



HAL
open science

Les débats philosophiques, apports didactiques et pédagogiques dans une classe à double niveau CM1-CM2

Magali Bloch

► **To cite this version:**

Magali Bloch. Les débats philosophiques, apports didactiques et pédagogiques dans une classe à double niveau CM1-CM2. Education. 2020. dumas-02969339

HAL Id: dumas-02969339

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02969339>

Submitted on 16 Oct 2020

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 2019-2020

Master MEEF

Mention 1er degré

2^{ème} année

Les débats philosophiques

**Apports didactiques et pédagogiques
dans une classe à double niveau CM1-
CM2**

Mots Clefs : débats philosophiques - double niveau - CM1-CM2

Présenté par : Magali Bloch

Encadré par : Valérie Drévilon

Remerciements

Je tiens à remercier en premier lieu mes élèves, nos élèves, qui m'ont apportée, en cette année toute particulière à plusieurs égards, grève, confinement, année zéro d'une reconversion professionnelle, une motivation toute particulière. Ils ont contribué avec leur soif de savoir, leur responsabilité citoyenne, leurs difficultés et leur liberté de penser, à nourrir ce mémoire et remettre en question, pour le meilleur, ma pratique.

Je tiens également à remercier mes tutrices, Geneviève Vincent, professeure des écoles à Paris dans le 18^e arrondissement et Valérie Drévilon enseignante à l'INSPE de Paris et également directrice de ce mémoire, qui m'ont accompagnée sur le terrain de la pédagogie et de la didactique, visant toujours ma zone proximale de développement de professeure des écoles.

Je tiens à remercier ma binôme, Claire Garoux avec qui j'ai pu échanger et créer une continuité pédagogique pour nos élèves. Je salue toute l'équipe de l'école polyvalente du 166 rue Pelleport qui m'a accueillie pendant mon année de stage, m'a épaulée, fait confiance et enrichi ma pratique de nombreuses innovations pédagogiques.

Je tiens à remercier Madame Sylvie Daley-Le Merrer, intervenante à l'INSPE de Paris et directrice de l'école Boileau dans le 16^e arrondissement qui m'a initiée aux ateliers philosophiques avec rigueur et passion.

Enfin, je tiens à remercier mon entourage qui a subi le rythme effréné d'une année de formation.

Sommaire

Remerciements	4
Introduction	7
1. Débats philosophiques à l'école : Pourquoi ? Comment ?	9
1.1 Enjeux de l'enseignement de la philosophie à l'école.	9
1 . 1 . 1 Contexte de naissance aux États-Unis.	9
1 . 1 . 2 En France l'impulsion des pédagogies nouvelles et de la recherche.....	10
.....	11
1 . 1 . 3 Le temps de l'évaluation des débats philosophiques : pistes de recherche et méthodes.....	12
1. 2 Philosopher avec les enfants ? Comment ?	13
1 . 2 . 1 Les grandes écoles : la logique, la psychologie, la démocratie et Socrate.	13
1 . 2 . 2 Le mode de choix de la question philosophique	16
1 . 2 . 3 La place de l'enseignant	17
1 . 3 Une démarche décloisonnée	18
1 . 3 . 1 Esprit critique, es-tu là ? Mon transfert de compétences.	19
1 . 3 . 2 La difficulté scolaire : un enjeu de l'école Pelleport	20
1 . 3 . 3 Le double-niveau, l'hétérogénéité comme donnée et la collaboration comme cap.	21
2 . Les débats philosophiques de la classe.....	23
2 . 1 La progression	23
2 . 1 . 1 Dans le dispositif.....	23
2 . 1 . 2 Dans l'espace et le temps	24

2 . 2 Les thématiques.....	25
2 . 2 . 1 L'amitié	25
2 . 2 . 2 Le courage.	26
2 . 2 . 3 Le silence.....	27
2 . 2 . 4 « Être soi », débat intra CM1.....	28
.....	29
2 . 2 . 5 Le devoir de mémoire, CM2 seuls.....	30
3 . Les résultats : quelle efficacité des débats dans la classe ?	31
3 . 1 Hypothèse 1 : constituer un groupe classe	32
3 . 1 . 1 Les variables : pourcentage de participants et types de freins à la prise de parole.	32
3 . 1 . 2 Le respect de la parole de l'autre en construction.....	32
3 . 2 Hypothèse 2 : favoriser la collaboration.....	34
3 . 2 . 1 Les variables : nombre d'interactions et formes d'interaction.....	34
3 . 2 . 2 Circulation de pensée et égocentrisme de l'Idée.....	35
3 . 3 Hypothèse 3 : apprendre à raisonner : conceptualiser, problématiser et argumenter.....	37
3 . 3 . 1 Étude des synthèses.....	37
3 . 3 . 2 Des réussites dans la conceptualisation et l'argumentation. La difficile problématisation dans le protocole Lévine.	37
3 . 3 . 4 La méthode de raisonnement est-elle réinvestie ?.....	39
Conclusion.....	41
Références bibliographiques.....	42
Annexes	44

Introduction

Les débats philosophiques ont fait leur entrée dans l'éducation depuis une quarantaine d'années maintenant, dans les pays anglo-saxons d'abord. En France leur introduction a été tardive mais cette pratique scolaire jouit désormais d'une vogue qui répond à une double exigence. L'une est conjoncturelle, l'autre est structurelle. Tout d'abord les attentats de 2015 en France ont renouvelé la nécessité de développer chez les élèves un esprit critique capable de garantir les valeurs de la République. Penser ensemble pour interroger nos valeurs communes et susciter une adhésion réelle et volontaire des élèves-citoyens. Ensuite les recherches pédagogiques se sont ouvertes aux pratiques de problématisation et d'argumentation qui permettent de façon transversale, au sein du Socle Commun de Compétences et de Connaissances¹ de travailler sur la conceptualisation. Elaborer une question philosophique revient à comprendre les enjeux d'une problématique et de fait devenir capable de créer du sens. L'exercice s'intègre dans les dernières moutures des programmes de 2015 et 2018.

La question centrale qui se pose aujourd'hui en regard des ces prises de positions politiques et pédagogiques est celle de l'efficacité de ces débats philosophiques. J'ai choisi d'appréhender les ressorts de ces débats philosophiques dans ma classe à double niveau de CM1-CM2, située dans une école polyvalente en CAPPE (Convention Académique Pluriannuelle de Priorité Éducative) à Paris dans le 20^e arrondissement. Dans quelle mesure la mise en place de ces débats à l'échelle de ma classe permet-elle de créer un groupe classe, c'est-à-dire de créer une collaboration de pensée capable d'offrir un catalyseur pour gérer la très forte hétérogénéité d'une classe à double niveau ?

Mon hypothèse est que la communauté de pensée créée autour de ces rituels de réflexion agit à trois niveaux : l'effet de stimulation entre des CM1 en difficulté et une classe de CM2 engagée dans l'abstraction; une gestion de classe facilitée par le respect de la parole de l'autre; un effort d'argumentation et de problématisation transposable dans des activités de recherche en mathématiques et en grammaire notamment.

De fait dans un premier temps, nous reviendrons sur la définition des débats à visée philosophique leur histoire, les enjeux pédagogiques propres à chacun des dispositifs et les raisons pour lesquelles j'ai choisi de les mettre en place dans ma classe cette année. Ensuite je décrirai la façon dont j'ai pu concrètement organiser ces débats en période 2 et 3 en faisant varier les thématiques, les supports-déclencheurs, les mises en espaces et ma place de professeur des écoles dans l'organisation des

¹ Le SCCC <https://eduscol.education.fr/cid86943/le-socle-commun.html>

débats. Enfin dans un dernier temps j'analyserai mes données au regard des variables mises en place pour mettre à l'épreuve mes trois hypothèses de départ : les débats philosophiques ont un impact sur la gestion de classe, la collaboration et le développement du raisonnement critique. J'élargirai les observables aux disciplines scolaires permettant d'appréhender les effets du triptyque conceptualisation, problématisation, argumentation.

1. Débats philosophiques à l'école : Pourquoi ? Comment ?

1.1 Enjeux de l'enseignement de la philosophie à l'école.

Depuis une quinzaine d'années, les débats philosophiques ont fait leur entrée dans l'école primaire française. On parle de débats à visée philosophique ou d'ateliers philosophiques ou tout simplement débats philosophiques. Autant d'appellations qui déterminent quelques spécificités apportées à une pratique dont l'essentiel est l'apprentissage de la pensée. De philosophique que reste-t-il dans ces échanges introduits parfois dès l'école maternelle ? L'essentiel est la question et l'argumentation. Poser une question et peu à peu définir ce qu'est une question philosophique. Une question qui a du sens, qui permet d'aller au-delà de son expérience propre. Une question qui n'a pas une seule réponse et qui offre la possibilité de s'inclure dans une communauté de pensée qui s'exprime dans la classe mais s'élargit à celle des hommes. La question devient ainsi la substantifique moelle de l'exercice philosophique devenu exercice scolaire et non plus discipline. Une forme de recherche à la triple vocation : inclusive dans l'humanité, réflexive puisqu'elle permet d'accéder au concept, et hors contrat didactique c'est-à-dire que la pratique philosophique pose l'élève et le maître dans des postures parfois différentes ou au moins inspirées de l'éducation nouvelle: l'élève est un sujet actif dont la pensée autonome est reconnue et encouragée. Elle peut se déployer en dehors de l'injonction de plaire ou pas au maître. Ainsi parmi toutes les expériences menées et l'organisation des ateliers philosophiques une constante s'impose : une forme d'horizontalité stratifiée parfois mais dans tous les cas démocratique, une pratique du langage dans laquelle se forme le concept, un apprendre-ensemble dans la communauté classe.

1 . 1 . 1 Contexte de naissance aux États-Unis.

Matthew Lipman est un précurseur dans l'introduction des débats philosophiques auprès des jeunes enfants². À la fin des années soixante tandis qu'il enseigne la logique dans la prestigieuse université de Columbia à New-York il constate de graves déficiences chez ses étudiants en ce qui concerne le raisonnement et le jugement. Il décide de prendre le problème à la source. Il s'engage à rebours, au début de la chaîne éducative, à développer l'esprit critique chez les jeunes enfants. Il crée en 1974 l'Institute for the Advancement of Philosophy with Children (IAPC). Avec l'institutrice Ann Margaret Sharp, il expérimente alors en fin de cycle de primaire des ateliers de discussion basés sur une histoire et des exercices qu'ils ont conçus ensemble. L'innovation est alors de créer une communauté de recherche en transposant le modèle de la communauté de recherche scientifique à l'école primaire. Les implications sont multiples. Tout d'abord la communauté de

² VASSEUR C. (sous presse). L'influence de Lipman en Europe in : *Spirale. Revue de recherches en éducation*, n°35, 2005. *Philosopher avec des enfants*, sous la direction de Sylvie Queval. pp. 27-35

recherche permet de positionner les élèves en chercheurs c'est-à-dire de les inciter à se saisir des questions fondamentales sur le monde qui les entourent. Ensuite, le dialogue engagé est soumis aux règles d'un chercheur qui collabore avec les autres : il est nécessaire d'énoncer clairement donc d'expliquer les mots, de questionner ensemble, de chercher des exemples puis des contre-exemples, d'analyser, d'interpréter, de comprendre les présupposés de chaque interprétation. Enfin c'est un moment de confrontation où le penseur expérimente « les divers processus et états mentaux » (liés au savoir) : douter, vérifier, imaginer, croire, supposer³. Dans cet exercice exigeant, l'adulte que l'on peut appeler ici modérateur est celui qui empêche de penser en rond. Il aide, par ses interventions, à entrer en profondeur dans les composantes d'une pensée rigoureuse. « Pierre, peux-tu nous aider à comprendre ce que Marie vient d'expliquer ? Sur quoi veux-tu insister dans ton hypothèse ? Qu'est-ce qui te paraît important dans ce que tu viens de suggérer ? Qu'est-ce qui nous permet de dire cela ? Est-ce que quelqu'un pourrait trouver un exemple de ce que Jean vient de dire ? Quels critères nous permettent d'affirmer cela ? Est-ce que ce sont de bons critères ? Pourquoi ? Est-ce que nous pouvons trouver un contre-exemple de ce que nous venons d'admettre ? Quelle est ta raison pour dire que... ? Comment pourrions-nous voir ce problème autrement ? Quand tu emploies ce mot, l'entends-tu dans le même sens que celui que Paul ? ». Ainsi naît l'apprentissage du raisonnement par l'intermédiaire d'une communauté de recherche d'élèves penseurs et d'un médiateur garant d'une pensée explicite.

1.1.2 En France l'impulsion des pédagogies nouvelles et de la recherche.

Au niveau international l'inspiration a diffusé à partir de deux pôles qui traduisent le long chemin d'institutionnalisation qu'ont parcouru ces débats philosophiques au sein de la réflexion sur l'éducation. Tout d'abord le modèle a essaimé à partir de l'Amérique Latine dans le sillage de la réflexion pédagogique du Brésilien Paolo Frère⁴. Ici et dans les années 60-70, la primauté du développement de l'esprit critique avait pour but de lutter contre l'oppression des masses par les dictatures. Aujourd'hui les exigences au sein des enquêtes internationales comme l'enquête PISA⁵ « Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves » pose la « capacité de l'élève à mettre en perspective ses acquis scolaires afin d'en faire usage dans des situations variées » comme un critère de l'efficacité d'un système éducatif. A cet égard, le bénéfice transversal des débats philosophiques et la métacognition qu'ils induisent répondent aux exigences de l'OCDE en matière d'éducation. De la même façon, ce protocole d'apprentissage de la pensée chez les plus jeunes a trouvé des émules en France chez les tenants d'une pédagogie nouvelle d'abord puis dans les

3 idem

4 FREIRE, P. (1974). Pédagogie des Opprimés (2e éd.). Paris, France : Maspero.

5 <https://www.education.gouv.fr/pisa-programme-international-pour-le-suivi-des-acquis-des-eleves>

institutions au sein des CARDIE (cellules académiques de recherche développement, innovation, expérimentation) ensuite avant de s'intégrer dans les programmes.

Que présuppose ce protocole d'apprentissage de la pensée ? Il s'appuie sur trois points essentiels issus de la pensée croisée de Dewey⁶ et Vitgotsky. Premièrement penser plutôt que mémoriser, c'est-à-dire d'une part rendre l'enfant conscient de ce qu'il fait, de ce qu'il apprend, de ce qu'il ne comprend pas, de ce qu'il lit ou dit. Exercer ainsi son esprit critique pour prendre de la distance par rapport aux apprentissages. Deuxièmement « Learning by doing » c'est-à-dire apprendre en faisant plutôt que d'apprendre en écoutant ou en regardant faire le maître. Troisièmement faire de l'école un processus de vie en soi et non une préparation à la vie. Donc jouer sur la transversalité des savoirs et des compétences puis la collaboration pour rompre avec un cloisonnement des enseignements centrés sur un maître.

Les premiers à diffuser le modèle en France ont été Jacques Lévine, Marc Bailleul, Emmanuelle Auriac. Diverses pratiques se sont développées autour de personnalités comme Michel Tozzi, Oscar Brénifier. Aujourd'hui de nombreuses écoles expérimentent ces débats à visée philosophique et parfois dès la maternelle. Les projets concernent une classe où se mettent en place à l'échelle d'une école. Des pôles entre praticiens, chercheurs, formateurs se sont organisés pour échanger dans des lieux de dialogue, par exemple au Parlement francophone de Bruxelles en 2004 ou lors de colloques tenus depuis 2001 en France et depuis 2006 au siège de l'Unesco. On pourrait également citer un séminaire qui s'est tenu à Lille en 2010 organisé par Audrey Bigot-Destailleur. Des structures associatives pilotes telles Philolab dirigée par Claire de Chessé et Jean-Pierre Bianchi donnent l'impulsion au sein de ces carrefours de recherche. D'autres foyers de pratique comme par exemple la « Maison de la Philo » à Romainville dirigée aujourd'hui par la chercheuse Johanna Hawken⁷ permettent d'étayer les travaux d'étude et d'étoffer les pratiques. Des documentaires diffusés au cinéma à destination du grand public et de qualité diverse ont popularisé la philosophie pour enfants : « Ce n'est qu'un début » réalisé par Jean- Pierre Pozzi et Pierre Barougier en 2010 ou encore « Le cercle des petits philosophes » réalisé en 2019 par Cécile Denjean. Avec le recul il est désormais intéressant de faire le bilan, de vérifier des hypothèses et de s'interroger sur l'efficacité de la mise en place de ces débats. C'est l'objectif de la recherche aujourd'hui : multiplier les angles d'études, élaborer des outils de collecte de données et d'analyse pour tester les hypothèses.

6 ROZIER, E. (2010). John Dewey, une pédagogie de l'expérience. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 80-81(2), 23-30.

7 HAWKEN, J. (2019). *1... 2... 3... Pensez!Philosophons les enfants!* Lyon, France : Chronique Sociale.

1 . 1 . 3 Le temps de l'évaluation des débats philosophiques : pistes de recherche et méthodes.

Quelques ouvrages scientifiques marquent des jalons dans l'analyse des débats philosophiques. Le premier du genre à engager un bilan est celui de Claudine Leleux paru en 2005⁸ auquel fait écho son article de 2015 contemporain du ⁹ compte-rendu du symposium de Clermont-Ferrand dirigé par Michel Tozzi en 2015¹⁰ et d'une réflexion des psychologues sociaux paru 2016¹¹. Enfin, un des derniers bilans de la recherche a été établi par Bettina Berton dans un article extrait de sa thèse ¹² en 2019 . Trois étapes majeures donc, à 10 puis 15 d'intervalles, qui ont permis à la fois de lancer des hypothèses de recherche, de constituer un corpus mais aussi d'évaluer le poids de la conjoncture dans la perméabilité de l'Ecole aux débats philosophiques. « Qu'apprend-on dans les débats philosophiques à l'école ? »¹³ permet de résumer l'enjeu principal et de dégager trois grandes idées qui ont prévalu aux pistes de recherches lancées :

Premièrement, quelle nouvelle forme est donnée à l'esprit critique ? C'est-à-dire quel rapport au savoir ces débats engendrent-ils, quelle nouvelle épistémologie revêtent-ils ? Deuxièmement, les débats aident-ils à travailler le vivre-ensemble ? C'est-à-dire dans quelle mesure la mise en scène d'un savoir collaboratif permet-elle de construire des compétences sociales des élèves au-delà d'une morale laïque ou d'une volonté de faire groupe autour de l'enseignement moral et civique ? Troisièmement, l'étude de la communication interactionnelle des débats philosophiques permet-elle d'une part de dégager des spécificités dans la distribution de la prise de parole, entre élèves, entre filles et garçons, entre élèves en difficultés et élèves en réussite, entre maître et élèves par exemple. D'autre part, permet- elle de saisir le processus cognitif à l'œuvre et ainsi d'appréhender la portée de la pensée collaborative sur la modification des représentations ? Autrement dit apprend-on différemment et apprend-on avec l'autre par l'intermédiaire des débats à visée philosophique? ¹⁴

8 LELEUX C. (éd.) (2005), *La philosophie pour enfants. Le modèle de Matthew Lipman en discussion*, Bruxelles, De Boeck & Larcier

9 LELEUX C. (2014), « Discussions à visée philosophique pour développer le jugement normatif des 5 à 13 ans. Recherche-action, problèmes méthodologiques et résultats », *Revue française de pédagogie*, n°186, p.75-84.

10 TOZZI M. « Des contributions utiles à la recherche sur les pratiques à visée philosophique avec les enfants en France », *Éducation et socialisation* [En ligne], 39 | 2015, mis en ligne le 01 octobre 2015, consulté le 31 décembre 2019.

11 « Les ateliers-philo en contexte scolaire », sous la coordination de Valérie Saint-Dizier de Almeida & Emmanuèle Auriac-Slusarczyk in *Recherches en Education*, n°24, janvier 2016

12 BERTON B., « Qu'apprend-on dans des pratiques de débat philosophique à l'école primaire ? », *Repères* [En ligne], 54 | 2016, mis en ligne le 16 décembre 2016, consulté le 31 décembre 2019.

13 Idem

14 Quelques problématiques dans l'ouvrage dirigé par Michel Tozzi : approfondir les nouvelles pratiques avec les élèves en difficulté, étudier les échanges réflexifs dans une communauté de recherche philosophiques, centrer les débats sur une réflexion épistémologique sur la science, analyser la dimension spatio-temporelle des pratiques, analyses linguistiques, analyse des supports : albums jeunesse, mythes.

Enfin question afférente : quels sont les facteurs, dans la pratique, qui aident à porter la dynamique d'un débat philosophique ? À partir des années 2000 et la diffusion des pratiques en France s'est constitué un corpus appelé « Philosophèmes » disponible sur la plateforme gérée par la Maison de sciences de l'Homme de Clermont-Ferrand ¹⁵. Il est constitué du matériau des paroles authentiques échangées à l'occasion d'une trentaine d'ateliers de philosophie, pratiqués à l'école, au collège et en lycée professionnel dans plusieurs régions françaises mais aussi au Québec. Dans cette dynamique de nombreuses études s'appuient sur une recherche-action choisissant, comme source, des débats menés au sein d'écoles et de classes de niveau divers. La plupart des praticiens prennent soin d'enregistrer les débats et fondent peu à peu un substrat pour les chercheurs. À partir de ces bases de données s'engagent des études quantitatives, qualitatives avec des outils d'analyse relevant d'école de la psychologie sociale, cognitive, de l'épistémologie ou encore de l'analyse de la communication. Ces corpus permettent également de comparer les méthodes, de donner vie aux dispositifs qui subissent pour chaque mise en place des ajustements liés au contexte économique et social des écoles, à la liberté pédagogique de l'enseignant, aux choix ou contraintes spatio-temporelles de mise en scène, aux problématiques propres à chaque classe. De fait il existe une diversité de mises en pratiques s'inspirant de protocoles imaginés par des « écoles » de pensée des DVP (débat à visée philosophiques). Ce sont des repères pour celles et ceux qui se lancent. Ils l'ont été pour moi.

1.2 Philosopher avec les enfants ? Comment ?

Pour Philippe Meirieu dans sa préface de l'ouvrage de Jacques Levine, « L'enfant philosophe », « ... postuler l'enfant-philosophe sans travailler concrètement à l'élaboration de dispositifs qui lui permettent de penser, de s'exhausser au-dessus de ses pulsions primaires, c'est constater, un jour ou l'autre, qu'il n'est pas à la hauteur de nos attentes et être condamné à brûler ce qu'on a adoré. »¹⁶ Une diversité de protocoles dont nous définirons ici les spécificités et les points communs permet de travailler les compétences de l'enfant philosophe.

1.2.1 Les grandes écoles : la logique, la psychologie, la démocratie et Socrate.

Fixons-nous sur quatre écoles, quatre façons d'investir le débat philosophique, quatre points de vue qui s'enrichissent pour déplier les enjeux et mises en pratique des débats philosophiques en France. Le premier dispositif est créé par un logicien Mathew Lipman autour d'œuvres de fictions littéraires taillées sur mesure par lui-même, créées pour développer des questions philosophiques. Le deuxième dispositif est porté par un psychologue en charge de la difficulté scolaire, Jacques Levine, au sein de l'AGSAS (atelier de groupe de soutien au soutien). Son objectif initial est de

¹⁵ <http://philosophemes.univ-bpclermont.fr> (voir Cappeau & Auriac-Slusarczyk, 2013)

¹⁶ LEVINE, J. (2014). *L'enfant philosophe*. Montrouge, France : ESF.

restaurer l'estime des élèves. Le troisième dispositif est celui de Michel Tozzi, professeur de philosophie à Montpellier et défenseur d'une pédagogie institutionnelle. Son angle peut se résumer à la diffusion d'une pratique démocratique dans la classe. Enfin Oscar Brénifier est philosophe. Il investit les débats philosophiques à l'école comme épistémologue, posant la question systématique de l'engagement de l'apprenant par rapport au savoir, à la parole et à l'argumentation. Il convoque Socrate dans les salles de classe.

Le premier point de vue est celui de la logique. Lipman s'appuie sur un protocole ancré dans la compréhension d'un texte central élaboré par ses soins et porteur de questions philosophiques. Lipman est donc l'auteur de textes archétypaux, points de départ de discussions philosophiques, construits pour supporter une mise en scène en trois temps du débat. Premier acte : une lecture partagée moment fondateur de la communauté de recherche. Cette phase permet de lire ensemble et de comprendre ensemble. Concrètement la lecture peut se faire à plusieurs, chacun prenant en charge une partie du récit, de façon fractionnée, en privilégiant les lecteurs volontaires. Elle scelle l'unité de la classe au sein d'un espace dédié, où les élèves disposés à même le sol, se passent la parole de l'un à l'autre. Cette lecture fonde en acte l'égalité, la justice et la tolérance au sein du groupe. Des indications d'âge et de problématiques permettent de guider le choix du modérateur sur les textes. Tous ces textes ont vocation à enrôler les élèves. Ce sont des histoires d'enfants ordinaires qui se posent des questions en lien avec leur expérience de vie. Celle-ci se rapproche de ce que chaque élève peut vivre. Les récits fonctionnent par identification avec le lecteur et procèdent par dialogisme. Les protagonistes discutent de ce qui est important ou non d'apprendre à l'école, délibèrent lors d'une joute de baseball en s'interrogeant sur la justice entourant un geste posé lors de la partie, se dirigent vers un zoo et s'adonnent en cours de route à l'invention d'histoires invraisemblables. On pourrait citer à titre d'exemples « L'hôpital des poupées » ou encore « La découverte d'Aristotelmeir », « Elfie », « Pixie », « Kio »¹⁷. Le contexte de ces récits étant très anglo-saxons, on pourra préférer les philo-fables¹⁸ de Michel Piquemal et Philippe Lagautrière qui fonctionnent sur le même principe : un texte fondateur et des pistes d'exploitation pour l'animateur de débat. Ce premier acte permet de dissiper les problèmes de compréhension et d'embrayer sur le second acte qui a pour but d'élaborer la question philosophique. C'est le cœur du dispositif, la phase qui nécessite un apprentissage spécifique de ce qu'est une question philosophique. Elle implique peu à peu une autoconstruction des pistes de travail par la communauté qui examine chacune de ses propositions et la passe au crible d'une grille élaborée peu à

17 SASSEVILLE, M. (dir.), (2009). *La pratique de la philosophie avec les enfants*. Lyon, France : PUL, p. 20-24. <https://philoenfant.org/2017/09/17/examen-du-materiel-destine-aux-enfants-dans-le-programme-de-philosophie-pour-les-enfants-de-matthew-lipman/> voir annexe 1

18 PIQUEMAL, M. (2008). *Philo-fables*. Paris, France : Albin Michel

peu : la question est-elle ouverte, générale, amène-t-elle à être discutée, est-elle suffisamment complexe, peut-on y puiser des exemples dans notre vie ? Cette phase de problématisation écrite sur un tableau commun, s'achève par un vote pour élire la question qui sera débattue dans la troisième phase. Le troisième acte est le débat en lui-même. Une séquence en trois séances s'étale sur trois fois quarante-cinq minutes environ.

Dans le protocole de Jacques Levine, l'hypothèse de départ est la co-réflexion comme moyen de trouver sa place au sein du groupe. C'est-à-dire que ce dispositif vise à jouer sur l'articulation entre l'individu, l'altérité et l'universalité. Je pense, j'écoute l'autre, nous nous intégrons à une questionnement universel. Trois actes là encore mais resserrés dans le temps, 15-20 minutes en tout pour un groupe de douze personnes environ. Le premier acte consiste en une question, un thème large introduit par un rituel qui place l'élève en penseur, dé-scolarise le débat, autorise l'enfant à s'intégrer dans une communauté plus large que la classe et lui intime de prendre un moment de réflexion de 2 minutes pour réfléchir sur : la peur, la tolérance, rêve et réalité, le bien et le mal, croire ou savoir, la mort, la beauté. Un débat organisé avec un bâton de parole mais auto-géré par le groupe d'une durée de 8 minutes, temps fixé à l'expérience juste assez pour que les problématiques affleurent, juste avant que le débat ne tourne en rond. Deuxième acte, le temps du bilan : le maître interroge le groupe : Qu'avez-vous pensé de ce débat ? À ce moment là il ne s'agit pas de refaire le débat mais de recueillir les observations de ceux qui ont quelque chose à dire. C'est aussi le moment d'interroger ceux qui n'ont pas souhaité prendre la parole. On les interroge pour comprendre si la timidité a freiné, ou si les idées avaient été exprimées. Systématiquement chaque débat s'achève sur cette parole offerte à ceux qui n'ont pas parlé; un moyen de les inclure dans un cercle de parole et de leur faire comprendre qu'ils seront malgré tout à chaque fois sollicités car leur avis est important. Enfin le troisième acte consiste en une restitution par le professeur des écoles de la discussion philosophique. Le professeur des écoles en retrait durant tout le débat est concentré pour prendre des notes. Il aura ordonné cette prise de note en simultané en classant les arguments et interventions dans les quatre catégories pré-établies et propres à une composition (une feuille A3 est divisée en 4 cases)¹⁹: la définition du concept, les exemples, les jugements et l'ouverture à une problématique plus large. Dans ce dernier acte il restitue la pensée des élèves en l'ayant donc hiérarchisée, parfois reformulée mais en ayant veillé à ce que chacun y retrouve le sel de son idée. La communauté agit alors en superviseur de son propre travail de recherche en complétant ou précisant oublis ou incomplétudes du témoin-professeur des écoles. Elle s'aperçoit aussi grâce à cet ordonnancement, à ce moment-là, de la richesse de la discussion.

19 Voir annexe 2

Le troisième protocole augmente le gradient démocratie au sein de la communauté de recherche. Il est axé sur un apprentissage de la citoyenneté et préfère ainsi le terme de « discussion à visée philosophique » (DVP) plutôt que « d'atelier ou de discussion philosophique ». Cette DVP a ainsi trois objectifs essentiels : conceptualiser, problématiser et argumenter. Chacun de ses objectifs est en quelque sorte travaillé et enrichi par un ou des éléments de la communauté. Avec Michel Tozzi, la communauté de recherche investit des rôles à certains participants. Ainsi elle désigne un animateur de séance qui fait office de distributeur de parole. Sa mission est de donner la priorité à ceux qui n'ont pas parlé. Elle désigne des « re-formulateurs » en binômes capables d'interrompre leur écoute pour faire reformuler un argument imprécis ou incompréhensible. Enfin elle désigne un synthétiseur, extérieur s'il est choisi dans l'assemblée d'observateurs dans le cas d'un débat mené en demi-groupe. Les cas échéant c'est un binôme désigné à l'intérieur de la communauté des débatteurs.

Enfin le dernier protocole d'Oscar Brénifier ressemble davantage à une méthode : enseigner par le débat²⁰. C'est Socrate à l'école. De fait Oscar Brénifier élabore les règles du jeu de toute discussion qui peut s'appliquer à toute discipline et qui vise à apprendre à chercher par soi-même. Cette méthode relève de la maïeutique et procède selon quinze règles qui prévalent pour s'empêcher de ne pas penser²¹. Si l'on devait résumer ces consignes on pourrait classer en trois volets les prises de parole au sein de la classe qui régirait toute intervention orale. Si on parle on sait ce que l'on dit. On parle au bon moment. On finit son idée. Car avec Brénifier, au-delà de l'application spécifique au débat philosophique en lui-même, il s'agit de définir une éthique de l'être ensemble au sein d'une classe dont la vocation est d'apprendre, de réfléchir et de se questionner.

A l'énoncé de ces dispositifs il semble évident que chacun peut se nourrir de l'autre et que de multiples adaptations peuvent donc se construire sur le terrain. Il est nécessaire d'engager une synthèse sur les variables de ces quatre protocoles principaux qui nous permettra ensuite d'expliquer quelles composantes nous avons choisi de piocher pour constituer notre propre pratique de débats au sein de la classe de CM1-CM2 A de l'école Pelleport.

1 . 2 . 2 Le mode de choix de la question philosophique

Dans tous les protocoles présentés, la problématisation est essentielle. Elle prend une forme toute particulière et distincte chez Levine car il n'y a pas à proprement parler de recherche de la question philosophique. Lorsqu'un support est utilisé chez Lipman, Tozzi, Brénifier qu'il soit textuel ou visuel (illustration ou vidéo), il implique une première phase de recherche de la question

20 BRÉNIFIER, O. (2002). *Enseigner par le débat*. Rennes, France : CRDP.

21 Annexe 10 . Les règles de paroles selon Oscar Brénifier.

philosophique. La problématisation est préalable à l'exercice du débat. Ainsi donc elle suppose d'avoir été définie dans la pratique ou en amont avec une grille, avec les élèves. Elle engage par exemple à s'extraire du texte. Il n'y a pas comme dans un exercice de compréhension écrite de citation du texte. La phase d'entrée en philosophie à partir d'un support procède d'un glissement vers l'abstraction qui nécessite de se dégager des faits, des personnages, de la description pour accéder au sens, sens d'un dessin, sens d'une œuvre .

Seul le protocole de Levine donne la question. Un thème est imposé qui angle le débat là où la question est à construire dans les autres dispositifs. Chez Levine, elle prend la forme d'une question parfois : « qu'est-ce que la mort ? » à laquelle on préférera plutôt une thématique qui évite l'embarras d'une réponse pour les philosophes débutants : « La mort ». Ainsi donc dans les débats philosophiques de type Levine, la problématisation se fait dans le corps du débat. La synthèse ordonnée en 4 points : définition du concept, exemple, jugement et élargissement de la problématique donne corps à la pensée philosophique à la fin du débat seulement. Mais tous les critères de la question philosophique en soi sont offerts dans un préambule ritualisé :

« Aujourd'hui nous allons faire de la philosophie. Nous allons nous intéresser à un sujet qui concerne le monde entier depuis la nuit des temps car il n'y a pas une seule vraie bonne réponse. Pendant le temps de l'atelier vous allez être des Personnes du Monde. Pour prendre la parole, il y a un bâton. L'enfant qui détient le bâton choisit de le donner ensuite en priorité à celui qui ne l'a pas encore eu. Vous allez avoir deux minutes pour réfléchir tout seuls, puis 8 minutes pour échanger à l'aide du bâton de parole. Le sujet d'aujourd'hui est.... »

C'est pourquoi lorsque l'on s'engage en philosophie avec des élèves jeunes il est parfois préférable de commencer avec ce protocole qui permet d'appréhender ce qu'est une question proprement philosophique. Le mouvement est : je te donne une définition puis tu t'aperçois grâce à la synthèse une fois que j'ai ordonné la pensée du groupe que tu l'as analysée et dans les actes de la pensée collaborative tu l'as expérimentée telle qu'elle est (cf les 8 caractéristiques.) L'élargissement de la discussion en partie 4 est également un moment de problématisation puisqu'il reprend un des enjeux sous-jacent de la problématique initiale pour l'approfondir.

1 . 2 . 3 La place de l'enseignant

L'autre variable essentielle qui distingue ces protocoles est le degré de guidance de l'animateur du débat. Le dispositif pensé par Levine prône l'effacement de l'animateur. Dans la pratique inspirée de Lipman ou de Brénifier l'animateur est fondamental. Il est le reformulateur , le questionneur, il fait le lien entre les élèves; l'un, chez Lipman demandant précision et clarification de l'idée et créant les

échos féconds entre les participants. L'autre, chez Brénifier, suscitant l'argumentation systématique de tout engagement pour ou contre l'idée présentée. Chez Tozzi, peu à peu, les rôles de l'animateur sont abandonnés au profit des élèves participants ou observateurs. Les rôles dévolus de président, reformulateurs et synthétiseurs requièrent toutefois un apprentissage. Durant cette phase le médiateur est essentiel, il est celui qui fixe les prérogatives et se sert de l'expérience des débats pour ajuster les interventions. Une fois les rôles compris, expérimentés et investis, la communauté de recherche s'engage dans un processus d'autonomisation où l'animateur fait office de superviseur et de garant du cadre général de la discussion à visée philosophique.

Finalement les objectifs des débats philosophiques aussi ambitieux et iconoclastes fussent-ils autrefois sont reconnus dans les programmes. Conceptualisation, problématisation, argumentation, éducation à la citoyenneté, développement des compétences orales, transversalité, métacognition sont autant d'apprentissages prônés par les programmes de 2015 et 2018. Leur mise en place relève d'une liberté pédagogique de l'enseignant ou animateur qui, pour répondre aux exigences de sa classe et à ses besoins peut « bricoler » entre divers dispositifs proposés par des écoles complémentaires de pensée et de pédagogie, dispositifs qu'ils a lus, observés, pratiqués. C'est bien la marque de cette démarche de ne pas être dogmatique ni soumise à une grille de réussite. Elle offre la possibilité de co-construire un savoir avec les élèves et de dessiner un parcours de progression qui fait entrer de nombreux paramètres observables au sein du travail global de la classe : plaisir de penser, collaboration, écoute, estime de soi, étonnement, respect des autres, acceptation de la frustration dans la recherche. De fait ce sont à la fois les présupposés de cette démarche, ses modalités de mise en place et les points sur lesquels elle permet de travailler qui m'ont convaincue de m'engager dans l'organisation de débats philosophiques lors de mon année de stage. Le séminaire, mené par Madame Sylvie Daley-Le Merrer, que j'ai suivi au sein de l'INSPE a fini de me convaincre. J'ai pu y regarder des cas concrets de mise en place en vidéo et en audio. J'ai pu me mettre à la place des élèves en participant avec mes camarades à un débat sur le courage. J'ai entendu les mots bienveillants d'une pionnière des débats philosophiques : « Vous raterez, cela fait partie du processus. »

1 . 3 Une démarche décloisonnée

Lors de mon année de formation j'ai choisi de me former aux débats philosophiques pour trois raisons. Tout d'abord ayant longtemps travaillé dans la presse audiovisuelle je nourrissais depuis longtemps le désir de former des jeunes à l'éducation à l'image donc à l'esprit critique, la pierre angulaire de tout système démocratique et de toute éducation à la citoyenneté. Ensuite, j'ai eu la chance d'effectuer mon stage dans une école qui privilégie l'autonomie des élèves : responsabilité

individuelle et collective dans la gestion des conflits (messages clairs, médiateurs de cour et ateliers de réflexion et réparation), co-construction du savoir au sein d'une web radio notamment, élèves très investis dans la citoyenneté à l'école et dans la société par le biais de projets associatifs et d'initiatives liées au développement durable. Enfin je me suis retrouvée dans une classe double-niveau extrêmement hétérogène pour laquelle j'ai très vite recherché un rituel qui permettrait de fonder un groupe classe homogène, solidaire, collaboratif. J'ai ainsi fixé certains objectifs à l'organisation de ces débats qui ont guidé ma recherche d'un protocole adapté.

1 . 3 . 1 Esprit critique, es-tu là ? Mon transfert de compétences.

Avant de m'engager dans la voie de l'enseignement au primaire j'ai été réalisatrice de documentaires pour la télévision et le cinéma. Comme réalisatrice je me suis soumise à l'exigence de produire des images et des contenus justes. J'ai été travaillée par la notion de points de vue que je devais assumer pour mes propres productions et identifier pour comprendre les présupposés des œuvres que je regardais. J'ai également été témoin de déformations et autres manipulations auxquelles pouvaient se livrer les tenants d'un marché de l'information soumis à des lois de l'offre et de la demande. Lire une image, comprendre une information, croiser les sources, interroger le savoir tel qu'il nous est présenté est donc une hygiène intellectuelle qu'il m'est apparu essentielle de travailler et de transmettre aux plus jeunes, immergés dans l'ère de la post vérité. Ainsi, dès la première semaine et tandis que nous mettions en place nos habitudes de travail avec la classe, nous avons inauguré nos post-it de vocabulaire avec le mot « esprit critique ». Je l'ai prononcé à l'occasion d'un rituel intitulé « info du jour » qui allait permettre aux élèves de présenter une information de leur choix selon une grille de réussite. Celle-ci impliquait notamment d'identifier une source, de chercher si elle était fiable, d'apprendre quelque chose aux autres en s'exprimant correctement à l'oral²² dans un temps donné. De fait, c'est par l'Education aux Médias et à l'Information (EMI) que nous avons approché l'esprit critique. Je savais que la définition nous occuperait toute l'année et qu'il faudrait le faisceau croisé de plusieurs disciplines pour que cette idée soit comprise, vécue, autrement que comme une définition posée sur un post-it sur lequel nous avions pour l'instant posé la définition cherchée dans le Larousse junior. Les débats philosophiques allaient ancrer cette pratique dans le groupe classe qui apprendrait peu à peu à définir, défendre une opinion, revenir dessus, chercher le vrai en regardant l'idée sous tous ses angles. Car l'esprit critique nécessite d'exercer une méfiance, de tenter de comprendre les enjeux d'une idée, de la définir clairement, de passer chaque idée au défi de l'argumentation au risque d'engloutir le dialogue le cas échéant. Ainsi donc les débats pourraient faire vivre l'expérience de l'esprit critique. Ils

22 Annexe 3 : Grille de réussite de l'info du jour .

constitueraient le transfert de compétence que je pouvais apporter à la classe sous une forme collective plus prompt à résoudre le deuxième problème qui s'offrait à moi : celui de la difficulté scolaire.

1 . 3 . 2 La difficulté scolaire : un enjeu de l'école Pelleport .

Je suis donc professeure des écoles stagiaire dans une classe double-niveau CM1-CM2 de 18 élèves, 10 élèves de CM2 et 8 élèves de CM1 comprenant 10 filles et 8 garçons. La classe présente une très forte hétérogénéité du fait du double niveau mais également au sein de chaque niveau. Dans cette classe les élèves de CM1 présentent des difficultés de plusieurs ordres. Deux élèves présentent de réelles difficultés de comportement dû à un écart de maturité avec les autres. L'un des élèves, J, présente un problème de sociabilité et une désorganisation dans l'espace. Il requerrait l'aide d'un centre de soin mais la proposition de la psychologue n'a pas eu de suite. L'autre élève, A, déclenche des colères en cas de frustration. Sur ce terrain sensible, s'ajoutent des difficultés d'organisation et de mise au travail pour les deux enfants, un frein à l'écriture et à la fluence en lecture, des compétences à travailler en étude de la langue et en compréhension. Ces élèves sont suivis par le maître E du RASED. Un autre élève A2 présente des difficultés de comportement. Il fait souvent obstruction au travail et présente une estime de soi dégradée en dépit de réelles compétences, en français particulièrement. Pour A et A2 nous avons mis en place un contrat de comportement que nous remplissons chaque jour avec trois items qui permettent de fixer des objectifs accessibles pour progresser dans le métier d'élève²³. Pour le reste de l'effectif de CM1, trois élèves ont des habitudes de travail moyennes avec des parents ne parlant pas la langue pour l'un, une élève très motivée dans un foyer déserté épisodiquement par les parents rentrant au pays pour l'autre et enfin une élève « scolaire » mais avec des difficultés de compréhension et de concentration. Enfin deux élèves ont des capacités pour suivre le CM2. Les CM2 constituent une classe avec une grande capacité d'abstraction, un intérêt réel pour les questions sociétales, un recrutement social à majorité au sein des classes socio-professionnelles supérieures ou plus généralement avec des parents investis et très encadrants. Pour cette école classée en CAPPE (Convention Académique Pluriannuelle de Priorité Educative) certains élèves ont donc à la fois des difficultés à être élèves mais aussi des difficultés scolaires dans un contexte familial de précarité affective, sociale ou linguistique. Dans ce contexte de lutte contre la difficulté scolaire la ritualisation des débats philosophiques a pour moi trois intérêts principaux. Premièrement elle permet de travailler sur l'estime de soi des élèves en déficit pour diverses raisons (adaptation à l'école, conditions familiales et sociales, difficulté scolaire). En effet si l'on suit l'hypothèse de

²³ Annexe 4 : contrat de comportement.

Jacques Levine, la pratique des débats est un facteur de « re-narcissisation » car les enfants y sont reconnus dans l'expression de leur parole comme « interlocuteurs valables ». Par ailleurs, la pratique tournée pour l'essentiel vers l'oralité, pour exigeante qu'elle soit dans ces exercices, permet aux élèves en difficulté à l'écrit de pouvoir s'exprimer, de travailler la précision du langage et de s'inscrire dans le groupe par la parole. Celle-ci procède d'abord d'une écoute puis, dans l'interaction, peut aller d'un simple acquiescement jusqu'au développement d'une idée. Enfin les sujets abordés sont existentiels et motivants pour des enfants ou pré-adolescents du cycle 3, l'enrôlement dans l'exercice est donc un tremplin. Le débat se nourrit de l'hétérogénéité. Chacun peut participer à hauteur de son expérience de vie. La pluralité des référents, de mondes, de places de genre étant ici facteur de dynamisme du débat. ²⁴

1 . 3 . 3 Le double-niveau, l'hétérogénéité comme donnée et la collaboration comme cap.

Or l'hétérogénéité est en soi un axe d'organisation de l'école Pelleport. Le double-niveau a été choisi comme modèle structurant au sein de l'école polyvalente (école primaire incluant maternelle et élémentaire) allant donc de la petite section jusqu' au CM2 et comptant 165 élèves. Cette année 2019-2020 seul le CP est en niveau simple. Cette option pédagogique s'explique par la volonté de diviser des classes parfois difficiles (une seule classe par niveau recomposée en deux classes symétriques double-niveau). Mais aussi par le désir de créer la collaboration et le tutorat comme pratique d'apprentissage. Dans notre cas, la promotion CM1 est une classe complexe, remodelée chaque année, peu solidaire avec de nombreuses fractures internes. Les CM2 peuvent jouer dans cette classe le rôle de moteur et de passeur car ils sont particulièrement réceptifs à l'entraide. Ils ont, par ailleurs, développé une réelle capacité d'autonomie. Toutefois il y a trois mouvements centripètes au sein de cette classe qui peuvent faire obstacle à la collaboration. Premièrement deux figures très individualistes Am en CM2 et E en CM1 avec de très fortes compétences peinent à travailler en groupe. Deuxièmement, l'héritage d'une situation proche du harcèlement pour une élève A3 de CM2 et un agencement problématique (pathologique) au groupe de l'élève J crée des troubles sporadiques au sein de la classe. Troisièmement le cas de A2 qui, dégradé dans son image d'élève, choisit de s'exclure du groupe par un comportement qui trouble les apprentissages de tous et défie l'autorité consentie par tous autour de la professeure des écoles.

24 BERTON. B, cf p 10 : « Une dimension essentielle de l'interaction est à prendre en compte, celle de l'hétérogénéité, comme élément constitutif et facteur de fécondité du dialogue, au sens où l'hétérogénéité désigne celle des univers de référence des interlocuteurs, celle des places, des mondes et des genres (François, 1990). L'hétérogénéité rend possible l'avènement de la « nouveauté et de la différence » (Vion, 1992, p. 203), l'apparition d'un « événement », l'« irruption de l'inattendu » en lieu et place du retour du même (François, 1990), dans le dialogue et son déroulement, qui fondent le processus même de transformation de l'objet du discours. »

La pratique des débats philosophiques peut être convoquée pour valoriser l'hétérogénéité et mener à la collaboration. Elle requiert pour les participants d'être ouverts à l'altérité, à l'inattendu, à ce qu'ils ne connaissent pas ou n'ont pas conçu par leur expérience. Dans cette perspective, elle permet d'ouvrir des possibilités pour la gestion d'un double-niveau aussi clivé que celui de notre CM1-CM2, puisque les deux présupposés qui prévalent aux débats et sont garantis par les dispositifs sont : l'égalité de tous, le respect de toute parole. Toutefois dans ma classe ce climat est à construire. Cela nécessite de dynamiser les échanges sur le plan scolaire dans de multiples sens, au sein des niveaux, entre les deux niveaux. De fait, il s'agit aussi de réguler une parole qui pourrait être confisquée par les plus à l'aise dans le territoire scolaire, les plus cultivés, les plus rapides. A l'inverse il faut aussi privilégier les relations de tutorat justes qui pourront satisfaire les élèves compétents tout en respectant l'autonomie des « tutorés ». C'est dans cette perspective que j'organise les débats philosophiques dans la classe. Première étape : s'écouter et se respecter. Dans la classe, les élèves sont très motivés. Un groupe de CM2 et les deux élèves de CM1 en grande réussite ont le désir de monopoliser la parole. La course à celui qui va être interrogé en premier, les gesticulations démesurées pour attirer l'attention du professeur des écoles, la permanence des doigts levés tandis qu'un camarade parle, la prise de parole à tout prix sur celle d'un autre nécessitent une régulation. Ces règles de parole doivent passer par le respect de règles de classe affichées dans notre espace de travail : lever le doigt avant de prendre la parole. Mais, grâce aux débats philosophiques elles pourront être travaillées dans le décentrement par rapport au professeur des écoles d'une part, dans la dilution des ego au sein d'un groupe et dans la déportation hors d'un cadre à proprement scolaire c'est-à-dire dans un autre espace dédié avec « d'autres critères de réussite ».

D'ores et déjà il apparaît que le croisement des dispositifs peut être essentiel. Je pense immédiatement à la réflexion d'Oscar Brénifier sur la prise de parole qui permet à la fois de freiner la prise de parole intempestive, irréfléchie et existentielle des élèves comme de donner un sens au silence qui est une forme d'engagement à justifier²⁵. Enfin, je pense aussi au protocole Levine qui crée une communauté de recherche en cercle constituée par les seuls enfants, régulée par un bâton de parole et décrète par des mises en scène spatio-temporelles, l'égalité et le « hors scolaire ». Croisant l'analyse du contexte de ma classe, mes objectifs de professeure des écoles et mes connaissances sur l'organisation des débats philosophiques je me suis donc posée la question : Comment rendre ces débats efficaces pour constituer mon groupe classe, y créer une pratique de collaboration où chacun sente qu'il peut prendre sa place et comment m'assurer que la collaboration est facteur d'apprentissage et de progrès pour tous ?

25 Video Oscar Brénifier <https://www.youtube.com/watch?v=dtwacaFbeIM>

2 . Les débats philosophiques de la classe

Lors de la prise en main de la classe la première semaine, nous avons organisé un débat. Ce dernier n'était pas un débat philosophique. Le support était un film documentaire, un épisode de la série « Les chemins de l'école » réalisé par Emmanuel Guionnet. Cet épisode présente les aventures de trois enfants, Erbol le kirghize et Olivier et Francklyn deux frères malgaches qui bravent la distance et les dangers pour rejoindre leurs écoles situées à des centaines de kilomètres de leur domicile. Le débat qui a suivi s'est engagé autour de la question « À quoi sert l'école ? » L'exercice s'est avéré très scolaire. Les réponses étaient intéressantes et je me suis chargée de les organiser au tableau. Elles étaient convoquées par les élèves pour satisfaire un contrat didactique tacite qui polarisait sur le professeur des écoles la circulation de la parole dans un sens unique élève-PE. Les élèves avaient gardé leurs places habituelles. À ce moment là, la classe était frontale. De débat il n'y a pas eu véritablement car la question impliquait des réponses précises et attendues, la configuration spatio-temporelle ne permettait pas d'offrir un écho entre élèves. Cette expérience 0 a constitué un épisode à partir duquel s'éloigner pour accéder à l'organisation d'un débat philosophique : choix d'un thème qui ouvre une question philosophique, organisation spatio-temporelle favorisant l'interaction entre élèves, choix d'un protocole et enrichissement de ce protocole au fur et à mesure que l'expérience de classe avance.

2 . 1 La progression

2 . 1 . 1 Dans le dispositif

Je me suis orientée vers le dispositif Levine. Une thématique donnée, une réflexion silencieuse de 2 minutes, un débat de 8 minutes que j'ai quelque peu rallongé parfois pour l'adapter au nombre de participants. Il m'a paru être d'une part le plus simple à organiser en classe entière avec le petit effectif que j'avais, 18 élèves; d'autre part constituer un bon début pour un apprentissage centré d'abord sur le respect de la parole et l'intégration au groupe classe. Il a permis aussi une première expérience induite sur la question philosophique éventuellement prise en charge par le groupe lui-même. Il m'a surtout paru essentiel de choisir le protocole qui permettait de façon la plus flagrante une rupture avec le contrat didactique afin de libérer les élèves en difficulté scolaire ou de comportement. Le décentrement induit par le dispositif me permettait aussi de glisser dans ma pratique vers une pédagogie moins « transmissive » qui offrait la possibilité d'une responsabilisation et d'une auto-régulation du groupe. Toutefois le protocole suppose un apprentissage qu'il m'incombait d'assumer sur la synthèse à produire. Cette synthèse constituant le moteur de l'enrôlement des élèves pour ce rituel. En effet, c'est à partir de la synthèse que ceux-ci peuvent développer une forme de distance avec leur pensée collective et prendre conscience de leur capacité

à produire un raisonnement. Toutefois j'ai choisi de faire évoluer ce protocole en introduisant un support déclencheur. J'ai donc tenté une forme hybride, entre Levine et Lipman, avec les CM1 seulement. J'ai profité d'un jour entier sans les CM2 pour travailler sur une philo-fable « L'éducation d'un sage ». Il m'a semblé intéressant à ce moment là d'offrir aux CM1, davantage en retrait sur l'élaboration d'une pensée, un support de réflexion. Nous avons donc organisé la séquence en trois temps le même jour : une lecture de la fable et des questions de compréhension puis, après la récréation, l'élaboration de la question philosophique enfin, le débat organisé selon la formule Levine avec une minute trente de réflexion et 8 minutes de débat. J'ai choisi toutefois de ne pas continuer sur cette lancée car j'ai trouvé la formule très chronophage. Je suis donc revenue la fois suivante au dispositif Levine organisé avec les CM2 seuls sur une thématique qui faisait écho à un long travail que nous avons mené, en histoire, sur le devoir de mémoire.

2 . 1 . 2 Dans l'espace et le temps

Les débats philosophiques ont été ritualisés. Ils ont eu lieu un jeudi sur deux en alternance avec le conseil des élèves (autre forme de collaboration et d'autonomisation du groupe classe) entre 15H50 et 16H20. Une case horaire difficile pour un apprentissage fondamental mais appropriée pour un exercice oral posé et calme. Le jeudi, la classe se transporte donc en rang dans le silence en salle de motricité à l'étage inférieur au bout du couloir. Nous n'empruntons ce chemin à aucun autre moment. Les élèves s'installent en cercle en tailleur. Ils sont regroupés spontanément par affinités. Je place mon enregistreur au centre ainsi que le bâton de parole. C'est un pompon noir que les élèves n'ont pas le droit de se lancer. Il peut se caresser le temps de la prise de parole. C'est un objet à chérir, doux qui acquiert une valeur précieuse. Je me place en dehors du cercle à deux mètres environ sur une chaise d'enfant. Lorsque les élèves sont installés, je me lève mais je reste en retrait, les élèves se font face. Je lis le rituel introductif de Levine²⁶ qui les intègre dans une réflexion universelle, dégage le débat de l'exercice scolaire et rappelle les règles de prise de parole. A deux reprises les débats se sont déroulés dans la classe-même. Pour le débat sur le silence et pour le débat réservé aux CM1 nous avons pris le temps d'aménager la classe pour y dégager un espace de regroupement où les élèves se sont assis en cercle. L'enregistreur était placé hors du cercle et j'ai maintenu une position extérieure, assise derrière une table d'élève.

26 Annexe 5

2 . 2 Les thématiques

Nous avons organisé cinq débats philosophiques sur l'amitié, le courage, le silence, être soi pour les CM1 (question élaborée à partir du texte des philo-fables) et le devoir de mémoire pour les CM2. Nous allons ici les décrire un à un en essayant systématiquement de justifier le choix du thème, et de poser une analyse globale sur le déroulement du débat, le contexte de mise en place, le retour des élèves et la teneur de la synthèse.

2 . 2 . 1 L'amitié

J'ai choisi ce thème pour commencer notre travail en débat philosophique pour deux raisons. Tout d'abord c'est un thème impliquant pour les élèves. Par ailleurs, ce premier débat a lieu en période 2, le 28 novembre, à un moment où dans la classe une suspicion de harcèlement pèse sur l'élève A3. La jeune fille est souvent prise à partie par un ou plusieurs camarades, des incidents éclatent dans la cour. La situation n'est pas nouvelle. La directrice est intervenue pour sensibiliser les élèves au harcèlement sous la forme d'une collecte dialoguée sur la thématique. Suivant les conseils de ma formatrice Sylvie Maley-Le Merrer qui nous a suggéré de ne jamais traiter un problème de façon frontale en débat philosophique, je prends donc le contre-pied et engage les élèves sur la piste de l'amitié. Pour cette première édition nous plantons le décor dans la salle de motricité et tous les problèmes liés à l'organisation du débat se posent. En premier lieu le respect de la parole de l'autre. Les élèves, lors du bilan du débat le déplorent eux-mêmes. Le manque de silence lors des interventions des camarades a affecté en particulier ceux qui livraient un sentiment personnel. **PE** (professeur des écoles) : « Comment s'est passé le débat d'après vous ? » **P** : « Bien mais beaucoup de personnes rigolaient et c'était pas agréable. Comme M moi j'ai vu que ça lui faisait du bien de parler. Il faut respecter la parole. » Par ailleurs la circulation du bâton de parole s'est faite de façon formelle suivant l'ordre du cercle. La parole n'a donc pas été guidée par la volonté du débatteur d'intervenir mais par une obligation de s'en saisir. Ainsi **H**, s'est-elle empressée de se débarrasser de ce tour : « Pareil que Ni , voilà ça y est j'ai parlé ».

Je suis intervenue de nombreuses fois pour rappeler les règles. Ma position de décentrement était difficile à tenir, il m'a semblé qu'il fallait que je réitère les règles : trois fois pour demander le silence et rappeler qu'on ne peut parler que lorsque l'on a le pompon de parole; une fois pour rappeler que personne n'est obligé de parler; une fois pour annoncer la fin du débat puis pour l'acter deux minutes plus tard. De fait les élèves ont reproduit la même sollicitation du PE que dans la classe via un appel « Maitresse ! » et une déception à se trouver sans prise de parole possible et donc à solliciter l'intervention de la maîtresse. **N** : « Je lève le doigt depuis le début ! » Sur le fond, le débat a été toutefois particulièrement riche. Les interactions ont été nombreuses et chacune des

cases de la synthèse a pu être remplie lors de ma prise de notes. Les élèves ont fait des allers-retours fréquents entre leur expérience et le concept. Ils se sont positionnés entre eux « je suis d'accord, je ne suis pas d'accord avec... » Une partie des discussions parasites a porté sur le débat, **Am** : « Il va me faire pleurer ! », **Y** : « Je ne suis pas d'accord, frère de cœur c'est plus puissant que meilleur ami ». Il y a eu un vrai plaisir à partager des idées. **Ni** : « Moi j'ai trouvé que tout le monde aurait pu parler. Tous ceux qui ont parlé avait des choses... disaient des choses intéressantes. On pense pas tous pareil. » La synthèse a été difficile à faire et ma restitution quelque peu balbutiante. Pourtant **Y** s'est exclamée, fière : « On dirait une poésie ! ». Certains élèves ont réagi par rapport à ma reformulation. **E** : « On n'a pas dit que l'amitié c'était au dessus de tout », **PE** : « En effet j'ai reformulé car vous avez dit que c'était le plus important et très précieux ». Certains élèves ont complété « Vous n'avez pas dit qu'un ami ça peut aider », **PE** : « En effet je vais le rajouter ». Il y a par ailleurs eu une confusion entre ce débat et un conseil (cf conseil des élèves) pour deux élèves **S** et **An** qui ont fait un lapsus révélateur associant deux dispositifs de pensée collaborative. Deux élèves n'ont pas parlé : **Hu**, **Sh**, tous deux réservés avec une grosse difficulté à l'oral pour l'un. Un élève **A2** avait été exclu du débat. Il a assisté au débat en observateur particulièrement attentif. Il s'agit hélas de l'élève en mésesstime qui fait le choix de se placer systématiquement hors du groupe par un comportement perturbateur. L'élève **A3** visée par des sarcasmes à répétition a pris la parole très tôt dans le débat, exposant son extrême sensibilité : « Moi, pour moi l'amitié c'est s'aimer, jouer ensemble, s'aider, ne pas se disputer, être comme des sœurs...(interruption par **E** : et aussi des frères) frères et sœurs... de s'aimer comme des frères et sœurs et de les aimer. Précisusement... précieusement dans leur cœur (**An** reprend le balbutiement) ». Elle a été écoutée, corrigée pour faire ajouter frère à sa mention de sœur et reprise sur son hésitation. Elle a été contredite immédiatement. **Y** : « T'en as fait un peu trop ! » et n'a cessé de perturber le débat ensuite. Pour résumer, parmi les points positifs il y a eu une véritable pensée collective développée, réfléchie et profonde avec ce triple mouvement de conceptualisation, problématisation et argumentation. L'enrôlement autour du rituel a fonctionné. Parmi les points négatifs on relève un problème d'écoute.

2 . 2 . 2 Le courage.

Ce second débat a lieu le 12 décembre. J'ai choisi le thème du courage car nous l'avions expérimenté en formation entre stagiaires adultes et qu'il me paraissait intéressant de le transposer dans l'univers des élèves. Il permet aussi de loin en loin de rejoindre éventuellement la problématique de harcèlement travaillée dans l'école. Lors de l'introduction, les élèves expriment leur approbation à faire de nouveau un débat. Le rituel est déjà ancré. L'un des élèves, **J**, intervient :

« C'est quoi la philosophie ? ». Ma binôme lors d'un débat sur la différence avait introduit le terme. **J** et **A2** se sont d'eux-mêmes exclus du débat par un comportement perturbateur ou d'esquive. Par hasard, les deux élèves **Hu** et **Sh** qui n'avaient pas parlé la séance précédente sont en charge de la préparation du conseil dans une pièce attenante car ils assument leur métier fixé pour la quinzaine. Tous les participants prennent la parole. Le débat se déroule dans un silence et un grand respect. Je suis malgré tout intervenue pour rappeler que le bâton de parole était précieux et devait se passer de la main à la main. Lorsqu'il s'agit pour les élèves de faire le bilan les élèves ont une analyse très juste axée sur le calme et la difficulté du thème. **H** : « Il (le débat) était trop difficile; **R** : « le débat était calme et plus intéressant que celui de la dernière fois où on se coupait la parole. » **Y** : « Il était plus compliqué... il s'est mieux passé, dans le calme. »; **P** : « il était calme. C'était agréable de parler de ça . On a dit au moins 6 fois... surmonter sa peur. Faut éviter de répéter les mêmes choses. C'est bien mais répéter.... »; **Ni** : « le sujet était très intéressant ». Sur le fond, le débat a été riche surtout du point de vue des exemples choisis tantôt dans une fiction cinématographique, tantôt dans une fiction littéraire étudiée en classe, dans les expériences de vie ou les leçons de vie transmises par les parents. À ce moment-là la mise en commun des références a joué. Elle a permis d'ancrer une réelle réflexion sur la définition du courage et sa relativité. Toutefois en effet il y a eu une forme d'inertie à partir du moment où l'exemple de l'araignée a ressurgi dans le débat et a été repris inconsciemment par plusieurs intervenants. Enfin il est à noter que deux participantes ont encore eu des difficultés à oser exprimer leur pensée : **R** qui a fini son intervention tout à fait pertinente par « je ne sais pas » là où au premier débat elle l'avait achevé par « j'ai oublié ce que je voulais dire » et **H** qui réitère la même humilité « Moi c'est pareil que Ni et R... en fait j'ai rien à dire. » Ainsi donc ce deuxième débat témoigne d'un net progrès dans l'écoute que chacun peut porter à l'autre et dans une forme de métacognition, c'est-à-dire de la distance par rapport à la production de pensée collective. De plus dans ce cas, la compétence argumentation à partir d'exemples choisis et analysés a particulièrement été travaillée.

2 . 2 . 3 Le silence

Ce débat s'organise le 19 décembre. Il s'agit donc de la troisième semaine consécutive de débat le jeudi en fin d'après midi sur ma période d'alternance en période 2. Du fait des grèves et de la perturbation du calendrier, pour la deuxième fois, le rituel de débat précède le conseil des élèves. Il est donc décalé à 15H30 juste après la récréation et s'achève à 16H00 pour laisser place au conseil qui se tient jusqu'à 16H20 dans la même salle. C'est donc une séquence de deux moments de réflexion collective orale pour une durée de 20 minutes chacun avec des points communs dans l'organisation, l'écoute, le lieu de regroupement mais des objectifs distincts. Le débat philosophique

est un exercice de la pensée. Tandis que le conseil des élèves est une assemblée décisionnaire sur la vie de la classe avec une présidence bicéphale CM1-CM2 dévolue à deux élèves désignés lors des attributions de métiers selon un roulement de trois semaines. Autre conséquence des perturbations des grèves, certains élèves doivent rattraper une évaluation de grammaire donc deux « leaders » de la réflexion et de la parole de CM2 ne participent pas au débat mais l'écoutent du fond de la classe. Exceptionnellement aussi la salle de motricité n'est pas disponible. Nous restons donc dans notre classe. Avec les élèves nous avons dégagé un coin regroupement. Dans l'état d'agitation de ce jour, avant le débat, nous avons procédé à une séance de massage dans le calme. Une pratique usuelle dans l'école qui a pris soin de former les élèves aux techniques de toucher attentives à l'autre. À noter cette fois-ci A2 est inclus dans le cercle de parole. Toutefois au milieu du débat il en sort pour aller l'écouter en retrait tandis qu'il dessine. J'ai choisi ce débat sur le silence pour jouer le contrepoint avec la lutte pour la parole qui se joue dans la classe et faire réfléchir la classe sur l'écoute. Ce jour-là je suis aphone, le niveau sonore de la classe est donc obligatoirement bas. Ce débat a deux particularités. Premièrement tous les participants prennent la parole. La première à s'en saisir est **H** qui voulait se débarrasser autrefois de ses interventions. Cette fois-ci elle ose inaugurer le débat avant de se rétracter puis de se lancer de nouveau : « Le silence c'est... non je n'ai pas envie de parler... c'est quoi le sujet ? ...le silence c'est quand on s'installe dans une zone de confort, dans sa bulle et quand on parle pas. » Ses propos sont repris par la troisième élève intervenante, **N**, participante active des débats. Certains prennent la parole pour la première fois c'est le cas de **Hu** en difficulté à l'oral : « le silence c'est quand c'est calme. Des fois ça fait du bien. », de **Sh**, réservée : « on en a besoin pour se reposer... pour pouvoir se sentir mieux. Pour dormir », **J** : « ça sert beaucoup à se remettre à des choses qui s'est mal passé. Ça sert beaucoup à se reposer quand on a besoin, pour avoir de l'énergie. Ça sert aussi à faire des ateliers sans un bruit. »

Deuxièmement ce débat a procédé d'une grande écoute et les élèves ont saisi l'effet de contamination entre le sujet et le mode de communication entre eux. **A3** : « Moi ce qui m'a plu, le thème c'est silence et qu'on a fait un calme extraordinaire on était... quand on parlait on parlait pas comme dans les autres débats, on parlait pas fort, on était à la bonne hauteur du volume et euh... comment... c'est... mon préféré... » Enfin il est à noter que l'élève **A2** a fait un pas vers le groupe. Il s'y est inclus avant de s'y retirer mais a tenu à se signaler comme n'ayant pas parlé dans le bilan post-débat comme si symboliquement il avait intégré malgré tout le cercle de parole.

2 . 2 . 4 « Être soi », débat intra CM1.

Nous sommes le lundi 3 février 2020, les 8 élèves de CM1 sont seuls dans la classe. C'est une journée un peu particulière lors de laquelle nous expérimentons de nouvelles activités (balle

américaine avec les autres CM1 pour commencer la journée, après-midi cuisine et proportionnalité). La matinée est consacrée à une forme nouvelle de débat qui mixe deux protocoles, celui de Levine et celui de Lipman. Nous ne disposons pas de la salle de motricité. L'ensemble se fait dans notre classe réaménagée. La première phase de compréhension du texte est classique. Il s'agit d'une fable « L'éducation d'un sage » inspirée d'un conte persan²⁷. Un fils complexé refuse de sortir. Un père décide alors de lui montrer, lors de diverses sorties au marché, que quoiqu'il fasse les autres le critiquent. Moralité : vis comme bon te semble sans te soucier du regard des autres. Je lis en premier lieu l'histoire car de nombreux élèves de cette classe présentent des difficultés de lecture. J'explique le mot « complexes ». Puis, je demande aux élèves de chercher un titre à la fable, sans mentionner les personnages dans le but d'opérer un premier basculement vers l'abstraction. Les élèves proposent : titre 1 « les critiques » - titre 2 « le père, le petit garçon et l'âne » - titre 3 « le père protecteur ». Nous les commentons. Nous lisons en furet la fable explicitée. Au début de cette phase de constitution de la communauté de recherche je choisis de placer les élèves en regroupement au sol. En réalité l'inconfort conjugué à la durée de la phase perturbent l'attention des élèves. Ils retournent à leur place. Ces conditions spatio-temporelles confèrent alors à l'exercice une tournure scolaire. La récréation permet de faire une pause. Ensuite nous reprenons la séance pour faire émerger les questions philosophiques ou sujets possibles de discussion que suscite ce conte. Tout d'abord je rappelle les critères pour qu'une question soit philosophique. Je suis très directive pour en glisser une via un échange dialogué afin d'obtenir un bon déclencheur de débat. La liste finale est la suivante : Est-ce qu'on peut ignorer les critiques ? Est-ce qu'une critique peut faire souffrir ? Fais ce qui te semble bien. Être soi-même. La peur du regard des autres.

Nous repassons chaque question au crible de notre grille philosophique. Puis les élèves votent. Ils choisissent tous celle que j'ai induite. À ce stade je me rends compte que le travail sur la question, qui est tout récent, est difficile. L'intervention du professeur des écoles est déterminante, le contrat didactique est réinstauré. Je ne maîtrise pas encore la maïeutique qui permettrait aux élèves d'être capables de valider ou d'invalidier leurs questions ou de les faire accoucher d'une idée qui leur conviendrait mieux que la mienne. Par ailleurs le saut pour passer du texte à la problématisation me paraît encore difficile à engager. Ensuite lors de la troisième phase et du bilan, les filles semblent avoir davantage apprécié le débat que les garçons, mis à part **E** qui affirme pourtant : « le sujet ne m'a pas tellement plu ». **A** confirme que : « J nous a gêné » , **Ni** se réjouit que « personne n'a dit n'importe quoi ».

²⁷ Annexe 6 texte, fiche de préparation et photographie du tableau.

2 . 2 . 5 Le devoir de mémoire, CM2 seuls

Le débat se déroule le vendredi 13 mars, le jour où nous apprenons la fermeture des écoles en vue du confinement pour lutter contre l'épidémie de coronavirus. Jour de tuilage avec ma binôme, je profite de ce temps possible de dédoublement pour organiser un débat-étalon avec les CM2 seuls, symétrique du débat sur « être soi » réservé aux CM1. Je choisis de faire réfléchir les élèves sur le devoir de mémoire car nous avons engagé un vrai travail avec les CM2 sur cette question : commémoration de l'armistice de la première guerre mondiale avec visite du mur du Père Lachaise, lecture de lettres de poilus en novembre. Puis, en janvier, les élèves ont assisté à une cérémonie -anniversaire de la libération des camps à la mairie du 20^e arrondissement de Paris. Enfin nous avons reçu dans notre classe d'histoire de CM2 deux témoins de la guerre, Maurice Jakubowicz ancien enfant caché du 20^e arrondissement et Agnès Stacke, grand-mère d'une des élèves de la classe et fille de Justes. Nous sommes en effectif réduit à 9 élèves. Une seule élève **Sh** n'intervient pas dans le débat. Ce dernier se déroule dans le calme en dépit de fous rires qui perturbent quelque peu l'intervention de certains. **S** : « J'ai bien aimé j'ai trouvé ça agréable sauf quand certaines personnes ont explosé de rire... (rires) arrête de rire. C'est pas très respectueux pour la personne qui parle comme elle est un peu déconcentrée et... C'est pas très respectueux. » De fait une partie de ce bilan consiste en une séance d'excuses de plusieurs au groupe. **N** : « Après... j'ai pas rigolé pour rien. C'est pas comme si c'était interdit de rigoler. Si ça t'a déconcentré je m'excuse mais... de dire le mot que tu as dit ça m'a fait rire c'était pas pour me moquer de toi du tout. » La structure du débat a été très différente car les rebonds entre les interventions ont été fréquents et les élèves ont presque tous exprimé leur accord ou désaccord avec leur camarade pour initier leur prise de parole. Quand ils s'expriment sur le bilan les élèves regrettent que le débat ait tourné en rond. **M** : « C'était bien mais en même temps c'était pas très intéressant. C'était bien parce qu'on avait plein d'idées mais une fois que les idées étaient dites ben les gens redisaient... on écoutait souvent la même chose. Quand les gens voulaient ajouter des choses et bien c'était des gens qui avaient déjà parlé et qui voulaient dire exactement la même chose. C'était pas très intéressant. Quand les personnes rajoutaient des choses qu'on avait pas dites ben c'était vraiment très bien, c'était profond. » En dépit de cette impression qui s'explique par la difficulté pour eux à définir le devoir de mémoire, une partie de l'intérêt du débat se situe vers la toute fin au moment où une élève tente de redéfinir les mots. **Al** : « Pour moi le devoir de mémoire c'est... est-ce que notre mémoire a un devoir ? On est pas obligé de se rappeler. Il y a des gens qui ont une toute petite mémoire et ils n'ont pas le devoir de mémoire... donc moi les gens, on n'a pas tout le temps le devoir de mémoire... ». Enfin il est à noter que la difficulté à comprendre le terme a eu trois effets. Premièrement le débat a glissé vers des

problématiques purement scolaires qui ont constitué un socle commun de référence. En lieu et place de mémoire les élèves ont parlé de « mémorisation » et le devoir a immédiatement renvoyé aux devoirs et aux évaluations. **N** : « Moi je retiens que ce que j'ai aimé par ce que ce que je n'ai pas aimé je m'en souviens un heure et même pas... soit je ne m'en souviens pas du tout (rires) parce que si ça ne m'intéresse pas je ne vais pas retenir à part si c'est pour une évaluation ou pour une chose vraiment très importante dans ma vie mais sinon je vais jamais retenir ça. » Deuxièmement quelques interventions ont viré à l'absurde et les élèves ont perdu le fil de leur idée. **Am** : « En fait moi je ne suis pas d'accord avec P et Al parce qu'en fait... ce que t'as dit... en fait je ne sais plus... mais en fait le devoir de mémoire il doit retenir. Son devoir à la mémoire c'est de retenir ce que tu as appris... du coup. On ne peut pas ne pas retenir ce qu'on n'a pas retenu... (les autres : Hein ?...) ». Troisièmement le débat a paru inachevé. Il aurait nécessité un support déclencheur et l'intervention d'un animateur qui aurait permis de reformuler et de creuser chaque angle. En effet les élèves ont eu envie de continuer et la discussion post débat a laissé entrevoir une réflexion à poursuivre. C'est d'ailleurs ce qu'un élève a mentionné dans son questionnaire « Le devoir de mémoire quand on y repense on trouve encore des réponses. »²⁸

À plusieurs mois d'intervalle, en avril, et du fait de la précipitation de la fin d'année en raison du confinement, j'ai soumis un questionnaire aux élèves pour connaître leurs représentations à eux aussi à posteriori. Les 6 questions²⁹ collectent ainsi un retour d'expériences des élèves. J'ai donc formulé mes hypothèses de façon accessibles, concrètes. Je n'ai pas obtenu à ce jour tous les retours car de nombreuses familles dans notre classe sont éloignées du numérique. Mais ces premières réponses offrent un point de départ pour mener une analyse quantitative et qualitative sur l'ensemble des 5 débats de notre corpus.

3 . Les résultats : quelle efficacité des débats dans la classe ?

Les deux premiers items « 1. **Nous avons organisé des débats philosophiques . Quels étaient les thèmes ? 2. Quel est le débat que tu as préféré ? Explique pourquoi. »** me permettent d'appréhender si ces débats ont constitué une expérience commune et dans cette expérience commune quel critère a prévalu pour enrôler les élèves et ancrer un débat dans la mémoire de chacun. Est-ce par exemple la proximité du thème avec leur vie, sa difficulté, la réussite objective du débat ? Les deux items suivants « 3. **Est-ce que tu te sens à l'aise dans le cercle de parole ? Si oui qu'apprécies-tu ? Si non, pourquoi ? Qu'est-ce qui te gêne ? Qu'aimerais-tu changer ? 4. Est-ce que tu trouves qu'il est facile de prendre la parole ? »** se focalisent sur l'intégration de

²⁸ Annexe 7 : questionnaire de M

²⁹ Annexe 7

chaque élève au groupe classe via les débats. La symbolique spatiale de la communauté de recherche fonctionne-t-elle ? Son existence par la parole est-elle effective ? Enfin les deux derniers items « 5. **Sur quel thème aimerais-tu que nous organisions un débat ? Lors d'un débat, est-ce que ton opinion a changé ? 6. Est-ce qu'au début tu pensais quelque chose et la discussion t'a fait changer d'avis ou t'a permis de voir les choses autrement ? Si oui, donne un exemple. »** permettent de saisir si la collaboration de pensée est opératoire. Les élèves ont-ils envie de soumettre leur pensée aux autres ? Acceptent-ils que la pensée de l'autre ait un impact sur eux ? Première observation : au vu des réponses compilées dans le tableau récapitulatif³⁰, tous les élèves ont eu besoin de se rafraîchir la mémoire sur les débats que nous avons organisés. Ce qui signifie qu'une trace aurait sûrement été nécessaire pour fixer ce rituel comme une affiche, par exemple, ou une émission de radio organisée ou encore une fiche récapitulative consignée dans un classeur des travaux collectifs ritualisés (info du jour, exposés, débats). Ensuite, une fois la mémoire rafraîchie, le débat qui a le plus marqué les esprits est celui sur l'amitié, un sujet très impliquant pour les enfants qui les a rendus attentifs à la pensée des autres. Enfin la quasi unanimité (sauf AL) affirme qu'ils n'ont pas changé d'avis pendant ou après le débat. Confrontons ces représentations aux analyses méthodologiques des débats. Un tableau récapitulatif³¹ des données permet de sélectionner les variables opérantes.

3 . 1 Hypothèse 1 : constituer un groupe classe

3 . 1 . 1 Les variables : pourcentage de participants et types de freins à la prise de parole.

Pour appréhender la constitution d'un groupe par le débat nous allons nous fixer sur plusieurs variables d'ordre quantitatif et qualitatif : le nombre d'élèves participants au débat et le nombre de ceux qui ne sont pas intervenus indiquent le degré d'intégration du groupe-classe au sein des débats. Mais sont-ce toujours les mêmes qui peinent à participer ? Pour être plus précis et afin de comprendre la difficulté à être au groupe lors des débats, nous croiserons ces données avec celles, qualitatives recueillies individuellement via les questionnaires (item 3 et 4) et les interrogations sur le vif à la suite du débat.

3 . 1 . 2 Le respect de la parole de l'autre en construction

Dans le cercle des intervenants, la majorité des élèves prennent la parole. Cela peut démontrer à la fois l'adhésion au rituel ainsi que le plaisir de l'exercice donc une forme d'enrôlement efficace. En effet la parole n'est pas obligatoire le seul fait de se tenir en cercle au sein de la communauté de recherche est une étape suffisante d'adhésion au groupe. Ainsi, dans ceux qui ne participent pas on

30 Annexe 8 Les cases de la première question ont été remplies après indication.

31 Annexe 9 Analyse de données

pourrait distinguer deux types d'élèves, outre les absents : ceux qui n'interviennent pas, case « sans intervention », ceux-là sont intégrés dans le groupe. Ceux qui sont exclus ou s'excluent d'eux-mêmes. Ces derniers se placent hors de la communauté de réflexion. Ainsi par exemple on pourrait noter la place de deux élèves en position bord cadre dans les débats et dont le rapport au groupe évolue. A2 est exclu dans les deux premiers débats. C'est une décision corrélée à son comportement qui compromet l'exercice (posture incorrecte, impossibilité de faire silence, provocations). Dans le débat 3 consacré au silence, A2 tente de rejoindre le cercle puis finalement se retire, se pose en retrait mais son intervention au moment de la synthèse « si elle (la PE) l'a dit tu n'as pas écouté » prouve qu'il a été totalement intégré au débat en position d'écoute. Enfin, lors du débat 4 il parvient à demeurer dans le cercle mais n'intervient pas sans pouvoir donner de justification quand je l'interroge. On pourrait résumer sa trajectoire d'un départ de l'extérieur vers l'intérieur du groupe-classe avec une compétence d'écoute et d'analyse non rendue à la communauté de recherche. La trajectoire de J2 est parallèle avec pourtant dans le débat 3 sur le silence une réelle participation. Ainsi elle procède d'une inclusion dans le cercle, une sortie du cercle, une intervention au sein du cercle, enfin une inclusion avec des gênes manifestées par ses camarades. Parmi ceux que l'on retrouve dans le cercle mais non intervenants H, Hu, Sh ont fait au moins une fois l'expérience de la prise de parole au sein de la communauté de recherche. Ce sont des profils d'élèves réservés à l'oral qui possiblement ont pris confiance au fil des débats.

En effet une des conditions de la construction d'un groupe classe est la confiance que chacun peut investir dans le groupe. Un cadre de bienveillance et de respect de l'autre qui offre la possibilité de se risquer à livrer une pensée est nécessaire. Dans les débats ce lien tacite entre les élèves est créé par les conditions d'écoute et de prise de parole régulées par un bâton de parole et l'ensemble des cadres du dispositif. Or il est à noter que dans notre expérience il y a une nette progression vers la consolidation de ce cadre. Les interventions de rappel à l'ordre sont de moins en moins fréquentes de 9 au premier et deuxième débat à 2 au troisième débat. Ces réels progrès sont entérinés par la communauté, sur le vif, qui note à chaque fois le calme et le respect croissant malgré quelques perturbations sporadiques. Cependant dans les questionnaires apparaît un hiatus entre le fait de se sentir à l'aise dans ce cercle et la difficulté à prendre la parole. Sur 9 élèves, 6 se sentent à l'aise dans le cercle de parole, 2 sont sans avis, et un élève ne se sent pas à l'aise. Les élèves apprécient de se voir tous, de s'entendre, d'être écoutés, d'entendre différentes façon de s'exprimer. Le seul à avoir une réserve parle du manque de certains à « prendre sur eux ». Veut-il dire « prendre sur eux » pour ne pas parler, pour se tenir correctement, pour retenir une idée au lieu de monopoliser la parole ? Il faudrait creuser davantage. En revanche dans le degré supérieur de partage, celui de la pensée, les

critiques sont plus vives. 5 élèves estiment qu'il n'est pas facile de prendre la parole dans la communauté ainsi créée. A l'exception d'une élève qui confie ne pas trouver ses mots et s'attribue à elle-même l'obstacle à être entendue, les autres évoquent le fait que « tout le monde se coupe la parole », « qu'il faut savoir s'affirmer » qu'il faut « attendre que les autres écoutent » .

Finalement on pourrait dire que les débats ont offert la possibilité de faire un groupe pour la classe, le temps des débats. Une évolution notable a permis à tous, aux plus réservés, aux plus en périphérie, de se trouver une place dans la communauté de recherche, parfois par intermittence seulement. L'écoute et la bienveillance ont progressé même si le respect du cadre semble encore à travailler. Il serait difficile d'attribuer aux seuls débats philosophiques la naissance d'une solidarité de classe. Certains indicateurs et notamment les conseils d'élèves permettent toutefois de montrer que le cadre classe est protecteur pour nombre des élèves. Ainsi donc à deux reprises au moins, les élèves réunis en conseil juste après les débats ont adressé des félicitations à la classe entière pour les progrès faits en terme d'écoute sur les temps des apprentissages en classe ordinaire. Dans ce cadre A2 a même été salué par un des élèves sur les progrès de son comportement. Le statut de A3 que l'on soupçonnait d'être harcelée a totalement évolué. Sa maîtrise de l'oralité, précision du vocabulaire et expression d'une sensibilité, lui a permis d'exprimer une pensée respectée dans ces débats alors qu'elle y avait été stigmatisée dans le débat 1. La classe lui a offert un cadre de protection où s'épanouir et les rapports ont été totalement pacifiés. Il est probable qu'une multi-causalité aura joué dans la constitution de ce groupe classe. Il semble en effet difficile d'évaluer la portée du dispositif en dehors du territoire des débats philosophiques.

3 . 2 Hypothèse 2 : favoriser la collaboration

3 . 2 . 1 Les variables : nombre d'interactions et formes d'interaction.

Pour tester cette hypothèse nous choisissons d'analyser quatre types d'informations. Nous comptabiliserons d'un point de vue global tout d'abord le nombre d'interactions entre les participants « parlants » et le nombre d'interventions par participants. Ainsi donc nous pourrions saisir si les interlocuteurs se répondent, dialoguent, échangent ou si la discussion est une juxtaposition d'interventions individuelles. Pour signifier ces rebonds nous nous attacherons aux mentions « je suis d'accord avec... , je ne suis pas d'accord avec... , comme ils ont dit... ». Il y a à ce propos deux formes d'allusion, à la pensée de quelqu'un en particulier qui est nommé ou à la pensée collective. Enfin nous pourrions noter la progression et la circulation d'idées qui ne relèvent pas du rebond entre interlocuteurs mais de pratiques induites de progression de la pensée, en comptabilisant des occurrences lexicales ou de champ lexical. Pour finir nous nous intéresserons aux questionnaires

pour comprendre si le degré supérieur de confiance qui permet à chacun de se sentir « interlocuteur valable » incite à la mise en commun des idées et à un changement des représentations (item 5 et 6 des questionnaires). À cet égard nous observerons s'il existe une réelle différence entre les débats intra-CM1 et les débats intra-CM2 pour saisir si la collaboration CM1-CM2 est porteuse de dynamisme dans le débat.

3 . 2 . 2 Circulation de pensée et égocentrisme de l'Idée.

Dans la plupart des débats, les participants prennent la parole une seule fois. Il faut rapporter cette donnée au ratio temps du débat/nombre de participants d'une part. Les débats à plus petits effectifs autorisent une circulation de la communication supérieure avec 4 intervenants dans le débat en CM1 et 2 dans le débat CM2 ayant parlé deux fois. Le débat qui a suscité le plus d'interactions explicites entre les participants est le débat CM2 sur le devoir de mémoire (7 interactions). Les élèves ont souvent pris la parole en accord ou en désaccord par rapport à une déclaration précédente, à peine prononcée et bien antérieure. Celui qui a suscité le moins de positionnement des uns envers les autres est le débat de CM1 (3). Les autres débats ont suscité 5 et 4 rebonds de cet ordre. La mention des pensées de référence est devenue de moins en moins nominative au fil des débats. L'émergence d'une pensée collective globale a été mentionnée dès le débat 3 avec des citations « les gens disent » ou « comme ils ont dit ». Il faut noter qu'au moment des synthèses aucun élève n'a revendiqué sa propre pensée. La synthèse, en compilant toutes les pensées a joué comme un creuset de classe. De plus, d'autres formes de reprises de la pensée ont été opérantes. Par exemple le motif de l'araignée a été repris par 6 élèves lors du débat sur le courage. Il a été lancé par **A** : « par exemple, moi j'ai peur des araignées » puis 5 interventions plus loin **M** : « ...moi j'ai très très peur de caresser une araignée. C'est pas très intelligent de vouloir caresser une araignée mais si on y arrive ça nous fait avancer. » **Y**, la suivante, mentionne l' araignée puis **A3** aussi à une intervention d'écart, **R** tout de suite après : « c'est de ne pas avoir peur, par exemple, Ni parfois il y a des araignées aux toilettes, elle les enlève avec un bâton elle n'a pas peur... » et **E** de relativiser : « Il y a toujours quelqu'un de moins ou de plus courageux que soi mais pour quelqu'un comme elle a dit Alma ça peut être quelque chose de pas courageux. Par exemple, moi quand je prends une araignée il y a des gens qui ont peur qui trouvent que c'est courageux de prendre une araignée, mais moi je trouve que c'est rien de prendre une araignée dans ma main. » Dans ce cas l'exemple filé de l'araignée a permis d'illustrer l'idée du courage. Dans le cas du silence la progression du débat a procédé du glissement induit. On pourrait reprendre l'enchaînement ainsi : quand **on ne parle pas** → la **maitresse** te demande de te taire on te demande de te **taire** → **écouter** quelqu'un → on en a **besoin** → le mot **chut, tais toi** + **angoisse** + pas de **bruit de chaise** → pas de

bruit de chaise → ça fait du **bien** → ça **aide** à se remettre de ce qui s'est mal passé → on en a **besoin** pour **se sentir mieux** → reprise de la **peur** → ça n'existe pas vraiment. La grande écoute de ce débat a permis à chacun d'aller plus en profondeur à partir de l'idée de l'autre ou de reprendre une idée énoncée plus tôt. Il y a eu reprise, reformulation, enrichissement.

Dans les questionnaires les informations sont contradictoires sur ces échanges. Si l'on se réfère au débat préféré des élèves et à la justification qu'ils présentent, on peut appréhender le plaisir et la volonté de s'ouvrir à la pensée des autres. **Am** : « Ça m'a fait du bien de savoir ce qu'était l'amitié pour mes amis », **P** : « l'amitié tout le monde m'a touché » **Al**, « le devoir de mémoire parce qu'on savait moins ce que c'était donc on a exploré vraiment le sujet ». Par ailleurs les thématiques que les élèves aimeraient aborder à l'avenir sont importantes, essentielles et reflètent leur volonté d'impliquer la classe sur ce qui les questionne intimement ou métaphysiquement : l'amour, la bienveillance, l'univers, la timidité, l'école. Une élève a une demande récurrente pour une question qui ferait davantage débat dit-elle. En dépit du présumé des débats, rappelé comme un rituel, ne perçoit-elle pas la pluralité des réponses ? **Al** : « j'aimerais beaucoup que ce soit des questions pas avec une seule réponse une question sur laquelle on peut avoir des opinions différentes ». Elle m'a finalement proposé de traiter du hasard, bien moins « polémique » que d'autres sujet que je lui avais soumis. Malgré ces échanges et la collaboration entre les élèves, seule une élève a concédé que son point de vue avait pu changer pendant les débats. On peut interpréter de plusieurs façons cette méfiance à l'égard de la dissolution de ses opinions propres. Soit les opinions ont d'ores et déjà été modifiées dès leur entrée dans le creuset du débat philosophique si bien qu'il n'est plus possible de fixer clairement un avant « ce que je pensais », d'un après « voilà ce que je pense maintenant » à moins de l'avoir consigné par écrit. Soit il y a une résistance une forme d'égo attaché à l'idée, comme un blocage inconscient, une peur de l'élève de ne pas avoir une pensée propre. Dans ce cas-là il faut encore travailler sur ce que la pensée collective peut apporter à la pensée individuelle. En conclusion et dans les faits, la collaboration entre les deux niveaux paraît garantir une forme d'échanges plus intenses. Il y a une solennité due au nombre de participants peut être. Une complémentarité liée aux référents et aux sensibilités. Le rôle moteur des CM2 apparaît de façon plus fragrante car ces élèves aident à problématiser et donner des exemples. Mais sans les CM1 le débat perd de sa tension. Ainsi le débat des CM2 a été perturbé par des rires, une forme de connivence qui peut compromettre le sérieux du débat. **Ni et E** constituent au sein des CM1 des appuis pour reformuler, définir. Mais les élèves parfois en difficulté, **A** en CM1 et **A3** en CM2 s'avèrent compétents dans les différentes phases du débat. A l'inverse **Am** très à l'aise dans le cadre scolaire et très individualiste est plus à la peine pour développer une pensée et l'articuler aux autres

sous une autre modalité que « je ne suis pas d'accord ». Dans cette forme d'oralité où la communauté de recherche est autonome et doit être à la hauteur de ses objectifs, les pratiques de raisonnement se diffusent selon d'autres lois.

3 . 3 Hypothèse 3 : apprendre à raisonner : conceptualiser, problématiser et argumenter.

3 . 3 . 1 Étude des synthèses

Comme nous l'avons vu précédemment le protocole Levine est une première entrée dans les débats philosophiques. Les synthèses permettent de hiérarchiser les propos des élèves qui répondent aux exigences d'un raisonnement : conceptualisation, argumentation, problématisation. Chacune des catégories de la synthèse correspond donc à ces étapes. La définition aboutit à une conceptualisation. Les exemples et jugements s'incluent dans une forme d'argumentation qui part de l'expérience concrète (vécue, lue ou médiée) pour aboutir à un jugement à justifier. Enfin l'élargissement recèle la problématisation car touche à l'enjeu-même que la question soulève. Elle est l'aboutissement d'une progression vers l'Idée. Ainsi donc pour mesurer l'évolution de la compétence de la communauté de recherche nous aurons recours à deux observations. Premièrement nous étudierons la configuration des débats en mesurant quelle catégorie fait défaut dans la synthèse. Cette étude « morphologique » externe des synthèses permet de comprendre où se situent les habiletés de la communauté et les difficultés rencontrées. Nous pourrions utiliser les retours de débat sur le vif afin de saisir, à partir des remarques livrées par les participants, la traduction de ces habiletés développées/obstacles vécus. De plus, afin d'appréhender le lien entre habileté scolaire, difficulté scolaire et capacités de raisonnement nous nous servirons de la dernière case du tableau de l'analyse des données³² qui permet de pointer quelques « leaders » dans les étapes de raisonnement au sein des débats.

3 . 3 . 2 Des réussites dans la conceptualisation et l'argumentation. La difficile problématisation dans le protocole Lévine.

Le débat pour lequel une case est vide est celui des CM1 sur « Être soi ». Il y a eu une difficulté à problématiser. Sur le débat sur le courage peu de jugements et d'argumentation. En effet comme nous l'avons vu les exemples autour de l'araignée ont fait tourner le débat en rond alors que la conceptualisation était de bon augure. En règle générale l'étape qui a posé le plus de problème est l'élargissement de la question qui permet d'accéder à l'enjeu posé par la question. Le débat sur le silence est un contre-exemple notoire qui finit sur l'existence même du silence. La phase de conceptualisation est celle qui a posé le moins de problème ou lorsqu'elle en a posé elle a été au

³² Voir Annexe 9

cœur d'un débat. Par exemple lors du débat sur l'amitié la distinction entre ami-frères/sœurs de cœur/copain a occupé un espace émotionnel et dialogique important. En particulier pour Y qui en marge du débat n'a cessé de réfuter la définition donnée par ses camarades. Est-elle parvenue à argumenter pour justifier son propos ? Pas vraiment car elle s'est heurtée à un consensus de la communauté sur la primauté de l'amitié sur le reste. De même lors du débat sur le devoir de mémoire l'enjeu de la discussion a été recentré sur la conceptualisation. Par ailleurs si cette case « conceptualisation » a été la plus développée elle a également parfois limité le débat. Les effets de circularité de la pensée viennent aussi de ce blocage du débat à cette première phase. Ainsi de nombreuses interventions commencent par « pour moi , le (thème) c'est. » C'est aussi en raison de ce motif de pensées juxtaposées que les retours des élèves attestent de nombreuses répétitions lors des débats.

Dans la majeure partie des cas, le glissement vers les exemples s'est fait. Il a permis de fournir une première salve d'arguments issus d'expériences de vie scolaire ou de vie de famille, de lectures, de films, de propos rapportés des parents. Le plaisir de mettre en partage a guidé les interventions. Puis la troisième case des jugements a permis de franchir un cap dans l'abstraction. Dans le détail des verbatims, les connecteurs logiques tels que « d'abord, parce que, mais » permettent de saisir des pratiques d'argumentations dialogiques à l'œuvre. Sur le fond, le débat sur la mémoire est intéressant car en trois arguments il permet de saisir les ressorts du devoir de mémoire et de mettre face à face sa valeur émotionnelle et sa valeur scientifique. De même lors du débat sur le courage l'affirmation de sa relativité comme contre-argument est un élément de raisonnement ambitieux.

Pour conclure sur cette morphologie externe des débats, il apparaît que les élèves ont fait preuve de compétences de conceptualisation et d'argumentation. Il est à noter que dans cette phase de définition, les élèves en difficulté scolaire sont parvenus à s'intégrer au débat. C'est le cas de A (CM1, suivie par le RASED) très à l'aise à l'oral qui a fait évoluer le débat sur l'amitié et sur « être soi ». De la même façon A3 (suivie en ALEM) a fait preuve d'une rigueur sur le vocabulaire pour préciser les définitions (débat sur l'amitié et le courage). Si l'on observe plus précisément les élèves qui ont contribué à faire avancer les débats on retrouve à deux reprises M (CM2) et Ni (CM1) dans la conceptualisation et les exemples. Ce sont des élèves en grande réussite. De même pour P, Al, S qui développent des capacités de problématisation et une forme d'originalité dans les exemples et les arguments mentionnés. Ces éléments saillants des débats se nourrissent comme les autres d'un terreau fertile qui peut offrir une intensité de réflexion collective comme ce fut le cas pour le débat sur le silence. Il apparaît que la réussite scolaire joue mais n'est pas déterminante particulièrement dans l'étape de conceptualisation et d'argumentation.

Le protocole Levine valorise d'ailleurs ces deux aspects. En revanche l'absence de relance par le PE ne permet pas toujours de pousser le débat plus loin en terme d'argumentation et de problématisation. C'est pourquoi il paraît intéressant, une fois la maturité acquise sur les procédures d'écoute et de mise en commun de la pensée, de glisser vers des pratiques plus exigeantes en terme de travail sur l'Idée. La tentative d'intégrer le protocole Lipman auprès des CM1 n'a pas été particulièrement fructueuse. Dans le contexte de la classe avide de responsabilité la poursuite vers un protocole Tozzi me paraît envisageable. Les rôles dévolus aux élèves ne reviendraient pas obligatoirement aux CM2 puisque certains élèves en difficulté ont montré leur faculté d'écoute et de reformulation. De plus devant l'exigence conjuguée de respect de la parole et d'exercice d'esprit critique, il m'a semblé intéressant d'introduire les méthodes d'enseignement par le débat d'Oscar Brénifier notamment en grammaire. L'analyse de ces règles de parole pourrait constituer, comme l'a suggéré Madame Daley-Le Merrer, une introduction à la deuxième étape de problématisation et argumentation.

3 . 3 . 4 La méthode de raisonnement est-elle réinvestie ?

J'aurais souhaité élargir le champ des observables pour mesurer l'efficacité des débats philosophiques dans le champ des apprentissages du SCCC. Le temps scolaire nous aura manqué cette année pour mesurer les effets d'une collaboration à travers le tutorat, les effets de l'introduction d'un enseignement par le débat en grammaire, les effets d'une pratique couplée de collaboration et d'argumentation lors des rallyes mathématiques organisés dans la classe par exemple. Quelques observations peuvent toutefois être consignées.

Tout d'abord le tutorat s'est développé dans cette classe double-niveau. Il n'a pas été figé mais a pris différentes formes avec différents acteurs selon les matières. Les recours aux questions essentielles comme méthode du tuteur ont été encouragés. De même que la justification systématique du « tutoré » pour exprimer un raisonnement a été un cap. Cette relation de tutorat, fréquente en mathématiques, a permis de diffuser des pratiques de raisonnement. Elles ont fonctionné entre les CM1 mais aussi entre CM1-CM2. Certains profils plus individualistes ont peu à peu été candidats pour entrer dans cette relation notamment Am et E. Du côté des « tutorés » les demandes ont été spontanées, volontaires.

En revanche d'autres formes de collaboration ont encore posé problème en Février dans la classe. Le travail de groupe, en sciences et en mathématiques tout particulièrement, s'est heurté à plusieurs obstacles : une lutte d'égo pour définir un porte-parole au sein d'un groupe de travail qui témoigne donc de cette lutte pour la prise de parole qui perdure. Une monopolisation de l'action et de

l'expérience avec une partition genrée chez les CM1. Toutefois un net progrès s'est fait sentir pour ceux qui avaient le désir de s'exclure du groupe par mésestime ou difficulté quasi pathologique, comme J et A2 par exemple. Je ne dispose pas de l'exemple des rallyes mathématiques pour l'analyse. Le seul qui a pu s'organiser a eu lieu avec ma binôme. Les deux suivants ont été suspendus.

Sur la question de l'argumentation je me suis engagée à diffuser les pratiques d'Oscar Brénifier de façon intermittente en étude de la langue. Sur la reconnaissance des classes grammaticales par exemple j'ai créé des micro-espaces de débats enrôlant toute la classe. « Qui pense que ce mot est un adjectif ? Lever le doigt ? » Qui pense que ce n'est pas un adjectif ? Pourquoi tu n'as pas levé le doigt ? Soit c'est un adjectif soit ce n'est pas un adjectif. Je reprends qui pense que c'est un adjectif ? J'attends que tout le monde se soit décidé... Prenez votre temps j'attends d'avoir toutes les mains levées... Pourquoi penses-tu que c'est un adjectif ? Qui est d'accord ? Qui n'est pas d'accord ? » Ces intermèdes ont ainsi eu la vertu d'engager l'élève à se définir individuellement au sein de la communauté de recherche, un cadre rassurant. La recherche est devenue autorisée sans enjeu individuel. Ces débats ont aussi suscité l'argumentation donc la reformulation d'une méthodologie en grammaire. Enfin ils ont permis de faire basculer du côté des élèves la situation d'apprentissage.

Il semble toutefois difficile de mesurer de façon linéaire l'impact de la pratique des débats philosophiques sur l'ensemble des pratiques et contextes d'enseignement au sein de la classe. Ce dont je peux attester, à ma mesure, est la modification de ma façon de mettre en place le tutorat, d'instiller des nouveautés pédagogiques en grammaire et mon attention croissante aux négociations entre élèves lors de travaux de recherche en groupe.

Conclusion

Le travail mené au sein de la classe autour de cinq débats philosophiques a permis d'enclencher un rituel dévolu à la pensée dans une classe à double niveau très hétérogène. Le protocole Levine mis en place dans un premier temps a offert un dispositif accessible à la hauteur du premier objectif fixé : constituer un groupe classe respectueux, bienveillant où chacun peut trouver sa place, offrir sa parole et sa réflexion. Ce cadre, toujours en mouvement et sujet à des évolutions fluctuantes et parfois contradictoires pourrait s'élargir dans deux sens. Tout d'abord compte tenu du contexte collaboratif lié à l'école Pelleport, il serait tout à fait intéressant d'engager toute l'école dans cet exercice de pensée, afin de mener les mêmes débats à des niveaux différents et de développer une culture commune transversale comme elle a été instituée pour la gestion de conflit par exemple. Cet élargissement aurait pour vocation d'ancrer des habitudes d'écoute, de réflexion et d'argumentation. Cette perspective est d'ailleurs à l'étude autour du R.O.L.L, atelier de compréhension écrite par les textes fondamentaux pour les élèves en difficulté. Pratiqués par plusieurs enseignants dans l'école, ces ateliers peuvent être prolongés par des débats philosophiques selon un protocole proche de celui de Lipman. Le deuxième élargissement que l'on peut envisager est d'ailleurs le glissement vers un autre protocole au sein de la classe, plus exigeant sur les pratiques de problématisation et d'argumentation. Lipman ou Tozzi ? Le tâtonnement est presque de règle et l'expérience pourra montrer quel dispositif est plus à même de correspondre aux élèves et vers quelle formation je peux me diriger. Car l'efficacité des débats philosophiques est difficile à montrer tant les facteurs sont multiples qui influent sur leur réussite : contexte de la classe, configuration spatio-temporelle, formation du PE, liberté pédagogique. D'ailleurs cette réussite est circonstanciée par les objectifs posés initialement, ici la constitution d'un groupe classe, la collaboration et le travail sur le raisonnement. Par ailleurs il semble aussi difficile de mesurer l'efficacité des débats par des mesures objectives qui créeraient une causalité linéaire entre une évolution dans la classe et l'avènement de ces débats. Toutefois les hypothèses testées au sein même des débats permettent de cerner des tendances et de créer une culture de classe autour de la recherche. C'est sûrement le point d'horizon de ces pratiques : développer chez les élèves comme chez les enseignants le goût de chercher.

Références bibliographiques

2.1. Ouvrages

BRÉNIFIER, O. (2002). *Enseigner par le débat*. Rennes, France : CRDP.

FREIRE, P. (1974). *Pédagogie des Opprimés* (2e éd.). Paris, France : Maspero.

HAWKEN, J. (2019). *1...2...3...Pensez!Philosophons les enfants!* Lyon, France : Chronique Sociale.

LELEUX C. (éd.) (2005), *La philosophie pour enfants. Le modèle de Matthew Lipman en discussion*, Bruxelles, De Boeck & Larcier

LEVINE, J. (2014). *L'enfant philosophe*. Montrouge, France : ESF.

PIQUEMAL, M. (2008). *philo-fables*. Paris, France : Albin Michel

2.2. Articles dans une revue

BERTON B.« Qu'apprend-on dans des pratiques de débat philosophique à l'école primaire ? », *Repères* [En ligne], 54 | 2016, mis en ligne le 16 décembre 2016, consulté le 31 décembre 2019.

LELEUX C. (2014), « Discussions à visée philosophique pour développer le jugement normatif des 5 à 13 ans. Recherche-action, problèmes méthodologiques et résultats », *Revue française de pédagogie*, n°186, p.75-84.

ROZIER, E. (2010). John Dewey, une pédagogie de l'expérience. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 80-81(2), 23-30.

TOZZI M. « Des contributions utiles à la recherche sur les pratiques à visée philosophique avec les enfants en France », *Éducation et socialisation* [En ligne], 39 | 2015, mis en ligne le 01 octobre 2015.

VASSEUR C. (sous presse). « *L'influence de Lipman en Europe* » in : *Spirale. Revue de recherches en éducation*, n°35, 2005. *Philosopher avec des enfants*, sous la direction de Sylvie Queval. pp. 27-35.

2.3. Pages sur internet

SCCC : <https://eduscol.education.fr/cid86943/le-socle-commun.html>

Enquête PISA : <https://www.education.gouv.fr/pisa-programme-international-pour-le-suivi-des-acquis-des-eleves-41558>

Matériel Lipman : <https://philoenfant.org/2017/09/17/examen-du-materiel-destine-aux-enfants-dans-le-programme-de-philosophie-pour-les-enfants-de-matthew-lipman/>

vidéo d'Oscar Brénifier : <https://www.youtube.com/watch?v=dtwacaFbeIM>

http://www.recherches-en-education.net/spip.php?page=imprimer&id_article=328 SAINT-DIZIER DE ALMEIDA V., AURIAC-SLUSARCZYK. E, « Les ateliers-philo en contexte scolaire » in *Recherches en Education*, n°24, janvier 2016

2.4. Site internet

Philosophèmes: <http://philosophemes.univ-bpclermont.fr>

Annexes

Annexe 1 p 1

Matériel pour philosopher selon le protocole Lipman in SASSEVILLE , M. (dir.),(2009). *La pratique de la philosophie avec les enfants*. Lyon, France : PUL

Annexe 2.....p 2

5 synthèses exécutées en simultané du débat des élèves : l'amitié, le courage, le silence, être soi, le devoir de mémoire. Documents originaux.

Annexe 3p 6

Méthodologie info du jour

Annexe 4p 7

Contrats de comportements pour A2 et A

Annexe 5p 8

Synthèses Levine des 5 débats avec introduction ritualisée. Tapuscrits à partir des originaux.

Annexe 6p 13

débat être soi CM1.

- Texte déclencheur « L'éducation d'un sage » extrait des philo-fables de Michel Piquemal.
- Fiche de préparation de la séance.
- Photographie du tableau lors de la recherche des titres et de la question philosophique soulevée par le texte.

Annexe 7p 17

questionnaires

- questionnaire vierge
- tableau récapitulatif des débats
- questionnaires envoyés par les élèves par voie numérique pendant le confinement .

Annexe 8p 30

Tableau d'analyse des données des débats.

Annexe 9p 32

Transcription débat Amitié

Annexe 10p 34

Règles de prise de parole par Oscar Brénifier in Enseigner par le débat .

Annexe 11p 36

Résumé en français et en anglais.

**MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE CONÇU POUR
LA PRATIQUE DE LA PHILOSOPHIE EN COMMUNAUTÉ DE RECHERCHE**

Titre de la nouvelle philosophique	Titre du guide pédagogique	Niveau scolaire
L'hôpital des poupées	Donner du sens à mon expérience	pré-maternelle, maternelle (4-5-6 ans)
Elfie	À la recherche de la pensée	maternelle, 1 ^{ère} année (5-6-7 ans)
Kio et Augustine	S'étonner devant le monde	1 ^{ère} et 2 ^{ème} années (6-7-8 ans)
Pixie	À la recherche du sens	3 ^e et 4 ^e années (8-9-10 ans)
La découverte de Harry	Recherche philosophique	5 ^e et 6 ^e années (11-12 ans)
Lisa	La recherche éthique	début du secondaire (12-13-14 ans)
Ève	Enquête sur l'amour et la sexualité	milieu du secondaire (14-15 ans)
Suki	Écrire, comment et pourquoi (pas encore traduit)	
Marc	À la recherche d'une société (en voie de traduction)	fin du secondaire (15-16 ans)
La découverte de Phil et Sophie (1993)		Collégial (16-17-18 ans)
La découverte de Phil et Sophie ou De l'être humain (1999)		

Prévention de la violence

Les Contes D'Audrey-Anne	Dialoguer sur le corps et la violence	Maternelle
Nakeesha et Jesse	Chair de notre monde	Maternelle
Grégoire et Béatrice	Apprivoiser la différence	1 ^{ère} année du primaire
Fabienne & Loïc	Faire face aux tempêtes de la vie	2 ^e année du primaire
Mischa	Le fil de Mischa	3 ^e année du primaire
Romane	Le fil de Romane	4 ^e année du primaire
Hannah 1	Rompre le cercle vicieux	5 ^e année du primaire
Hannah 2	Rompre le cercle vicieux	6 ^e année du primaire

Lecture recommandée

Gagnon, Mathieu (2005). *Guide pratique pour l'animation d'une communauté de recherche philosophique*
Coll. Dialoguer. Québec : Presses de l'Université Laval

Sasseville, M. (dir.) (2009). *La pratique de la philosophie avec les enfants*, 3^e éd. Coll. Dialoguer. Québec : Presses de l'Université Laval.

Gagnon, M. Sasseville, M. (2012). *Penser ensemble à l'école : des outils pour l'observation d'une communauté de recherche philosophique en action*, 2^e éd. Coll. Dialoguer. Québec : Presses de l'Université Laval.

① Def^o aider 53
 s'aider
 faire es.
 s'aide me no se desputer.
 o i d seurs. - faire coeur
 faire es. aider - temps - aide.
 - ami / copain. aimer per.
 - tu parles si lui certain ami faire de coeur.

jugnts /

- fait
- impit -
- temps. / n's + aide
- précieux - enenhet. s - red
- a grandis seuri - aider.
- polonic - penonim.

② Questions / exemples
 - la aide.
 - impit - parke s
 s'apprend. penelope x nei
 - un ami c'est + fait. + que fait.
 - fleur.
 - n's on se dispute / macha parke s
 - se connaître / a se te
 - tu pour elle a elle

elargisment

an ami a n's i a sei

① Def
 o peur de ven. deposer des peurs
 - surmonter ses peurs - courage
 - esst
 - avoir au pour.
 - distribuer a chacun un petit peu
 - chacun a fait s. une de courage. s. la ou

② Def
 peur de chanter = au debut peur - / un acte
 - la la anime pour
 - habit ch
 - cetera une en u que -> s. se fin
 - qu'on dit de a pour - toucher s. courage. - sans le courage
 - peur de vide
 - N. cetera pas peur

fugnts
 + courage que quelques d'habitude + cetera
 - temps / pour.
 - remontrable s. pour remontrable
 appo

elapment

de même

ad. la. don

de

- les deux zones de culture on s'y b. sa zone d'habitation
 de la terre - la grande
 - grande parcelle on y cultive
 - plus petit
 - on a cult. q. une grande culture
 - p. de la terre
 - plus grand
 - si on a terrain ar.

- p. de
 - on a culture on s'y b. sa zone d'habitation
 - plus grand
 - si on a terrain ar.

fruits

on a même les cultures. les légumes

de légumes
on ne voit sa ne fait
ca de la

on a la terre on la culture

ca ne fait pas. fruits q. on y cult.

l'année non exist. le caractère de p. de

pourquoi et q. on y cult. les fruits

ca n. plus pour. les fruits on y cult.

on y cult. et on a le monde

ad. la. don. pour le terrain

(COPD)

de même

ad. la. don

ca

- ad. la. don - p. culture - on la
 - fait un terrain
 - culture de la terre on a la culture
 - de la terre q. de la terre on y cult.

culture -
 on y cult. de la terre on y cult.

on y cult. de la terre on y cult.

de légumes - on y cult. de la terre on y cult.

de légumes on y cult. de la terre on y cult.

de légumes on y cult. de la terre on y cult.

de légumes on y cult. de la terre on y cult.

de légumes on y cult. de la terre on y cult.

de légumes on y cult. de la terre on y cult.

de légumes on y cult. de la terre on y cult.

de légumes on y cult. de la terre on y cult.

de légumes on y cult. de la terre on y cult.

def:

- rester seul
- on ne s'occupe pas de autres
- so pareil que les autres
- on fait ce que nous on voudrait
- penser à des choses que les autres ne - seul à son corps

on fait ce qu'on pense
pas au lieu de penser
ce que veulent les autres

~~à son cœur. pas les autres~~

(moi)

desir des choses. instinct

avoir une personnalité
pas de respecter les autres

- et ^{à son corps}
- ce que les autres ne respectent pas
 - ce que les autres
 - danse. rester moi - m
 - si je ne me pas d'accabl.
 - so d'autres personnes
 - instinct
 - couleur, si l'on va.

Caractéristiques -

depo

- 13+ ans vers explicitement au + puis
- se trouvent, se chercher, faire
- neveu a 1 devoir - devoir
- devoir de mémoire = ~~on~~
- revenir -
- ne souvenir
- ~~revenir~~ qqlq chose d'impt => cleverie
- qqlq chose on à venir au attendu

juger

- chercher f. hmoi grayer.
- n ne sait pas ce qui st vrai
- qqlq chose qui n a mesuré, au cherché
- si autres ce que l'hi aimé
- qqlq chose mes a rendu.

ex

- leurs ops revant
- hi pnie = s'p à leur esph - i. v. n. e. i. e
- archidoyis deuant l. h. a. l. a. d. g. e. t. t. e.
- 1917 la guerre.
- on apprend à n'en rappelle.
- on pt m savoir ce qui on a v. e. t. u.
- ex: téléphare. / on

échangier

- Devoir
- et ce que notre mémoire a un
- deuoit. ? pte mémoire.
- revenir ce que l'hi s'appris.

11*07

METHODOLOGIE POUR UNE INFO DU JOUR

Je me prépare

1. Je sélectionne un article de journal dans un quotidien
 - soit un journal pour enfant : mon quotidien , le petit libé,
 - soit un journal national comme le Monde, le Figaro , Libération ...
 - je peux aller à la bcd , à la bibliothèque ou demander à la maîtresse.
2. L'article doit être récent. Il est paru au maximum 4 jours avant la présentation en classe.
3. Je peux choisir une rubrique qui m'intéresse par exemple la science ou parcourir tout le journal et choisir l'information que j'ai envie de présenter.
4. Je lis l'article et je le comprends. J'imprime ou je photocopie l'article et les photos. (je peux le faire à l'école). Je m'entraîne à le présenter chez moi.

Je réussis si

- 1 Je présente mon information du jour en classe en moins de **10 minutes**.
2. Je **parle fort** pour que tout le monde m'entende. Je ne lis pas toujours mes notes.
3. Je **cite ma source** et je donne le titre de mon article.
4. Je sais donner les **informations principales**.
5. J'ai **informé** les autres élèves. Je leur ai appris quelque chose.

Mon contrat de comportement – A2

OBJECTIF : mon comportement d'élève

1 . Travail : Je note tous mes devoirs. J'accepte tout travail donné par la maitresse

2 Sécurité : Je fais au moins une montée et une descente par jour parfaitement, dans le calme sans geste brusque.

3 Comportement : Je peux aller au refuge si j'ai besoin de me calmer. En cas de conflit je fais un message clair.

	Lun	mardi	mercredi	Jeudi	Vendredi
Travail					
Sécurité					
Comportement					

Mon contrat de comportement – A

OBJECTIF : mon métier d'élève

1 . Travail : quand la maîtresse donne une consigne, je sors mon cahier, je me mets au travail.

2 Ecriture : j'écris tous les mots de ma leçon dans le texte à trous que me donne la maîtresse.

3 Comportement : je suis en classe, je suis élève. Je ne dessine pas sur mes cahiers, je ne joue pas, je ne crie pas. je ne suce pas mon pouce

	Lun	mardi	mercredi	Jeudi	Vendredi
Travail					
Ecriture					
Comportement					

Introduction du protocole Levine

Aujourd'hui nous allons faire de la philosophie. Nous allons nous intéresser à une sujet qui concerne le monde entier depuis la nuit des temps car il n'y a pas une seule vraie bonne réponse. Pendant le temps de l'atelier vous allez être des Personnes du Monde. Pour prendre la parole , il y a un bâton. L'enfant qui détient le bâton choisit de le donner ensuite en priorité à celui qui ne l'a pas encore eu. Vous allez avoir deux minutes pour réfléchir tout seul , puis 8 minutes pour échanger à l'aide du bâton de parole. Le sujet d'aujourd'hui est...

PRÉALABLE: Ces tableaux reprennent les propos du Professeur des Écoles . Ce sont des transcriptions exactes de synthèses orales saisies sur le vif pendant les débats philosophiques conduits selon le protocole Levine. Elles souffrent donc parfois de mauvaises catégorisations de propos mais sont fidèles à ce qui a été restitué à la classe.

Synthèse débat 1 L'amitié

Définition / conceptualisation	Exemples /
<p>Pour vous l'amitié. C'est s'aimer , c'est jouer ensemble, c'est s'aider ne pas se disputer.</p> <p>Être comme des frères, des sœurs de cœur , c'est rigoler. Un ami , tu peux compter sur lui.</p> <p>Il y a les copains d'un côté et les amis frères de cœurs de l'autre .</p> <p>On peut avoir un meilleur ami que l'on voit peu.</p>	<p>Un ami, c'est important. On partage avec lui mais un ami ça ne se partage pas.</p> <p>Un ami c'est plus fort que tout .Un ami c'est comme un fleur .</p> <p>Parfois on se dispute parfois , parfois on peut rester avec un ami sans se parler.</p>
Jugements / arguments- contre-arguments	Élargissement / problématisation
<p>L'amitié c'est fort, c'est important , c'est précieux. C'est même essentiel</p> <p>Ça sert à grandir , ça sert à s'aider.</p> <p>Parfois il peut y avoir de la jalousie. Alors on se comporte comme si on possédait quelqu'un.</p>	<p>Pourtant un ami ce n'est pas quelqu'un qui est à soi</p>

Synthèse débat 2 : Le courage

<p>Définition / conceptualisation</p> <p>Pour vous le courage ça n'est pas n'avoir peur de rien.</p> <p>C'est dépasser ses peurs . C'est les surmonter.</p> <p>C'est une émotion .</p> <p>C'est souvent associé à la peur .</p> <p>C'est distribué à chacun un petit peu car chacun fait quelque chose de courageux dans la vie.</p> <p>C'est être fier de surmonter sa peur.</p>	<p>Exemples</p> <p>Par exemple, on peut avoir peur de chanter quand on est sur scène, au début, puis ensuite la peur disparaît.</p> <p>On peut avoir peur des animaux . D'ailleurs on ne sait pas peut être que les animaux aussi ressentent de la peur et ont du courage.</p> <p>On peut avoir peur de caresser une araignée . Puis finalement</p> <p>On peut avoir peur du vide par exemple. Et dans ce cas cela paraît presque insurmontable. Dans ces cas avoir du courage c'est encore plus que surmonter une peur.</p>
<p>Jugements / arguments- contre-arguments</p> <p>Il y a toujours plus courageux que soi ou moins courageux que soi.</p> <p>Le courage est lié à la timidité c'est un peu pareil que surmonter sa timidité.</p>	<p>Élargissement / problématisation</p> <p>Mais une peur peut être presque insurmontable</p>

Synthèse débat 3 : Le silence

<p>Définition / conceptualisation</p> <p>D'abord vous avez cherché à définir le silence . Alors le silence , c'est quand on est dans une zone de confort, quand on est dans sa bulle.</p> <p>C'est se taire , fermer sa bouche, c'est écouter quelqu'un ou quelque chose.</p> <p>C'est être tranquille dans son corps .</p> <p>C'est quand on n'entend pas une mouche voler. Quand il n'y a pas de bruit .Rien</p>	<p>Exemples</p> <p>Vous avez donné des exemples . Quand on est énervé on a besoin d'un temps calme .</p> <p>Quand on a besoin de silence on met son doigt sur la bouche on fait « chuuut » , on entend le mot tais-toi .Ça fait penser à ce mot chuuut ou tais-toi</p> <p>Parfois on n'entend personne , on n'entend pas de bruit , on entend à peine quelqu'un qui marche .</p> <p>Ça sert à être calme, à nous remettre des choses qui se sont passées.</p> <p>Ça sert à se reposer et avoir de l'énergie , à faire des ateliers sans un bruit.</p>
<p>Jugements / arguments- contre-arguments</p> <p>Puis vous avez jugé le silence . Vous avez dit le silence ça se créé, ça se fait.</p> <p>On en a besoin , nous ou les animaux .</p> <p>Mais ça peut aussi faire peur quand on entend des bruits quand on est seul ça peut faire peur. Quand on est accompagné entendre le craquement de pas sur un parquet ça rassure. Être avec des gens et ne rien entendre ça ne fait pas peur mais le silence ça fait peur quand on est seul.</p> <p>Parfois ça fait du bien, on se sent bien dans son corps , on se sent serein.</p> <p>Quand on dort c'est comme si on avait fait pause sur toute la planète</p>	<p>Élargissement / problématisation</p> <p>En même temps le silence parfois ça n'existe pas. Car il n'y a pas de silence éternel .</p> <p>Il y a toujours un bruit, un insecte . Il y a toujours quelque chose dehors.</p> <p>On ne peut jamais avoir le silence complet .</p>

Synthèse débat 4 : Être soi

<p>Définition / conceptualisation</p> <p>Etre soi même. Vous avez d'abord défini. Pour définir. C'est rester seul.</p> <p>Ne pas être pareil que les autres.</p> <p>C'est faire ce qu'on voudrait faire.</p> <p>C'est penser à des choses que les autres ne pensent pas.</p> <p>C'est être seul dans son corps.</p> <p>On fait ce qu'on pense au lieu de penser ce que les autres veulent qu'on fasse.</p> <p>C'est être dans son cœur . C'est être moi.</p> <p>C'est choisir des choses.</p> <p>C'est écouter son instinct .</p> <p>C'est avoir une personnalité et ne pas recopier les autres.</p>	<p>Exemples</p> <p>Par exemple c'est savoir ce qu'on aime.</p> <p>Par exemple un ami peut aimer la danse et nous on peut ne pas aimer la danse. Donc c'est rester soi même.</p> <p>On peut être soi même quand on n'est pas d'accord.</p> <p>On peut ne pas être d'accord avec un ami ou avec une autre personne . C'est ne pas être d'accord sur des activités, sur des couleurs ,sur ce qu'on pense .</p>
<p>Jugements / arguments- contre-arguments</p> <p>Etre soi même c'est choisir . C'est faire des choix. on dit « Moi »</p>	<p>Élargissement / problématisation</p>

Synthèse débat 5: Le devoir de mémoire

<p>Définition / conceptualisation</p> <p>Vous avez essayé de définir ce qu'était le devoir de mémoire. Vous avez dit c'est le fait que les plus anciens expliquent aux plus jeunes.</p> <p>Le devoir de mémoire c'est transmettre , c'est chercher .</p> <p>C'est la mémoire qui a le devoir de retenir, de se souvenir .</p> <p>On se souvient de quelque chose parfois par devoir parce que ça nous a marqué ça nous a choqué ou parce que c'est un événement qu'on a vécu.</p>	<p>Exemples</p> <p>Par exemple les grands parents racontent leur histoire. Ils la transmettent à leurs enfants, qui eux mêmes la répètent à leurs enfants. Et c'est comme ça qu'on peut connaître leur histoire .</p> <p>Il y a aussi des archéologues qui cherchent la trace du passé dans les grottes. Il y a ceux qui nous racontent la guerre comme par exemple la première guerre mondiale . ET on apprend à se rappeler de ces événements.</p> <p>On peut savoir ce qu'on a vécu et ce qu'on n'a pas vécu</p>
<p>Jugements / arguments- contre-arguments</p> <p>Vous avez jugé le devoir de mémoire . Vous avez dit parfois on peut se souvenir par des témoignages mais il y a aussi des chercheurs qui nous aident à avoir un devoir de mémoire car on ne sait pas vraiment ce qui est vrai avec des seuls témoignages.</p> <p>On se souvient de quelque chose qui nous a marqué, qui nous a choqué.</p> <p>On retient parfois ce qu'on a aimé . On retient peu ce qu'on n'a pas aimé.</p>	<p>Élargissement / problématisation</p> <p>La question que vous avez posé qui élargit ce débat :vous vous êtes demandé si c' était vraiment un devoir de se souvenir. Notre mémoire a t elle vraiment un devoir ?</p> <p>Est ce que ceux qui ont une petite mémoire doivent se souvenir de tout ? Est ce qu'on doit retenir ce qu'on a appris ?</p>

L'éducation d'un sage

Un vieux sage avait un fils qui ne voulait pas sortir de sa maison, car il était complexé par son physique. Il craignait que l'on se moque de lui. Son père lui expliqua alors qu'il ne fallait jamais écouter les gens et qu'il allait lui en donner la preuve.

– Demain, lui dit-il, tu viendras avec moi au marché !
Tôt de bon matin, ils quittèrent la maison, le vieux sage sur le dos de l'âne et son fils marchant à ses côtés. Quand ils arrivèrent sur la place, des marchands ne purent s'empêcher de murmurer :
– Regardez cet homme. Il n'a aucune pitié ! Il se repose sur le dos de l'âne et laisse son pauvre fils à pied.
Le sage dit à son fils :
– Tu as bien entendu ? Demain, tu viendras avec moi au marché !



Le deuxième jour, le sage et son fils firent le contraire : le garçon monta sur le dos de l'âne et le vieil homme marcha à ses côtés. À l'entrée de la place, les mêmes marchands étaient là :

– Regardez cet enfant qui n'a aucune éducation, dirent-ils. Il est tranquille sur le dos de l'âne, alors que son pauvre père doit se traîner dans la poussière. Si ce n'est pas malheureux de voir pareil spectacle !
– Tu as bien entendu ? dit le père à son fils. Demain, tu viendras avec moi au marché !
Le troisième jour, ils partirent à pied en tirant l'âne derrière eux au bout d'une corde.
– Regardez ces deux imbéciles, se moquèrent les marchands. Ils marchent à pied comme s'ils ne savaient pas que les ânes sont faits pour être montés.
– Tu as bien entendu ? dit le sage. Demain, tu viendras avec moi au marché !

Le quatrième jour, lorsqu'ils quittèrent la maison, ils étaient tous les deux juchés sur le dos de l'âne. À l'entrée de la place, les marchands laissèrent éclater leur indignation :
– Quelle honte ! Regardez ces deux-là ! Ils n'ont aucune pitié pour cette pauvre bête.

Le cinquième jour, ils arrivèrent au marché en portant l'âne sur leurs épaules.

Mais les marchands éclatèrent de rire :

– Regardez ces deux fous qui portent leur âne au lieu de le monter !

Aussi le sage conclut-il :

– Mon fils, tu as bien entendu, quoi que tu fasses dans la vie, les gens trouvent toujours à critiquer. C'est pourquoi tu ne dois pas te soucier de leurs opinions : fais ce que bon te semble et passe ton chemin.

D'après un conte persan

**Dans l'atelier
du philosophe**

Nous sommes trop souvent prisonniers de l'opinion des autres. « Que vont-ils dire de moi si je prends la parole en classe ? Que vont-ils penser si je porte tel ou tel vêtement ? » Or, exister, c'est trouver son propre chemin. Si vous n'êtes pas vous-même, qui le sera à votre place ? Est-ce que cela ne vaut pas le coup de risquer parfois quelques critiques pour s'affirmer soi-même ?

1**l'éducation d'un sage?**Objectif(s) de
séance**débattre sur les préjugés. être soi.****55 minutes**
(5 phases)

Matériel

un baton de parole
salle de motricité
livre philo-fables
photo copie du texte
cahier d'écrivain**1. réactivation :qu'est ce qu'un débat philosophique ?**

(collectif) |

découverte |

**5 min.****Activité de l'enseignant**

vous souvenez vous de ce qu'est un débat philosophique?

à quoi ça sert?

comment avons nous procéder?

peut on définir une question philosophique?

**Réponse attendue**

universelle. concerne tout le monde. n'a pas une seule réponse. conscerne l'humain...

**Activité de l'enseignant**

j'élabore une affiche sur qu'est ce qu'une question philosophique

1. c'est une question ouverte
2. elle amène d'autres questions
3. elle dérange
- 4 elle concerne tout le monde
5. elle n'a pas qu'une seule réponse
6. elle concerne l'humain, elle est universelle
7. elle nous concerne
8. elle ne peut pas être définitivement résolue.

cette fois ci nous allons nous poser une question philosophique à partir d'un texte . on écoute et vous allez essayer de trouver un titre .

2. lecture du conte

(individuel) |

découverte |

**10 min.****Activité de l'enseignant**

je lis une première fois le texte.

puis je demande quel titre donneriez vous à ce texte? c'est une fable qu'est ce qu'une fable?

je note au tableau les titres. ne doit pas figurer de noms des personnages

puis je demande quels sont les problèmes que posent ce texte?

quel sujet à caractère philosophique.

**Activité des élèves**

les élèves essaient de trouver un titre. sur ardoise

puis ils notent les problèmes.

puis ils votent pour les questions philo

3. communauté de lecture

(collectif) |

mise en commun / institutionnalisation |

**10 min.****Activité des élèves**

lecture en furet

rappel des règles de prise de parole et respect lors d'un débat . celui qui n'a pas parlé parle en priorité.

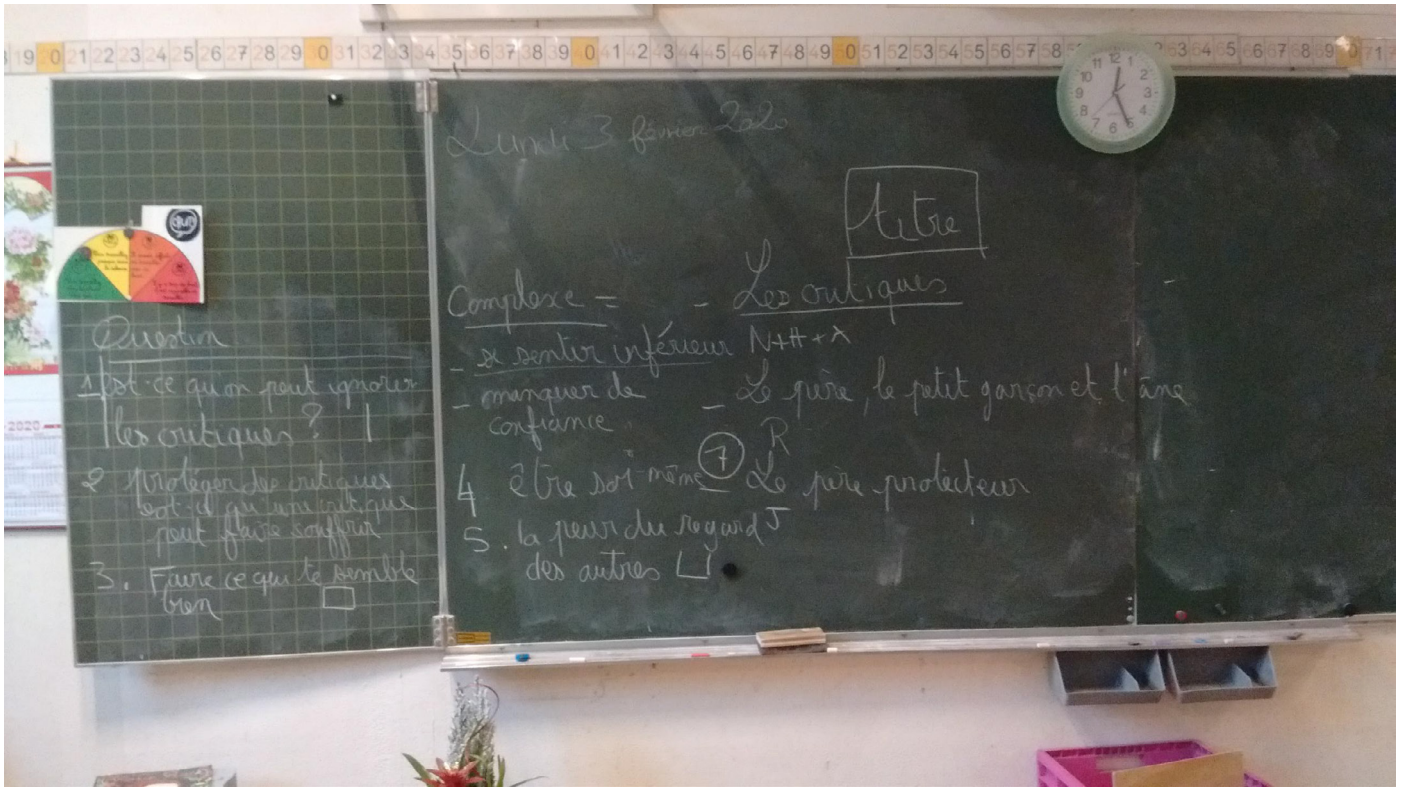
on s'écoute.

4. débat.

(collectif) |

recherche |

**20 min.**



Lundi 3 février 2020

Le titre

Complexe =

- se sentir inférieur N+H+R
- manquer de confiance
- de père, le petit garçon et l'âne
- 4. être soi-même ^R de père protecteur
- 5. la peur du regard ^J des autres LI

Question

1. Est-ce qu'on peut ignorer les critiques? I
2. Protéger des critiques est-il qu'une critique peut faire souffrir
3. Faire ce qui te semble bon

Questionnaire sur les débats philosophiques.

1. Nous avons organisé des débats philosophiques. Quels étaient les thèmes ?

.....

.....

.....

.....

.....

2. Quel est le débat que tu as préféré ? Ou quels sont les débats que tu as préférés ?
Explique pourquoi.

.....

.....

.....

.....

3. Est ce que tu te sens à l'aise dans le cercle de parole ?

– Si oui qu'apprécies tu ?

.....

– Si non pourquoi ? Qu'est ce qui te gêne ? Qu'aimerais tu changer ?

.....

4. **Est ce que tu trouves qu'il est facile de prendre la parole ?**

- **Oui**

- **non**

5. **Sur quel thème aimerais-tu que nous organisions un débat ?**

-

6. **lors d'un débat est ce que ton opinion a changé ? Est ce qu'au début tu pensais quelque chose et la discussion t'a fait changer d'avis ou t'as permis de voir les choses autrement ? Si oui donne un exemple.**

- **Oui**

.....

.....

- **non**

RÉCAPITULATIF DES QUESTIONNAIRES

Item questionnaire des élèves	Question 1 : quels débats ?	Question 2 débat préféré	Question 3 cercle de parole ?	Question 4 prise de parole ?	Question 5 proposition de thème	Question 6 changement d'opinion
H (CM1)			Oui car on est en ronde on réfléchit tous	Non car des personnes coupent la parole	L'école	Non
Am (CM2)	-Amitié -courage -devoir de mémoire	Amitié . Parce que ça m'a fait du bien de savoir qu'est ce qu'était l'amitié pour mes amis	Oui . Ça me permet de voir tout le monde et d'entendre .	non	La timidité	Oui puis non
An (CM2)	-infini - l'amitié	Amitié parce que pour moi c'est plus important				
S (CM2)	- l'infini -l'amitié	Celui de l'infini parce que j'aime ce sujet	Pas d'avis	Oui	L'univers	Non
R (CM1)	-	Silence. J'aime le silence ça m'apaise	Oui parce que tout le monde m'écoute	Non parce que je perds mes mots	La bienveillance	Non parce que je n'ai jamais d'opinion
E (CM1)		L'amitié ça m'a fait penser à mes amis	Oui car je ne suis pas timide	Oui	Le coronavirus	Non j'ai toujours gardé le même
P (CM2)	Le devoir de mémoire l'amitié	Le devoir de mémoire était très intéressant L'amitié tout le monde m'a touché	Oui mais on se coupe souvent la parole .ce que j'aime ce sont les différentes manières de s'exprimer	Pas trop. Tout le monde se coupe la parole	Le bruit	Non

Item questionnaire des élèves	Question 1 : quels débats ?	Question 2 débat préféré	Question 3 cercle de parole ?	Question 4 prise de parole ?	Question 5 proposition de thème	Question 6 changement d'opinion
M (CM2)		Le devoir de mémoire car quand on y repense on trouve encore des réponses.	Non car beaucoup de personnes ne prennent pas sur elles et c'est gênant.	Non car il faut attendre que les autres t'écoutent.	L'amour	Non
A1 (CM2)	La différence, l'amitié, le courage, le silence, le devoir de mémoire	Le devoir de mémoire parce qu'on savait moins ce que c'était et on a exploré vraiment le sujet	Oui parce que c'est (plutôt) respectueux des choix et des avis des autres.	Oui et non car il faut savoir s'affirmer	J'aimerais beaucoup que ce soit des questions pas avec une seule réponse une question sur laquelle on peut avoir des opinions différentes	Oui plutôt, mais je ne peux pas en citer car je ne m'en souviens pas précisément.

10

Débat Philosophique

Nous avons organisé des débats philosophiques.

Quels étaient les thèmes ?

Les thèmes étaient : l'amitié, le courage, le silence, et le devoir de mémoire.

Quel est le débat que tu as préféré ? Ou quels sont les débats que tu as préférés ?

J'ai préféré le devoir de mémoire et l'amitié.

Car le devoir de mémoire était très intéressant et que l'amitié tout le monde m'a touché.
(emo)

3) Est-ce que tu te sens à l'aise dans le cercle de parole ?

Oui mais on se la coupe souvent. Ce que j'aime c'est les différentes manières de s'exprimer.

4) Est-ce que tu trouves qu'il est facile de prendre la parole?
Non pas trop tous le monde se la coupe.

5) Sur quel thème aimerais-tu que nous organissions un débat?
J'aimerais sur le bruit

6) Lors d'un débat est-ce que ton opinion a changé?
Non pas spécialement.

Questionnaire Sur les débats philosophiques

1- Sur l'amitié, le silence, courage, être soi

2- l'amitié car ça m'a fait penser à mes amis

3- Oui car je ne suis pas timide.

4- Oui

5- coronavirus

6- Non j'ai toujours gardé le ~~me~~ même

Questionnaire sur les débats philosophiques.

1. Nous avons organisé des débats philosophiques. Quels étaient les thèmes ?

Amitié
Timidité Courage
Devoir de mémoire

2. Quel est le débat que tu as préféré ? Ou quels sont les débats que tu as préférés ?
Explique pourquoi.

Amitié : parce que ^{ça} m'a fait
du bien de savoir ^{qu'est-ce que} ~~qu'est-ce que~~ mais l'amitié
pour mes amis

3. Est-ce que tu te sens à l'aise dans le cercle de parole ?

- Si oui qu'apprécies tu ?

Oui j'apprécie parce que la ronde
avec le bâton de parole ^{ça} me permet
de voir ^à tout
monde.

- Si non pourquoi ? Qu'est ce qui te gêne ? Qu'aimerais tu changer ?

est d'entendre

4. Est-ce que tu trouves qu'il est facile de prendre la parole ?

- Oui

- non

5. Sur quel thème aimerais-tu que nous organisions un débat ?

la timidité

6. Lors d'un débat est-ce que ton opinion a changé ? Est-ce qu'au début tu pensais que quelque chose et la discussion t'a fait changer d'avis ou t'as permis de voir les choses autrement ? Si oui, donne un exemple.

Oui

non

Débat philosophique

infinie et l'amitié

J'ai préféré le débat sur l'amitié parce que pour moi c'est plus important

1) L'amitié, silence, le devoir de mémoire
le courage, être soi

2) L'amitié et le courage car on parle de nos amis fin ses très sympa
on dit tout se ~~que~~ ^{que} l'on pense sans détente

3) oui et non oui car on dit tout se que l'on pense sans nous relache
non car des personnes coupe la parole

4) non

5) se que l'on veut changer dans notre vie

6) non

1. l'amitié
le courage
le silence
le devoir de mémoire

2. le devoir de mémoire car quand on y repense on trouve encore des réponses.

3. Non car beaucoup de personnes ne prennent pas leurs surelles et c'est gênant.

4. Non car il faut être sûr que les autres t'écoutent.

5. l'Amour

6. Non

M

Questionnaire sur les débats philosophiques.

1. Nous avons organisé des débats philosophiques. Quels étaient les thèmes ?

- l'amitié.....

.....

- ...
l'infini.....

...

2. Quel est le débat que tu as préféré ? Ou quels sont les débats que tu as préférés ?

Explique pourquoi.

- ...celui de l'infini
parce que j'aime ce sujet

.....

-

.....

3. Est-ce que tu te sens à l'aise dans le cercle de parole ?

– Si oui qu'apprécies-tu ?

...je n'ai pas d'avis

– Si non pourquoi ? Qu'est-ce qui te gêne ? Qu'aimerais-tu changer ?

.....

4. Est-ce que tu trouves qu'il est facile de prendre la parole ?

– Oui

5. Sur quel thème aimerais-tu que nous organisions un débat ?

- ...l'Univers

6. Lors d'un débat, est-ce que ton opinion a changé ? Est-ce qu'au début tu pensais quelque

chose et la discussion t'a fait changer d'avis ou t'as permis de voir les choses autrement ? Si oui donne un exemple.

– non

Questionnaire sur les débats philosophiques.

1. Nous avons organisé des débats philosophiques. Quels étaient les thèmes ?

- L'amitié

- Le courage

- Le silence

- Être soi

2. Quel est le débat que tu as préféré ? Ou quels sont les débats que tu as préférés ?
Explique pourquoi.

- Mon thème préféré est le silence.

- J'aime le silence parce que

- cela m'apaise.

3. Est-ce que tu te sens à l'aise dans le cercle de parole ?

- Si oui qu'apprécies-tu ?

Oui parce que tout le monde m'écoute.

- Si non pourquoi ? Qu'est-ce qui te gêne ? Qu'aimerais-tu changer ?

4. Est ce que tu trouves qu'il est facile de prendre la parole ?

- Oui

- non parce que je perd mes mots.

5. Sur quel thème aimerais-tu que nous organisions un débat ?

- La Bienveillance

6. lors d'un débat est ce que ton opinion a changé ? Est ce qu'au début tu pensais quelque chose et la discussion t'a fait changer d'avis ou t'as permis de voir les choses autrement ? Si oui donne un exemple.

- Oui

Parce que j'ai jamais d'opinion.

- non

ANALYSE DES DONNÉES

	Amitié	Courage	Silence	Être soi	Le devoir de memoire
Durée					
réflexion	2 mn	1mn 30 s	1mn 30 s	1mn30 s	1mn30 s
débat	9m 11 s	11mn 13 s	8 mn	8 minutes	8 minutes
Retour des élèves	-problème de respect de la parole	- Bon respect calme - mais répétitions - demande de A1 d'une question concrète	- calme - demande de A1 d'une question concrète	- un enfant a gêné -le sujet n'a pas plu à l'un - personne n'a dit n'importe quoi.	- Calme mais répétitions -perturbation par les rires -demande de A1 d'un réponse concrète
Échanges					
nombres de participants ayant parlé	13 élèves ont parlé (/ 17 présents)	13 élèves (/15 présents)	15 élèves (/17 présents)	6 élèves (/8 élèves)	8 élèves (/ 9 élèves présents)
sans intervention	- 3 sans prise de parole : H, Sh, Hu	0	0	2 A2 J	1 Sh
exclus	-1 exclus A2 1 absente	2 exclus A2 J 2 élèves occupés Hu Sh 1 absent	1 élève hors jeu A2 2 élèves occupés Am+M		0 1 absent A3
nombre d'échanges	14	13	15	12	13
interaction	-5 interactions d'accord pas d'accord	-5 interactions.	-4 interactions 2 nominatives et deux globales/	-3	7 d'accord pas d'accord
interventions > 1	1 A interventions longues.	0	0	4	Plusieurs fois Y et A
Synthèse					
toutes les cases remplies	Toutes les cases sont remplies		Toutes les cases. Bn débat		Toutes les cases
manque une case		Elargissement		Elargissement Jugments	
Fond du débat	Problématisation-conceptualisation – argumentation-intérêt -qualité -progression dans les interventions	Exemples nourris inspirés de la fiction, dans l'expérience de vie La circulation du motif de l'araignée . La relativité du courage	Réflexion personnelle Bien être du débat lui même	Exemples peu précis.	- pb Définition confusion mémoire/mémorisation - confusion de certaines interventions.

	Amitié	Courage	Silence	Être soi	Le devoir de mémoire
Moment du basculement	-Au début problème de définition cœur de cœur. -Juste avant la fin ouverture -émotion	- définition de la relativité.	- progression	- définition avec le MOI	- vers la fin sur la vraie question du devoir.
Bilan du PE nombre d'interventions pendant le débat	9	9	2	En début de débat puis 1	Rires à faire cesser.
Leaders	M arin : émotion de sa propre expérience S : élargissement débat sur la définition et sur l'intensité.	Ni sur la définition en début.	Nombreux ajouts de chacun repris. Pensée collective inconsciente P , AI Une originalité sur l'angoisse liée au silence	Ni définition A nouvelle idée.	M et AI sur le lien avec l'histoire.

Transcription

Débat n 1 : Amitié

N : pour moi l'amitié c'est ...s'aider parfois se chamailler, s'aider et profiter

A3 : moi l'amitié pour moi c'est s'aimer, jouer ensemble, s'aider, ne pas se disputer , être comme des Sœurs. (interruption et frères) , frères et sœurs (mais tais-toi) e s'iamer comme des frères et sœurs et de les garder précieusement dans leur cœur (reprise laspus)

Y : je trouve que t'en as fait un peu trop quoi ! Moi je dis que l'amitié c'est un peu improtant et que ça se partage....pas ...que c'est bin l'amitié ça t'apprend des choses parfois. Parce que là ce que tu viens de dire par exemple c'est soeur de cœur c'est vraiment... vraiment... bien elles s'aiment bien... comme Pénélope et (comme moi et Ernest) et comme moi et Esteban....

Am: pour moi l'amitié c'est comme ce qu'ils ont dit c'est comme jouer ensemble ,s'amuser, rigoler ensemble,. T'as envie de passer d utemps avec ton ami parce que tu rigoles...tu ...es ... voilà

P : Moi j'étais ppas trop d'accord avec Y parce que pour moi un ami c'est... moi une amie c'est pas pareil qu'un amie ou un ami d'ailleurs. Une amie c'est plus fort qu'une copine pour moi

An: interruption non c'est pareil. Intervention maîtresse

P: et donc... comme l'a dit Y moi j'ai une sœur de cœur c'et plus que... c'st pas plus que tout.... c'est une fille que j'aime beaucoup beaucoup. Complete. (problème avec Amel en toile de fond) moi ça m'a fait penser quand j'ai entendu le mot amitié à une fleur, à une fleur tou simplement.

(problème entre 3 élèves. Interruption)

A: en fait l'amitié pour moi c'est... c'est très fort... vriament les meilleures amies, meilleurs amis c'est plus fort que tout. Mais par contre les amis comme ça , les copains, ça c'st moins que les meilleurs amis.

(interruption Anthony mais julien tu fais quoi toi ?)

Les meilleurs amis ça aide on peut rigoler bien ensemble, on fait des blagues, ons'amuse voilà et parfois on se dispute ...on se dipute toujours mais après à la fin on rigole bien.

Ni : Alors moi je suis d'accord avec N et P.parcé que aussi l'amitié, déjà l'amitié pour moi quand t'es ami avec quelqu'un dont tu peux compter sur la personne... tu peux compter sur la personne que tu l'aimes parce que quand on a un ami franchement faut se rencontrer faut se connaître parce que tu vas pas aller comme ça tu vois une personne tu dis ça ça sera mon ami comme ça mais faut ...faut voilà quoi... parce que parfois pour être amis ça prend du temps , parfois c'est plus facile mais pour moi 'l'amitié c'est quand tu peux ..enfin quand t'es ami avec quelqu'un c'est quand tu peux rester avec elle qui voudra bien t'écouter et dont tu peux compter sur lui.

H: pareil que N voilà c'est bon j'ai parlé .

R: l'amitié desfois... macha c'est ma meilleure amie mais je ne parle pas beaucoup avec elle. C'est pas parce qu'on parle pas beaucoup avec sa meilleure amies qu'on n'est pas sa copine mais euh... . et...euh..... J'ai oublié ce que je voualis dire

E : A moi ? Ben moi je trouve que ami c'est quand t'aimes la personne... Je suis d'accord avec Niama et aussi avec Penelope un peu parce que copain c'est moins fort que ami je trouve . Et aussi Frère de cœur c'est plus fort ou sœur de cœur. Voilà
(intervention en sourdine d'Anthony)

M: moi je trouve que l'amitié c'est quelque chose de précieux. C'est.... c'est essentiel Ça sert à grandir, ça sert à évoluer parce que si on reste tout seul on va rien apprendre des autres et surtout moi quand je revois les CP je me dis que ça a énormément servi 'l'amitié parce que quand je suis arrivé dans cette école et je me suis fait plein d'amis et ça m'a bien aidé parce que quitter mon ancienne école c'était compliqué c'est là où j'ai passé ma maternelle , c'était ma première classe ma première maîtresse , ds nouveaux amis, mes premiers frères de cœur et c'était compliqué de quitter

et grâce à l'amitié ça m'a beaucoup plus aidé. Enfin ça m'a aidé.

(Il va me faire pleurer en fait)

il reste deux minutes

S : en fait pour moi comme disent les autres c'est quelqu'un qui s'aime fort qui joue beaucoup avec eux mais aussi ... c'est pas la jalousie quand on a plusieurs copains. Par exemple moi je joue avec un copain l'autre il ne faut qu'il soit jaloux que je ne joue pas avec lui parce que sinon c'est difficile et que la personne c'est plus tellement ton ami ..si un peu mais elle veut être que à toi ... et elle veut pas que tu joues avec d'autres personnes . Et voilà .

An : moi pour moi moi je suis d'accord avec tout le monde mais en même temps je suis pas d'accord avec tout le monde. En gros ce que je voulais dire c'est que l'amitié ça dépend comment tu réagis à ton amitié. Parce que par exemple moi si je suis ami avec quelqu'un et qu'après... et que j'ai un meilleur ami c'est pas quelque chose... quelque chose qui est à toi. C'est quelque chose que t'apprécies ... en fait un ami c'est pas quelque chose qui est à toi. Par exemple moi j'ai un ami qui est venu avec mon anniversaire il habite dans le premier arrondissement je ne le vois presque jamais alors que c'est mon meilleur ami.

Interventions de la PE ou d'autres pendant le débat.

respect du silence

- **PE** : intervention sur le silence. XXX
- maitresse.
- Pb avec la parole « je lève le doigt depuis le début »
- « julien tu fais quoi »
- **PE** : « personne n'est obligé de parler »
- mais chuut.
- Il va me faire pleurer
- **PE** : Il reste deux minutes.
- **PE** : Le débat est fini.

Fin du débat déception .

Qu'avez vous pensé ?

- P: bin mas bcp de personnes qui rigolaient et c'était pas agréable. Comme marin moi j'ai vu que ça lui faisait du bien d'en parler. Il faut respecter la parole .
- Y : J'ai vu qu'il y avait des histoires touchantes , des histoires un peu moins y en avait qui respectait pas le temps de parole. Ça c'est bien passé.
- M : Moi j'ai trouvé que tout aurait pu parler. Tout ceux qui ont parlé avait des choses à dire disait des choses intéressantes. **On pense pas tous pareil**
- S: je trouve que ce conseil était irrespectueux... c'est pas un conseil .
- N Ce qu'on n'a pas dit... sur ce débat c'était mieux que tout tout le monde a parlé. Même ceux qui zont parlé quand on parle ...faut les respecter.

Interrogé

Hu pourquoi tu n'as pas parlé pas envie ? Pourquoi ? Tu n'avais rien à dire ?

SH ?

J?

Les règles de parole selon Oscar Brénifier

Règle 1 : lever la main pour demander la parole pour apprendre à différer le désir, le geste et être attentif aux autres.

Règle 2 : ne pas se précipiter. Ce n'est pas le premier qui lève la main qui a la parole . Lever la main ne sert pas à montrer que l'on sait.

Règle 3 : ne pas lever la main quand quelqu'un parle afin de ne pas être centré sur soi et mieux écouter.

Règle 4 : garder en tête sa question et être capable de l'énoncer avant de répondre à la question .

Règle 5 : pouvoir reformuler la parole d'un camarade, en particulier si l'on veut exprimer son désaccord.

Règle 6 : vérifier qu'une idée est claire avant de l'accepter sinon ne pas la considérer comme une idée.

Règle 7 : vérifier qu'une idée est nouvelle avant de l'accepter, afin de ne pas répéter inutilement la même chose.

Règle 8 : vérifier qu'une réponse répond à la question avant de l'accepter sans quoi le sujet dérive

Règle 9 : vérifier qu'une objection proposée contredit bien la proposition initiale et qu'elle n'est pas simplement une autre idée sans quoi le sujet dérive.

Les règles de parole selon Oscar Brénifier

Règle 10 : Si l'on propose une nouvelle idée il faut établir le rapport de cette nouvelle idée.

Règle 11 : toute idée avancée doit être problématisée et argumentée

Règle 12 : toute différence d'opinion doit être identifiée et débattue par un vote et acceptée provisoirement si elle est votée.

Règle 13 : Il faut écouter ce que l'on dit et non pas ce que l'on voudrait dire ou aurait pu dire .Seuls comptent les mots prononcés.

Règle 14 : On aidera quelqu'un seulement s'il le demande. Ainsi si un enfant est en panne pour s'exprimer le professeur des écoles peut intervenir pour comprendre son besoin : « as-tu besoin de temps ou de quelqu'un pour t'aider ? As- tu plus particulièrement besoin que quelqu'un t'aide à reformuler ton idée ou à vérifier que c'est une nouvelle idée pertinente ? ». Ainsi on donne le temps à l'enfant de réfléchir et on se donne les moyens dans le groupe de répondre à son besoin.

Règle 15 : on se doit d'accepter une hypothèse si l'on n'en a aucune autre à proposer sauf à démontrer qu'elle est dépourvue de sens.

Source :

BRÉNIFIER, O. (2002). *Enseigner par le débat* . Rennes , France : CRDP.

Résumé

Les ateliers philosophiques organisés à l'école primaire rencontrent aujourd'hui trois priorités fixées à l'éducation en France : travailler sur les valeurs citoyennes, développer l'esprit critique, enfin agir sur les capacités de métacognition des élèves. Ces ateliers à visée philosophique permettent plus précisément, dans l'enceinte de la classe, de travailler la cohésion de classe, la collaboration et le raisonnement logique. Pourquoi et comment les mettre en place dans une classe à double niveau CM1-CM2 très hétérogène où le groupe classe est difficile à construire afin de créer un être ensemble et un apprendre ensemble fécond ?

Abstract

The development of philosophical workshops in primary school organized since 20 years now encounters three major values set up to schoolteaching in France: citizenship principles thinking, critical mind improvement and at last actions on pupils meta-cognition abilities. These philosophical workshops allow to amplify harmony, collaboration and logical argument inside the classroom. The purpose of these workshops is to build a fertile « Being Together » and « Learning Together » behavior within a very heterogeneous group of pupils from both CM1 and CM2 grades. Why and how implement these workshop ?