



HAL
open science

Les débats à visée philosophique comme facteur d'amélioration du climat de classe

Mélanie Delaisse

► **To cite this version:**

Mélanie Delaisse. Les débats à visée philosophique comme facteur d'amélioration du climat de classe. Education. 2020. dumas-03352949

HAL Id: dumas-03352949

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03352949v1>

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 :

DELAISSE Mélanie

Soutenu le : 24 juin 2020

Pour obtenir le diplôme du :

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

Mention : enseignant du premier degré

Discipline : **Sciences de l'éducation**

**Les débats à visée philosophique comme facteur
d'amélioration du climat de classe**

Mémoire dirigé par :

Monsieur Yann LEBIHAN

Professeur d'université

Enseignant à l'INSPE Centre Val de Loire

Madame Valérie SEVESTRE

Professeur des écoles maître formateur

Tutrice terrain

JURY :

Madame Valérie SEVESTRE

Maître-formateur, centre de formation INSPE de **Chartres**

Monsieur Yann LEBIHAN

Enseignant chercheur, centre de formation INSPE de **Chartres**

REMERCIEMENTS

- En premier lieu, je tiens à remercier Mr LE BIHAN Yann, sociologue, docteur en psychologie sociale, enseignant à l'INSPE d'Orléans-Tours et directeur de ce mémoire. Grâce à sa disponibilité et sa bienveillance, il m'a permis d'avancer dans ma réflexion et m'a réellement guidé dans mon travail.

- Je tiens également à remercier Mme DESCHAMPS Anne-Marie, Professeure des Écoles Maître Formatrice pour m'avoir fait découvrir la pratique des discussions à visée philosophique au sein d'une classe. Merci également à elle pour son soutien face à la réalisation de ces débats et cela, tout au long de l'année scolaire. Par sa disponibilité, son écoute et son envie de transmettre, elle a su me communiquer l'envie de partager cette expérience.

- Mes remerciements se poursuivent aux différents membres de ma famille, et plus particulièrement à ma mère et à ma sœur pour leurs précieux conseils lors de la relecture.

- Et enfin, merci à mes élèves pour tous ces moments de partages réflexifs.

Table des matières

| | |
|---|-----------|
| Remerciements | 3 |
| Introduction | 6 |
| 1^{ère} partie : Théorique | 8 |
| I. Les relations conflictuelles au sein du groupe : un problème complexe devant être résolu | 8 |
| 1.1 Les constats initiaux | 8 |
| 1.2 Les composantes du climat scolaire | 9 |
| 1.3 Les relations intergroupes à partir de l'expérience de Muzafer Sherif | 11 |
| 1.4 Problématique : <i>Quel dispositif permettrait d'améliorer le climat de classe en le rendant propice aux apprentissages ?</i> | 13 |
| 1.5 Les attentes institutionnelles | 13 |
| II. Les débats à visée philosophique comme remèdes à la situation conflictuelle ... | 14 |
| 2.1 L'hypothèse émise | 14 |
| 2.2 Les étapes de réalisation d'un débat à partir des approches théoriques de Michel Tozzi et Matthew Lipman | 15 |
| 2.3 Les écueils à éviter | 17 |
| 2^{ème} partie : Méthode et Résultats | 18 |
| I. Méthode : La mise en pratique concrète des débats à visée philosophique et l'évaluation de son efficacité | 18 |
| 1.1 Programmation et organisation des débats à visée philosophique | 18 |
| 1.2 Les difficultés rencontrées | 20 |
| 1.3 Le sociogramme : outil d'évaluation du dispositif | 22 |

| | |
|---|----|
| II. Résultats : Un climat de classe amélioré ? | 23 |
| 2.1 Le premier sociogramme comme illustration de la situation initiale | 23 |
| 2.2 La confrontation des deux sociogrammes | 25 |
| | |
| 3^{ème} partie : Professionnelle | 30 |
| | |
| I. Les transformations concernant de ma pratique professionnelle | 30 |
| 1.1 La posture de l'enseignant | 30 |
| 1.2 La transdisciplinarité : un élément essentiel | 31 |
| | |
| II. Et si c'était à refaire ? | 33 |
| 2.1 L'évolution du rôle des élèves | 33 |
| 2.2 L'approfondissement des thématiques étudiées | 35 |
| 2.3 Une homogénéisation de la participation | 36 |
| 2.4 Susciter envie et autonomie | 38 |
| | |
| III. La transposition au sein des autres cycles | 40 |
| 3.1 La transposition du dispositif pour les élèves du cycle 2 | 40 |
| 3.2 La transposition du dispositif pour les élèves du cycle 1 | 41 |
| | |
| Conclusion | 45 |
| Bibliographie / Sitographie | 48 |
| Annexes | 50 |

INTRODUCTION

« Maîtresse, pourquoi il faut être gentil avec les autres ? ». Cette interrogation posée par un élève en début d'année m'a quelque peu déstabilisée. En tant que jeune enseignante, j'étais, dans un premier temps, très focalisée sur la manière de transmettre les savoirs théoriques devant être connus, sans véritablement m'intéresser aux questionnements empiriques de ces jeunes enfants. Mais régulièrement, plusieurs d'entre-eux venaient me poser des questions existentielles dont les réponses s'avéraient être beaucoup plus complexes. Au travers de leurs interrogations, je me suis aperçue que ces derniers cherchaient à comprendre le sens du monde qui les entoure. De part ces constats, comment puis-je allier pédagogie et ce besoin de comprendre le monde ?

Le début du XX^{ème} siècle a été marqué par l'apparition de nouvelles pédagogies relevant de la démarche active de l'élève qui devient le principal acteur de son savoir : il est désormais moins passif et est amené à se poser davantage de questions. Cette évolution a eu des conséquences sur leur façon de penser : ces derniers se détachent progressivement des simples interrogations notionnelles, pour s'interroger désormais sur des questions, toutes basées sur leur propre vision de la vie. Les discussions à visée philosophique sont des activités aidant les élèves dans la formalisation de réponses aux questions qu'ils peuvent se poser mais pour lesquelles ils n'ont pas forcément d'explications. Il s'avère que, majoritairement, la philosophie est souvent perçue comme quelque chose de réservé aux jeunes adultes : les enfants sont jugés comme n'ayant pas assez de maturité pour réfléchir face à ce type d'interrogation. Néanmoins depuis une dizaine d'années, cette activité réflexive semble de plus en plus se développer. Même si cet exercice, relevant de la philosophie, est souvent perçu comme une pratique contemporaine, les prémices de cette activité sont beaucoup plus anciens. En effet, cette perception de l'enseignement a déjà été présentée par Germaine Tortel, Inspectrice des écoles maternelles de 1932 à 1962, qui prônait déjà une pédagogie axée sur la réflexion psychologique des élèves et la connaissance d'eux-mêmes, par l'intermédiaire « de discussions constructives du groupe conscientiel »¹ (p.11). La dénomination dite « conscientiel » de ce groupe relève, d'après ces propos, d'une prise de conscience de la part de chaque enfant de leur propre conscience. Néanmoins, la mise en

1 TOZZI Michel. « L'émergence des pratiques à visée philosophique à l'école et au collège : comment et pourquoi ? ». *Revue de recherches en éducation*, 2005, n°35, p. 9-26. Disponible sur : https://www.persee.fr/doc/spira_0994-3722_2005_num_35_1_1335 (Consulté le 20.04.2020) ;

pratique réelle de ces débats à visée philosophique s'est généralisée seulement à la fin du XX^{ème} siècle : la création des « café philo » par Marc Sautet, maître de conférences à l'Institut Politique de Paris, a été un réel tremplin dans la généralisation de ce système de discussions. Même si dans un premier temps ces derniers étaient seulement destinés aux adultes, les pédagogues s'en sont rapidement inspirés afin de mettre en place ce dispositif au sein du système éducatif. L'évolution des programmes scolaires institutionnels, a été également propice à l'établissement de ce type de discussion. Ces dernières années, la place de l'oral dans les programmes scolaires apparaît comme de plus en plus importante. La capacité de l'élève de verbaliser et de structurer lui-même ses propos constitue, de nos jours, de véritables vecteurs sociétaux. Aussi, la mise en pratique de ces débats à visée philosophique apparaît propice au développement de ces compétences oratoires et analytiques.

Cette multiplicité de savoir-faire, travaillée lors des débats à visée philosophique renforce encore plus la vision plurielle de l'activité. Cette discussion organisée, structurée et dirigée, traitant de questions universelles, permet donc une confrontation de différents points de vue, tous soutenus par des arguments justifiant ces propos. La question existentielle, posée par un élève et m'ayant le plus interpellée, est certainement celle présentée précédemment. Cette interrogation a été le déclencheur d'un cheminement de réflexion personnel nécessaire, face au sentiment de tension perçu tant par les élèves que par moi-même. Au-delà même du questionnement, cette interrogation venait exprimer un climat de classe caractérisé par de nombreuses tensions. Ce dernier, structuré par des relations entretenues entre les élèves appartenant à un même groupe classe, commençait à venir entraver le bon déroulé des apprentissages. Effectivement, toutes les activités de groupes, ainsi que les pratiques physiques proposées, devenaient un prétexte aux disputes et aux insultes. L'omniprésence des plaintes, des délations et des moqueries en tout genre, ne cessaient de croître, et cela de façon exponentielle. Cette situation conflictuelle me contraignait, à mon plus grand regret, à pratiquer des activités transmissives : un cercle vicieux commençait à se former, ce qui avait des conséquences directes tant sur les apprentissages des élèves que sur ma propre pratique professionnelle. Quel serait le dispositif susceptible de réduire cette atmosphère de discorde au sein de la classe ? Aussi, en reliant la problématique croissante de l'ambiance de classe et les débats à visée philosophique, on peut s'interroger sur l'influence positive de cette pratique face au climat de mésentente au sein du groupe.

Une analyse en trois temps sera mise en œuvre. Tout d'abord, après avoir exposé les constats initiaux et étudié les différentes composantes théoriques de la notion de climat scolaire, il faudra réfléchir à la mise en place d'un dispositif spécifique permettant de remédier au climat de classe conflictuel. La pratique des débats à visée philosophique apparaîtra comme la plus propice à une évolution de cette mésentente. Aussi, après avoir recueilli le contenu de recherches scientifiques portant sur cette activité collective, sa mise en place concrète sera exposée. Dans la deuxième partie, l'évaluation du niveau d'efficacité du dispositif sera proposée, grâce à l'outil de mesure des relations entre individus qu'est le sociogramme. Ce dernier permettra l'établissement d'une comparaison entre les situations antérieures et postérieures à la mise en place de cette activité. La troisième partie, davantage axée sur l'aspect professionnel du dispositif, permettra d'analyser les conséquences d'une telle pratique sur mes compétences professionnelles. Par la suite, une autre réflexion devra être menée sur les remédiations devant être envisagées à la suite des difficultés rencontrées. Enfin, l'étude concernant la transposition de cette pratique au sein du cycle 1 et du cycle 2 sera travaillée.

1^{ERE} PARTIE – THÉORIQUE :

I/- Les relations conflictuelles au sein du groupe : un facteur complexe devant être résolu

1.1 Les constats initiaux

Ayant été affectée dans une école avec un niveau social plutôt favorisé, j'ai été surprise de trouver une ambiance de classe conflictuelle, issue principalement de comportements et de réactions inadaptés de la part de certains enfants. Ces attitudes d'élèves, en décalage avec celles des autres, renforçaient un peu plus ce climat de tensions croissant. Les temps de récréation étaient toujours synonymes d'insultes et de moqueries ce qui nécessitait de nombreux moments d'explications, empiétant quotidiennement sur les temps d'apprentissage. Le constat de cette situation se prolongeait sur les heures de classe : toute activité ou tout questionnement était un prétexte au conflit. Pour exemple, lors d'une situation de résolution de problèmes de mathématiques sur la notion du périmètre, les élèves ont été

mis par groupe hétérogène de quatre. L'objectif était de calculer la distance parcourue par le personnage, après que ce dernier ait réalisé cinq tours de stade de quatre cents mètres. Les élèves avaient dix minutes pour me proposer une réponse qu'un membre du groupe, désigné en amont, devait exposer à l'ensemble de la classe. Sur les six groupes formés, seulement trois m'ont fourni le travail demandé. Les élèves des trois autres groupes ont cherché à résoudre seuls le problème. Ayant informé les élèves sur les différentes modalités de ce travail et ne voulant pas y déroger dans un souci d'équité, j'ai demandé à chaque porte-parole de venir présenter la procédure réalisée. Chacun leur tour, les élèves ont exposé les étapes de leur raisonnement. Lors du passage oral des groupes ayant effectués individuellement le travail, le porte-parole a choisi d'expliquer sa propre procédure. Les autres membres ont réagi négativement, prenant pour base de comparaison leur propre méthode, et s'appuyant sur cette dernière pour illustrer la fausseté du résultat. A cela s'ajoutaient des rabaissements tels que « Tu es nul ! », « T'es bête, ce n'est pas ce que moi j'ai trouvé ! » ... Une mise au point rapide de ma part a été réalisée en rappelant aux élèves les règles de respect et les différentes modalités de travail qui avaient été énoncées, tout en les prévenant que la prochaine fois, les consignes seraient identiques et que cela serait à eux de se mettre d'accord sur une même procédure. Ce moment de critiques s'est renouvelé à de nombreuses reprises et notamment, lors de la distribution des résultats des premières évaluations. Malgré le choix personnel de délivrer discrètement les feuilles sans donner aucun commentaire oral, les comparaisons d'appréciation ont jailli rapidement. Des remarques arbitraires telles que : « Je suis le meilleur », « Je t'ai battu », « Tu as eu deux non acquis, tu es vraiment trop nul », ... ont commencé à se faire entendre. Un rappel à l'ordre a alors été donné, mais sans solution pérenne. Ces types de délation et ces comportements individualistes étaient présents quotidiennement et commençaient à avoir des répercussions sur les apprentissages. Dès lors, il est devenu indispensable de trouver des réponses à cette problématique grandissante.

1.2 Les composantes du climat scolaire

Pour commencer, il est nécessaire de s'interroger sur les différents éléments constituant le climat scolaire. Parmi les sept composantes de ce dernier (annexe n°1), toutes

agissant à l'unisson, Marie-Odile Le Masson² centre son analyse sur les trois facteurs influençant, cette fois-ci, le climat de classe, lui-même étroitement lié au climat scolaire. Le premier élément, correspondant au climat de sécurité et de justice, nécessite une rigueur dans l'application des règles pré-établies au sein de la classe, mais également au cœur même de l'école. La perception par les élèves de la continuité du règlement développe une certaine confiance face à ce système scolaire, ce qui devrait, à terme, renforcer leur engagement, leur implication et leur participation. Le second, associé à la pédagogie et la coopération, est orienté vers l'établissement de différents modes d'apprentissage, de responsabilités tournantes d'élèves au sein même de la classe, ou encore d'un travail sur le respect d'autrui. Tous ces éléments permettront, une fois encore, de renforcer cette appartenance commune à la classe et ainsi favoriser une certaine solidarité entre élèves. Enfin, la stratégie organisationnelle des membres de l'école, correspondant au troisième facteur, va également influencer sur le climat de classe : la coopération et l'entente entre le personnel éducatif doivent être intensifiées afin de renforcer la continuité de ces règles et ainsi favoriser une vision commune sur les attentes de l'équipe éducative. Ce travail commun doit également s'étendre à la sphère familiale. En renforçant la coéducation, la confiance de l'élève vis-à-vis de l'adulte sera accentuée et ce dernier ne se retrouvera pas face à un conflit de loyauté entre ses parents et son enseignant, pouvant davantage le déstabiliser. Comme le synthétise Caroline Veltcheff « s'intéresser au climat scolaire, c'est donc s'intéresser à la perception intuitive de chacun des membres de la communauté éducative. »³ (page 12).

La transposition théorique de ces facteurs sur ma propre vie de classe et, de manière plus générale, sur la vie de l'école, a illustré la nécessité de développer la coopération entre les élèves. Effectivement, les points concernant la stratégie d'équipe, la justice scolaire et la coéducation sont déjà fortement explorés. Les membres de l'équipe éducative sont soudés, agissent toujours après un temps de concertation et cherchent à favoriser une action commune. Par ailleurs, la mise en place de conseils d'élèves, réalisés plusieurs fois par période, permet d'identifier les éventuels problèmes et essayer d'y remédier collectivement. La place des parents au sein de l'école est également favorisée par l'élaboration d'un volet conséquent dans le projet d'école. Ces différents modes de fonctionnement visent à renforcer la qualité de la vie scolaire.

2 LE MASSON, Marie-Odile. « Une aide pour analyser et agir ». *Cahiers Pédagogiques*, septembre – octobre 2015, N°523, p. 12-13.

3 VELTCHEFF, Caroline, *Pour un climat de classe positif*. Canopé éditions, 2019. 103p. (Éclairer)

Néanmoins, les conséquences de ce climat scolaire néfaste n'ont cessé de s'accroître. Les problèmes d'écoute entre les élèves se sont accentués et ont eu de fortes répercussions sur le rapport à l'autre. En effet, l'absence de considération de la parole d'autrui, la compétition face aux résultats scolaires, des enfants centrés sur eux-mêmes ... sont autant d'éléments ayant des conséquences directes sur le bien être des élèves, sur leurs apprentissages et sur leur confiance en eux-même. Comme indiqué par Daniel Gayet, si l'enfant crée « une mauvaise socialisation avec les pairs, sa vision à long terme s'assombrit », et ce dernier devra faire face « à un repli sur lui-même et à une répercussion sur ses apprentissages »⁴ (page 23). Dans ce même ouvrage, l'auteur distingue deux attitudes d'enfants face au groupe classe : soit cette entité a peu d'importance et c'est l'individualisme qui prime, soit, au contraire, le groupe classe a une très forte influence et le sentiment d'appartenance face à ce dernier est renforcé. Auquel cas, il est démontré que les élèves considérés comme performants « seraient moins affectés par le groupe »⁴ (page 28), contrairement aux élèves ayant davantage de difficultés. Ainsi, pour favoriser un apprentissage bénéfique à tous, il devient indispensable de trouver des moyens permettant d'homogénéiser l'entente au sein du groupe classe et de créer une réelle harmonie, propice aux apprentissages.

1.3 Les relations intergroupes à partir de l'expérience de Muzafer Sherif

Une étude⁵ sur les relations intergroupes, menée par Muzafer Shérif dans un camp de vacances, a mis en évidence les facteurs favorables, mais également défavorables, au développement de relations entre pairs. Effectivement, ce sociologue a sélectionné vingt-quatre enfants selon des critères précis, afin d'exclure l'influence de tout élément exogène à l'expérience, qu'il soit physique, ethnique ou idéologique. Ainsi, il a pu se concentrer uniquement sur le conflit au sein du groupe.

Cette expérience, menée en 1949 et 1954 sur trois semaines, se décomposait en trois phases. La première consistait à créer des relations amicales fortes par l'intermédiaire de jeux coopératifs. La seconde reposait sur une phase de séparation des enfants, en deux groupes de même nombre, tout en s'attachant à dissocier les amitiés créées. Par la suite, des jeux à

4 GAYET, Daniel. *Interactions entre le groupe et apprentissages : relations entre élèves et apprentissages*. Presses universitaires de Paris Nanterre, 2011, p.

5 LEMAINÉ, Gérard. « Le dépassement des conflits entre groupes ». *Revue française de sociologie*, 1968, 9-1, p.89-94. Disponible sur : www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1968_num_9_1_1351 (consulté le 03.03.2020)

somme nulle c'est-à-dire qu'une seule et unique équipe était déclarée gagnante, ont été proposés. Dès lors, les relations conflictuelles ont commencé à apparaître avec de nombreuses accusations de tricheries, des contestations, l'évocation de stéréotypes animalisants, ... une forme de racisme stigmatisante. Or à l'origine, ces enfants ont été choisis pour qu'aucune différence physique ou morale ne soit présente afin de prévenir ce type de comportements. La dernière étape de cette expérience visait à apaiser ces conflits : plusieurs solutions sont apparues, mais toutes n'ont pas eu l'effet escompté. Tout d'abord, la volonté moralisatrice est apparue comme l'une des premières réactions instinctives mobilisée par l'adulte. Ce type de jugement cherche seulement à souligner le comportement négatif de l'individu sans pour autant donner de réelles solutions au problème. Cette réaction reste alors superficielle et pointe uniquement le côté négatif, sans prendre en considération les raisons psychiques de cet agissement. Dans un second temps, l'adulte essaiera de toucher à l'affect de l'enfant en essayant de trouver l'origine de ce conflit. En mobilisant la raison, il va identifier les causes de ce comportement, ce qui découlera, à terme, sur un aspect moralisateur. L'utilisation d'un représentant lambda, comme intermédiaire et porte-parole des conséquences de cette situation, ne s'est également pas avérée efficace. En effet, il a été démontré que ce dernier émet une pression supplémentaire sur le groupe et maintient un peu plus encore le conflit.

Par la suite Muzafer Sherif a choisi d'intégrer au sein du camp un troisième groupe toujours sélectionné selon les mêmes caractéristiques, mais présenté aux deux autres groupes comme ennemi commun. Ce choix avait pour objectif de créer un but partagé entre les deux entités et ainsi permettre le rétablissement de relations coopératives. Cette solution s'est avérée efficace dans la résolution du conflit, mais seulement dans un premier temps. Effectivement, malgré la désignation de cet ennemi commun, de nouveaux conflits ont surgi, renforçant, plus encore, la distinction entre les trois groupes. Finalement, cette expérience a mis en évidence que pour résoudre cette situation conflictuelle, il est nécessaire de trouver des activités visant à développer la coopération. Cela signifie que pour atteindre un objectif, les groupes auront impérativement besoin les uns des autres. Dans son expérience, Muzafer Sherif appelle ce dispositif « *superordinate goals* », où les objectifs fixés doivent être vitaux et nécessiter l'implication de l'ensemble de ses constituants. En appliquant cette variable, la situation de mésentente a commencé à évoluer positivement pour être, après plusieurs répétitions, totalement apaisée. Il ressort ainsi de cette expérience que, pour atténuer un

conflit, il est essentiel de mettre en place des situations coopératives qui nécessitent une entraide entre les membres.

1.4 Problématique

Suite à l'exposé de cette expérience riche en enseignement et, dans l'objectif de résoudre la problématique se posant au sein de ma classe, il a été fondamental de trouver un moyen de favoriser le développement de cette compétence coopérative. Quel dispositif permettrait d'améliorer le climat de classe en le rendant propice aux apprentissages tout en favorisant le bien-être des élèves ?

1.5 Les attentes institutionnelles

En se référant aux attentes institutionnelles⁶, les attendus de la discipline de l'Enseignement Moral et Civique (EMC) apparaissent comme ceux développant au mieux les compétences du vivre ensemble. Effectivement les finalités de cet enseignement, au nombre de trois, concourent à accroître le « respect d'autrui », à « construire une culture civique » et à « acquérir et partager les valeurs de la République »⁶. De manière générale, « l'enseignement moral et civique se prête particulièrement aux travaux qui placent les élèves en situation de coopération et de mutualisation favorisant les échanges d'arguments et la confrontation des idées. »⁶ (page 2). La place d'autrui au sein des compétences de l'EMC apparaît de façon prédominante : la tolérance face aux différences, le respect des règles communes, la capacité d'écoute et la prise en compte des propos de l'autre lors de discussions, sont autant d'aptitudes nécessaires à la vie en collectivité. Ces textes officiels fournissent également divers conseils sur les modalités possibles de mise en œuvre de cette discipline : l'implication des élèves dans la vie scolaire, la création de projets collectifs, les discussions réglées et les débats argumentés sont plusieurs solutions concrètes pouvant servir de base de réflexion. Le développement de ces compétences peut également s'appuyer sur la transversalité des domaines. C'est notamment le cas dans la partie « Français, langage oral », repris dans le Bulletin officiel N°30 du 26 Juillet 2018. En effet, les programmes insistent sur la capacité

⁶ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE. *Programmes d'enseignement de l'école élémentaire et du collège*. Bulletin officiel, n°30, 26 juillet 2018. Disponible sur : https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=38047 (Consulté le 23 mai 2020).

des élèves à « prendre en compte la parole des différents interlocuteurs dans un débat et identifier les points de vue exprimés », mais également à « présenter une idée, un point de vue en tenant compte des autres points de vue exprimés », tout en sachant « structurer son discours », et respecter les règles « qui organisent les échanges des propos entre pairs »⁶.

II/- Les débats à visée philosophique comme remède à la situation conflictuelle

2.1 L'hypothèse émise

Ayant identifié le besoin de développer la coopération tout en respectant les différentes attentes institutionnelles, il a fallu réfléchir à un moyen de combiner tous ces éléments pour répondre de manière optimale à la problématique qui a été posée. Après un long moment de réflexion, la mise en place de débats est apparue comme une des solutions envisageables à la résolution du climat de classe conflictuel et non propice aux activités d'apprentissages.

Dans le cadre de ma formation universitaire, j'ai eu l'opportunité de participer à un module axé sur la mise en place de débats à visée philosophique au sein d'une classe élémentaire. La PEMF (Professeur des Écoles Maître Formatrice) en charge de la présentation de la démarche pédagogique à adopter, pratique également cette activité hebdomadairement dans sa propre classe. En me faisant vivre une situation concrète de débats à visée philosophique, et en m'apportant parallèlement tous les éléments théoriques indispensables à sa mise en place, j'ai pu me rendre compte de tous les éléments cognitifs et comportementaux qui devaient être mobilisés, pour établir un cheminement réflexif sur des questions universelles. La démarche structurée de cette pratique, l'infinité de sujets à aborder, l'expression de son point de vue, la prise en considération de celui d'autrui, a immédiatement fait écho avec la problématique de ma classe. Il s'agit ici de mettre en place un moyen permettant de développer l'écoute entre les élèves, de créer un projet propre à la classe et qui pourrait développer cette notion d'objectif commun et ainsi aboutir à une coopération entre les élèves. Ce projet contribuerait également à réduire cet aspect compétitif, omniprésent dans les séances d'EPS (Éducation Physique et Sportive) et lors de la réalisation des évaluations de fin de séquence. Dans la pratique de ces débats, et afin que le questionnement construit puisse

évoluer, il était indispensable de formaliser une réflexion commune, en s'appuyant sur les propos des autres, en synthétisant les pensées et surtout en les justifiant.

2.2 Les étapes de réalisation d'un débat à partir des approches théoriques de Michel Tozzi et Matthew Lipman

Afin de mettre en place l'activité de la manière la plus efficace possible, j'ai étudié diverses approches pour établir celle qui répondrait le mieux au profil de ma classe. Ainsi, les procédures proposées par Michel Tozzi et Matthew Lipman, deux pionniers de cette pratique, sont apparues comme les plus adaptées. Effectivement, la structuration et la présentation ritualisées des débats sont des éléments indispensables à la réussite de cet exercice. Michel Tozzi a mis en place « le triangle didactique du philosophe »⁷, qui doit servir de base à l'enseignant pour concevoir un débat à visée philosophique. A travers ce modèle, il présente l'ensemble des compétences travaillées : la problématisation s'appuie sur les questionnements posés par le support étudié. En effet, l'enseignant peut prendre comme point de départ un outil permettant de stimuler la réflexion des élèves. Le choix d'albums paraît être un bon moyen pour éveiller leur attention, tout en les faisant réfléchir aux grandes questions indirectement posées par ces derniers. Le second élément didactique correspond à la conceptualisation. Il s'agit de la capacité de l'élève à identifier la notion travaillée en pouvant mettre des idées sur des mots et ainsi définir concrètement de ce dont on parle. Enfin, la dimension argumentative va permettre la construction d'un discours « cohérent, logique, pertinent par rapport au réel, qui vise l'universalité d'un propos rationnellement partageable »⁷. Ainsi, cet aspect permettra aux élèves d'expliquer une pensée, de la justifier par des exemples et de la commenter. Michel Tozzi insiste sur l'interdépendance de ces trois éléments du triangle didactique, qui seront essentiels dans le renforcement des compétences de réflexion.

En croisant les apports théoriques de Michel Tozzi, les éléments didactiques transmis par la PEMF et les étapes de la mise en place d'un débat à visée philosophique établies par

7 TOZZI Michel, La construction identitaire de l'élève par le questionnement et la discussion à visée philosophique. *Tréma*. 2010, n°33-34, pp. 8-22. Disponible sur : <https://doi.org/10.4000/trema.2519> (Consulté le 27.02.2020)

Lipman, et repris par Olivier Michaud et Michel Sasseville, j'ai pu déterminer cinq moments clés :

- Le premier, correspondant à la « transformation de la classe en cercle de lecture »⁸ de lecture, va permettre aux élèves de découvrir l'album proposé, choisi en amont par mes soins. Ce dernier correspond à la « présentation d'un stimulus »⁸ invoqué, en deuxième étape, par les deux auteurs de l'article et énoncé précédemment. A la suite de cette découverte, un moment de discussion sur le vocabulaire pouvant poser problème est instauré. Les élèves sont libres de me demander la signification de tous mots pouvant freiner leur compréhension. Puis, un tour de parole est organisé dans lequel chaque élève va devoir dire une phrase ou un mot sur la raison pour laquelle il a aimé ce livre ou, au contraire, pourquoi il n'a pas été convaincu.

- Dans cette deuxième étape, il est important que chacun d'entre-eux puisse s'exprimer en formulant, à sa manière, une nouvelle pensée ou un propos déjà évoqué. Parallèlement, et pour avoir une base de relance pour le débat à suivre, je prends des notes sur les différents éléments qui sont invoqués par les enfants. A la fin de cette première prise de parole, le débat interprétatif de l'album va pouvoir être lancé.

- La troisième étape permet de demander aux élèves s'ils ont une remarque particulière sur l'un des propos énoncés par leurs pairs. N'étant pas forcément en accord avec le point de vue d'un camarade, les élèves vont pouvoir rebondir sur une parole en justifiant le fait qu'il partage ou non l'opinion mentionnée. En procédant de cette manière, on cherche « la création de questions par les élèves »⁸, comme évoqué par Olivier Michaud et Michel Sasseville. Au travers de leur échange, les élèves vont pouvoir formaliser une pensée commune et ainsi aboutir à une même interrogation. A l'inverse des recommandations de Matthew Lipman, j'ai choisi de réaliser collectivement ce travail car en ce qui me concerne, mes élèves ne sont pas encore assez autonomes face à ce type d'exercice et ont encore besoin d'un cadrage de ma part.

⁸ MICHAUD Olivier et SASSEVILLE Michel. Introduction à la philosophie pour enfants : l'approche Lipman, *Diotime Revue internationale de didactique de la philosophie*, 2017, n° 71. Disponible sur : <http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=108616>. (Consulté le 15.12.2019)

- La quatrième étape de réflexion individuelle sera proposée à la fin de ce débat. En effet, de retour en classe, les élèves disposent de cinq minutes pour formaliser une question philosophique, un résumé de ce qu'ils ont retenu du débat, ou encore l'évocation de ce qu'ils ont ou non aimé lors de cet échange. Afin de laisser un temps personnel de réflexion aux élèves, une semaine de battement est instaurée.

- A la session suivante, la cinquième étape, correspondant au « dialogue » et au « jugement raisonnable »⁹ est mise en place au travers de la pratique même du débat à visée philosophique. Les élèves sont invités à mettre de côté l'album préalablement étudié pour se concentrer uniquement sur les questions philosophiques mises en forme par mes soins. Effectivement, suite à l'échange de la semaine passée, une première réflexion a été amorcée, depuis laquelle j'ai extrait divers propos d'élèves, traitant de notions universelles. Une fois reformulées pour être en accord avec la structure des questions philosophiques (annexe n°2), ces interrogations servent de base mais également de relance au débat : une première question est affichée au tableau, les élèves échangent à partir de cette dernière, et une fois que les arguments n'évoluent plus, je choisis d'écrire une seconde question, et ainsi de suite, pendant une durée ne dépassant pas trente minutes.

2.3 Les écueils à éviter

Afin d'anticiper au mieux cette pratique, il apparaissait comme essentiel de trouver des conseils et des témoignages d'autres professionnels, visant à réduire au maximum les erreurs éventuelles. En prenant appui sur plusieurs ouvrages pédagogiques¹⁰, j'ai pu me rendre compte de la place que devait occuper l'enseignant dans la pratique de ces débats. Effectivement, ce dernier a un rôle de relais : il ne doit en aucun cas donner sa propre opinion, puisque cette dernière influencerait forcément la pensée des élèves et ne permettrait pas de développer le cheminement de pensée individuel recherché. A l'inverse, le rôle du professeur est de formuler des questions qui impulsent le débat et qui favorisent la démarche réflexive de l'élève. L'intégration de différentes interrogations lors de l'échange collectif nécessite

9 MICHAUD Olivier et SASSEVILLE Michel. Introduction à la philosophie pour enfants : l'approche Lipman, *Diotime Revue internationale de didactique de la philosophie*, 2017, n° 71. Disponible sur : <http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=108616>. (Consulté le 15.12.2019)

10 THARRAULT, Patrick. *Pratiquer le débat-philosophie à l'école*. Paris : Retz, 2016, 205p.

néanmoins une attention particulière. En effet, l'ensemble des ressources pédagogiques traitant de ce sujet, insistent sur trois écueils à ne surtout pas commettre : le danger de tomber dans un excès de relativisme conduirait à remettre en cause toutes les grandes découvertes scientifiques et les diverses théories. Le rôle des débats à visée philosophique n'est justement pas d'aller à l'encontre de ces pensées, mais plutôt de développer la capacité à établir un juste milieu entre le doute et l'affirmation. A l'inverse une certaine vigilance doit être tenue face au risque du dogmatisme, c'est-à-dire à la croyance d'une vérité universelle et incontestable. Les élèves seront amenés à accepter les réponses de leurs pairs sans pour autant chercher à imposer leur propre pensée. A ces deux dangers s'ajoute l'importance d'éviter toutes ruptures psychologiques sur les croyances des élèves en ne remettant pas en cause les pensées familiales. A cet âge, l'enfant a encore une structure psycho-cognitive binaire et n'est pas en capacité de prendre un certain recul sur les propos énoncés. On cherche donc à développer son esprit critique sans pour autant lui imposer une façon de penser.

2^{ème} PARTIE – MÉTHODE ET RÉSULTATS :

I/- La mise en pratique concrète des discussions à visée philosophique et l'évaluation de son efficacité

1.1 Programmation et organisation des débats à visée philosophique

Après m'être renseignée sur la manière de mener correctement ces débats, j'ai pu commencer à animer l'activité. Préalablement, il est important d'établir une description rapide du sujet du dispositif : il s'agit d'une école rurale, composée de 7 classes, d'un niveau social plutôt favorisé. La classe de CM1 dans laquelle j'enseigne, est constituée de 26 élèves avec 15 filles et 11 garçons, sans difficulté particulière reconnue.

Afin d'organiser au mieux cet enseignement et favoriser ainsi une progression dans les apprentissages, j'ai établi une programmation en fonction des thématiques abordées. A chaque fois, je me suis basée sur un « stimulus »¹¹ au travers d'un album, sur les conseils de la PEMF

11 MICHAUD Olivier et SASSEVILLE Michel. Introduction à la philosophie pour enfants : l'approche Lipman, *Diotime Revue internationale de didactique de la philosophie*, 2017, n° 71. Disponible sur : <http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=108616>. (Consulté le 15.12.2019)

mais aussi grâce à l'ouvrage d'Edwige CHIROUTER, *Aborder la philosophie en classe à partir d'albums de jeunesse* (Hachette Édition) (annexe n°3). J'ai tout d'abord choisi de partir du concept de différence pour identifier clairement les notions de discrimination, préjugé et exclusion. Pour cela j'ai utilisé l'album de Tomi Ungerer « *Jean de la Lune* » (1966). Par la suite, j'ai privilégié la notion de solidarité afin d'illustrer les avantages au développement de la coopération et de l'entraide, grâce à l'album de Didier Jean et Zad « *L'agneau qui ne voulait pas être un mouton* » (2003). L'étude du thème de l'amitié est arrivée au cours du troisième débat et a ainsi permis d'identifier la distinction entre ami et copain au travers de l'album de Tomi Ungerer « *Otto* » (1999). Enfin, les concepts de stéréotype, préjugé et inégalité ont été travaillés avec l'album d'Adela Turin « *Rose bonbon* » (1975). Toutes ces notions sont présentées progressivement en partant de la thématique générale de la différence pour aboutir aux conséquences que peut entraîner cette dernière. Entre temps le principe de coopération, tant recherché au sein de la classe, a permis de faire un lien entre les avantages des agissements en groupe, et la capacité à distinguer les notions de copain et d'ami. L'ensemble des analyses réalisées par mes soins, sont proposées en annexes, tout comme les retours argumentaires des élèves.

A chaque fois, l'utilisation du protocole défini en amont permet de travailler concrètement le concept au travers d'une histoire fictive pour ensuite déboucher sur un échange plus ouvert. N'ayant cette classe qu'un jour par semaine, j'ai choisi de travailler chaque thématique sur deux semaines. La première semaine, j'ai combiné les parties correspondantes au cercle de lecture et au débat interprétatif, pour arriver à une séance d'une durée d'une heure. Puis lors de la deuxième semaine, j'ai réalisé le débat à visée philosophique à partir des réflexions d'élèves formulées antérieurement. Pour permettre à tous les enfants de participer et ainsi créer un réel débat, j'ai choisi de diviser la classe en deux groupes de parole hétérogènes : la première partie des élèves, appelée débatteurs, est au cœur de la discussion, et la deuxième partie, appelée observateurs, prend note des propos considérés, selon eux, comme importants. Par la suite, un temps leur est consacré durant lequel les observateurs partagent avec le reste de la classe, le mot ou la phrase qui les a individuellement le plus interpellé. La permutation des deux groupes se fera lors du prochain débat à visée philosophique, où les observateurs deviennent débatteurs et inversement.

Suite aux conseils de la PEMF pratiquant cette activité, j'ai réalisé en amont deux affiches sur les différentes règles devant être respectées lors de la pratique de ces débats.

Effectivement, on distingue avec les élèves les exigences « intellectuelles », s'intéressant à la tolérance des propos d'autrui, et les exigences de « communication » visant au respect des tours de parole (annexe n°4). Ces deux affiches sont relues par les élèves à chaque nouvel échange et permettent ainsi, de réactiver les modalités de travail, tout en continuant de les sensibiliser au respect de l'autre.

1.2 Les difficultés rencontrées

Lors de la mise en pratique de ces discussions, plusieurs difficultés sont apparues. Effectivement lors du premier débat interprétatif, basé sur l'album *Jean de la Lune*, j'ai demandé aux élèves de citer un passage du texte. Néanmoins, je n'avais aucunement anticipé que chaque élève allait devoir prendre l'album, trouver le passage voulu et le lire. Ces temps de recherches et de lecture, multipliés par le nombre d'élèves, ont été beaucoup trop longs et plus la séance avançait, plus je sentais que j'étais en train de perdre l'attention des élèves. Ainsi lors du second débat interprétatif, la consigne stipulait bien de reformuler, à sa manière, un passage aimé ou encore qui interroge. Cette variation de modalité a permis une réduction significative de ce temps de partage mais également une plus grande fluidité dans les énoncés des élèves.

Toujours dans ce même échange à la suite du cercle de lecture, j'ai remarqué que ces derniers avaient rapidement tendance à sortir de l'histoire même de l'album pour partir vers des notions plus générales. En effet, l'étude de *Jean de la Lune* a dérivé sur la thématique universelle de la différence, qui devait normalement être abordée lors de la discussion à visée philosophique la semaine suivante. Les échanges traitaient principalement du rapport de l'élève face à la différence, en donnant des exemples soit vécus, soit inventés, mais sans aucun appui sur l'album. Les élèves sont tout de suite partis dans l'abstraction ce qui n'a pas permis d'ancrer la notion. Dès lors, cette difficulté a eu des conséquences dans la suite du dispositif : le cheminement intellectuel des élèves n'a pas abouti totalement et les arguments nécessaires à l'échange, lors du débat à visée philosophique, sont restés superficiels. Ce problème est dû à une absence de guidage des élèves de ma part. En effet, suite aux nombreuses lectures effectuées pour la mise en pratique de ces discussions, les auteurs alertaient unanimement sur la difficulté à ne pas trop cadrer les débats et à laisser la parole libre aux élèves. Seulement, il ne faut pas comprendre ces propos de manière binaire : laisser

libre les élèves ne veut pas dire être présent uniquement pour la distribution de la parole, mais plutôt être là pour recentrer l'échange. Pour exemple, dans l'œuvre de Tomi Ungerer *Otto*, les élèves sont rapidement partis sur la deuxième Guerre mondiale et l'antisémitisme. Cependant, voulant travailler sur la notion d'amitié, j'ai interrompu cet échange pour rappeler aux élèves le passage où David donne son ours en peluche à Oscar et je leur ai demandé pourquoi, à leur avis, il a choisi de lui laisser son doudou. Tout de suite, le débat s'est recentré sur l'album et m'a permis de rester dans les objectifs prédéfinis.

La richesse des textes d'albums de jeunesse peut également apparaître comme un obstacle dans l'orientation de la discussion. En effet, un même livre peut traiter de plusieurs thématiques à la fois, complexifiant un peu plus la compréhension des élèves. Dans le premier débat interprétatif, les enfants ont principalement perçu les concepts de solitude et d'ennui, au détriment de celui de la différence voulant être travaillé et cela, malgré diverses remarques de ma part. Pour le second débat interprétatif, les élèves ont davantage abordé la notion de différence aux dépens de celle de la coopération. Cette perception peut certainement s'expliquer par l'influence du premier album. Néanmoins, l'importance de rester centré sur un seul et unique thème philosophique est primordial car sinon, la multiplicité des notions constitue une difficulté de compréhension supplémentaire.

Les premiers échanges ont été synonymes d'individualisme. Effectivement, les élèves ont eu énormément de problèmes pour rebondir sur les propos de leurs camarades. Même si le respect des tours de parole était présent, les élèves n'étaient pas dans l'écoute d'autrui puisque, à plusieurs reprises, les mêmes arguments ont été répétés. Une certaine insistance de ma part dans la formulation de la question « Que pensez-vous de ce qu'a dit ... ? » les a obligés à faire davantage attention à ce qui a été énoncé précédemment permettant ainsi de développer progressivement leur esprit d'analyse.

Un constat de frustration de la part de certains élèves a également été visible à l'issue des débats à visée philosophique. Suite à ces échanges, aucune réelle réponse n'a été formalisée, mais plutôt une succession d'arguments en évolution. L'absence de réponses claires dans les questions philosophiques posées provoque une insatisfaction de certains enfants, habitués à être dans l'immédiateté de l'information. Ainsi, plusieurs élèves ont choisi de s'abstenir de toute parole. A l'inverse d'autres élèves, de nature très effacée, ce sont totalement révélés.

1.3 Le sociogramme : outil d'évaluation du dispositif

Cherchant à développer un climat de classe positif grâce à la mise en place de cette activité commune, il a fallu trouver un moyen de quantifier ce niveau d'entente entre les élèves et ainsi mesurer l'efficacité du dispositif. Pour cela, j'ai utilisé un outil de mesures des relations sociales appelé le sociogramme.

Ce dernier a été créé par J.L. Moreno et permet d'étudier les relations affectives des individus au travers d'un schéma illustrant les réciprocitys relationnelles des sujets, qu'elles soient positives ou négatives. Pour ce médecin-sociologue, les humains sont liés par trois relations subjectives : la sympathie, l'antipathie et l'indifférence, qui seront illustrées par la réalisation d'un questionnaire individuel. Effectivement, ce dispositif « va recueillir de façon rigoureuse des données pour explorer la structure socio-affective des groupes considérés »¹², mais également « les processus de communication et d'influence qui les traversent »¹². Au travers de cet outil, je vais pouvoir traiter de manière qualitative les préférences relationnelles des élèves, et ainsi établir une représentation générale du climat de classe. Pour la formaliser et éviter l'influence de toutes externalités négatives, j'ai prévenu les élèves que je souhaitais créer un nouveau plan de classe. Pour cela, je les ai informé qu'ils allaient devoir remplir individuellement un questionnaire en indiquant, sans aucune limite de noms, à côté de qui ils voudraient être assis et, à l'inverse, à côté de qui ils ne voudraient pas s'asseoir. Pour favoriser l'authenticité des résultats, j'ai également précisé que ces données seraient uniquement lues par moi-même et ma collègue titulaire de la classe, et que leurs parents et camarades n'auraient pas connaissance de ces informations. Sur toute la première partie de la matinée, les élèves sont passés, un par un, au fond de la classe afin de remplir ce questionnaire et favoriser au maximum la confidentialité des informations¹³.

A l'issue du recueil de ces données au travers d'un tableau à double entrée (annexe n°5), j'ai pu les transposer en un sociogramme (annexe n°6). Les droites vertes traduisent les réciprocitys positives, c'est-à-dire que les deux personnes veulent mutuellement être assises à côté, et à l'inverse, les droites rouges désignent les réciprocitys négatives pour les élèves ne voulant pas être mutuellement assis à côté. Ce dispositif a été réitéré une seconde fois à la fin des quatre débats à visée philosophique, soit dix semaines plus tard, pour pouvoir percevoir

12 PARLEBAS, Pierre. *Sociométrie, réseaux et communication*. Paris : Presses Universitaires de France, 1992. Chap. 1, Portrait de la sociométrie, p. 42 à 46

13 Pour plus de confidentialité, les prénoms des élèves ont été modifiés.

les éventuelles évolutions relationnelles attendues. L'objectif étant d'avoir un accroissement du nombre de réciprocités positives entre les élèves.

Les différents résultats obtenus doivent prendre en compte certains biais. Effectivement, le passage du premier questionnaire a été réalisé au retour des vacances scolaires de la Toussaint alors que le second a été proposé en milieu de période. Les retours de vacances sont synonymes de repos et d'apaisement pour les élèves. Aussi, il est possible d'envisager, à ce moment, une plus grande tolérance entre ces derniers. De plus, il ne faut pas omettre que le sociogramme illustre les relations entre élèves seulement à un instant T : une dispute ou un conflit superficiel intervenu préalablement va pouvoir influencer les résultats renseignés dans le questionnaire. Il est donc important de garder à l'esprit que les enfants sont des sujets dont le rapport à l'autre peut parfois fluctuer rapidement.

II/- Un climat de classe amélioré ?

2.1 Le premier sociogramme comme illustration de la situation initiale

Suite à la mise en forme du premier sociogramme (annexe n°6), un parallèle a pu être directement réalisé entre l'abondance des tensions perçues au sein de la classe et le nombre de réciprocités négatives – ces dernières étant représentées par les droites rouges reliant deux individus. Effectivement, on dénombre un total de cent quatre-vingt quatorze rejets, dont 85 % sont des rejets unilatéraux. Néanmoins, la prédominance des réciprocités négatives face à celles positives met en lumière ce mauvais climat, ponctué de délations, de moqueries, et d'absence de liens. Le fonctionnement sous forme de dyades, illustre bien ce manque de cohésion. Les élèves réussissent, globalement, à travailler en binôme, mais dès que le groupe s'accroît, l'entente n'est plus présente. Sur le sociogramme, on constate quelques binômes en réciprocité positive : Kaïss et Hector, Maxence et Côme, Anna et Kélia, mais aucun trinôme fermé ce qui renforce, un peu plus, le constat évoqué préalablement.

Cette séparation entre les élèves s'accroît par une absence de mixité. Les garçons et les filles ne veulent pas se mélanger lors des activités de groupes, et notamment lors des séances d'EPS, comme énoncé précédemment. Dans cette situation, l'accroissement des stéréotypes entre filles et garçons prend encore plus d'importance. Ce constat est illustré par l'absence de réciprocité positive mixte : aucun binôme fille-garçon n'est formé. Cette difficulté de mixité

peut en partie s'expliquer par la période de pré-adolescence qui est traversée par les enfants à cet âge : des transformations physiques, des changements psychologiques et émotionnels sont autant de facteurs permettant d'excuser ces comportements parfois très catégoriels. Néanmoins, la présence d'un groupe de filles, assez cohésif, avec Louise au centre de ce dernier peut apparaître comme un prémices au développement de cette cohésion. On pourrait éventuellement supposer que cette élève, de nature très discrète et effacée, puisse réussir au travers des débats à visée philosophique à s'affirmer d'avantage. Ainsi, cela permettrait la formation d'un groupe fermé, qui contribuerait à l'amélioration du climat de classe actuellement conflictuel.

Il est également important de souligner la présence de deux fillettes, totalement exclues du sociogramme. Toutes deux, de nature très introverties, ont été mises à l'écart par leurs camarades. La première, Maéva, est une élève en surpoids, très peu sûre d'elle, et dont le regard d'autrui a énormément d'importance. La seconde est une fillette arrivée de Madagascar il y a peu de temps, avec un caractère également très effacé. En ayant modélisé leur sociogramme individuel (annexes n°7 et 8) afin de mieux comprendre la situation, j'ai pu constater que Maéva avait très peu de rejets venant de ses camarades – uniquement deux. Cette dernière a même deux autres camarades qui souhaitaient être assis à côté d'elle. Pour le reste de la classe, nous sommes davantage sur une notion d'indifférence. A l'inverse, Manon fait face à de nombreux rejets de la part de ses camarades et ne dispose même d'aucun lien positif. Le travail sur la notion de la différence devrait permettre de faire réfléchir l'ensemble des élèves de la classe et les inciter à plus de tolérance.

Ce climat de classe est entretenu par la présence de trois foyers de conflit chez les filles. Effectivement, Aline, Cloé et Eva présentent chacune entre quatre et cinq rejets réciproques. Toutes trois ont la particularité d'avoir des comportements et des réactions en décalage. Par exemple, lors d'un exercice, Eva va vivement rejeter l'aide de sa camarade qui souhaitait lui expliquer comment procéder dans la réalisation d'une activité de découpage. De ce fait, les autres élèves ne comprennent pas toujours leur manière d'agir et choisissent de les exclure. En regardant le sociogramme individuel de Cloé (annexe n°10), on s'aperçoit que la grande majorité des rejets proviennent de cette élève. Afin d'analyser ce comportement, il est important d'effectuer un parallèle entre son histoire personnelle et son comportement actuel. Effectivement, cette élève ayant été abandonnée par son père, rejette toute forme d'attachement, qu'il soit amical ou familial, d'où l'explication de ces comportements.

Les relations entre les garçons sont représentées sous la forme d'un circuit de cinq individus. Néanmoins, l'établissement d'une cohésion au sein du groupe va s'avérer plus compliqué : dans cette situation, il n'y a pas d'enfant central pouvant faire le lien entre tous les membres du circuit contrairement à celle des filles étudiée préalablement.

Dans cette situation initiale, on constate globalement de nombreuses relations conflictuelles et peu cohésives. La présence du sous-groupe de filles peut apparaître comme un début de lien. La nécessité de mettre en place un dispositif visant à favoriser la vie en collectivité et le respect d'autrui, est indispensable. Les débats à visée philosophique seront donc utiles au développement de cette coopération et au renforcement d'un climat de classe positif.

2.2 La confrontation des deux sociogrammes

Suite à cette période de dix semaines où les débats à visée philosophique ont été réalisés hebdomadairement, j'ai demandé aux élèves à côté de qui ils souhaitaient ou ne souhaitaient pas être placés. En respectant les mêmes modalités évoquées préalablement pour le passage du premier questionnaire, j'ai pu recueillir l'ensemble des données et formaliser le second sociogramme (annexe n°9). Dès lors, la réalisation de cet outil m'a permis d'établir une comparaison et donc de quantifier l'efficacité du dispositif mis en place.

Préalablement et de façon générale, le passage du premier au deuxième sociogramme a permis de constater une diminution du nombre de rejets unilatéraux à hauteur de 16,49 %, ainsi qu'une progression des intentions unilatérales de 20,22 %. Ces données quantitatives sont une première approche positive puisque l'on constate, globalement, une augmentation des demandes positives au détriment de celles négatives : les élèves ont donc élargi leurs relations. Visuellement, on constate encore de nombreux liens réciproques négatifs, même si ces derniers ont reculé de 20,69 %, passant de 29 à 23 rejets mutuels. A l'inverse, les liens réciproques positifs ont progressé de 13,33 %, passant de 15 à 17. Cette légère amélioration se ressent quotidiennement au sein de la classe. En effet, même si les tensions sont encore présentes, des moments d'unité apparaissent. Le travail en groupe se réalise plus facilement puisque les élèves arrivent à travailler par groupe de trois. Les équipes d'EPS – éducation physique et sportive – sont davantage mixtes avec une diminution significative des

remarques stéréotypées. Néanmoins, les retours de récréation sont encore source de tensions et nécessitent généralement un moment de discussion. Globalement, on constate une amélioration du climat de travail au sein de la classe. On peut supposer que ce progrès est du au développement des échanges entre les élèves lors des débats à visée philosophique. En effet, ils ont du réussir à prendre en compte la parole de l'autre, en éliminant toutes critiques et tous jugements, chose qu'ils n'étaient pas en mesure de faire lors des premières discussions.

Au travers du sociogramme, on constate toujours une faible mixité dans les relations réciproques. Effectivement, on observe une unique volonté entre filles et garçons. D'après l'article¹⁴ de Céline Delcroix, l'expérience a montré que les enfants « se choisissaient par rapport au sexe selon l'idée qu'ils sont susceptibles d'avoir les mêmes jeux ». Pour effectuer un parallèle avec les débats réalisés, celui abordant la notion de sexisme a été particulièrement stéréotypé. En effet, la majorité des garçons ne dérogeaient aucunement à l'aspect catégoriel entre les genres. Pour eux, les filles ont les cheveux longs et aiment jouer aux poupées alors que les garçons ont les cheveux courts et s'amuse avec les petites voitures. Ils restent focalisés sur cette vision et n'ont pas réussi à changer de point de vue, malgré une argumentation poussée de la part de certains d'entre-eux, prônant une égalité entre les sexes. Cette forte séparation devra impérativement être retravaillée pour permettre aux élèves de développer une plus grande flexibilité dans leur façon de concevoir les différents rôles sociaux. Néanmoins, la dyade entre Cloé et Léon peut apparaître comme un prémices au développement de cette mixité. Cette dernière permettrait de faire le lien entre le groupe de filles et celui de garçons et ainsi établir une liaison entre eux. L'ensemble de ces relations met donc en évidence un circuit de dix membres, partant de Zia et arrivant à Hector, et traduisant le début d'un lien qui va pouvoir progressivement se tisser entre les élèves. Il permettrait donc de renforcer la prise en considération d'autrui et ainsi favoriser une meilleure entente du fait de la présence d'élèves faisant la jonction entre les deux groupes.

Comme énoncé préalablement, le deuxième sociogramme comptabilise toujours deux circuits, mais avec une augmentation du nombre de ses constituants. Il est important de s'arrêter sur le cas d'Adrien considéré, dans ce sociogramme, comme une personne

14 DELCROIX Céline. Le travail de groupes à l'école primaire : entre filles, entre garçons. *Cahier Pédagogiques* [en ligne]. Février 2017. Disponible sur : <https://www.cahiers-pedagogiques.com/Le-travail-de-groupes-a-l-ecole-primaire-entre-filles-entre-garcons> (Consulté le 23 avril 2020)

fondamentale, faisant le lien avec quatre élèves, et permettant l'établissement de cette jonction entre le circuit des filles et celui des garçons. Cet élève moteur a pris un rôle très important au sein des débats. Effectivement, il est l'un des seuls capable de formuler concrètement et synthétiquement un argument faisant avancer la réflexion, et tout en réussissant à s'appuyer sur les propos de ses camarades pour justifier sa pensée. Ce rôle central joué dans les débats est tout à fait visible, et cela de manière concrète, dans le sociogramme.

En se centrant sur les relations entre filles, on constate peu de changements. En effet, la présence du même sous-groupe plutôt cohésif, avec Louise en personne centrale, est toujours aussi étendu. Désormais seulement deux filles sont exclues de ce groupe, mais de façon moins significative que lors du premier sociogramme. Effectivement, Aline passe de cinq rejets réciproques à désormais trois, tout comme Eva qui passe de quatre à un unique rejet. Même si elle reste discrète lors des discussions, Eva reste à l'écoute et commence à devenir attentive aux propos de ses camarades. Quant à Aline, elle participe principalement lors des débats interprétatifs : les albums semblent avoir davantage de sens pour elle, et les questions à visée philosophique doivent lui apparaître plus abstraites, d'où une absence de participation dans ces moments.

Le cas de Cloé est également important à souligner. Effectivement, cette dernière a vu son nombre de rejets réciproques divisés par deux, passant de quatre à deux, mais surtout le passage de zéro à trois réciprocités positives. Cette petite fille, au passé personnel compliqué, a su se révéler lors des débats. Sa participation et son implication n'ont cessé de s'accroître. Au début, cette dernière ne formulait que des constats puis, petit à petit, elle a réussi à exprimer son point de vue pour arriver, lors du dernier débat réalisé, à justifier ses propos grâce à des exemples personnels. Cependant, on continue à percevoir sa difficulté à prendre en considération les propos de ses pairs : elle reste encore exclusivement centrée sur ses arguments sans s'occuper de ceux d'autrui. En continuant ce dispositif, cette élève réussira très certainement à s'intégrer totalement à l'échange. Pour approfondir ce cas, la comparaison entre les deux sociogrammes individuels (annexe n°10) permet de mettre en évidence cette plus grande ouverture sur l'extérieur : cette dernière a émis beaucoup moins de rejets vis à vis de ses camarades, passant de dix à seulement trois. A cela s'ajoute une augmentation des réciprocités positives, comme énoncé précédemment, permettant la création de nouvelles

amitiés. Néanmoins, du fait d'un comportement toujours en décalage avec celui des autres, on constate que le nombre de rejets de la part d'autrui reste conséquent.

Du côté des garçons, on observe de nombreuses évolutions. Effectivement, trois profils assez particuliers ont pu être mis en relief. Le premier, correspondant au cas de Maxence, est des plus déstabilisant. Ce dernier a connu une hausse très importante du nombre de rejets réciproques, passant de deux à sept. On se retrouve face à une certaine difficulté dans l'explication de ce résultat. Concrètement dans les débats à visée philosophique, cet élève a un profil plutôt irrégulier puisqu'il va, ou non, participer selon son envie. En reprenant l'ensemble de mes notes concernant la fréquence de participation, j'ai pu remarquer que cet enfant s'exprimait en fonction de la thématique qui été abordée. En effet, au travers de la notion mélangeant coopération et relation face à un chef, ce dernier a énormément parlé, tout comme lors du débat traitant de la notion des stéréotypes. A l'inverse pour le débat abordant le concept d'amitié, sa participation s'est traduite par le silence, comme s'il était indifférent face aux propos abordés. En effectuant une analyse théorique de ce comportement, on peut facilement faire un rapprochement avec l'expérience menée par Muzafer Sherif. Ce dernier a illustré que la désignation par le groupe d'un « ennemi commun », résoudrait temporairement le conflit. En effet, on a pu globalement constater une amélioration du climat de classe. En se basant sur les résultats de l'expérience menée, on peut alors considérer que cette amélioration est en partie due à la désignation de Mathéo comme « ennemi commun ». Néanmoins, d'après les constats de Muzafer Sherif l'apaisement de la situation ne devrait alors pas durer. L'importance de continuer cette activité commune apparaît comme indispensable. Afin de s'appuyer sur des données quantitatives, la comparaison des deux sociogrammes individuels apparaît comme indispensable (annexe n°11). Grâce à ces derniers nous pouvons constater que dans un premier temps, les rejets unilatéraux au nombre de treize, proviennent majoritairement de l'extérieur : cela signifie que ses camarades ne souhaitent pas s'asseoir à côté de lui. A l'inverse dans le second, on remarque une baisse du nombre de rejets unilatéraux provenant de ses pairs, mais une hausse des rejets provenant de lui-même. La théorie selon laquelle l'amélioration du climat de classe proviendrait de la désignation de Maxence comme « ennemi commun », se voit alors réfutée puisqu'en consultant ses sociogrammes individuels on s'aperçoit d'une baisse des rejets provenant de l'extérieur. Dès lors la seule hypothèse, selon laquelle ces rejets proviendraient de problèmes personnels, est

la plus plausible. Autrement, il apparaît comme difficile d'interpréter les rejets de cet élève face aux membres de sa classe. Néanmoins de façon générale, on peut supposer que les débats ont été positifs puisque la baisse des rejets provenant de ses camarades prouve qu'ils ont une meilleure considération pour cet élève.

Un autre enfant doit être évoqué pour son aisance lors des débats : il s'agit de Hector qui a démontré une belle capacité pour rebondir sur les propos d'autrui. En effet, et sur la totalité des débats, sa capacité d'écoute, d'analyse et d'observation n'a cessé de croître. Les arguments énoncés lui permettent de faire avancer la réflexion commune, malgré une difficulté encore présente dans la justification de sa pensée. En consultant le sociogramme collectif, on s'aperçoit d'une baisse importante du nombre de rejets réciproques, passant de trois à un unique. Dès lors, la nécessité de pérenniser la pratique de ces débats confortera la progression et l'évolution de ce type d'élève.

Globalement le constat d'une légère amélioration du climat de classe, suite à la mise en place du dispositif des débats à visée philosophique, est illustré par la présence d'un circuit à hauteur de dix personnes, mais également par la modification des comportements de certains élèves. Cependant, l'absence de création de groupes en tant que tel prouve la nécessité de pérenniser ce dispositif, afin de renforcer ce début de cohésion. Le développement de la mixité dans les liens est également à accentuer pour favoriser les réciprocity positives filles-garçons. L'expérience réalisée par l'intermédiaire des débats a donc renforcé ce climat d'entente. S'interroger désormais sur mon évolution professionnelle depuis la mise en place de ce dispositif, ainsi que mener une réflexion sur les différents changements devant être envisagés dans le futur, apparaissent comme indispensables.

3^{ème} PARTIE – PROFESSIONNELLE :

I/- Les transformations concernant ma pratique professionnelle

1.1 La posture de l'enseignant

Des suites de la réalisation de ce dispositif au sein de ma classe, plusieurs remises en questions ont été nécessaires et m'ont permis d'améliorer ma pratique professionnelle actuelle. L'un des problèmes principalement reproché aux jeunes enseignants, est celui d'une trop forte mobilisation de la parole, au détriment de celle des élèves. Effectivement, ce dernier a tendance à la monopoliser sans laisser aux enfants la possibilité de s'exprimer. Sa volonté d'aider l'élève dans sa propre réflexion le conduit à établir, lui-même, le cheminement de pensée attendu. Pour ma part, cette activité a totalement mis en évidence la rupture existentielle avec la posture empirique de l'enseignant. En effet, ce n'est pas lui qui a toutes les connaissances. Il est présent pour synthétiser, structurer les arguments énoncés et poser des questions afin de relancer l'échange. La pratique de ces débats est donc un bon exercice pour développer cette capacité d'écoute de l'enfant. En me disciplinant à le laisser présenter son point de vue et en demandant à un autre enfant de le reformuler ou d'exprimer ce qu'il pense de cet argument, j'ai pu réussir à me mettre en retrait, et donc laisser une plus grande liberté de parole aux élèves. En procédant ainsi, ils sont plus à même de développer les compétences attendues, c'est-à-dire la capacité d'écoute et de reformulation des déclarations d'autrui, mais également la verbalisation structurée d'un discours. Ainsi, la réalisation hebdomadaire de ces débats à visée philosophique m'a permis d'apprendre à trouver le juste milieu entre intervention et retrait. L'importance de laisser l'élève s'exprimer, tout en valorisant son propos et en le remettant parfois en question, est indispensable à son évolution intellectuelle.

De plus, cette pratique illustre bien la théorie selon laquelle la construction des savoirs s'effectue par l'interaction avec les autres individus. Les notions ne s'acquièrent pas seul mais par la surenchère d'arguments au sein du groupe. Pour favoriser cela, il est du rôle de l'enseignant de poser les questions appropriées, en pointant le mot ou la phrase permettant une ré-impulsion du débat. Cette capacité de formulation de questions favorisant la réflexion commune est aussi un apprentissage professionnel pour l'enseignant pratiquant cette activité. Cette habilité à mettre en évidence le propos d'un élève est essentielle, tant pour sa confiance

personnelle que pour le bien être de l'ensemble de la classe. Ainsi la capacité à vivre ensemble et la perception du fait que le bien être de l'enfant peut être combiné avec celui des autres favorisent le développement d'un climat de classe propice aux apprentissages.

Cette nouvelle activité m'a également fait prendre conscience de la grande diversité existante au sein d'une classe. Effectivement, tous les élèves ne réagissent pas de la même manière face à une activité. La pratique de ces débats a pu mettre à jour l'omniprésence de certains enfants face à la discrétion d'autres : le constat de cette hétérogénéité m'a poussée à mener une réflexion sur les causes de ces silences et sur les différents moyens d'y remédier. La mise en place de nouvelles pratiques, telles que celles des débats à visée philosophique, permet à l'enseignant d'avoir un autre regard sur l'élève en question : un élève au niveau faible dans des matières dites traditionnelles va pouvoir se révéler, alors qu'à l'inverse, un enfant brillant se verra déstabilisé par cette activité encore inconnue. Ainsi, la prise en considération de la singularité de chaque individu au travers de nouvelles attentes va permettre à l'enseignant de s'intéresser à la personne en tant que telle et non pas à l'élève par l'intermédiaire des matières scolaires.

1.2 La transdisciplinarité : un élément essentiel

Cette activité, relevant de la mise en relief de grandes notions universelles, peut également être un facteur propice au développement de la transdisciplinarité. Effectivement, au travers de l'étude des albums permettant le repérage d'une grande thématique, il est encore plus aisé de mettre en place une interaction entre les différentes disciplines scolaires. Pour illustrer cet argument, avec l'étude de l'album « Otto » de Tomi Ungerer, il aurait été possible de prendre appui sur ce dernier pour aborder la seconde guerre mondiale en Histoire. En se basant sur un même support de travail, les élèves sont davantage familiarisés avec le document et éprouvent donc une plus grande aisance et ouverture d'esprit pour comprendre la notion abordée. Ayant déjà connaissance de l'outil, ils pourront uniquement se centrer sur la compréhension de l'élément étudié, ce qui intensifiera leur concentration sur le concept et non sur le support. Les albums sont donc des outils permettant une ouverture au projet de classe. Cette transdisciplinarité est également présente au sein des compétences du socle commun de

connaissances, de compétences et de culture¹⁵, devant être acquises par les élèves. En effet, au travers des débats à visée philosophique, nous pouvons facilement recroiser de nombreuses compétences, issues de matières scolaires diverses. Pour exemple, certaines compétences du français partie « langage oral », sont travaillées lors de l'activité. L'utilisation d'œuvres d'art comme autre « stimulus » de la notion abordée, permet de développer les compétences analytiques demandées dans la discipline de l'histoire de l'art. Le document de base choisi est donc un outil fondamental dans la mise en place de cette transdisciplinarité puisqu'il peut être de nature très diverse. En tout état de cause, cette expérience a renforcé ma volonté de mettre en place des projets communs à la classe, toujours dans l'optique de renforcer la cohésion entre les élèves. Cette activité a bien montré son efficacité tant dans la fierté que leur procure cet exercice, normalement réservé aux élèves de terminale, que par l'excitation procurée lors de la découverte du nouveau sujet abordé. Tous ces éléments sont des facteurs stimulants, plus encore, leur participation et leur volonté d'interagir ensemble.

Les discussions à visée philosophique n'ont pas été les seules à être bénéfiques à ma pratique quotidienne. En effet, l'utilisation du sociogramme comme outil d'évaluation du dispositif mis en place s'est avérée utile. Ce dernier a prouvé son efficacité dans la réalisation des groupes de travail. En se basant sur les résultats affinitaires des élèves, j'ai pu facilement mettre en place des groupements en fonction du travail demandé. Si cette activité nécessite une certaine entente, je favoriserais les rapports homogènes entre élèves, et à l'inverse, si elle nécessite la confrontation de différents points de vue, je privilégierais une hétérogénéité dans les relations. Ces propriétés affinitaires sont également essentielles dans la réalisation du plan de la classe. Ma collègue et moi-même nous sommes basées sur les deux sociogrammes réalisés afin de mettre en forme les différents plans de classe au cours de l'année. Son utilisation a prouvé une fois encore son efficacité, puisque la participation ainsi que la productivité du travail des élèves se sont accrues, tout comme le bavardage n'a cessé de diminuer.

15 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE. *Programmes d'enseignement de l'école élémentaire et du collège*. Bulletin officiel, n°30, 26 juillet 2018. Disponible sur : https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=38047 (Consulté le 23 mai 2020).

Par l'intermédiaire de ces dispositifs, ma pratique a considérablement évolué. Que ce soit du point de vue de ma posture d'enseignante que de celui de la pluralité des outils utilisés, ma position professionnelle s'est vue positivement impactée et cela de façon pérenne.

II/- Et si c'était à refaire ?

2.1 L'évolution du rôle des élèves

La contrainte du temps dans la mise en pratique du dispositif influence fortement la présentation de l'activité aux enfants. En effet, ayant une durée de pratique plutôt restreinte du fait de ma présence hebdomadaire à hauteur d'une journée, j'ai dû imposer plusieurs façons de procéder. Pour exemple, l'activité en elle-même n'a pas été introduite progressivement : elle a été formulée une seule et unique fois et a donc imposé les différentes manières de pratiquer. Il en va de même pour les affiches énonçant les « exigences intellectuelles » et les « exigences de communication » (annexe n°3). Ces dernières ont été présentées telles quelles lors du premier débat. En procédant de cette manière les élèves n'ont, dans un premier temps, pas forcément trouvé de sens à la réalisation de cette activité. Face à une autre classe pour laquelle j'aurais la responsabilité tout au long de l'année, je prendrais davantage de dispositions afin que ce soient les élèves qui mettent en place cette pratique. Effectivement, l'instauration de cette activité nécessite une certaine contextualisation. Avec les élèves, nous pourrions prendre un moment pour définir ce qu'est un débat, la signification de « à visée philosophique », mais également les objectifs recherchés par cette pratique. Le respect des tours de parole, l'énonciation d'arguments, la structuration argumentaire, le renchérissement et la justification de propos sont autant d'éléments nécessitant un apprentissage spécifique. Aussi en évoquant communément la procédure, les buts et les règles de cette activité, les élèves seront davantage impliqués, ce qui permettra, à terme, une plus grande efficacité du dispositif.

La réalisation d'une trace écrite individuelle en fin de débat sera un élément que je conserverai *a posteriori*. Effectivement, cette dernière permet aux élèves de structurer et de hiérarchiser les arguments énoncés. Elle est également un outil servant de base de réflexion pour ma propre pratique professionnelle puisqu'au travers de cette micro-rédaction, je peux

entrevoir le ressenti de l'élève, les arguments qu'il a retenu ou encore une partie de son cheminement de pensée. C'est par son intermédiaire que je peux identifier le rapport de l'élève face à cette activité. Elle apparaît donc comme un facteur indirect d'évaluation de ma pratique. Néanmoins, afin de développer cette notion d'activité commune, j'essaierai d'introduire une trace écrite partagée, qui sera présentée au sein du « cahier-philosophie » de la classe. Ce dernier permettra de retracer l'ensemble des débats réalisés auquel sera associé un dessin et/ou une phrase choisie communément par la classe. Grâce à un temps de synthèse collectif, les élèves pourront se remémorer l'ensemble des arguments énoncés ce qui facilitera une formalisation commune de la thématique abordée. Au travers de cette mutualisation les enfants devront, une fois de plus, se mettre d'accord sur la trace à réaliser. Cette façon de procéder renforcera donc le processus de cohésion tant recherché.

Toujours dans ma volonté de renforcer les liens entre les élèves en développant le respect d'autrui ainsi que l'autonomie, la mise en place de rôles spécifiques au sein de la classe devient indispensable. En effet lors de la réalisation de ces débats, je me suis aperçue que les élèves prenaient beaucoup de plaisir à transporter les affiches sur lesquelles sont présentées les exigences demandées. Cette fonction était alors perçue comme un privilège et le regard des autres changeait de sorte qu'un sentiment de respect semblait s'installer. Lorsque cette tâche était confiée aux enfants les plus dissipés, elle leur permettait de se canaliser et de favoriser leur concentration pour la suite de l'activité. Dès lors, il m'apparaît comme essentiel de développer cette harmonie naissante. Pour cela, j'ai pensé instaurer différents rôles, propres à cette discussion à visée philosophique. En effet, la possibilité de désigner un maître du discours, qui sera chargé de distribuer la parole à ses camarades, pourrait être envisagé. Pour ma part, cela me permettrait d'avoir un regard extérieur au débat et ainsi évaluer plus facilement leur capacité d'élocution et de réflexion. Néanmoins du fait de sa complexité, l'introduction de cette nouvelle fonction devrait se faire de façon progressive et cela après la réalisation de plusieurs débats. Un maître du temps pourrait également être chargé de surveiller la durée du débat afin que ce dernier n'excède pas les vingt minutes prescrites. Le rôle de reformulateur est aussi une piste à envisager. L'élève en charge de cette fonction devra être capable de répéter le propos d'un de ses camarades, en utilisant d'autres mots, afin d'explicitier ce qui a été énoncé. Cette capacité de reformulation est une compétence très difficile à développer mais qui est essentielle dans la construction du futur citoyen que

deviendra l'élève. Dès lors, ce rôle devra être intégré de manière plus progressive, et touchera dans un premier temps les enfants les plus à l'aise oralement. L'instauration d'un planning est donc indispensable pour établir une rotation de sorte que tous les élèves puissent, potentiellement, pouvoir occuper ces fonctions chacun leur tour.

2.2 L'approfondissement des thématiques étudiées

La volonté première d'examiner un maximum de notions, lors de la courte période de pratique vécue, a rapidement démontré ses limites. En effet, l'étude d'une seule thématique au travers d'un unique album permet seulement un survol de la notion et ne favorise pas l'encrage souhaité. Cette intention d'aborder un grand thème au cours de plusieurs débats permettrait d'approfondir la réflexion. Pour parler de l'ensemble des constituants d'une notion, il est possible d'étudier plusieurs albums, tous abordant une nouvelle variable. Afin d'explicitier au mieux mon propos, il est primordial de l'illustrer. Ainsi, en prenant l'exemple de la grande thématique du bonheur, on peut la décliner en plusieurs parties. La première pourrait correspondre à l'identification de ce qu'est le bonheur. La seconde serait de savoir si ce dernier est influencé par autrui, et la troisième serait la perception de son propre bonheur, c'est-à-dire à quel moment sait-on que l'on est heureux. Ces différentes sous-parties peuvent être progressivement introduites au travers de trois supports différents permettant ainsi la réalisation de trois débats à visée philosophique. En procédant de cette manière, la notion de bonheur sera alors davantage travaillée par les élèves, ce qui favorisera le processus de réflexion souhaité. De plus, par le recul pris face à ma pratique et dans l'hypothèse d'être affectée à une classe sur la totalité de la semaine, je choisirais d'organiser ce dispositif sur plusieurs jours successifs et sur des plages horaires réduites. En effet, cet agencement favoriserait le processus de réflexion visé. En réalisant l'étude d'une sous-notion sur une semaine, l'élève pourrait rester actif et concentré sur cette dernière ce qui favoriserait son implication mais également sa compréhension. La première journée serait consacrée à la lecture de l'album avec le partage des réactions suscitées. La deuxième permettrait la réalisation du débat interprétatif de l'album pour ensuite clôturer la troisième journée par le débat à visée philosophique. La frustration des scripteurs, procurée par la non-participation au débat, pourrait quant à elle, être remédiée par la réalisation de deux débats de dix minutes au lieu d'un seul et unique de vingt minutes. Comme chaque débat à visée philosophique est

constitué de plusieurs questions, il est tout à fait réalisable d'intervertir les membres des deux groupes, ce qui obligerait certains élèves ayant le rôle de prendre des notes, à davantage suivre les arguments énoncés. Évincer cette frustration permettrait ainsi un renfort du climat positif de classe.

2.3 Une homogénéisation de la participation

Malgré une adaptation organisationnelle du dispositif permettant un partage de la parole plus efficace, la participation reste un élément central devant tout particulièrement être analysé. Effectivement, lors des débats à visée philosophique, cette dernière apparaît comme très hétérogène d'un élève à l'autre : quand certains ont du mal à s'arrêter de parler, d'autres éprouvent des difficultés à participer à l'échange. Néanmoins, comme évoqué par Catherine Charlot et Yves Reuter (2012), « la réflexion pédagogique fait émerger l'idée que les interactions spécialement langagières, sont la condition sine qua none d'un véritable apprentissage »¹⁶ (p. 90). Au travers de cet article, on perçoit véritablement l'influence positive de la discussion avec autrui sur le développement des compétences attendues. Cette étude démontre donc le lien de causalité entre participation et niveau scolaire : plus l'élève participe, plus ce dernier développe une aisance communicationnelle, un rapport au savoir amplifié et une motivation accrue. Néanmoins, deux arguments viennent faire évoluer cette manière de penser, perçue plutôt du point de vue de l'adulte. Souvent, les élèves ne se rendent pas compte des bénéfices que peuvent leur procurer cette participation. Ils sont davantage dans l'optique de « faire plaisir à l'enseignant ». De plus, cette capacité d'interaction est très souvent perçue par les autres élèves comme une critique plutôt péjorative et stigmatisante. Dans ce cas présent, la participation est associée au jugement et au regard d'autrui, deux facteurs qui commencent à avoir énormément d'importance à ce stade de développement chez l'enfant. Cet argument illustre donc bien que la peur de se tromper, ressentie par certains élèves, entraîne un sentiment de perte de contrôle à la vue de tous. Il est donc essentiel de

16 CHARLOT Catherine, REUTER Yves. « Participer et faire participer : regards croisés d'élèves et d'enseignants sur la participation en classe de seconde », *Recherches en didactiques* [en ligne], 2012, n°14, p.85-108. Disponible sur : <https://www.cairn.info/revue-recherches-en-didactiques-2012-2-page-85.htm#s2n4> (consulté le 09.04.2020)

trouver divers moyens visant à développer la participation de tous les enfants lors des débats à visée philosophique, tout en évitant de renforcer le regard stigmatisant d'autrui.

Afin d'accroître au maximum l'implication des « petits parleurs » lors des débats, il apparaît comme essentiel de laisser un temps individuel de réflexion, après la lecture de la question à visée philosophique, pour que les élèves puissent noter au minimum un argument. Cette idée pourra donc servir d'amorce ou de relance lors de la réalisation du débat, en demandant à ces enfants, plutôt introvertis, de lire leur recherche. En instaurant ce moment de pensée autonome, les élèves seront moins dans l'imprévu de la discussion : cette capacité à rebondir sur les propos d'autrui peut apparaître, pour certains, comme déstabilisante. Aussi, en les contraignant à participer en tout début de l'échange, cela devrait réduire l'éventuelle difficulté émotionnelle. De plus en procédant de cette manière, les élèves vont davantage percevoir l'aspect évolutif de la réflexion. La verbalisation de l'argument initial donnera un point de départ commun. Par la suite, différents arguments seront énoncés, et enfin l'élaboration de la trace écrite finale commune permettra d'aboutir à un même résultat. Ce cheminement de pensée partagé renforcera d'une part, la cohésion de la classe et d'autre part, le processus de métacognition.

La mise en place d'un « contrat » dans les règles du débat, peut être une autre solution afin de pousser chaque élève à prendre la parole au-moins une fois. Pour reprendre l'argument énoncé plus en amont quant à l'instauration d'un rôle spécifique de distributeur de parole, l'élève en question pourra facilement interroger et pointer la participation de chaque enfant, grâce à une liste dédiée à cette fonction. Passer par l'intermédiaire d'un rôle social permettra potentiellement, de réduire la pression scolaire pouvant être engendrée, sans le vouloir, par l'enseignant. En passant par un tiers, il sera plus aisé de développer un sentiment de discussion agréable. D'autant plus que, comme le présente Michel Tozzi, le rôle de distributeur de parole est un apprentissage dans la capacité « de ne pas privilégier, dans les tours de paroles, ceux qui sont en face par rapport à ceux qui sont sur les côtés. Il apprend à regarder le groupe, et pas seulement ses amis ou ceux dont il a peur »¹⁷. Ce nouvel exercice est donc bénéfique tant pour l'élève occupant ce rôle, que pour ceux perçus comme « petits-parleurs ». Néanmoins, au travers de la mise en place d'un tel contrat, il ne faut pas oublier

17 TOZZI Michel, La construction identitaire de l'élève par le questionnement et la discussion à visée philosophique. *Tréma: Revue internationale en sciences de l'éducation et didactique* [en ligne]. 2010, n°33-34, pp. 8-22. (Consulté le 27.02.2020). Disponible sur : <https://doi.org/10.4000/trema.2519> ;

que l'élève dispose d'un « droit de se taire »¹⁸, droit qui permet de ne pas sombrer dans la réponse contrainte mais qui oblige plutôt, à aider au développement de cette capacité réflexive. Suite à cette analyse concernant la participation des élèves, ma volonté première de mettre un place un dispositif d'évaluation au long court par l'intermédiaire d'une grille de fréquence de parole, a donc rapidement montré ses limites. Cette réflexion sur la participation m'a rapidement fait prendre conscience que cette évaluation n'était pas des plus équitables. En effet, ce n'est pas parce qu'un élève ne parle pas que ce dernier ne pense pas. Même si la capacité à prendre la parole est une compétence devant être travaillée, elle n'est pas unique dans la pratique des discussions à visée philosophique : la capacité à justifier son propos par des exemples, à prendre en considération les arguments de ses camarades, à formuler clairement un raisonnement sont autant d'éléments devant être évalués. Aussi, l'utilisation d'une grille d'évaluation ne doit pas s'arrêter à la seule fréquence de parole mais plutôt à l'identification d'un approfondissement de la réflexion, et cela par l'intermédiaire de critères évolutifs. Le passage par l'écrit peut donc être, dans ce cas, un outil d'aide à l'évaluation afin de percevoir au mieux la pensée de tous les élèves.

2.4 Susciter envie et autonomie

Toujours dans l'optique de susciter enthousiasme et envie d'apprendre, j'essaierais dans la mesure du possible, de varier davantage les supports servant de base de réflexion. En effet, même si l'album reste un support ludique et stimulant pour les élèves, j'introduirais dans un second temps, d'autres points de départ. L'existence de fables, d'affiches ou encore d'œuvres d'art, sont autant d'éléments pouvant être travaillés. La variation de ces « stimuli » permettrait d'éviter toute lassitude de la part de certains élèves et serait également un bon support de développement de la transdisciplinarité. L'étude des fables peut être recroisée avec la compréhension et l'interprétation de textes littéraires demandées au sein des programmes officiels, l'exploitation d'œuvres d'art telles que les tableaux, les sculptures, ... peut être mêlée à l'histoire des arts. Par exemple, l'étude d'un extrait simplifié d'un texte des philosophes des Lumières pourrait être l'entrée d'un débat sur la notion de chef. Parallèlement, cette analyse permettrait d'introduire les causes de la Révolution Française de

18 TOZZI Michel, La construction identitaire de l'élève par le questionnement et la discussion à visée philosophique. *Tréma: Revue internationale en sciences de l'éducation et didactique* [en ligne]. 2010, n°33-34, pp. 8-22. (Consulté le 27.02.2020). Disponible sur : <https://doi.org/10.4000/trema.2519> ;

1789, étudiées au sein du programme d'Histoire de CM1. L'étude d'un grand concept, comme celui de l'amitié, pourrait aussi servir de base pour la réalisation d'une expression écrite. Nous pourrions imaginer que l'élève décrive physiquement et moralement son ami, tout en proposant différents arguments sur les bénéfices que lui procure cette amitié. Ce transfert de supports, d'une matière à l'autre, donne davantage de sens à l'apprentissage et incite l'élève à s'investir. D'autant plus que la réalisation de plusieurs débats à visée philosophique, traitant d'une même thématique, peut être travaillée sur plusieurs semaines. Ainsi, cette organisation devient propice à la pédagogie de projet qui a montré toute son efficacité, tant du point de vue scolaire que du point de vue du climat de classe.

De manière optimale, afin de développer tous les bénéfices procurés par la réalisation de ces débats à visée philosophique, il serait idéal de prolonger ce dispositif sur l'ensemble de l'école. En effet toutes les études réalisées prouvent que ces discussions sont efficaces, tant pour le développement de l'esprit critique que pour le climat de classe si et seulement si, une continuité est établie tout au long de la scolarisation des élèves. En les pérennisant, ces derniers seraient familiarisés avec la procédure utilisée et ils auraient plus de temps pour développer les compétences recherchées. Ainsi, l'inscription de cette pratique au sein du projet d'école contribuerait au renforcement du climat scolaire, où les enfants seraient désormais à même de penser collectivement. Dans ce cas précis, une entente au niveau de l'équipe enseignante est indispensable. Développer cette pratique tout au long de la scolarité permettrait un renforcement de l'autonomie.

L'évolution de ces différentes modalités apparaît comme une piste nouvelle à explorer, dans l'optique de favoriser la participation, l'implication de l'ensemble des élèves, mais aussi le renforcement de la cohésion du groupe classe. Cette réflexion sur l'adaptation des modalités de travail doit également se poursuivre sur une transposition de ce dispositif dans les deux autres cycles.

III/- Transposition du dispositif dans les autres cycles

3.1 La transposition du dispositif pour les élèves de cycle 2

Les élèves appartenant au cycle 2, sont âgés de six à neuf ans. Cette tranche d'âge correspond à un stade de développement important pour l'enfant : l'acquisition de nombreuses compétences servant de base dans la vie quotidienne est au cœur de cette évolution. L'importance d'instaurer parallèlement une progression dans le développement de la pensée collective est fondamentale, afin de rendre possible le cheminement de réflexion recherché auprès des enfants.

En comparaison avec le cycle 3, les attentes institutionnelles en terme de compétences sont axées d'une part, sur le développement de sa propre réflexion, et d'autre part sur la capacité de prise en compte des dires d'autrui. En effet, l'objectif visant à « exposer une courte argumentation pour exprimer et justifier un point de vue et un choix personnels »¹⁹ doit permettre à l'élève de recourir à un cheminement de pensée progressif et établissant une certaine cohérence. Au travers des débats à visée philosophique, l'enfant pourra acquérir cette compétence puisqu'il devra trouver des arguments visant à justifier sa façon de penser, et cela à partir d'une question dite universelle. Le second objectif ciblant une confrontation de « ses jugements à ceux d'autrui dans une discussion ou un débat argumenté »¹⁹ devra permettre à l'élève de commencer à prendre en considération les propos de son égal, élément d'apprentissage commençant dès la maternelle, dans la capacité à laisser l'autre parler. Ces différents objectifs sont, à cet âge, encore très difficiles à concevoir. Dès lors, il apparaît comme essentiel de mettre en place des dispositifs ludiques visant à favoriser ces compétences. Les discussions à visée philosophique apparaissent comme une porte d'entrée propice à ces apprentissages.

Même si les modalités de pratique de cette activité resteront les mêmes, elles devront néanmoins être ajustées afin de pouvoir les adapter à ce public. En effet au cycle 2, nous sommes davantage dans l'optique d'apprendre à débattre. On cherche à renforcer la perception du cheminement de pensée : les élèves doivent se rendre compte que nous sommes partis d'un point de départ, en l'occurrence l'album pour le débat interprétatif et la question à

19 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE. *Programmes d'enseignement de l'école élémentaire et du collège*. Bulletin officiel, n°30, 26 juillet 2018. Disponible sur : https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=38047 (Consulté le 23 mai 2020).

visée philosophique pour la discussion en elle-même. Par la suite, ils devront s'apercevoir qu'avec le débat, ils ont pu déduire telle et telle justification pour aboutir, en dernier lieu, à cet argument final. La perception de cette évolution de pensée est la compétence même devant être développée.

Afin de favoriser au mieux l'accroissement de ces savoir-faire, il est essentiel d'effectuer quelques ajustements. La littérature de jeunesse utilisée, au travers des albums, doit être adaptée afin que la perception de la thématique abordée soit davantage explicitée et compréhensible pour les élèves. Pour exemple, l'album d'*Otto* ayant permis d'aborder la notion d'amitié, ne pourrait pas être utilisé avec des cycles 2 : le sens de ce dernier apparaîtrait comme trop complexe. Ainsi, l'album intitulé *Ami-Ami* de Rascal et Girel serait plus approprié pour l'intégration de ce concept. Le second élément devant être revu est celui de la durée du débat. Préalablement, ce dernier pourrait être restreint à seulement quinze minutes, et devrait impliquer un plus grand nombre de questions visant à favoriser la relance de la discussion. A cet âge, les enfants disposent de moins d'arguments et ne sont pas encore en capacité de rebondir sur les propos d'autrui, compétence qui, comme nous l'avons vu, est travaillée en cycle trois.

L'attribution des différents rôles devra également être revue. En effet, certaines de ces fonctions, et notamment celle ayant été évoquée dans la partie de réflexion professionnelle, ne pourront être mises en place. La capacité de reformulation des propos évoqués, une distribution équitable de la parole ou encore la réalisation d'une synthèse générale, ne pourront être directement appliqués, tout du moins en début de cycle 2. Néanmoins, si les débats à visée philosophique sont réalisés tout au long de l'école élémentaire, voir primaire, ces différents rôles pourront être plus rapidement introduits. A contrario, si cette pratique est réalisée sur une seule année, il s'avérera difficile d'instaurer certains rôles. Ce nouvel argument prouve, une fois encore que pour être totalement efficace, ce dispositif doit se pérenniser tout au long du cursus scolaire.

3.2 La transposition du dispositif pour les élèves du cycle 1

La transposition de ces discussions réfléchies pour les élèves de cycle 1 est également un défi devant être relevé. Effectivement, même si les attentes institutionnelles sont évidemment différentes de celles des cycles 2 et 3, la capacité d'apprendre à vivre ensemble y

est plus que prédominante. L'école maternelle est là pour introduire et développer l'acquisition des premiers codes sociétaux de communication, élément fondamental pour l'intégralité du cursus scolaire de l'élève. A cet âge, les enfants ont un rapport égocentrique vis-à-vis d'eux-mêmes : la capacité de prise en considération d'autrui est quelque chose de vraiment compliqué. Aussi, le rôle des discussions à visée philosophique est donc d'extraire les élèves de cette vision autocentrée pour les amener à parler de manière plus générale, tout en réussissant à mettre des mots sur des idées et sans rester exclusivement centré sur sa propre personne. Ces débats diffèrent donc des séances de langage classiques : dans le cas présent, « le langage utilisé est un outil au service de la réflexion »²⁰(p.23). Même si ces séances vont toujours permettre de « renforcer des compétences langagières nombreuses »¹⁷, ces dernières n'apparaissent pas comme « un objectif prioritaire »²⁰(p.23). Dans cet apprentissage, la mission première est d'aider les élèves de maternelle à ce qu'ils progressent dans la « capacité de s'organiser ensemble pour prendre les autres en compte »²⁰ (p.35). Ainsi, l'utilisation de divers outils tels que les bâtons de discours pour la distribution de la parole ou encore les signaux sonores pour la délimitation du début et de la fin de la discussion sont autant d'éléments importants devant être utilisés pour les enfants de cycle 1. Ces différents accessoires leur permettront de créer une visualisation concrète de cette prise de parole, tout en commençant à prendre progressivement conscience du respect des règles de discussion.

Une autre contrainte à prendre en considération est celle de susciter l'attention de l'ensemble de la classe. Effectivement avec un effectif d'élèves similaire à celui des cycles 2 et 3, il apparaît comme impossible de travailler en groupe-classe. Ainsi, d'autres modalités devront être introduites. Privilégier la réalisation de débats en groupe de cinq ou six élèves maximum, permettra de faciliter la gestion de l'échange. En procédant de cette manière, la discussion proposée devra être réitérée à plusieurs reprises afin que l'ensemble des élèves puissent bénéficier de cette activité réflexive. Ce dispositif sera plus facilement intégrable avec la mise en place parallèle des ateliers autonomes. En effet, pendant que certains seront occupés à travailler individuellement sur une autre activité, un groupe d'élèves pourra être regroupé pour réaliser cet échange réflexif. Néanmoins, le problème du bruit pourra être un écueil à résoudre en fonction de la classe face à laquelle je serai.

20 PETTIER, Jean-Charles, DOGLIANI, Pascaline, DUFLOCQ, Isabelle. *Un projet pour apprendre à penser et à réfléchir à l'école maternelle*. Paris : Delagrave, 2010. 119p . (Guide de poche de l'enseignant)

Comme toute activité réalisée en maternelle, cette dernière doit impérativement être ritualisée. Son aspect cyclique devra être renforcé afin de favoriser la confiance des élèves vis-à-vis de ce dispositif. Néanmoins de nombreuses adaptations devront être introduites, toujours dans l'optique de s'adapter au public face auquel nous pourrions nous trouver. Les durées de pratique ainsi que les questionnements formulés, devront impérativement être revus. Le temps de concentration moyen d'un enfant de maternelle reste limité et ne dépasse pas les vingt minutes. Aussi, les différentes phases énoncées préalablement devront être ajustées et étendues sur la totalité de la semaine. La première journée correspondra à la lecture collective de l'album. Le lendemain, le débat interprétatif de l'histoire pourra être réalisé, toujours sous une disposition circulaire des élèves afin de favoriser l'aspect cohésif d'une classe. Cette discussion ne sera pas axée sur l'énonciation individuelle du passage que les élèves ont ou non aimé, mais plutôt sur l'explication de l'histoire en elle-même. Pour favoriser toute son efficacité, cette étape devra être précédée d'un bref temps individuel de réflexion qui aura préalablement été expliqué. Parallèlement, et toujours dans l'optique de donner des points de repère aux élèves, les enfants seront amenés à fermer les yeux et à réfléchir individuellement sur l'album ayant été lu la veille. Cette phase réflexive leur permettra d'apprendre à se concentrer seul et à chercher les mots qu'ils utiliseront pour raconter l'histoire. Des suites de ce rituel, une mise en commun d'une dizaine de minutes sera réalisée. Un rôle d'étayage de la part de l'enseignant est également essentiel afin d'aider les élèves à formuler leurs pensées et à comprendre le sens profond de l'histoire. Cette seconde étape s'achèvera à ce moment et la suite sera proposée le jour suivant. La réalisation de la discussion à visée philosophique devra être beaucoup plus brève que celle proposée aux enfants des cycles 2 et 3, en ne dépassant pas dix minutes. Le rôle de l'enseignant devient également beaucoup plus subtil : contrairement aux élèves des autres cycles, le professeur ne sera plus seulement relanceur et observateur lors des débats. Dans le cas présent, il aura pour objectifs de synthétiser les idées, de reformuler les propos des enfants, mais aussi de structurer le cheminement de pensée, tout en se disciplinant à ne jamais donner son propre point de vue pour ne pas influencer le débat. La nécessité de laisser les enfants répéter des arguments déjà énoncés par leurs camarades est également quelque chose d'essentiel puisqu'en répétant, l'enfant va pouvoir s'approprier la notion en question. L'importance de la verbalisation et de la répétition sont deux éléments indispensables qui permettront de retirer tous les bénéfices produits par l'activité. Des suites de cette discussion, et comme réalisé avec les élèves d'élémentaire, un moment de synthèse

individuel sera pris afin que ces derniers puissent mettre sur papier les idées retenues. N'ayant pas encore accès à l'écriture, il est préférable de leur demander de réaliser un dessin. Comme évoqué par Pettier Jean-Charles, Dogliani Pascaline et Duflocq Isabelle, le dessin « permet au non-parleur de s'exprimer et au petit parleur de donner son avis »²¹ (p.62). Utiliser ce moyen d'expression à l'issue de la discussion va ainsi favoriser le processus de métacognition recherché.

La variation des ressources servant de base de réflexion est également un facteur d'évolution. Même si par son aspect ludique et familier l'album reste un support de prédilection, d'autres moyens existent et permettent d'aborder une nouvelle notion. Comme énoncé préalablement pour les élèves des autres cycles, une diversification des supports est à envisager. Les peintures, les sculptures, les couleurs, ... sont autant d'éléments pouvant être associés à une même réflexion. Néanmoins, l'importance d'adapter ces supports au public face auquel nous nous trouvons apparaît comme indispensable. Quand on utilisera l'album de Tomi Ungerer *Jean de la Lune* pour l'étude de la thématique de la différence au cycle 3, on préférera celui de David McKee *Elmer* pour le cycle 1. La notion de l'amitié pourrait être travaillée avec l'utilisation d'une fable de Jean de la Fontaine *Le lion et le rat* puis substituée par une comptine pour les élèves de maternelle. Cette diversification des supports permet un apport culturel plus varié tout en ne touchant pas à l'aspect ritualisé de l'activité.

L'exercice en question nécessite également de « sensibiliser les enfants à percevoir la différence entre une question philosophique et une question scientifique »²¹(p.31). Même si à cet âge, les élèves n'ont pas encore accès à une certaine abstraction de pensée, le rôle de l'enseignant sera de les amener à identifier cette distinction en pointant l'aspect universel de la question. Malgré un intitulé d'activité identique à celui des cycles trois, il apparaît comme essentiel de modifier les interrogations formulées. En effet, les questions proposées devront être plus concrètes mais tout en restant extrêmement ouvertes. Quand en maternelle on posera la question « Ça sert à quoi d'aller à l'école ? », la notion de rapport au savoir sera formulée en élémentaire de façon plus abstraite, sous la forme « Comment est-on certain que l'on sait ? ». La formalisation de ces questionnements philosophiques permet donc d'identifier la grande marge de progression qu'un enfant peut atteindre au cours de son cursus scolaire.

21 PETTIER, Jean-Charles, DOGLIANI, Pascaline, DUFLOCQ, Isabelle. *Un projet pour apprendre à penser et à réfléchir à l'école maternelle*. Paris : Delagrave, 2010. 119p . (Guide de poche de l'enseignant)

Au cycle 1, l'aspect transdisciplinaire révélera toute son importance afin de favoriser l'appropriation et l'acquisition des grandes notions abordées. La nécessité de prolonger ce qui a été préalablement étudié dans un autre contexte que celui des discussions à visée philosophique apparaît comme essentiel pour faire sens. La lecture d'autres albums, la production d'œuvres artistiques, l'écoute de musique, ... sont autant d'éléments pouvant facilement être associés à la grande thématique étudiée.

Ce travail, quelque peu novateur, est adaptable à toute classe d'âge. L'universalité des notions permet de faciliter la transposition du partage, en fonction de la classe face à laquelle nous pouvons nous retrouver. Les variations effectuées resteront exclusivement centrées sur le support de base, la formulation des questions ainsi que la durée des discussions. Pour ce qui est de l'organisation même, cette dernière restera identiquement présentée afin de toujours favoriser une réflexion commune.

CONCLUSION :

Initialement, un constat général a mis en évidence la présence de nombreux problèmes vis-à-vis de l'entente entre les élèves au sein de la classe. Ce climat néfaste venait entraver la bonne mise en place des diverses situations d'apprentissage. En s'interrogeant sur l'ensemble des composantes de ce climat, il a rapidement été mis en évidence l'importance de développer celle de la coopération. Grâce à l'expérience menée par Muzafer Sherif, l'influence positive de l'instauration d'activités coopératives, mais également de projets communs, a clairement été illustrée. Aussi, une réflexion a été menée afin de trouver le meilleur dispositif pouvant remédier à cette situation. Suite à diverses opportunités, il s'est avéré que les débats à visée philosophique sont apparus comme les plus adaptés. A partir des pratiques de Michel Tozzi et de Matthew Lipman, ainsi qu'une aide précieuse de la part d'une PEMF, une mise en pratique a pu rapidement être faite. Au travers de ces discussions, divers objectifs ont été reproduits : d'une part le partage d'une activité commune a eu pour but de renforcer la cohésion au sein de la classe, et d'autre part, l'étude de notions universelles telles que la tolérance, la différence, ou encore le jugement ont permis de consolider et renforcer cette relation d'unité naissante. Toujours en lien avec les attentes institutionnelles, ces thématiques sont apparues comme essentielles à la formation des futurs citoyens que deviendront les élèves. Afin de mesurer au

mieux l'efficacité du dispositif proposé, l'élaboration d'un questionnaire affinitaire sur les souhaits de placement des élèves au sein de la classe leur a été présenté. Grâce à ces derniers, la réalisation de deux sociogrammes a permis de confronter la situation initiale avec la situation finale avec, entre temps, la mise en pratique des débats à visée philosophique. Après deux mois d'une application hebdomadaire des discussions, le constat d'une légère amélioration a été démontré : on identifie l'apparition d'un long circuit de liens, mais sans réelle mixité et sans réel groupe cohésif en tant que tel. L'importance de pérenniser cette activité, au-moins jusqu'à la fin de l'année scolaire et si possible, sur la totalité du cursus scolaire, est essentielle afin de consolider cette cohésion naissante.

Ces discussions ont également été de véritables facteurs d'évolution sur ma propre pratique professionnelle. Cette activité m'a permis de repenser ma place d'enseignante. Mon rôle n'est pas seulement de transmettre magistralement les savoirs, mais plutôt d'être présente comme soutien pédagogique tout en laissant les élèves s'exprimer, penser par eux-mêmes et en leur faisant acquérir une certaine autonomie de pensée. Parallèlement, ce dispositif m'a fait prendre conscience de l'importance de mener, avec les élèves, des projets transdisciplinaires. L'appui des débats à visée philosophique est un outil propice au développement de ce croisement des enseignements. Mener ce type de projet contribue à faire sens auprès des élèves et à renforcer la conviction, unanimement partagée, que ces activités communes sont essentielles au développement identitaire du groupe classe. Même si cette expérience a été un réel tremplin dans ma pratique professionnelle, de nombreux points restent encore à travailler : le développement de l'autonomie des élèves par la mise en place de rôles spécifiques, l'approfondissement des diverses thématiques par la réalisation de plusieurs débats, l'aide à l'accroissement de la participation orale par un moment individuel de réflexion préalable, sont autant d'éléments de réflexion. De plus, en réfléchissant à une adaptation de l'activité en fonction de la tranche d'âge des élèves, je me suis aperçue que ces discussions ont été transposables au cycle 1 et au cycle 2. Effectivement, même si ces dernières peuvent paraître compliquées pour de jeunes âges, on constate qu'elles sont facilement exportables, avec une adaptation évidente des modalités temporelles et organisationnelles.

Même si, au travers de cette expérimentation on conçoit une évolution de l'élève sur sa relation vis-à-vis d'autrui, on peut désormais s'interroger sur le développement de sa réflexion face à un propos et sur sa capacité à trouver des arguments, pour défendre un point

de vue. L'esprit critique, correspondant à la faculté d'établir une réflexion rigoureuse permettant la formulation d'un jugement raisonné, est un facteur souvent associé aux discussions à visée philosophique. Cette capacité à s'interroger sur l'authenticité d'un argument est un aspect on ne peut plus recherché par l'Éducation Nationale et donc, retranscrit, au travers des programmes officiels. Dans notre société actuelle où l'individu a accès à un flot d'informations de tout genre, la capacité à percevoir l'inexactitude de certaines informations et à identifier des déclarations mensongères est une compétence, à part entière, devant impérativement être travaillée. Face à l'évolution des diverses modalités d'informations, le débat à visée philosophique peut-il être un remède à la perception de l'inexactitude de certaines données ? Comment, au travers de ces derniers, peut-on aider les élèves à développer cet esprit critique ? Les discussions à visée philosophique influencent-elles véritablement la façon de penser des élèves ?

Bibliographie :

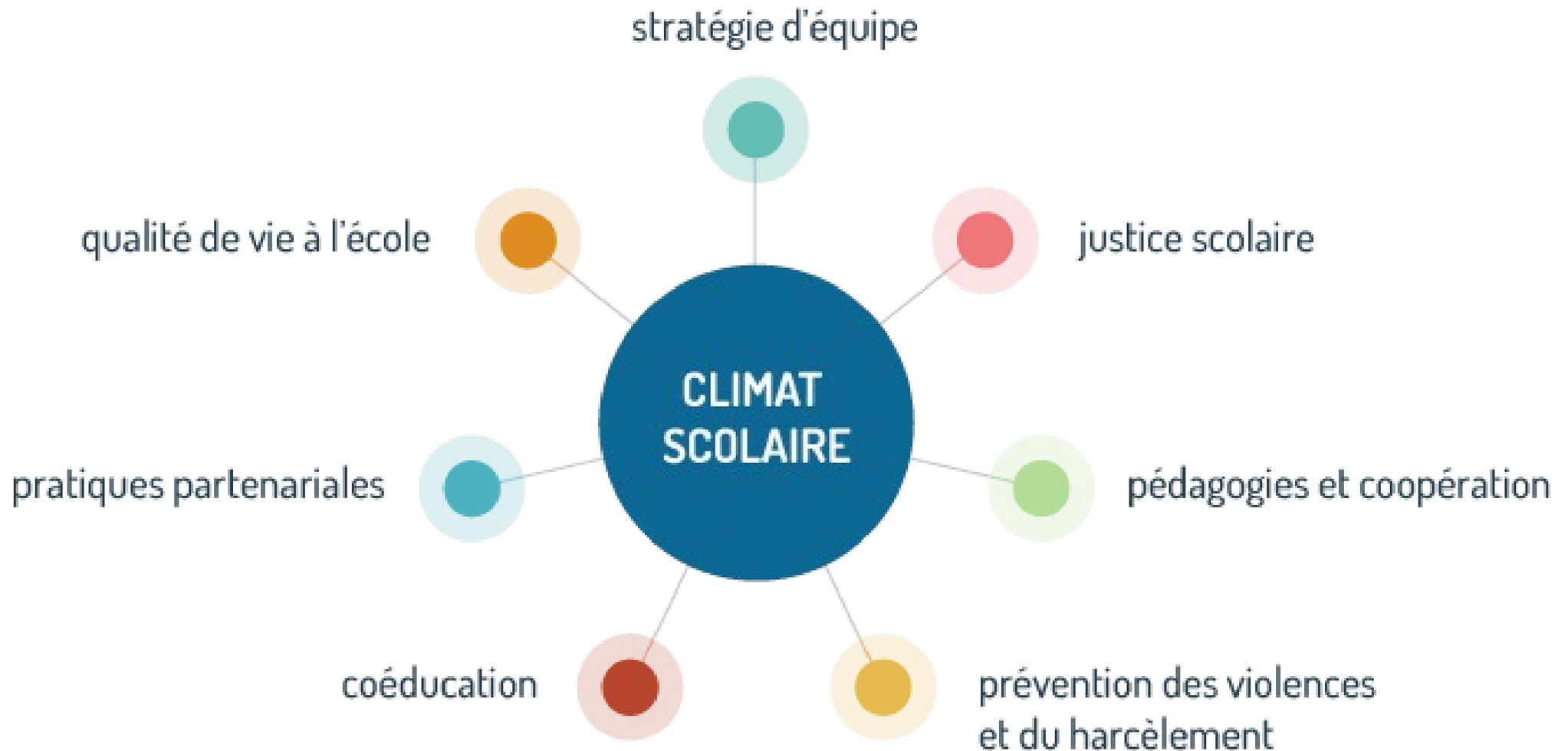
- VELTCHEFF, Caroline, *Pour un climat de classe positif*. Canopé éditions, 2019. 103p. (Éclairer) ;
- GAYET, Daniel. *Interactions entre le groupe et apprentissages : relations entre élèves et apprentissages*. Presses universitaires de Paris Nanterre, 2011, p. ;
- THARRAULT, Patrick. *Pratiquer le débat-philosophie à l'école*. Paris : Retz, 2016, 205p. ;
- PARLEBAS, Pierre. *Sociométrie, réseaux et communication*. Paris : Presses Universitaires de France, 1992. Chap. 1, Portrait de la sociométrie, p. 42 à 46 ;
- PETTIER, Jean-Charles, DOGLIANI, Pascaline, DUFLOCQ, Isabelle. *Un projet pour apprendre à penser et à réfléchir à l'école maternelle*. Paris : Delagrave, 2010. 119p . (Guide de poche de l'enseignant) ;
- GALICHET, François. *Pratiquer la philosophie à l'école*. Éditions Nathan, 2004. 110p. ;
- UNGERER, Tomi, *Jean de la lune*. École des loisirs, 1966. p.39.
- DIDIER, Jean, ZAD, *L'agneau qui ne voulait pas être un mouton*. Syros, 2003. 40.p ;
- UNGERER, Tomi, *Otto*. École des loisirs, 1999. 33.p ;
- TURIN, Adela, *Rose bonbon*. Actes Sud Éditions, 1975. 40.p ;
- MACKEE, David, *Elmer*. Editions Kaléidoscope, 1989. 28.p ;
- RASCAL, *Ami-Ami*, Pastel, 2002, 36.p ;

Sitographie :

- LEMAINÉ, Gérard. « Le dépassement des conflits entre groupes ». *Revue française de sociologie*, 1968, 9-1, p.89-94. (Consulté le 03.03.2020). Disponible sur : www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1968_num_9_1_1351 ;
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE. *Programmes d'enseignement de l'école élémentaire et du collège* [en ligne]. Bulletin officiel, n°30, 26 juillet 2018. (Consulté le 23.05.2020). Disponible sur : file:///C:/Users/mdela/Downloads/BO_MEN_30_986300.pdf ;

- TOZZI Michel, La construction identitaire de l'élève par le questionnement et la discussion à visée philosophique. *Tréma: Revue internationale en sciences de l'éducation et didactique* [en ligne]. 2010, n°33-34, pp. 8-22. (Consulté le 27.02.2020). Disponible sur : <https://doi.org/10.4000/trema.2519> ;
- MICHAUD Olivier et SASSEVILLE Michel. Introduction à la philosophie pour enfants : l'approche Lipman, *Diotime Revue internationale de didactique de la philosophie* [en ligne], 2017, n° 71. (Consulté le 15.12.2019). Disponible sur : <http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=108616> ;
- TOZZI, Michel, LALANNE, Anne. Discussion philosophique en classe et identité professionnelle du professeur d'école débutant. *Tréma : Revue internationale en sciences de l'éducation et didactique* [en ligne], 2003. (Consulté le 30.03.2020). Disponible à l'adresse : <https://journals.openedition.org/trema/1406#tocto3n6> ;
- CHARLOT Catherine, REUTER Yves. « Participer et faire participer : regards croisés d'élèves et d'enseignants sur la participation en classe de seconde », *Recherches en didactiques* [en ligne], 2012, n°14, p.85-108 (Consulté le 09.04.2020). Disponible sur : <https://www.cairn.info/revue-recherches-en-didactiques-2012-2-page-85.htm#s2n4> ;
- TOZZI Michel. « L'émergence des pratiques à visée philosophique à l'école et au collège : comment et pourquoi ? ». *Revue de recherches en éducation*, 2005, n°35, p. 9-26 (Consulté le 20.04.2020). Disponible sur : https://www.persee.fr/doc/spira_0994-3722_2005_num_35_1_1335 ;
- DELCROIX Céline. Le travail de groupes à l'école primaire : entre filles, entre garçons. *Cahier Pédagogiques* [en ligne]. Février 2017. (Consulté le 23.04.2020). Disponible sur : <https://www.cahiers-pedagogiques.com/Le-travail-de-groupes-a-l-ecole-primaire-entre-filles-entre-garcons> ;

Les constituants du climat scolaire



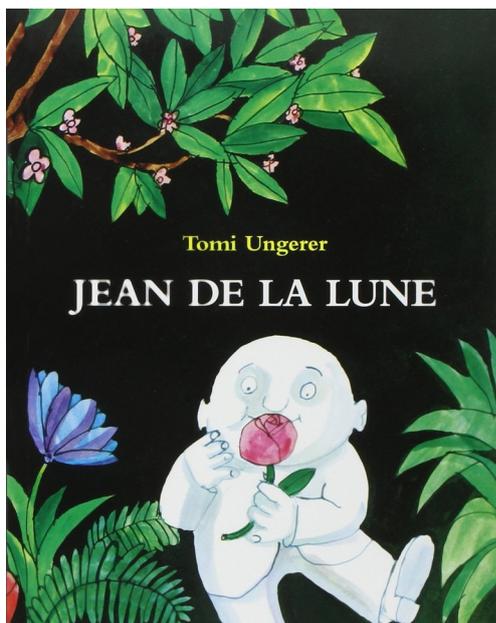
Issu : Réseau Canopé. *Climat scolaire* [en ligne]. Réseau Canopé, 2018 [Consulté le 24.04.2020].
Disponible à l'adresse : <https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/comprendre.html>

Les caractéristiques d'une question à visée philosophique

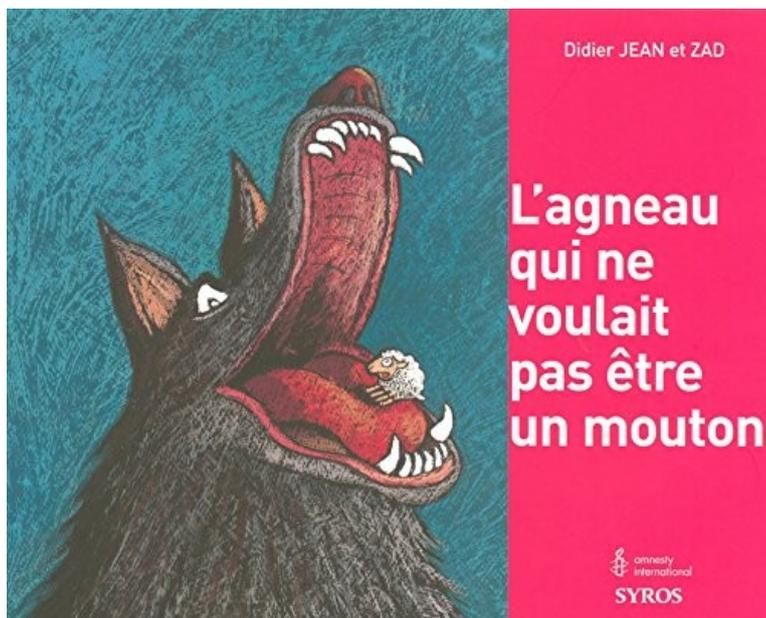
Selon François Galichet, une question philosophique est reconnaissable selon quatre critères :

- **UNIVERSALITÉ** : le sujet du débat doit pouvoir concerner toute personne, quels que soient son époque, son milieu, sa culture, son pays, ...
- **IMPLICATION** : la question philosophique doit me concerner, toucher à ma vie, mes choix, ma façon d'exister. Toute question à portée universelle n'est pas forcément philosophique.
- **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.
- **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.

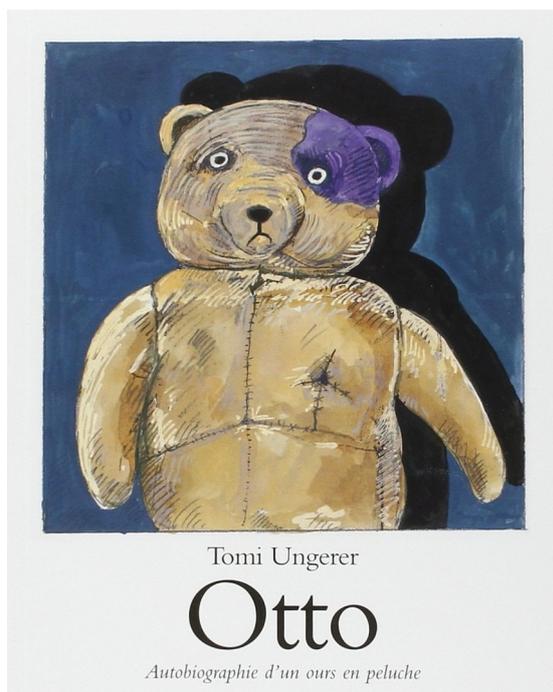
Les albums supports



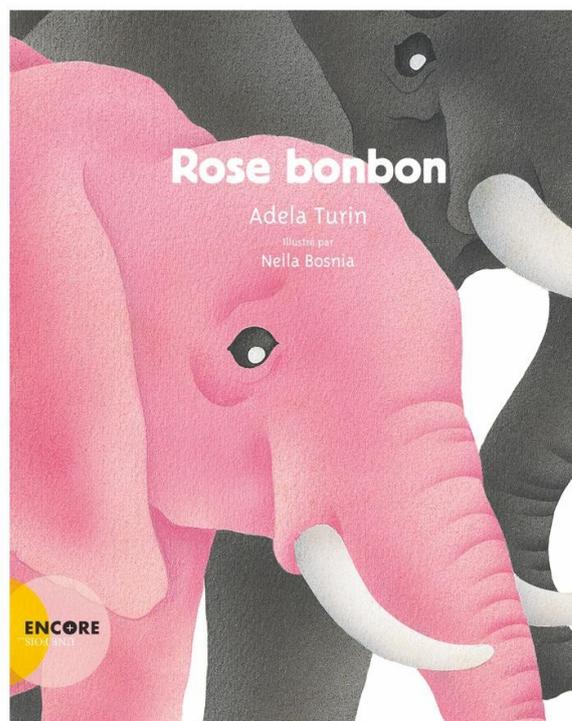
UNGERER, Tomi, *Jean de la lune*. Ecole des loisirs, 1966. 39.p.



DIDIER, Jean, ZAD, *L'agneau qui ne voulait pas être un mouton*. Syros, 2003. 40.p.

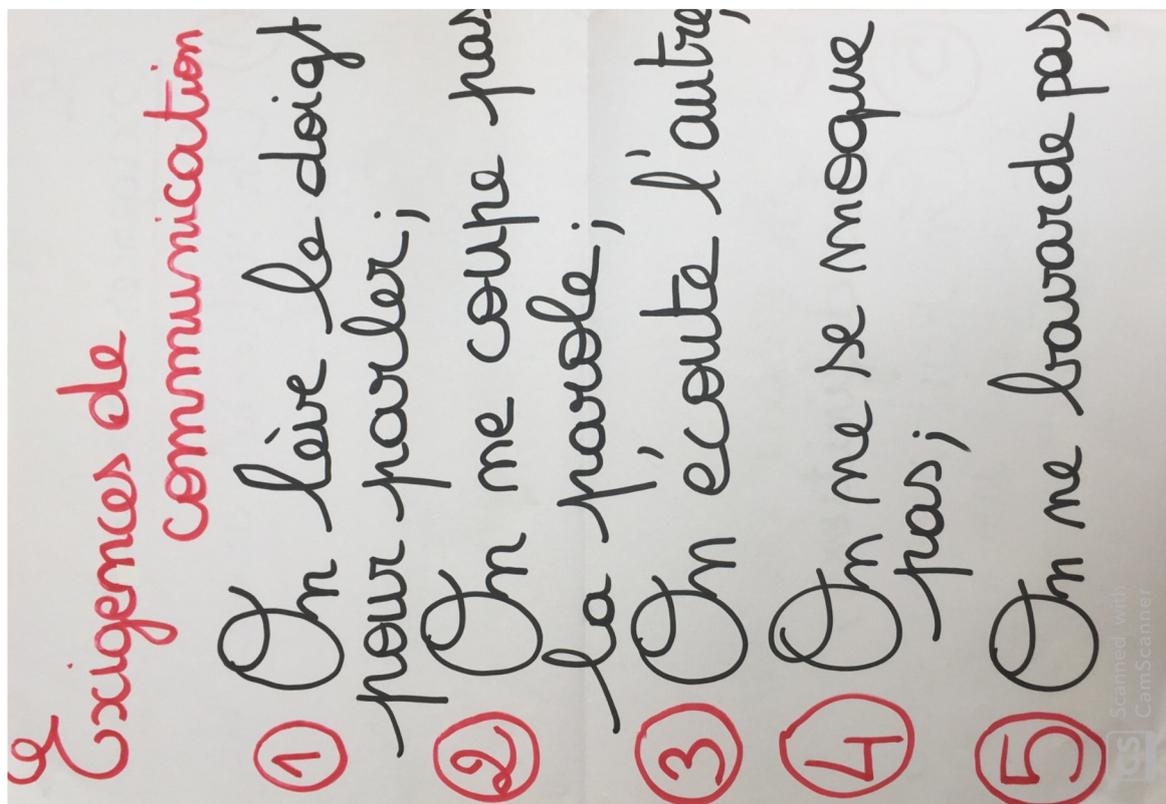


UNGERER, Tomi, *Otto*. École des loisirs, 1999. 33.p.

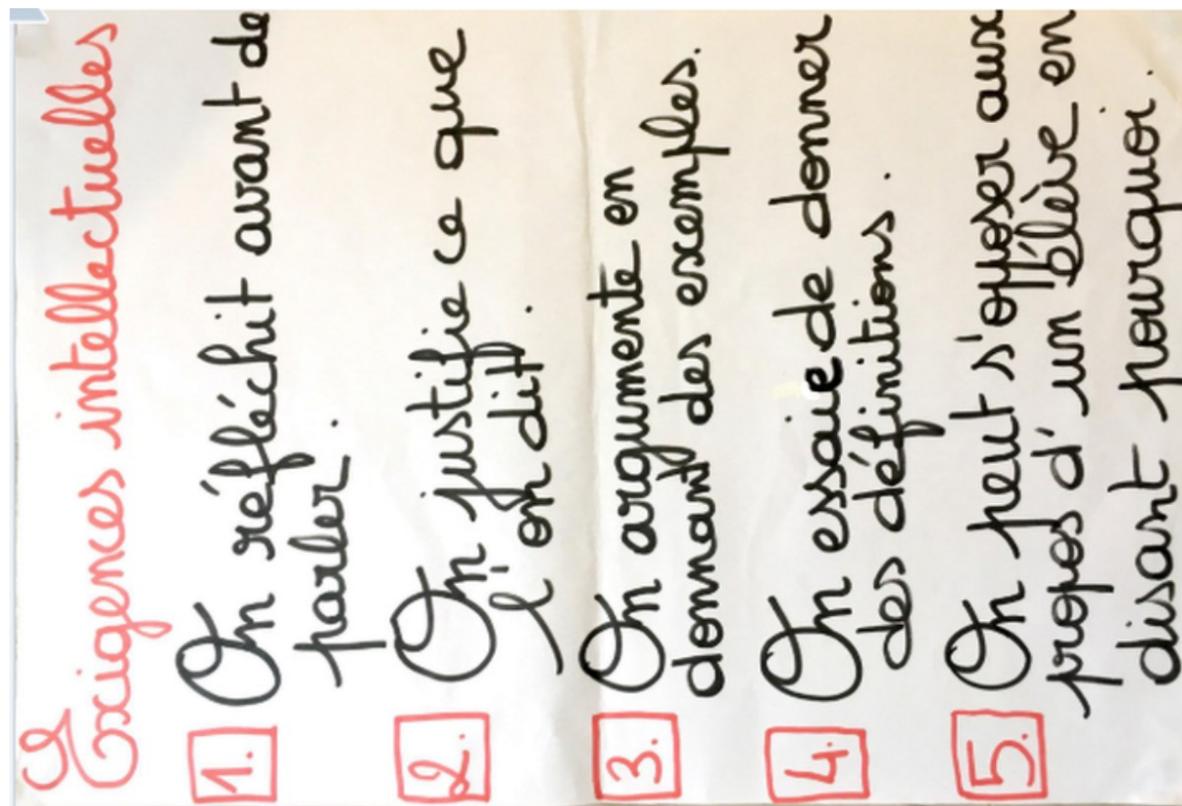


TURIN, Adela, *Rose bonbon*. Actes Sud Éditions, 1975. 40.p.

Les exigences affichées et lues par les élèves à chaque nouveau débat



Exigences de communication



Exigences intellectuelles

Tableau résultats questionnaire élèves 1.

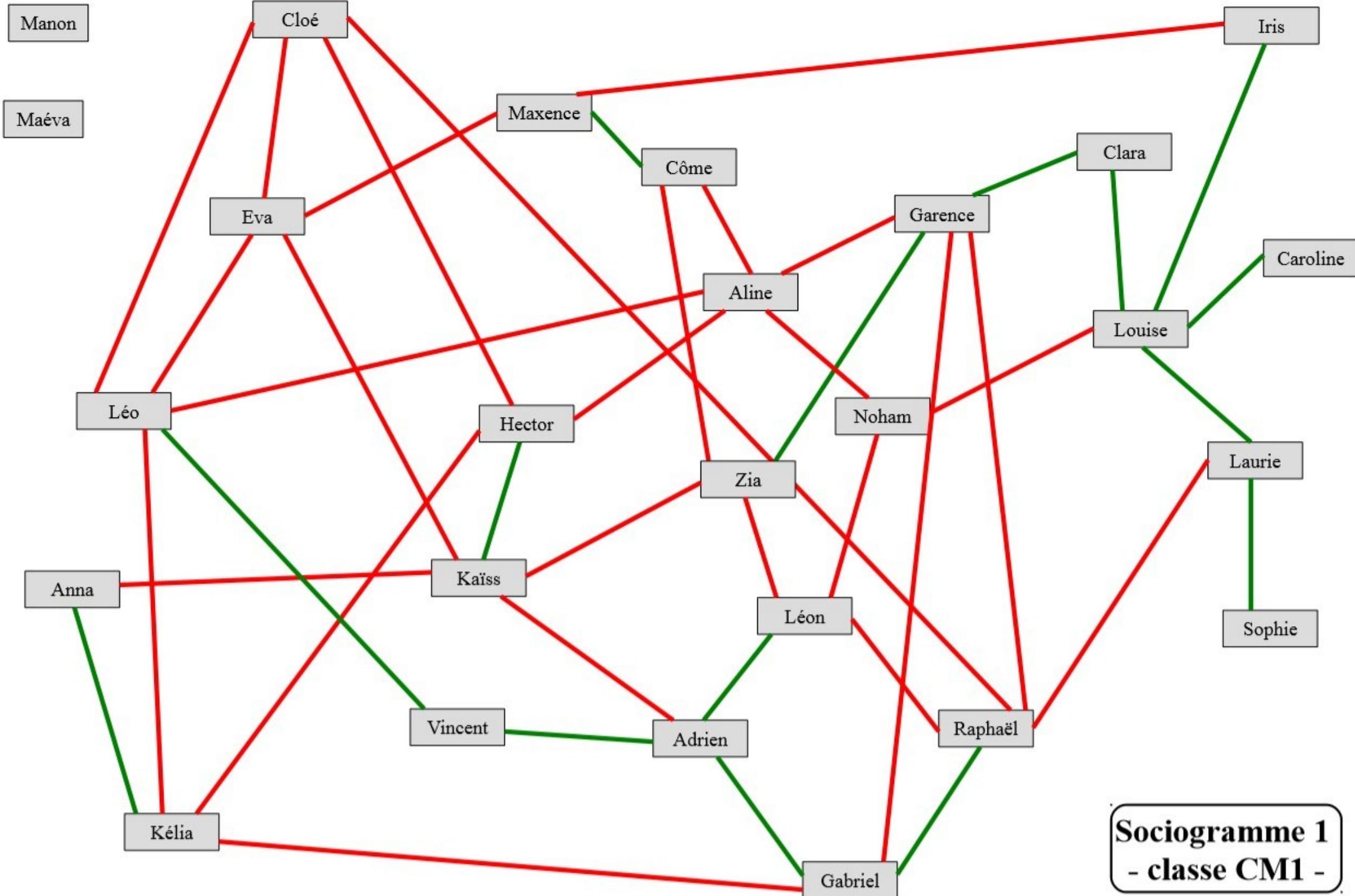
7 novembre 2019

| | Eva | Clara | Laurie | Léon | Sophie | Noham | Louise | Adrien | Côme | Maéva | Léo | Iris | Caroline | Maxence | Hector | Cloé | Anna | Kélia | Zia | Raphaël | Vincent | Gabriel | Garence | Aline | Kaïss | Manon |
|----------|-----|-------|--------|------|--------|-------|--------|--------|------|-------|-----|------|----------|---------|--------|------|------|-------|-----|---------|---------|---------|---------|-------|-------|-------|
| Eva | | | | X | | X | | X | X | X | X | | | X | X | X | X | | | X | | | X | X | X | |
| Clara | X | | | | | | X | | X | | | | | | X | | | | | | | | X | | | |
| Laurie | X | X | | X | X | | X | | X | | | | X | | | X | | X | | X | | | X | | X | |
| Léon | | X | | | X | X | X | X | X | | X | | | | | X | X | X | X | X | | | X | X | X | |
| Sophie | X | X | X | | | X | X | | X | | X | | | | | X | | | | | | | X | | | |
| Noham | | X | X | X | | | X | | | | | | X | | | X | X | | X | X | | | X | X | X | |
| Louise | X | X | X | | | X | | | | | X | X | | | | | | | | | | | X | | | |
| Adrien | | X | | X | | X | X | | X | | | | | | | | X | | X | | X | X | X | | | |
| Côme | | | | | | | X | X | | | | | | X | | | X | | X | X | | X | X | X | X | |
| Maéva | | | | X | | | X | X | X | | | | | | | | | | | X | X | | X | X | X | |
| Léo | X | X | | X | | | X | X | X | | | X | X | | | | X | X | X | X | X | X | X | X | X | |
| Iris | X | X | | X | | | X | | X | | X | | X | X | | | | | | | | | X | X | X | |
| Caroline | X | X | | | | | X | | | | X | | | | | | | | | | | | X | | | |
| Maxence | X | X | | X | | X | X | | X | | | | | | | X | X | X | X | | | X | X | X | | X |
| Hector | | X | X | X | X | X | X | | X | | | | | | | X | X | X | X | X | X | | X | X | X | X |
| Cloé | X | X | X | | | | X | X | X | X | X | | | | X | | | | | | X | X | | X | | |
| Anna | X | X | | | | | X | | | | | | | | | | | | X | X | | | X | X | X | X |
| Kélia | X | | | | | | X | X | | | X | | | | X | | X | | | | | X | X | X | X | X |
| Zia | X | X | | X | | | X | | X | | | | | | | | | | | | | | X | X | X | X |
| Raphaël | | X | X | X | X | X | X | | X | | X | X | X | | | X | X | | X | X | X | X | X | X | X | X |
| Vincent | | | | | | X | X | X | | | X | X | | | | | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X |
| Gabriel | | X | | X | | X | X | X | X | | X | X | | | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X |
| Garence | | X | | | | | X | | | | | | | | | | | | X | X | | X | X | X | X | X |
| Aline | | | | X | | X | | X | X | X | X | | | | X | | X | | | | | | X | X | X | X |
| Kaïss | X | | | X | | X | X | X | X | | X | X | | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X |
| Manon | | | | | | X | X | X | X | | | | X | | | | | | | | X | | X | X | X | X |

Tableau résultats questionnaire élèves 2.

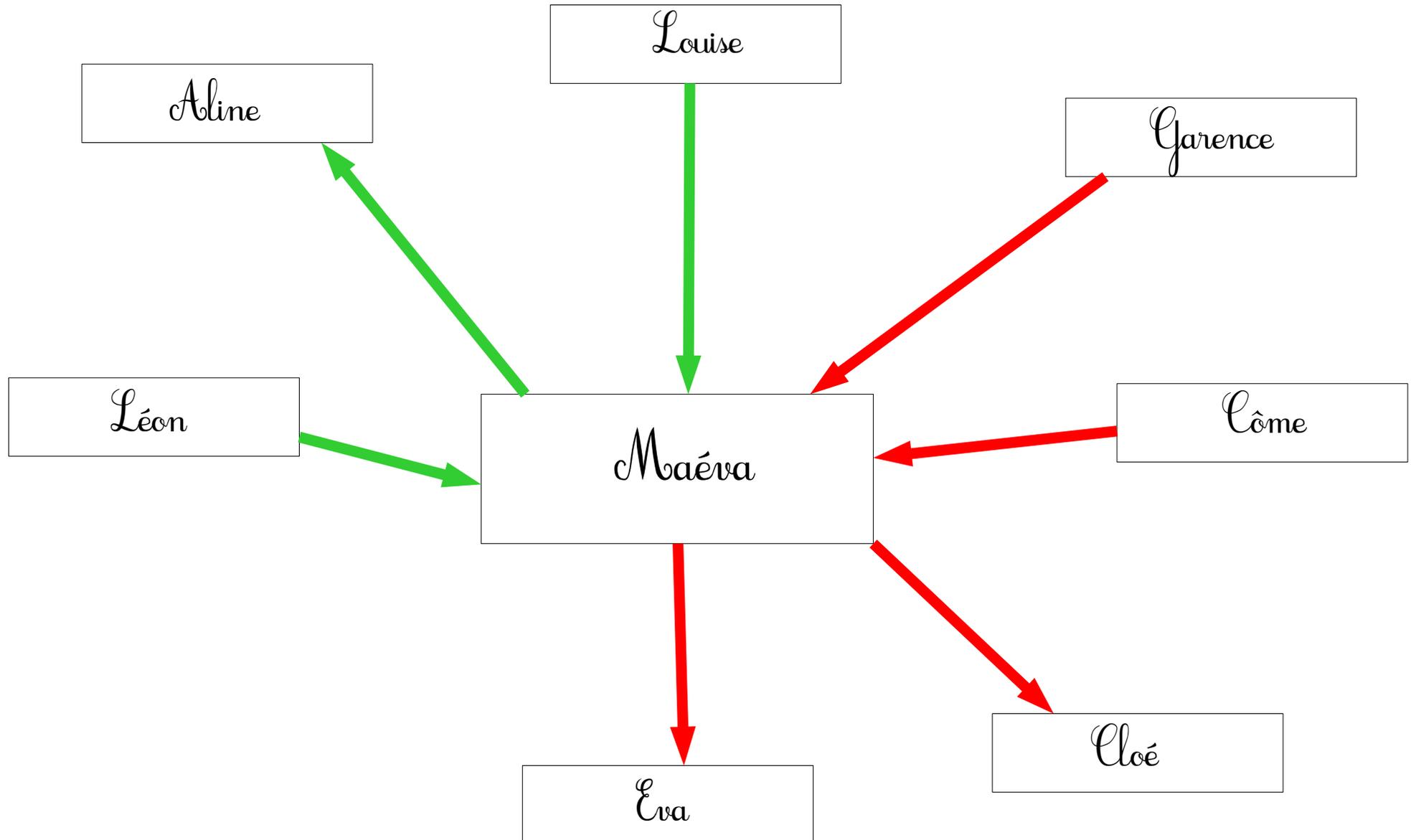
21 janvier 2020

| | Eva | Clara | Laurie | Léon | Sophie | Noham | Louise | Adrien | Côme | Maéva | Léo | Iris | Caroline | Maxence | Hector | Cloé | Anna | Kélia | Zia | Raphaël | Vincent | Gabriel | Garence | Aline | Kaïss | Manon |
|----------|-----|-------|--------|------|--------|-------|--------|--------|------|-------|-----|------|----------|---------|--------|------|------|-------|-----|---------|---------|---------|---------|-------|-------|-------|
| Eva | | X | X | | X | | X | | | | X | X | X | X | | X | X | X | X | | | | | | X | |
| Clara | | | X | X | X | X | X | X | | | X | X | X | X | X | X | X | | X | X | | X | X | | | |
| Laurie | | | | | X | X | X | | | | | | | | X | X | | | | X | | | | | | |
| Léon | X | | X | | X | X | X | X | | X | X | X | | X | X | X | | | | X | | X | | X | X | |
| Sophie | | | X | X | | | | | | | | | | | X | | | | | X | | | | | | |
| Noham | X | | | X | X | | X | X | | | | | | X | X | | | | | X | X | X | X | X | X | X |
| Louise | | X | X | X | X | X | | X | | X | X | X | X | | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X |
| Adrien | X | | | X | | | | | X | | | | | | | | | | | X | | X | X | X | X | X |
| Côme | X | X | X | X | X | | | X | | X | X | X | | X | X | X | | | X | X | X | X | X | X | X | X |
| Maéva | X | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | X | X | X |
| Léo | X | | | X | X | | | | | | | X | X | | | X | | X | | X | X | X | X | X | X | |
| Iris | | | | | | | X | | | | X | | X | | | | | | | | X | X | X | X | X | |
| Caroline | | | X | | | X | X | | | | X | X | | X | X | | | | | X | X | X | X | X | X | X |
| Maxence | X | | | | | | | | X | | | | | | | | | | | X | | | | | X | X |
| Hector | X | | | | | | | | | | | | | | | X | | | | | | X | | X | X | X |
| Cloé | X | | X | X | X | X | | | | | X | | | X | X | | | | | X | | | X | X | X | X |
| Anna | X | | | X | | X | | X | X | | X | | | X | X | | | X | | X | X | X | X | X | X | X |
| Kélia | | | X | X | | | | | | | X | | | X | X | | X | | | | | X | X | X | X | X |
| Zia | | | | X | | X | | X | X | | X | | | X | X | | | | | X | X | X | X | X | X | X |
| Raphaël | X | | X | X | | X | | X | X | | X | | | | X | X | | | | X | X | X | X | X | X | X |
| Vincent | | | | | | | | X | | | X | | | | | X | | | | X | X | X | X | X | X | X |
| Gabriel | | | | | | | | X | | | X | | | X | | | | X | | X | X | X | X | X | X | X |
| Garence | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X |
| Aline | X | | | X | | X | | | X | | X | X | | X | X | | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X |
| Kaïss | X | | X | X | | X | | | | | | | | | X | | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X |
| Manon | | | | | | | | | | | | | | X | | | X | | | X | | | | | X | X |

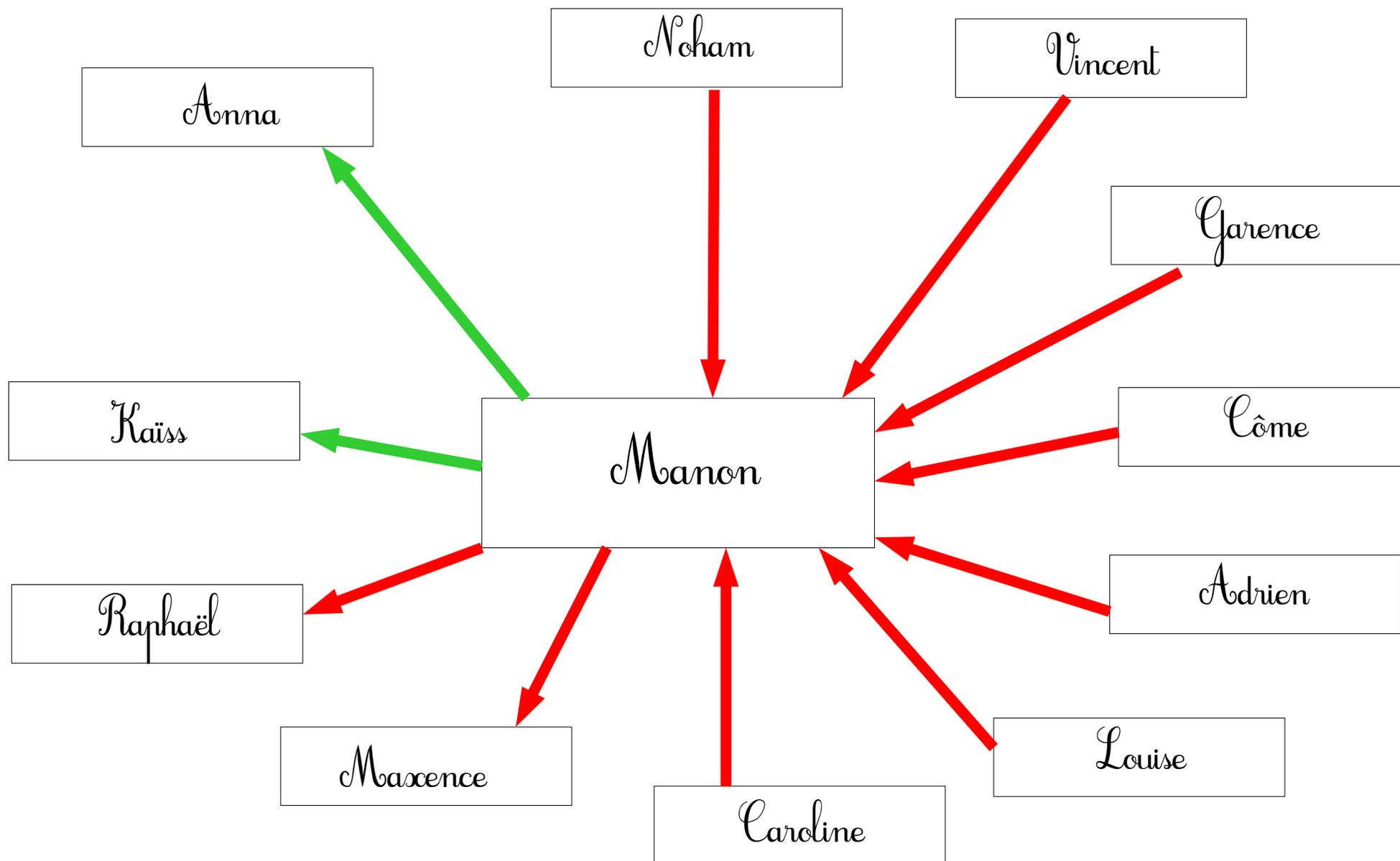


Sociogramme 1
- classe CM1 -

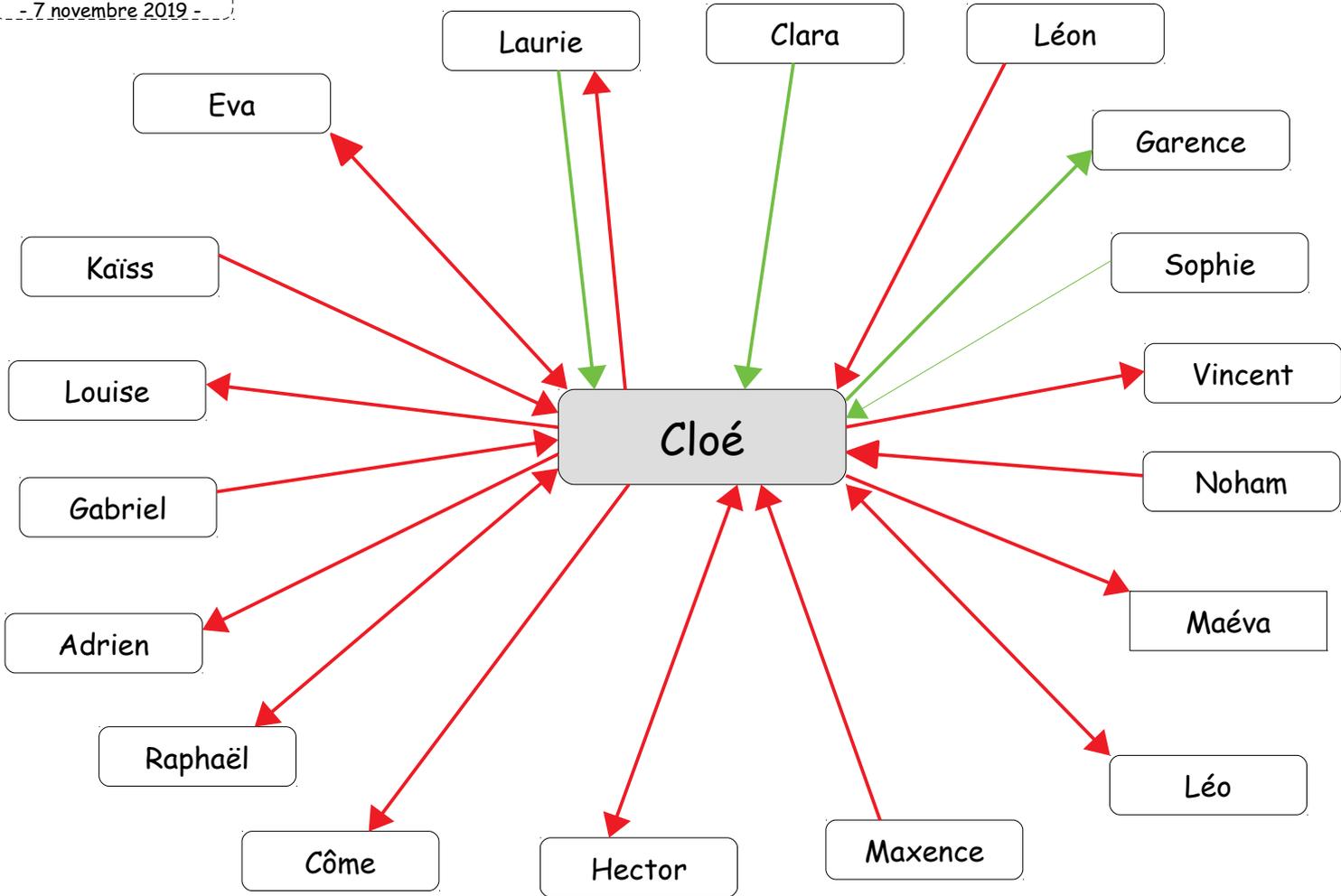
Sociogramme individuel de Maéva (avant la réalisation des débats à visée philosophique)



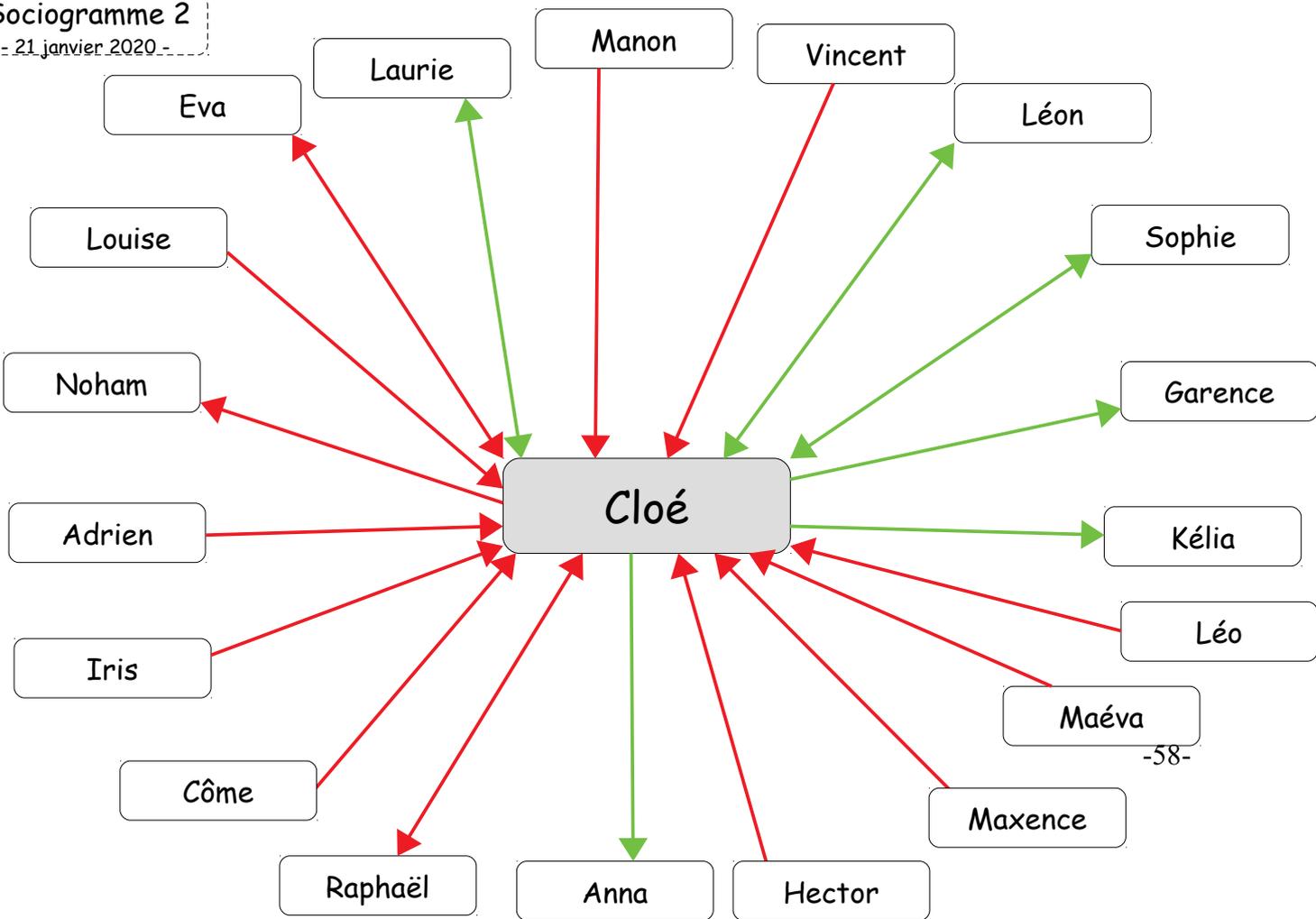
Sociogramme individuel de Manon (avant la réalisation des débats à visée philosophique)



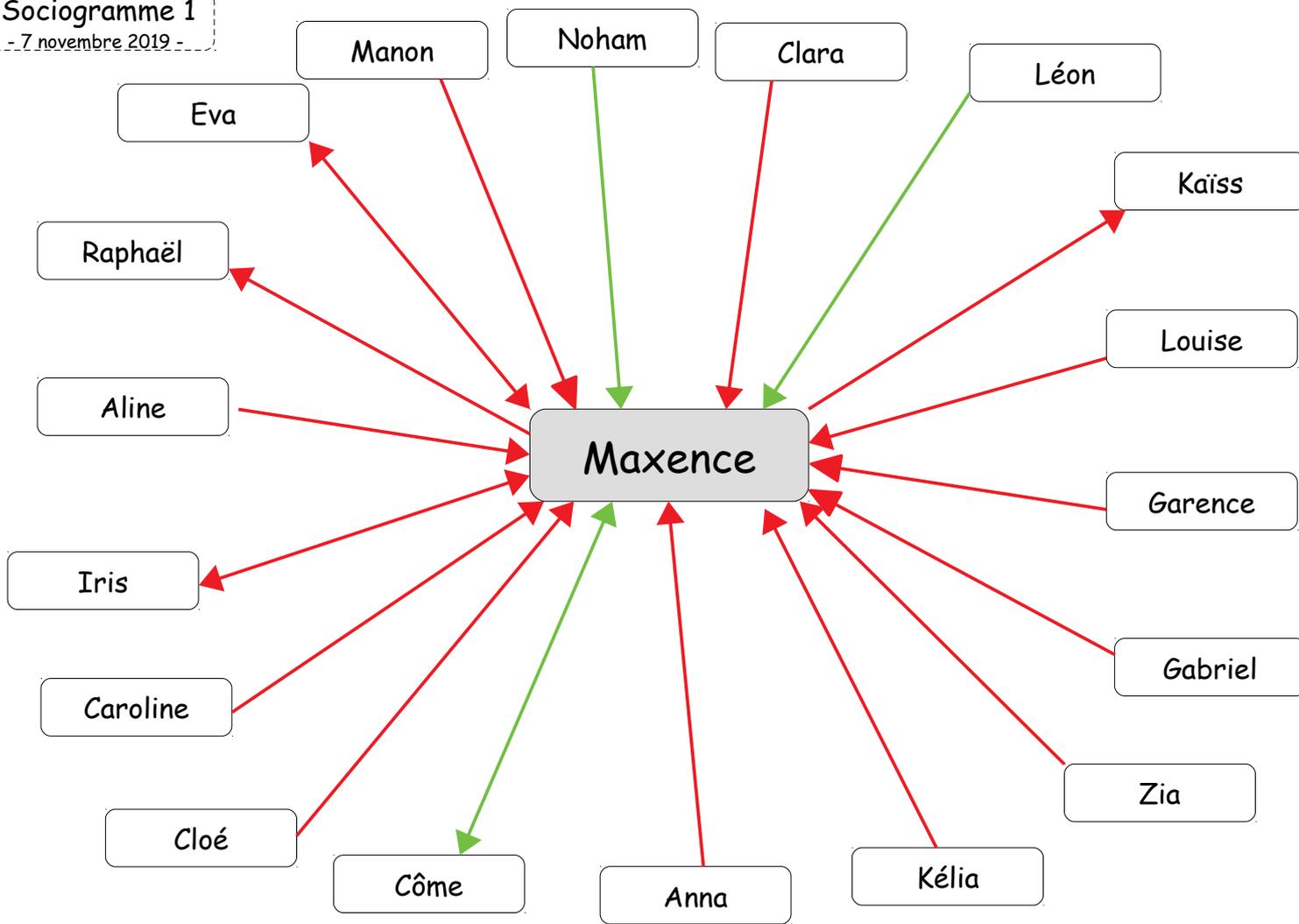
Sociogramme 1
- 7 novembre 2019 -



Sociogramme 2
- 21 janvier 2020 -



Sociogramme 1
- 7 novembre 2019 -



Sociogramme 2
- 21 janvier 2020 -

