



HAL
open science

Des ateliers à visée philosophique avec des élèves de maternelle pour apprendre à s'exprimer et à réfléchir

Alexandra Cheyrol

► To cite this version:

Alexandra Cheyrol. Des ateliers à visée philosophique avec des élèves de maternelle pour apprendre à s'exprimer et à réfléchir. Education. 2020. dumas-03352899

HAL Id: dumas-03352899

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03352899>

Submitted on 10 Mar 2022

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.

Copyright

MÉMOIRE de master

Présenté par : **CHEYROL Alexandra**

Soutenu le : 24 Juin 2020

Pour obtenir le diplôme du :

Master Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation

Mention : enseignant du premier degré

Discipline : Sciences de l'éducation

**DES ATELIERS A VISÉE PHILOSOPHIQUE AVEC DES
ÉLÈVES DE MATERNELLE POUR APPRENDRE A
S'EXPRIMER ET A RÉFLÉCHIR**

Mémoire dirigé par :

Monsieur Yann LEBIHAN

Professeur de l'INSPE de Chartres (Centre Val de Loire)

Devant une commission d'examen composée de :

Madame Élodie PICKEROEN

Maître-formateur, centre de formation INSPE de CHARTRES

Monsieur Yann LEBIHAN

Enseignant centre de formation INSPE de CHARTRES

Année universitaire 2019-2010

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier Monsieur Yann Lebihan mon directeur de mémoire et tuteur INSPE pour sa grande disponibilité et ses conseils clairvoyants qui m'ont été d'une grande aide pour écrire ce mémoire. Merci à Elodie Pickeroen pour sa bienveillance et son accompagnement tout au long de l'année.

Je remercie également tous mes collègues de l'école dans laquelle j'ai mis en place ce dispositif pour l'intérêt qu'ils ont témoigné à l'égard de ce projet ; ainsi que pour leurs conseils, leur grande bienveillance et leur accessibilité.

Un grand merci à mon ATSEM pour son soutien indéfectible et son dévouement tout au long de cette année scolaire.

Enfin merci à ma famille pour avoir toujours été à mes côtés mais surtout pour avoir cru en moi. Sans oublier mes amies qui sont d'une richesse inestimable tant sur le plan personnel qu'intellectuel.

Table des matières

PARTIE I - THEORIE	7
<i>I-</i> Définitions et essence des ateliers à visée philosophique avec les enfants	7
A. Qu'est-ce que la philosophie ?.....	7
B. Qu'est-ce que la philosophie avec les enfants ? Quelle est son essence ?.....	8
<i>II-</i> Enfance et philosophie	9
A. Comptabilité entre enfance et philosophie	9
B. Quelques personnages clé dans l'essor de la philosophie avec les enfants	10
<i>III-</i> La modalité orale comme pilier des apprentissages	13
A. La discussion comme moyen d'apprendre à philosopher.....	14
B. Comment déceler la dimension philosophique d'une discussion ?	16
C. Les enjeux des ateliers à visée philosophique avec les enfants	17
D. Inscrire les ateliers à visée philosophique dans le programme de l'école maternelle	26
<i>IV-</i> Une pratique controversée qui interpelle.....	29
A. D'un point de vue scientifique.....	30
B. Les principaux arguments des opposants aux ateliers à visée philosophique.....	31
C. Les principaux arguments allant dans le sens des ateliers à visée philosophique	33
PARTIE II - METHODOLOGIE	36
<i>I-</i> Observations, hypothèse de départ et effets attendus	36
<i>II-</i> Présentation de l'école, de la classe et des élèves concernés par le dispositif.....	37
A. Profil de l'école	37
B. Profil de la classe.....	37
<i>III-</i> Description des choix opérés pour l'élaboration du dispositif	38
A. Choix du thème sur l'amitié	38
B. Pourquoi utiliser des albums inducteurs ?	41
C. Comment pratiquer les ateliers à visée philosophique avec des enfants ?.....	42
<i>IV-</i> Protocole mis en place pour le thème de l'amitié.....	45
<i>V-</i> Evaluation du dispositif	46
PARTIE III - REFLEXION PROFESSIONNELLE	47
<i>I-</i> Résultats et interprétations	47
A. Ce qui a bien fonctionné.....	47
A. Quelques remarques générales sur les améliorations à apporter au dispositif.....	48
B. Quelques remarques plus spécifiques sur les améliorations à apporter.....	51
C. Les enseignements retirés suite à la pratique d'ateliers à visée philosophique en maternelle.....	52
<i>II-</i> Les ateliers à visée philosophique : une aide aux élèves en difficultés scolaires ?	53
A. Quelques caractéristiques des élèves en difficultés scolaires	53

B.	Ce dont ont besoin les élèves.....	55
C.	Un dispositif pour aider les élèves en difficulté à penser, à se questionner, à problématiser, à reprendre confiance en leurs capacités	57
D.	Qu'en serait-il dans ma pratique de classe ?.....	59
III-	Au regard du référentiel de compétences, quelles incidences sur ma pratique de classe ?	60
IV-	Conclusion et ouverture.....	61
V-	Annexes	62
	<i>Annexe 1</i> : Le triangle de Michel TOZZI par Anne-Marie Deschamps (intervenante INSPE Chartres). 62	
	<i>Annexe 2</i> : Les règles des ateliers à visée philosophique dans notre classe.....	62
	<i>Annexe 3</i> : Questions philosophiques liées aux albums inducteurs	63
	<i>Annexe 4</i> : Résumé des albums inducteurs	63
	<i>Annexe 5</i> : Canevas séances <i>C'est quoi un ami ?</i>	64
	<i>Annexe 6</i> : Trace écrite collective.....	64
	<i>Annexe 7</i> : Tableau récapitulatif de la séquence sur le thème des amis	65
	<i>Annexe 8</i> : Fiche de préparation de la séance n°3.1.....	67
	<i>Annexe 9</i> : Dictée à l'adulte servant d'évaluation diagnostique	70
	<i>Annexe 10</i> : Grille d'observations collective	72
	<i>Annexe 11</i> : Grille d'observations individuelle	73
	<i>Annexe 12</i> : Document de synthèse d'une discussion à visée philosophique – Séance n°4	74
	<i>Annexe 13</i> : La méthode Delsol-Connac-Tozzi	77
VI-	Bibliographie – Sitographie – Filmographie	78
A.	Bibliographie	78
B.	Sites web.....	79
C.	Articles	80
D.	Filmographie.....	81
E.	Textes officiels	81
VII-	Résumé	82
VIII-	Abstract.....	83

Au fil des siècles, l'Homme a évolué et ceci a engendré des mutations plus ou moins profondes dans nos sociétés. Le monde actuel devient de plus en plus complexe. D'où l'importance d'apporter des clés de compréhension aux plus jeunes. A l'occasion des diverses mutations sociétales, le statut de l'enfant a changé. Par conséquent, la façon de penser l'éducation a, elle aussi, été renouvelée.

Lorsque nous décidons d'exercer le métier de professeur des écoles nous acceptons cette complexe mais néanmoins fondamentale mission de former de futurs citoyens éclairés. Nous savons alors que nous nous lançons dans une profession dans laquelle il est, sans cesse, nécessaire de se réinventer, de faire preuve d'imagination pédagogique pour s'adapter aux mieux aux besoins de nos élèves afin de les conduire vers la réussite aussi bien individuelle que sociale et professionnelle.

Les ateliers à visée philosophique avec les enfants se sont révélés être un dispositif novateur et opportun. C'est pour cela que nous avons voulu mettre en œuvre une méthodologie répondant aux exigences disciplinaires, intellectuelles et philosophiques de cette nouvelle pratique afin de développer chez des élèves de moyenne et grande sections des aptitudes à s'exprimer et raisonner. D'où la problématique que nous nous attacherons à résoudre tout au long de ce mémoire : *Dans quelle(s) mesure(s) la mise en place d'ateliers à visée philosophique avec de jeunes enfants de maternelle permet-elle aux élèves d'apprendre à extérioriser leur propre pensée tout en l'argumentant ?*

Il ne s'agit pas de proposer des cours sur les grands philosophes ou de lire des textes philosophiques mais bien d'apprendre à philosopher à des enfants ; la nuance est importante à saisir. Les élèves discuteront, échangeront en respectant un cadre précis contenant des exigences explicites que l'enseignant devra s'efforcer de faire respecter et d'adapter à l'âge de ses élèves. Ainsi, ils deviendront des philosophes en herbes capables de réfléchir à des questions existentielles, dépassant l'égoïsme habituel de si jeunes enfants. In fine, et même si nous tenons d'ores et déjà préciser que ce dispositif nécessite du temps pour se mettre en place, nous visons principalement des progrès langagiers, cognitifs et citoyens. Les élèves se rendront acteurs de leurs propres savoirs et apprentissages en collaborant pour construire ensemble une réponse à la question posée. Néanmoins, le contraste avec l'enseignement plus traditionnel peut contrarier... En effet, la transmission du savoir ne s'effectuant pas exclusivement par le maître, il se pourrait que certains ne cernent pas, ou du moins pas de suite, les attentes ou plus généralement les finalités de ces discussions.

Enfin, nous insistons sur la préposition employée dans l'expression. En effet, nous parlons d'atelier à visée philosophique AVEC des enfants car comme le soutient Edwige Chiroutier¹, « *la philosophie*

¹ Maître de conférences. Chercheure au CREN. Titulaire de la Chaire UNESCO/U. de Nantes

que nous faisons avec les enfants est la même que celle faite avec des adolescents de terminale ou des adultes »². Toutefois, quelle que soit son appellation, la philosophie avec les enfants gagne en popularité ses dernières années. Outre Edwige Chiroutier, en France, sa démocratisation est notamment portée par des personnes telles que Michel Tozzi, Jean-Charles Pettier, Frédéric Lenoir ou encore Pascaline Dogliani...

En partant du constat que les élèves ont du mal à prendre la parole devant un groupe mais surtout à passer outre la réponse type « *parce que* », voici le plan de ce mémoire.

Dans une première partie théorique, nous définirons le concept de philosophie ainsi que celui de philosophie avec les enfants ; puis nous préciserons quelle est l'essence des ateliers à visée philosophique. Ensuite, nous prêterons attention aux liens entre la philosophie et l'enfance. Dans une troisième sous-partie, nous verrons dans quelles mesures la modalité orale se révèle être le pilier des apprentissages. Enfin, nous terminerons en tentant de décrire les arguments cités contre cette pratique, mais également les bienfaits et les certitudes qui légitiment les ateliers à visée philosophique avec de jeunes enfants.

Dans une seconde partie méthodologique, nous décrirons plus en détail notre démarche, nos anticipations ainsi que notre hypothèse répondant à la problématique citée ci-dessus. Nous présenterons le profil de l'école, de la classe mais également du groupe concerné par la mise en place des ateliers à visée philosophique. De même, nous expliciterons le plus clairement possible nos choix ainsi que le protocole qui en découle. Enfin, il sera question de vous exposer la manière et les outils utilisés pour analyser les éléments et informations recueillis.

Dans une dernière partie professionnelle, nous décrirons, analyserons, interprèterons les résultats et observations. Des remarques générales mais également plus spécifiques vous seront proposées. Ainsi, nous ferons un état des lieux des compétences professionnelles particulièrement développées au cours de ce dispositif. Il s'agira également, de vous présenter sous un angle relativement méconnu les ateliers à visée philosophique avec les enfants, comme une activité ayant des répercussions souvent positives pour des élèves en difficulté. Puis nous conclurons ce mémoire en répondant à la problématique travaillée.

² POMME D'API. « La philosophie, un jeu d'enfant ? ». Pomme d'Api [en ligne], Janvier 2019, n° 635, Supplément pour les parents du magazine. Disponible à l'adresse : <https://www.pommedapi.com/parents/le-cahier-parents/la-philosophie-un-jeu-d-enfant> (consulté le 25 Novembre 2020)

PARTIE I - THEORIE

I- Définitions et essence des ateliers à visée philosophique avec les enfants

Cette première partie vise à définir la philosophie. Il sera ensuite question de cerner l'essence de la philosophie adressée aux jeunes enfants.

A. Qu'est-ce que la philosophie ?

Prêtons attention à l'étymologie du terme « *philosophie* ». Ce terme vient de « *philo* » qui signifie amour et de « *sophia* » qui signifie sagesse. Littéralement, ce mot signifie donc : « *amour de la sagesse* ». Même si l'étymologie ne fait aucun doute, les hommes ne conceptualisent pas la philosophie de façon unanime. En effet, pour les plus anciens, la philosophie est une science : celle du savoir rationnel. Pour les hommes plus modernes, elle est devenue synonyme de questionnement sur la nature de l'homme et sa signification³.

La définition de Gilles Deleuze (historien de la philosophie, philosophe, professeur à l'Université Paris VIII) a retenu notre attention. Il qualifie la philosophie d'« *idiotie* ». Deleuze dit alors du philosophe qu'il est « *l'idiot* ». Selon ce dernier, la philosophie est comme un non-savoir. Il prend alors l'exemple de Socrate en affirmant qu'il joue au « *débile* ». En effet, lorsque Socrate prononce « *Tout ce que je sais, c'est que je ne sais rien* », il exprime en fait la nécessité de se « *déconnecter* » de toutes les connaissances et savoirs emmagasinés⁴.

Le terme « *idiot* » dans la langue grecque a la particularité d'avoir un double sens qui plus est paradoxal. Il désigne l'extrême généralité et l'extrême singularité. Il est connoté à la fois négativement et positivement. L'« *idiôtès* » étant l'homme qualifié de simple citoyen ; d'autre part, c'est ce qui constitue l'individualité de chacun, sa nature la plus profonde, la plus essentielle⁵. Ce paradoxe fait écho à ce qu'est la philosophie d'après François Galichet (docteur en philosophie, professeur des Universités à l'Université de Strasbourg). Il affirme que la philosophie nécessiterait⁶ : l'universalité en mettant de côté tous les savoirs acquis par l'individu comme le faisaient Socrate et Descartes en doutant même de ce qui est le plus évident comme l'existence du monde. Mais également l'élaboration d'une pensée singulière car comme l'écrit Bergson (1934) : « *Il n'y a pas, il ne peut pas y avoir une philosophie, comme il y a une science ; il y aura toujours, au contraire, autant de philosophies qu'il se rencontrera de penseurs originaux. [...] Si abstraite que soit une conception, c'est toujours dans une perception qu'elle a son point de départ* » (p.147).

³ LA-PHILO. *Qu'est-ce que la philosophie ? Définitions d'Aristote à Descartes [en ligne]*. [Consulté le 20 Février 2020]. Disponible à l'adresse : <https://la-philosophie.com/qu-est-ce-que-la-philosophie>

⁴ PHILOGALICHET.FR. *Les enfants sont philosophes [en ligne]*. Février 2016 [consulté le 20 Février 2020]. Disponible à l'adresse : <http://philogalichet.fr/wp-content/uploads/2016/02/Les-enfants-sont-philosophes.pdf>

⁵ *Ibidem*

⁶ *Ibidem*

B. Qu'est-ce que la philosophie avec les enfants ? Quelle est son essence ?

Edwige Chiroutier utilise la marelle comme métaphore pour évoquer le questionnement philosophique. Le début de la marelle correspondant à la découverte du monde qui s'effectue dès le plus jeune âge.

L'UNESCO a ouvert une chaire en 2017 dédiée à la philosophie avec les enfants⁷. Son but étant d'encourager la pratique d'ateliers à visée philosophique avec des enfants dès la maternelle. L'UNESCO considère donc par ses actions que faire philosopher des enfants est tout à fait possible et même bénéfique. En effet, dès 1946, l'UNESCO voyait en la philosophie une « école de solidarité humaine » grâce à laquelle il était possible d'améliorer la compréhension entre les peuples : « *L'actualité tragique partout dans le monde alerte les autorités publiques sur la nécessité d'éduquer dès le plus jeune âge les futurs citoyens et citoyennes à l'esprit critique, aux valeurs humanistes, à l'égalité entre les hommes et les femmes, à la nécessité d'un dialogue apaisé et respectueux entre toutes les cultures.* »⁸

Pascaline Dogliani⁹ dans une conférence nommée *La philosophie à l'âge de la maternelle* organisée par Bayard éducation en Mars 2010 à Marseille, dit qu'à travers la philosophie, elle amène les enfants à faire des choix. Choix qui doivent ensuite être argumentés. Lorsqu'ils sont intéressés par les sujets proposés, les élèves confrontent leurs idées. Ils constatent alors que chaque individu peut penser de façon différente. Son canevas de séance étant le suivant : se positionner par rapport à la question posée, argumenter son choix, se confronter aux choix des autres.

Lors de cette même conférence, Anne-Claire Beurthey alors rédactrice en chef de Pomme d'Api, explique la conception de Lévine (psychanalyste et philosophe français), recueillie au gré d'un entretien. Il affirme que faire de la philosophie avec de jeunes enfants c'est proposer aux élèves l'opportunité pendant un instant, de réfléchir aux questions philosophiques qu'ils se posent naturellement. Pourtant, il n'est pas question de leur servir une réponse unique, parce qu'il n'y en a pas qu'une seule ; mais plutôt leur donner l'occasion d'exprimer leurs idées dans le cadre de l'écoute et du respect mutuels, sans aucun jugement, ni vérité supérieure. Lévine insiste sur le fait que dans ce cadre-là, les enfants sont considérés comme des « *interlocuteurs valables* ». Cette posture les valorise et les encourage à s'extérioriser.

Il évoque trois raisons qui expliquent pourquoi il faut louer les ateliers à visée philosophique avec les enfants. Premièrement, en encourageant le questionnement philosophique, ils apprennent à réfléchir par eux-mêmes, ceci leur servira plus tard pour devenir des Hommes capables de faire des choix

⁷ Basée à l'Université de Nantes ; coordonnée par Edwige Chiroutier.

⁸ GALBAUD, Diane. « Philosopher avec des enfants ». *Sciences humaines [en ligne]*, Février 2017, Mensuel n°289, Les nouveaux visages de la précarité-Enquête (consulté le 13 Mars). Disponible à l'adresse : https://www.scienceshumaines.com/philosopher-avec-les-enfants_fr_37502.html#achat_article

⁹ Alors professeure des écoles en maternelle – maître formateur à l'IUFM de Créteil

éclairés. Deuxièmement, il faut inciter puis conforter la « *passion de comprendre* » (essentielle pour les apprentissages) qui vit en eux et qui s'exprime à travers les « pourquoi ? ». Enfin, cela permet d'aider les enfants à s'inscrire dans l'humanité car les questions qu'ils se posent, les Hommes se les posent depuis toujours.

Matthew Lipman, fondateur moderne de la *philosophy for children*, voulait faire de l'école un lieu où l'on apprend à penser. Pour définir comment apprendre à penser, il s'appuie sur deux concepts¹⁰ : le « *critical thinking* » et le « *caring thinking* ». Le premier est le concept le plus usuel en France. Il s'agit de développer chez les élèves « *un esprit critique qui questionne, doute méthodiquement, argumente, valide ou objecte avec toutes les ressources dont dispose la raison, le raisonnement* »¹¹. Le second correspond à une pensée, à l'écoute de la pensée et de l'autre. De même, cette dimension se retrouve chez Lévine dans ce qu'il nomme « *interlocuteur valable* ». Ce concept lévinien désigne l'être prit en considération, dans sa pleine humanité à la foi rationnelle et sensible. De plus, ce « *caring thinking* » inclut également le fait de « *prendre soin de son âme* » comme les Anciens le préconisaient. Il s'agit d'une exigence intellectuelle et éthique ayant pour but d'améliorer la qualité de sa propre pensée.

Enfin, Michel Tozzi pense que les discussions à visée philosophique consistent à « *éveiller les élèves à la pensée réflexive pour qu'ils se situent mieux dans leur propre rapport au monde, à autrui, à eux-mêmes* »¹². De même, il proclame que ces ateliers participent à « *la construction identitaire de l'enfant et de l'adolescent par la [prise de] conscience de ses possibilités réflexives, l'épreuve (le sentiment éprouvé et la preuve) de sa pensée et de sa dignité d'être pensant qui le fait grandir en humanité.* »¹³

II- Enfance et philosophie

Nous allons montrer, par quelques exemples, comment les philosophes voient l'association entre enfance et philosophie. Puis nous citerons quelques personnages incontournables dans le monde de la philosophie avec les enfants. Nous essaierons de comprendre quelle est leur conception et qu'ont-ils fait ou que font-ils pour démocratiser cette pratique.

A. Comptabilité entre enfance et philosophie

L'idée selon laquelle la philosophie peut être pratiquée dès l'enfance est ancienne. Néanmoins, pour Platon, cette idée était complètement absurde car, il n'est possible de philosopher qu'après un long parcours éducatif. D'où la devise écrite sur la devanture de son Académie : « *Que nul n'entre ici s'il n'est géomètre* ». Autrement dit s'il n'est pas pourvu de connaissances et savoirs notamment

¹⁰ BLOND-RZEWUSKI, Olivier, CHIROUTER, Edwige, PETTIER, Jean-Charles [et al.]. *Pourquoi et comment philosopher avec des enfants ? : De la théorie à la pratique en classe*. Editions Hatier, Août 2018. Partie I, Chapitre 2, E : Finalités thérapeutiques, page 61.

¹¹ *Ibidem*.

¹² TOZZI, Michel. *Pratiquer la philosophie avec les enfants : quels enjeux ?* [en ligne]. Philotozzi. Octobre 2009. [Consulté le 13 Avril 2020]. Disponible à l'adresse : <https://www.philotozzi.com/2009/10/pratiquer-la-philosophie-avec-les-enfants-quels-enjeux/>

¹³ *Ibidem*.

mathématiques. Cette prise de position s'explique par le fait que Platon considère la philosophie comme la science suprême, réservée à des savants¹⁴. De plus, il voyait dans le pouvoir accordé à la jeunesse le risque d'un renversement des valeurs et d'une tyrannie¹⁵.

De même, Descartes avait pointé les erreurs enfantines de perception et de jugement¹⁶. Par conséquent, à ses yeux, philosopher coïncidait au sortir de l'enfance car c'est à ce moment-là que l'on se délivre des « *jugements précipités* ». Dans *Médiation Métaphysique (1641)*, il disait : « *Nous avons été enfant avant que d'être homme* ».

Au contraire, Platon, pourtant élève de Socrate, affirmait : « *Tout ce que je sais, c'est que je ne sais rien* ». Il aimait comparer la pensée à un nouveau-né dont il fallait prendre soin tout en testant sa viabilité. La philosophie était alors une activité critique qui mettait à l'épreuve les savoirs, les pensées sans forcément en proposer de nouveaux¹⁷.

Epicure, estimait qu'il n'y a pas d'âge pour débiter la philosophie puisqu'« [il] *n'est jamais trop tôt, qui que l'on soit, ni trop tard pour l'assainissement de l'âme.* »¹⁸

Montaigne se démarque par une pensée incroyablement moderne. Avec son « *Que-sais-je ?* » il postulait qu'au lieu d'encombrer d'innombrables connaissances systématisées la tête des élèves, il valait mieux leur apprendre à penser et pour cela il fallait former leurs esprits¹⁹. La philosophie n'est donc pas une sagesse mais plutôt un savoir. Montaigne dira : « *La philosophie, on a grand tort de la peindre inaccessible aux enfants [...]. Puisque la philosophie est celle qui nous instruit à vivre, et que l'enfance y a sa leçon comme les autres âges, pourquoi ne la lui communique-t-on pas ? [...]* »²⁰

Michel Tozzi a sa théorie et justifie les divergences de position sur l'âge du philosopher par le fait que les conceptions de la philosophie elles-mêmes sont différentes d'un philosophe ou professeur de philosophie à l'autre.

B. Quelques personnages clé dans l'essor de la philosophie avec les enfants

Il existait en France, dans les années 1950, dans certaines écoles maternelles, une pédagogie appelée « *Pédagogie d'initiation* ». Cette dernière, était le fruit d'un travail de réflexion de la pédagogue et

¹⁴ PHILOGALICHET.FR. *Les enfants sont philosophes* [en ligne]. France culture. Février 2016 [consulté le 20 Février 2020]. Disponible à l'adresse : <http://philogalichet.fr/wp-content/uploads/2016/02/Les-enfants-sont-philosophes.pdf>

¹⁵ MOSNA-SAVOYE, Géraldine. Le journal de la philo, France culture [en ligne]. *Faut-il enseigner la philo aux enfants ?* Avril 2019. [Consulté le 17 Avril 2020]. Disponible à l'adresse : <https://www.franceculture.fr/emissions/le-journal-de-la-philo/le-journal-de-la-philo-du-mardi-16-avril-2019>

¹⁶ *Ibidem*.

¹⁷ PHILOGALICHET.FR. *Les enfants sont philosophes* [en ligne]. Février 2016 [consulté le 20 Février 2020]. Disponible à l'adresse : <http://philogalichet.fr/wp-content/uploads/2016/02/Les-enfants-sont-philosophes.pdf>

¹⁸ Lettre à Ménéécée

¹⁹ HOUDÉ, Olivier. *Le raisonnement. Que sais-je ?*, Février 2014. Introduction, page 7.

²⁰ PHILOGALICHET.FR. *Les enfants sont philosophes* [en ligne]. Février 2016 [consulté le 20 Février 2020]. Disponible à l'adresse : <http://philogalichet.fr/wp-content/uploads/2016/02/Les-enfants-sont-philosophes.pdf>

inspectrice maternelle Germaine Tortel (1896-1975)²¹. Voici une description de sa pédagogie d'initiation : « *La pédagogie d'initiation se propose la formation d'un être libre, autonome, conscient et responsable, elle souhaite la participation de l'enfant à sa propre culture. Elle est fondée sur l'expression et l'écoute de l'enfant, l'accueil toujours valorisant de sa parole et de ses premières productions, aimées dès le départ, au sein d'un groupe classe fortement uni par un projet commun issu de ses intérêts propres, donc fortement motivant, capable de mobiliser et libérer en chacun des forces insoupçonnées. [...]*²² ». Il s'agit « *d'un vrai projet original d'école maternelle comme « école première » dans tous les sens du terme* »²³ dans le but de développer de façon cohérente l'ensemble des potentiels des élèves selon Philippe Meirieu (chercheur, essayiste et homme politique français, spécialiste des sciences de l'éducation et de la pédagogie). Germaine Tortel était à l'origine d'une pédagogie avant-gardiste pour l'époque. Cependant, c'est Matthew Lipman (philosophe, pédagogue, logicien et chercheur en éducation américain ; initiateur, théoricien et principal développeur de la *philosophy for children*), qui dans les années 1970 lance réellement le mouvement éducatif mettant la philosophie au service des jeunes enfants.

Selon lui, l'étude de la philosophie intervient trop tard dans la vie d'un être humain. Pour remédier à cela, Lipman veut faire de la classe une « *communauté de recherche* »²⁴. L'idée de ce dernier fut d'utiliser le livre de classe mais non sous sa forme traditionnelle. En effet : « *[...] le point de départ pratique était pour Lipman le livre de classe. Ces ouvrages qui présentent les résidus desséchés des recherches et des découvertes faites par les scientifiques, les mathématiciens et les historiens, entre autres, sont pour l'étudiant matière à apprendre, certes, mais guère à réfléchir* »²⁵. Lipman a donc pris la décision de concevoir lui-même de courts textes philosophiques sous forme narrative pour de jeunes enfants afin qu'ils se retrouvent dans une situation de réflexion conduisant à un raisonnement logique. Il postule l'existence de trois formes de pensée : la pensée critique, la pensée attentive et la pensée créative. Ensemble, elles forment une pensée multidimensionnelle permettant à chacun de produire un jugement raisonnable²⁶. Avec la pédagogue Ann Margaret Sharp (philosophe de

²¹ PETTIER, Jean-Charles, CHIROUTIER Edwige. « Les activités à visée philosophique en maternelle. Histoire française et actualités d'une pratique ». *Education et socialisation* [en ligne], Les cahiers du CERFEE, 2012, n°32. Disponible à l'adresse : <https://journals.openedition.org/edso/275?lang=en#tocto2n1> (consulté le 13 Février 2020)

²² PEDAGOGIE TORTEL. *Germaine Tortel : son œuvre, La pédagogie d'initiation, une pédagogie humaniste pour aujourd'hui et pour demain* [en ligne].2012. [Consulté le 23 Avril 2020]. Disponible à l'adresse : www.pedagogie-tortel.org/tortel.php

²³ PETTIER, Jean-Charles, CLAD, Paulette. *Pédagogie Germaine Tortel : un avenir possible pour l'école maternelle*. Editions Fabert, Novembre 2012. Préface (MEIRIEU, Philippe). Disponible à l'adresse : https://www.meirieu.com/PREFACES/livre_tortel.htm

²⁴ PETTIER, Jean-Charles, CHIROUTIER Edwige. « Les activités à visée philosophique en maternelle. Histoire française et actualités d'une pratique ». *Education et socialisation* [en ligne], Les cahiers du CERFEE, 2012, n°32. Disponible à l'adresse : <https://journals.openedition.org/edso/275?lang=en#tocto2n1> (consulté le 13 Février 2020)

²⁵ CAM, Philip. « Matthew Lipman (1923-2010) ». *Diogène* [en ligne]. Avril 2010, n° 232, pages 163 à 166. Disponible à l'adresse : <https://www.cairn.info/revue-diogene-2010-4-page-163.htm>(consulté le 13 Février 2020)

²⁶ PHILOCITE. *Formation à l'animation de discussions philosophiques, Philosopher par le dialogue : quatre méthodes* [en ligne]. Formation IFC, 2014. [consulté le 3 Mars 2020]. Disponible à l'adresse : https://www.philocite.eu/base/wp-content/uploads/2014/02/Formation_4_methodes_v1617_part_I.pdf

l'éducation) avec laquelle il collaborera pendant plus de trente ans, ils fondèrent en 1974 l'*Institute for Advancement of Philosophy for Children* (IAPC). De plus, ils élaborèrent un programme complet de philosophie pour les enfants de cinq à dix-sept ans.

Les années 1990 ont été les années de l'essor de la philosophie adressée aux jeunes enfants. D'abord, Jacques Lévine, psychologue du développement et psychanalyste d'enfants, crée en 1993 l'Association des Groupes de Soutien au Soutien (AGSAS). Puis en 1996, il fonde les « *ateliers philo* », qui deviendront par la suite « *atelier de réflexion sur la condition humaine* » (ARCH), avec Agnès Pautard alors institutrice et Dominique Sénore (IEN). Ils dirigèrent une équipe de recherches afin de fixer un protocole et poser les fondements théoriques de ces ateliers. Ils ont essentiellement travaillé sur le développement des « *préalables à la pensée* » : « *En créant un lieu sécurisé où l'enfant peut dès la maternelle librement s'exprimer sans jugement (d'où le retrait de la parole du maître), sur les questions existentielles de la condition humaine, l'instituteur l'institue en « interlocuteur valable », lui facilitant l'entrée dans l'humanité en tant qu'être parlant-pensant. Cette expérience existentielle du « cogito » dans un « groupe cogitans », qui donne à l'enfant un lieu et un temps pour élaborer, compte tenu de là où il en est de sa vie, sa vision du monde, est pour Jacques Lévine, fondatrice*»²⁷ (A. Pautard). Dans l'ouvrage *L'enfant philosophe, Avenir de l'humanité* ?²⁸ est abordé le concept d'être « *génétiquement (entendre potentiellement) philosophe, anthropologue et métaphysicien* » qu'est l'enfant et la motivation de celui-ci pour ce type d'atelier. Il s'agit pour les enfants d'entrer dans « *le monde des fondamentaux humains* » donc de penser, d'expérimenter un « *langage intérieur* » pour exprimer les premières catégorisations du monde qui les entoure afin de pouvoir s'y orienter. Ce sont donc des ateliers de réflexion ou plutôt de co-réflexion à partir d'un mot inducteur (pour laisser le temps aux enfants de faire émerger leurs idées) tout en rencontrant les idées des autres enfants du groupe.

Ensuite, Michel Tozzi, didacticien de la philosophie, est incontournable dans le paysage de la didactique de la philosophie aussi bien en France qu'à l'international. En effet, il est nommé expert de l'UNESCO suite à son rapport sur la philosophie à l'école primaire dans le monde. En 1996, il crée le Café philosophique de Narbonne. De plus, en 1999 : il fonde la revue internationale de didactique de la philosophie nommée *Diotime* et devient son rédacteur en chef. Tozzi pense qu'il n'y a pas de préalable pour penser à réfléchir. Un enfant peut commencer à réfléchir quand il parle car parler c'est déjà « *donner sens au monde* ». Ainsi, il pense que la moyenne section mais surtout la grande section de maternelle sont les classes adéquates pour commencer à faire réfléchir les élèves. Avec Alain Delsol

²⁷ CHAMBARD, Geneviève, RANCON, Marie-Josèphe. « Hommage à Jacques Lévine ». *Diotime* [en ligne]. Janvier 2009, n°39. Disponible à l'adresse : <http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=38975> (consulté le 15 Février 2020)

²⁸ LEVINE, Jacques. *L'enfant philosophe, Avenir de l'humanité : Ateliers AGSAS de réflexion sur la condition humaine* (ARCH). ESF éditeur, Octobre 2008, 165 pages.

et Sylvain Connac, Michel Tozzi a mis au point un dispositif nommé la « *discussion à visée philosophique* » qui s'est développé dans les classes depuis les années 2000. Deux visées principales sont définies par les créateurs²⁹ : la première est d'ordre démocratique ; la seconde est de nature philosophique. Michel Tozzi cite trois processus qui se révèlent être des capacités philosophiques de base qu'il est important d'avoir à l'esprit lorsque l'on décide de mener des ateliers à visée philosophique : la problématisation, la conceptualisation et l'argumentation. Vous trouverez en *Annexe I* les définitions de ces concepts représentés en triangle.

Enfin, plus récemment, dans les années 2000, Frédéric Lenoir, philosophe et sociologue, docteur de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS), anime des ateliers de médiation et de philosophie avec les enfants. Sa démarche consiste à « *éveiller l'intelligence et la pensée* » afin de « [...] *leur apprendre à réfléchir et à ne pas répéter ce qu'ils ont appris. Tout l'inverse de ce qu'on leur demande à l'école [...]* »³⁰. Dans cette pratique, la philosophie apparaît comme un moyen de développer un esprit critique et une capacité d'argumenter qui leur servira toute leur vie « *en leur évitant d'avoir une pensée formatée qui, aujourd'hui, devient dominante* »³¹. Par conséquent, il défend l'idée selon laquelle, « *dans l'espace de l'atelier, l'enfant peut exprimer librement sa pensée* ». Il garantit d'ailleurs que « *ces ateliers philo sont de vrais laboratoires de démocratie et de citoyenneté, car les enfants apprennent à réfléchir ensemble, de manière argumentée et ça en fera, je pense, des citoyens plus adultes et responsables* »³². En 2016, il fonde avec Martine Roussel-Adam la Fondation SEVE (Savoir Être et Vivre Ensemble), sous l'égide de la Fondation de France. La mission principale est de former des animateurs d'ateliers de philosophie et de méditation dans les écoles. Depuis novembre 2017, SEVE bénéficie d'un agrément du ministère de l'Éducation nationale.

Même s'ils ne sont pas cités dans cette partie, il ne faut pas oublier les diverses contributions non moins importantes d'Edwige Chiroutier, Jean-Charles Pettier ou encore Oscar Brenifer, Anne Lalanne... qui ne cessent d'intervenir pour légitimer, faire connaître et développer cette pratique.

Faire philosopher les enfants nécessite d'utiliser la modalité orale à travers la discussion. Toute discussion n'étant pas philosophique, nous verrons donc à quelles conditions elle le devient. Puis nous

²⁹ TOZZI, Michel. *Un article de M. Tozzi sur les différentes méthodes de philosophie pour les enfants* [en ligne]. Les ateliers ludosophiques, Février 2017 [consulté le 15 Avril 2020]. Disponible à l'adresse : <https://ateliers-ludosophiques.fr/un-article-interessant-de-m-tozzi/>

³⁰ CARRIERE, Christophe. « La philosophie, chez des enfants de 6-7 ans, c'est développer un esprit critique ». *L'express* [en ligne], Avril 2019, culture, cinéma. Disponible à l'adresse : https://www.lexpress.fr/culture/cinema/la-philosophie-chez-des-enfants-de-6-7-ans-c-est-developper-un-esprit-critique_2071976.html (Consulté le 21 Mai 2020)

³¹ *Ibidem*.

³² FAUVERNIER, Lucien. « Le cercle des petits philosophes » présenté par Frédéric Lenoir » [en ligne]. *Psychologies*, Mise à jour le 27 Septembre 2019. Disponible à l'adresse : <https://www.psychologies.com/Actualites/Loisirs-et-culture/Le-cercle-des-petits-philosophes-presente-par-Frederic-Lenoir> (consulté le 15 Avril 2020)

détaillerons les enjeux liés à cette pratique nouvelle. Nous ferons ensuite un point avec les programmes officiels.

A. La discussion comme moyen d'apprendre à philosopher

Platon disait de l'oral qu'il manifestait une « *pensée vivante* »³³. Dans les programmes de l'école maternelle, voici comment le langage oral est conceptualisé : « *utilisé dans les interactions, en production et en réception, il permet aux enfants de communiquer, de comprendre, d'apprendre et de réfléchir [...]* »³⁴. De manière pragmatique, l'oral est plus accessible et motivant pour nombre d'élèves surtout ceux étant en difficulté scolaire. Il est plus aisé de s'impliquer dans un échange oral avec autrui car stimulé(s) « *par l'interprétation d'autrui, étayé par une dynamique d'interactions* »³⁵. A contrario, lorsque nous réfléchissons seuls, cela nous demande plus d'efforts et de volonté.

De son côté, Michel Tozzi³⁶, révèle les raisons, qui selon lui, expliquent l'intérêt pour cette forme discussionnelle. D'abord, il avance que la maîtrise de la langue française est apparue prioritaire au système éducatif dans sa double composante écrite et orale. La didactisation de l'oral émerge comme un champ de recherches et de pratiques nouvelles dans laquelle l'apprentissage du débat est une contribution majeure. Faire échanger les enfants ne peut d'ailleurs avoir de sens à l'école maternelle qu'oralement, parce qu'ils ne savent pas encore lire ou écrire. La discussion en tant que forme d'expression orale est parfois privilégiée à l'école élémentaire parce qu'elle est une activité collective, alors que l'écrit plus individualiste. En réalité, toujours selon Michel Tozzi, il y a souvent une articulation de l'oral et de l'écrit : que ce soit des élèves (productions écrites diverses) ou d'un livre (album de jeunesse servant d'inducteur). Deuxièmement, le modèle d'éducation se veut plus libéral à la fois dans les familles et à l'école, une éducation moins autoritaire est prônée. La discussion pénètre dans la relation éducative avec un changement de statut de l'enfance depuis la loi d'orientation de 1989 qui place l'élève au centre du système : la reconnaissance des droits des élèves implique un droit à la parole de l'enfant. Troisièmement, les sciences de l'éducation démontrent l'intérêt de la discussion notamment dans leur modèle socioconstructiviste de l'apprentissage. Selon ce dernier, l'évolution des représentations (ou opinions en philosophie) est favorisée par l'émergence de conflits sociocognitifs à l'intérieur du groupe classe, ce qui a amené les programmes français à intégrer de manière transversale la discussion (message clair, discussion à visée philosophique (ou oral réflexif) dans les programmes

³³ BLOND-RZEWUSKI, Olivier, CHIROUTER, Edwige, PETTIER, Jean-Charles [et al.]. *Pourquoi et comment philosopher avec des enfants ? : De la théorie à la pratique en classe*. Editions Hatier, Août 2018. Partie I, Chapitre 2, D : Des enjeux langagiers, page 54.

³⁴ MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE. Code de l'éducation, articles L. 311-3, D. 311-5, D. 311-10 et D. 321-1 ; arrêté du 9-6-2008 modifié ; avis du CSE du 5-2-2015 arrêté du 18-2-2015 - J.O. du 12-3-2015 ; BO n°2 26 Mars 2015

³⁵ *Ibidem*.

³⁶ TOZZI, Michel. *Apprendre à philosopher par la discussion : Pourquoi ? Comment ?*. De Boeck Supérieur, 2007. Chapitre 1, Problématique : place et valeur de la discussion dans les nouvelles pratiques à visée philosophique pages 12 à 16.

d'EMC). Pour finir, la discussion en classe et dans la vie scolaire se révèle être une méthode de régulation des conflits en réponse aux multiplications des incivilités et des violences scolaires, ainsi qu'à l'éthnicisation, aux problèmes de coexistence d'élèves d'origines différentes.

Emmanuèle Auriac-Peyronnet expose un article³⁷, une approche psychosociale de la discussion à visée philosophique comme praxis scolaire. En y réfléchissant, n'est-ce pas naturellement que le dialogue s'impose pour ces nouvelles pratiques ? Elle évoque deux macrocontextes (familial et scolaire) entrant en jeu concernant la période de scolarisation de cinq à sept ans. Celui issu des premières expériences essentiellement familiales, « [...] s'articule directement à l'exercice déjà entraîné d'intercompréhension mutuelle ; et l'autre pose concrètement à l'élève à partir de six ans l'obligation de progressivement recoder sa pensée, ses raisonnements, ses rapports exercés à autrui dans un nouveau système. Aussi, si dans le premier macrocontexte familial, la finalité pragmatique des énoncés reste associée à un apprentissage implicite très rudimentaire, pratique, concret, d'adaptabilité restreinte ; le second macrocontexte scolaire vise, lui, une finalité pragmatique ambitieuse d'accessibilité progressive et décisive à des savoirs de hauts niveaux. »³⁸. C'est dans le cadre de cette transformation d'un ajustement de la logique interlocutoire que l'on doit situer les expériences de discussions à visée philosophique à l'école. L'adulte reste dans cette phase de scolarisation l'acteur indispensable pour étayer chez l'élève des structures de raisonnement plus robustes. Ce fut l'apport central des thèses du conflit sociocognitif, par Perret-Clermont, Doise et Mugny, que de mettre en évidence les effets du tutorat verbal sur le développement des cognitions dans des conditions de laboratoire.

La pensée philosophique est toujours individuelle, élaborée rationnellement par quelqu'un qui pense ; mais également dialogique. Elle est le fruit d'un mélange avec d'autres pensées qu'elle intègre ou critique par l'intermédiaire du dialogue. En effet, la discussion permet d'édifier une pensée à partir d'un « penser ensemble »³⁹. La présence de l'autre, des autres dans mon propre discours constitue l'intérêt de la discussion selon la conception de Bakhtine. Ainsi, plus il y a « *intrication des idées dans l'échange, plus il y a « épaissement » de ce dialogisme, recours implicite ou explicite dans une intervention à ce qui a été dit avant* »⁴⁰. Et c'est ce processus de « communauté discursive » (selon une formule de J-P Bernié) qui permet à une pensée de s'approfondir, de métaboliser les pensées d'autrui, en faisant le tri de ce qu'elle prend ou repousse. De même, la psychologie sociale a montré qu'un

³⁷ BLOND-RZEWUSKI, Olivier, CHIROUTER, Edwige, PETTIER, Jean-Charles [et al.]. *Pourquoi et comment philosopher avec des enfants ? : De la théorie à la pratique en classe*. Editions Hatier, Août 2018. Partie I, Chapitre 5, D : Une certaine forme de maïeutique, pages 110, 112, 114, 116, 117, 118, 122.

³⁸ *Ibidem*.

³⁹ *Ibid.*, Chapitre 2, D : Des enjeux langagiers, p. 55.

⁴⁰ *Ibidem*.

individu trouve dans un travail collectif des idées qu'il ne trouverait pas tout seul. Dans une discussion, une construction collective s'élabore peu à peu⁴¹.

B. Comment déceler la dimension philosophique d'une discussion ?

Il ne suffit pas d'aborder des thèmes « graves » pour faire de la philosophie. Michel Tozzi⁴² ajoute qu'il ne faut pas se contenter de parler pour penser. C'est pourquoi, il présente plusieurs dimensions garantissant la visée philosophique d'une discussion. Il précise que ces dernières sont bien souvent entremêlées. Premièrement, la nature du sujet doit constituer un enjeu déterminant pour la condition humaine (vie, mort, Dieu, beauté, mal...). Deuxièmement, la façon dont le sujet va investir ce questionnement en tant qu'homme importe. Troisièmement, cela dépend du traitement rationnel du sujet : processus de problématisation, questions, conceptualisation, argumentation). Quatrièmement, l'éthique communicationnelle (Habermas, 1992) des échanges est prise en compte : est-ce une démarche coopérative, une recherche commune...

Tozzi affirme également (dans ce même ouvrage) que dans les pratiques à visée philosophique avec des enfants, l'enfant donne à penser à l'adulte par cet étonnement dont parle Aristote « *La philosophie commence avec l'étonnement.* ». Il explique que l'enfant en tant qu'homme « *même petit et peut-être même parce qu'il est petit, et dès qu'il est petit, est porteur d'un questionnement existentiel*⁴³ ». Il poursuit en considérant que « *Si philosopher c'est d'abord interroger le sens de son rapport au monde, à autrui, à soi-même, comment ne pas considérer le questionnement de l'enfant comme une posture philosophique ? [...] Il ne s'agit pas de mystifier une « enfance philosophe », mais de comprendre le sens, que nous qualifions de philosophique, du questionnement de l'enfant* »⁴⁴.

Quant à Galichet, en reprenant le concept « d'idiotie », il clame que toute personne voulant faire de la philosophie doit vouloir dépasser « *la banalité des lieux communs pour remonter jusqu'aux racines de l'expérience première [...] des choses, des personnes et de [soi]-même* »⁴⁵. De façon plus pragmatique, il présente quatre caractéristiques essentielles garantes de l'essence philosophique d'une question⁴⁶.

⁴¹ BLOND-RZEWUSKI, Olivier, CHIROUTER, Edwige, PETTIER, Jean-Charles [et al.]. *Pourquoi et comment philosopher avec des enfants ? : De la théorie à la pratique en classe.* Editions Hatier, Août 2018. Partie I, Chapitre 2, D : Des enjeux langagiers, p. 55.

⁴² TOZZI, Michel. *Apprendre à philosopher par la discussion : Pourquoi ? Comment ?.* De Boeck Supérieur, 2007. Chapitre 1, Problématique : place et valeur de la discussion dans les nouvelles pratiques à visée philosophique pages 17, 19 et 20.

⁴³ BLOND-RZEWUSKI, Olivier, CHIROUTER, Edwige, PETTIER, Jean-Charles [et al.]. *Pourquoi et comment philosopher avec des enfants ? : De la théorie à la pratique en classe.* Editions Hatier, Août 2018. Préface, page 15.

⁴⁴ TOZZI, Michel. *Apprendre à philosopher par la discussion : Pourquoi ? Comment ?.* De Boeck Supérieur, 2007. Chapitre 1, Problématique : place et valeur de la discussion dans les nouvelles pratiques à visée philosophique pages 18 et 19.

⁴⁵ PHILOGALICHET.FR. *Les enfants sont philosophes* [en ligne]. Février 2016 [consulté le 20 Février 2020]. Disponible à l'adresse : <http://philogalichet.fr/wp-content/uploads/2016/02/Les-enfants-sont-philosophes.pdf>

⁴⁶ GALICHET, François. *Pratiquer la philosophie à l'école : 15 débats pour les enfants du cycle 2 au collège.* Éditions Nathan, 2004. Introduction, pages 8 à 12.

1. L'universalité : le sujet du débat doit pouvoir concerner toute personne, quels que soient son époque, son milieu, sa culture, son pays... Toute question à portée universelle n'est pas forcément philosophique.
2. L'implication : la question philosophique doit me concerner, toucher à ma vie, mes choix, ma façon d'exister.
3. L'irréalité : une question philosophique ne peut pas faire l'objet d'une vérification expérimentale (contrairement à une question scientifique par exemple). Sa réponse demeure donc indéfiniment en suspens, c'est donc cette « *ignorance constitutive* » qui rend possible le débat.
4. La totalisation : toutes les questions philosophiques renvoient les unes aux autres, se « *totalisent* » sans qu'on puisse dire que l'une soit première par rapport à l'autre ou que la réponse à l'une conditionne de manière univoque celles qu'on apporte aux autres questions.

Ces pistes données par Galichet ou Tozzi doivent être considérées comme des repères idéaux dans la pratique d'ateliers à visée philosophique.

C. Les enjeux des ateliers à visée philosophique avec les enfants

Au cours de ce développement, vous comprendrez à la fois la complexité des ateliers à visée philosophique avec les enfants ainsi qu'une multitude de leurs contributions aussi bien pour les élèves que pour les enseignants.

i. Des enjeux philosophiques, pédagogiques et didactiques

Il est certain que les questionnements suscités par les ateliers à visée philosophique sont multiples : il s'agit d'enfants et non d'adultes ; il est question de l'oral et non de l'écrit ; nous parlons d'une pratique collective de discussion et non d'un cours ou une étude d'œuvres... Néanmoins, des enjeux philosophiques majeurs et recevables constituent l'essence de ces nouvelles pratiques. Les ateliers à visée philosophique à l'école interrogent la didactique de l'apprentissage du philosophe : didactisation d'un cursus, d'une progressivité, de compétences à développer car faire philosopher les enfants est un concept qui ne fait pas l'unanimité surtout chez les professionnels de la philosophie.

Ainsi, plusieurs questions se posent⁴⁷ :

- Y-a-t-il un âge pour philosopher ?
- Est-il possible de faire philosopher des enfants ?
- A supposer que ce soit possible, est-ce souhaitable et pour quelles raisons ?

⁴⁷BLOND-RZEWUSKI, Olivier, CHIROUTER, Edwige, PETTIER, Jean-Charles [et al.]. *Pourquoi et comment philosopher avec des enfants ? : De la théorie à la pratique en classe*. Editions Hatier, Août 2018. Partie I, Chapitre 2, B : Enjeux pédagogiques et didactiques des ateliers philosophiques, page 43.

- Y-a-t-il une philosophie pour les adultes et une philosophie pour les enfants ou la seule est même philosophie comme discipline de référence à didactiser ?
- Et si l'on commence à philosopher très tôt, quel curriculum philosophique, pour quels objectifs et avec quelles modalités, pour développer quelles compétences, avec quelle évaluation ?⁴⁸

L'idée d'une conception spiralaire de l'apprentissage du philosopher semble retenir l'attention des spécialistes. En effet, les ateliers à visée philosophique pratiqués lors du temps scolaire devraient faire l'objet d'une approche didactique qui tienne compte à la fois de la spécificité de la discipline et des activités des élèves qui s'avèreraient nécessaires pour l'appropriation d'une démarche philosophique. Plusieurs hypothèses sont à développer néanmoins, une approche par compétences avec une notion de temporalité concernant la maîtrise de ces compétences paraît intéressante⁴⁹.

L'objectif premier est d'apprendre aux élèves à penser par eux-mêmes, par conséquent une pédagogie résolument active doit être mise en place car les ateliers à visée philosophique avec les enfants s'inscrivent dans « [un] *paradigme d'apprentissage et non d'enseignement* » où l'on se place du point de vue de l'élève, de ce qu'il se passe dans sa tête (ses représentations initiales, de ses difficultés affectives et cognitives à apprendre) plutôt que dans la logique du maître [...]. La place de l'élève et de sa parole est ici centrale, le groupe est co-formateur : pas seulement le maître »⁵⁰. Ainsi, selon Jean-Charles Pettier, les élèves passeraient d'une conception de l'enseignement où, ils ne sont souvent que « *consommateurs passifs* » à une conception dans laquelle par le biais de leurs réflexions, ils produiraient la culture. De ce fait et grâce aux ateliers à visée philosophique, les élèves rentreraient dans la culture grâce à une pratique démocratique qui leur permettrait de ne pas se contenter d'une « *contemplation externe du savoir* ». Puis Pettier poursuit en avançant que la pratique philosophique exercerait leurs propres réflexions qu'ils pourraient ensuite confronter à celles des autres rencontrées dans « *l'échange et le débat (droit de philosopher), et en se confrontant aussi à la culture philosophique (droit à la philosophie)*⁵¹ ». Enfin, il dit que les ateliers à visée philosophique seraient une nouvelle forme de « *remédiation cognitive* » : « *On commence aussi à supposer qu'on faciliterait peut-être, grâce aux activités à visée philosophique, le développement intellectuel de l'individu, par l'interconnexion supposée entre développement de la raison et développement de l'intelligence* »⁵².

⁴⁸ TOZZI, Michel. *Pratiquer la philosophie avec les enfants : quels enjeux ?* [en ligne]. Philotozzi. Octobre 2009. [Consulté le 13 Avril 2020]. Disponible à l'adresse : <https://www.philotozzi.com/2009/10/pratiquer-la-philosophie-avec-les-enfants-quels-enjeux/>

⁴⁹ BLOND-RZEWUSKI, Olivier, CHIROUTER, Edwige, PETTIER, Jean-Charles [et al.]. *Pourquoi et comment philosopher avec des enfants ? : De la théorie à la pratique en classe*. Editions Hatier, Août 2018. Partie I, Chapitre 2, B : Enjeux pédagogiques et didactiques des ateliers philosophiques, page 42.

⁵⁰ Ibidem.

⁵¹ Ibid., Chapitre 2, B : Philosophie et enfance : des histoires qui se croisent, p. 30 et 32

⁵² Ibidem.

Jacques Lévine révèle que la vocation des ateliers à visée philosophique est « *de nous donner à voir comment, de proche en proche, des enfants modifient leur espace intérieur pour pouvoir donner sens et accueil à ce qui vient d'une expérience autre, sans forcément renoncer à la leur, qu'elle soit en genèse ou déjà structurée* »⁵³. Il interpelle ses lecteurs sur l'importance du cadre dans lequel se déroulent les ateliers. Il permet surtout la « *généralisation de l'idée même de question* » car « *ce qui définit l'atelier de philosophie et, au-delà, la philosophie dans son principe, n'est pas un reliquaire de réponses mais de fonctionner comme une attente et un espoir de réponses dont on se souciera moins pour ce qu'elles sont que pour l'ouverture qu'elles présentent.* »⁵⁴ Il insiste sur l'influence du cadre en affirmant que « *Ce qui est au fondement de l'organisation du cadre, c'est qu'il est un lieu d'accueil pour le « vouloir savoir » (=mouvement qui fait que l'enfant adhère aux ateliers) qui porte sur le « comment c'est fait ? »* »⁵⁵.

Tozzi précise que dans la mesure où comme le pensait Aristote, une pratique à visée philosophique met au centre de sa démarche l'étonnement : « *l'interrogation, elle, pose aux niveaux pédagogiques et didactiques, l'écoute et la prise en compte du questionnement existentiel de l'enfant, et plus généralement, par cette culture de la problématisation, le statut de la question par rapport à la réponse dans la classe* »⁵⁶. Comme le propose Michel Tozzi, un défi est fermement posé puisqu'il s'agit d'introduire dans la classe, par la valorisation du questionnement, une alternance à la parole magistrale, donc une relation moins dogmatique au savoir. Ceci dans le but de ne pas réduire l'école à une culture de la réponse obligée.

Pour conclure Tozzi dit qu'il s'agit en fait, d'interpeller la philosophie dans son rapport à l'enfance et à l'adolescence, et au-delà sur ce qu'est le philosophe lui-même, et sa façon de l'enseigner très tôt.

ii. Des enjeux du point de vue des enfants

a) Enjeux psychologiques liés au vivre ensemble

Isabelle Pouyau (2016) cite deux enjeux fondamentaux (p. 7 à 10) ; le premier étant : apprendre à penser par soi-même. Lors de ce qu'elle nomme « *ateliers philo* », l'enfant fait l'expérience d'une pensée personnelle. De ce fait, il devient libre de s'exprimer et de développer son esprit critique. Ces capacités qu'il découvre dans le contexte scolaire participent à sa construction identitaire. Il est écouté car digne d'intérêt ; ce qui contribue à la construction d'une estime de soi positive. Cette dernière est bénéfique à la fois pour lui et pour le groupe. Tout cela rejoint les programmes qui préconisent que

⁵³ BLOND-RZEWUSKI, Olivier, CHIROUTER, Edwige, PETTIER, Jean-Charles [et al.]. *Pourquoi et comment philosopher avec des enfants ? : De la théorie à la pratique en classe*. Editions Hatier, Août 2018. Partie 1, Chapitre 5, C : Les ateliers de philosophie AGSAS, p. 96, 98.

⁵⁴ *Ibidem*.

⁵⁵ *Ibidem*.

⁵⁶ TOZZI, Michel. *Apprendre à philosopher par la discussion : Pourquoi ? Comment ?*. De Boeck Supérieur, 2007. Introduction, La discussion comme modalité d'apprentissage du philosophe ?, page 15.

« l'enseignant reconnaît en chaque enfant une personne en devenir et un interlocuteur à part entière, quel que soit son âge⁵⁷ ». Cette posture bienveillante de l'enseignant s'inscrit dans le principe fondamental d'« une école bienveillante [...] qui en manifestant sa confiance à l'égard de chaque enfant, l'engage à avoir confiance dans son propre pouvoir d'agir et de penser »⁵⁸ et « favorise l'estime de soi, la confiance en soi des élèves, conditions indispensables à la formation globale de la personnalité »⁵⁹.

Le second enjeu évoqué par Isabelle Pouyau est : apprendre à penser avec les autres. En effet, la discussion est un moyen utilisé dans les ateliers à visée philosophique avec les enfants pour qu'ils apprennent à dialoguer avec les autres en s'emparant « de la langue française comme outil de communication avec de véritables destinataires »⁶⁰. La confrontation naturelle des pensées au gré des discussions induit l'évolution de leur propre réflexion. L'individu prend également conscience que la pensée d'autrui est digne d'intérêt car il n'y a ni bonne, ni mauvaise réponse, ce qui rend toutes les contributions à la discussion intéressantes. De surcroît, la présence d'autrui astreint l'enfant à expliciter sa pensée et à l'argumenter. Par conséquent, l'école apparaît davantage encore comme un lieu qui favorise le développement de la personnalité et la construction collective de compétences.

Isabelle Pouyau, explique que plus un enfant se sent digne d'intérêt, plus il sera capable de s'engager dans une démarche d'apprentissage. Elle postule de même que la confiance engrangée lors des « ateliers philo », notamment pour les élèves les plus en difficulté scolairement parlant, se répercute petit à petit sur d'autres activités.

b) Co-développement de la pensée (critique) et du langage

▪ Le langage.

La langue nous apparaît rarement comme un moyen de réflexion sur le monde. Dans cet usage réflexif, il s'agit davantage de formuler une idée, d'élaborer une pensée. La réflexion a souvent besoin de s'appuyer sur les mots pour transformer une vague intuition en une idée précise. L'intérêt d'une discussion dans le cadre des ateliers à visée philosophique est donc d'inscrire le locuteur dans un cadre où la connivence n'est plus de mise : ce qui allait sans dire doit être dit et explicité. Ceci est plus difficile pour certains élèves, surtout pour de jeunes enfants encore très égocentrés.

Cependant, la fonction utilitaire du langage n'est jamais totalement absente d'une discussion. C'est la visée philosophique qui détourne cette fonction car elle manifeste « le désir de penser et, dans ce désir

⁵⁷ MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE. Code de l'éducation, articles L. 311-3, D. 311-5, D. 311-10 et D. 321-1 ; arrêté du 9-6-2008 modifié ; avis du CSE du 5-2-2015 arrêté du 18-2-2015 - J.O. du 12-3-2015 ; BO du 26 Mars 2015.

⁵⁸ *Ibidem*.

⁵⁹ *Ibid.*, BO 26 Novembre 2015

⁶⁰ *Ibidem*.

même, découvre le manque, son manque-de-savoir »⁶¹. La langue sert dans la réflexion philosophique : « à (s')interroger - suspension de la puissance d'affirmation -, à douter – mise entre parenthèse de la suffisance et de l'égotisme de sa pensée, car le savoir y devient énigmatique, question plutôt que réponse, perplexité qui me déplace de ma posture de « sujet supposé tout savoir ». (Lacan)»⁶². Dans une démarche réflexive, je cherche des arguments qui puissent me convaincre et le fait de chercher avec autrui est selon les auteurs un moyen « d'interpréter la discussion à visée philosophique comme un lieu de circulation d'un désir de savoir (philo-sophia), où personne n'a le dernier mot ou la dernière idée, mais où travaille collectivement ce désir. [...] »⁶³. On touche là une spécificité de l'usage réflexif de la langue en philosophie : « travailler dans, par et sur la langue pour conceptualiser, c'est-à-dire tenter de se faire une représentation adéquate à la fois du réel et de la notion dont il est le référent »⁶⁴. Isabelle Pouyau (2016) soutient que les « ateliers philo » (p.11-12) contribuent effectivement à la construction de compétences discursives car ils favorisent l'expression en proposant aux enfants des questions proches de leurs intérêts tout en incitant la confrontation des idées. Ceci correspond aux exigences des programmes : « L'élève parle, communique, argumente à l'oral de façon claire et organisée ; il adapte son niveau de langage et son discours à la situation, il écoute et prend en compte ses interlocuteurs.⁶⁵ » C'est alors que les élèves prennent conscience de la difficulté à s'approprier la parole de l'autre et l'intérêt de la reformulation pour y parvenir. Ils pensent à employer un vocabulaire précis pour mieux se faire comprendre : « l'enfant apprend à entrer en communication avec autrui et à faire des efforts pour que les autres comprennent ce qu'il veut dire »⁶⁶. Selon Emmanuelle Auriac, les reformulations « sont le lieu d'une productivité potentielle ou exponentielle de raisonnements » car les ajustements entre chaque tour de parole donnent « une marge assez fiable de la qualité d'ajustement entre les raisonnements sous-jacents tenus »⁶⁷.

L'aspect coopératif des échanges est donc central et fait écho aux travaux de Lev Vygotski (linguiste, philosophe et psychologue du XXe siècle) sur l'apprentissage et l'approche socioconstructiviste. Mais alors quel(s) est ou sont les liens qu'entretienne(nt) le langage et la pensée ?

⁶¹ BLOND-RZEWUSKI, Olivier, CHIROUTER, Edwige, PETTIER, Jean-Charles [et al.]. *Pourquoi et comment philosopher avec des enfants ? : De la théorie à la pratique en classe*. Editions Hatier, Août 2018. Partie I, Chapitre 1, D : Des enjeux langagiers, pages 55, 56.

⁶² *Ibidem*.

⁶³ *Ibidem*.

⁶⁴ *Ibid.*, p. 57, 58.

⁶⁵ MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE. Code de l'éducation, articles L. 311-3, D. 311-5, D. 311-10 et D. 321-1 ; arrêté du 9-6-2008 modifié ; avis du CSE du 5-2-2015 arrêté du 18-2-2015 - J.O. du 12-3-2015 ; BO 23 Avril 2015 sur le socle commun

⁶⁶ *Ibidem*.

⁶⁷ BLOND-RZEWUSKI, Olivier, CHIROUTER, Edwige, PETTIER, Jean-Charles [et al.]. *Pourquoi et comment philosopher avec des enfants ? : De la théorie à la pratique en classe*. Editions Hatier, Août 2018. Partie I, Chapitre 5, D : Une certaine forme de maïeutique, page 114.

▪ *Articulation langage-pensée*

La psychologie scientifique a hésité entre deux positions extrêmes au sujet des liens entre la pensée et le langage : soit la fusion, soit la complète dissociation. Deux thèses fausses selon Vygotski, qui estime qu'on peut représenter le rapport entre pensée et langage par deux cercles qui se chevauchent. La zone de superposition constitue la pensée verbale. Mais une part importante de la pensée (la pensée technique et instrumentale) n'a pas de rapport direct avec le langage. Inversement, certains aspects du langage n'ont pas de lien avec la pensée⁶⁸.

Selon Vygotski, la structure du langage n'est pas le simple reflet, comme dans un miroir, de la structure de la pensée. En effet, le langage ne sert pas d'expression à une pensée toute faite mais il la réalise. Dans son œuvre *Pensée et langage* (1934) le socioconstructiviste accorde au langage en tant qu'interaction sociale, un rôle fondamental pour le développement de la pensée. Ce n'est pas la socialisation mais la nature intrinsèquement sociale du langage qui est la base de la pensée logique. Explicitons plus en profondeur la pensée de Vygotski. Pour ce dernier, la fonction première du langage est la communication ; ceci aussi bien chez les adultes que les enfants. Voici le canevas décrivant le développement du langage selon Vygotski :

- I. langage social et extériorisé à des fins de communication ;
- II. langage égocentrique : un langage ou des paroles que l'enfant s'adresse à lui-même à voix haute ;
- III. langage intérieur : l'équivalent du langage égocentrique à la différence qu'il est silencieux.

Vygotski ajoute que c'est dans la discussion qu'émergent les éléments fonctionnels qui déclenchent le développement de la réflexion. C'est également le cas quand l'enfant se met à se parler à lui-même (langage égocentrique) car il commence à penser à voix haute. Quand il doit résoudre un problème issu d'une activité complexe, le raisonnement se fait grâce au langage qui devient un moyen d'élaborer un plan. Les conceptions de Vygotski et Piaget se rejoignent puisqu'ils s'accordent à dire que le besoin d'une pensée logique et le processus de vérité naissent au contact d'autrui dans le processus d'adaptation des pensées les unes aux autres. Sans autrui, un mécanisme de surcompensation d'imagination et de délire se développerait d'après Piaget.

Emmanuelle Auriac explique que la pratique nouvelle des discussions à visée philosophique est un moyen de revisiter le lien pensée/langage mis au jour par Vygotski⁶⁹. C'est pourquoi, il lui semble

⁶⁸ LECOMTE, Jacques. « Lev Vygotski (1896-1934). Pensée et langage ». *Sciences Humaines* [en ligne], Mars 1998, mensuel n°81, Les fondements de la démocratie. Disponible à l'adresse : https://www.scienceshumaines.com/lev-vygotski-1896-1934-pensee-et-langage_fr_9754.html (consulté le 17 Avril 2020)

⁶⁹ BLOND-RZEWUSKI, Olivier, CHIROUTER, Edwige, PETTIER, Jean-Charles [et al.]. *Pourquoi et comment philosopher avec des enfants ? : De la théorie à la pratique en classe*. Editions Hatier, Août 2018. Partie I, Chapitre 5, D : Une certaine forme de maïeutique, page 114.

essentiel de déterminer la nature des discussions pratiquées dans ce cadre. Elle accepte deux possibilités. L'une, théorique, démontre en quoi c'est l'enchaînement interlocutoire qui porte nécessairement le philosophe car d'après elle : « [...] *c'est la configuration de l'espace entre deux tours qui est important. C'est dans l'entre-deux tours que peuvent se révéler des inférences possibles ou plausibles, brefs des micro-raisonnements* »⁷⁰. Néanmoins, il s'avère difficile d'étudier des corpus entiers tant les phénomènes d'ajustement intersubjectifs touchent à des indicateurs micro (reprises, reformulations). L'autre, pratique, est élaborée à partir du champ des travaux conduits sur l'argumentation. Cette seconde voie permettrait « *de dégager et de dégrossir peu à peu l'objet discussion à visée philosophique en facteurs explicatifs. Ainsi ces facteurs, peu ou prou liés aux facultés de l'argumenter, actuellement déclinés sous forme de compétences trop générales (raisonnement, compétences linguistiques, intelligence) mériteraient d'être testés puis validés. [...]* »⁷¹.

Elle révèle de plus que les divers tests associés à l'étude des impacts de la discussion à visée philosophique touchent aussi bien au raisonnement qu'à l'intelligence en termes d'aptitude générale (Mortier, 2005). Toute marque du discours participe à la clarification de la pensée, à la compréhension du monde mais le progrès intellectuel doit être pensé comme un effet différé et non immédiat des discussions. C'est pourquoi elle précise « *qu'on ne saurait décider de l'impact d'une discussion, mais davantage établir des liens entre la pratique régulière sur le long terme de discussions, et une transformation progressive des cognitions* »⁷². « *Argumentation et intelligence sont deux domaines positivement corrélés [...]. Le lien entre l'argumentation et l'intelligence [...] relève de compétences sans doute transversales, générales, d'abstraction qui s'exercent à l'oral comme à l'écrit ainsi qu'à l'intersection des deux* »⁷³.

Enfin, des recherches montrent que dans une discussion à visée philosophique, parce que l'on travaille sa pensée, le niveau de langue est d'un registre plus soutenu. Les psychologues du développement intellectuel ont mis en évidence le co-développement du langage et de la pensée qui s'étayent mutuellement, sans prééminence, mais dans une interaction réciproque. La psychologie sociale, de son côté, a montré comment « *l'interaction sociocognitive* » développait corrélativement la finesse du

⁷⁰ BLOND-RZEWUSKI, Olivier, CHIROUTER, Edwige, PETTIER, Jean-Charles [et al.]. *Pourquoi et comment philosopher avec des enfants ? : De la théorie à la pratique en classe*. Editions Hatier, Août 2018. Partie I, Chapitre 5, D : Une certaine forme de maïeutique, page 114.

⁷¹ *Ibid.*, p.122.

⁷² *Ibid.*, p.117.

⁷³ *Ibid.*, p.118.

langage et la subtilité de la pensée. C'est un acquis scientifique important et qui a des conséquences bénéfiques pour la démocratisation de l'accès à l'apprentissage du philosophe⁷⁴ pour les enfants.

iii. Des enjeux politiques et citoyens

L'atelier à visée philosophique avec des enfants soulève un enjeu politique, spécifiquement démocratique. La démocratie a besoin d'Hommes capables de réfléchir, d'exercer leur esprit critique, pour prendre des décisions éclairées. L'école doit être le lieu dans lequel nous apprenons tout cela.

Tozzi affirme qu'un des moyens d'éduquer à la citoyenneté, outre l'instruction, consiste à faire vivre des situations qui entraînent les élèves à construire des compétences de débat dans un « *espace public scolaire* ». L'enjeu est donc de contribuer à former un « *citoyen réflexif* ».

En effet, la formation de la personne et du citoyen fait partie des cinq grands domaines de formation du socle commun de connaissances, de compétences et de culture : « *Ce domaine vise un apprentissage de la vie en société, de l'action collective et citoyenne, par une formation morale et civique respectueuse des choix personnels et des responsabilités individuelles* »⁷⁵. Isabelle Pouyau certifie elle aussi que les « *ateliers philo* » participent effectivement à la construction d'une conscience citoyenne de par leur forme : la discussion démocratique ; mais aussi par leur fond : les sujets traités. A l'école maternelle, les « *ateliers philo* » s'inscrivent dans le devenir élève : « *enjeu central de formation pour les enfants* » et « *base de la construction d'une citoyenneté respectueuse des règles de la laïcité et ouverte sur la pluralité des cultures dans le monde* »⁷⁶.

C'est par l'intermédiaire de la discussion voire du débat (pour des élèves plus âgés de l'école élémentaire) et la confrontation des idées de chacun que les enfants prennent conscience des grands principes nécessaires à la vie en société. Loin d'imposer des dogmes ou des modèles de comportement, les « *ateliers philo* » encouragent au contraire « *l'autonomie, l'esprit critique et la coopération* » dans le but d'amener les élèves à penser par eux-mêmes et avec les autres⁷⁷. Les multiples interprétations et les points de vue divergents sont promus afin que les élèves apprennent à construire leur pensée pour devenir des « *citoyens responsables et éclairés* »⁷⁸.

⁷⁴ BLOND-RZEWUSKI, Olivier, CHIROUTER, Edwige, PETTIER, Jean-Charles [et al.]. *Pourquoi et comment philosopher avec des enfants ? : De la théorie à la pratique en classe*. Editions Hatier, Août 2018. Partie I, Chapitre 1, D : Des enjeux langagiers, pages 57, 58.

⁷⁵ MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE. Code de l'éducation, articles L. 311-3, D. 311-5, D. 311-10 et D. 321-1 ; arrêté du 9-6-2008 modifié ; avis du CSE du 5-2-2015 arrêté du 18-2-2015 - J.O. du 12-3-2015 ; BO 23 Avril 2015, socle commun.

⁷⁶ Ibid., BO du 26 Mars 2015.

⁷⁷ POUYAU, Isabelle. Préparer et animer des ateliers philo, Programmes 2016 : de la MS au CE1. Retz, 2016. Introduction. Page 13.

⁷⁸ MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE. Code de l'éducation, articles L. 311-3, D. 311-5, D. 311-10 et D. 321-1 ; arrêté du 9-6-2008 modifié ; avis du CSE du 5-2-2015 arrêté du 18-2-2015 - J.O. du 12-3-2015 ; BO du 25 Juin 2015.

iv. Des enjeux du point de vue de l'enseignant et de l'enseignement

Les ateliers à visée philosophique constituent également un enjeu du point de vue de la capacité d'écoute des enseignants en lien avec leur changement de statut. Samantha Van Geenhoven (professeure des écoles) explique que l'élève en tant que sujet « *essentiellement apprenant* » devient de surcroît « *sujet pensant* ». L'enseignant n'induit plus fortement la parole de l'enfant mais la guide⁷⁹. Assurément, apprendre à penser par soi-même nécessite de faire bouger le système de représentation du sujet. Par conséquent, le professeur des écoles doit être attentif aux élèves car ils vivent une déstabilisation cognitive qui elle-même entraîne une déstabilisation affective pouvant engendrer à son tour d'éventuelles répercussions sur les apprentissages. Le professeur endosse donc, de façon plus exacerbée que dans le schéma traditionnel, le rôle de celui qui veille à la sécurité affective de l'enfant. En outre, Emmanuèle Auriac-Peyronnet réaffirme que, certes pour penser il faut être intéressé par le sujet à l'instar des conversations sociales, mais elle ajoute également que : « [...] *c'est la qualité d'écoute et d'abstention de l'enseignant qui supporte l'évolution du discours produit. [...]*⁸⁰ ». Selon cette dernière, « *écouter pour l'animateur de débat philosophique, c'est avant tout s'interdire de penser à la place des autres*⁸¹ ». Les enseignants ayant pratiqués des discussions à visée philosophique déclarent que la qualité d'écoute passe par un lâcher prise souvent compliqué à acter. Emmanuelle Auriac-Peyronnet poursuit alors en affirmant que « *L'aventure intellectuelle du philosophe doit accomplir une dévolution (céder les droits du penser) et non accaparer l'autre vers une issue fatale (sens prédéfini). Le fil conducteur de l'enseignant peut alors au lieu d'être cette quête active, devenir une écoute active* »⁸². Puis elle présente et détermine deux phases par lesquelles passe l'écoute⁸³. D'abord, l'écoute interne d'abstention, du différé dans laquelle les propos émis ne sont pas repris systématiquement. Ils servent en revanche à l'enseignant pour profiler la suite (écoute interne, capitalisation). Puis l'écoute d'extension. Pour devenir active au plan du penser, l'écoute ne se contente pas de reformulations simples mais vise si possible l'extension. En d'autres termes, je ne parle pas pour raconter car on me force à parler pour juger ce que je dis, mais pour me servir de ce que les autres me disent. C'est donc bien la capacité d'écoute de l'enseignant qui sert à l'édification du philosophe chez l'élève.

Enfin, dans *Pourquoi et comment philosopher avec des enfants ? : De la théorie à la pratique en classe*, il est précisément dit que « *la philosophie comporte une exigence critique et exerce une fonction*

⁷⁹ BLOND-RZEWUSKI, Olivier, CHIROUTER, Edwige, PETTIER, Jean-Charles [et al.]. *Pourquoi et comment philosopher avec des enfants ? : De la théorie à la pratique en classe*. Editions Hatier, Août 2018. Partie I, Chapitre 3, A : Un premier malentendu : la fin de l'enseignement de la philosophie par des spécialistes ?, page 63.

⁸⁰ *Ibid.*, p. 65 à 67.

⁸¹ *Ibidem*.

⁸² *Ibid.*, p. 65.

⁸³ *Ibid.*, p. 71.

émancipatrice qu'il serait nécessaire de réhabiliter dans la formation des enseignants. Nous évoquons là une conception de la philosophie selon laquelle une des premières finalités est d'éclairer l'expérience »⁸⁴. Selon, Richard Rorty (philosophe américain, considéré comme l'un des représentants majeurs de la pensée pragmatique contemporaine) Dewey considérait que la tâche de la connaissance en philosophie n'est pas de dévoiler la réalité préexistante, mais « de rechercher, comme cela est le cas pour nos jugements pratiques, le genre de compréhension qui nous permet de faire face aux problèmes lorsqu'ils se posent »⁸⁵.

D. Inscrire les ateliers à visée philosophique dans le programme de l'école maternelle

Dans le cadre de l'école maternelle, les ateliers à visée philosophique avec les enfants n'ont pas pour objectif de transmettre des savoirs philosophiques ou d'apprendre la philosophie. En effet, il s'agit plutôt de les initier à cette discipline en leur apprenant à philosopher. L'élève construit son propre savoir avec l'aide du maître et des autres élèves. Cette pratique leur donne l'occasion d'exprimer leur pensée personnelle et les amène à développer leur pensée réflexive, leur esprit critique en se confrontant aux pensées des autres afin de s'inscrire dans une « communauté de recherche » (Lipman). En reprenant le socle commun de connaissances, de compétences et de culture⁸⁶, il est possible de relever des arguments prouvant que les discussions à visée philosophique avec les enfants s'inscrivent dans ce dernier. Voici ce qui est mis en jeu dans ces nouvelles pratiques, domaine par domaine.

Domaine 1 : Les langages pour penser et communiquer

- « *Ce domaine permet l'accès [...] à une culture rendant possible l'exercice de l'esprit critique [...]* »
- « *L'élève parle, communique, argumente à l'oral de façon claire et organisée ; il adapte son niveau de langue et son discours à la situation, il écoute et prend en compte ses interlocuteurs.* »

Ces citations font référence à l'enjeu cognitif et plus précisément au co-développement de la pensée et du langage qui se produit lors des discussions.

⁸⁴ BLOND-RZEWUSKI, Olivier, CHIROUTER, Edwige, PETTIER, Jean-Charles [et al.]. *Pourquoi et comment philosopher avec des enfants ? : De la théorie à la pratique en classe*. Editions Hatier, Août 2018. Partie I, Chapitre 5, C : Les ateliers de philosophie AGSAS, page 92.

⁸⁵ *Ibidem*.

⁸⁶ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE. Code de l'éducation, article L. 122-1-1, Décret n° 2015-372 du 31 mars 2015 relatif au socle commun de connaissances, de compétences et de culture, avis du CSE du 12-03-2015, BO n°17 23 Avril 2015.

Domaine 2 : Les méthodes et outils pour apprendre

- « *Ce domaine a pour objectif de permettre à tous les élèves d'apprendre à apprendre, seuls ou collectivement, en classe ou en dehors, afin de réussir dans leurs études et, par la suite, se former tout au long de la vie.* »
- « *L'élève sait que la classe, l'école, l'établissement sont des lieux de collaboration, d'entraide et de mutualisation des savoirs. Il aide celui qui ne sait pas comme il apprend des autres.* »

Les enjeux de ce domaine sont travaillés dans la construction de la pensée personnelle et grâce à autrui (penser avec autrui).

Domaine 3 : La formation de la personne et du citoyen

- « *L'école a une responsabilité particulière dans la formation de l'élève en tant que personne et futur citoyen [...]* ». Elle se doit de permettre « *à l'élève d'acquérir la capacité de juger par lui-même, en même temps que le sentiment d'appartenance à la société* » ».
- « *L'élève exprime ses sentiments et ses émotions en utilisant un vocabulaire précis* ».
- « *L'élève est attentif à la portée de ses paroles et à la responsabilité de ses actes. Il fonde et défend ses jugements en s'appuyant sur sa réflexion et sur sa maîtrise de l'argumentation. Il comprend les choix moraux que chacun fait dans sa vie ; il peut discuter de ces choix ainsi que de quelques grands problèmes éthiques liés notamment aux évolutions sociales, scientifiques ou techniques.* »

Tout ceci fait écho aux enjeux politiques et citoyens décrit dans la partie précédente.

Domaines 4 et 5 : Les systèmes naturels et les systèmes techniques ; les représentations du monde et l'activité humaine

- « *Il s'agit d'éveiller sa curiosité, son envie de se poser des questions, de chercher des réponses et d'inventer, tout en l'initiant à de grands défis auxquels l'humanité est confrontée* ».
- « *Pour mieux connaître le monde qui l'entoure comme pour se préparer à l'exercice futur de sa citoyenneté démocratique, l'élève pose des questions et cherche des réponses en mobilisant des connaissances* ».

Enfin, les domaines 4 et 5 du socle commun, reprennent à mon sens, l'ensemble des enjeux portés par les ateliers à visée philosophique. En effet, les compétences acquises sont transversales et forment à terme une intelligence mobilisable en permanence dans la vie de l'individu.

Concernant les programmes officiels, en maternelle l'accent est mis sur la découverte des « *fondements du débat collectif [...] pour une première acquisition des principes de la vie en société* » (BO 26 Mars 2015). Petit à petit, l'enfant dépasse le récit de ses expériences vécues : « *Autour de quatre ans, les enfants découvrent que les personnes, dont eux-mêmes, pensent et ressentent, et chacun différemment de l'autre. Ils commencent donc à agir volontairement sur autrui par le langage et à se représenter l'effet qu'une parole peut provoquer : ils peuvent alors comprendre qu'il faut expliquer et réexpliquer pour qu'un interlocuteur comprenne, et l'école doit les guider dans cette découverte. Ils commencent à poser de vraies questions [...]* » (BO du 26 Mars 2015). C'est cette distanciation qui constitue le déclic donnant à l'enfant la possibilité d'avoir une pensée personnelle mais surtout de commencer à l'explicitier.

Les moments de langage à plusieurs sont nombreux à l'école maternelle car « *des cheminements [intellectuels] se manifestent par le langage* » (BO du 26 Mars 2015). Les ateliers à visée philosophiques sont un moyen pour les enseignants de « [...] [créer] *les conditions bienveillantes et sécurisantes pour que tous les enfants (même ceux qui ne s'expriment pas ou peu) prennent la parole, participent à des situations langagières plus complexes que celles de la vie ordinaire [...]* » (BO du 26 Mars 2015). Ils sont un dispositif pédagogique permettant à chacun « *d'aller progressivement au-delà de la simple prise de parole spontanée et non maîtrisée pour s'inscrire dans des conversations de plus en plus organisées et pour prendre la parole dans un grand groupe* ». Cela donne lieu à un travail sur le langage d'évocation qui doit à terme supplanter le langage en situation (à partir de la MS). Il s'agit d'un langage décontextualisé par lequel l'enfant parle de ce qui n'est pas présent en évoquant des événements passés ou futurs (qu'ils soient fictifs ou non) sans autre appui que le langage : les mots se suffisent à eux-mêmes. L'élève doit tout particulièrement veiller à se rendre intelligible (être précis) parce qu'il mentionne une expérience ou des actions pas forcément partagées avec le reste de la classe : « *L'école demande régulièrement aux élèves d'évoquer [...]. Ces situations d'évocation entraînent les élèves à mobiliser le langage pour se faire comprendre sans autre appui, elles leur offrent un moyen de s'entraîner à s'exprimer de manière de plus en plus explicite. Cette habileté langagière relève d'un développement continu qui commence tôt et qui ne sera constitué que vers huit ans. Le rôle de l'enseignant est d'induire du recul et de la réflexion sur les propos tenus par les uns et les autres* ». De plus, et cela fait écho à l'essence même des ateliers à visée philosophique, les programmes précisent que « *L'enseignant a le souci de guider la réflexion collective pour que chacun puisse élargir sa propre manière de voir ou de penser. Ainsi, l'enfant trouve sa place dans le groupe, se fait reconnaître comme une personne à part entière et éprouve le rôle des autres dans la construction des apprentissages* » (BO n°2 26 Mars 2015). Lors des discussions, cela va même plus loin car les élèves prennent en compte l'autre et surtout l'importance d'autrui pour arriver à construire

collectivement une réponse à la question posée, en considérant, complétant mutuellement les dires de chacun. Cela est également prôné dans les programmes car selon eux, l'enseignant doit chercher à « [favoriser] *les interactions entre enfants et [créer] les conditions d'une attention partagée, [par] la prise en compte du point de vue de l'autre en visant l'insertion dans une communauté d'apprentissage* »⁸⁷. Le concept de « *communauté d'apprentissage* » peut être rapproché de celui de Lipman : « *communauté de recherche* ».

Enfin, il est important de préciser que la non-participation orale de certains élèves ne témoigne pas de leur passivité. Elle peut être assimilée à un moment de réception pendant lequel l'enfant peut tout à fait avoir une activité cognitive et les programmes de 2015 le rappellent : « *Les moments de réception où les enfants travaillent mentalement sans parler sont des activités langagières à part entière que l'enseignant doit rechercher et encourager, parce qu'elles permettent de construire des outils cognitifs [...]. Ces activités invisibles aux yeux de tout observateur sont cruciales* ».

En reprenant les programmes de l'école maternelle et suite aux définitions des enjeux des ateliers philosophiques avec les enfants, nous comprenons aisément que cette pratique s'intègre dans l'esprit des programmes officiels, même si elle ne fait pas partie des préconisations officielles.

NB : BO du 26 Mars 2015⁸⁸

Pour ce mémoire, nous nous sommes exclusivement attachés à montrer comment les ateliers à visée philosophique s'inscrivent aisément dans les programmes de maternelle. Il est substantiel d'ajouter que cette pratique a fait son entrée (même si ce n'est pas comme discipline à part entière) dans les programmes officiels de l'école élémentaire de 2015 dans le cadre de l'enseignement moral et civique à travers les « *discussions à visée philosophique* », les « *débats réglés* » ou les « *dilemmes moraux* ».

IV- Une pratique controversée qui interpelle

Les ateliers à visée philosophique avec les enfants sont en pleine campagne de démocratisation ces dernières années. Dans les INSPE, les futurs professeurs prennent connaissance de cette pratique. De plus, deux films documentaires majeurs sont sortis au cinéma, exposant le quotidien d'élèves d'âges différents, assistant à des ateliers à visée philosophique. Le premier s'intitule *Ce n'est qu'un début*⁸⁹. Le second, plus récent, se nomme *Le cercle des petits philosophes*⁹⁰.

⁸⁷ MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE. Code de l'éducation, articles L. 311-3, D. 311-5, D. 311-10 et D. 321-1 ; arrêté du 9-6-2008 modifié ; avis du CSE du 5-2-2015 arrêté du 18-2-2015 - J.O. du 12-3-2015 ; BO du 26 Mars 2015.

⁸⁸ *Ibidem*.

⁸⁹ POZZI Jean-Pierre et BAROUGIER, Pierre. *Ce n'est qu'un début*. [DVD]. Cilvy Aupin, Frédérique Albrecht, Juillet 2010

⁹⁰ DENJEAN, Cécile. *Le cercle des petits philosophes*. [Film]. L'atelier Distribution, Août 2019

A. D'un point de vue scientifique...

Qu'est-ce que le raisonnement. Olivier Houdé le définit comme suit : « *savoir raisonner, c'est savoir réfléchir. C'est faire appel à sa raison pour dominer les réponses trop rapides, impulsives guidées par des intuitions, des croyances ou des émotions* »⁹¹. Dans son ouvrage, il décrit trois systèmes nommés système 1, système 2, système 3. Le premier induit une pensée intuitive, rapide et émotionnelle. Le second infère une pensée réfléchie et logique régit par des règles de mathématiques et de logique abstraites. Le troisième concerne la capacité d'inhibition ; c'est la partie préfrontale du cerveau qui est chargée d'inhiber au cas par cas, des automatismes perceptifs acquis plus ou moins précocement. Il s'avère que le cerveau des enfants et des adultes obéirait davantage au système 1 qu'au système 2 (contrairement à celui des bébés). Par conséquent, le dispositif d'ateliers à visée philosophique peut être une façon d'exercer le système 2 des enfants en les éloignant quelque peu du monde (trop) perceptif et émotionnel dans lequel ils baignent⁹².

Evidemment, nous ne pouvons pas aborder le raisonnement enfantin sans citer les travaux de Jean Piaget. Il propose une théorie constructiviste au centre de laquelle les interactions de l'enfant avec son milieu sont essentielles. Progressivement, les actions telles que l'exploration, la manipulation, l'expérimentation permettent de construire et développer, stade après stade, les structures intellectuelles de l'individu : ses pensées, ses opérations mentales⁹³. Il précise que tous nos raisonnements sont expliqués par l'usage de règles verbales et logiques : d'où le concept de logique mentale.

Piaget conteste la potentialité psychologique qu'auraient de jeunes enfants à penser. En effet, pour lui ils n'ont pas la maîtrise du raisonnement hypothético-déductif qui apparaît lors du stade logico-formel (aux alentours d'onze ou douze ans). Par conséquent, l'enfant manque de maturité psychique et ne peut pas élaborer un raisonnement cohérent. De même, il s'ancre encore beaucoup trop dans le concret du vécu, dans l'affectif ainsi que dans les opinions socio-culturelles du milieu social. Pourtant récemment, grâce à l'essor des neurosciences, les scientifiques ne cessent de démontrer que de très jeunes enfants sont capables d'avoir des connaissances sur les objets qui les entourent. Donc de construire des représentations subtiles des choses qu'ils rencontrent dans leur environnement : « *Non seulement le nourrisson différencie ce qu'il voit, mais il mémorise les informations* »⁹⁴. Même si les chercheurs ne préfèrent pas parler d'intelligence qu'ils associent au raisonnement, il est prouvé que les bébés ont des « *intuitions* » sur les propriétés physiques des objets, les intentions des personnes... Il s'agit en fait de

⁹¹ HOUDÉ, Olivier. *Le raisonnement*. Que sais-je ?, Février 2014. Page 2.

⁹² *Ibid.*, p. 115, 116.

⁹³ *Ibid.*, p. 27, 28, 29.

⁹⁴ STRERI, Arlette. « Les compétences précoces du nourrisson. Une histoire récente ». *Les Grands Dossiers des Sciences Humaines*, Mars-Avril-Mai 2019, n°54, Les Grands psychologues de l'enfant, pages 52-53.

connaissances codées dans des circuits neuronaux préorganisés et qui ne demandent qu'à se développer grâce aux interactions avec l'environnement⁹⁵. Par conséquent et contrairement à ce qu'affirmait Piaget, le développement de l'intelligence du cerveau ne se « *développe pas de façon progressive et laborieuse mais plutôt comme un processus dynamique fait de régressions, de progrès*⁹⁶ ». « *Il en résulte que la perception, l'action, le raisonnement se développent très tôt et en parallèle et non pas selon une progression partant de la sensation pour aboutir aux niveaux supérieurs de la cognition [l'abstraction]*⁹⁷ ». Néanmoins, même si la conception théorique de Piaget a été et est remise en question, elle reste le point de référence historique central.

Maintenant que nous avons abordé l'aspect scientifique, souvent érigé comme critique principale contre les ateliers à visée philosophique, voyons quels sont les autres arguments des opposants à cette pratique.

B. Les principaux arguments des opposants aux ateliers à visée philosophique

Faire philosopher les enfants est une idée qui a mis du temps à émerger en France et à être reconnue par l'institution. Il n'est d'ailleurs pas encore acquis que l'inspection générale de la philosophie adhère à ces ateliers et surtout à la revendication d'une quelconque « *philosophicité* ».

Une des raisons expliquant cette réticence est liée à la formation des enseignants, ou plutôt leur non formation entraînant leur illégitimité à pratiquer ce genre d'ateliers surtout en prétendant y apprendre à philosopher. Il s'agirait, par conséquent, de faire de la philosophie sans les philosophes, sans un professeur de philosophie : « *Le maître-à-penser aurait laissé place à un animateur, souvent sans formation philosophique, ne s'autorisant que de lui-même. Sorte d'imposteur abusant du mot philosophie, dissous dans les notions de conversation et de communication, règne de la doxologie*⁹⁸ ». Ainsi, selon Pierre Lebus (docteur en sciences de l'éducation, professeur au département d'éducation et pédagogie de l'Université du Québec à Montréal) : « *à défaut d'une solide formation en philosophie, la personne qui voudrait animer une discussion [...] en ignorant complètement la matière [...], risque de laisser les échanges se dérouler de façon superficielle, en permettant l'expression des opinions sans véritable démarche d'investigation philosophique. L'animateur d'une discussion philosophique [...] doit s'habiliter à questionner les élèves, à utiliser des plans de discussion, à introduire des exercices [...], de manière à opérer un équilibre entre la discussion libre et ouverte et l'échange ciblé et*

⁹⁵ RINALDI, Romina. « Les neurosciences, une révolution ? ». *Les Grands Dossiers des Sciences Humaines*, Mars-Avril-Mai 2019, n°54, Les Grands psychologues de l'enfant, pages 72-73.

⁹⁶ STRERI, Arlette. « Les compétences précoces du nourrisson. Une histoire récente ». *Les Grands Dossiers des Sciences Humaines*, Mars-Avril-Mai 2019, n°54, Les Grands psychologues de l'enfant, pages 52-53.

⁹⁷ MANGUN, Georges-R, IVRY, Richard-B, GAZZANIGA, Michael-S. *Neurosciences cognitives : La biologie de l'esprit*. De Boeck Supérieur, 2001, page 474.

⁹⁸ BLOND-RZEWUSKI, Olivier, CHIROUTER, Edwige, PETTIER, Jean-Charles [et al.]. *Pourquoi et comment philosopher avec des enfants ? : De la théorie à la pratique en classe*. Editions Hatier, Août 2018. Partie I, Chapitre 2, A : Finalités philosophiques, pages 38, 39.

structuré sur un point spécifique, et à centrer la discussion sur la dimension philosophique des échanges »⁹⁹. Lebus insiste donc sur la nécessité de pratiquer une pédagogie qui incite les élèves à penser par eux-mêmes, notamment grâce aux apports combinés de tous mais aussi « à l'aide des outils conceptuels et méthodologiques de la philosophie, en créant des conditions qui invitent à se questionner et à investiguer le réel [...] ou en examinant des situations qui surgissent dans le quotidien ¹⁰⁰ ». Malgré les précautions décrites par Lebus, Deleuze explique que la discussion ne serait jamais philosophique : trop de pensée associative, d'affect, de spontanéité, sans la « *patience du concept* » (Hegel). On se cantonnerait dans les échanges aux préjugés qu'absorbent les enfants. Cette conception pourrait être renforcée par l'utilisation de la modalité orale. En effet, l'oral garde dans les représentations scolaires une « *insoutenable légèreté philosophique* » par rapport à l'écrit individuel. Néanmoins, d'autres opposants accordent tout de même du crédit à ces nouvelles pratiques. Même s'ils n'admettent pas la dimension philosophique revendiquée, ils jugent tout de même qu'elles sont intéressantes car elles permettent : l'apprentissage de la maîtrise orale de la langue et du débat pour le futur citoyen. Ces ateliers permettent donc d'amener les enfants à réfléchir à condition cependant, que l'exercice soit bien mené¹⁰¹.

La seconde objection à trait à la psychologie et à l'éthique. Les jeunes enfants ne sont pas capables psychologiquement de philosopher ; de même, éthiquement parlant, cela ne serait pas souhaitable. En effet, selon le modèle éducatif classique, la philosophie ne s'étudie qu'en terminale pour la simple et bonne raison que l'on estime que l'adolescent a acquis suffisamment de connaissances pour pouvoir remettre en question ses représentations¹⁰². Les jeunes élèves seraient donc déficitaires pour élaborer une pensée philosophique car trop faiblement outillés à la fois psychologiquement, linguistiquement et cognitivement. Enfin les savoirs et expériences seraient des préalables à toute réflexion : les jeunes enfants en manquent cruellement. Ils manqueraient donc de maturité dans tous les sens du terme. En termes d'éthique, il s'avérerait dommageable (car cela pourrait fragiliser l'enfant), de le plonger trop précocement dans une réalité adulte que Rosset (philosophe français) qualifie de « *cruauté du réel* ». Troisièmement, certains affirment qu'il n'est possible de penser qu'avec un langage élaboré. Par conséquent, l'accès à la pensée philosophique seraient donc compromise voire impossible pour ceux disposant d'un « *code restreint* »¹⁰³ : concept élaboré par Bernstein en opposition avec le concept de « *code élaboré* ». En d'autres termes, penser ne serait réalisable qu'en sachant bien parler.

⁹⁹ BLOND-RZEWUSKI, Olivier, CHIROUTER, Edwige, PETTIER, Jean-Charles [et al.]. *Pourquoi et comment philosopher avec des enfants ? : De la théorie à la pratique en classe*. Editions Hatier, Août 2018. Partie I, Chapitre 5, A : La communauté de recherche philosophique, p. 83.

¹⁰⁰ *Ibid.*, Chapitre 5, A : La communauté de recherche philosophique, p. 83.

¹⁰¹ *Ibid.*, Chapitre 2, A : Finalités philosophiques, p. 38, 39.

¹⁰² *Ibid.*, Chapitre 3, A : Un premier malentendu : la fin de l'enseignement de la philosophie par des spécialistes, p. 63.

¹⁰³ *Ibid.*, Chapitre 2, D : Les enjeux langagiers, pages 57, 58.

C. Les principaux arguments allant dans le sens des ateliers à visée philosophique

La question déterminante liée à cette nouvelle pratique est la suivante : L'enfant est-il philosophiquement éduicable ? Si nous pensons que la réponse à cette question est non, alors rien ne sera entrepris pour rendre cela possible. Si au contraire, la réponse à cette même question est positive alors des pratiques seront proposées. C'est l'effet Pygmalion : si rien n'est mis en place pour tenter de développer la réflexivité des enfants alors elle ne s'exercera pas, et la seule conclusion possible sera de soutenir qu'il est impossible de faire philosopher de jeunes enfants. Mais si nous décidons d'introduire dans notre pratique un espace de questionnement, il est plausible d'être finalement surpris de leurs capacités : « *Il ne faut pas oublier que ce sont les situations d'apprentissage qui activent des potentialités qui restaient en friche sans leur mise en place* »¹⁰⁴.

Pour faire écho à ce que nous venons d'aborder, si nous rendons possible l'adaptation des pratiques philosophiques à tous les publics alors nous nous inscrivons dans la logique d'un droit à la philosophie. « *Il s'agirait alors de reconnaître cette activité comme indispensable à chaque individu, lui permettant d'exercer pleinement sa liberté et le rendant capable de penser en raison. [...] Une activité nécessaire dans le cadre d'une République, dont la condition de possibilité serait l'exercice de l'esprit critique. Il s'agirait alors de favoriser en chacun l'exercice du philosopher au nom d'un droit fondamental du citoyen.*¹⁰⁵ ». De même, les articles 12 à 14 de la Convention Internationale des droits de l'enfant¹⁰⁶ constituent le fondement juridique d'un véritable « droit à la philosophie » dès le plus jeune âge. En effet, l'article 12 « *garantit à l'enfant qui est capable de discernement le droit d'exprimer librement son opinion sur toute question l'intéressant* ». L'article 14 affirme que les états parties « *respectent le droit de l'enfant à la liberté de pensée, de conscience et de religion* » : cette fois, ce sont bien les questions fondamentales portant sur le sens de l'existence et les valeurs qui sont en jeu.

C'est dans cette perspective que Jacques Lévine a créé le concept d'« *interlocuteur valable* » pour les enfants car dit-il : « *l'élève, pour être un élève, a besoin d'être à la fois un élève et un « Nous » c'est à dire quelqu'un qui a les mêmes droits que n'importe qui de s'instaurer « penseur du monde*¹⁰⁷ ». « *L'individu, considéré comme un « interlocuteur valable », y gagnerait un apaisement dans son rapport à lui-même, et aux autres* »¹⁰⁸.

¹⁰⁴ BLOND-RZEWUSKI, Olivier, CHIROUTER, Edwige, PETTIER, Jean-Charles [et al.]. *Pourquoi et comment philosopher avec des enfants ? : De la théorie à la pratique en classe*. Editions Hatier, Août 2018. Partie I, Chapitre 2, A : Finalités philosophiques, page 37.

¹⁰⁵ Ibid., Chapitre 3, B : La philosophie : la solution à tous les problèmes, page 69.

¹⁰⁶ ONU. Convention internationale des droits de l'enfant. Adoptée le 20 Novembre 1989 et mise en application à partir du 2 Septembre 1990.

¹⁰⁷ LEVINE, Jacques. *L'enfant philosophe, Avenir de l'humanité : Ateliers AGSAS de réflexion sur la condition humaine (ARCH)*. ESF éditeur, Octobre 2008, 165 pages.

¹⁰⁸ BLOND-RZEWUSKI, Olivier, CHIROUTER, Edwige, PETTIER, Jean-Charles [et al.]. *Pourquoi et comment philosopher avec des enfants ? : De la théorie à la pratique en classe*. Editions Hatier, Août 2018. Partie I, Chapitre 3, B : La philosophie : la solution à tous les problèmes, page 64.

Deuxièmement, concernant l'incapacité psychologique des enfants à raisonner car ils ne disposent pas encore des prérequis pour y parvenir, il est nécessaire de rappeler que les stades du développement exposés par Piaget avaient déjà été relativisés par Vygotski, avec son concept de zone proximale de développement (ZPD). Ils sont aujourd'hui contestés par certains psychologues comme Bandura, remettant en question leur méthodologie d'élaboration. Par ailleurs, l'équipe néopiagetienne composée de Perret-Clermont, Doise et Mugny, a montré que des enfants ne maîtrisant pas seuls une notion pouvaient finalement l'acquérir grâce à certaines interactions entre eux.

Troisièmement, concernant le fait que les jeunes enfants « *n'auraient pas les structures du langage nécessaires pour penser* », il est possible de rétorquer en certifiant que dès son accession au langage, l'enfant peut mettre en mots son vécu et commencer à élaborer, grâce à la puissance d'abstraction du langage, une vision du monde sur laquelle il peut travailler individuellement et collectivement. Ceci est permis grâce à la théorie de Vygotski, selon laquelle la pensée se co-développe avec le langage. De même, contrairement à ce que pensait Piaget, d'après Vygotski, le développement de l'enfant procède du social vers l'individuel. De plus, l'idée se cherche dans et par les mots : elle se formule, se précise. Ne vous arrive-t-il pas de chercher vos mots ? La raison est simple : nous cherchons les bons mots afin d'exprimer le plus fidèlement possible ce que nous pensons. Dès lors que notre intention est de vouloir préciser notre pensée cela induit un travail sur la langue. C'est pourquoi un enfant peut penser. Même s'il s'exprime plus ou moins bien, il a déjà une expérience de la vie qui lui permet de réfléchir, et un minimum de bagage linguistique. La psychologie sociale a montré comment « *« l'interaction sociocognitive » développait corrélativement la finesse du langage et la subtilité de la pensée¹⁰⁹* ».

Quatrièmement, quant au fait de fragiliser l'enfant en le plongeant précocement dans la « *cruauté du réel* » (Rosset) en abordant des sujets graves ou sensibles : ce ne sont pas les adultes qui amènent les questions cruciales mais les enfants. La question de la mort est posée dès trois ans par exemple. Les enfants ne cessent de demander « pourquoi ? » dès le plus jeune âge. Il serait de la responsabilité de l'éducateur de les entendre et non de les ignorer ou les différer car « *c'est parce que la confrontation au monde est difficile qu'il faut y préparer les enfants et développer les outils intellectuels dont ils ont besoin pour répondre aux questions qu'ils se posent¹¹⁰* ». Pour aller plus loin, il est nécessaire d'entretenir cette « *culture du questionnement* » bénéfique à l'enfant. En effet, Tozzi affirme qu'« *à ne pas prendre au mot ses questions, dans leur contenu conceptuel et pas seulement dans leur affect, à différer scolairement leur prise en compte, on prive l'enfant d'une culture du questionnement, on condamne l'école à une culture de la réponse. Alors que c'est cette culture du questionnement qui va*

¹⁰⁹ BLOND-RZEWUSKI, Olivier, CHIROUTER, Edwige, PETTIER, Jean-Charles [et al.]. *Pourquoi et comment philosopher avec des enfants ? : De la théorie à la pratique en classe*. Editions Hatier, Août 2018. Partie I, Chapitre 2, D : Les enjeux langagiers, p. 57, 58.

¹¹⁰ Ibid., Chapitre 2, A : Finalités philosophiques, p. 37.

*structurer pour toute une scolarité un rapport à la fois positif et non dogmatique au savoir, puisque le savoir n'a de sens que comme réponse à des questions que l'on se pose.*¹¹¹ »

Cinquièmement, quand Deleuze parle de la nécessité de « *créer des concepts* » en philosophie, il fait allusion aux grands philosophes et non à l'apprentissage du philosophe. Il ne s'agit pas de penser comme les philosophes mais penser avec une démarche à sa portée. Il est très délicat de s'assurer qu'une discussion sera philosophique car cela dépend de nombreuses variables (matérielles, intellectuelles, procédurales, éthiques). Mais il faut réfléchir aux conditions qui peuvent rendre possible cette visée philosophique, pour espérer, au moins durant le temps de la discussion, quelques moments philosophiques. Ce sont les exigences intellectuelles qui peuvent donner une visée philosophique à un échange, garantir sa philosophicité : « *Celui qui veut apprendre à philosopher a donc tout intérêt à rechercher ce type de discussion, où l'intersubjectivité échappe à l'arbitraire parce qu'elle est rationnellement normée*¹¹² ». Les critères portent sur la mise en œuvre par les participants, d'un certain nombre de processus de pensée: s'interroger, ne pas vouloir vaincre, définir pour savoir de quoi on parle, argumenter pour vérifier si ce que l'on dit est rationnellement fondé... Selon cette conception, philosopher dans les ateliers à visée philosophique revient à adopter le point de vue des Lumières « *Sapere aude !* » c'est-à-dire « *Ose penser par toi-même !* » d'après la traduction qu'en a fait Kant.

Pour terminer, il est opportun d'ajouter et d'être conscient d'un dernier élément et non des moindres : des mutations sont en cours dans notre société et engendrent toute une série de transformations avec elles. L'Education doit s'y adapter. C'est pourquoi, la pratique d'ateliers à visée philosophique pourrait être souhaitable. Dans de nombreux pays, des pratiques pédagogiques inspirées de l'Education nouvelle se développent. Le fondement de ces méthodes repose sur le concept selon lequel il faudrait rendre l'élève acteur de ses apprentissages. Tout ceci induit également un changement dans les conceptions de l'apprentissage : le socioconstructivisme se faisant une place plus marquée¹¹³. Ainsi, l'idée selon laquelle l'enfant peut modifier ses conceptions par la confrontation critique avec ses pairs, est davantage prise en compte. Mais l'émergence de cette conception n'est possible que parce que la représentation de l'enfance a été modifiée. Désormais, la parole enfantine doit être écoutée. En

¹¹¹ TOZZI, Michel. « Sept idées-clefs sur ce qui existe dans le monde ». *Diogène* [en ligne], Avril 2008, n°224, Faire philosopher les enfants constats, questions vives, enjeux et propositions, pages 60 à 73. Disponible à l'adresse : <https://www.cairn.info/revue-diogene-2008-4-page-60.htm> (consulté le 10 Février 2020)

¹¹² BLOND-RZEWUSKI, Olivier, CHIROUTER, Edwige, PETTIER, Jean-Charles [et al.]. *Pourquoi et comment philosopher avec des enfants ? : De la théorie à la pratique en classe*. Editions Hatier, Août 2018. Partie I, Chapitre 2, A : Finalités philosophiques, pages 40, 41.

¹¹³ *Ibid.*, Chapitre 2, A : Finalités philosophiques, page 35.

corrélation, le champ philosophique accorde dorénavant une place centrale au dialogue (Ricœur) ou à l'éthique discussionnelle (Apple ou Habermas) par exemples¹¹⁴.

PARTIE II - METHODOLOGIE

Avant de débiter cette partie, je me permets de vous rappeler la problématique de ce mémoire : *Dans quelle(s) mesure(s) la mise en place d'ateliers à visée philosophique avec des enfants de maternelle (ici en MS-GS) permet-elle aux élèves d'apprendre à extérioriser leur propre pensée tout en l'argumentant ?* Dans un premier temps, je vais présenter puis expliciter mon hypothèse de départ tout en décrivant les effets attendus. Dans un second temps, je dresserai le profil de l'école puis de la classe dans laquelle le dispositif a été mis en place. Dans un dernier temps, je vous décrirai le protocole élaboré tout en justifiant les choix opérés pour enfin, parler des outils relatifs au recueil de données.

I- Observations, hypothèse de départ et effets attendus

Je me suis rendue compte que lorsque les enfants de ma classe prenaient la parole pour parler d'un élément marquant de leur vie (en particulier), ils peinaient à le faire devant le groupe. Ils avaient du mal à s'exprimer devant les autres y compris les plus bavards et à l'aise dans le groupe classe. De plus, ils n'argumentaient que très peu leurs propos. En effet, les élèves avaient tendance à répondre à une question commençant par « *pourquoi* », « *parce que* », sans être en mesure d'aller plus loin dans leur explication.

De même, j'ai constaté que mes élèves n'avaient pas l'habitude de dire ce qu'ils pensaient de façon libre sur un sujet donné : comme s'ils considéraient que leur parole n'avait aucun poids. Ainsi, lorsque je leur demandais leur avis, ils se retrouvaient vite dépourvus de réponse cherchant à décrypter mon intention comme si j'attendais LA bonne réponse.

Lors de mes études j'ai entendu parler, par différents intervenants et maîtres de conférences, de cette pratique innovante qui consiste à faire philosopher les élèves y compris, dès la maternelle. Convaincue par la présentation des bienfaits de ce dispositif (même s'il ne peut faire des miracles), j'ai décidé de le mettre en œuvre cette année. D'où mon hypothèse : la mise en place, dans ma classe à double niveau (MS-GS) du dispositif des ateliers à visée philosophique avec les enfants permettra d'inciter mes élèves à prendre la parole afin d'exercer et de développer leur capacité à extérioriser et argumenter leur pensée devant un groupe d'une quinzaine d'enfants.

C'est pourquoi, les effets attendus suite à la mise en place de ce dispositif sont multiples :

- être capable de prendre la parole dans un groupe d'une quinzaine d'enfants,

¹¹⁴ BLOND-RZEWUSKI, Olivier, CHIROUTER, Edwige, PETTIER, Jean-Charles [et al.]. *Pourquoi et comment philosopher avec des enfants ? : De la théorie à la pratique en classe*. Editions Hatier, Août 2018. Partie I, Chapitre 2, A : Finalités philosophiques, page 35.

- apprendre à expliquer son point de vue : dire pourquoi l'on pense cela,
- savoir écouter les autres (même si nos avis divergent) et ne pas couper la parole,
- reprendre ou rebondir sur l'idée d'un camarade.

Néanmoins, il est important de préciser, comme vous l'avez compris en lisant la partie théorique, qu'il s'agit d'un dispositif qui prend du temps pour se mettre pleinement en place. Par conséquent, avant même de débiter les séances, je savais que les effets visibles seraient probablement peu perceptibles sur une durée aussi restreinte (sept semaines au total à cheval sur les périodes scolaires trois et quatre). Les ateliers à visée philosophique avec les enfants ont été proposés à quatorze élèves d'une classe de petite, moyenne et grande section. Uniquement les moyens et les grands étaient concernés.

II- Présentation de l'école, de la classe et des élèves concernés par le dispositif

A. Profil de l'école

L'école dans laquelle le dispositif a été mis en place se trouve en centre-ville. Il s'agit d'une école familiale : soixante-treize élèves inscrits en période deux ; composée de trois classes avec un triple niveau (petite, moyenne et grande section). Il y a vingt-cinq élèves par classe. Quatre professeurs des écoles y travaillent ; dont une enseignante à 80%. J'interviens le jour de son absence. La directrice est déchargée un jour par mois. Nous sommes épaulés par trois ATSEM : une par classe le matin ; l'après-midi une ATSEM gère la sieste des PS, la seconde est dans sa classe, la troisième ne travaille pas ; une personne en service civique et deux AESH. Les élèves sont issus de milieux sociaux relativement différents. Par conséquent, une réelle mixité sociale est observable à l'intérieur des classes. De plus, les écoles de centre-ville connaissent un brassage conséquent de leurs effectifs avec de nombreuses arrivées en cours d'année et quelques départs. A noter que les parents répondent facilement aux sollicitations des enseignants. De même, l'association des parents d'élèves est très active.

B. Profil de la classe

Le dispositif de discussions à visée philosophique avec des enfants concerne quinze élèves de la classe. Et plus précisément : neuf filles (cinq en GS ; quatre en MS) et six garçons (quatre en GS ; deux en MS).

Dans l'ensemble, les GS sont un groupe de bon niveau mais relativement bavards. Dans les neuf GS, un élève est un MS mais il a été décidé, d'un commun accord avec la titulaire de la classe, de lui faire suivre le programme de GS. Les MS constituent un groupe nettement plus hétérogène. En effet, les garçons ont un bon niveau mais sont réservés ; particulièrement un, néanmoins il est très volontaire et fait de gros efforts pour surmonter cela. Concernant les quatre filles : deux de bons niveau ; une est arabophone et la seconde est extrêmement timide (y compris en petit groupe, elle manque énormément de confiance en elle). Enfin les deux dernières sont plus en difficulté scolairement parlant car elles ont

du mal à rester concentrées. De manière générale, pour les filles de MS, le coin regroupement est pour elles le lieu de décrochage par excellence (bavardages, coiffure des copines, vêtements...). Cependant, il n'y a pas dans cette classe d'élève en grande difficulté.

Abordons maintenant le climat de classe. Les élèves s'entendent relativement bien et nous essayons au maximum d'intégrer les petits (les matins) dans cette dynamique de classe. Par contre, les élèves sont déjà compétitifs entre eux et deux leaders se détachent très nettement (élèves 6 et 9). Enfin, une nouvelle élève de GS venait d'arriver dans cette classe et s'intégrait tout juste lorsque j'ai démarré les ateliers à visée philosophique (élève 2).

NB : Par souci d'anonymat et en lien avec les annexes, les élèves seront désignés comme ci-dessus.

III- Description des choix opérés pour l'élaboration du dispositif

Afin d'introduire le dispositif, une séance inaugurale a été réalisée. Le but étant de présenter aux élèves les habitudes liées à cet atelier ritualisé : disposition en U sur des bancs et des chaises, allumage de la bougie, rappel des règles à respecter (*Annexe 2*), qu'est-ce que ça veut dire faire de la philosophie ?, début de la discussion du jour. Tous ces ateliers se déroulent les Mardis en début d'après-midi, juste après la pause méridienne.

Deux thèmes ont été proposés aux élèves sur six séances :

- *C'est quoi un ami ?* (quatre séances ; pour ce thème, deux albums inducteurs ont été utilisés).
- *Est-ce que être un garçon ou une fille c'est la même chose ?* (deux séances – sans inducteur)

NB : La situation sanitaire que nous vivons depuis Mars 2020 ayant engendré la fermeture des écoles de Mars à Mai, nous traiterons (en accord avec mon directeur de mémoire) uniquement le thème sur les amis pour ce mémoire.

A. Choix du thème sur l'amitié

Comme nous l'avons annoncé, nous allons nous attacher à justifier le choix du thème de l'amitié selon deux entrées : d'un point de vue de la psychologie de l'enfant d'abord puis d'un point de vue philosophique.

i. Psychologie de l'amitié d'un jeune enfant

Il s'agit d'un thème très proche de l'expérience des enfants, il est même omniprésent dans leur vie : *« l'amitié commence très tôt dans l'enfance et l'un des signes de son importance se manifeste par la hâte qu'ont les petits, depuis la maternelle, de retrouver leurs camarades pour la rentrée des classes »*¹¹⁵ selon Danièle Brun. De ce fait, en abordant ce thème, l'enseignant sait qu'ils auront

¹¹⁵ BRUN, Danièle. « L'importance de l'amitié entre enfants ». *Enfances et psy* [en ligne], Février 2006, n°31, L'importance de l'amitié entre enfants, pages 36 à 41. Disponible à l'adresse : <https://www.cairn.info/revue-enfances-et-psy-2006-2-page-36.htm> (consulté le 24 Février 2020)

facilement des choses à dire sur le sujet : c'est la raison principale pour laquelle j'ai l'ai choisi pour débiter ce dispositif.

Attardons-nous plus précisément sur la conception de l'amitié par les jeunes enfants. Après les personnes constituant le cercle familial, les amis sont les individus avec lesquels les enfants passent le plus de temps. De plus, la bibliographie et la filmographie pour enfants sur ce thème sont extrêmement variées et abondantes.

En maternelle, les relations entre les enfants sont souvent chaotiques : très fortes à certains moments, totalement désinvesties à d'autres (Espinoza, 1998) ; en bref jalonnées de disputes et de réconciliations. Néanmoins, les amitiés peuvent en aider certains pour la séparation d'avec les parents et pour l'appréhension positive du monde scolaire selon Catherine Graindorge : « *Les liens noués dans l'enfance, laissent des traces durables, souvent avec l'encouragement des parents, et parfois avec celui des enseignants qui y voient un élément de socialisation et de réassurance pour l'enfant devant l'inconnu de l'école*¹¹⁶ ». A travers la découverte que constitue l'amitié, et de toutes les péripéties qui y sont liées, l'apprentissage du lien social fait partie des expériences de vie très utiles. De ce fait Catherine Graindorge précise que lorsqu'un enfant n'a aucun ami, même en maternelle, les professionnels de l'enfance doivent conseiller une consultation pour évaluer les causes de cet isolement.

Danièle Brun révèle que l'amitié est un signe de stabilité chez l'enfant et plus particulièrement la fréquentation quotidienne des amis. Elle poursuit en déclarant que contrairement à ce que l'on a tendance à croire en pensant que le milieu familial est essentiel, c'est la régularité du quotidien dans l'amitié qui assure le maintien de l'environnement pour l'enfant de même que la continuité de sa vie intérieure. Elle explique que « [...] *la fréquentation journalière des amis, avec ses échanges d'opinions et ses jeux [...] font diversion aux soucis, compensent les failles de la vie de famille et parfois même les séparations qui la rythment*¹¹⁷ ». Les réactions qui sont celles des enfants à la perte de leurs copains « [...] *ont la valeur d'un acte psychique qui laisse sa trace pour l'avenir à l'instar d'une flamme qui se serait provisoirement éteinte et qui est prête à se rallumer sous l'impulsion de quelque souffle. [...]*¹¹⁸ ». Le versant qui consiste donc à parler des émotions liées à ce thème n'est pas à négliger. Ils ont parfois du mal à comprendre ce qu'ils ressentent et les ateliers à visée philosophique peuvent être l'occasion de mettre des mots sur les sentiments éprouvés. Semblablement, ils ont

¹¹⁶ GRAINDORGE, Catherine. « Amis ou copains, l'amitié chez les petits ». *Enfances et psy* [en ligne], Février 2006, n°31, L'importance de l'amitié entre enfants, pages 29 à 35. Disponible à l'adresse : <https://www.cairn.info/revue-enfances-et-psy-2006-2-page-29.htm> (consulté le 3 Janvier 2020)

¹¹⁷ BRUN, Danièle. « L'importance de l'amitié entre enfants ». *Enfances et psy* [en ligne], Février 2006, n°31, L'importance de l'amitié entre enfants, pages 36 à 41. Disponible à l'adresse : <https://www.cairn.info/revue-enfances-et-psy-2006-2-page-36.htm> (consulté le 24 Février 2020)

¹¹⁸ *Ibidem*.

l'opportunité de prendre conscience de l'altérité, des différences existantes entre l'autre et soi. Cette prise de conscience leur permet d'effectuer des choix plus « réfléchis et marqués » selon Isabelle Pouyau (2016, p.9). Elle affirme que le fait de discuter voire débattre avec eux sur ce thème consiste à les accompagner dans leur découverte de l'autre et des liens qu'il est possible d'entretenir avec lui. Ils apprendront également que choisir ses amis implique de prendre en considération l'autre : ses besoins, ses sentiments y compris s'ils sont différents des siens. Mais comme le disait Aristote « *Seul un Dieu ou une brute pourrait supporter la solitude totale* ».

Enfin, le travail sur l'amitié permet de clarifier les concepts d'amitié/amour. Les amis étant ceux que l'on choisit contrairement à la famille représentant les liens du sang.

Voyons maintenant comment les philosophes conçoivent l'amitié.

ii. La conception de l'amitié en philosophie

L'amitié est un concept qui fascine et fait réfléchir depuis l'Antiquité. Certes, l'amitié évolue en même temps que les Hommes, néanmoins, les relations amicales ont toujours une place centrale dans leur vie. Qu'il s'agisse de considérer comme De Montaigne¹¹⁹ qu'on ne peut avoir qu'un seul vrai ami ou de se laisser convaincre par le réseaux sociaux que la richesse de l'amitié tient à sa multitude, chacun d'entre nous peut avoir sa propre conception de l'amitié... Mais comment peut-on définir l'amitié ? Pour Aristote¹²⁰, l'ami, c'est celui qui vous rend meilleur, qui vous permet de progresser dans l'existence, de développer une part de vous-même, qui, sans lui, serait restée inexploitée. Platon conçoit la *philia* (traduction grecque de l'amitié) comme recherche commune de la vertu¹²¹.

Voici quelques conceptions de l'amitié selon des philosophes qu'il est intéressant d'avoir en tête afin de préparer les questionnements qui pourront être abordés en classe.

En 1580, dans *Les Essais*, De Montaigne écrit à propos de La Boétie, son meilleur ami qui vient de mourir : « *Si on me presse de dire pourquoi je l'aimais, je sens que cela ne peut exprimer, qu'en répondant : parce que c'était lui, parce que c'était moi* ». Il assimile l'ami à l'âme-sœur. Il conçoit donc l'amitié comme étant particulièrement fusionnelle. A partir de ces quelques mots de Montaigne, nous pouvons dégager plusieurs questions philosophiques¹²² :

- L'amitié est-elle le résultat d'un choix, l'expression d'une liberté ?
- L'ami(e) ne nous est pas imposé(e) alors pourquoi elle/lui ?

¹¹⁹ POUYAU, Isabelle. Préparer et animer des ateliers philo, Programmes 2016 : de la MS au CE1. Retz, 2016 ; C'est quoi un ami ?. Page 84.

¹²⁰ PÉPIN, Charles. « Comment reconnaître ses vrais amis ?... ». *Philosophie magazine* [en ligne], Avril 2009, n°28, Et si...17 penseurs inventent le futur. Disponible à l'adresse : <https://www.philomag.com/lepoque/comment-reconnaitre-ses-vrais-amis-3515> (consulté le 30 Avril 2020)

¹²¹ WIKIPEDIA [en ligne]. Philosophie antique. [Consulté le 2 Avril 2020]. Disponible à l'adresse : [https://fr.wikipedia.org/wiki/Amitié_\(philosophie\)](https://fr.wikipedia.org/wiki/Amitié_(philosophie))

¹²² POUYAU, Isabelle. Préparer et animer des ateliers philo, Programmes 2016 : de la MS au CE1. Retz, 2016 ; C'est quoi un ami ?. Page 84.

- Pourquoi a-t-on des amis ? Est-ce un besoin ? Y trouve-t-on un intérêt ?

Aristote, lui, définit trois types d'amitiés¹²³ :

- l'amitié utile ou par intérêt : la relation apporte mutuellement quelque chose de profitable ;
- l'amitié du plaisir : amitié non fusionnelle dans laquelle les individus aiment passer des moments ensemble ; elle suppose un « *commerce agréable* »...
- l'amitié vertueuse : apparentée à la *philia* où l'autre est choisi librement pour lui-même ; basée sur le respect mutuel et l'admiration, elle nécessite plus de temps pour se construire, pour devenir émotionnellement la plus puissante et la plus durable.

NB : pour Aristote les deux premières étant accidentelles.

A travers cette classification, nous pouvons nous interroger sur ce qu'est un ami pour nous : quelle est notre propre définition de l'amitié ? Existe-t-il des degrés d'amitié ?

De son côté Sartre écrit que « *l'existence précède l'essence* » c'est-à-dire, selon Julien Lecomte dans l'article intitulé *De l'amitié* que notre vécu fait ce que nous sommes. Nous définissons notre identité à travers nos actes. Lecomte applique par extension ce qu'a dit Sartre à la relation d'amitié (ou d'amour). Ainsi, il dit que cette affirmation suppose que nous ne sommes jamais des amis une fois pour toutes : « *Il ne s'agit pas d'un statut gravé en nous. Cette approche philosophique correspond à la prise en compte de la temporalité de l'existence. Pour la symboliser, j'aime prendre l'exemple de la plante que l'on arrose ou non. La plus belle plante finira par mourir, fort probablement. Si l'on ne s'en occupe pas, elle mourra plus vite, et deviendra laide d'abord, éventuellement en passant par la maladie [...]* »¹²⁴. A travers cette idée, nous pouvons donc nous demander si une amitié est acquise pour toujours. Inversement, une personne que l'on déteste, peut-elle devenir un jour notre amie ?

En ayant ces quelques idées de conceptions de l'amitié en tête, cela permet de réfléchir à des questions que l'on pourrait aborder en classe. Vous trouverez en *Annexe 3* les questions posées à mes élèves lors des ateliers à visée philosophique.

B. Pourquoi utiliser des albums inducteurs ?

Le choix de ces albums a été motivé par la dimension réflexive qu'ils pouvaient apporter. En effet, après avoir fait le tour des idées émises par les élèves par rapport à la question proposée, ils avaient pour but de faire évoluer leurs pensées, de pousser la réflexion. Comme le pense Edwige Chiroutier, les histoires permettent aux enfants de s'identifier à des personnages et donc de sortir de leur propre vécu. Elle parle de l'établissement de « *la bonne distance* » entre l'expérience personnelle de l'enfant

¹²³ CAFEPHILO.ORG. «Que peut dire la philosophie de l'amitié ? ». Café philo d'Annemasse. Octobre 2016 [consulté le 2 Avril 2020]. Disponible à l'adresse : <https://www.cafesphilo.org/evenements/viewevent/383-que-peut-dire-la-philosophie-de-l-amitie?groupid=26>

¹²⁴ LECOMTE, Julien. « De l'amitié ». *Philosophie, Médias et Société* [en ligne], Février 2018. Disponible à l'adresse : <https://www.philomedia.be/de-lamitie/> (consulté le 10 Janvier 2020)

et la question philosophique. Lipman, préconisait lui aussi le recours à des histoires censées « *stimuler les habiletés de pensée des participants* ». De façon plus spécifique, le premier album parlait de l'arrivée d'une nouvelle petite fille dans la classe (ce qui été le cas d'une élève dans la nôtre). De plus, il permettait d'aborder l'importance de l'amitié dans la vie mais aussi le fait qu'elle ne pouvait pas être imposée. Le second album parlait du besoin d'avoir des amis et surtout de comment s'y prendre pour en trouver. Vous trouverez en *Annexe 4* de courts résumés de chacun des albums.

C. Comment pratiquer les ateliers à visée philosophique avec des enfants ?

Je ne prétends aucunement décrire de manière exhaustive toutes les méthodes existantes. J'ai seulement voulu dresser un panorama des méthodes étudiées afin de mener mes propres ateliers à visée philosophique. Cela a été compliqué de trouver une méthode réservée aux enfants des classes maternelles. C'est pourquoi, je me suis inspirée des éléments qui me semblaient les plus pertinents et matériellement accessibles dans chacune des méthodes consultées pour mettre au point la mienne. De plus, j'ai lu des témoignages, entretiens, interviews de professeurs des écoles qui pratiquaient effectivement des discussions à visée philosophique dans leur classe. Enfin, je me suis tout particulièrement appuyée sur l'ouvrage *Préparer et animer des ateliers philo* d'Isabelle Pouyau. Voici de brèves descriptions des méthodes les plus intéressantes à mon sens.

Premièrement, la méthode de Jacques Lévine nommée Ateliers de Réflexion sur la Condition Humaine (ARCH) préconise que les participants soient assis en cercle. Il conseille de fonctionner par petits groupes (de six à quinze enfants : surtout en maternelle) puis en classe entière ensuite : cela permettrait au groupe-classe de se sentir exister comme une communauté de recherche. Le protocole préconisé est le suivant¹²⁵ :

1. La mise en place du dispositif, comprend un avant-propos sur *Qu'est-ce que la philosophie ?*, l'explication (ou un rappel) du déroulement de l'atelier et des règles de fonctionnement (les règles d'or étant : dix minutes de temps de discussion, circulation d'un bâton de parole, silence de l'animateur) et l'énoncé du thème.
2. La discussion proprement dite : un bâton de parole circule entre les participants ; la durée de la discussion est courte car l'objectif est d'éviter l'éparpillement de la réflexion, la saturation et la démotivation. Les seules restrictions sont : ne pas se moquer des autres ni les juger et ne pas transformer la séance en « *champ de bataille* ».

¹²⁵ PHILOCITE. *Formation à l'animation de discussions philosophiques, Philosopher par le dialogue : quatre méthodes* [en ligne]. Formation IFC, 2014.[consulté le 3 Mars 2020]. Disponible à l'adresse : https://www.philocite.eu/basewp/wp-content/uploads/2014/02/Formation_4_methodes_v1617_part_I.pdf

3. La réécoute éventuelle de la séance (plus vraiment considérée comme un invariant de la méthode) : c'est notamment l'occasion d'entendre des idées qui nous avaient échappé ou de les comprendre d'une autre manière mais aussi de prendre autrement conscience de ce qu'on a dit. Pour Lévine et ses successeurs, l'essentiel est ce que l'enfant a enregistré en lui, le plus souvent sans même s'en rendre compte.
4. Un moment d'échanges sur le déroulement de la discussion, (environ dix minutes) : après avoir assisté en silence à la discussion, l'animateur revient dans le groupe pour demander aux participants comment la séance s'est passée pour eux, si des difficultés ont été rencontrées et si ceux qui n'ont pas ou peu parlé peuvent expliquer pourquoi (ils sont néanmoins rassurés et valorisés en soulignant que leur silence ne signifie aucunement qu'ils n'ont pas pensé) ; l'animateur peut également décider d'approfondir certains points.
5. Les traces éventuelles de l'atelier : prise de notes par l'animateur, trace écrite (graphique, phrase de synthèse...). L'important est que la trace de fin de séance ne soit pas un produit fini, une clôture : elle doit faire en sorte qu'après l'atelier de philosophie « *ça continue de penser en nous* ».

Le maître mot pour l'animateur est la non-intervention. Le silence de l'animateur véhicule un message primordial : le maître a confiance en la capacité à réfléchir de chacun d'où l'acquisition du statut d'interlocuteur valable de l'enfant. Néanmoins, ce principe de non intervention peut être rompu si l'animateur juge nécessaire de rappeler le cadre ; de même, il peut interrompre puis mettre un terme à la séance si les élèves ne sont pas dans de bonnes dispositions¹²⁶.

Ici, c'est l'acquisition du statut d'interlocuteur valable par l'élève qui m'importe et que je veux central dans ma pratique. De même, je trouve très intéressant le fait de construire une trace de fin de séance qui ne constitue pas un point final à la réflexion. Laisser la possibilité aux élèves de continuer de penser librement à la question abordée, s'ils le font effectivement, est une marque de réussite.

Deuxièmement, la méthode Lipman. La dimension philosophique de l'atelier lipmanien ne repose pas tant sur l'usage de ses romans que sur le travail des « *habiletés de pensée* ». En effet, la spécificité de la méthode de Lipman, c'est le travail sur ce qu'il appelle les « *habiletés de pensée* » : argumenter, définir, donner un exemple, chercher un contre-exemple, contextualiser, comparer, distinguer, relever les conséquences ou les conditions, identifier un présupposé, faire une objection, classer ou catégoriser,

¹²⁶ PHILOCITE. *Formation à l'animation de discussions philosophiques, Philosopher par le dialogue : quatre méthodes* [en ligne]. Formation IFC, 2014. [consulté le 3 Mars 2020]. Disponible à l'adresse : https://www.philocite.eu/basewp/wp-content/uploads/2014/02/Formation_4_methodes_v1617_part_I.pdf

analyser, synthétiser, reformuler, etc. En d'autres termes, cette méthode¹²⁷ consiste à identifier les opérations que mettent en œuvre les grands philosophes dans leurs œuvres.

1. Lecture partagée : la communauté de recherches philosophiques doit toujours partir d'une lecture commune. Avant six ans, c'est l'animateur qui raconte l'histoire, de façon traditionnelle ou à l'aide de marionnettes et la participation des enfants est requise dans la reformulation de l'histoire qu'ils sont ensuite invités à résumer. Pour les élèves sachant lire, la lecture est faite de façon successive par plusieurs enfants. Il s'agit dans tous les cas de l'extrait d'un roman philosophique convenant à l'âge du public.
2. La cueillette des questions : les questions (de préférence philosophiques) que les élèves se posent sont écrites au tableau avec le nom de leur auteur et c'est la communauté de recherche qui cherchera à répondre aux questions.
3. La délibération (en communauté de recherche, sous la conduite de l'animateur) : processus de recherche, ayant produit une réflexion structurée sur quelques points essentiels ; elle fait suite à une discussion et une synthèse de cette dernière.
4. Les exercices : Lipman a imaginé un temps d'exercices spécifiquement consacré aux habiletés de pensée en dehors de la discussion philosophique, dans le but de travailler celles dont l'utilité aurait pu être pas ou peu exercée au cours de la discussion.

Lipman considère que la discussion doit avoir lieu prioritairement entre les élèves, et pas avec l'enseignant animant la discussion. Il incombe à l'animateur de prendre la responsabilité d'établir les arrangements qui guideront et donneront une certaine direction à la recherche afin qu'elle se réalise d'une façon raisonnée qui soit de plus en plus productive et de plus en plus autocorrective : clarifier le sens d'une déclaration, développer la pensée, signaler les éléments communs ou contradictoires... Il doit mettre en lien les participants les uns avec les autres, encourager la pensée critique et la pensée créative (pour imaginer à quelle sorte de monde il est fait référence)¹²⁸.

Ce qui m'a paru attrayant dans cette méthode, c'est la lecture partagée et tout le travail des élèves qui en découle. De même, il s'agit d'une méthode très exigeante intellectuellement parlant et cette rigueur m'a inspirée car elle constitue un cadre dans lequel l'animateur cherche à inscrire sa pratique. Ce dernier peut être considéré comme un idéal à atteindre puisqu'il n'est pas aisé de faire conserver cette rigueur intellectuelle au cours des discussions.

¹²⁷ PHILOCITE. *Formation à l'animation de discussions philosophiques, Philosopher par le dialogue : quatre méthodes* [en ligne]. Formation IFC, 2014. [consulté le 3 Mars 2020]. Disponible à l'adresse : https://www.philocite.eu/basewp/wp-content/uploads/2014/02/Formation_4_methodes_v1617_part_I.pdf

¹²⁸ PHILOCITE. *Formation à l'animation de discussions philosophiques, Philosopher par le dialogue : quatre méthodes* [en ligne]. Formation IFC, 2014. [consulté le 3 Mars 2020]. Disponible à l'adresse : https://www.philocite.eu/basewp/wp-content/uploads/2014/02/Formation_4_methodes_v1617_part_I.pdf

Troisièmement, Isabelle Pouyau (2016, p. 14, 15), professeure des écoles en maternelle et en élémentaire relate dans son livre sa méthode pour pratiquer des ateliers philo en classe. Elle préconise des groupes entre dix et quinze élèves censés garantir une bonne dynamique de groupe et une répartition de la parole satisfaisante. De plus, selon elle, cette pratique doit être ritualisée, notamment en utilisant une bougie symbole du début puis de la fin de la séance lorsque l'on éteint cette dernière. Puis, elle précise que l'ensemble des participants, y compris l'animateur, doivent former un cercle fermé afin que tous fassent bien physiquement partie du même groupe. Elle accorde un rôle primordial aux inducteurs. En effet, d'après son expérience, les jeunes enfants en ont besoin pour développer leur pensée propre et se positionner. Sans ce support, beaucoup ressentent de l'anxiété face à la question posée. Mais les inducteurs ne doivent pas être proposés dès le départ (pour ne pas réduire la pensée des élèves et l'orienter) ; et deux inducteurs au minimum sont présentés pour limiter le risque de vision unilatérale. Enfin, dans sa méthode les séances durent de trente à quarante-cinq minutes (mais elle n'exclue pas une certaine souplesse temporelle) et un thème est traité sur deux séances. Vous trouverez en *Annexe 5* le canevas préconisé.

L'animateur est celui qui rend possible la discussion en régulant la parole (si cela est nécessaire) en veillant au respect des règles. Il amène les questions qui seront traitées par les élèves puis propose des activités à partir d'inducteurs (albums, photographies, dessins, vidéos, reproduction d'œuvre d'art...). Il relance les enfants afin de les conduire à reformuler, préciser, argumenter, se positionner par rapport à des idées des autres. Dans certains cas il peut même donner son avis pour relancer la discussion en précisant bien qu'il ne s'agit pas là de LA bonne réponse mais en invitant les enfants à prendre position sur ce qu'il dit. Enfin il prend des notes pour garder des traces des discussions.

Je trouve cette méthode plus accessible à des enfants de maternelle. L'un des objectifs clairement affiché est la prise de parole par l'ensemble des enfants qu'ils soient, à l'origine, petits ou gros parleurs. De même, le fait de panacher temps de discussion/activité individuelle/activité collective m'a séduit pour initier les élèves à cette nouvelle pratique. Enfin, comme le présente l'auteure, il paraît constructif d'introduire des inducteurs, s'ils sont appropriés, car lorsque les enfants s'en emparent, il me semble qu'ils sont l'occasion de les amener à se décentrer et donc à aller plus loin dans leur pensée.

IV- Protocole mis en place pour le thème de l'amitié

Les ateliers à visée philosophique avec les enfants se doivent d'être ritualisés. Voici donc le canevas choisit pour ce thème.

Lorsqu'une nouvelle question est lancée, il est important que les idées des enfants puissent fuser. Une fois ce cap passé, chaque début de séance sera alors marqué par un récapitulatif des idées essentielles

émise lors de la séance précédente. Les inducteurs interviennent ensuite, pour ne pas trop aiguiller les pensées des élèves.

- L'album *Louna et la petit tahitienne* a été lu sous forme de lecture-feuilleton. Les élèves l'ont découvert au moment des ateliers à visée philosophique. L'album était découpé en petites parties à la fin desquelles l'enseignant s'arrête pour poser des questions de compréhension puis des questions plus philosophiques. Ensuite, une activité de représentation graphique a été proposée.
- L'album *Petite tache* a lui aussi fait l'objet d'une lecture-feuilleton. A noter, que l'album avait été lu lors d'une lecture offerte (la semaine précédente). Un débat autour de questions philosophiques a été lancé.

Enfin, afin de compléter la trace écrite collective (*Annexe 6*), les élèves avaient à choisir des illustrations de chaque livre représentant le mieux possible ce qu'était l'amitié. Vous trouverez en *Annexe 7* un tableau de séquence récapitulatif des séances proposées aux enfants autour de la question *C'est quoi un ami ?*.

NB : Vous trouverez en *Annexe 8* la fiche de préparation de la séance n°3.

V- Evaluation du dispositif

Comme cela a été développé tout au long du mémoire, le but des ateliers à visée philosophique n'est pas d'évaluer car la pression évaluative inhibe les capacités de certains de nos élèves. C'est pourquoi, j'ai fait le choix, d'avoir recours aux grilles d'observations proposées par Isabelle Pouyau. Ces dernières ont été complétées, *a posteriori*, suite à la réécoute de chaque atelier. Lors de la première séance, une dictée à l'adulte personnelle a été effectuée auprès de tous les élèves de la classe (*Annexe 9*). Cette dernière a permis de comparer la capacité des élèves à exprimer leur pensée et l'argumenter. A la fin du dispositif, une dictée à l'adulte devait être proposée afin de constater une éventuelle évolution dans leur manière de s'exprimer et d'argumenter leur pensée. Le contexte de crise sanitaire dans lequel nous nous trouvons a malheureusement eu raison de cette dernière étape.

Précisons que les dictées à l'adulte personnelles ont été proposées tout au long du dispositif afin que le recueil des productions orales soit, le moins possible, biaisé par une anxiété due au fait que les élèves ne soient pas habitués à être « interrogés » individuellement pour expliciter ce qu'ils disent ou dessinent. De plus, ces dictées individuelles constituaient une première étape : d'abord apprendre à bien s'exprimer en argumentant ses dires uniquement face à la maîtresse ; puis faire de même devant le groupe d'enfants.

Les séances ont toutes été enregistrées à l'aide d'un dictaphone. Les enregistrements ont été réécoutés afin de compléter pour chaque séance :

- une grille d'observations collectives (*Annexe 10*) ayant pour but principal d'avoir un état des lieux rapide sur la séance : élève engagés, respectueux des règles, qui s'écoutent, discussion animée ou laborieuse, prise de parole des enfants par rapport au niveau de classe, reprise des idées des copains voire échanges entre pairs.
- une grille d'observations individuelles (*Annexe 11*) recensant le nombre de prises de paroles, les tentatives d'argumentation, la prise en compte des idées des pairs et enfin le dépassement de l'exemple personnel.
- un document de synthèse (*Annexe 12*) : une fiche récapitulative fait la synthèse de la discussion selon les exigences intellectuelles d'un atelier philo décrites par Michel Tozzi (confère partie théorique).

Dans la partie suivante, les résultats des discussions produites lors des séances seront exposés puis analysés.

PARTIE III - REFLEXION PROFESSIONNELLE

Je vais vous présenter le dispositif dans son ensemble ainsi que mes objectifs. J'aborderai les résultats et conclusions que j'en ai retiré, et plus généralement, les enseignements dont j'ai pu m'enrichir. Pour cela, dans une première sous-partie, je vais décrire et interpréter les résultats obtenus grâce aux divers outils de recueil d'informations. Puis, j'ai souhaité vous présenter en quoi les ateliers à visée philosophique peuvent se révéler bénéfiques spécifiquement pour les élèves en difficulté. Troisièmement, un paragraphe sera consacré à une prise de recul au regard du référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation. Enfin, à l'occasion de la conclusion, vous trouverez une réponse à la problématique posée au début de ce mémoire.

I- Résultats et interprétations

A. Ce qui a bien fonctionné

En choisissant de mettre en place dans ma classe les ateliers à visée philosophique avec les enfants, je savais que je m'engageais dans la mise en place d'un dispositif complexe. Il s'agissait d'un véritable défi à relever mais j'étais convaincue du bien-fondé de cette démarche. Ainsi, de voir mes élèves s'impliquer dans les discussions à visée philosophique a été un réel plaisir. Je ne prétends pas que les discussions menées ont toujours eu des finalités philosophiques ; mais je me suis efforcée de les guider au plus près des exigences philosophiques. Ainsi, je considère qu'il y a forcément eu des moments, si ce n'est des discussions entières, philosophiques. De plus, je suis certaine que ces dernières ont au

moins permis aux élèves de développer leur langage, leur capacité à penser et leur aptitude à écouter et échanger avec autrui. Les deux priorités du cycle 1 : le langage et le vivre ensemble ont été travaillées. En demandant aux élèves d'expliquer pourquoi ils pensaient telle ou telle chose, cela les incitait à extérioriser leur pensée en cherchant les bons mots pour y être fidèles tout en se rendant intelligibles.

Une évolution dans leur volonté d'argumenter leurs propos est donc à noter (j'ai beaucoup insisté sur cela). Je pense qu'ils ont compris l'importance d'expliquer leurs dires. Plus généralement, je suppose que le travail d'explications lors des ateliers à visée philosophique a été bénéfique et remobilisable lors des phases de métacognition et de retours réflexifs pour toute autre activité.

De même, de nombreux échanges s'effectuaient puisque les dessins personnels étaient réalisés alors que les élèves étaient assis les uns à côté des autres en îlots. Chacun à leur tour, même si c'était parfois sur le ton de l'humour, ils expliquaient aux autres ce qu'ils dessinaient : ce qui les amenait à confronter leurs idées. Certaines idées étaient reprises telles quelles par des camarades ou bien modifiées. Les échanges entre eux étaient riches et libres ; parfois même argumentés pour expliquer quelques détails dessinés.

B. Quelques remarques générales sur les améliorations à apporter au dispositif

A la fin des quatre séances sur le thème de l'amitié, j'avais l'impression de ne pas forcément avoir fait évoluer les élèves dans leurs conceptions. En réécoutant une vidéo de Pascaline Dogliani, je pense avoir compris pourquoi. En effet, selon elle, il est important de laisser le temps aux élèves de « décharger » totalement toutes leurs idées lorsqu'une nouvelle question est posée. C'est à cette condition qu'ils seront en mesure d'entrer en réflexion. Dans mon dispositif, je rebondis directement sur les dires des élèves. Je pense qu'il est capital de les laisser s'approprier le thème en faisant un listing de toutes les idées qu'ils ont en tête. A ce moment-là, il est tout aussi fondamental que l'adulte s'efface et reste le plus neutre possible.

D'où ma seconde constatation, il est très enrichissant d'enregistrer les discussions émanant des ateliers à visée philosophique. En effet, les enregistrements permettent de se rendre compte de quantité d'éléments qui n'apparaissent pas à notre attention sur le moment. Dans le cadre de ces sept séances par exemple, j'ai constaté que j'avais tendance à être trop présente alors même que mon intention était simplement de faire vivre les échanges entre élèves. De même, j'ai remarqué que je posais souvent des questions fermées, dont la réponse semblait trop évidente (dans la manière dont elles étaient posées).

Pourtant, une question à visée philosophique, par essence, n'est pas une question pour laquelle on a une réponse immédiate. Enfin, les enregistrements m'ont permis de détecter les leaders des échanges : les élèves 6 et 9. Lorsque je sentais que la discussion peinait un peu, je me rattachais souvent à leurs

dières, renforçant malgré moi leur suprématie. Pour palier cela, peut-être qu'il serait intéressant de noter les prises de paroles des élèves sur le terrain afin de la redistribuer au mieux. Le fait de solliciter d'autres élèves permettrait de montrer que tout le monde a sa place, a le droit à la parole dans ces ateliers car personne ne dit des vérités au-dessus des autres. De même, les autres élèves (qui le souhaitent) prendraient plus confiance en eux et seraient, par la même, valorisés.

L'étude des grilles d'observations met en lumière la participation engagée des GS et la non-participation orale des MS. Deux arguments peuvent être recevables pour expliquer ce mutisme. D'abord, le groupe de MS est nettement moins étoffé que celui des GS. Ils se sentent donc moins légitimes. Même si ce n'est pas ce que nous renforçons en classe, je pense qu'implicitement un rapport hiérarchique s'est établi : d'autant plus que les GS sont très bavards et extravertis. D'autre part, les GS sont plus grands que les MS donc ils sont supposés connaître plus de choses qu'eux. En outre, je l'ai souligné dans le paragraphe présentant le profil de la classe, ce groupe de moyens est composé de petits parleurs qui sont en plus très timides et d'élèves qui papillonnent. Ainsi, la solution qui serait à mon sens la plus censée et bénéfique consisterait à séparer les deux niveaux de classe tout en proposant les mêmes thèmes. Puis, pourquoi pas les réunir une fois par mois en classe entière pour un débat sur un thème préalablement abordé en petits groupes (une fois que ces ateliers auront été suffisamment pratiqués). En groupe plus restreint donc intimiste, les élèves se sentiraient plus concernés. Ainsi, il y a fort à parier que les élèves 11 et 12 seraient plus volubiles ; tandis que les élèves 10, 13, 14, et 15 seraient plus attentives et engagées dans la discussion. De plus, des séances plus courtes seraient également mieux adaptées. Enfin, nous avons remarqué avec mon Atsem, que les représentations graphiques étaient vécues comme une épreuve tout particulièrement pour les MS. Ils ne comprenaient pas ce que j'attendais d'eux et avaient par conséquent de grosses difficultés car peu voire pas d'idées pour démarrer (les questions étant volontairement larges). Ce manque de précision sur ce qu'il fallait dessiner a été un véritable obstacle pour eux. Il n'a pas été rare que des MS se tournent vers des GS ou même l'Atsem pour demander ce qu'il fallait dessiner.

Lors de la seconde séance, j'ai fait le choix d'imposer la place de chacun des élèves sur les bancs et les chaises quand tout le monde était présent (même si les élèves n'avaient pas une place attribuée définitivement pour toute la durée du dispositif). Dans la mesure du possible, j'ai décidé d'intercaler un MS avec une GS et une MS à côté d'un GS. En effet, les filles de MS étant très dissipées et côte à côte cela renforçait le fait qu'elles n'étaient pas attentives parce qu'elles se déconcentraient mutuellement. De même, les GS n'étaient pas à côté de leurs copains/copines pour éviter les bavardages intempestifs. Cette décision a été salvatrice : les élèves étaient plus à l'écoute.

Le troisième élément remarquable porte sur les dières et l'attitude des élèves. En effet, il est fréquemment arrivé que certains élèves me demandent, au milieu ou à la fin des ateliers à visée

philosophique avec les enfants où l'on travaillait beaucoup à l'oral : « *On peut travailler maîtresse ?* ». Les élèves n'avaient pas l'impression de travailler car pour eux travailler c'est être à une table avec une activité ou un travail à réaliser. Pourtant, lors de la séance inaugurale, je leur avais expliqué : « *Alors, comme vous pouvez le voir, nous allons travailler sans crayons, sans table, sans papier... Donc que nous reste-t-il ? Que pouvons-nous utiliser pour travailler dans ces conditions-là et sans rien ajouter ? Et bien nous pouvons utiliser notre tête et plus précisément notre cerveau et nos pensées.* » Ceci montre bien que dès la maternelle, les élèves sont formatés au fonctionnement de l'école élémentaire. Pourtant, nous privilégions, comme les programmes le préconisent, des activités de manipulations et d'échanges. Néanmoins, dès Janvier, il faut préparer les GS au CP. En plus d'une place attitrée (depuis le début de l'année), ils disposent tous d'un cahier d'écriture. Ces dispositions-là renforcent certainement les codes de l'élémentaire qu'ils ont en tête. De même, le fait qu'ils n'aient pas l'impression de travailler lorsqu'ils ne sont pas devant une table et une feuille, induit l'importance de les mettre dans les meilleures conditions possibles avant de démarrer une séance, qui plus est à l'oral, sous peine de dérapages incontrôlables. Ainsi, un court temps calme pour remobiliser l'attention des élèves suite à la pause méridienne est indispensable. Lors des deux premières séances, je n'en avais pas pratiqué et les élèves étaient de fait, très agités. Ce moment de transition leur permet, comme en revenant d'une séance d'EPS, de décharger leur excitation.

Les albums devaient servir de culture commune permettant de donner des exemples qui parlent à tous. Comme le préconise Edwige Chiroutier, une histoire avec un personnage aide l'enfant à se décentrer et lui « *donne les outils pour affiner son raisonnement et l'émanciper de son propre point de vue* »¹²⁹. Pourtant, une seule fois un élève a parlé d'un des albums sur le thème des amis lors des discussions. Il y a eu une fois un exemple culturel mais surtout des exemples familiaux ou faisant référence à ce qu'il se passait dans la cour de récréation. Par conséquent, je n'ai pas réussi à amener mes élèves à se décentrer pour aller plus vers le concept de l'amitié que leur propre vécu. Peut-être, que j'aurais dû préciser qu'il leur était possible d'utiliser les histoires lues pour exemplifier leur propre idée. Il est également envisageable que les enfants ne se soient pas identifiés aux personnages présents dans les albums. C'est selon moi l'hypothèse la plus plausible car tous semblaient avoir bien compris les histoires : les albums ont été lus deux ou trois fois chacun et ont fait l'objet de questions de compréhension, de retours, de reformulations, d'explicitations. Enfin, après avoir testé les deux possibilités, il me semble plus opportun, si le professeur décide d'utiliser des albums inducteurs, d'en faire une première lecture avant l'atelier à visée philosophique : en lecture offerte par exemple. Les

¹²⁹ POMME D'API. « La philosophie, un jeu d'enfant ? ». Pomme d'Api [en ligne], Janvier 2019, n° 635, Supplément pour les parents du magazine. Disponible à l'adresse : <https://www.pommedapi.com/parents/le-cahier-parents/la-philosophie-un-jeu-d-enfant> (consulté le 25 Novembre 2020).

élèves connaissent l'album et après une relecture, ils ont plus de recul pour pouvoir répondre aux questions posées par le professeur. Cela permet de raccourcir le temps de la séance et surtout de gagner du temps utile pour amener les élèves à réfléchir.

Concernant les prises de paroles, j'avais fait le choix de n'utiliser aucun bâton de parole pour laisser la spontanéité des élèves s'exprimer. Nous savons que les jeunes enfants ont tendance à vite perdre leur idée s'ils ne la communiquent pas de suite. En réécoutant les séances enregistrées, je me suis aperçue que la parole était relativement mal distribuée et que les élèves élevaient la voix pour être mieux entendus. Je pense donc qu'il serait bénéfique d'introduire un objet permettant de réguler la parole, du moins au début. Je persiste tout de même dans mon idée de départ : ne pas brider la parole de mes élèves, surtout en maternelle. Je pense, qu'avec un vécu et une pratique sur le long terme, ce problème pourrait se régler seul. N'ayant pratiqué ce nouveau dispositif que sept fois, mes élèves manquaient certainement d'expérience. En revanche à partir de la classe de CE1, il me semble opportun de toujours utiliser un bâton de parole car les élèves sont plus matures et plus à même de conserver leur idée en tête. D'autant qu'ils doivent apprendre pour savoir le faire.

C. Quelques remarques plus spécifiques sur les améliorations à apporter

Le thème de l'amitié n'a pas été une franche réussite. Même si les élèves ont été inspirés, les idées sont souvent revenues en boucle. De plus, il me semble qu'ils ont plutôt répondu aux questions : Que peut-on faire avec un ami ; A quoi sert un ami ? J'explique cela par le fait qu'ils ont les idées relativement fixées à ce sujet et que je n'ai pas su les amener plus loin... La question *C'est quoi un ami ?* n'était pas assez complexe dans le sens où pour eux la réponse était évidente. De plus, si l'on résume ce qu'est un ami, c'est quelqu'un avec qui on peut jouer et cette idée a fait consensus au sein de la classe.

Le choix des illustrations des albums qui représentaient le mieux l'amitié s'est avéré être un vrai fiasco. Les élèves répondaient oui ou non pour jouer sans comprendre que le but essentiel de l'activité était de justifier son choix. Avec du recul, cette activité était sûrement inadaptée car trop précoce : il faut d'abord apprendre aux élèves comment justifier ce qu'ils pensent. Si cela était à refaire, pour clôturer le thème, suite aux débats et aux lectures, je proposerais de produire par groupe de trois, sur une grande toile, un dessin collectif représentant au mieux ce que font des amis. Les membres du groupe confronteraient alors leurs idées afin de tomber d'accord sur ce qu'il faut dessiner. Lors de la séance suivante, une phase orale serait prévue dans le but de présenter le dessin et expliciter les choix.

Enfin, je m'aperçois avec le recul que lorsque les élèves ont eu à dessiner « Louna au début du livre » et « Louna à la fin du livre » (séance n°4) ce n'était pas pertinent. Cela aurait été mieux de leur demander de dessiner Louna et Maéva au début, au milieu et à la fin de l'histoire afin qu'ils visualisent mieux l'évolution de leur relation et qu'ils aient à expliquer les raisons de cette évolution.

D. Les enseignements retirés suite à la pratique d'ateliers à visée philosophique en maternelle

Premièrement, je crois encore davantage au potentiel de ce dispositif mais il est compliqué à mener. L'enseignant doit absolument se documenter sur les enjeux qui y sont liés mais aussi sur les différentes méthodes qui existent avant de le proposer à des élèves. Grâce à ces informations, il pourra élaborer le protocole qu'il souhaite mettre en place dans sa classe car évidemment toutes les classes ne sont pas identiques. De même, la méthode et le rituel qui en découlent seront différents s'il s'agit d'enfants de maternelle ou de CM2. Ce protocole sera amené à évoluer car comme les enfants, l'enseignant doit trouver sa place et cela nécessite un temps d'adaptation. Il doit rechercher la neutralité et accepter de prendre le risque de changer de rôle en devenant un animateur qui n'est pas dans une démarche de transmission de savoirs de façon directe. De même, il faut se résigner à ne pas pouvoir anticiper totalement le contenu des ateliers et ne pas avoir d'attentes précises sur le contenu des échanges. Néanmoins, la préparation des ateliers est primordiale pour plusieurs raisons : il faut prévoir des activités, des questionnements ou encore des inducteurs mais tout ceci de façon subtile afin de ne pas projeter la pensée adulte ou guider excessivement la pensée enfantine. Des biais sont à éviter : émettre des jugements quant aux réponses des élèves (sorte de réponses attendues alors qui ne doit pas y en avoir), vouloir contrer absolument tous les stéréotypes exprimés par les enfants, monopoliser trop la parole en craignant les silences ce qui compromettrait les échanges entre les élèves. En bref, mener des ateliers à visée philosophique est périlleux. D'ailleurs, je pense que même en ayant les biais en tête, ils sont survenus dans ma pratique. A force de pratiquer, peut-être que cela devient plus facile... C'est pourquoi, lorsque j'aurai une classe, nous ferons des ateliers à visée philosophique sur une année complète afin que tous les protagonistes s'habituent aux codes et aux exigences intellectuelles de ce genre de pratique.

Deuxièmement, le choix du thème me paraît central. Pour faire le parallèle avec Lev Vygotski et sa zone proche de développement, il faut cibler des thèmes et questions philosophiques proches des préoccupations de l'âge des enfants de notre classe. En veillant tout de même à ce qu'ils ne soient pas trop proches de leurs vécus pour ne pas engendrer des réponses hâtives, mais bien des réponses auxquelles il est nécessaire de réfléchir pour ne pas occulter la dimension philosophique. Le risque est, comme ce qu'il s'est passé dans ma classe, de se cantonner à rebondir sur des expériences propres en tournant en rond, sans jamais réussir à dépersonnaliser la discussion.

Enfin, je regrette de ne pas avoir réussi à construire une ouverture assez profonde qui aurait permis à mes élèves de penser, réfléchir aux questions philosophiques posées en classe en dehors de celle-ci comme à la maison ou même dans la cour de récréation. Peut-être est-ce parce que le dispositif n'a pas été pratiqué assez de temps en classe... Lorsque je proposerai à mes élèves ce dispositif, je tâcherai de rendre cela réel. Il s'agira pour moi d'une preuve démontrant que les ateliers à visée philosophique

intéressent, interpellent mais surtout incitent les élèves à se questionner, à réfléchir naturellement (peut être plus réalisable en cycle 2 ou 3).

Le paragraphe qui suit, présente sous un angle nouveau les bénéfices des ateliers à visée philosophique avec les enfants. En effet, il s'agit d'envisager et comprendre dans quelles mesures l'atelier à visée philosophique peut être bénéfique pour des élèves en difficulté scolaire.

II- Les ateliers à visée philosophique : une aide aux élèves en difficultés scolaires ?

Les élèves en difficultés sont une des réalités indéniables du système scolaire. Selon les directives, les élèves doivent recevoir « *un accompagnement pédagogique adapté aux besoins de chacun afin de favoriser la réussite de leur scolarité et la validation du socle commun* »¹³⁰. Ils sont donc une préoccupation quotidienne nous engageant à pousser nos réflexions afin de trouver des solutions. « *Eviter qu'il y ait autant d'élèves en difficultés d'apprentissage, d'élèves en décrochage scolaire voire en refus scolaire, d'élèves en souffrance, d'élèves en danger, c'est bien l'ambition de tous ceux qui œuvrent dans ce monde complexe de l'Éducation* »¹³¹.

Il est très difficile de définir clairement la difficulté scolaire car, à mon sens, il y a pratiquement autant de difficultés scolaires que d'élèves. De plus, les détecter nécessite toute une série d'observations et de bilans précis. Néanmoins, nous pouvons en déterminer les contours. Un dossier *élèves en difficulté* publié par l'inspection académique de Loire Atlantique (2004)¹³² avance qu'il s'agit « *d'une conduite de l'élève, qui est une réponse qu'il apporte à des problèmes qui lui sont posés. Cette conduite a un sens pour lui, et elle est structurée d'une manière à la fois individuelle et collective : individuelle parce que son histoire personnelle s'y retrouve ; collective, parce que ce sont des rapports sociaux qui sont en jeu* ». Toujours selon ce dossier, prévenir la difficulté scolaire consiste donc à cerner pourquoi l'enfant ne comprend pas l'intérêt que l'école devrait présenter pour lui. Ainsi, tout enseignant se doit de s'interroger et d'analyser le plus précisément possible le profil de ses élèves. En effet, la ou les difficulté(s) scolaire(s) peu(ven)t être ciblée(s) sur une matière en particulier ou rejaillir sur plusieurs.

A. Quelques caractéristiques des élèves en difficultés scolaires

De nombreux chercheurs en sciences de l'éducation déclarent que les élèves en difficulté(s) ne savent nommer ni les objets de savoir, ni les processus de pensée en jeu dans l'apprentissage. Ils en restent donc à la description extérieure de l'activité qu'ils viennent de mener. Selon Nicole Grataloup

¹³⁰ EDUSCOL. L'accompagnement des élèves. Disponible à l'adresse : <https://eduscol.education.fr/pid33025/l-accompagnement-des-eleves.html>

¹³¹ DEVOLVÉ, Nicole. Cahiers pédagogiques [en ligne]. « Métacognition et réussite des élèves ». [Consulté le 20 Mars 2020]. Disponible à l'adresse suivante : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Metacognition-et-reussite-des-eleves>

¹³² Dossier « élèves en difficulté » publié par l'Inspection Académique Loire-Atlantique [en ligne], Octobre 2004. [Consulté le 26 Mars 2020]. Disponible à l'adresse : http://www.ac-grenoble.fr/ien.g2/IMG/pdf/ElevesEnDifficultes_1_.pdf

(responsable du secteur philosophie du Groupe Français d'Education Nouvelle), cette compétence doit donc être systématiquement exercée si l'on veut lutter pour une école « *plus démocratique, contre les inégalités scolaires* »¹³³. Par conséquent, elle insiste en affirmant que l'enseignant doit être au clair sur ce qu'il veut que ses élèves construisent, s'approprient, acquièrent, en termes de savoirs et de compétences, afin de pouvoir mener l'analyse réflexive. Il est donc de notre devoir d'adopter une pédagogie explicite. En effet, d'après les travaux du groupe de travail intercatégoriel sur l'aide aux élèves en difficulté de Loire Atlantique (cité précédemment), l'école peut mettre certains élèves en difficulté en rendant opaques les dispositifs pédagogiques destinés à étayer leurs apprentissages. Nous, enseignants, devons donc veiller à organiser des dispositifs pédagogiques permettant aux élèves de tisser des liens constants entre ce qu'ils font et ce qu'ils apprennent à l'école.

Quels sont les types de difficultés rencontrés par les élèves mais surtout quelles en sont leurs origines ? Majoritairement, des comportements turbulents, des violences sont observables ou au contraire des mises en retrait. En termes d'attitudes, sont constatées : de la provocation, des difficultés pour entrer dans les apprentissages, de la non-participation en classe. Mais encore une fois ce ne sont que des exemples. Certaines difficultés d'apprentissage s'expliquent par le fait que les élèves ne parviennent pas à trouver du sens à la tâche qui leur est proposée (voire imposée) : ils ne saisissent pas le questionnement qui est à l'origine de cette tâche ; ils n'en voient pas l'intérêt en termes d'apprentissage, ne comprennent pas le dispositif pensé par l'enseignant¹³⁴. Selon Jean-Charles Pettier, « l'« originalité » de l'élève en difficulté scolaire se situe davantage, sans doute par manque de médiations langagières suffisantes à l'origine, dans l'accumulation des difficultés rencontrées [...] leur variété, leur combinaison, que dans leur nature »¹³⁵.

Pourtant, il est évident que ces élèves ne se réduisent pas à leurs difficultés. Il est primordial comme le soutient Jean-Charles Pettier de restaurer en eux-mêmes une part de confiance. Pour cela, il faut s'appuyer sur leurs capacités, les développer pour que cette confiance (re)naisse et entraîne avec elle une dynamique de progrès. Cependant, il faut viser des objectifs à leur portée afin de ne pas les décourager mais plutôt de les faire progresser à leur rythme. Toutefois, il est essentiel d'après Pettier d'avoir quelques éléments en tête : pointer ce qui ne va pas n'est pas constructif, au contraire, il faut amener l'élève à « *construire intellectuellement sa difficulté, à en cerner les sources et faire des*

¹³³ GRATALOUP, Nicole. « Colloque et procès, deux formes de débat oral en classe pour s'appropriier les problèmes et les savoirs philosophiques : Le rôle de l'analyse réflexive ». *Diotime* [en ligne], Octobre 2019, n°82, Dossier : s'exercer en philosophie. Disponible sur : <http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=113528> (consulté le 30 Avril 2020)

¹³⁴ Dossier « élèves en difficulté » publié par l'Inspection Académique Loire-Atlantique [en ligne], Octobre 2004. [Consulté le 26 Mars 2020]. Disponible à l'adresse : http://www.ac-grenoble.fr/ien.g2/IMG/pdf/ElevesEnDifficultes_1_.pdf

¹³⁵ PETTIER, Jean-Charles. Savoirs CDI [en ligne]. Avril 2004. « Aider tous les élèves à problématiser : quelques points de repères ». [Consulté le 17 Mars 2020]. Disponible à l'adresse : <https://www.reseau-canope.fr/savoirscdi/cdi-outil-pedagogique/reflexion/problematiser/aider-tous-les-eleves-a-problematiser-quelques-points-de-reperes.html>

hypothèses pour y remédier »¹³⁶ ; décrire ce qui va plutôt que ce qui ne va pas « *et lui faire saisir en quoi il y a des traces, même si elles sont parfois faibles, de la capacité que l'on cherche à développer chez lui* »¹³⁷. Ces nuances sont importantes. Il ne s'agit pas de « tromper » l'élève en occultant ses difficultés, mais plutôt de lui apprendre à connaître ses propres limites ; pour ensuite s'appuyer sur ses capacités et ses compétences acquises pour qu'il s'élève et (re)prenne confiance en lui. La confiance du professeur témoignée à son égard entraîne la confiance en lui de l'élève. Ceci est, me semble-t-il, la clé pour faire progresser les élèves en difficulté(s) scolaire(s) car, encore plus que les autres, ils ont besoin d'être valorisés et de se sentir bien en classe.

B. Ce dont ont besoin les élèves

Selon Nicole Delvolvé, (professeure-chercheuse en ergonomie, INSPE Midi Pyrénées) il ne suffit pas de mettre les élèves en activité pour qu'ils apprennent. En effet, dans un article intitulé *Métacognition et réussite des élèves*¹³⁸, elle affirme qu'un des meilleurs prédicteurs de la réussite scolaire est la capacité de l'élève à réfléchir sur ses connaissances ; et à comprendre les raisonnements qu'il engage pour utiliser et construire de nouvelles connaissances. Pour cela, les élèves ont autant besoin de bienveillance, de confiance que de règles et de limites pour se sentir en sécurité et heureux de venir à l'école. En effet, ceux ne se sentant pas en sécurité ne seront, inévitablement pas dans de bonnes dispositions psychologiques pour apprendre. De ce fait, l'enseignant doit s'efforcer d'instaurer un climat de classe propice aux apprentissages. C'est-à-dire : un règlement intérieur construit avec les élèves et prévoyant des sanctions et/ou des réparations pour tout manquement à la règle : respect de soi et d'autrui ; confiance et empathie ; cohésion ; définition des principaux droits de la classe : « *droit à la différence* » (accepter et reconnaître chacun des élèves de la classe en tant que personne), « *droit à l'écoute et à la parole* » (s'exprimer, être écouté et écouter en retour)¹³⁹.

Nicole Delvolvé insiste sur le fait que la métacognition (« *représentation que l'élève a des connaissances qu'il possède et de la façon dont il peut les construire et les utiliser* ») est indissociable de la connaissance de soi et de la confiance en soi. Ces dernières sont développées dans les ateliers à visée philosophique. D'ailleurs, Michel Tozzi lors d'une journée mondiale de la philosophie organisée par l'UNESCO en 2012, affirme « *En ce qui concerne les enfants en difficultés, la discussion à visée philosophique est très importante parce que ça va les réintégrer dans une certaine estime de soi. Ce*

¹³⁶ PETTIER, Jean-Charles. Savoirs CDI [en ligne]. Avril 2004. « Aider tous les élèves à problématiser : quelques points de repères ». [Consulté le 17 Mars 2020]. Disponible à l'adresse : <https://www.reseau-canope.fr/savoirscdi/cdi-outil-pedagogique/reflexion/problematiser/aider-tous-les-eleves-a-problematiser-quelques-points-de-reperes.html>

¹³⁷ *Ibidem*.

¹³⁸ DEVOLVÉ, Nicole. Cahiers pédagogiques [en ligne]. « Métacognition et réussite des élèves ». [Consulté le 20 Mars 2020]. Disponible à l'adresse suivante : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Metacognition-et-reussite-des-eleves>

¹³⁹ Dossier « élèves en difficulté » publié par l'Inspection Académique Loire-Atlantique [en ligne], Octobre 2004. [Consulté le 26 Mars 2020]. Disponible à l'adresse : http://www.ac-grenoble.fr/ien.g2/IMG/pdf/ElevesEnDifficultes_1_.pdf

sont des élèves qui ont perdu confiance dans le langage, qui ont perdu confiance dans la relation avec les autres, qui ont perdu confiance en eux-mêmes et le fait de se sentir autorisés à parler et à dire des choses qui sont considérées importantes sur les principaux problèmes de la condition humaine, [...], ça les réinstalle dans leur dignité ». Les ateliers à visée philosophique sont un dispositif dans lequel les apprentis-philosophes apprennent à s'exprimer, à être eux-mêmes, à mieux se connaître ceci dans un cadre précis contenant des règles et le droit de grandir à son rythme. Effectivement, personne n'est forcé de prendre la parole. L'écoute active des autres implique une réflexion personnelle que l'élève décide de communiquer ou non. Les enfants en délicatesse avec la lecture et l'écriture par exemple sont alors placés dans un environnement moins hostile car sollicitant davantage la modalité orale. Ainsi, ils se sentent « *autorisés* » comme plus légitimes. Cette légitimité permet de les valoriser et à terme de (re)prendre confiance en eux.

Si nous reprenons la logique de Nicole Delvolvé et que nous l'appliquons aux discussions ayant lieu dans les ateliers à visée philosophique, voici ce qu'il en ressort. Les enfants penseront au contact de leurs pairs, et/ou s'autoriseront à extérioriser leur pensée : ils se connaîtront donc davantage. De plus, ces ateliers (mettant tout le monde sur un pied d'égalité, garantissant l'écoute mutuelle et respectueuse, et non la recherche de LA bonne réponse) estomperont les réputations (engendrant une pression souvent négative) ce qui aura pour conséquence une prise de risque (ici une prise de parole devant tout le groupe) ; qui elle-même débouchera sur un sentiment de réussite grâce à la contribution apportée à la communauté de recherche. Enfin, grâce au bilan de fin de séance, les enfants prendront conscience des compétences et connaissances qu'ils viennent de mobiliser : la métacognition se conscientise. En outre, le groupe classe doit être considéré comme une « *communauté organisée en vue des apprentissages de tous* »¹⁴⁰. Nous pouvons aisément faire un parallèle avec les conceptions de Tozzi mais également de Lipman avec leurs « *communauté de recherche* ». Enfin, comme signalé auparavant, des enfants ne maîtrisant pas seuls une notion peuvent finalement l'acquérir grâce à des interactions entre eux.

Les ateliers à visée philosophique se révèlent donc être un dispositif prometteur pour accompagner les élèves en difficulté(s) scolaire(s). D'ailleurs, ces pratiques sont proposées à des élèves de SEGPA, ou de CLIS. Mais alors, comment expliquer qu'une discipline aussi abstraite que la philosophie vienne paradoxalement au secours d'élèves en difficulté, voire en échec scolaire ?

¹⁴⁰ Dossier « élèves en difficulté » publié par l'Inspection Académique Loire-Atlantique [en ligne], Octobre 2004. [Consulté le 26 Mars 2020]. Disponible à l'adresse : http://www.ac-grenoble.fr/ien.g2/IMG/pdf/ElèvesEnDifficultés_1_.pdf

C. Un dispositif pour aider les élèves en difficulté à penser, à se questionner, à problématiser, à reprendre confiance en leurs capacités

Serge Boimare (psychopédagogue et ancien enseignant spécialisé) affirme que les ateliers sont une alternative aux activités de remédiation plus classiques. Serge Boimare critique ces dernières parce que selon lui « [l'école] voit des lacunes dans les apprentissages et propose des exercices pour combler ces lacunes. Or, lorsque l'on met ces enfants devant les mêmes exercices, leurs stratégies anti-apprentissage augmentent, de même que leur opposition »¹⁴¹. Evidemment, tous les élèves en difficulté ne sont pas forcément en échec, pourtant, et généralement d'ailleurs, l'enseignant se doit d'élaborer des dispositifs pédagogiques orientés de façon à ce que les élèves ne soient pas mis en difficulté par l'école. Selon Jean-Charles Pettier, il faut « permettre à l'élève de travailler intellectuellement, formuler sa pensée et la construire à un niveau juste supérieur [ZPD de Vygotski] à ce qu'il est capable de faire seul, spontanément, puis de lui apprendre à se passer de ces aides, pour finalement être parvenu à un gain, un progrès. On organisera des médiations langagières « pointées », employées systématiquement pendant un certain temps à chaque travail de l'élève. [...] Des médiations qui l'aideront à élargir les perspectives des problèmes qui lui sont scolairement posés (transcendance, signification), à se reconnaître comme les autres dans ses réussites et difficultés (partage), et pourtant original (individuation) ; à réguler ses comportements pour identifier les éléments du problème ; à s'inscrire dans une dynamique du défi intellectuel (challenge) d'un élève en qui l'on a suffisamment confiance pour oser lui proposer des situations difficiles et... problématiques ! »¹⁴².

Lors d'une interview accordée à Bayard éducation, Jean-Charles Pettier déclare à propos des bénéfices émanant des ateliers à visée philosophique « On constate enfin, et c'est frappant quel que soit le niveau de classe, que ceux qui tirent le plus de bénéfices des ateliers philo sont les élèves les plus en difficulté »¹⁴³. Plus particulièrement, il y a deux bénéfices qui sont cités le plus souvent : le changement de statut de l'enseignant et l'accession non passive au savoir créaient un espace de parole dans lequel les élèves sont valorisés.

Premièrement, outre leur rôle d'espace de réflexion sur des sujets complexes de l'humanité, les ateliers à visée philosophique peuvent être considérés comme « des espaces interstitiels qui permettent à des

¹⁴¹ Dossier « élèves en difficulté » publié par l'Inspection Académique Loire-Atlantique [en ligne], Octobre 2004. [Consulté le 26 Mars 2020]. Disponible à l'adresse : http://www.ac-grenoble.fr/ien.g2/IMG/pdf/ElevesEnDifficultes_1_.pdf

¹⁴² PETTIER, Jean-Charles. *Savoirs CDI* [en ligne]. Avril 2004. « Aider tous les élèves à problématiser : quelques points de repères ». [Consulté le 17 Mars 2020]. Disponible à l'adresse : <https://www.reseau-canope.fr/savoirscdi/cdi-outil-pedagogique/reflexion/problematiser/aider-tous-les-eleves-a-problematiser-quelques-points-de-reperes.html>

¹⁴³ SZAC, Murielle. *La lettre de Bayard éducation* [en ligne]. Bayard éducation, 9 Janvier 2013. « La philo : tout bénéfice pour les enfants en difficulté ». [Consulté le 4 Février 2020]. Disponible à l'adresse : <https://www.bayardeducation.com/wp-content/uploads/2017/01/philo-questions-pettier.pdf>

élèves fragiles de trouver un lieu qui les acceptent dans leurs imperfections scolaires »¹⁴⁴. Ainsi, ils leur permettent « *de développer leurs pensée et de trouver, au sein même de l'École, un lieu où leur parole a du poids et prend sens* »¹⁴⁵. Puis François Jarraud continue en expliquant que les élèves en difficulté « *ne sont plus mis à distance de ce qu'ils sont par les savoirs fondamentaux qu'ils doivent travailler, mais se sentent en confiance parce qu'une parole qui s'appuie sur leur « monde intérieur » est autorisée au sein même de l'École* »¹⁴⁶. Serge Boimare affirme qu'ainsi ils seront mieux à même d'entrer dans les apprentissages¹⁴⁷. Ainsi, pour Catherine Lefebvre-Puech il n'y a pas d'élèves qui savent et qui ne savent pas puisque « *chacun est, et a la possibilité d'être ce qu'il est avec les autres, tout en acceptant les autres et en se construisant avec eux* »¹⁴⁸.

Deuxièmement, les élèves sont valorisés parce qu'ils ne seront ni jugés, ni évalués. Mais surtout les ateliers à visée philosophique permettent aux élèves « *de se connaître autrement, d'être et apprendre autrement, de réapprendre à trouver le temps de penser* » selon les conclusions de l'enquête menée par François Jarraud. Ce cercle vertueux, créé grâce à la pratique de ces ateliers, conduit au développement de compétences qui contribuent à accroître la confiance et l'estime de soi des enfants. De ce fait, cela peut faire (re)naître chez certains l'envie d'apprendre : d'éventuels bénéfices se répercuteront sur l'ensemble des disciplines. François Jarraud parle de la naissance d'une « *valorisation intellectuelle* »¹⁴⁹.

Néanmoins, les ateliers à visée philosophique ne font pas disparaître comme par enchantement toutes les difficultés rencontrées par les élèves. De même que 100% des élèves n'adhèrent pas à ces pratiques. Pour conclure, une condition sine qua non est requise pour que les ateliers à visée philosophique soient effectivement bénéfiques : une synthèse doit être faite pour amener les élèves à prendre conscience des processus intellectuels, des compétences mobilisées. Alors, ils seront en mesure de les remobiliser dans d'autres contextes. Nicole Grataloup insiste sur le rôle crucial de l'analyse réflexive car sans cela, il ne s'agirait que de « *moments de discussion joyeux, agréables, mais où les élèves ne construisent rien en termes de compétences et de savoirs, parce qu'ils n'auront pas pris conscience de ce qu'ils ont fait, même s'ils l'ont fait* ».

¹⁴⁴ JARRAUD, François. *Le café pédagogique* [en ligne]. « Les ateliers philo : des espaces de respiration. Enquête actuelle sur les pratiques et dispositifs philosophiques à Paris ». 2008, n°97. [Consulté le 20 Avril 2020]. Disponible à l'adresse : http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/lenseignant/lettres/philosophie/Pages/2008/97_ateliersphilo.aspx

¹⁴⁵ *Ibidem*.

¹⁴⁶ *Ibidem*.

¹⁴⁷ *Ibidem*.

¹⁴⁸ LEFEBVRE-PUECH, Catherine. *Construire des projets pour la réussite des élèves à l'école maternelle*. Canopé, Octobre 2006. 280 pages.

¹⁴⁹ JARRAUD, François. *Le café pédagogique* [en ligne]. « Les ateliers philo : des espaces de respiration. Enquête actuelle sur les pratiques et dispositifs philosophiques à Paris ». 2008, n°97. [Consulté le 20 Avril 2020]. Disponible à l'adresse : http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/lenseignant/lettres/philosophie/Pages/2008/97_ateliersphilo.aspx

D. Qu'en serait-il dans ma pratique de classe ?

Je n'avais, avant ce mémoire, jamais envisagé les ateliers à visée philosophique comme dispositif pouvant valoriser les élèves en difficulté scolaire. Néanmoins, toutes ces recherches m'ont permis de comprendre dans quelles mesures ils sont intéressants. Ainsi, je pense les mettre en place dans mes classes pour les raisons suivantes : d'abord pour instaurer un climat de classe propice aux apprentissages dans lequel il y aura (le plus possible) de bienveillance et de respect entre tous les membres ; ensuite parce que je crois à l'importance de montrer à tous ses élèves que l'on a confiance en eux et que même si des difficultés existent, tout élève a des capacités ; enfin parce qu'il me semble que ces pratiques sont également bénéfiques d'un point de vue citoyen.

Dans ma classe de maternelle, je n'ai pas d'élèves en difficulté scolaire. Néanmoins, j'ai de grands timides. J'ai été agréablement surprise que certains osent prendre la parole alors qu'ils ne le font pas d'habitude parce qu'ils se sentaient en sécurité mais surtout valorisés. D'autres se risquaient, à force de pratiquer ces ateliers, à donner leur avis même s'ils le faisaient de manière très expéditive. Par ailleurs, j'ai constaté que dans l'ensemble, les élèves étaient attentifs même s'ils ne s'exprimaient pas. Je rejoins donc Catherine Lefebvre-Puech lorsqu'elle affirme que « *ceux qui ne parlent pas sont très attentifs et ont une écoute active. Leur pensée résonne en écho à ce qui se dit.* » Il me semble d'ailleurs, tout particulière, qu'un élève réservé, se nourrissait de ce qu'il entendait dans la discussion pour réaliser le dessin « miroir de l'âme ». Les ateliers à visée philosophique sont donc effectivement un bon moyen pour les élèves de progresser mutuellement mais aussi de prendre confiance en eux.

En école élémentaire, la méthode Tozzi (*Annexe 13*) me semble convenir pour pratiquer les discussions à visée philosophique car des rôles précis et des responsabilités sont assumés par chacun dans un cadre déterminé et rassurant. Les élèves en difficulté(s) n'ont plus (ou moins) à porter le fardeau de leur réputation de « *mauvais élèves* ». Ils deviennent rien que par cet élément, légitimes aux yeux de tous mais aussi et surtout à leurs yeux. L'atout majeur réside dans le fait qu'ils prennent conscience qu'eux aussi ont de bonnes idées et qu'eux aussi sont capables de penser. Selon moi, c'est la visibilité et la peur des réactions d'autrui sur leurs travaux qui leur posent souci. Du point de vue de l'enseignant, l'enjeu principal est d'arriver à ce que les élèves en difficulté(s) retrouvent ce cadre rassurant dans les activités et les tâches plus classiques et quotidiennes. Ce qui n'est pas un mince défi car il s'agit de contrer puis démonter petit à petit les stratégies d'opposition : véritables carapaces pour ces individus-là. Mais la prise de conscience de sa propre capacité à penser aide à grandir et est la clé. Ce sentiment de compétence est décisif dans l'investissement de l'acte d'apprendre. Il est d'autant plus important à développer qu'il est inégalement partagé selon l'histoire familiale des élèves.

Envisager de faire progresser les élèves en difficulté grâce aux ateliers à visée philosophique, quel que soit leur niveau (de classe ou de difficulté) n'est donc peut-être pas une utopie...

III- Au regard du référentiel de compétences, quelles incidences sur ma pratique de classe ?

En définitive, en reprenant le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation j'ai particulièrement travaillé à l'occasion de ce dispositif trois compétences :

- Connaître les élèves et les processus d'apprentissage (compétence n°3) ;
- Prendre en compte la diversité des élèves (compétence n°4) ;
- Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques (compétence n°5).

D'abord j'ai progressé sur la troisième et quatrième compétence du référentiel parce que ce dispositif m'a montré plus concrètement à quel point le concept de ZPD était central pour tout apprentissage (me retrouvant confrontée à de « vrais » élèves). En tant que professeurs, nous devons sans cesse jauger nos élèves pour leur proposer des activités et des niveaux de difficultés appropriés pour chacun : bases de la pédagogie différenciée. Par conséquent, la réalité du terrain a fait éclater au grand jour deux éléments complexes mais qui sont l'essence de notre profession, à mes yeux : la connaissance de nos élèves : à la fois personnelle et intellectuelle ; la clarté du professeur des écoles sur la ou les compétences à développer dans une activité. Enfin, comme le savent les enseignants de maternelle, j'ai mesuré à quel point (faire) expliciter aux élèves ce qu'ils viennent de mobiliser pour réussir un exercice ou bien un projet est essentiel. En effet, l'analyse réflexive de fin de séance est la garante de solides apprentissages scolaires dans toutes les disciplines. De plus, les recherches effectuées et exposées dans la partie théorique ont été pour moi l'occasion d'approfondir mes connaissances sur le développement psychologique et intellectuel des jeunes enfants. Tout comme les méthodes et témoignages sur les ateliers à visée philosophique m'ont permis de faire évoluer mon point de vue sur l'enseignement que je souhaite dispenser à mes élèves. En outre, un autre des grands bénéfices que je retire de ce dispositif, étant jeune professeure des écoles, concerne plus particulièrement la place qu'il est nécessaire de laisser aux élèves pour qu'ils puissent s'exprimer. Il m'a été reproché de monopoliser la parole. Or, surtout en maternelle, ils doivent apprendre à s'exprimer pour progresser mais aussi pour comprendre qu'ils en ont le droit. Un enseignant doit peu parler, mais parler quand il le faut et explicitement. De même, la relation enseignant-élèves est à construire et soigner. Enfin, leur inculquer que chacun est doué pour quelque(s) chose(s) et que chacun a un réel statut d'être (pensant) est important.

IV- Conclusion et ouverture

Grâce aux ateliers à visée philosophique les enfants deviennent acteurs de leurs apprentissages parce qu'ils sont incités à construire un ensemble de compétences transversales dans le respect mutuel et la collaboration. En effet, les richesses premières de cette pratique sont selon moi les suivantes : ils mobilisent le langage, osent entrer en communication, découvrent puis développent leur pensée. La discussion avance grâce à la contribution de tous car se confronter à autrui fait réfléchir ; et permet même une introspection débouchant sur un raisonnement plus ou moins abouti. Les enfants prennent conscience de leur droit à la parole ce qui induit un regain de confiance en eux bénéfique autant dans la construction de leur personnalité que dans la suite de leur vie scolaire puis professionnelle.

Le cadre bienveillant et sécurisant dont l'enseignant est garant est la condition sine qua non pour que les ateliers à visée philosophique fonctionnent. Ce cadre avec ses exigences particulières (aussi bien intellectuelles que disciplinaires ou philosophiques) doit s'étendre à l'ensemble des activités pratiquées en classe. De ce fait, un climat particulièrement dynamique et positif s'instaurera. De même, les élèves sauront tout naturellement s'écouter, compétence centrale du bien vivre ensemble.

Les ateliers à visée philosophique avec les enfants sont donc, d'après mon expérience, une pratique innovante et extrêmement riche car elle contribue à aiguïser l'esprit critique des citoyens de demain. Elle répond donc parfaitement à notre mission de professeurs des écoles. Enfin, n'oublions pas que tous les hommes se sont un jour interrogés sur les grandes questions de l'humanité. Donner l'occasion à nos jeunes de trouver des réponses à leurs questionnements me paraît normal et justifié.

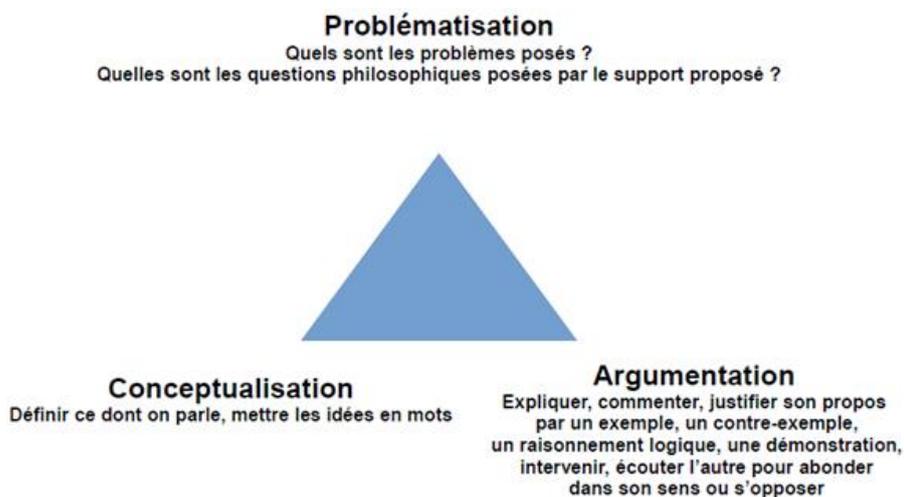
Je tiens à insister sur l'effet de valorisation engendré par les ateliers à visée philosophique car il a des répercussions sur tous les élèves dans la mesure où ils adhèrent à ces ateliers. Faire ressortir le meilleur en chacun d'eux et leur permettre de mieux cerner qui ils sont réellement est selon moi quelque chose d'incalculable. Il s'agit de bases solides sur laquelle il sera possible de bâtir un avenir.

Enfin, grâce à cette expérience, je pense avoir enrichie ma vision de l'enseignement que je souhaite dorénavant dispenser à mes élèves.

En définitive, l'idée de proposer des ateliers à visée philosophique à de si jeunes enfants émane de ma volonté de développer, in fine, leur esprit critique. Ce mémoire soulève donc la problématique suivante : Par quels autres moyens ou dispositifs (complémentaires ou différents) est-il possible d'inciter les élèves à développer activement leurs capacités à penser dans le but de développer dès le plus jeune âge leur esprit critique.

V- Annexes

Annexe 1 : Le triangle de Michel TOZZI par Anne-Marie Deschamps (intervenante INSPE Chartres).



Annexe 2 : Les règles des ateliers à visée philosophique dans notre classe

REGLES DES ATELIERS A VISEE PHILOSOPHIQUE

1. Toutes les idées sont intéressantes, il faut les écouter.



2. On essaie d'expliquer, d'argumenter ses idées (de dire pourquoi on pense cela).



3. On n'est pas obligé de parler : on peut décider de seulement écouter les autres.



4. On écoute celui/celle qui parle sans jamais couper la parole ou se moquer.



Annexe 3 : Questions philosophiques liées aux albums inducteurs

Louna et la petite Tahitienne	Petite tache
Avez-vous besoin d'avoir des amis ?	C'est dur de trouver des amis ?
Peut-on forcer quelqu'un à devenir son ami ?	Comment devient-on ami ?
Pourquoi a-t-on des amis ? A quoi sert un ami ? C'est bien d'avoir des amis à l'école ?	Pourquoi ne pas vouloir d'une personne pour amie ?
Un Monsieur qui s'appelle Aristote (lui aussi faisait de la philosophie) pensait que sans ami, on ne peut pas être heureux : qu'en pensez-vous ?	Dans la vraie vie, nous aussi nous avons besoin de nous transformer pour trouver des amis ?
Faut-il se ressembler, aimer ou faire les mêmes choses pour devenir des amis ?	Les petites formes sont-elles de vraies amies pour petite tache ?

Annexe 4 : Résumé des albums inducteurs

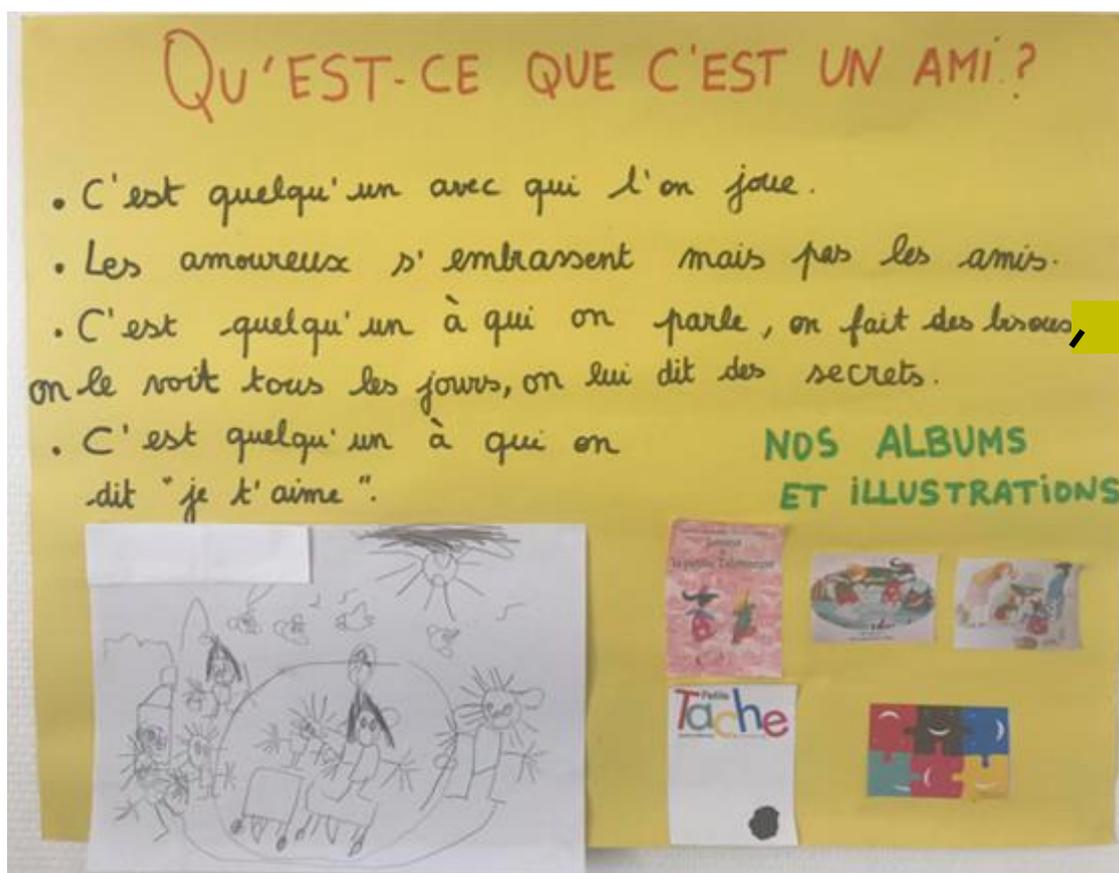
Louna et la petite tahitienne de Magdaléna Guirao Jullien – Christine Davenier : Louna est une petite fille solitaire qui aime rêver dans le calme. Un jour, une nouvelle élève arrive à l'école : elle vient de Tahiti et s'appelle Maéva. C'est un vrai tourbillon : elle chante, elle danse, c'est une vraie pipelette et un pot de colle ! Louna finit par l'envoyer promener. Mais seule dans sa chambre, Louna dessine Maéva. En allant au marché avec sa maman, Louna croise Maéva. Les deux fillettes commencent à jouer sous une table dont la nappe rappelle Tahiti. Alors elles s'imaginent toutes les deux les pieds dans l'eau, au milieu des tahitiens.

Petite tache de Lionel Le Néouanic : Sur les conseils de sa maman, Petite-Tache décide de se trouver des amis. Mais Petit-Rond, Petit-Carré et les autres petites formes la rejettent. Son papa lui confie alors un secret : Petite-Tache possède un merveilleux trésor, à découvrir et à partager : elle peut se transformer en tout ce qu'elle veut !

Annexe 5 : Canevas séances *C'est quoi un ami ?*¹⁵⁰

Séance 1	Séance 2
<ol style="list-style-type: none">1. Émergence des premières idées2. Activité individuelle ou en groupe3. Mise en commun4. Synthèse	<ol style="list-style-type: none">1. Reformulation de la question et des idées de la première séance2. Mise en perspective à partir d'inducteurs3. Synthèse

Annexe 6 : Trace écrite collective



¹⁵⁰ POUYAU, Isabelle. Préparer et animer des ateliers philo, Programmes 2016 : de la MS au CE1. Retz, 2016 ; *C'est quoi un ami ?*. Page 86 à 99.

Annexe 7 : Tableau récapitulatif de la séquence sur le thème des amis

	Temps	Objectif(s)	Déroulement
Séance 1	28'12	Evaluation diagnostique : exprimer ce que l'on pense en le dessinant ; expliquer ce que l'on dessine.	<u>Phase n°1</u> : lancement de la question <i>C'est quoi un ami ?</i> au collectif. Réponses orales. <u>Phase n°2</u> : dessiner des amis en train de faire quelque chose ; expliquer son dessin en disant à la maîtresse ce qui a été représenté (dictée à l'adulte).
Séance 2	26'36	A partir d'un album inducteur, enrichir la pensée des enfants	<u>Phase n°1</u> : retour à l'oral et en collectif sur les idées de la séance précédente. <u>Phase n°2</u> : lecture-feuilleton de l'album <i>Louna et la petite tahitienne</i> en répondant à des questions de compréhension puis philosophiques au cours de la lecture. <u>Phase n°3</u> : cours résumé par le PE des idées énoncées par les élèves. <u>Phase n°4</u> : les enfants qui le souhaitent continuent la phrase : <i>Pour moi, un ami c'est quelqu'un qui...</i>
Séances 3.1 et 3.2	22'36	Comprendre que Louna ne voulait pas être amie avec Maéva au début du livre puis elle se rend compte que Maéva lui manque et qu'elle veut être son amie. ⇒ L'amitié doit être un choix (réciproque)	<u>Phase n°1 (séance 3.1)</u> : relecture classique de l'album <i>Louna et la petite tahitienne</i> + questions de compréhension puis philosophiques. <u>Phase n°2 (séance 3.2)</u> : dessiner ce qu'il se passe pour Louna au début du livre ; puis ce qu'il se passe entre Louna et Maéva à la fin de l'histoire. <u>Phase n°3 (séance 3.2)</u> : sélectionner des illustrations qui représentent l'amitié dans l'album et dire pourquoi

Séance 4	29'22	Se demander si nous avons besoin d'avoir des amis dans notre vie	<p><u>Phase n°1</u> : retour sur ce qui avait été fait la séance précédente</p> <p><u>Phase n°2</u> : relecture-feuilleton (album déjà lu en lecture offerte) de <i>Petite tache</i>.</p> <p><u>Phase n°3</u> : sélectionner des illustrations qui représentent l'amitié dans l'album et dire pourquoi</p>
-----------------	-------	--	--

Annexe 8 : Fiche de préparation de la séance n°3.1

Classe de MS/GS	<u>Domaines</u>	<u>Sous domaine</u>	<u>Socle commun</u>	<u>Dispositif</u>
15 élèves	Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions Construire les premiers outils pour structurer sa pensée	Oser entrer en communication Comprendre et apprendre Echanger et réfléchir avec les autres Se construire comme personne singulière au sein d'un groupe	Les langages pour penser et communiquer : comprendre, s'exprimer en utilisant les langages des arts et du corps Les méthodes et outils pour apprendre : apprendre à apprendre, seuls ou collectivement, en classe ou en dehors Formation de la personne et du citoyen : apprentissage de la vie en société, de l'action collective et de la citoyenneté	Disposition en cercle
<u>Attendus de fin de cycle</u>			<u>Objectifs de la séance</u>	
<ul style="list-style-type: none"> - S'exprimer dans un langage syntaxiquement correct et précis. Reformuler pour se faire mieux comprendre. - Pratiquer divers usages du langage oral : raconter, décrire, évoquer, expliquer, questionner, proposer des solutions, discuter un point de vue. 			<ul style="list-style-type: none"> - Compréhension de l'histoire pour permettre le travail de réflexion - L'amitié doit être un choix réciproque 	

Phase n°1 : Retour sur ce qui avait été dit lors de la première séance – 5 à 10 minutes

<u>Déroulement</u>	<u>Consignes</u>
Retour sur les idées de la séance précédente	<p>Vous vous souvenez, la dernière fois, je vous avais posé la question suivante : <i>C'est quoi un ami ?</i> Nous en avons discuté tous ensemble et puis je vous avais demandé de dessiner des amis en train de faire quelque chose. Au même moment, je suis passée vous voir chacun à votre tour pour savoir ce qu'était un ami pour vous. J'ai enregistré ce que nous avons dit la dernière fois et j'ai retenu les grandes idées :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Un ami est quelqu'un avec qui on joue - Un ami peut être une fille ou un garçon - Un ami et un copain c'est la même chose - Un ami est quelqu'un que l'on invite chez soi - Un ami est quelqu'un avec qui l'on peut parler.

	Quelqu'un veut prendre la parole pour compléter ce que nous avons dit ? Ou dire quelque chose de nouveau ?
--	--

Phase n°2 : Mise en perspective à partir d'un album inducteur -15 minutes

Déroulement	Consignes
<p>Lecture-feuilleton de l'album : <i>Louna et la petite Tahitienne</i> de Magdaléna Guirao Jullien – Christine Davenier.</p> <p>Premières questions fondamentales sur l'amitié : Pourquoi a-t-on des amis ? Est-ce un besoin ? Y trouve-t-on un intérêt ?</p>	<p>Je vais vous lire un album qui se nomme : <i>Louna et la petite Tahitienne</i>. A votre avis, en regardant la première de couverture, que peut-il se passer dans ce livre ?</p> <p>⇒ Voir tableau pour les questions de compréhension et philosophiques en rapport avec l'album.</p>

Questions de compréhension	Questions à visée philosophique
<p>Qu'aime faire Louna ? Louna a-t-elle des amis à l'école ?</p>	<p>Avez-vous besoin d'avoir des amis ?</p>
<p>Qu'a fait Louna à Maéva ? Pourquoi Louna a-t-elle crié à Maéva de la laisser tranquille ? Pourquoi à votre avis Louna rejette Maéva ?</p>	<p>Peut-on forcer quelqu'un à devenir son ami ?</p>
<p>Pourquoi Louna se sent-elle seule ? Vous pensez que Maéva lui manque finalement ?</p>	<p>Pourquoi a-t-on des amis ? A quoi sert un ami ? C'est bien d'avoir des amis à l'école ?</p>
<p>Louna et Maéva sont-elles vraiment à Tahiti ? Où sont-elles ? Se sont-elles amusées ensemble ? Quels sentiments ont-elles pu ressentir ?</p>	<p>Un Monsieur qui s'appelle Aristote (lui aussi faisait de la philosophie) pensait que sans ami, on ne peut pas être heureux : qu'en pensez-vous ?</p>

Phase n°3 : Bilan – 5 minutes

Déroulement	Consignes
<p>Synthèse de la séance : retour sur les idées essentielles notées. Le PE en fait une synthèse et demande aux élèves s'ils sont d'accord avec ce qu'il vient de dire ; ont-ils des choses à ajouter ? Au terme de cette séance, « <i>Pour moi un ami c'est quelque qui...</i> »</p>	<p>Très bien, j'ai noté tout ce que vous m'avez dit lors de la séance. Je vais faire un résumé c'est-à-dire, redire très rapidement toutes les idées que l'on a entendu.</p> <p>Pour terminer, je voudrais, pour ceux qui le souhaitent, que vous repreniez la phrase suivante : « <i>Pour moi un ami c'est quelque qui...</i> » et que vous la complétiez grâce à tout ce que l'on a dit.</p>

Mémo > TROIS EXIGENCES INTELLECTUELLES :

- Le **questionnement et l'auto-questionnement** : amener son cheminement intellectuel.
- La **conceptualisation** : passe par un travail de définition des termes ; faire des différences entre des termes pour faire apparaître une pensée plus précise. Le premier stade de la définition est l'exemple.
- L'**argumentation** : validation rationnelle de son point de vue lorsque l'on affirme quelque-chose mais c'est aussi savoir objecter, savoir répondre à des objections.

Bilan : Toujours aucune participation des MS.

Choix des illustrations très laborieux car les élèves n'étaient pas du tout intéressés : aucun sens pour eux me semble-t-il.

Histoire relativement bien comprise dans l'ensemble pour les GS. MS ? car aucun ne s'est exprimé...

Annexe 9 : Dictée à l'adulte servant d'évaluation diagnostique

GS.

Elève 1 : C'est quoi un ami alors, tu veux bien me dire ? « On joue avec lui » Est-ce que tu veux dire autre chose ? C'est quelqu'un avec qui on joue c'est tout ? « On s'amuse, on joue à quelque chose, on peut l'inviter » [Là c'est leur cousin, les copains se sont leurs cousins].

Elève 2 : Est-ce que tu peux me dire C'est quoi un ami ? « J'ai fait deux amis qui sont amis là ». Si on te demande d'expliquer ce qu'est un ami, qu'est-ce que tu dirais ? « Bah c'est quelqu'un qui joue avec moi ». Est-ce que tu veux dire autre chose ? « Euh... c'est quelqu'un qui peut regarder quelqu'un jouer au trampoline, moi aussi je joue au trampoline, c'est quelqu'un qui peut jouer à attraper ».

Elève 3 : A toi, c'est quoi un ami pour toi ? Si on te le demande, tu dirais que c'est quoi ? « Une fille » Une fille ? Pourquoi une fille ? « Une fille ça a des cheveux longs, avec des boucles d'oreilles et du vernis ».

Elève 4 : Qu'est-ce que c'est pour toi un ami, tu veux bien m'expliquer ? « C'est parce que mon ami s'appelle, il s'appelle, il s'appelle ... ». C'est quoi un ami ? « Il s'appelle Charley ». D'accord mais c'est quoi un ami ? « Non je veux dire il s'appelle Gabin... ». Et pourquoi c'est ton ami ? « Parce que l'on s'est jamais rencontré ». C'est ton ami imaginaire ? (hochement de tête) Est-ce que tu as de vrais amis dans la vie ? « Oui » c'est quoi un ami dans la vie ? « Je sais pas ».

Elève 5 : C'est quoi pour toi un ami ? « C'est [l'élève 6] ». Je n'ai pas dit c'est « qui » mais c'est « quoi ». « On peut jouer avec eux dans la cour ». [...]

Elève 6 : A toi, c'est quoi un ami ? « Et bah on peut jouer, et aussi on peut s'amuser tout le temps avec lui, on peut même se dire qu'on s'aime et que aussi faire des choses, une chasse aux trésors et on aura un petit cadeau comme dans la chasse au trésor de mon anniversaire. »

Elève 7 : A toi, c'est quoi un ami ? « C'est quelqu'un qu'on peut jouer avec lui car on l'aime bien, on peut faire du toboggan, allez ??? Dans les camions de pompiers ».

Elève 8 : A toi, c'est quoi un ami pour toi ? « Je n'ai pas d'ami chez moi » mais à l'école tu en as ? « Non ». Et sinon c'est quoi un ami tu penses ? « C'est rien ».

Elève 9 : Dis-moi ce que c'est un ami pour toi. « Un ami pour moi, il va jouer avec moi, il va aller à la piscine avec moi et m'accompagner »

MS.

Elève 10 : Tu veux bien me dire ce que c'est un ami pour toi. « Je dessine [l'élève 3] avec des boucles d'oreilles ».

Elève 11: « ... et moi c'est [il cite le nom d'un élève de l'école] et moi ». Qu'est-ce que tu fais avec ton ami ? « Je joue, je joue à course, aussi je joue à cache-cache ».

Elève 12 : A toi, qu'est-ce que c'est un ami pour toi ? ... Tu sais ? (sourire gêné) tu ne veux pas m'expliquer ? ...

Elève 13 : C'est quoi un ami ? Tu veux bien m'expliquer ? ...

Elève 14: Est-ce que tu veux bien me dire qu'est-ce que c'est un ami ? Est-ce que l'on peut réfléchir ensemble...tu as une petite idée ? [Hochement de tête pour dire non] d'accord, ce n'est pas grave.

Annexe 10 : Grille d'observations collective

	Atelier n°1	Atelier n°2	Atelier n°3	Atelier n°4	Atelier n°5	Atelier n°6
Intérêt pour la question ? Discussion animée ou laborieuse ?	Elèves intéressés et discussion plutôt animée	Elèves intéressés et discussion animée	Discussion très laborieuse	Dissipés et peu intéressés	Discussion très animée	
Tous les enfants ont-ils pris la parole ?	Tous sauf petits parleurs	Tous les GS et pas les MS sauf [élève 12] (une prise de parole)	GS oui MS non	GS oui MS non	GS oui MS 4/6 (plus que d'habitude)	
Les règles discursives ont-elles été respectées ?	Relativement bien	Non : parole souvent coupée.	Toujours des élèves qui coupent la parole	Non : ne s'écoutent pas et se coupent la parole	Non : trop engagés	Non : agités
Y-a-t-il eu des idées hors sujet ?	Oui mais suivies car amorcées par d'autres élèves.	Oui mais dues aux bruits dans le couloir ou amorcées par d'autres élèves dans les discussions	Non	Oui : pas concentrés	Oui	
Y-a-t-il eu des échanges entre pairs ?	Oui quand [élève 9, un garçon] dit à [élève 3] (qui n'a que des amies car c'est une fille) qu'il voudrait bien devenir son ami si elle le souhaite.	Oui : [élèves 9 et 12] ; [élèves 2 et 1].	Non	Non	Oui beaucoup	
Y-a-t-il eu prise en compte pour certains des idées des autres ?	Oui	Oui : plus que lors de la séance 1.	[élève 1]: choix d'une illustration	Oui mais dans les idées hors sujet	Oui énormément	Oui discussions au sein des groupes (proximité oblige)

Annexe 11 : Grille d'observations individuelle

Nom de l'élève	Prise de parole ? Si non semblait-il intéressé et attentif ?	Hors sujet ?	Prise en compte des idées des pairs (est d'accord ou exprime une contradiction – répète/retient) ?	Tentative d'argumentation ? (approfondir l'idée énoncée, la compléter)	Dépassement de l'exemple personnel pour une idée plus partagée en lien avec l'histoire de l'album ?
élève 9	11	•			
élève 8	8		Jouer avec sa maman (idée élève 6)		
élève 7	3		Jouer avec sa maman (idée élève 6)		
élève 6	4				
élève 5	3				
élève 4	13	•	Ma maman joue avec mon chat (idée élève 6)		
élève 3	5				
élève 2	13		Se promener (idée élève 9)		
élève 1	5	•	Pour jouer en récré on a des amis (idée élève 2)		
élève 12	2				
élève 13	0				
élève 14	0				
élève 10	0				
élève 15	0				
élève 11	0				

1°) Nous avons défini ...(conceptualisation)

- Comment faire pour trouver des amis : les chercher, leur demander, leur pardonner, se transformer (pour ne pas jouer tout seul).
- Les différences entre amis/amoureux : les amoureux s'embrassent, pas les amis ; jouer avec quelqu'un ne veut pas dire être amoureux.

2°) Nous nous sommes demandés...(problématisation)

- Pourquoi petite-tache cherche des amis ?
- Au début de l'histoire, Petite-tache a-t-elle des amis ? Qui n'avait pas d'amis dans le livre que l'on a lu ? (Louna)
- Comment faut-il faire pour trouver des amis ?
- Comment faut-il faire pour les chercher ?
- Est-ce que c'est dur de trouver des amis ?
- Pourquoi dans le livre, les petites formes sont méchantes avec petite-tache ?
- De quelle couleur est petite-tache ? Vous pensez que c'est parce qu'elle est noire que les autres formes ne veulent pas jouer avec elle ?
- Est-ce qu'il y a des enfants qui peuvent être dans la situation de petite-tache : c'est-à-dire qui n'ont pas d'amis dans la cour et que personne n'aime ?
- Pourquoi certains enfants restent seuls ? Comment on pourrait expliquer ça ? (> pas de réponse)
- Comment choisir ses amis ?
- Les garçons vous ne jouez pas avec des filles ?
- Ça veut dire que quand on est un garçon et que l'on joue avec une fille on va se marier avec elle ? (non collectif)
- Ce n'est pas la même chose alors être ami et amoureux ? Quelle est la différence ?
- Pourquoi petite-tache s'est-t-elle transformée dans l'histoire ?
- Vous vous transformez pour être ami avec les autres ? Comment faire pour devenir ami avec quelqu'un ?
- Donc vous faites semblant aussi comme les petites formes. Vous vous transformez ?
- Est-ce que petite-tache, grâce à son super pouvoir est devenue l'amie des autres petites formes ? (oui collectif)

¹⁵¹ D'après le canevas donné par Dominique SEGHETCHIAN (intervenante cahiers pédagogiques)

- Petite-tache doit-elle apprendre aux petites formes à se transformer pour être une bonne amie ? (oui). Est-ce que c'est bien de leur apprendre comment se transformer juste pour devenir amis ?

3°) Nous avons affirmé...(énonciation)

- **Elève 9** : [petite-tache cherche des amis] pour s'amuser avec eux
- **Elève 3**: [comment faire pour trouver des amis] il faut les chercher
- **Elève 5**: [comment faire pour les chercher] moi par exemple, [élève 6] et moi là on n'est pas copines mais on se pardonne du coup on est encore copines
- **Elève 9**: quand j'ai pas d'ami je joue aux trottinettes et quand on me demande de jouer avec lui je dis oui, et après bah ...
- **Elève 6**: je demande...
- **Elève 2**: moi j'ai juste à chercher et demander
- **Elève 4**: [petites formes méchantes avec petite-tache] : parce que ils sont pas les mêmes ; elle a pas la même couleur que les autres
- **Elève 7**: [sur des personnes qui n'ont pas d'amis] j'en ai déjà vu dans la rue
- **Elève 5**: à la gym, moi j'ai joué toute seule
- **Elève 9**: [une élève de l'école] c'est pas mon amie parce que j'aime pas les filles
- **Elève 4**: [le fait de ne pas jouer avec des filles] parce que je n'ai pas envie d'être marié avec eux
- **Elève 6**: des fois je joue avec [élève 11] mais je ne suis pas amoureuse de [élève 11]
- **Elève 7**: ...pas jouer avec les filles pour leur faire un bisou sur la bouche

4°) Nous avons expliqué...(argumentation)

- **Elève 4**: c'est parce que c'est elles [les petites formes] qui disent qu'elle est moche
- **Elève 9**: en fait, c'est parce que il a pas de forme
- **Elève 7**: c'est parce qu'elle est moche
- **Elève 6**: [amis/amoureux] les amis ils s'embrassent pas et les amoureux s'embrassent
- **Elève 3**: quand Valentine elle est venue, il [élève 7] a joué avec elle mais ça ne veut pas dire qu'ils sont amoureux non.
- **Elève 4**: [sur la transformation de petite tâche] parce que les autres ne voulaient pas qu'elle joue ; [le fait de se transformer] se sert pour être amie avec les autres.
- **Elève 7**: parce qu'ils [les autres formes] la trouvaient hyper, méga, moche !

- **Elève 6:** moi si j'ai envie de jouer avec [élève 5] et si je suis pas son amie, et qu'elle joue au papa et à la maman et que j'aime pas le papa et la maman et bah j'essaie d'aimer le papa et la maman pour devenir sa copine.
- **Elève 6:** [sur le fait de se transformer pour devenir ami] parce que comme ça on peut devenir copain et pas jouer tout seul.

Annexe 13 : La méthode Delsol-Connac-Tozzi¹⁵²

Les créateurs de la méthode Delsol-Connac-Tozzi parlent de deux éléments qui s'articulent dans les ateliers à visée philosophique.

Le premier visé est d'ordre démocratique, s'inspirant de la pédagogie institutionnelle. En effet, les débats se déroulent dans un cadre de discussion démocratique, avec une répartition entre les élèves ou les adultes de plusieurs rôles ¹⁵³:

- ✓ l'élève président répartit la parole selon des règles [...];
- ✓ l'élève reformulateur, à la demande de l'enseignant ou du président, redit ce qui vient d'être dit par un camarade [...];
- ✓ l'élève synthétiseur, reformulateur à moyen terme, écoute et essaie de comprendre, note ce qu'il a compris, et renvoie au groupe, lorsque le président le lui demande, ce qu'il a retenu à partir de ses notes. [...];
- ✓ les élèves discutants participent oralement au débat [...];
- ✓ les élèves observateurs

Il y a également des règles de mise en sécurité (« *On ne se moque pas, on écoute celui qui parle* »), et de prise de parole (tour de parole donné dans l'ordre à celui qui lève la main, priorité à celui qui n'a pas encore parlé ou peu, perche tendue au muet, droit de se taire...).

Le second élément est de nature philosophique. En effet, les exigences intellectuelles sont portées par le professeur qui accompagne la discussion. Par des interventions ciblées sur la mise en œuvre de processus de pensée, l'enseignant joue un rôle de médiateur, d'animateur : définitions de notions, élaborations de concepts en extension à partir d'exemples/contre exemples, en compréhension par construction d'attributs, notamment à partir de distinctions conceptuelles (processus de conceptualisation) ; questionnement de ses opinions et de celle d'autrui, de leur origine, présupposés, conséquences (processus de problématisation) ; formulation d'hypothèses de réponse, d'arguments rationnels justifiant des thèses et des objections (processus d'argumentation).

¹⁵² TOZZI, Michel. *Un article de M. Tozzi sur les différentes méthodes de philosophie pour les enfants* [en ligne]. Les ateliers ludosophiques, Février 2017 [consulté le 15 Avril 2020]. Disponible à l'adresse : <https://ateliers-ludosophiques.fr/un-article-interessant-de-m-tozzi/>

¹⁵³ TOZZI, Michel. *Prévenir la violence par la discussion à visée philosophique*. Delcor Frédéric, 2017. Une méthode : la DVDP, pages 14 à 20. D

VI- Bibliographie – Sitographie – Filmographie

A. Bibliographie

BERGSON, Henri. *La Pensée et le Mouvant*. Paris : Presses Universitaires De France, 1934. Page 147.

BLOND-RZEWUSKI, Olivier, CHIROUTER, Edwige, PETTIER, Jean-Charles [et al.]. *Pourquoi et comment philosopher avec des enfants ? : De la théorie à la pratique en classe*. Editions Hatier, Août 2018. 352 pages.

DE MONTAIGNE, Michel. *Essais*, I, chap. 26, De l'institution des enfants, La Pochotèque, p. 251 sqq.

GALICHET, François. *Pratiquer la philosophie à l'école : 15 débats pour les enfants du cycle 2 au collège*. Éditions Nathan, 2004. Introduction, pages 8 à 12.

HOUDÉ, Olivier. *Le raisonnement*. Que sais-je ?, Février 2014. 128 pages.

JOUSSELME, Catherine. *Le développement psychologique de l'enfant : Des repères pour un bon accompagnement*. Nathan, 2014. Le développement cognitif de 2 à 11 ans, pages 12 et 13.

LEFEBVRE-PUECH, Catherine. *Construire des projets pour la réussite des élèves à l'école maternelle*. Canopé, Octobre 2006. 280 pages.

LEVINE, Jacques. *L'enfant philosophe, Avenir de l'humanité : Ateliers AGSAS de réflexion sur la condition humaine (ARCH)*. ESF éditeur, Octobre 2008, 165 pages.

MANGUN, Georges-R, IVRY, Richard-B, GAZZANIGA, Michael-S. *Neurosciences cognitives : La biologie de l'esprit*. De Boeck Supérieur, 2001, page 474.

PETTIER, Jean-Charles, CLAD, Paulette. *Pédagogie Germaine Tortel : un avenir possible pour l'école maternelle*. Editions Fabert, Novembre 2012. Préface (MEIRIEU, Philippe). Disponible à l'adresse : https://www.meirieu.com/PREFACES/livre_tortel.htm

POUYAU, Isabelle. *Préparer et animer des ateliers philo, Programmes 2016 : de la MS au CE1*. Retz, 2016. Introduction pages 3 à 33 et C'est quoi un ami ? pages 84 à 99.

TOZZI, Michel. *Apprendre à philosopher par la discussion : Pourquoi ? Comment ?*. De Boeck Supérieur, 2007. 2008 pages.

TOZZI, Michel. *Prévenir la violence par la discussion à visée philosophique*. Delcor Frédéric, 2017. Une méthode : la DVDP, pages 14 à 20. D

B. Sites web

CAFEPHILO.ORG. «Que peut dire la philosophie de l'amitié ? ». Café philo d'Annemasse. Octobre 2016 [consulté le 2 Avril 2020]. Disponible à l'adresse : <https://www.cafesphilo.org/evenements/viewevent/383-que-peut-dire-la-philosophie-de-l-amitie?groupid=26>

DEVOLVÉ, Nicole. Cahiers pédagogiques [en ligne]. «Métacognition et réussite des élèves ». [Consulté le 20 Mars 2020]. Disponible à l'adresse suivante : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Metacognition-et-reussite-des-eleves>

Dossier « élèves en difficulté » publié par l'Inspection Académique Loire-Atlantique [en ligne], Octobre 2004. [Consulté le 26 Mars 2020]. Disponible à l'adresse : http://www.ac-grenoble.fr/ien.g2/IMG/pdf/ElevesEnDifficultes_1_.pdf

EDUSCOL. L'accompagnement des élèves. [Consulté le 15 Avril 2020]. Disponible à l'adresse : <https://eduscol.education.fr/pid33025/l-accompagnement-des-eleves.html>

JARRAUD, François. *Le café pédagogique* [en ligne]. « Les ateliers philo : des espaces de respiration. Enquête actuelle sur les pratiques et dispositifs philosophiques à Paris ». 2008, n°97. [Consulté le 20 Avril 2020]. Disponible à l'adresse : http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/lenseignant/lettres/philosophie/Pages/2008/97_ateliersphilo.aspx

LA-PHILO. *Qu'est-ce que la philosophie ? Définitions d'Aristote à Descartes* [en ligne]. [Consulté le 20 Février 2020]. Disponible à l'adresse : <https://la-philosophie.com/qu-est-ce-que-la-philosophie>

MOSNA-SAVOYE, Géraldine. « Le journal de la philo », France culture [en ligne]. *Faut-il enseigner la philo aux enfants ?* Avril 2019. [Consulté le 17 Avril 2020]. Disponible à l'adresse : <https://www.franceculture.fr/emissions/le-journal-de-la-philo/le-journal-de-la-philo-du-mardi-16-avril-2019>

PEDAGOGIE TORTEL. *Germaine Torel : son œuvre, La pédagogie d'initiation, une pédagogie humaniste pour aujourd'hui et pour demain* [en ligne]. 2012. [Consulté le 23 Avril 2020]. Disponible à l'adresse : www.pedagogie-tortel.org/tortel.php

PETTIER, Jean-Charles. Savoirs CDI [en ligne]. Avril 2004. « Aider tous les élèves à problématiser : quelques points de repères ». [Consulté le 17 Mars 2020]. Disponible à l'adresse : <https://www.reseau-canope.fr/savoirscdi/cdi-outil-pedagogique/reflexion/problematiser/aider-tous-les-eleves-a-problematiser-quelques-points-de-reperes.html>

PHILOCITE. *Formation à l'animation de discussions philosophiques, Philosopher par le dialogue : quatre méthodes* [en ligne]. Formation IFC, 2014. [consulté le 3 Mars 2020]. Disponible à l'adresse : https://www.philocite.eu/basewp/wp-content/uploads/2014/02/Formation_4_methodes_v1617_part_I.pdf

PHILOGALICHET.FR. *Les enfants sont philosophes* [en ligne]. Février 2016 [consulté le 20 Février 2020]. Disponible à l'adresse : <http://philogalichet.fr/wp-content/uploads/2016/02/Les-enfants-sont-philosophes.pdf>

SEVE ASSOCIATION [en ligne]. Disponible à l'adresse : <https://asso.seve.org/>

SZAC, Murielle. *La lettre de Bayard éducation* [en ligne]. Bayard éducation, 9 Janvier 2013. « La philo : tout bénéfique pour les enfants en difficulté ». [Consulté le 4 Février 2020]. Disponible à l'adresse : <https://www.bayardeducation.com/wp-content/uploads/2017/01/philo-questions-pettier.pdf>

TOZZI, Michel. *Pratiquer la philosophie avec les enfants : quels enjeux ?* [en ligne]. Philotozzi. Octobre 2009. [Consulté le 13 Avril 2020]. Disponible à l'adresse : <https://www.philotozzi.com/2009/10/pratiquer-la-philosophie-avec-les-enfants-queles-enjeux/>

TOZZI, Michel. *Un article de M. Tozzi sur les différentes méthodes de philosophie pour les enfants* [en ligne]. Les ateliers ludosophiques, Février 2017 [consulté le 15 Avril 2020]. Disponible à l'adresse : <https://ateliers-ludosophiques.fr/un-article-interessant-de-m-tozzi/>

WIKIPEDIA [en ligne]. Philosophie antique. [Consulté le 2 Avril 2020]. Disponible à l'adresse : [https://fr.wikipedia.org/wiki/Amitié_\(philosophie\)](https://fr.wikipedia.org/wiki/Amitié_(philosophie))

C. Articles

AUDRAIN, Catherine, ROBERT, Serge. Québec (Canada) : le programme "Prévention de la violence et philosophie pour enfants" de l'association La Traversée. *Diotime* [en ligne], Octobre 2011, n°50. Disponible à l'adresse : <http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=39755> (consulté le 6 Janvier)

BRUN, Danièle. « L'importance de l'amitié entre enfants ». *Enfances et psy* [en ligne], Février 2006, n°31, L'importance de l'amitié entre enfants, pages 36 à 41. Disponible à l'adresse : <https://www.cairn.info/revue-enfances-et-psy-2006-2-page-36.htm> (consulté le 24 Février 2020)

CAM, Philip. « Matthew Lipman (1923-2010) ». *Diogène* [en ligne]. Avril 2010, n° 232, pages 163 à 166. Disponible à l'adresse : <https://www.cairn.info/revue-diogene-2010-4-page-163.htm>(consulté le 13 Février 2020)

CARRIERE, Christophe. « La philosophie, chez des enfants de 6-7 ans, c'est développer un esprit critique ». *L'express* [en ligne], Avril 2019, culture, cinéma. Disponible à l'adresse : https://www.lexpress.fr/culture/cinema/la-philosophie-chez-des-enfants-de-6-7-ans-c-est-developper-un-esprit-critique_2071976.html (Consulté le 21 Mai 2020)

CHAMBARD, Geneviève, RANCON, Marie-Josèphe. « Hommage à Jacques Lévine ». *Diotime* [en ligne]. Janvier 2009, n°39. Disponible à l'adresse : <http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=38975> (consulté le 15 Février 2020)

FAUVERNIER, Lucien. « Le cercle des petits philosophes » présenté par Frédéric Lenoir » [en ligne]. *Psychologies*, Mise à jour le 27 Septembre 2019. Disponible à l'adresse : <https://www.psychologies.com/Actualites/Loisirs-et-culture/Le-cercle-des-petits-philosophes-presente-par-Frederic-Lenoir> (consulté le 15 Avril 2020)

GALBAUD, Diane. « Philosopher avec des enfants ». *Sciences humaines* [en ligne], Février 2017, Mensuel n°289, Les nouveaux visages de la précarité-Enquête. Disponible à l'adresse : https://www.scienceshumaines.com/philosopher-avec-les-enfants_fr_37502.html#achat_article (consulté le 13 Mars)

GRAINDORGE, Catherine. « Amis ou copains, l'amitié chez les petits ». *Enfances et psy* [en ligne], Février 2006, n°31, L'importance de l'amitié entre enfants, pages 29 à 35. Disponible à l'adresse : <https://www.cairn.info/revue-enfances-et-psy-2006-2-page-29.htm> (consulté le 3 Janvier 2020)

GRATALOUP, Nicole. « Colloque et procès, deux formes de débat oral en classe pour s'appropriier les problèmes et les savoirs philosophiques : Le rôle de l'analyse réflexive ». *Diotime* [en ligne], Octobre 2019, n°82, Dossier : s'exercer en philosophie. Disponible sur : <http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=113528> (consulté le 30 Avril 2020)

LECOMTE, Jacques. « Lev Vygotski (1896-1934). Pensée et langage ». *Sciences Humaines* [en ligne], Mars 1998, mensuel n°81, Les fondements de la démocratie. Disponible à l'adresse : https://www.scienceshumaines.com/lev-vygotski-1896-1934-pensee-et-langage_fr_9754.html (consulté le 17 Avril 2020)

LECOMTE, Julien. « De l'amitié ». *Philosophie, Médias et Société* [en ligne], Février 2018. Disponible à l'adresse : <https://www.philomedia.be/de-lamitie/> (consulté le 10 Janvier 2020)

POMME D'API. « La philosophie, un jeu d'enfant ? ». Pomme d'Api [en ligne], Janvier 2019, n° 635, Supplément pour les parents du magazine. Disponible à l'adresse : <https://www.pommedapi.com/parents/le-cahier-parents/la-philosophie-un-jeu-d-enfant> (consulté le 25 Novembre 2020)

PÉPIN, Charles. « Comment reconnaître ses vrais amis?... ». *Philosophie magazine* [en ligne], Avril 2009, n°28, Et si...17 penseurs inventent le futur. Disponible à l'adresse : <https://www.philomag.com/lepoque/comment-reconnaitre-ses-vrais-amis-3515> (consulté le 30 Avril 2020)

PETTIER, Jean-Charles, CHIROUTIER Edwige. « Les activités à visée philosophique en maternelle. Histoire française et actualités d'une pratique ». *Education et socialisation* [en ligne], *Les cahiers du CERFEE*, 2012, n°32. Disponible à l'adresse : <https://journals.openedition.org/edso/275?lang=en#tocto2n1> (consulté le 13 Février 2020)

RINALDI, Romina. « Les neurosciences, une révolution ? ». *Les Grands Dossiers des Sciences Humaines*, Mars-Avril-Mai 2019, n°54, pages 72-73.

STRERI, Arlette. « Les compétences précoces du nourrisson. Une histoire récente ». *Les Grands Dossiers des Sciences Humaines*, Mars-Avril-Mai 2019, n°54, Les Grands psychologues de l'enfant, pages 52-53.

TOZZI, Michel. « Sept idées-clefs sur ce qui existe dans le monde ». *Diogène* [en ligne], Avril 2008, n°224, Faire philosopher les enfants constats, questions vives, enjeux et propositions, pages 60 à 73. Disponible à l'adresse : <https://www.cairn.info/revue-diogene-2008-4-page-60.htm> (consulté le 10 Février 2020)

D. Filmographie

DENJEAN, Cécile. *Le cercle des petits philosophes*. [Film]. L'atelier Distribution, Août 2019.

POZZI Jean-Pierre et BAROUGIER, Pierre. *Ce n'est qu'un début*. [DVD]. Cilvy Aupin, Frédérique Albrecht, Juillet 2010

E. Textes officiels

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE. Code de l'éducation, articles L. 311-3, D. 311-5, D. 311-10 et D. 321-1 ; arrêté du 9-6-2008 modifié ; avis du CSE du 5-2-2015 arrêté du 18-2-2015 - J.O. du 12-3-2015 ; BO n°2 26 Mars 2015.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE. Code de l'éducation, articles L. 311-3, D. 311-5, D. 311-10 et D. 321-1 ; arrêté du 9-6-2008 modifié ; avis du CSE du 5-2-2015 arrêté du 18-2-2015 - J.O. du 12-3-2015 ; BO 23 Avril 2015 sur le socle commun.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE. Code de l'éducation, articles L. 311-3, D. 311-5, D. 311-10 et D. 321-1 ; arrêté du 9-6-2008 modifié ; avis du CSE du 5-2-2015 arrêté du 18-2-2015 - J.O. du 12-3-2015 ; BO 26 Novembre 2015.

ONU. Convention internationale des droits de l'enfant. Adoptée le 20 Novembre 1989 et mise en application à partir du 2 Septembre 1990.

VII- Résumé

Qu'est-ce que les ateliers à visée philosophique avec des enfants de maternelle ? Quels en sont les enjeux ? A travers ce mémoire, j'ai voulu montrer comment ce type de pratique pouvait inciter de jeunes élèves à bien s'exprimer devant un groupe tout en apprenant à argumenter leurs propos. Des enfants de quatre ou cinq ans sont effectivement capables de penser et de réfléchir qui plus est sur les grandes questions de l'humanité. En confrontant leurs idées ils contribuent, en collaborant, à enrichir mutuellement leurs propres pensées. Ils s'ouvrent peu à peu au monde et à autrui. Ces ateliers d'un type nouveau permettent en outre de comprendre que chacun a sa place dans la classe, de même, chacun a le droit à la parole : tout comme cela est le cas dans la société. Vous trouverez dans ce mémoire une partie théorique pour préciser les contours de cette pratique. Puis la partie méthodologique aura pour but de présenter le protocole élaboré ainsi que les outils mobilisés pour récolter des données. Nous nous sommes essentiellement basés sur des observations de terrain complétées par des productions écrites (dessins d'enfants) et orales (dictée à l'adulte). Sans oublier la prise de recul salvatrice permise grâce à l'écoute des séances enregistrées. Enfin, la dernière partie fera état des résultats et conclusions à retirer suite aux séances menées en classe.

Mots clés

atelier à visée philosophique – maternelle – collaborer – droit à la parole – droit de penser – langage – réflexion – argumentation

VIII- Abstract

What is to be understood under the term “Philosophical workshops” for kindergarten children? What are the issues? Through this thesis, I tried to show how this practice could encourage young children to express themselves well in front of a group (language ability), while learning to explain their thoughts. Four to five years old children are capable of thinking, even on questions of mankind. Confronting their ideas, while collaborating, is helping them to broaden their mind. They open themselves to the world around and reach out to other. Those new kinds of workshops are allowing them to understand that everyone is having a right to be in the class and to express, just as it is in the society. In this thesis you will find a theoretical part to explain the outlines of this practice, followed by a methodological part, showing the elaborated protocol and an explanation about the way data has been collected. We have mainly based this study on observation made with the children, fulfilled with paperwork (child’s drawings) and oral (dictation to adult). The recording of videos did allow us to get the distance needed for this work. The last part will show the results and conclusions made from the work in class.

Key words

philosophical workshops – kindergarten – collaborate – speaking freedom – thinking freedom – language
– reflection – argumentation