens le plus proche,* soit l'ami(e). De fait, l'objectif du projet d'école développé autour des émotions est tout à fait atteint, puisqu'au travers de cette discussion nous travaillons l'empathie vis-à-vis des autres, la compréhension de leurs besoins, leurs émotions et leurs attentes.

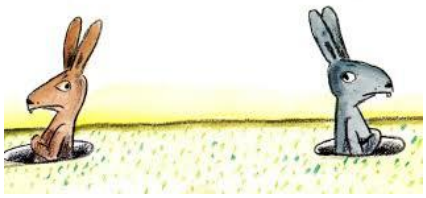
Mais aussi le choix de cette question s'est fait à partir de constats répétés au sein de l'école : tout autant les élèves de moyenne section que de grande section éprouvent la question de l'amitié en ses limites et difficultés. A cet instant de l'année scolaire (le mois de mars), ils commencent plus particulièrement à s'interroger sur son sens. « Elle / Il ne veut plus me parler ! Pourquoi ? Mais c'est mon amie / ami ? » sont des propos qui sont souvent revenus lors des moments de récréation, ou des temps en classe leur succédant. Discuter de cette question a semblé alors tout à fait opportun, afin d'aider de nombreux élèves dans leur compréhension naissante des relations sociales.

Quelques nouveautés sont à mentionner par rapport à la première séquence. En plus d'une prise de notes écrite, le professeur introduit l'utilisation d'un dictaphone au début de chaque séance. A chaque fois, j'annonce « aujourd'hui, notre séance sera enregistrée. Ce petit appareil enregistre nos voix. Nous pourrons plus tard écouter ce que nous avons dit ! ». Puis je mets l'appareil en marche et le place sur le sol, au milieu des élèves.

Pour la première fois également, une séance (la troisième) a dû être interrompue en raison du non-respect des règles de discussion et du manque d'attention des élèves. Nous nous demanderons par conséquent durant cette troisième partie comment certains élèves ont pu montrer plus de signes de manque d'attention ou de baisse d'intérêt. Quelles limites et difficultés le professeur a-t-il rencontré ici ? Quelle critique pouvons-nous faire de l'élaboration, puis la réalisation des trois séances ? Pouvons-nous envisager ce qui aurait pu être amélioré ?

a) Plan détaillé de la séquence

Séance 1 – séance de découverte	1) Rappel de ce qu'est *philosopher ; cadre, outils et règles de discussion.* On demande aux élèves de présenter à la nouvelle arrivante ce qu'on a fait lors de la période précédente 2) Distribution des rôles, mise en place des outils - * Phase 1 – Annoncer la question. Pendant une minute, les élèves réfléchissent dans leur tête, en silence. **« Qu'est-ce qu'on aime chez nos amis ? »** * Phase 2 – Recension des réponses des élèves. Ces derniers sont invités à répondre tour à tour. Ils peuvent ne pas participer aussi. Le professeur écrit les réponses. Celui-ci n'intervient pas, ne donne pas de réponses. Il peut simplement rebondir sur une réponse en posant une question. * Phase 3 – Le professeur récapitule à voix haute certaines des réponses données à la question. Afin d'illustrer la question, présentation d'une double illustration (d'ordre dialectique) tirée de *L'amour et l'amitié* (Oscar Brenifer / Jacques Després) => Double page sur l'amitié
(Phase pratique)	→ En individuel, sur table. « Je repense à un moment où j'ai été avec mes amis et où j'ai été heureux. Puis je le dessine »
Séance 2 – séance	1) Rappel de ce qu'est *philosopher ; cadre, outils et règles de discussion.* 2) Distribution des rôles, mise en place des outils - * Phase 1 – Annoncer la question. Pendant une minute, les élèves réfléchissent dans leur tête, en silence. **« Est-ce que je peux être ami avec tout le monde ? »**

	* Phase 2 – Discussion d'abord structurée autour de quelques réponses positives, puis au tour des réponses négatives. Les élèves donnent leur avis et sont invités de façon libre à répondre au « pourquoi selon toi ? », ainsi qu'à trouver un exemple. * Phase 3 – Observation puis analyse de trois illustrations, en rapport à la question. Le professeur chaque fois demande : -- *Que voit-on ?* -- *Est-ce que ces personnages sont amis ? Comment le sait-on ?* *1) Image tirée du dessin animé* « Rox et Rouky » *2) Illustration tirée d'un article* *« L'amitié entre fille et garçon,* *Est-ce possible ? »* *3) Image tirée de l'album* *de Claude Boujon,* *« la brouille »*  * Phase 4 – Les élèves, après avoir étudié ces documents, formulent spontanément un résultat d'étude.
Séance 3 – séance	1) Rappel de ce qu'est *philosopher ; cadre, outils et règles de discussion.* 2) Distribution des rôles, mise en place des outils - * Phase 1 – Annoncer la question. Pendant une minute, les élèves réfléchissent dans leur tête, en silence. **« Comment je me sens avec mes amis ? »** * Phase 2 – Discussion lancée ; les élèves donnent librement leur réponse. Le professeur les prend en note. * Phase 3 – Le professeur suggère à un moment donné de la discussion, ou rebondit sur le propos d'un élève : « Est-*ce que parfois mes amis et moi on est triste ? »* (Suggérer aux élèves l'existence des disputes, moments de brouille ou pleurs entre amis).

A posteriori, nous pouvons dire que la séquence a été appliquée dans son ensemble ; si ce n'est que la séance 3 a été raccourcie. Celle-ci aura duré 15 minutes au lieu de 25 minutes, en raison de trop nombreux bavardages qui ont perturbé la discussion. Mais également le délai de trois semaines (délai court) nous a empêché de réaliser une séance récapitulative (quatrième séance), qui aurait permis de conclure véritablement notre discussion. Nous en proposerons un plan à la fin de cette partie.

b) Quel type d'erreur ? Analyse et critique de la séance n°1

Nous voulons nous arrêter plus spécifiquement sur la séance 1, en ce qu'une approximation a entraîné une conséquence importante : cette approximation porte sur la formulation de la question de départ : « Qu'est-*ce qu'on aime chez nos amis ? ».* La formulation de cette question s'est en effet révélée inadéquate. Or, selon nous, analyser les raisons et conséquences de cette formulation inadéquate est intéressant, car permet à la fois d'en comprendre les ressorts et de l'éviter à l'avenir.

« *Qu'est-ce qu'on aime chez nos amis ? ».* Si pour un interlocuteur adulte, la préposition *chez* est comprise comme se rapportant aux amis eux-mêmes, il est tout à fait légitime que l'enfant ne le comprenne pas ainsi. La préposition « chez » s'entend généralement comme *exprimant la relation « à l'intérieur de ».*[13] Mais le sens le plus simple et immédiat de *chez* renvoie à l'idée d'habitation concrète, spatiale. *Chez* indique avant tout l'intérieur d'une maison, d'un foyer. Il est plus habituel d'employer *chez* pour dire par exemple « je vais chez ma sœur ». Quant à la formulation « aimer quelque chose chez nos amis », elle est une formulation plus abstraite, car renvoyant à l'idée d'intériorité (plus complexe à manipuler pour des élèves de maternelle).

En amont, le professeur n'a pas perçu cette difficulté de compréhension, ce qui montre l'exigence de clarté requise dans la formulation des questions. De celle-ci dépend toute la discussion à venir ; on ne pourra certainement pas reprocher aux élèves d'avoir mal compris

[13] . http://www.cnrtl.fr/definition/chez

la question, puisqu'au contraire ceux-ci l'ont mieux compris que le professeur ce jour-là. Après cinq à dix minutes de début de séance, les réponses des élèves amènent en effet le professeur à réaliser son erreur de départ. A lui maintenant de faire cas de cette approximation et de s'adapter.

Puisque les enfants répondent parfaitement à la question posée, il convient de ne surtout pas les arrêter en cours, ni vouloir les orienter de force vers une direction mal comprise. Puisque l'erreur est « consommée », il s'agit pour le professeur d'exploiter une question nouvelle pour lui. « Qu'est-ce qu'on aime chez nos amis » ? A savoir exactement « qu'est-ce qu'on aime lorsqu'on va dans la maison de nos amis ? »

Transcription des réponses des élèves – Séance 1 « Qu'est-ce qu'on aime chez nos amis ? »

-

** On peut manger des choses ensemble : par exemple des frites*
** On peut jouer ensemble à la maison, dehors, dans la récréation, sur les jeux*
** On peut jouer à des jeux, à des épreuves → exemple d'un anniversaire*
** On peut faire des soirées pyjama, manger des bonbons*
** On peut regarder les dessins animés*
** On peut jouer avec eux*

-

Questions amenées au fil de la discussion :

Comment sont nos amis avec nous ?

** Ils sont gentils*
** Ils nous aiment*
** Ils sont généreux*

Peut-on tout dire à nos amis ?

** Ce n'est pas facile de tout dire à ses amis*
** Non, car on a jamais assez le temps*
** Oui desfois, desfois non. Desfois, il y a des secrets que l'on veut dire aux autres. Alors que desfois on ne veut pas les dire aux autres.*

On le voit, les réponses des élèves ne sont pas dénuées du tout d'intérêt. Premièrement, elles permettent d'ancrer concrètement la discussion à venir sur l'amitié. Les élèves expriment toute une série de situations qui pourront venir ensuite nourrir la discussion. On le voit aussi, tout un imaginaire est déjà associé à l'amitié, associé à un environnement familial et sécurisant, doux, sinon rempli de sensations agréables (en témoigne la référence gustative qui revient plusieurs fois – « frites », « bonbons »).

Cette question initiale a également permis l'apparition de nouvelles questions au fur et à mesure de la discussion : une élève a par exemple souligné le fait qu'on puisse dire beaucoup de choses à ses amis. Ce qui a permis de rebondir et d'interroger les élèves en fin de séance : « peut-on tout dire à nos amis ? ». L'apparition de cette question au bon moment nous fait d'ailleurs dire, que celle-ci relève d'un caractère autrement plus intuitif et évident que « qu'est-ce qu'on aime chez nos amis » ?

Nous sommes alors confrontés au cas d'une question finalement peu évidente et naturelle, intervenant de façon trop forcée dans une séance. A la place, qu'aurions-nous pu envisager comme question ? Une question à la fois générale et évidente pour les élèves aurait été possible, si ce n'est une formulation encore trop complexe (surtout pour les moyenne section). « *A quoi reconnaît-on un ami ?* », par exemple, aurait été une question idéale pour des élèves de cycle 2 ; or celle-ci peut être trop ambitieuse pour des élèves de cycle 1.

Nous aurions pu envisager une question plus particulière, de type *« est-ce qu'être ami et être copain, c'est la même chose ?* » ou « *est-ce qu'avoir des amis c'est important ?* ». On le voit, la question de l'amitié suscitera un intérêt fort chez les élèves puisqu'elle occupe une place omniprésente dans leur quotidien. Nous aurions enfin pu ouvrir une discussion sans véritable question précise, mais en invitant les élèves à parler de leurs amis.

c) Analyse et critique de la séance n°3 – l'enjeu de la gestion de la parole

Quant à la séance n°3, consacrée à la question « comment je me sens avec mes amis ? », celle-ci ne relève pas d'une erreur à proprement parler. Cependant, son déroulement témoigne d'une difficulté caractéristique. Faut-il plus ou moins adapter la discussion au manque d'attention des élèves, qui peuvent à un moment donné manifester un manque d'intérêt ? Lors de cette séance 3, la séance a en effet été écourtée de dix à quinze minutes par rapport à l'objectif initial, en raison du bavardage récurrent d'une partie du groupe – environ cinq à dix élèves. Puisque l'arbitre du bruit a levé cinq fois son carton, la discussion à visée philosophique ne peut continuer : le professeur annonce alors la fin prématurée de la discussion et souffle sur la bougie.

La question ouvrant la séance n°3 fut « Comment *je me sens avec mes amis ? ».* Les élèves se sont vite appropriés celle-ci : tandis que les élève de moyenne section ont surtout donné des exemples de situations en rapport, quelques élèves de grande section ont tenté de formuler une réponse plus générale. Autre fait intéressant, c'est la diversité des réponses (certaines d'apparence contraires) qui allait fournir de quoi approfondir ultérieurement la question de l'amitié. Nous aurions voulu pousser les remarques des élèves plus en avant encore, en leur demandant : « est-ce qu'il est toujours facile d'être avec ses amis ? Est-ce que parfois l'on se dispute avec eux ? »

Transcription des réponses des élèves – Séance 3 « Comment je me sens avec mes amis ? »

-

** Je me sens bien avec mes amis*

** Desfois je ne me sens pas bien avec mes amis*

** Desfois je ne me sens pas très bien*

--

** Je me sens joyeux avec mes amis => par exemple, lorsque je vais au goûter de G… / quand je suis invitée à Fontainebleau à l'anniversaire d'A..*

** Je préfère faire des choses avec mes amis*

** Quand on est seul, on ne peut pas trop jouer.*

** Quand on a des amis, on peut inventer plus de choses, plus de jeux par exemple*

** Parfois je préfère jouer toute seule.*

La séance fut cependant perturbée par cinq élèves qui ont bavardé de façon récurrente. Notons également que l'ATSEM n'a pu être présente cette matinée-là, et n'a pas pu prendre en charge tour à tour ces élèves-là en dehors du regroupement, afin qu'ils puissent se calmer, se reconcentrer. Ces bavardages ayant installé une ambiance générale par trop dissipée, j'ai préféré stopper l'activité et passer à une activité pratique différente.

Se pose ici évidemment la question de la gestion du temps : cette séance a eu lieu durant la troisième semaine de la période 4, soit à la moitié. Elèves comme professeur avaient aussi l'esprit tourné vers un évènement important : la sortie prévue deux jours après, dans la marie du XIIIème arrondissement, pour le bal traditionnel. Ces facteurs peuvent expliquer une baisse de concentration par rapport aux semaines précédentes ; en plus de facteurs liés au moment particulier, les antécédents dans la récréation…

Si ces facteurs ne dépendent pas en propre du professeur, celui-ci ne pouvant que prévoir et s'adapter au mieux, nous pouvons en revanche interroger ce cas pratique. Quels enjeux sont contenus dans la gestion de la parole lors d'une discussion à visée philosophique ? Que justement certains élèves parasitent une répartition équitable de la parole nous paraît intéressant. Pour certains enfants, que chacun puisse demander et avoir la parole par rapport à une question, et que l'on doive respecter cet aspect « démocratique », ne semble pas aller de soi. Il a été riche d'enseignements de constater qu'un élève, lors de chaque séance, dérangeait – inconsciemment ou non – ses camarades lors de leurs réponses, par des gestes répétés, ou du parasitage sonore. Ce phénomène est pourtant présent lors d'autres types de séance. Cependant, il a semblé porteur d'une signification plus spécifique ce jour ci.

Qu'est-ce qui peut expliquer d'un point de vue philosophique ce phénomène ? Il m'a semblé qu'une charge affective était particulièrement présente ce jour-ci, peut-être rattachée à l'importance de la parole. Pour certains de ces élèves, laisser la parole ouverte et libre, ne pas attirer l'attention sur soi de façon constante mais se joindre à une discussion collective semblait particulièrement difficile. D'autant plus que la discussion concernait un sujet porteur d'affects lui aussi. Il peut être intéressant de noter, que l'élève le plus perturbateur de la séance 3 est aussi celui ayant répondu, en séance 1 : *Ce n'est pas facile de tout dire à ses amis car non, on n'a jamais assez le temps.*

Cette séance est selon nous symptomatique de toute la portée des discussions à visée philosophique à l'école maternelle : non seulement elle est une activité d'apprentissage à part entière, mais aussi elle met en exergue la vie affective, sociale et émotionnelle de chaque élève. En même temps, est-ce que l'école ne doit pas offrir un lieu ainsi que des outils d'expression de soi ? Si elle a pour objectif de créer les conditions pour une discussion respectueuse, elle doit faire cas de tout ce qui peut surgir lors de celle-ci. L'enjeu selon lequel une discussion à visée philosophique est une scène d'expression des caractères, peurs et

doutes de chacun est un enjeu capital à nos yeux, ce que montre tout particulièrement cette séance n°3.

Dans ce type ce cas, le rôle du professeur en tant qu'accompagnant est encore plus décisif que d'habitude selon nous. Bien qu'intervenant peu, il peut par ses simples questions, ou ses répétitions à voix haute des réponses, favoriser une affirmation de soi chez l'élève qui sera également bien vécue. S'il n'est nullement question d'influencer ou d'imposer, la simple invitation à interroger un sujet peut servir de révélateur. Au vu de cette mise à nu par la parole, potentiellement vectrice de sentiment de vulnérabilité chez les plus timides, il s'agira alors d'envisager une posture *éthique* du professeur. En tout cas une attitude véritablement pédagogique, à travers quoi le professeur saura effectivement agir de façon responsable[14] vis-à-vis de tous ses élèves, de sorte que ceux-ci se sentent tous encouragés à réfléchir et exprimer son avis.

d) Quelles remédiations et prolongations possibles ?

- Une séquence mieux pensée, aux questions mieux formulées : par exemple, poser la question « est-ce qu'avoir des amis c'est important ? » plutôt que « qu'est-ce qu'on aime chez nos amis ? ».

- Une quatrième séance – séance récapitulative, où nous revenons sur les réponses des élèves au fur et à mesure des séances, et les validons ou non.

- Un travail enrichi de l'apport d'un album, d'une courte histoire : l'introduction de ces supports là aide à la contextualisation de la réflexion. Ceux-ci apportent en effet un ancrage concret et particulier à la question. Par l'illustration d'une scène ou de plusieurs, ces supports sont en soi porteurs de problématiques.

[14]. La *DVP* réalise au plus haut point l'un des objectifs du troisième point, tel qu'il est formulé dans le Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015 : « l'enseignant développe la capacité des enfants à identifier, exprimer verbalement leurs émotions et leurs sentiments. Il est attentif à ce que tous puissent développer leur estime de soi, s'entraider et partager avec les autres »

- Création ou travail autour de scénettes théâtrales, amenant les élèves à se mettre en scène dans des situations d'amitié partagée, ou de brouille ou dispute au contraire. Ces scénettes, en plus d'illustrer des conflits quotidiens, peuvent amener les élèves à développer des stratégies de résolution.

- A l'aide du professeur qui écrit, les élèves conçoivent un affichage expliquant aux parents leurs conclusions sur la question de l'amitié.

Conclusion

Au travers de l'analyse de ces deux séquences de *discussion à visée philosophique,* nous avons voulu à la fois en souligner les apports et les limites. Il en ressort un constat tout à fait nuancé selon nous. Affirmant que les *discussions à visée philosophique* peuvent s'appliquer à l'école maternelle, il convient pourtant d'afficher les difficultés qui peuvent survenir pour le professeur. Si ce n'est l'excès de simplification, la trop grande abstraction d'une question qui menace, ce peut encore être une erreur de formulation qui met en péril la tenue d'une discussion, ou encore un cadrage de séance inadapté. Pour autant, est-ce que ceci justifierait de se passer de toute *discussion à visée philosophique* en école maternelle ? A l'inverse, ces analyses de cas pratiques ont aussi montré les apports possibles chez les élèves : une capacité à s'exprimer librement en collectivité, à pouvoir se saisir de questions universelles, à tenter d'y répondre. Plus loin, les élèves ont manifesté un plaisir à argumenter (de façon certes simple mais véritable), à appuyer leur position à l'aide d'exemples, et à embrasser la complexité des réponses possibles.

L'apport précis des discussions à visée philosophique, sa pertinence en toute situation, reste bien une question ouverte au moment de conclure. Nous ne saurions certes y répondre de façon dogmatique et définitive. Cependant, nous souhaitons souligner cet enthousiasme des élèves de la classe 3 à manipuler des questions tout à fait philosophiques. Cet enthousiasme, en plus du reste, nous pousse à croire que l'activité philosophique vaut d'être défendue et appliquée en école maternelle, que son absence serait tout à fait dommageable en raison d'une curiosité véritable, un étonnement devant les choses présentes – et ce dès le plus jeune âge

Ainsi cette dernière anecdote sur laquelle nous voulons nous arrêter : au retour des vacances de printemps, certains élèves de la classe 3 ont demandé à leur professeur « monsieur, est-ce que maintenant on peut choisir nous-mêmes nos questions ? ». Je leur ai alors proposé d'écrire leur question afin que nous y réfléchissions lors des prochaines semaines. Pendant la récréation de l'après-midi, un élève de moyenne section est venu me voir et a posé cette question :

« Monsieur, j’ai une question à te poser. *Pourquoi est-ce que dans la vie on ne gagne pas toujours ? »*

Bibliographie

* Ouvrages de philosophie – la question de l'enfant qui philosophe

- Platon, *Apologie de Socrate*

- Epicure, *Lettre à Ménécée* (« Il n'est jamais trop tôt.. »)

- Montaigne, *Essais* de Montaigne (« commencer dès la nourrice…)

- Jean-Jacques Rousseau, *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes ; l'Emile ou De l'éducation*

- Pierre Hadot, *Qu'est-ce que la philosophie antique ?*

- Jacques Rancière, *Le maître ignorant*

- Alain, *Propos sur l'éducation*

* Ouvrages consacrés à la pratique de la philosophie dans le premier degré

- Roger Pol-Droit, *Osez parler philo avec vos enfants*

- Nicolas Go, *Pratiquer la philosophie dès l'école primaire – Pourquoi ? Comment ?*

- Isabelle Pouyau, *Préparer et animer des ateliers philo : De la MS au CM1*

- Patrick Tharrault, *Pratiquer le débat-philo à l'école*

- Michel Tozzi, *Apprendre à philosopher par la discussion : Pourquoi ? Comment ?*

- Sous la direction d'Olivier Blond-Rzewuski, *Pourquoi et comment philosopher avec des enfants ?*

- Claudine Leleux, *La philosophie pour enfants : Le modèle de Matthew Lipman en discussion*

* Ouvrages consacrés ou applicables à l'école maternelle,

- Oscar Brenifer, *Le livre des grands contraires philosophiques ; C'est quoi un ami ? ; Les sentiments c'est quoi ?*

- Sophie Furlaud, *Les p'tits philosophes*

- Livres de la collection *Les tout petits platons*

* Documents vidéos

- Jean-Pierre Pozzi et Pierre Barougier, Documentaire *« Ce n'est qu'un début »*

* Articles (papier ; en ligne)

- A. Gobnik, article sur le « bébé philosophe », *Sciences Humaines*, 2011

- Jacques Lévine, article sur les ateliers philosophiques en maternelle : http://www.occe.coop/~ad82/spip.php?rubrique93

- Michel Tozzi, article sur les discussions à visée philosophique : https://www.philotozzi.com/2011/03/439/

- Alain Delsol, article « Les ateliers de discussion à visée philosophique en maternelle »,

Revue *Diotime n°33,* avril 2007.