HAL
open science

La discussion à visée philosophique au service du climat scolaire

Clara Bruneau

To cite this version:

Clara Bruneau. La discussion à visée philosophique au service du climat scolaire. Education. 2021. dumas-03514698

HAL Id: dumas-03514698

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03514698v1

Submitted on 6 Jan 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 présenté par

Clara BRUNEAU

Soutenu le

28 juin 2021 à Tours

pour obtenir le diplôme du

Master

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

Mention : 1er degré

La discussion à visée philosophique au service du climat scolaire

Dirigé par

Mme Florence GIRY

Devant une commission d'examen composée de

Mme Véronique ROISIN présidente du jury, professeure d'A.S.H ; centre de formation de Fondettes

Mme Florence GIRY, directrice du mémoire, professeure d'Histoire, de Géographie et d'E.M.C ; centre de formation de Fondettes

Remerciements

Je tiens à remercier en premier lieu Madame Florence GIRY qui a su m'accompagner au mieux dans ce vaste sujet et m'aider grâce à ses précieux conseils et son expérience.

Je remercie également chaleureusement la classe de CE2 sans qui ce mémoire ne serait pas aussi complet et intéressant. Ils ont su me témoigner, une fois de plus, leur richesse et leur grande réflexion. Entrer dans le métier avec une classe aussi attachante est une chance.

Finalement, j'ai une pensée particulière pour mon binôme, Alix THIERY, qui m'accompagne depuis le début de cette aventure et Olivier CASSIGNOL pour sa patience et son aide.

Ce mémoire symbolise l'achèvement d'un master riche en émotions et en expériences.

Avertissement

Cette recherche a fait appel à des lectures, enquêtes et interviews. Tout emprunt à des contenus d'interviews, des écrits autres que strictement personnel, toute reproduction et citation, font systématiquement l'objet d'un référencement.

Table des matières

Avertissement **3**

Introduction **6**

I- Pourquoi pratiquer les discussions à visée philosophique ? **10**

1- Le climat scolaire : un enjeu de l'Ecole républicaine **10**

a) Le climat scolaire : définition et cadrage 10

b) Les leviers d'action du climat scolaire 11

2- La discussion à visée philosophique **13**

a) Michel Tozzi : philosopher pour comprendre le monde 13

b) La DVP ou le développement d'une moralité : la théorie du développement moral de Kohlberg 15

3- Le protocole établi **18**

a) Le déroulement des ateliers 18

b) Les outils de la séquence 20

c) Le choix des albums de jeunesse Piccolophilo 22

II- La pratique de la discussion à visée philosophique **24**

1- Le profil de la classe **25**

a) Un climat scolaire tensionnel 25

b) Le questionnaire diagnostique : révélateur des tensions ambiantes 26

c) Les apprentissages au sein de la classe 29

2- Les thèmes abordés lors des DVP **30**

III- La pratique des DVP : quel(s) résultat(s) ? **34**

1- Les moments forts **34**

a) Le premier atelier philo 34

b) Le questionnaire de mi-parcours 37

c) Le dernier débat : quelle(s) évolution(s) ? 40

2- Le dispositif du DVP et ses apports dans les compétences psychosociales des élèves 44

a) Le président 45

b) Le reformulateur 45

c) Le synthétiseur 46

d) Le journaliste 46

e) Les discutants 47

3- Quelles conclusions tirer de cette séquence ? 48

a) Quelles évolutions ? Retour sur les hypothèses du protocole de recherche 48

b) Retour réflexif de l'enseignante 51

Conclusion 54

Biliographie 56

Ressources imprimées 56

Ressources numériques 57

Annexes 59

Résumé 78

Introduction

Dans *Les Essais* au chapitre 26 intitulé « De l'institution des enfants », Michel de Montaigne affirme *:* « On a grand tort de peindre la philosophie inaccessible aux enfants, et d'un visage renfrogné, sourcilleux et terrible. Qui me l'a masqué de ce faux visage, pâle et hideux ? Il n'est rien de plus gai, de plus gaillard, de plus enjoué, pour un peu je dirais de plus folâtre. » Souvent jugée trop complexe pour des enfants, la philosophie est, en France, un enseignement abordé en classe de terminale.

Toutefois de nombreux professeur(e)s émérites tel(le)s qu'Edwige Chirouter, Jacques Levine ou Michel Tozzi contribuent en France et à l'étranger à questionner ce choix pédagogique en affirmant l'importance des discussions à visée philosophique en classe de primaire.

Selon Eduscol, la discussion à visée philosophique « a pour objet de réfléchir au sens des choses, en dehors de toute prise de décision et sans viser l'action. De façon générale, cette réflexion implique de sortir de soi-même, de partager les questions existentielles dans le temps et l'espace pour penser notre condition humaine dans ce qui fonde notre rapport au monde, aux autres. »[1] Ainsi les discussions à visée philosophique se définissent comme un débat réglé entre individus visant à réfléchir à l'existence humaine et à des notions comme le partage, l'amitié, la Justice, l'amour, la mort…

Selon les professeurs de philosophie, aborder cette discipline dès l'école primaire soulève plusieurs enjeux : ouvrir un espace de parole démocratique, initier au problème philosophique et éveiller chez les élèves des compétences d'argumentation, de réflexion, de discernement. Ainsi, selon Jacques Lévine, l'enfant est un sujet-pensant capable de philosopher dès le plus jeune âge. Il affirme par ailleurs dans une interview accordée à Jean-Pierre Gabrielli que l'enfant est « « naturellement » philosophe »[2]. Les ateliers philosophie viendraient donc développer ces capacités présentes en chaque enfant.

La discussion à visée philosophique peut finalement se définir comme un « dispositif pédagogique et didactique particulier de discussion en classe »[3]. Partant d'un album de jeunesse, d'une

---

[1] Eduscol ; septembre 2015 [en ligne]. Disponible sur : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/EMC/01/7/ress_emc_discussion_DVP_464017.pdf (consulté le 20 mai 2021)

[2] GABRIELLI Jean-Pierre, « Interview de Jacques Lévine », *Le Coq-héron*, 2009/4 (n° 199), p. 59-64.[en ligne]. DOI : 10.3917/cohe.199.0059. URL : https://www.cairn.info/revue-le-coq-heron-2009-4-page-59.htm (consulté le 21 mai 2021)

[3]Educ revues Diotime n°74 ; octobre 2017 [en ligne]. Disponible sur : http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=110220 (consulté le 23 mai 2021)

question, d'un thème, d'un mot les élèves se retrouvent en situation de discussion et d'argumentation. Les discussions à visée philosophique apprennent aux élèves à réfléchir en groupe c'est-à-dire échanger des opinions, écouter l'autre, prendre en compte ses pairs mais également à réfléchir soi-même, argumenter, débattre.

Si l'intégration de la philosophie dans les classes de primaires est impulsée par des mouvements pédagogiques, elle l'est également par un renouveau du système éducatif notamment dans les programmes scolaires.

En 2016, en parti à la suite des attentats de 2015, de nouveaux programmes scolaires voient le jour et le rôle de l'Ecole dans la formation de citoyens éclairés est réaffirmé par ces événements. En effet, plus que jamais, l'Ecole républicaine tient un rôle dans la transmission de valeurs républicaines, démocratiques et laïques. Les nouveaux programmes scolaires soutiennent dès lors cette orientation dont les discussions à visée philosophiques sont un des leviers. Ainsi, le système éducatif français encourage de manière explicite la pratique de la philosophie dans l'enseignement. En effet, « l'enseignement moral et civique articule des valeurs, des savoirs (littéraires, scientifiques, historiques, juridiques, etc.) et des pratiques ».[4] L'oral devient ainsi l'une des modalités privilégiées de son enseignement. Les discussions à visée philosophiques trouvent particulièrement écho dans les programmes officiels lors de cette affirmation : « La discussion réglée et le débat argumenté ont une place de premier choix pour permettre aux élèves de comprendre, d'éprouver et de mettre en perspective les valeurs qui régissent notre société démocratique. […] 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 ».[5]

C'est dans cette perspective qu'Edwige Chirouter, dans son ouvrage *Aborder la philosophie en classe à partir d'albums de jeunesse,* affirme : « Les attentats de janvier 2015 nous ont cruellement rappelé les missions essentielles de l'école républicaine. […] Mais comment transmettre les valeurs de notre république laïque sans tomber dans le moralisme ou le « catéchisme républicain » ? Comment permettre une véritable appropriation par les citoyens de demain des valeurs de liberté, d'égalité et de fraternité ? Les pratiques à visée philosophique qui se développent depuis plus de trente ans à l'école primaire et dans l'enseignement spécialisé sont une des réponses à cette question ».[6]

---

[4] Eduscol ; d'après le BOEN du 30 juillet 2020 [en ligne]. Disponible sur : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/A-Scolarite_obligatoire/24/5/Programme2020_cycle_2_comparatif_1313245.pdf (consulté le 14 mai 2021)

[5] idem

[6] CHIROUTER Edwige, *Ateliers de philosophie à partir d'albums de jeunesse*, Paris, Hachette, 2016 [en ligne]. Disponible sur : https://www.google.fr/books/edition/Aborder_la_philosophie_en_classe_%C3%A0_part/Bs-fCwAAQBAJ?hl=fr&gbpv=1&dq=chirouter+philosophie+primaire&printsec=frontcover (consulté le 22 mai 2021)

Professeure des écoles stagiaires lors de l'année scolaire 2020-2021, pratiquer la discussion à visée philosophique a été l'une de mes envies dès les premières semaines de classe. Il me semble qu'en effet, l'une des missions de l'enseignant est de former des citoyens éclairés, pouvant réfléchir par eux-mêmes et surtout conscients du monde qui les entoure. Selon moi l'initiation à la philosophie permet à ces enfants de répondre à des questions existentielles, leur apprend à se forger des opinions et en déconstruire d'autres ; écouter et respecter la parole d'autrui. En somme, la philosophie les aide à se construire en tant qu'individu. J'ai toujours eu à cœur de considérer les élèves comme des individus qu'il convient d'accompagner dans leurs formations en tant que futur adulte. La découverte des albums de jeunesse « Piccolophilo » à la bibliothèque a été une sorte de révélation qui a attisé ma curiosité. Après de multiples recherches sur le dispositif à mener et sur la méthode développée par Michel Tozzi, j'ai souhaité me lancer dans ce projet de la discussion à visée philosophique en classe.
Cette attirance envers les discussions à visée philosophique a été exacerbée lorsque j'ai rencontré ma classe de CE2. En effet au cours du mois de septembre, j'ai pu observer et ressentir des tensions relationnelles entre les élèves. Globalement un manque de communication, d'entraide et d'écoute ternissaient le climat scolaire de la classe. Les récréations devenaient des lieux de conflits constants. J'ai vite été amenée avec ma co-titulaire à m'interroger sur un espace de parole qui viendrait impacter le climat scolaire de la classe.

Le climat scolaire est l'un des fils conducteurs de mon mémoire. Il est défini par Eric Debarbieux comme « le jugement qu'ont les parents, les éducateurs et les élèves de leur expérience de la vie et du travail au sein de l'école »[7].
Ce dernier permet d'évaluer le degré de bien-être des élèves au sein de la classe et plus largement au sein de l'école.
Nous pensons ici, et c'est l'objet de notre mémoire, que les discussions à visée philosophique, en plus de participer à la formation de futurs citoyens, impactent de façon positive le climat scolaire. En effet, la pratique des discussions à visée philosophique développerait chez les élèves des compétences psychosociales participant au développement d'un bien-être à l'école.
L'Organisation Mondiale de la Santé définit le terme de « compétence psychosociale » comme « la capacité d'une personne à répondre avec efficacité aux exigences et aux épreuves de la vie quotidienne. C'est l'aptitude d'une personne à maintenir un état de bien-être mental, en adoptant un comportement approprié et positif à l'occasion des relations entretenues avec les autres, sa

[7] Debarbieux, E., Anton, N. , Astor, R.A., Benbenishty, R., Bisson-Vaivre, C., Cohen, J., Giordan, A., Hugonnier, B., Neulat, N., Ortega Ruiz, R., Saltet, J., Veltcheff, C., Vrand, R. (2012). Le « Climat scolaire » : définition, effets et conditions d'amélioration. Rapport au Comité scientifique de la Direction de l'enseignement scolaire, Ministère de l'éducation nationale. MEN-DGESCO/Observatoire International de la Violence à l'École. 25 pages. Disponible sur : http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/documents/docsjoints/climat-scolaire2012.pdf (consulté le 22 mai 2021)

propre culture et son environnement. »[8] Par de nombreux aspects, les discussions à visée philosophique (que nous appellerons désormais DVP) participeraient au développement de cet état de bien-être global impactant par conséquent le climat scolaire.

Nous nous poserons donc les questions suivantes :

Dans quelle mesure les discussions à visée philosophique permettent aux élèves de développer des compétences psycho-sociales nécessaires à leur bien-être ? Les discussions à visée philosophique parviennent-elles à améliorer la conception du vivre-ensemble et le climat scolaire d'une classe ?

Nous émettons comme hypothèses que les discussions à visée philosophique vont permettre aux élèves de :

1- Apprendre à réfléchir par lui-même et développer une morale pensée comme l'envie d'exercer la Justice dans ses actions selon Kohlberg
2- Développer des compétences psychosociales préparant les élèves à la vie d'adulte citoyenne.
3- Répondre à des questions existentielles comme l'amitié, l'amour, les règles, la mort.

Au terme de ce mémoire nous aurons donc mené une séquence de discussions à visée philosophiques dans une classe de CE2 et analysé les évolutions de la classe et des élèves en termes de climat scolaire et de compétences psycho-sociales. Pour ce faire, nous avons mis en place un protocole constitué d'outils d'évaluations et d'observations destiné à mesurer l'évolution de la classe.

Ainsi, nous définirons les enjeux des DVP dans ce qu'elles peuvent apporter au climat scolaire et à ma classe de CE2 (I). Puis nous analyserons l'expérience menée au travers des quatre ateliers philosophiques (II) pour s'interroger sur l'impact et les apports de ces discussions à visée philosophique sur le climat scolaire de classe et les compétences psycho-sociales des élèves (III).

[8] Site académique de Paris ; 9 janvier 2019 [en ligne]. Disponible sur : https://www.ac-paris.fr/portail/jcms/p1_754391/les-competences-psychosociales (consulté le 24 mai 2021)

I- Pourquoi pratiquer les discussions à visée philosophique ?

Depuis quelques années, la pratique des DVP en classe est largement influencée par des recherches scientifiques prouvant leur impact positif mais également par l'institution scolaire française. Nous tacherons alors d'analyser les enjeux du climat scolaire ainsi que ses leviers d'actions pour comprendre le cercle vertueux qu'il représente pour un groupe-classe. Enfin, nous définirons les DVP pour en saisir les enjeux et les apports possibles pour une classe notamment dans le cadre du climat scolaire.

1- Le climat scolaire : un enjeu de l'Ecole républicaine

a) Le climat scolaire : définition et cadrage

Le climat scolaire est une notion clef du système éducatif français. Son amélioration est devenue un enjeu de la politique publique en matière d'éducation pour plusieurs acteurs et à différentes échelles.

Au niveau ministériel, la loi de Refondation de l'Ecole de la République de 2013 fait du climat scolaire l'une des missions de l'Ecole Républicaine. Dans ce texte de loi, le climat scolaire est défini comme un ensemble d'axes permettant la prévention de la violence, de lutte contre toute forme de violence, d'insécurité ou de harcèlement. Améliorer le climat scolaire c'est ainsi « refonder une école sereine et citoyenne en redynamisant la vie scolaire et en prévenant et en traitant les problèmes de violence et d'insécurité »[9]. Ainsi cette loi de refondation accorde une place majeure à la prévention et à l'anticipation avec l'intention d'apporter une amélioration et des solutions afin de rendre le climat scolaire plus serein et épanouissant.
En 2019, la loi pour une Ecole de la Confiance confirme le caractère primordial du climat scolaire. Là encore, il s'agit de réaffirmer l'aspect collaboratif de l'Ecole.
Au niveau académique, le climat scolaire est également l'une des priorités de l'Ecole de la bienveillance. Ce thème, comme le souligne Eric Debarbieux, pédagogue spécialiste de la question

[9]Site du ministère de la jeunesse, de l'éducation et des sports ; mis à jour en juin 2020 [en ligne]. Disponible sur : https://www.education.gouv.fr/loi-ndeg2013-595-du-8-juillet-2013-d-orientation-et-de-programmation-pour-la-refondation-de-l-ecole-5618 (consulté le 24 mai 2021).

du climat scolaire, « est inscrit par près de la moitié des académies comme une priorité de leur projet »[10]. Il est en effet, par exemple, affirmé comme l'un des axes primordiaux du projet académique d'Orléans-Tours de 2018 à 2022[11]. Son amélioration est pensée comme un « facteur de réussite » chez les élèves. L'académie d'Orléans-Tours confirme ici encore le rôle essentiel du climat scolaire dans les apprentissages des élèves et leur réussite éducative.
Enfin, dans un **stade plus local,** le climat scolaire prend sens au sein des projets d'école. Ces derniers permettent de répondre aux attentes éducatives et de créer une cohérence, un objectif commun à l'ensemble des acteurs de l'Ecole concourant, participant au climat scolaire.

Le climat scolaire se pense en effet comme une interaction entre les acteurs de la communauté éducative : enseignants, élèves, parents, partenaires. Il s'agit de rendre compte du degré de plaisir, de sécurité et de bien-être à l'Ecole. Le climat scolaire prend ainsi en compte « non pas l'individu mais l'école en tant que groupe large et les différents groupes sociaux au sein et autour de l'école. »[12]

b) Les leviers d'action du climat scolaire

Le climat scolaire ainsi que son amélioration se pense autour de sept axes, sept leviers d'actions : Stratégies collectives, Coopération, Qualité de vie à l'école, Coéducation, Environnement partenarial, Justice scolaire, Prévention et gestion des violences et du harcèlement (**annexe 1**).

La définition de ces sept axes a pour but de de proposer des pistes d'actions concrètes pour agir sur le climat scolaire de son école ou de sa classe.

Le premier levier, « stratégies collectives », s'entend comme « l'attention portée à l'accueil, l'accompagnement, la mutualisation pluri-professionnelle, la cohérence et la cohésion, la parole d'acteurs, le bien être des personnels »[13] d'après le réseau Canopé. Cet axe insiste ainsi sur l'aspect collectif de l'école, à savoir le travail en équipe, la collaboration et la définition d'une « culture commune » à l'école, d'un projet commun. Il entend ainsi renforcer la cohésion des équipes, des élèves et de l'école entière. Il favorise également, dans

[10] DEBARBIEUX Eric, « Du « climat scolaire » définitions, effets et politiques publiques » ; décembre 2015 [en ligne]. Disponible sur : https://www.education.gouv.fr/media/19694/download (consulté le 22 mai 2021).
[11] Site de l'académie Orléans-Tours [en ligne]. Disponible sur : https://www.ac-orleans-tours.fr/academie/politique_academique/le_projet_2018_2022/ (consulté le 25 mai 2021).
[12] Réseau Canopé [en ligne]. Disponible sur : https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/fileadmin/user_upload/outilspdf/GUIDE_CLIMAT_SCOLAIRE_PREMIER_DEGRE_269696.pdf (consulté le 26 mai 2021).
[13] Climat scolaire - Stratégies d'équipe. (s. d.). Climat scolaire [en ligne]. Disponible sur : https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/agir/axeId/strategies-dequipe.html (consulté le 5 juin 2021)

une visée plus pédagogique, le travail collaboratif entre élèves qui donnent plus de sens et de motivation au groupe.

Le second levier d'action, « Coopération », relève d'enjeux pédagogiques et didactiques. En effet, il entend agir sur l'engagement et la motivation des élèves en insistant sur la collaboration entre élèves. Sylvain Connac identifie cet axe d'amélioration comme une « prise de risque »[14] puisqu'il entend pédagogiquement une augmentation du bruit et des déplacements en classe. Néanmoins, les effets de la coopération à l'école sont nombreux. Dans un premier temps, selon S. Connac, le temps dédié aux apprentissages s'en retrouve augmenté puisque le travail collaboratif diminue l'ennui, le décrochage et favorise la motivation, l'engagement et le plaisir des élèves. Dans un second temps, les élèves sont valorisés dans leurs « progrès » et leurs « réussites » en développant « l'altruisme », c'est-à-dire le plaisir de partager son savoir à autrui. S. Connac y voit ainsi l'occasion de développer sa citoyenneté à savoir l'entraide des autres. La coopération rend donc les élèves acteurs de leurs apprentissages et augmente la motivation et le plaisir à l'école.

La « qualité de vie à l'école » suppose ici deux indicateurs : le temps et l'espace. L'espace de l'école se réfère à l'hygiène, la sécurité des locaux, la qualité de la restauration… Le temps de l'école se réfère quant à lui aux activités périscolaires, aux temps d'apprentissages et de récréations, aux lieux de repos, aux activités ludiques… Ce levier d'action entend ainsi évaluer le degré des services proposés aux élèves mais également les associer à leurs améliorations. Il évalue ainsi le bien-être et l'appréciation envers son établissement et ses locaux.

La « coéducation » vient renforcer l'aspect collaboratif de l'école. En effet, ce thème entend souligner le rôle de chaque membre de l'institution : parents, élèves, personnels. Ce levier d'action pense l'école comme un lieu de dialogue, d'écoute et de collaboration. Plus que jamais, ces qualités sont requises pour assurer le bien-être et le vivre-ensemble à l'école. Cet axe propose ainsi de développer des projets associant les parents et les personnels de l'école ainsi que des structures de communication essentielles au fonctionnement de l'institution.

Le terme de « pratiques partenariales » entend ouvrir l'Ecole au monde extérieur en développant des projets, des manifestations et des actions à l'école et en dehors de l'école. L'interaction et la collaboration sont des notions décisives de ce levier d'action. Il apprend ainsi l'élève et l'établissement à coopérer.

[14] Réseau Canopée, climat scolaire, 16 avril 2015 [en ligne]. Disponible sur https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/agir/ressource/ressourceId/la-cooperation-a-lecole-les-leviers-pour-ameliorer-le-climat-scolaire.html (consulté le 14 juin 2021).

Le terme de « Justice scolaire » suppose quant à lui d'établir des règles justes, comprises et élaborées avec les élèves. Cet axe suppose de développer la bienveillance et l'écoute. Il présuppose que des règles comprises et justifiées sont le garant de règles admises et donc respectées. En associant les élèves aux prises de décision et à la définition des règles, cet axe renforce l'aspect collaboratif de l'école.

La « Prévention contre la violence et le harcèlement » est quant à lui un axe sécuritaire puisqu'il entend garantir la sécurité de chaque membre de l'institution. Il apprend également aux élèves à devenir des citoyens puisqu'il s'agit de prévenir et d'anticiper ces formes de violence par des sorties, des actions et des projets éducatifs

Ainsi, les leviers d'amélioration du climat scolaire s'appuient sur des démarches pédagogiques collaboratives entre les élèves et les membres de l'institution scolaire. L'Ecole se pense comme un lieu d'interaction entre plusieurs acteurs dont le sentiment de bien-être est au cœur des préoccupations.

2- La discussion à visée philosophique

a) Michel Tozzi : philosopher pour comprendre le monde

Parmi les différentes approches de la philosophie à l'école primaire, plusieurs méthodes, outils, conceptions et approches sont possibles. J'ai choisi de m'inspirer de la méthode du professeur Michel Tozzi car celui-ci s'approchait le plus de mes conceptions de la philosophie à l'école et de l'enfant.

Michel Tozzi est un professeur émérite de l'université Paul-Valéry de Montpellier. Titulaire d'un doctorat dirigé par Philippe Meirieu « *Vers une didactique de l'apprentissage du philosopher »,* il est ensuite nommé Directeur du Département des Sciences de l'Education puis du Centre d'Études et de Recherche sur la Formation, l'Éducation et l'Enseignement. Depuis 2007 il est également expert missionné par l'UNESCO sur la question de la philosophie à l'école primaire.

Il milite pour une philosophie populaire accessible à tous, autant pour les adultes que pour les enfants. Pour ce faire, il est animateur du café philo de Narbonne, il intervient également pour animer des ateliers philos pour adultes et enfants. Il est le fondateur et rédacteur en chef de la revue internationale de didactique de la philosophique, « Diotime ». C'est dans cette revue que Michel Tozzi explicite ce qu'est pour lui la philosophie : un espace de dialogue et de réflexion visant à comprendre le monde dans lequel on vit, accessible à tout âge.

Nous pouvons parler de « méthode Tozzi » car ce dernier propose un cadre bien défini aux instances de discussions à visée philosophique. C'est cette méthode, parmi d'autres, que nous avons décidé de suivre pour mener les DVP en classe.

Ce cadre se décline en deux points :

1- Le premier point est **l'instauration d'une discussion démocratique**. Cette démocratie est assurée par les différents rôles des élèves (président, reformulateur, synthétiseur, journaliste, discutants) qui garantissent un rôle à chaque membre de la discussion, par la disposition spatiale (en cercle) mais également par des règles de discussion établie au départ des DVP et rappelées autant que nécessaires. Ces règles (droit à la parole, droit à la non parole, droit d'expression…) mettent en sécurité chaque membre du groupe de discussion et font respecter la démocratie.

2- Le deuxième point de la méthode Tozzi est **le suivi d'un processus** essentiel à la philosophie : problématisation, conceptualisation, argumentation. Ce processus nécessite trois compétences philosophiques primordiales pour Michel Tozzi : lire, écrire et discuter. Tozzi parle d'un « apprentissage du philosopher »[15] qui s'initie dès l'école primaire.

La méthode Tozzi est également une conception à part entière de la philosophie et de ses apports pour les enfants. En effet, selon lui les discussions à visée philosophiques se pensent comme une instance démocratique concourant au développement de compétences philosophiques et plus largement de compétences psychosociales.

Pour rappel le terme de compétence psychosociale désigne « l'aptitude d'une personne à maintenir un état de bien-être mental, en adoptant un comportement approprié et positif à l'occasion des relations entretenues avec les autres, sa propre culture et son environnement ».[16] Or, l'Organisation Mondiale de la Santé décline cet état de bien-être en dix capacités : savoir résoudre les problèmes, savoir prendre des décisions, avoir une pensée critique, avoir une pensée créatrice, savoir communiquer efficacement, être habile dans les relations interpersonnelles, avoir conscience de soi, avoir de l'empathie pour les autres, savoir gérer son stress, savoir gérer ses émotions.

Nous pouvons ainsi penser que les DVP aident à développer ces capacités. En effet les albums de jeunesse servant de support à ces ateliers philos amènent les élèves vers une situation de vie courante posant une réflexion sur des notions clefs de la vie : courage, amitié, amour, mort, respect… C'est en amenant les élèves à y réfléchir qu'ils vont développer des capacités d'argumentation, de raisonnement et de recul sur ces notions de vie. Traiter le thème de la mort peut par exemple libérer des stress, des angoisses enfouis et aide les élèves à comprendre l'existence humaine. C'est en ce sens que Michel Tozzi affirme « Tous se posent vers trois-cinq ans le problème de la mort. Les psychologues peuvent les accompagner par la mise en mots de

[15] TOZZI Michel ; philo Tozzi [en ligne]. Disponible sur : https://www.philotozzi.com/ (consulté le 20 mai 2021).

[16] Site académique de Paris ; 9 janvier 2019 [en ligne]. Disponible sur : https://www.ac-paris.fr/portail/jcms/p1_754391/les-competences-psychosociales (consulté le 24 mai 2021)

la souffrance. Mais il y a une autre façon, philosophique, de se saisir d'un vécu existentiel, qui fait *prendre de la distance* par rapport à l'émotion ressentie en en faisant un *objet de* pensée, renvoyant à une condition humaine partagée, aidant à grandir en humanité. Il y a une vertu *thérapeutique* de la philosophie, parce qu'elle « prend soin de l'âme » et a des effets d'apaisement. On ne peut éteindre définitivement une question existentielle d'enfant, parce qu'elle est une question d'homme : mais répondre à sa place l'empêche de penser par lui-même. Il faut donc les accompagner dans leur cheminement, en développant des outils de pensée qui leur permettront de comprendre le monde et de s'y orienter ». [17]

La DVP doit donc bien être pensée comme un des outils possibles pour l'élève de comprendre le monde qui l'entoure, comprendre le sens de son existence.

b) La DVP ou le développement d'une moralité : la théorie du développement moral de Kohlberg

Nous pensons que les DVP vont pouvoir permettre à chaque élève de développer des compétences psychosociales mais également d'apprendre à réfléchir par lui-même.
En effet, selon le philosophe Michel Sasseville[18], pratiquer la philosophie avec les enfants les amène à dépasser leurs pensées individualistes pour évoluer vers la prise en compte d'autrui et du monde et ainsi œuvrer pour le « bien qui appartient à tous : le bien commun ». La philosophie participe donc au développement d'une nouvelle attitude que Sasseville nomme « l'attitude auto-critique voire auto-correctrice ». Nous pouvons ainsi saisir le lien entre la philosophie et le développement d'une morale. Nous penserons ici la morale sous l'influence des travaux de Jean Piaget, biologiste, ethnologue et psychologue suisse du XXème siècle, c'est-à-dire comme le comportement qu'acquiert l'individu face à une situation donnée.
Selon lui, c'est en agissant selon des règles de justice comprises et acquises volontairement que l'individu est défini comme moral. En proposant des situations de jeu qui amènent l'élève à agir avec autrui, Jean Piaget distingue deux stades de développement moral chez l'individu. La première phase « d'hétéronomie » est celle où l'élève se conforme aux règles sans en saisir le sens ni la « nécessité sociale ». Le second stade est celui « d'autonomie », celui de l'interaction consciente avec les individus et donc la prise en compte de règles sociales comprises et voulues.

Dans le cadre de notre mémoire, nous avons décidé de nous baser sur la théorie du développement moral chez l'enfant de Lawrence Kohlberg, infuencée par les travaux de Jean

[17] Tozzi Michel, « Faire philosopher les enfants constats, questions vives, enjeux et propositions », *Diogène*, 2008/4 (n° 224), p. 60-73. DOI : 10.3917/dio.224.0060. URL : https://www.cairn.info/revue-diogene-2008-4-page-60.htm (consulté le 25 mai 2021).
[18] SASSEVILLE Michel, « La philosophie pour enfants : penser par et pour soi-même et auto correction » ; 4 février 2016 [en ligne]. Disponible sur : https://philoenfant.org/2016/02/04/la-philosophie-pour-enfants-penser-par-et-pour-soi-meme-et-auto-correction/ (consulté le 28 mai 2021)

Piaget. Cette théorie et les différents stades qu'il met en avant nous servirons de repères lorsqu'il s'agira d'évaluer l'avancée des élèves en termes de jugement moral.

Lawrence Kohlberg est un psychologue américain qui enseigna à l'université d'Harvard et de Chicago. Il est l'un des piliers en termes de recherches sur la morale. Pour ce chercheur, la morale est hautement liée à l'idée de Justice. C'est en agissant selon la Justice qu'un individu atteint le stade ultime du développement moral. En effet, la théorie de Kohlberg se base sur une séquence de stades qu'un individu traverse pour atteindre un stade moral ultime.
Ainsi, un enfant traverse un ou plusieurs stades de développement moral au travers de sa vie. L'élaboration de cette échelle de développement moral s'appuie sur des dilemmes moraux. Selon Claudine Leleux « un dilemme moral est une situation hypothétique dont l'issue pose un problème moral de choix restreint (deux possibilités) sous une forme normative ».[19] Pour Kohlberg ce n'est pas la réponse apportée à ce dilemme qui importe mais bien le « contenu » de la réflexion morale amenant à ce choix, c'est ce que Claudine Leleux nomme le « contenu du raisonnement moral ». C'est la justification morale qu'en fait l'individu qui détermine son stade de développement moral. Ainsi il y a bien une corrélation entre jugement moral et comportement moral selon Kohlberg.
Kohlberg se fonde sur les travaux de Jean Piaget qui distinguait lui aussi des stades de développement moral chez l'enfant. Selon lui, Toujours en adéquation avec ce dernier, Lawrence Kohlberg pense que chaque stade atteint induit des éléments de la précédente ; chaque stade impliquant une réorganisation de la structure cognitive de l'individu. Enfin, il n'y a pas de régression possible lorsqu'un stade est atteint.
Sur son échelle de développement moral chez l'enfant, Lawrence Kohlberg distingue trois niveaux de morale que l'individu acquiert par six stades d'évolution :

Le premier niveau de morale est le « niveau pré-conventionnel ». L'individu agit moralement car il y a une crainte des règles et de la punition. Il se décide selon ses « intérêts personnels »[20]. Par exemple je ne tape pas mon camarade sinon je vais me faire punir. Au sein de ce premier niveau se distinguent deux stades : le stade de la punition et de l'obéissance et le stade du projet instrumental individuel et de l'échange. Au terme du deuxième stade l'enfant sépare ses intérêts de celui des autres, il entre dans une prise en compte d'autrui mais en rapport avec ses propres intérêts. Par exemple je ne tape pas mon camarade car il y aura une sanction et je n'aimerai pas

[19] LELEUX Claudine, « La discussion à visée philosophique pour développer le jugement moral et citoyen ? », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 166 | janvier-mars 2009, mis en ligne le 01 mars 2013, consulté le 13 juin 2021. URL : http://journals.openedition.org/rfp/1271 ; DOI : https://doi.org/10.4000/rfp.1271 (consulté le 25 mai 2021).
[20] Henri Lehalle, Caroline Aris, Sofia Buelga and Gonzalo Musitu, « Développement socio-cognitif et jugement moral : de Kohlberg à la recherche des déterminants de la différenciation du développement moral », *L'orientation scolaire et professionnelle* [Online], 33/2 | 2004, Online since 15 December 2009, connection on 13 June 2021. URL : http://journals.openedition.org/osp/2163 ; DOI : https://doi.org/10.4000/osp.2163 (consulté le 28 mai 2021)

qu'il me tape en retour. Il entre alors dans un « système d'échange instrumental de service »[21]. Il prend conscience des droits d'autrui en rapport avec les siens.

Le deuxième niveau de morale est le niveau « conventionnel ». C'est dans ce niveau que la notion de groupe prend son essor. Là encore deux stades de développement sont théorisés par Kohlberg : le stade des attentes interpersonnelles et mutuelles, des relations et de la conformité puis le quatrième stade du maintien de la conscience et du système social. La prise en compte d'autrui comme un individu devient primordiale car elle importe sur les actions de l'enfant. Dans le stade 3 l'enfant agit moralement car il a une famille, des proches, dont il a conscience des sentiments et des « attentes partagées »[22]. Dans le stade 4 l'individu agit moralement car plus que ses proches, il pense les êtres humains et la société comme une sphère d'attentes mutuelles de moralité. Il arrive à conceptualiser la société comme une sphère où la justice et la moralité participent au bien-être de tous les individus. Dans leur article, Henri Lehalle, Caroline Aris, Sofia Buelga and Gonzalo Musitu affirment que « l'ambition désormais [pour l'enfant] est de satisfaire les attentes interpersonnelles ; par conséquent, la loyauté envers ses proches, le partage des sentiments et des valeurs, l'accord entre les gens et la confiance mutuelle deviennent des critères essentiels pour évaluer les comportements sociaux ».

Enfin le troisième niveau est le « niveau postconventionnel ». L'individu est ici pleinement conscient des règles, des droits, des devoirs et des principes régissant la vie sociétale. Il se sent corps au sein d'une société dont chacun possède un rôle. Les deux derniers stades de son échelle de développement prennent corps au sein de ce niveau postconventionnel : le stade des droits premiers, du contrat social ou de l'utilité sociale et le stade des principes éthiques universels. Ainsi, « l'individu adhère explicitement à des principes moraux qu'il considère à la fois comme des principes élaborés personnellement et comme des critères d'évaluation devant s'appliquer universellement »[23]. Plus que d'adhérer à ces principes, l'individu croit ici pleinement aux partages de ces principes tels que par exemple les Droits de l'Homme ou l'égalité des sexes.

Ainsi, nous pouvons penser que les DVP proposent des situations de dilemmes moraux qui nous permettraient d'analyser le développement moral des élèves à la lumière des travaux de Kohlberg

---

[21] Lawrence KOHLBERG, EMD, vol. I, p .409 s. (traduction empruntée à Christian Bouchindhomme dans Jürgen HABERMAS, Morale et Communication)

[22] Henri Lehalle, Caroline Aris, Sofia Buelga and Gonzalo Musitu, « Développement socio-cognitif et jugement moral : de Kohlberg à la recherche des déterminants de la différenciation du développement moral », *L'orientation scolaire et professionnelle* [Online], 33/2 | 2004, Online since 15 December 2009, connection on 13 June 2021. URL : http://journals.openedition.org/osp/2163 ; DOI : https://doi.org/10.4000/osp.2163 (consulté le 28 mai 2021)

[23] Henri Lehalle, Caroline Aris, Sofia Buelga and Gonzalo Musitu, « Développement socio-cognitif et jugement moral : de Kohlberg à la recherche des déterminants de la différenciation du développement moral », *L'orientation scolaire et professionnelle* [Online], 33/2 | 2004, Online since 15 December 2009, connection on 13 June 2021. URL : http://journals.openedition.org/osp/2163 ; DOI : https://doi.org/10.4000/osp.2163 (consulté le 28 mai 2021)

.

3- Le protocole établi

a) Le déroulement des ateliers

Les DVP ont eu lieu chaque vendredi en début d'après-midi après la cantine. La séquence s'inscrit dans le programme d'Enseignement Moral et Civique et de Français (langage oral et étude de la langue). Dans le tableau ci-dessous est retracée la fiche de séquence des DVP :

Domaine du SCCC : Des langages pour penser et communiquer, Méthodes et outils pour apprendre, Formation de la personne et du citoyen	**Objectif(s) général(aux) de la séquence :** **Pratiquer le débat à visée philosophique et mesurer son apport dans le climat scolaire.**
Compétence(s) travaillée(s) en français : **LANGAGE ORAL** - mobiliser des références culturelles nécessaires pour comprendre le message ou le texte - organiser son discours - prendre en compte des récepteurs ou interlocuteurs - respecter des règles organisant les échanges ; - organiser son propos - repérer le respect ou non des règles organisant les échanges dans les propos d'un pair ; - prendre en compte des règles explicites établies collectivement **ETUDE DE LA LANGUE** - mémoriser l'orthographe du lexique le plus couramment employé : vocabulaire des activités scolaires et des domaines disciplinaires ; vocabulaire de l'univers familier à l'élève : maison, famille, jeu, vie quotidienne, sensations, sentiments	**Compétence(s) travaillée(s) en EMC :** **RESPECTER AUTRUI** - Respecter autrui, accepter et respecter les différences - Accepter le point de vue des autres - S'estimer et être capable d'écoute et d'empathie. - Identifier et exprimer en les régulant ses émotions et ses sentiments **ACQUERIR ET PARTAGER LES VALEURS DE LA REPUBLIQUE** - Identifier des droits de l'Homme et du citoyen - Comprendre que la règle commune peut interdire, obliger, mais aussi autoriser **CONSTRUIRE UNE CULTURE CIVIQUE** - Coopérer en vue d'un objectif commun - Prendre part à une discussion, un débat ou un dialogue : prendre la parole devant les autres, écouter autrui et accepter le point de vue des autres, formuler un point de vue. - Développer les aptitudes au discernement et à la réflexion critique

Lorsque j'ai fait part du projet des DVP aux élèves ils ont été très volontaires et curieux de comprendre ce qu'était la philosophie. Deux séances préparatoires ont été nécessaires, l'une pour

recueillir les conceptions initiales des élèves sur la philosophie et expliciter cette discipline, l'autre pour expliquer le fonctionnement d'une DVP et ses objectifs.

Lors de la première séance, l'objectif a été de construire une carte mentale sur la notion de philosophie pour recueillir les savoirs des élèves. Ils ont été répartis en groupes de quatre élèves et devaient construire leurs cartes mentales sur une ardoise. Puis un regroupement collectif a permis de construire une carte mentale pour la classe et collecter le travail de chaque groupe. Peu d'élèves connaissaient ce que signifiait la philosophie. Seuls deux élèves ont su me dire qu'on étudiait la philosophie au lycée et qu'on « disait ce qu'on pensait ». Après une phase de discussion collective la vidéo « Un jour, une question », « *C'est quoi la philosophie ?* » a permis de définir ce qu'était la philosophie et ce que nous allions faire lors des ateliers philo.

Lors de la seconde séance nous avons rappelé à quoi servait la philosophie et comment nous pouvions faire de la philosophie. Puis, je leur ai expliqué le dispositif des ateliers philo : nous allons être en cercle devant le tableau, nous allons lire une histoire à chaque début d'atelier qui nous permettra de nous questionner puis nous allons pouvoir lancer la discussion philosophique. J'ai ensuite pu expliciter tous les rôles que les élèves allaient devoir tenir lors des ateliers : le président, le synthétiseur, le reformulateur, les discutants, le journaliste. Pour cela une trace écrite a été nécessaire pour pouvoir servir de référence tout au long des ateliers (**annexe 2**). Cette trace écrite a permis une appropriation des différents rôles par les élèves. Ceux-ci étaient si enjoués par le projet qu'ils ont très bien su retenir les différents rôles proposés. Finalement pour clore la séance, le groupe s'est finalement mis d'accord sur des règles de communication et de déroulement lors des ateliers. Ces règles sont au nombre de trois : j'écoute les autres parler, je lève la main lorsque je souhaite prendre la parole, je respecte ce que les autres disent et pensent.

<u>Le déroulement des ateliers philo suit un ordre ritualisé selon les recommandations de Michel Tozzi :</u>

1- Le professeur effectue un appel des règles des ateliers philo et répartit les différents rôles. Il demande à chaque élève de reformuler les attentes de son rôle.

2- Le groupe vient ensuite se disposer en cercle devant le tableau. L'enseignant, le président, le reformulateur et le synthétiseur se placent devant le tableau, symbole du pouvoir selon Michel Tozzi. A la droite de l'enseignant se tient le reformulateur et à sa gauche le président.

3- L'enseignant effectue la lecture oralisée de l'album Piccolophilo à la classe. Les difficultés lexicales, interprétatives et de compréhension sont ensuite levées.

4- L'atelier philo est ouvert par le président qui annonce : « J'ouvre l'atelier philosophique »

5- Un temps de discussion collective autour de l'album Piccolophilo est amorcé : qu'avez-vous compris ? quel était le problème ? qu'est-il arrivé à Piccolo ? y-a-t-il des choses que vous n'avez pas compris ?

6- Les discutants mènent l'échange. L'enseignant peut intervenir pour recentrer le débat, conceptualiser des notions, faire étayer les participants à la DVP. L'enjeu est de faire émerger un problème philosophique au cours de la discussion.

7- Lorsque la discussion atteint sa fin, le président la clôt en disant «L'atelier philosophique est terminé ».

8- Les élèves remplissent une fiche bilan à leurs places. Elle veut aider l'élève à verbaliser ses ressentis et faire un retour réflexif sur ce qui a été débattu par les discutants.

b) Les outils de la séquence

Pour pouvoir mesurer l'évolution de la classe en termes de capacités psychosociales et de climat scolaire, des outils de suivi ont été mis en place. Ces derniers doivent nous permettre de valider ou invalider nos hypothèses de départ.

Le premier outil qui nous est paru indispensable est **le questionnaire**. Dans son ouvrage « *Du climat scolaire : définitions, effets et politiques publiques* »[24], Eric Debarbieux explique que la synthèse de De Pedro de 2012 démontre l'importance du « sentiment d'appartenance » des élèves. Lorsque ces derniers « s'investissent dans la politique de l'école » et lorsqu'ils se « sentent valorisés », le climat scolaire s'améliore tout comme leur motivation et engagement dans les apprentissages. Mettre en place des questionnaires c'est permettre à chaque élève de s'exprimer et donc mettre l'individu au cœur de l'analyse du climat scolaire, respectant ainsi les conceptions d'Eric Debarbieux. Le protocole a ainsi mis en place **trois questionnaires** qui permettront aux élèves de s'exprimer librement, libertés d'expression et d'opinion toujours rappelées à chaque questionnaire.

Le premier questionnaire a permis l'évaluation diagnostique du climat scolaire de la classe de CE2 (annexe 3).

[24] DEBARBIEUX Eric, « Du « climat scolaire » définitions, effets et politiques publiques » ; décembre 2015 [en ligne]. Disponible sur : https://www.education.gouv.fr/media/19694/download (consulté le 22 mai 2021).

Celui-ci mêle différents supports car il entend toucher à la sensibilité de chaque élève. Nous avons demandé aux élèves d'évaluer grâce à des indicateurs (Je suis d'accord, Je suis tout à fait d'accord, Je ne suis pas d'accord ou Je ne suis pas du tout d'accord), à des dessins et grâce à des smileys parlants pour eux (tristesse, colère, joie, bonheur).
Ces trois moyens d'expression ont permis de toucher une majorité d'élève. Par exemple certains élèves avaient du mal à déterminer leurs ressentis entre je ne suis pas d'accord et je ne suis pas du tout d'accord alors que dessiner leurs ressentis a été beaucoup plus parlant pour eux. J'ai eu à cœur de varier les supports pour permettre l'expression de tous.

Le second questionnaire a été un questionnaire de mi-parcours (annexe 4). Il a eu pour utilité d'évaluer l'appréciation des élèves et leurs engagements dans les ateliers philo proposés. Il a également permis d'apporter des améliorations aux ateliers en fonction des réponses et des propositions des élèves, les impliquant ainsi pleinement dans les DVP. Par exemple notre quatrième atelier philo sur l'égalité fille/garçon a été choisi grâce aux propositions de cinq élèves lors de ce questionnaire de mi-parcours.

Le questionnaire de fin de parcours (annexe 5) a permis de clôturer les ateliers philo ; il a tenté d'aider les élèves à effectuer un retour réflexif sur cette année philosophique : qu'ont-ils appris ? Qu'ont-ils retenus ? Qu'ont-ils apprécié ? Qu'ont-ils moins apprécié ? Ce décentrement est essentiel pour permettre à chaque élève d'ancrer les capacités et compétences apprises au cours de l'année. Là encore la variété des supports a permis à chaque élève de pouvoir s'exprimer.
C'est grâce à ce questionnaire que j'ai pu moi-même effectuer un retour réflexif sur mon projet ; quelles ont été les réussites, les échecs en terme d'avancée des élèves et d'appréciation. Il a également permis de réaliser un comparatif avec le questionnaire diagnostique du climat scolaire donné au début de la séquence. Ce comparatif doit nous permettre de mesurer une quelconque évolution dans le climat scolaire de la classe et donc de mesurer l'impact des DVP dans le climat scolaire.

A la fin de chaque atelier philo réalisé, un temps d'échange collectif servait à verbaliser les ressentis du groupe-classe. Une **fiche bilan** (**annexe 9**) était ensuite complétée par les élèves. Cette fiche bilan ne comporte que trois questions car je ne voulais pas surcharger les élèves pour qui la tâche de retour réflexif est complexe. Ces trois questions s'articulent autour de ce qu'ils auraient retenus et appréciés dans le débat, ce qui les aurait marqués. D'une part, ce bilan devait m'aider à effectuer mon propre retour sur les ateliers et d'autre part à aider les élèves à réaliser ce retour réflexif. Ce retour réflexif est primordial puisqu'il complète la réflexion effectuée lors de l'atelier et permet à l'élève de clarifier son cheminement de pensée : qu'est-ce que j'ai apprécié ? Qu'est-ce que j'ai retenu ? Toujours dans un souci d'obtenir leurs avis le plus précis j'ai choisi de proposer trois réponses évaluant leur degré d'appréciation : oui, non et un peu.

L'observation des enseignantes de la classe est également l'un des outils de suivi. Par observation j'entends que nous vivons au quotidien avec les élèves et que nous sommes les plus aptes à ressentir une évolution dans les relations des élèves et le climat de classe.

La **tenue d'un cahier de philosophie** nous a paru essentielle pour permettre à l'élève de suivre ses réflexions et lui accorder une libre expression sur son expérience de la philosophie. Dans ce cahier l'élève colle les bilans effectués après chaque DVP (**annexe 9**) et est libre de dessiner ou d'écrire quelques mots, quelques phrases et de décorer son cahier comme il le souhaite. Les bilans effectués après chaque DVP permettent d'une part à l'élève de garder une trace de cet atelier philo et pour l'enseignant de pouvoir analyser les comportements des élèves et leurs réflexions. C'est par exemple grâce à ces bilans que nous avons distingué les élèves dans leurs stades de développement moral à la suite du premier débat.

Enfin, **l'enregistrement audio** de chaque discussion à visée philosophique a été important pour permettre à l'enseignant de relever les évolutions des élèves en termes de comportement, de réflexion et d'action lors des DVP. Il a également permis de pouvoir garder des citations clefs des échanges entre les élèves, citations dont nous aurons l'occasion de revenir lors de ce mémoire. Les élèves ont été informés de ces enregistrements et n'y voyaient pas d'objections. Ils m'ont permis de prendre du recul sur le débat auquel j'avais assisté quelques jours après pour pouvoir fournir une analyse a posteriori.

c) Le choix des albums de jeunesse Piccolophilo

Selon la méthode de Matthew Lipman, philosophe et chercheur en éducation, plusieurs supports sont présentés aux élèves laissant ainsi émerger une multitude de questions. Une seule est choisie pour constituer le point de départ de la réflexion.

Michel Tozzi préconise quant à lui l'utilisation des mythes[25]. En effet selon lui, le mythe « est un tremplin pour la pensée, par son pouvoir de connotation, par la polyphonie de ses significations potentielles, la puissance de ses associations d'idées »[26].

Il est également possible de débuter l'atelier philosophie par d'autres supports. Pour ma part, j'ai décidé de fonder les discussions à visée philosophique par les albums de jeunesse. C'est tout d'abord par hasard que j'ai découvert la série Piccolophilo de Michel Piquemal et Thomas Baas à la bibliothèque. En lisant ces albums, je me suis rendue compte de leurs potentiels. Comme le souligne Edwige Chrouter, professeure spécialiste de la littérature de jeunesse, la littérature de jeunesse est pertinente en ce qu'elle apporte au lecteur : « l'identification aux personnages », « la

[25] TOZZI. M., *Débattre à partir des mythes à l'école et ailleurs*, Chronique sociale, 2006, Lyon.
[26] TOZZI M., « Le mythe comme support à une réflexion philosophique avec les élèves » ; avril 2010 [en ligne]. Disponible sur : https://www.philotozzi.com/2010/04/le-mythe-comme-support-a-une-reflexion-philosophique-avec-les-eleves/ (consulté le 23 mai 2021).

visualisation mentale des scènes », « les « jugements moraux que je ne peux m'empêcher d'émettre lors de ma lecture littéraire »[27]. Selon moi, les albums de jeunesse, et plus particulièrement les albums Piccolophilo, allaient pouvoir soulever des notions existentielles en présentant des scènes familières, quotidiennes et présenter un univers connu ce qui allait entrainer un intérêt fort de mes élèves.

Les albums Piccolophilo présente les aventures d'un garçon, Piccolo, dans son quotidien. Le récit d'une de ses aventures (la mort de son chat, le gouter chez son ami, ses caprices d'enfant) permet à chaque tome de soulever des questions autour d'une notion existentielle. Des personnages récurrents sont présents dans les différents tomes tels que ses parents ou son chat. Chaque tome permet de traiter différents thèmes dont on peut citer la mort avec le tome « C'est quoi la mort ? », le partage avec le tome « C'est à moi », la justice et les règles avec le tome « C'est pas juste ! », l'enfance avec le tome « Mais je suis déjà grand ».

D'autres albums de jeunesse portant sur la philosophie ont aujourd'hui vu le jour. Cette catégorie de littérature est en pleine essor. On peut par exemple citer la série « Les petits philosophes » de Sophie Furlaud ou les « Gouters Philo » des éditions Milan. Dans son ouvrage « *L'enfant, la littérature et la philosophie* », Edwige Chrouter indique néanmoins la nécessité de méfiance envers cette « profusion » d'ouvrages. En effet, elle rappelle qu'un album de jeunesse sur la philosophie doit bien présenter des dilemmes moraux dans des scènes du quotidien plutôt que de présenter un « contenu moralisateur ou indigent »[28] L'objectif est bien « d'enrichir l'esprit des enfants ».

L'album de littérature de jeunesse permet en effet de pouvoir présenter des situations de dilemmes moraux qui font l'objet du débat. Ces situations de dilemmes moraux permettent aux élèves discutants de pouvoir exercer leur jugement moral au sens de Lawrence Kohlberg, c'est-à-dire agir le plus moralement possible et délibérément.

L'album de jeunesse permet ainsi de présenter des situations de tension morale laissant alors aux élèves la possibilité d'exercer leur jugement moral.

---

[27] CHIROUTER E., « Philosopher avec enfants… grâce à la littérature de jeunesse à l'école, en segpa et ailleurs… », *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 2010/2-3 (n° 80-81), p. 115-122. DOI : 10.3917/lett.080.0115. URL : https://www.cairn.info/revue-lettre-de-l-enfance-et-de-l-adolescence-2010-2-page-115.htm (consulté le 25 mai 2021).

[28] CHIROUTER E. L'enfant, la littérature et la philosophie : De la lecture littéraire à la lecture philosophique de la même œuvre.. Penser l'éducation, Laboratoire CIVIIC, 2008, Philosophie de l'éducation et histoire des idées pédagogiques, pp.43-63 [en ligne]. Disponible sur : https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01140333/document (consulté le 30 mai 2021).

Le climat scolaire est une notion clef du système éducatif français. Il est à plusieurs échelles et pour plusieurs acteurs un enjeu essentiel car il est corrélé à la notion de vivre-ensemble et de bien-être à l'école. Plus que jamais cette notion de bien-être doit être au cœur des pratiques pédagogiques et des missions de l'Ecole. L'analyse des leviers d'action du climat scolaire permettent de mettre en lumière l'importance de dispositifs collaboratifs entre les élèves et les membres de l'institution. Il s'agit bien de les rendre acteurs de leurs apprentissages.
La discussion à visée philosophique entend quant à elle rendre les élèves plus conscients du monde qui les entoure en y réfléchissant collectivement. L'enjeu, selon la méthode de Michel Tozzi, est bien de proposer des dilemmes où les élèves pourront exercer et affiner leurs jugements moraux. C'est également grâce au dispositif proposé que les élèves vont pouvoir développer des compétences psycho-sociales variées.
Les enjeux des DVP sont donc multiples : exercer et développer le jugement moral, déployer des compétences psycho-sociales variées, comprendre le monde qui nous entoure et par conséquent agir sur le climat de la classe. C'est en ayant conscience de ces finalités que nous avons mené la séquence dans une classe de CE2.

II- La pratique de la discussion à visée philosophique

La séquence mise en place dans la classe de CE2 repose sur un protocole décrit ultérieurement qui vise à mesurer l'impact des DVP dans le climat scolaire de la classe. Nous allons désormais nous attacher à décrire l'expérience vécue lors de ces discussions à visée philosophique.

Dans un premier temps, nous découvrirons donc la classe dans laquelle s'est déroulée cette séquence et nous analyserons ce que les DVP peuvent lui apporter à la lumière du premier questionnaire diagnostique donnée en début de séquence. Enfin, nous dresserons un panorama

des quatre ateliers philo menés et nous tenterons d'y déceler une possible évolution, notamment dans les problèmes philosophiques soulevés.

1- Le profil de la classe

a) Un climat scolaire tensionnel

La classe qui a vécu la pratique de la discussion à visée philosophique est composée de 26 élèves. La majorité des élèves se connaît depuis la maternelle.

Dès mon arrivée au sein de la classe j'ai compris que des relations conflictuelles étaient entretenues entre cinq garçons. Séparés en CP et en CE1, leur retrouvaille en CE2 donne lieu au retour des conflits. Très vite, un climat scolaire tendu s'est installé au sein de la classe. Les conflits étaient nombreux, les élèves ne parvenaient pas s'écouter, se respecter. L'adulte était constamment sollicité dans la résolution des conflits. Les messages clairs, bien que projet d'école, atteignaient ici leurs limites.

Sylvain Connac définit les messages clairs comme une « petite formulation verbale entre deux personnes en conflit : une victime qui se reconnait comme ayant subi une souffrance et un persécuteur identifié par la victime comme étant la source de ce malaise »[29]. Développés par l'enseignante québécoise Danielle Jasmin, les messages clairs sont l'une des résolutions de conflits possibles à pratiquer. Se basant sur la communication non violente et l'expression des émotions, l'objectif est d'apprendre aux élèves à exprimer leurs émotions, comprendre l'émotion des autres afin de mieux réguler les conflits à l'école. Dans notre classe de CE2 les messages clairs ont été pratiqués depuis le CP suivant la forme suivante :

1- La « victime » débute son message clair par « J'ai un message clair à te faire parce que ». Elle exprime ses émotions et la situation qui lui pose problème. Elle termine son message clair par la question : « As-tu bien compris ? »
2- Le « persécuteur » indique si la situation est bien comprise. Puis il possède un droit de réponse pour éclaircir la situation problème.
3- Le « persécuteur » propose une réparation pour son acte et/ ou présente ses excuses à la victime.
4- La « victime » accepte les excuses de son camarade ou lui demande de lui laisser du temps pour les accepter.

Les messages sont régulièrement utilisés par les élèves. Néanmoins, les conflits devenaient si nombreux et répétés que les messages clairs atteignaient leurs limites. L'écoute et la communication ne parvenaient plus à s'exercer entre les élèves ; les messages clairs devenaient

[29] Connac Sylvain, *Apprendre avec les pédagogies coopératives*, Paris, ESF, 2017. p.261

dépassés car chaque élève ne parvenait pas à exprimer ses émotions, comprendre celles des autres. Les sentiments de colère, de rancune rendaient impossible la pratique des messages clairs. L'adulte était donc constamment sollicité comme médiateur.

b) Le questionnaire diagnostique : révélateur des tensions ambiantes

Ce climat scolaire conflictuel a pleinement trouvé son reflet dans mon questionnaire diagnostique (annexe 2). Avant la mise en place des discussions à visée philosophique, j'ai en effet soumis aux élèves le premier outil de mon protocole : le questionnaire diagnostique. Celui-ci devait me permettre d'analyser le climat scolaire de la classe et cibler de possibles élèves aux besoins particuliers.

Pour ce faire, j'ai choisi de proposer **deux temps** dans ce questionnaire.

1- Le premier temps consiste à exprimer son ressenti en classe : par le choix d'un smiley des émotions (content, énervé, triste et joyeux), imposé aux élèves, puis par un dessin qui accorde plus de liberté aux élèves. J'ai eu à cœur de proposer aux élèves de dessiner car il me semble que le choix de couleurs et des formes du dessin, proposent bien plus à exprimer qu'une simple explicitation par écrit de ses ressentis.

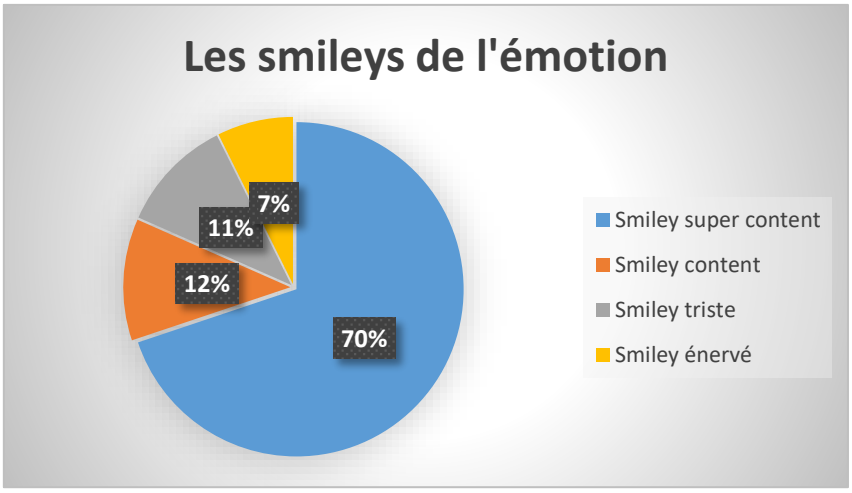
2- Le deuxième temps du questionnaire consiste à mesurer l'état d'intégration des élèves dans la classe et plus largement dans l'école. Les élèves ont alors à évaluer le degré de vérité de nombreuses affirmations comme : « je me sens bien dans mon école » ; « j'aime les bâtiments de mon école » ; « je me sens exclu en classe » ; « je sais que les maitresses sont là pour moi » ; « j'ose prendre la parole en classe »… Je leur ai demandé d'évaluer la vérité de ces affirmations sur une échelle d'appréciation (Je suis totalement d'accord, je suis un peu d'accord, je ne pas d'accord, je suis pas du tout d'accord). Ces quatre propositions doivent permettre d'affiner la réponse des élèves pour avoir le ressenti le plus précis.

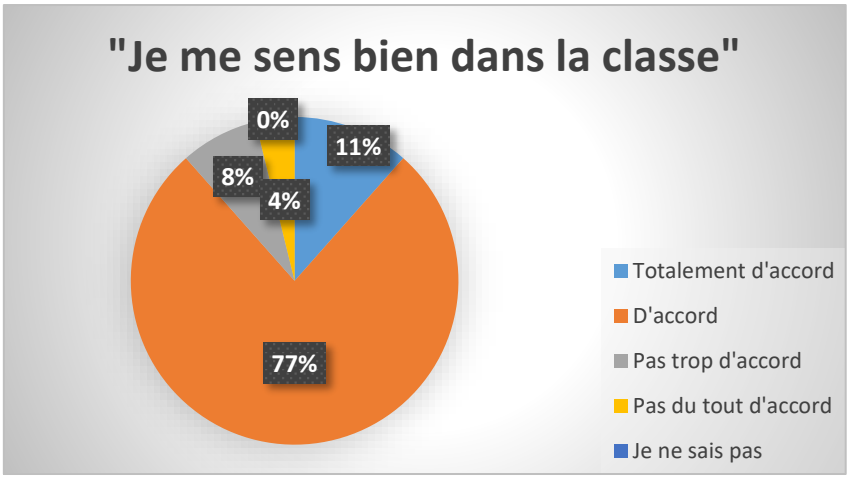
Lorsque j'ai présenté ce questionnaire aux élèves je lui ai expliqué que je voulais savoir comment ils se sentaient au sein de l'école et de la classe. Certains élèves ont été surpris en me demandant pourquoi je voulais savoir cela. Nous avons donc eu une discussion autour de la notion de bien-être à l'école. Avec des mots à leur portée, je leur ai expliqué que c'est important de se sentir bien à l'école et dans la classe pour pouvoir apprendre correctement et être heureux.

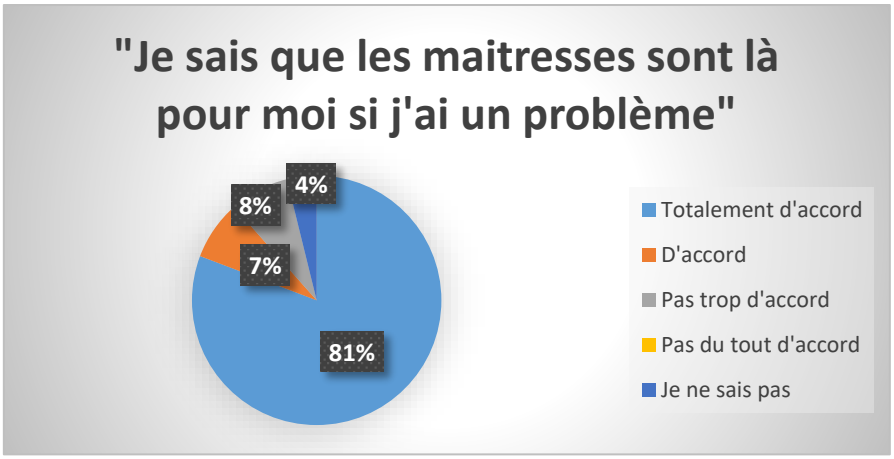
Le questionnaire diagnostique étant plutôt long à réaliser, nous avons pris le temps d'expliquer chaque consigne et l'attendu de ce questionnaire. J'ai beaucoup insisté sur la notion d'honnêteté en disant vulgairement « ne remplissez pas ce questionnaire pour me faire plaisir, je veux savoir ce que vous pensez réellement ». J'ai par ailleurs hésité à rendre ce questionnaire anonyme pour

éviter que des élèves aient peur de me « blesser » et de dire quelque chose qu'il ne fallait pas. J'ai finalement décidé de ne pas le rendre anonyme en estimant qu'en prévenant les élèves, ceux-ci exprimaient réellement ce qu'ils ressentaient.

A la lecture de ces questionnaires diagnostiques, quatre indicateurs m'ont paru révélateurs du climat scolaire de la classe :







Parmi les élèves certains dessins ont pu être révélateurs des émotions ressentis à l'école et exprimer bien plus que les mots. La consigne était « Dessine ce que tu ressens lorsque tu es en classe ». Deux dessins m'ont particulièrement marqués.

Le premier dessin (**annexe 6**) reflète un état de malaise causé par des facteurs extérieurs comme son camarade à gauche de l'illustration. A droite l'élève semble s'être représenté, triste.

Le deuxième dessin (**annexe 7**) nous frappe par la solitude que semble ressentir l'auteur. Seul à sa table l'élève a la tête baissée et le sentiment de tristesse est clairement illustré dans la bulle de pensée.

Suite à ce questionnaire diagnostique la conclusion est que sur 26 élèves une grande majorité semble se sentir intégrée, en situation de confiance au sein de la classe et plus largement au sein de l'école. Toutefois quatre élèves semblent se situer dans un état de mal-être. Nous utilisons le terme « sembler » car cet outil ne peut refléter la stricte vérité.

Sur ces quatre élèves, trois élèves semblent être dans un mal être inquiétant : manque de confiance en l'école, tristesse ressentie à l'école et puis largement une situation de malaise dans le rapport aux autres (« Parfois je me sens exclu » a été coché trois fois dans « je ne sais pas »). Les deux dessins en annexe 6 et 7 ont été produits par deux de ces élèves ayant coché « je ne sais pas ».

Le quatrième élève me semble être un cas à part. En effet, il témoigne d'un malaise au sein de l'école et de la classe mais non pas dans son rapport aux autres. Il estime ne pas être trop d'accord avec les affirmations « Je me sens bien dans ma classe », « Je sais que les maitresses sont là pour moi si j'ai un problème » mais également « Je trouve qu'il est important de respecter mes camarades ». De plus il n'est pas du tout d'accord avec les affirmations « J'aime les bâtiments de mon école » et « «Est-ce que j'aime apprendre à l'école ? ».

c) Les apprentissages au sein de la classe

Dès début de l'année j'ai vite ressenti cette constante tension entre les élèves notamment dans la cour de récréation. Toute occasion devenait source de conflits : la répartition des jeux de cour, le choix d'un jeu collectif…

Au-delà des conflits enfantins quotidiens, je ressentais un véritable climat de classe néfaste. Ce climat de tensions se faisait ressentir sur les apprentissages. A chaque retour de récréation, une discussion collective engagée par l'adulte devait forcément avoir lieu car les élèves n'étaient plus disponibles pour être concentrés dans leurs apprentissages. Cette discussion était quotidienne et donnait lieu à des discussions presque houleuses entre élèves. La remise au travail était couteuse, longue, voire difficile.

Nous pouvons ici témoigner de la corrélation entre les apprentissages et le climat scolaire. En effet les tensions ambiantes dans la classe ternissaient les apprentissages, la concentration des élèves et leurs disponibilités.

Dans son ouvrage « *Du climat scolaire : définitions, effets et politiques publiques* »[30], Eric Debarbieux retrace les recherches scientifiques qui ont prouvé la corrélation entre qualité des apprentissages et climat scolaire. Nous pouvons par exemple citer les chercheurs Ruus et Veisson qui ont prouvé cette interdépendance dans des travaux de 2007. Pour les chercheurs Eccles et Wigfield (1993) le climat scolaire apporte une motivation dans les apprentissages. Cette théorie est réaffirmée en 2003 par Ghaith, Finnan et Schnepel qui prouvent qu'un climat scolaire positif favorise la « cohésion du groupe », « l'apprentissage coopératif », « le respect et la confiance mutuelle ». Eric Debarbieux confirme cette relation entre climat scolaire et apprentissage en la considérant comme « une boucle rétroactive : la qualité des apprentissages agit sur le climat scolaire qui agit sur les apprentissages. »

L'idée de pratiquer les discussions à visée philosophique m'est vite apparue comme un outil pour ouvrir une instance de dialogue et d'écoute entre les élèves. En effet il me semblait primordial que les élèves apprennent à s'écouter et puissent s'exprimer librement. Cette idée est également venue à ma co-titulaire sous les conseils de la responsable académique du climat scolaire qui pratique beaucoup les débats lors de ses interventions en classe. Cette décision émanant également de ma collègue il m'a semblé pertinente de retranscrire son opinion concernant les DVP que j'ai pu recueillir lors d'un entretien :

1- Comment qualifierais-tu le climat scolaire de notre classe ?

[30] DEBARBIEUX Eric, « Du « climat scolaire » définitions, effets et politiques publiques » ; décembre 2015 [en ligne]. Disponible sur : https://www.education.gouv.fr/media/19694/download (consulté le 22 mai 2021).

« La classe regroupe des profils d'élèves très différents, tant au point de vue scolaire que comportemental. Il y a énormément d'hétérogénéité, avec en plus un groupe d'élèves au relationnel compliqué. Le climat de la classe était loin d'être apaisé en début d'année. Le confinement n'a pas aidé non plus. Il a fallu réapprendre le vivre ensemble ».

2-Penses-tu que les discussions philosophiques puissent avoir un impact dans celle-ci ? Pourquoi ?

« Pour moi, les discussions philosophiques peuvent vraiment aider à apaiser ce climat tendu. Cela permet de donner un espace de parole à certains élèves qui n'arrivent pas à trouver leur place. Ils apprennent à s'écouter, argumenter, faire évoluer le débat tout en analysant la parole de l'Autre.

Les élèves deviennent acteurs dans leurs décisions. L'enseignant reste en retrait. C'est très intéressant de les voir faire avancer le débat ».

Au terme de cet entretien l'un des termes clefs me semble être celui du vivre-ensemble. Nous espérons que les DVP amèneront les élèves à développer des compétences psychosociales participant au bien-être de ces derniers et améliorer le vivre-ensemble de la classe dans un contexte inédit (le retour du confinement).

2- Les thèmes abordés lors des DVP

Mener le projet des DVP en classe a été un riche travail pédagogique et didactique. En effet en amont se joue un travail de préparation importante du côté de l'enseignant.

Le thème de chaque atelier philo a été choisi grâce aux albums de littérature de jeunesse PIccolophilo. Je savais donc la notion qui allait être abordée lors de l'atelier philo. Mon travail consistait donc à lire en détail et en profondeur l'album proposé : quelle(s) notion(s) est abordée ? Quels dilemmes moraux sont proposés par l'album ? Quels problèmes philosophiques vont pouvoir être abordés par les élèves lors du débat ? Quelles difficultés (lexicales, interprétatives, de compréhension) sont présentes ? Cette réflexion engage un large travail d'anticipation de l'enseignant. Pour ma part, il a été compliqué de trouver des problèmes philosophiques posés par l'album et de les formuler clairement. Or, l'enjeu d'une DVP est d'arriver à faire émerger un problème philosophique aux élèves. Une fiche de préparation (**annexe 8**) m'aidait à cibler les temps forts du débat, l'organiser et poser les problèmes philosophiques que nous allions tenter de soulever.

Nous allons donc tâcher de se remémorer les quatre DVP vécues et les problèmes philosophiques soulevés dans chaque débat pour y déceler une possible évolution.

Lors du **premier atelier philo** portant sur les règles et la Justice, Piccolo est en colère contre ses parents qui refusent qu'il aille jouer au football dans la rue. S'engage alors une discussion où ses parents lui expliquent que les enfants ne peuvent pas tout faire et que les adultes sont là pour les protéger, tout comme les règles. Il a été compliqué de faire émerger un problème philosophique autant pour moi que pour les élèves. J'ai en effet eu du mal à trouver ma place c'est-à-dire à gérer mes interventions orales dans le débat pour étayer la discussion et la faire évoluer. Je ne parvenais pas à savoir si intervenir était bénéfique ou si je devais laisser les élèves évoluer dans leurs discussions. Le premier débat a été intéressant car il m'a permis de remettre en question ma pratique et ma posture professionnelle : je ne devais pas hésiter à intervenir et faire évoluer la discussion. Ma directrice de mémoire, présente à ce premier atelier, a pu m'aiguiller dans ma remise en question en m'indiquant que les élèves avaient besoin de mon aide pour arriver à conceptualiser ce problème philosophique. Je devais donc plus être présente. Ainsi ce premier atelier s'en est tenu à une discussion entre élèves mais non pas à l'émergence d'un problème philosophique qui est resté sous-entendu.

Lors des débats suivants, j'ai réussi à trouver ma place au sein des DVP c'est-à-dire à tenir un rôle d'accompagnant et d'étayage dans la conceptualisation des situations rencontrées.

Le deuxième atelier philo portait sur la vérité et les mensonges. Dans l'album Piccolophilo, Piccolo casse une fenêtre en jouant au football et accuse son chat lorsque ses parents lui demandent qui a cassé la fenêtre. Plus tard, sa mère fait une tarte avec Piccolo. Piccolo et sa maman mentent au papa en disant qu'ils n'ont pas fait de tarte pour lui faire une surprise.

J'ai ressenti deux grandes évolutions lors de cette DVP. De mon côté, j'ai su intervenir pour relancer le débat, pointer des phrases clefs d'élèves, poser des questions de relance et de réflexion. Le débat s'en est sorti enrichi. Du côté des élèves, j'ai ressenti qu'une plus grande partie de la classe avait participé par rapport au premier débat, enrichissant ainsi ce dernier et libérant la parole des « petits parleurs ».

Lors des échanges, les élèves ont été amenés à discuter autour du mensonge à partir de la remarque d'une élève : « Mais on peut mentir à quelqu'un pour lui faire plaisir. Une fois mon papa m'a dit qu'on allait faire les courses et en fait on est allés chez ma copine ». A partir de cette remarque les discutants ont ainsi réfléchi autour de la notion de Bien et de Mal en lien avec le mensonge et fait émergé le problème philosophique : « mentir est-ce toujours mal ? ». Une riche discussion a été possible. Par exemple un élève a expliqué que « parfois on est obligé de mentir pour faire plaisir, quand on fait une surprise ou autre ». Un élève a également déclaré que « quand tu mens c'est pas bien mais quand tu fais une blague c'est un mensonge mais plus rigolo ». Deux types de mensonge ont ainsi été distingués à savoir : la blague et le mensonge.

Le troisième atelier philo portait sur le thème de l'égalité et des filles. Ce thème a été décidé lorsque cinq élèves l'ont proposé dans le questionnaire de mi-parcours. J'ai trouvé que c'était un

sujet intéressant à aborder avec les élèves. Comme aucun album Piccolophilo ne traite encore de ce thème, j'ai choisi une vidéo du site « Les Petits Citoyens » « Et si on s'parlait d'égal à égal ? »[31] qui propose plusieurs situations de la vie quotidienne : un professeur d'anglais parti en congé paternité, la répartition des équipes dans le sport, la pratique du football. Les élèves ont particulièrement aimé discuter autour de cette notion d'égalité car elle touche à des situations qu'ils vivent eux-mêmes sur la cour de récréation et à l'école. Le début de l'échange s'est centré sur leurs ressentis et leurs conceptions de l'égalité fille/garçon. Une grande majorité était d'accord sur le fait que tout le monde a le droit de vivre cette égalité : « on dit souvent qu'il y a des jeux de garçons et de filles mais y'a des garçons qui aiment pas le foot et des filles qui aiment le foot » ou encore « il n'y a pas jeux spécial garçons et spécial filles ».

Finalement, le problème philosophique soulevé a été : « est-on égaux sur tout ? ».

Le quatrième atelier philo portait sur le thème du partage. Dans l'album proposé, Piccolo jouait chez un ami qui refuse de lui prêter sa voiture rouge. La semaine suivante, cet ami vient chez Piccolo et lui demande de lui prêter un de ses jouets. Piccolo accepte finalement et les deux amis jouent tous les deux. De mon côté, j'avais ciblé les problèmes philosophiques suivants : doit-on tout partager ? Est-il possible de ne rien partager ? Y-a-t-il des inconvénients au partage ?

Cet album est intéressant car il présente un dilemme moral sur le partage et offre une réflexion autour des attentes et du partage intéressé. Au début de ce débat, j'ai dû intervenir de nombreuses fois car les élèves étaient dans la narration de leurs expériences personnelles et non dans la réflexion.

Puis, les élèves ont réussi à créer une véritable discussion philosophique autour du dilemme proposé par l'album. En effet, dans cet album, Piccolo est face à un dilemme moral : accepter de lui prêter son jouet alors que son ami avait refusé de lui prêter sa voiture rouge la semaine passée ou bien refuser de lui prêter par « vengeance ». Nous sommes revenus sur ce passage clef de l'album en éclairant le dilemme moral qui se jouait : partager pour recevoir en retour ou partager pour le plaisir de partager. Cette question a donné lieu à un échange très riche entre les élèves.

Deux réponses à ce dilemme étaient proposées :

- Une majorité d'élèves pensait que Piccolo devait partager son jouet
- Une minorité d'élèves pensait que puisque l'ami de Piccolo n'avait pas souhaité partager son jouet la semaine passée, Piccolo n'avait pas à partager son propre jouet avec lui.

Mon rôle a été de pousser les élèves à la justification.

[31]Les petits citoyens, « Et si on se parlait ? » [en ligne]. Disponible sur : https://lespetitscitoyens.com/a-voir/legalite-filles-garcons/ (consulté le 28 janvier 2021).

Dans la majorité des élèves qui pensaient que Piccolo devait partager son jouet, deux justifications ont alors été données. La première était que partager est une qualité importante. La deuxième était que si Piccolo voulait que son ami lui prête aussi des jouets en retour il devait lui aussi partager son jouet. Il a donc été intéressant pour moi de creuser les opinions des élèves et de ne pas s'arrêter à la simple réponse au dilemme.
En effet, les différentes justifications données permettent de diviser la majorité des élèves favorables en deux catégories morales :

- Quelques-uns voient un intérêt à partager : celui de recevoir. Ces enfants sont donc dans une attitude autocentrée que l'on pourrait classifier dans le « niveau préconventionnel » de Kohlberg car les élèves séparent leurs intérêts et ceux d'autrui et agissent dans leurs propres intérêts.
  Par exemple, l'une des élèves explique notamment que « C'est bien de partager avec les autres comme ça quand eux ont quelque chose que nous on voudra, il le partagera aussi » (citation retranscrite telle qu'elle a été énoncée oralement par l'élève). Dans la même idée un élève explique que « C'est bien de partager parce que quand tu partages toi les autres après ils voudront bien partager ce qu'ils ont aussi ».

- Quelques-uns voient le partage comme une valeur indispensable à la vie humaine et le voit comme le Bien. Nous pouvons alors les classifier dans le « niveau conventionnel » de Kohlberg car les élèves voient cette valeur comme une condition nécessaire à la vie en communauté ; notion dénuée d'intérêt personnel. C'est dans cette conception qu'un élève explique que « partager ça rend heureux les autres et nous donc c'est bien de partager ».

Ainsi, le problème soulevé par les élèves a été « doit-on toujours attendre quelque chose en retour quand on partage ? ». Lors de cet échange a été distingué le partage « mauvais », comme un partage intéressé, et le partage comme un acte de plaisir.

Dès lors, au cours des quatre ateliers philo la recherche et la conceptualisation de problème philosophique ont considérablement été développées par les élèves. De plus, d'une part, j'ai su trouver ma place en tant que médiateur et d'autre part les élèves ont levé l'obstacle de la timidité et se sont engagés dans un échange constructif entre pairs.

L'expérience des discussions à visée philosophique s'est pratiquée dans une classe de CE2 aux multiples tensions ambiantes. Le questionnaire diagnostique a pu corroborer l'observation des enseignantes et déceler des états de mal-être dans la classe et une absence de sens envers l'école. Les DVP étant un levier d'action d'amélioration de ce climat de classe, quatre ateliers philosophies ont été menés avec pour thème : les règles et la Justice, le mensonge, l'égalité

fille/garçon et le partage. Au cours de ces ateliers, les capacités d'analyse et de réflexion ont été considérablement développées par les élèves et les problèmes philosophiques soulevés s'en sont trouvés enrichis. Il convient désormais de s'interroger sur l'impact de ces DVP en termes de climat scolaire et de développement moral du groupe-classe.

III- La pratique des DVP : quel(s) résultat(s) ?

Pour répondre à notre question de départ, à savoir les apports de la DVP dans le climat de la classe, il nous faudra analyser les moments forts de la séquence car ils nous permettent de mesurer l'évolution des élèves en termes de développement moral, de situation de bien-être au sein de la classe et donc de climat scolaire. De même, nous effectuerons un retour réflexif sur les différents rôles tenus par les élèves en ce qu'ils ont pu leur développer comme compétences psycho-sociales. Finalement, un retour réflexif sur la séquence, ses outils et son déroulement permettra de percevoir de possibles évolutions et de conclure sur les apports de la DVP dans le climat scolaire de la classe.

1- Les moments forts

a) Le premier atelier philo

Le premier atelier philo est un moment important de la séquence puisqu'il nécessite pour les élèves comme pour l'enseignant de se familiariser avec ce dispositif inédit, son déroulement et ses enjeux. Cette première DVP s'est centrée sur les règles et la justice. Pour rappel, Piccolo se plaint des règles que lui imposent ses parents (ne pas jouer au football dans la rue, ne pas manger à n'importe quelle heure) et souhaite vouloir être adulte pour enfin faire ce qu'il souhaite.

Comme énoncé précédemment, il a été compliqué de trouver ma place dans le débat, d'intervenir tout en laissant une pleine liberté aux élèves. Pour les élèves, il a été compliqué de se familiariser

avec les différents rôles à tenir ; un temps d'analyse a donc été nécessaire à la fin du premier débat. La difficulté a également résidé dans la tenue du débat. Les compétences de conceptualisation, problématisation et argumentation ont été complexes à exercer. Je détaillerai ainsi ce premier débat pour faire part des difficultés rencontrées.

Une fois la lecture de l'album réalisée, nous avons reformulé le déroulement de l'histoire et levé les barrières de compréhension. La DVP a démarré à partir de simples constations des élèves et non pas des réflexions philosophiques : « qu'on soit petit ou grand on n'a pas le droit de faire ce que l'on veut c'est comme ça » ; « y'a des règles il faut les respecter » ; « si on n'obéit pas aux règles nos parents se fâchent ». Ainsi, l'échange s'en tenait à des réflexions individuelles basées sur des constations de faits. De plus, les élèves ne s'écoutaient pas et le débat se déroulait selon des prises de parole non liées entre elles. Par exemple au début du débat un élève a demandé « Mais je comprends pas un adulte ça a le droit de faire ce qu'il veut non ? » puis d'autres élèves se sont exprimés sur un autre sujet laissant de côté sa question.

Les prises de parole étaient donc individuelles et autocentrées sur l'expérience des enfants, l'échange collectif n'ayant pas lieu. Une de mes interventions a permis de relancer un échange collectif plus réflexif autour de la notion de règles : « Vous êtes donc tous en train de me dire que dans la vie il y a des règles et c'est comme ça. Toutes les règles sont justes pour vous ? Vous comprenez toutes les règles que l'on vous donne ? ». La discussion s'est ensuite engagée sur l'utilité des règles. Les élèves ont tenté de comprendre à qui était bénéfique les règles. Certains y voyaient une utilité publique (« Si tu colles un chewing-gum où tu veux dans la rue ça va finir par rendre la rue dégoutante »), d'autres y voyaient une utilité personnelle (« si tes parents veulent pas que tu regardes la télé pendant 3 heures c'est pour éviter que tu t'abimes les yeux et que tu deviennes aveugle »).

Parmi les élèves, certains voyaient les règles comme faisant partie d'un fonctionnement sociétal, je citerai ici un élève qui a affirmé que « en fait si y'a des règles c'est pas pour rien c'est peut être énervant mais si tu les fais pas bah c'est n'importe quoi partout ». Plus encore, l'un des élèves a affirmé que « si on ne respecte pas les règles cela peut faire mal à toi, aux autres et ça peut ne pas être bien pour la planète ». Cet élève voit ainsi les règles comme faisant partie d'un fonctionnement planétaire.

A la suite de cet échange sur l'utilité des règles, la DVP s'est achevée, les élèves n'ayant plus rien à ajouter.

Ainsi, le premier débat a permis à chacun de prendre ses repères et de faire une première expérience de ce dispositif inédit. L'une des difficultés pour les élèves a été de communiquer comme un groupe et non comme une individualité. J'ai ici une responsabilité car je n'ai pas assez relancé les échanges et aidé les élèves à conceptualiser leurs propos. Des interventions à des

moments clefs aurait permis de formuler un réel problème philosophique, resté sous-entendu lors du débat.

Par la suite, un échange collectif avec les élèves a permis de soulever les réussites et les améliorations à apporter au DVP. Parmi ces améliorations nous avons proposé : plus écouter les autres, répondre aux questions que l'on pose et être silencieux. De mon côté, un entretien le soir-même avec ma directrice de mémoire m'a permis de soulever les améliorations à apporter à ma posture : plus intervenir, conceptualiser davantage, relever les termes clefs des propos des élèves.

Ce premier débat a également été un outil précieux pour pouvoir analyser le stade de développement moral des élèves selon la théorie de Kohlberg. En effet, les élèves ont rempli un bilan de l'atelier (annexe 9) qui nous permet de mesurer la représentation du vivre-ensemble chez les élèves. Nous proposerons ainsi différentes catégories où se situent les élèves au regard de leur rapport à la règle. Ce classement sera fait à la lumière des travaux de Kohlberg sur les différents stades moraux.

Le premier niveau est le niveau pré-conventionnel. L'enfant respecte ici les règles car il y a des conséquences à son égard : c'est la peur de la sanction. L'enfant comprend qu'il existe ses intérêts personnels et ceux des autres personnes mais il n'est pas encore capable d'agir pour les intérêts des autres. **Dix élèves sur 26** ont été reconnus dans ce stade de développement moral grâce aux affirmations suivantes : « Il faut avoir des règles sinon y'aura des problèmes », « dans la vie on ne fait pas tout ce que l'on veut » « il faut respecter les règles » « les règles sont importantes dans la vie »« il faut respecter les règles » « quand on est grand on ne peut pas faire tout ce que l'on veut » « on ne fait pas ce qu'on veut dans la vie » « on ne peut pas faire tout ce que l'on veut »« les règles c'est important ». Nous pouvons ainsi voir que les élèves semblent ne pas accorder de sens ou d'utilité aux règles à part un intérêt individuel dans la peur de la sanction.

Le second niveau conventionnel de Kohlberg implique que les intérêts et sentiments d'autrui commencent à devenir plus importants que ses intérêts personnels. L'enfant commence à se mettre à la place d'autrui et à agir en conséquence. Il a conscience qu'agir bien c'est agir en prenant compte de la société et d'autrui. La règle est ici pensée comme juste car elle permet le vivre ensemble. **Dix élèves sur 26** ont également été situés dans ce stade de développement moral grâce aux affirmations suivantes : « il y a des règles pour la terre » ; « les règles sont faites pour se protéger les uns les autres » ; « Sans règles nous n'existerions pas » ; « Les règles sont bonnes pour nous », « cela peut créer un désordre » ; « les règles sont pas notre sécurité » ; « les règles sont faites pour nous protéger » ; « sans règle il y aurait des catastrophes » ; « pour ne pas faire mal aux gens » ; « s'il y a des règles c'est pour nous protéger » ; « les règles servent à s'entendre et ne pas s'entretuer et surtout pour que ce ne soit pas le chaos »

Enfin, le troisième niveau post conventionnel implique que l'enfant comprenne que le respect des règles s'inscrit dans un projet global de société. Il a compris que respecter les règles c'est garantir le bien commun. Respecter les règles c'est se respecter et respecter autrui. Le sujet est conscient des valeurs et des droits de la société qui sont permises par les règles. Il agit ainsi pour autrui et le bien commun. C'est à ce stade que le vivre-ensemble est entendu comme un véritable enjeu collectif. **Deux enfants** ont été placés dans ce stade de développement grâce aux affirmations : « si on faisait tout ce qu'on veut la terre serait détruite » ; « sans règles nous ne serions pas là ».

Quatre élèves sur 26 ont choisi de répondre, conformément à la liberté d'expression que j'ai réaffirmée avant l'écriture de ce bilan, qu'ils n'avaient rien retenu. Concernant ces élèves, plusieurs hypothèses sont possibles : manque d'intérêt envers ce dispositif ? Réelle incompréhension de l'échange ? Difficulté à exercer le retour réflexif demandé ? Par la suite, deux de ces élèves ont réitéré qu'ils n'avaient rien retenu des ateliers dans leurs bilans.

Avoir tenté une première « classification » des élèves dans un stade de développement moral m'a permis de me représenter un « profil » de la classe en termes de vivre-ensemble. La conclusion est que pour beaucoup la notion de vivre-ensemble reste corrélée à des intérêts individuels. Toutefois, il est à noter qu'une autre grande partie des élèves commencent à se tourner vers la progressive prise en compte d'autrui et de ses intérêts. Enfin, la conception de bien commun et de projet sociétal, garanti par le vivre-ensemble, semble rester une conception minoritaire dans la classe (deux élèves). Cette première analyse permet de me donner une première représentation de la classe et me permettra de mesurer l'évolution de cette dernière, à l'occasion du dernier débat et de l'analyse des bilans selon la théorie de Kohlberg.

b) Le questionnaire de mi-parcours

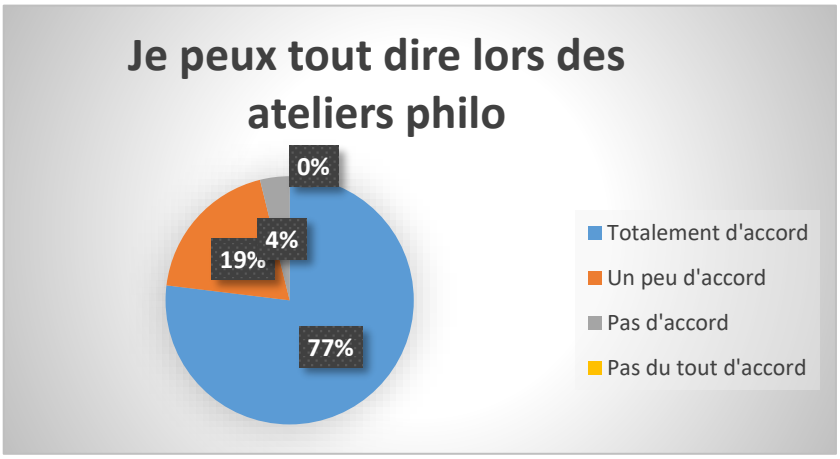
Après avoir effectué les deux premiers débats il m'a semblé important de proposer un questionnaire de mi-parcours aux élèves. En effet, nous rappellerons ici que dans son ouvrage « *Du climat scolaire : définitions, effets et politiques publiques* »[32], Eric Debarbieux explique que la synthèse de De Pedro de 2012 démontre l'importance du « sentiment d'appartenance » des élèves. Ainsi, lorsque ces derniers « s'investissent dans la politique de l'école » et lorsqu'ils se « sentent valorisés », le climat scolaire s'améliore tout comme leur motivation et engagement dans les apprentissages.

[32] DEBARBIEUX Eric, « Du « climat scolaire » définitions, effets et politiques publiques » ; décembre 2015 [en ligne]. Disponible sur : https://www.education.gouv.fr/media/19694/download (consulté le 22 mai 2021).

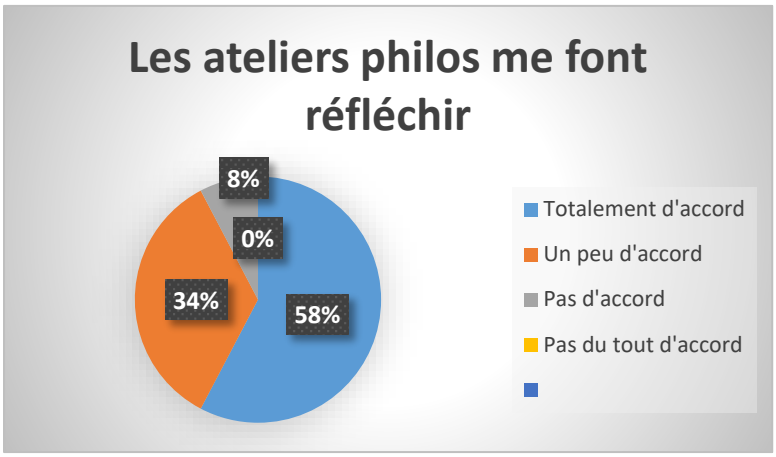
Le questionnaire de mi-parcours **(annexe 4**) a donc eu pour objectif de donner la parole aux élèves sur leurs ressentis concernant les ateliers philos. Il doit également permettre d'ajuster ma pratique et de répondre à certaines de mes interrogations.

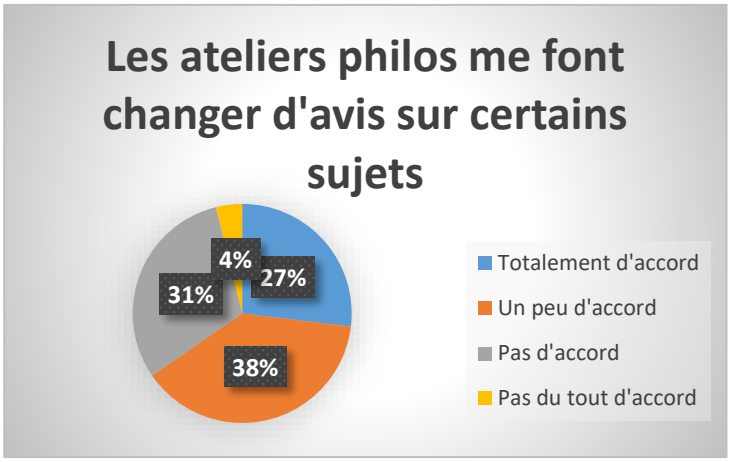
Enfin, ce questionnaire permet d'évaluer la qualité de l'espace de parole et de liberté que représentent les ateliers au travers des affirmations : « je peux tout dire lors des ateliers philos », « Les ateliers philos me font réfléchir », les ateliers philos me font changer d'avis sur certains sujets », « je n'ose pas prendre la parole lors de certains ateliers philos », « J'ai peur de dire ce que je pense lors des ateliers philos » que les élèves ont à évaluer selon leur degré de vérité.

Contrairement au premier questionnaire diagnostique, j'ai choisi de présenter les échelles d'appréciation autrement que dans un tableau que je trouve trop complexe. Ainsi, dans ce questionnaire de mi-parcours, les élèves se reportent à des numéros plutôt qu'à des cases. Les conclusions de ce questionnaire sont répertoriées dans les diagrammes suivants :

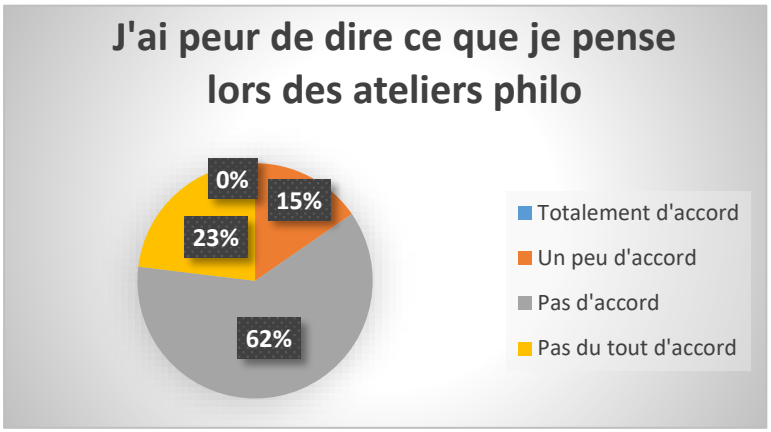


La majorité des élèves se sent donc en confiance dans leurs libertés de pensée et d'expression. Cette indication est l'une des plus importantes du questionnaire puisque les DVP se pensent comme des instances démocratiques où chacun a le droit de parole et d'expression. Seul un enfant a répondu ne pas être d'accord avec cette affirmation. A la suite de ce questionnaire il a donc été important de faire verbaliser cet élève et de le rassurer sur son droit de pensée et d'expression.





Ces affirmations sont précieuses car elles reflètent les capacités d'écoute, d'attention et de réflexion des élèves. En effet, les DVP amènent l'élève à développer des capacités de décentrement pour comprendre les opinions d'autrui. Ce décentrement peut amener l'élève à remettre en question ses propres opinions et ainsi changer d'avis sur des thèmes précis ou prendre conscience de certaines choses. Si quelques élèves semblent remettre en question certaines réflexions et les font réfléchir (58%), une grande majorité ne pense pas que les ateliers philos les font changer d'avis (31% ne sont pas d'accord avec cette affirmation et 4% ne le sont pas du tout). Ainsi nous pouvons penser que les compétences de réflexion sont en cours de développement chez les élèves qui éprouvent encore du mal à identifier les opinions d'autrui pour les explorer, n'arrivant pas ainsi à se détacher de leurs propres croyances.



Lors du premier atelier philo j'ai ressenti qu'une majorité des discutants n'osaient pas prendre la parole ; la discussion était alors menée par les mêmes élèves. Toutefois, lors du deuxième atelier, il m'a semblé qu'une plus grande partie des élèves participaient. Ces indicateurs devaient alors m'aider à corroborer ou non mes impressions. Si une grande majorité (57%) n'ose pas prendre la

parole pendant les ateliers philo, il semble néanmoins que cette donnée ne soit pas liée à une peur de l'expression car 75% des élèves n'ont pas peur de dire ce qu'ils pensent lors des ateliers. Néanmoins, 14%, soit 4 élèves, sont un peu d'accord et semblent avoir peur de ce qu'ils disent. Plusieurs explications sont possibles : moqueries de leurs camarades ? Manque de confiance en eux ? Peur de dire une « bêtise » ? Peur de se confronter aux opinions d'autrui ? Non habitude au dispositif ?

C'est également dans ce questionnaire de mi-parcours que cinq élèves m'ont proposé comme thème d'un futur atelier philo l'égalité fille/garçon ; thème que j'ai choisi de proposer pour la troisième DVP.
Les derniers indicateurs, à savoir la note attribuée aux ateliers, ainsi que les mots les caractérisant se sont révélés, soit inefficaces, car je n'ai pas demandé de justifier la note donnée, soit trop complexes, certains élèves n'arrivant pas à trouve leurs mots pour qualifier les DVP.

Ce questionnaire de mi-parcours permet donc de répondre à certaines interrogations et de corroborer certaines observations lors des DVP (prise de parole, peur, timidité). Il permet également d'ajuster la séquence au niveau pédagogique et didactique. Enfin, pour les élèves, il renforce l'idée que les ateliers philo sont une réelle instance démocratique par sa liberté d'expression, de parole et de communication.

c) Le dernier débat : quelle(s) évolution(s) ?

Le dernier débat a porté sur le thème du partage avec la lecture de l'album « C'est à moi » de Piccolophilo. A la suite de ce débat, deux outils me permettent de mesurer l'évolution des élèves dans le cadre de la séquence en termes de compétences psychosociales : **le questionnaire de fin de parcours et le bilan de cette dernière DVP.**

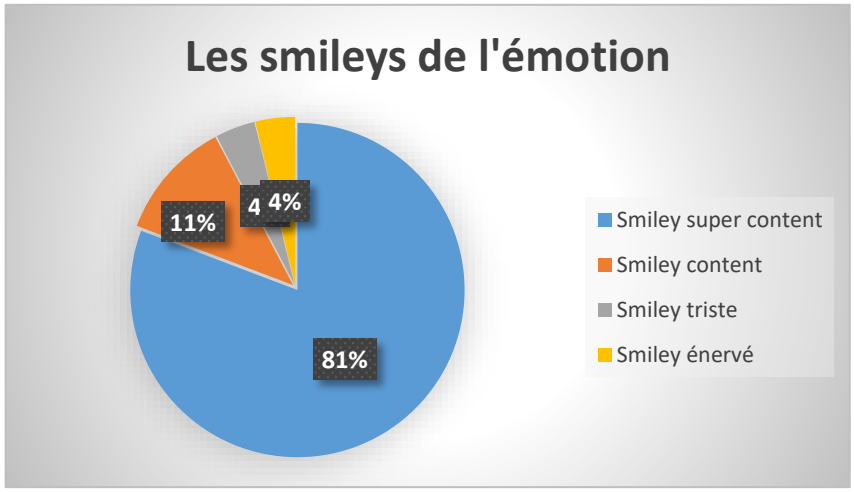
Concernant la forme du questionnaire de fin de parcours, comme pour le questionnaire diagnostique, j'ai choisi d'y insérer les smileys de l'émotion et un cadre pour dessiner ce que les élèves ressentent en classe. J'ai trouvé important de proposer le même fonctionnement qu'au premier questionnaire pour permettre de comparer l'évolution entre les deux questionnaires (début et fin de parcours). J'ai également réutilisé des numéros pour permettre d'évaluer avec les indicateurs (Je suis d'accord, je ne suis pas d'accord, je ne suis pas du tout d'accord et je suis totalement d'accord) car ils avaient été plus pertinents pour les élèves que le tableau du premier questionnaire diagnostique. Enfin, seules 5 affirmations sont à évaluer par les élèves pour leur permettre d'y fournir toute leur attention et concentration.

Cet outil m'a semblé indispensable puisqu'il prétend mesurer le ressenti des élèves à la fin de cette séquence : que pensent-ils avoir appris ? Que pensent-ils avoir compris ? Voient-ils une

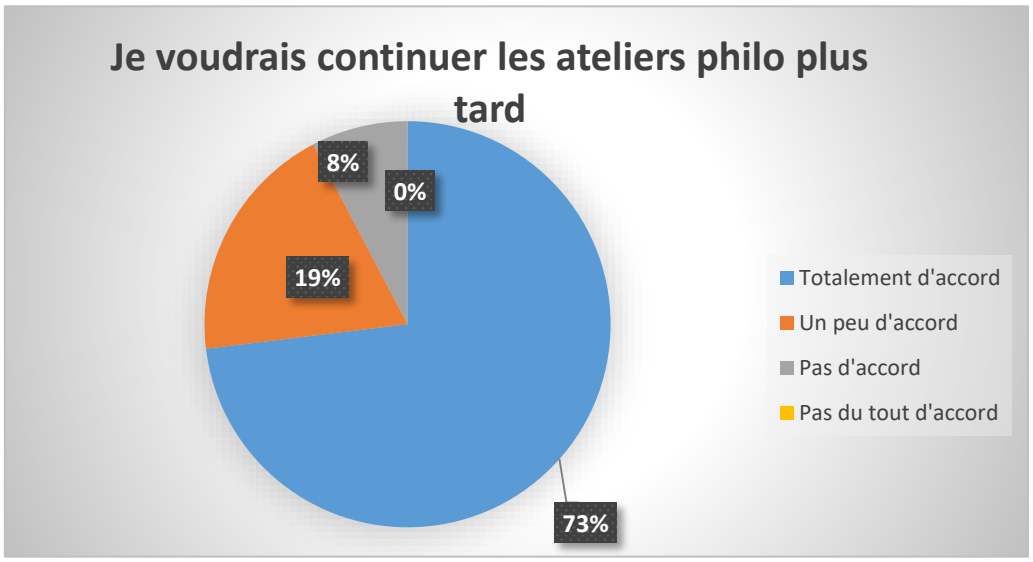
évolution ? De plus, ce questionnaire entend mesurer les évolutions du climat scolaire de la classe par rapport au premier questionnaire diagnostique.

Pour rappel, lors du premier questionnaire, deux élèves semblaient être en situation de mal-être au sein de l'école et de la classe.

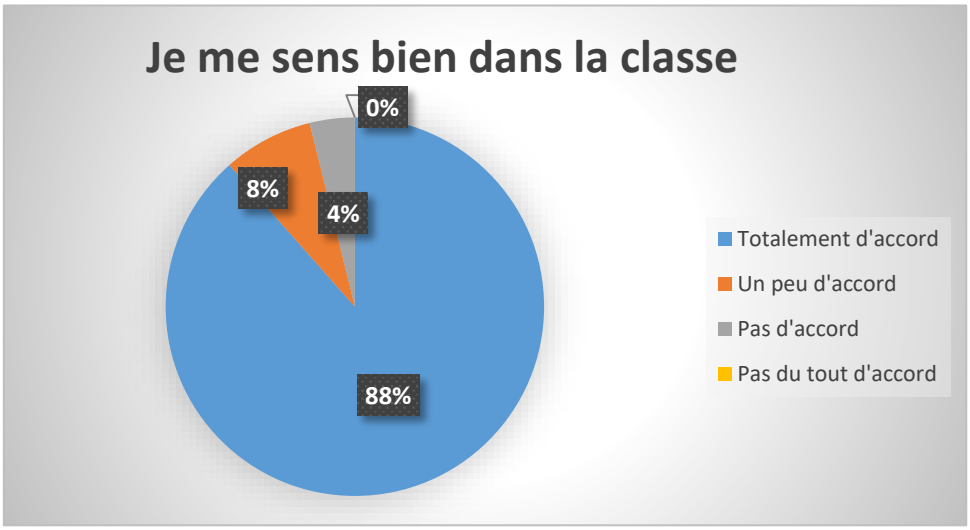
Les conclusions de ce questionnaire de fin de parcours sont répertoriées dans les diagrammes suivants. Nous avons sélectionné quatre indicateurs qui mettent en lumière une évolution au sein de la classe :



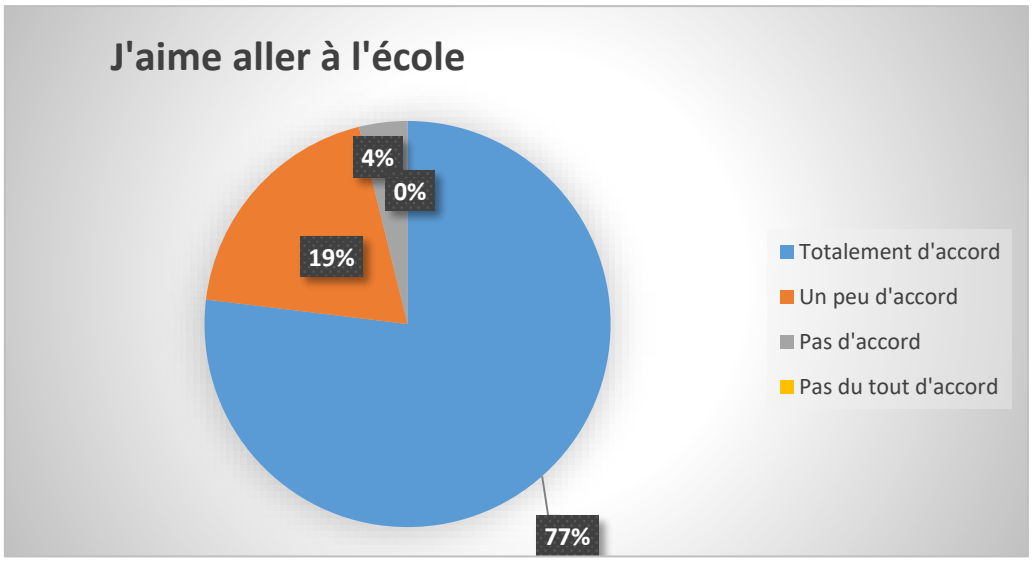
Les smileys de l'émotion lors du premier questionnaire avait montré que les élèves sont assez partagés dans leurs ressentis au sein de l'école. Les smileys du questionnaire de fin de parcours montrent, quant à eux, des résultats plus homogènes. En effet, seuls deux élèves (contre 5 au premier questionnaire) se situent dans des émotions de tristesse et de colère. Il est à noter que parmi ces deux élèves, nous retrouvons celui qui pense n'avoir rien retenu lors des bilans après les ateliers. En majorité, les élèves semblent donc plus apaisés dans la classe.



Cet indicateur montre à quelle intensité les élèves ont ressenti que les ateliers les aidaient à grandir et à comprendre le monde qui les entoure. Il aurait été intéressant de demander aux élèves ayant répondu « pas d'accord », soit deux élèves, de justifier leurs propos.



Par rapport au premier questionnaire, une évolution se fait ressentir. En effet, une majorité d'élèves se situent dans le « totalement d'accord » au terme de la séquence, contre une majorité dans le « un peu d'accord » au premier questionnaire. Cette évolution témoigne ainsi d'une amélioration du climat scolaire de la classe. Néanmoins, nous ne pouvons prouver que la séquence sur les DVP en est la cause. Il est également à noter que l'élève s'étant situé dans « Je ne suis pas du tout d'accord » lors du questionnaire diagnostique s'est désormais situé dans le « un peu d'accord ».



Cet indicateur se veut révélateur du climat scolaire dans le sens où il évalue le degré de plaisir que les élèves ont à aller à l'école. Or, un élève qui prend du plaisir à aller à l'école est un élève qui va s'engager dans ses apprentissages et trouver de la motivation. Il est à noter que le seul élève ayant répondu qu'il n'est pas d'accord est le même qui estimait ne rien retenir lors des ateliers sur sa fiche bilan.

En conclusion, les élèves témoignent d'un rapport positif envers la séquence vécue puisque 92% de la classe souhaiterait réitérer les ateliers philo. Nous pouvons ainsi penser que le groupe-classe voit dans les ateliers philo une utilité et un intérêt, voire un besoin.

De plus, les indicateurs du climat scolaire semblent s'être « améliorés » dans le sens où les élèves prennent plus de plaisir à aller à l'école mais également à prendre leur place au sein de la classe.

Les dessins des ressentis viennent corroborer mes observations. Les deux dessins qui posaient question lors de l'analyse des questionnaires diagnostiques laissent maintenant place à des dessins plus apaisés, aux couleurs vives (**annexe 11**).

Finalement, les bilans de la quatrième DVP m'aident, en comparaison avec le bilan de la première DVP, à mesurer de possibles évolutions dans le développement moral de Kohlberg.

Le premier niveau du développement moral de Kohlberg est le niveau pré-conventionnel. L'enfant entend ici partager car sans ce partage il ne pourrait pas recevoir en retour. Le partage est donc ici intéressé en fonction des propres intérêts de l'enfant. **Sept élèves sur 26** ont été reconnus dans ce stade de développement moral. Les phrases suivantes nous ont permis de classer ces dix élèves dans ce stade de développement moral : « Si tu veux qu'on te donne il faut

partager » ; « Pour avoir ce qu'on veut on doit le donner aux autres aussi » ; « Partager c'est important » ; « pour avoir un jouet il faut aussi partager ses jouets », « si tu partages jamais on te donnera rien non plus ».

Le second niveau conventionnel de Kohlberg implique que le partage se pense ici comme un échange d'intérêts entre individus. L'enfant commence à penser que le partage satisfait les désirs d'autrui et y trouve un plaisir. Il commence donc à conceptualiser le partage comme un plaisir partagé avec autrui et non comme la satisfaction de ses propres intérêts. **Quinze élèves sur 26** ont été situés dans ce stade de développement moral grâce aux réponses suivantes : « partager cela fait plaisir », « sans partage il n'y aurait pas d'amitié », « partager c'est important pour être gentil », « le partage c'est une qualité importante pour faire plaisir aux copains », « pour vivre il faut partager ».

Enfin, c'est au troisième niveau post conventionnel que l'enfant perçoit le partage comme une valeur humaniste, qui se doit universelle pour vivre ensemble. Le partage est donc compris comme un bien commun qui se doit d'être pratiqué sans intérêt. **Deux enfants ont été placés** dans ce stade de développement grâce aux affirmations : « sans partage l'être humain ne pourrait pas exister » et « pour la planète il faut partager ». Il est à noter que c'est ce sont les mêmes enfants qui ont fait partie de ce stade de développement lors de l'analyse du premier bilan.

Deux élèves ont marqué dans leurs bilans qu'ils n'avaient rien retenus. Ces deux élèves sont les mêmes que lors du premier bilan. Mon hypothèse est que ces derniers ne parviennent pas à réaliser un retour réflexif sur ce qu'ils ont compris, entendus ou retenus des DVP.

Ainsi, nous pouvons voir une nette évolution entre le premier bilan et ce dernier bilan. Plusieurs élèves sont en effet « passés » d'un niveau préconventionnel à un niveau conventionnel. Il est à noter qu'aucun élève n'a régressé dans son niveau de développement moral. Kohlberg précise d'ailleurs que ce phénomène n'est pas possible ; il aurait alors s'agit d'une erreur d'appréciation de ma part.

2- Le dispositif du DVP et ses apports dans les compétences psychosociales des élèves

Selon la conception de Michel Tozzi, chaque élève participant à la DVP possède un rôle spécifique qui développe des compétences psychosociales variées. Nous tacherons ici d'analyser chaque rôle en fonction de ce qu'il peut apporter aux élèves en terme de compétences psychosociales.

a) Le président

Le rôle du président est sans conteste celui qui a le plus séduit les élèves. Je l'ai présenté comme le policier qui devait faire régner l'ordre au sein du débat. Le terme de policier me semblait approprié car selon les mots de Michel Tozzi, le président « apprend la capacité sociale à donner démocratiquement la parole dans un groupe »[33].

En effet le président ouvre et clôt le débat, il veille au respect des règles admises communément lors des séances préparatoires et les rappelle à chaque individu participant au débat. Il est également celui qui anime le débat car il donne la parole en veillant à ce que celle-ci soit partagée équitablement. Lors du premier atelier philo l'élève présidente n'interrogeait que ses amis au détriment de personnes ayant peu parlées. A la fin du débat j'ai donc précisé aux élèves que le président est président et n'est plus « le copain ou la copine de … » et qu'il se devait de répartir équitablement la parole. En étant le garant de l'ordre, il peut ainsi exclure un élève gênant au dispositif en place. C'est arrivé une seule fois lors des quatre ateliers philo. L'un des élèves avait été rappelé trois fois à l'ordre par le président. Lors de la quatrième fois j'ai indiqué au président qu'il pouvait demander à l'élève de sortir de l'atelier philo s'il trouvait que son comportement gênait toujours la discussion.

Répartir équitablement la parole a été l'une des difficultés auxquelles il a fallu pallier. De plus, le président doit être doté d'une capacité d'écoute assez importante car il est celui qui garantit le bon fonctionnement du débat et sa fluidité. Le président doit donc toujours être présent à la discussion. C'est par ailleurs lui qui interpelle le reformulateur à la demande de ses pairs ou bien à sa propre initiative.

Etre président lors des DVP c'est donc faire l'expérience de la gestion juste et attentive d'autrui, être le garant d'un fonctionnement démocratique de la parole et de la prise en compte d'autrui.

b) Le reformulateur

Le reformulateur ne participe pas au débat pour lui permettre une concentration sur ce qui est dit et conceptualisé par le groupe des discutants. Il peut être sollicité à n'importe quel moment par l'enseignant ou le président pour pouvoir reformuler ce qui a été dit par un camarade ou jusqu'ici dans le débat. Ce rôle est complexe car il entend que le reformulateur écoute attentivement le débat et ce qui est formulé par ses pairs. Il doit ainsi pouvoir se mettre à la place d'autrui, comprendre ses opinions et pouvoir les reformuler selon une « exigence éthique de

[33] TOZZI M., « Animer une discussion à visée philosophique en classe », mars 2011 [en ligne]. Disponible sur : https://www.philotozzi.com/2011/03/439/ (consulté le 21 mai 2021).

fidélité » selon les mots de Michel Tozzi[34]. Ce rôle a été compliqué pour des élèves de Ce2 et me semble ainsi trop complexe pour des élèves de CP et de CE1.
Très souvent, le reformulateur peinait à réexpliquer ce que disait son camarade mais parvenait bien à reformuler l'avancée du débat. Cette observation est révélatrice d'une difficulté : écouter et comprendre les opinions d'autrui pour pouvoir les reformuler même si ce ne sont pas mes opinions.

Le rôle de reformulateur insiste ainsi sur la pratique de l'écoute et de l'attention envers autrui qui est un être pensant aux idées différentes des miennes mais que je peux essayer de comprendre. Lors des DVP, les différents reformulateurs ont eu beaucoup de mal à intervenir lorsqu'il leur était demandé. Je laissais alors le temps qu'il fallait pour qu'il reformule les dires de leurs camarades. En cas d'impossibilité nous essayions collectivement avec le groupe classe de reformuler les opinions avec ce reformulateur.

c) Le synthétiseur

Le synthétiseur ne participe pas au débat. Comme le reformulateur, il doit être capable de développer des compétences d'écoute et d'attention durant le débat car il doit noter les mots clefs de l'échange au tableau. Par cette écoute fine et attentive il s'entraine à conceptualiser ce qui est dit par ses pairs. Ce rôle nécessite donc des capacités d'écoute, de concentration, d'analyse et de conceptualisation.

La difficulté pour les différents synthétiseurs a justement été de se décentrer de l'échange pour en obtenir des mots, des notions clefs. Certains élèves ne parvenaient pas à avoir du recul sur les notions engagées et recopiaient donc des phrases énoncées lors du débat (**annexe 10**). C'est à partir de cette expérience qu'à la fin de chaque atelier, nous prenions le temps de lire ce que le synthétiseur avait écrit pour en discuter : est-ce les mots importants qui ont été dit lors du débat ? Y-a-t-il d'autres mots ou notions à ajouter ? Ce moment de regroupement collectif permettait également aux autres élèves de s'entrainer à faire un retour réflexif et décentré de l'échange et des différentes opinions du débat.

d) Le journaliste

Michel Tozzi déconseille la tenue de ce rôle avant le CE2. Le journaliste est en effet l'un des rôles les plus complexes à tenir. Celui-ci doit prendre des notes et rédiger une synthèse à la suite du débat. Il n'y participe donc pas oralement. Cette synthèse doit permettre de pouvoir retracer l'expérience de l'atelier philo du début à la fin en y pointant les avancées conceptuelles,

[34] TOZZI M., « Animer une discussion à visée philosophique en classe », mars 2011 [en ligne]. Disponible sur : https://www.philotozzi.com/2011/03/439/ (consulté le 21 mai 2021).

les moments forts, les réflexions et les opinions émises par chacun. Il observe donc le fonctionnement de l'atelier et les processus de pensées qui s'y jouent.

Etre journaliste nécessite de pouvoir se décentrer du débat, de ses opinions pour entendre et comprendre toutes celles émises par ses pairs. Il doit également avoir une « vue » extérieure et large sur le débat pour pouvoir le résumer et le récapituler dans une synthèse. Lors du premier atelier, le journaliste, malgré mon aide, a eu beaucoup de mal à se décentrer du débat et écrire une synthèse. J'ai donc décidé d'adapter ce rôle à mes élèves. Les synthèses étaient rédigées collectivement la semaine suivant le débat. Cette rédaction collective permettait à chacun d'expérimenter le décentrement et l'analyse a posteriori d'un échange argumenté. Elle permettait à chaque élève de retracer le cheminement de la pensée collective. Enfin, cette rédaction collective permettait de clore l'atelier philo par un retour réflexif sur cette expérience.

Dans l'annexe 9, les différentes synthèses réalisées lors des ateliers philo permettent de voir l'évolution des élèves dans leurs capacités de décentrement. Dans la première synthèse, les élèves s'en tiennent à une analyse globale du débat « nous avons dit que ». Dès la deuxième synthèse, les élèves creusent davantage le déroulement de l'atelier en tentant d'y déceler des moments clefs. C'est enfin dans les dernières synthèses que les différentes opinions émises par la classe sont exposées et détaillées « certains ont dit », « d'autres pensent que ». Nous pouvons ainsi observer une capacité d'analyse et de retour réflexif affinées sur la discussion.

e) Les discutants

La majorité des élèves prend corps au sein du groupe des discutants. Ces derniers respectent des règles établies au préalable de la séquence : j'écoute autrui, je lève la main pour prendre la parole, je respecte autrui. Ils participent oralement au débat qui est lancé par la lecture d'un album Piccolophilo.

Leur objectif est de construire collectivement un problème philosophique, de l'analyser et d'y apporter des éclaircissements.

Pour cela, ils émettent des opinions en s'efforçant de les rendre compréhensible pour autrui, échangeant ainsi des points de vue variés. Plus les discutants pratiquent la discussion à visée philosophique et plus l'enjeu des DVP se précise : faire avancer une discussion en se posant des questions, en formulant des hypothèses, des réflexions et écouter celle des autres pour évoluer dans la conceptualisation du sujet.

Ce rôle apprend donc aux élèves à se connaitre eux-mêmes mais également à connaitre la pluralité des opinions et des réflexions. Cette expérience du débat démocratique est précieuse en ce qu'elle apporte des compétences d'écoute, d'analyse et de réflexion, compétences nécessaires à la vie en société.

Etre discutant nécessite de suivre le débat mais également d'y prendre part. Lors du premier débat, j'ai observé que beaucoup d'élèves osaient peu prendre la parole ou exprimer un désaccord. A la suite de ce premier essai nous avons pris un temps d'analyse de la DVP et notamment de la participation de chacun, rappelant que cet espace de discussion était totalement libre. Au fil des quatre débats menés, les élèves ont de plus en plus pris part à la discussion. Les « petits parleurs » se sont parfois eux-mêmes surpris par des réflexions fines et pertinentes.

Selon moi, l'une des difficultés de ce rôle est de faire comprendre aux élèves qu'ils sont là pour discuter et faire avancer le débat collectivement ce qui impose d'exprimer des désaccords et/ou des accords et de dialoguer avec un groupe.

Chaque individu présent dans le débat possède un rôle qui permet de bâtir la réflexion philosophique. Les rôles proposés permettent de développer, individuellement ou collectivement (comme les journalistes), des capacités d'écoute, d'analyse, de réflexion, de décentrement et de conceptualisation nécessaires à un épanouissement personnel et la vie au sein d'une société.

3- Quelles conclusions tirer de cette séquence ?

a) Quelles évolutions ? Retour sur les hypothèses du protocole de recherche.

Plusieurs évolutions ont été constatées au cours de la séquence. Celles-ci nous permettent de pouvoir répondre aux hypothèses du protocole de recherche.

D'une part les élèves ont développés **leurs capacités de réflexion et de dialogue collectif.** Nous pouvons ainsi parler d'une évolution dans l'« apprentissage du philosopher » au sens de Michel Tozzi. Je retranscrirai ici des échanges du premier débat ainsi que des échanges du dernier débat qui me semblent représentatifs de l'évolution des élèves dans leurs capacités de coopération et de réflexion.

PREMIER DEBAT : LES REGLES

Lecture de l'album Piccolophilo

Professeure des écoles : « Qu'avez-vous pensé ou compris de cette lecture ? »

Elève A : « Bah Piccolo il est énervé parce qu'il peut pas tout faire chez lui et donc il voudrait être grand pour faire tout ce qu'il veut. »

Elève B : « Oui par exemple il voulait jouer au foot et ses parents veulent pas donc il répète tout le temps que c'est pas juste. »

Elève C : « Quand t'es grand tu peux faire ce que tu veux donc Piccolo veut être grand. »

Elève D : « J'ai pas compris pourquoi ses parents veulent pas qu'il joue au foot. »

Elève E : « Bah moi mes parents ils m'empêchent aussi de jouer tard mais c'est pour mon bien ».

Elève A : « Mais je comprends pas c'est pas parce que t'es adulte que tu peux tout faire ? »

Elève F : « Y'a des règles c'est comme ça faut les respecter. »

Elève B : « Moi une fois ma mère elle s'est fâchée parce que je lui ai désobéis et elle m'a expliqué que c'était pour mon bien. »

Elève G : « Si y'avait pas de règles ça serait n'importe quoi ».

Ainsi, comme le montre cette retranscription, les élèves n'étaient pas dans le dialogue mais dans la narration de leurs expériences personnelles. Les propos des élèves sont détachés les uns des autres.

QUATRIEME DEBAT : LE PARTAGE

Lecture de l'album Piccolophilo

Professeure des écoles : « Qu'avez-vous pensé ou compris de cette lecture ? »

Elève A : « Bah Piccolo il a été joué chez Oscar et Oscar voulait pas lui prêter son jouet donc quand Oscar est venu chez Piccolo bah Piccolo il a hésité à lui prêter son jouet parce que la dernière fois il lui avait pas prêté. »

Professeure des écoles : « Et donc il décide quoi Piccolo ? De lui prêter ou de ne pas lui prêter son jouet ? »

Elève B : « De lui prêter. »

Professeure des écoles : « Vous auriez réagi comment vous ? »

Elève C : « Bah moi je lui aurais pas prêté parce qu'il a été méchant la dernière fois. »

Elève A : « Bah ouais mais si tu prêtes pas tes jouets il te reprêtera pas ses jouets non plus donc c'est bien de lui prêter en retour. »

Elève D : « Moi je suis pas d'accord je lui aurais pas prêté parce qu'il ne m'a pas prêté ses jouets la dernière fois. »

Elève E : « Je lui aurais prêté car c'est important de partager avec ses amis. »

Professeure des écoles : « Ah c'est intéressant ça. [Elève E] nous dit que c'est important de partager avec ses amis mais pourquoi ? »

Elève F : « Parce que sinon aurait pas d'amis. »

Elève G : « Je suis d'accord avec [élève F], si on partage pas on aurait pas d'amis et ça serait triste. »

Elève H : « Oui, sans amis ça serait triste et pour avoir des amis il faut partager. »

Elève A : « Partager ça fait plaisir à l'autre mais du coup ça nous fait plaisir à nous aussi. »

Elève I : « Je suis pas d'accord partager ça fait pas tout le temps plaisir moi j'aime pas prêter à ma sœur car elle me casse tout le temps mes jouets donc j'ai arrêté de lui prêter. »

Elève B : « Ah bon ta sœur elle casse tes jouets ; mais il faut lui expliquer alors que quand on partage il faut faire attention. »

Elève C : « Oui si tu lui expliques elle va comprendre parce que tu peux pas aimer quelqu'un sans partager. »

Elève J : « Hein ? Je comprends pas ce qu'il a dit [élève C] ? »

Présidente : « Le reformulateur tu peux reformuler ce que [élève C] a dit s'il te plait ?

Reformulateur : « Euh. Il a dit qu'il fallait expliquer à la sœur d'[élève I]. »

Dans cette retranscription, nous pouvons ressentir une nette évolution dans les capacités d'interaction et de réflexion des élèves. D'une part, ces derniers prennent en compte les propos de leurs camarades et parfois même y répondent en exprimant un désaccord (« je ne suis d'accord ») ou un accord (« je suis d'accord avec… »). D'autre part, les élèves semblent s'être affranchis de leurs expériences personnelles et tentent de développer des compétences d'argumentation et de réflexion philosophique. La DVP s'en retrouve enrichie et pertinente.

Une seconde évolution a eu lieu au cours de la séquence en termes de **jugement moral des élèves.** En effet, nous avons pu constater grâce à la comparaison des deux fiches bilans du premier et du dernier atelier philo que plusieurs élèves ont pu évoluer dans leur développement moral, pensé au sens de L. Kohlberg comme l'envie d'agir le plus justement possible. De fait, cinq élèves sont passés du stade pré conventionnel au stade conventionnel. Cette modification témoigne d'une prise en compte d'autrui et de l'envie de satisfaire les intérêts d'autrui à même hauteur que les siens. Elle a donc un impact sur la conception du vivre-ensemble chez les élèves. Bien que cette évolution soit notable, il est à souligner qu'aucun élève du stade conventionnel n'est passé au stade post conventionnel au cours de la séquence.

Les différents rôles tenus par les élèves leur ont également permis d'expérimenter des **compétences psycho-sociales variées** telles que l'écoute et le décentrement pour le reformulateur et le synthétiseur, la Justice et la bienveillance pour le président, l'argumentation et la réflexion pour les discutants, la fidélité et la réflexion pour le journaliste. La gestion de ces rôles a nécessité de nombreux retours réflexifs permettant de préciser leurs attendus et leurs enjeux. Le questionnaire de mi-parcours semble démontrer que les compétences psycho-sociales sont encore en cours de développement puisque 66% des élèves n'osent pas prendre la parole lors des

ateliers et 15% ont peur de dire ce qu'ils pensent. Ainsi, une certaine peur et timidité subsistent dans les ateliers, freinant ainsi la pleine réalisation des compétences psycho-sociales. Ce résultat est à nuancer puisque les élèves ont en moyenne 8 ans et que ces compétences sont à développer tout au long de l'existence.

De plus, les ateliers philo ont pu aborder des thèmes de l'existence humaine que nous qualifierons de questions existentielles. L'objectif était de répondre à de possibles interrogations. A la lumière du questionnaire de mi-parcours et de fin de parcours, nous pouvons penser que cette hypothèse s'avère concluante puisque 92% des élèves souhaiteraient poursuivre les ateliers philo, 69% estiment que les ateliers leur font changer d'avis sur certains sujets et 92% que les ateliers les font réfléchir. Il est également à noter que le thème du troisième atelier philo a été proposé par cinq élèves de la classe à savoir l'égalité garçon/fille, ce qui témoigne bien de besoins et d'interrogations de la part du groupe. Ces élèves témoignent ainsi d'un intérêt et d'une envie de mieux comprendre et réfléchir au monde qui les entoure.

Enfin, l'expérience de la DVP a eu un impact sur le climat scolaire. Lors du questionnaire diagnostique, deux élèves semblaient se situer dans un état de tristesse et de mal-être au sein de l'école. Plus largement, les élèves semblaient mettre peu de sens aux apprentissages et à l'école. Au terme de la séquence et à la lumière des réponses fournies par le questionnaire de fin de parcours, une plus grande homogénéité dans le groupe-classe est ressentie. Le climat scolaire semble ainsi plus apaisé. En effet, 96% des élèves aiment aller à l'école et se sentent bien dans la classe contre 88% lors du questionnaire diagnostique. De même, 8% des élèves se situent dans des émotions négatives lorsqu'ils sont à l'école (tristesse ou colère) contre 19% lors du premier questionnaire. Nous pouvons ainsi ressentir une plus grande notion de plaisir liée à l'école et un bien-être plus général au sein de la classe. Les indicateurs du climat scolaire ont donc été amenés à évoluer de façon positive.

b) Retour réflexif de l'enseignante

Cette séquence m'a permis de mener un travail pédagogique et didactique riche.

Pratiquer les discussions à visée philosophique permet à l'enseignant de voir ses élèves bâtir une réflexion philosophique et d'avoir une vue d'ensemble sur sa classe. L'atelier philo met les élèves en situation de coopération intéressante à observer car elle donne à connaitre ses élèves sous un autre angle : celui de la réflexion philosophique. J'ai adoré pouvoir vivre cette expérience avec ma classe de CE2. Certains élèves m'ont étonné de leurs réflexions à seulement 8 ans.

Au niveau des outils de la séquence, les albums Piccolophilo me semblent adaptés à la philosophie en classe de primaire car ils possèdent des thèmes variés et des entrées dans le débat riches et intéressantes qui captivent les enfants. Les dilemmes moraux proposés sont multiples et

permettent d'aborder des thèmes pertinents, tels que les règles, le partage, la Justice. Néanmoins, j'ai trouvé que certains albums mettaient en avant des scènes que je considérerais comme « cliché » qui n'aident pas les élèves à se débarrasser de certains stéréotypes. Par exemple, dans l'album « Prête-moi ta moto rouge » qui traite du thème du partage, la maman de Piccolo prépare à manger pendant que son papa lit le journal dans le fauteuil. Dans d'autres albums, c'est également la femme qui est assignée aux tâches ménagères.

Dans le cadre de mon mémoire, j'ai dû mettre en place des outils de suivi qui me permettent de mesurer l'évolution des élèves en terme de compétences psycho-sociales et de climat scolaire.

Les questionnaires que j'ai soumis aux élèves m'ont paru adaptés car ils m'ont permis de cerner une évolution chez eux. Toutefois, je pense que les nuances entre les indicateurs que j'ai soumis à savoir « Tout à fait d'accord », « D'accord », « Pas du tout d'accord » et « Pas d'accord », ont été complexes à saisir pour certains. De même, j'ai ressenti lors du questionnaire diagnostique que les affirmations à évaluer étaient trop nombreuses et que certains élèves décrochaient, répondant alors avec moins d'attention et de concentration vers la fin du questionnaire. C'est donc pour cette raison que le questionnaire de mi-parcours et de fin de parcours ne comportaient que 5 affirmations à évaluer contre 14 pour le questionnaire diagnostique. J'ai ainsi trouvé les questionnaires de mi-parcours et de fin de parcours plus représentatifs et pertinents que le premier car les élèves y ont mis une plus grande attention.

En ce qui concerne les bilans de fin d'ateliers, je regrette de ne pas avoir fait évoluer ces derniers. En effet, à force de répétition au cours des quatre ateliers, les élèves faisaient ces bilans avec moins d'attention qu'au premier atelier. Il aurait pu être judicieux de proposer des bilans différents à chaque fin d'atelier. Enfin, avec le recul, j'aurais pu proposer aux élèves de faire un dessin de ce qu'il avait compris ou retenu car le dessin peut révéler plus de choses qu'une réflexion écrite.

La séquence a été ponctuée de moments forts qui ont permis de ressentir une évolution dans la classe en termes de compétences psycho-sociales et de climat scolaire. En effet, le premier atelier philo a permis d'explorer pour la première fois les capacités des élèves, d'en saisir les enjeux et de questionner mon rôle dans le débat. Les questionnaires de mi-parcours et de fin de parcours ont, quant à eux, permis d'ajuster ma pratique, d'effectuer un retour réflexif pour les élèves mais également de tirer des conclusions sur la séquence à la fois pour le groupe-classe et pour moi-même dans le sens du climat scolaire. Ces outils ont permis de fournir des éléments de réponse à nos hypothèses de départ.

La pratique des DVP a également développé des compétences psycho-sociales variées par la tenue de rôles spécifiques (journaliste, discutant, reformulateur, synthétiseur, président). Ces rôles ont eu pour objectif d'éveiller des capacités de décentrement, de réflexion, d'écoute et d'analyse nécessaires au vivre-ensemble et à la citoyenneté des élèves.

Au terme de notre séquence, nous sommes ainsi en mesure de répondre à nos hypothèses de départ à la lumière des résultats et évolutions suivantes :

- Quelques élèves ont su évoluer dans leur jugement moral pensé selon la théorie de L. Kohlberg
- La majorité des élèves ont témoigné d'un intérêt, voire d'un besoin, envers les ateliers philo qui répondent dès lors à certaines de leurs questions existentielles
- Le climat scolaire est apparu plus apaisé à la fin de la séquence
- Un bien-être plus important et majoritaire est ressenti au sein de la classe
- Certaines compétences psycho-sociales de réflexion, de décentrement, d'écoute et d'expression sont en cours de développement

Ainsi, nous pouvons donc bien penser que la DVP aide l'élève à se construire en tant qu'individu au sein d'une société en lui permettant de vivre l'expérience du vivre-ensemble, de la réflexion et de la coopération. La DVP peut donc bien avoir un impact sur le climat scolaire.

CONCLUSION

Lors de mon entrée dans le métier de professeure des écoles et de la découverte de ma classe de CE2, j'ai pu rencontrer un groupe-classe aux tensions multiples. En effet, un manque de communication, de coopération et de solidarité ternissait les rapports entre les élèves. Ce constat est révélateur d'un climat scolaire tendu qui a trouvé écho dans mon questionnaire diagnostique. Parmi les leviers d'action définis par le Ministère, les discussions à visée philosophique m'ont semblé adaptées et pertinentes car elles permettent de développer des compétences psycho-sociales et de travailler sur la notion de vivre-ensemble chez les élèves.

Nous pensions ainsi que les DVP allaient, pour les élèves, leur permettre de :

1- Développer un jugement moral au sens de L. Kohlberg comme l'envie d'exercer la Justice
2- Eveiller des capacités psycho-sociales comme le décentrement, la réflexion, l'argumentation, l'écoute, impactant le climat scolaire
3- Répondre à des questions existentielles telles que le partage, ma Justice, l'amitié, l'amour.

Pour pouvoir répondre à ces hypothèses, nous avons mis en place un protocole de recherche ainsi que des outils de suivi des élèves. Quatre ateliers philo ont été menés avec pour thèmes les règles et la Justice (1), la vérité et les mensonges (2), l'égalité fille / garçon (3), le partage (4).

Au terme de cette séquence, nous sommes ainsi en mesure de répondre à nos hypothèses de départ en mesurant des évolutions au sein de la classe. La DVP a en effet amené les élèves à s'interroger sur la notion de vivre-ensemble et donner du sens au monde qui les entoure.
De fait, les élèves semblent plus apaisés dans leur rapport aux autres et à eux-mêmes ; les ateliers philo ayant pu répondre à des questions et des besoins chez certains élèves. De plus, des compétences psycho-sociales de réflexion, de coopération, d'écoute et de décentrement sont en cours de développement.
La DVP apprend ainsi à l'enfant à dialoguer, à se questionner, à développer des compétences pour la vie en société et participe donc à la construction identitaire de ce dernier.
Nous pouvons donc affirmer que la DVP est donc au service du climat scolaire car elle apporte des capacités de vivre-ensemble, de réflexion et de bien-être au groupe-classe.

Cette expérience est également riche pour l'enseignant.

Pour ma part, il a été intéressant de voir mes élèves discuter, échanger et argumenter entre eux sans mon aide. La vision de l'enseignant est selon moi inédite sur sa classe car il en a une perspective globale.
Cette expérience n'est toutefois pas facile. Lors du premier débat, j'ai eu du mal à trouver ma place et gérer mes interventions, trop peu nombreuses. J'ai voulu laisser les élèves construire le débat seuls. Durant les ateliers suivants, j'ai mieux appréhendé mon rôle, intervenant lorsqu'il était nécessaire pour faire avancer ou évoluer la discussion. La majorité de mes interventions se faisaient sous forme de questions. Ces questions amenaient les élèves à réfléchir sur des termes clefs liés au sujet ou bien à recentrer les échanges lorsque les élèves partaient dans la narration de leurs expériences personnelles.
Expérimenter les discussions à visée philosophique est donc un travail riche et enrichissant pour des enfants et des enseignants. Elles nous amènent, petits et grands, à donner plus de sens au monde qui nous entoure, participant ainsi à un bien-être au sein de l'école et dans l'existence en général.

Pour clore ce mémoire je citerai le professeur Michel TOZZI qui affirme que le débat philosophique « contribue à la construction identitaire de l'enfant et de l'adolescent par la conscience de ses possibilités réflexives […], de sa pensée, et de sa dignité d'être pensant que le fait grandir en humanité. »[35]

[35] Philo Tozzi, « Philosopher avec les enfants : quels enjeux ? », octobre 2009 [en ligne]. Disponible sur : https://www.philotozzi.com/2009/10/pratiquer-la-philosophie-avec-les-enfants-quels-enjeux/ (consulté le 15 juin 2021).

BILIOGRAPHIE

Ressources imprimées :

CONNAC S., *Apprendre avec les pédagogies coopératives, Démarches et outils pour l'école*. Paris : ESF, 2017.

CHIROUTER E., *Aborder la philosophie en classe à partir d'albums de jeunesse.* Paris : Hachette, 2011.

CHIROUTER E., *Lire, réfléchir et débattre à l'école: la littérature de jeunesse pour aborder des questions philosophiques.* Paris : Hachette, 2007.

LELEUX C., *Discussions à visée philosophique à partir de contes (pour les 5 à 14ans).* Paris : Relié, 2017.

TOZZI M., & C, *Apprendre à philosopher par la discussion (Perspectives éduc. formation)*. Louvain La Neuve (Belgique) : De Boeck, 2007.

TOZZI M., *La Morale, ça se discute…* Paris : Albin Michel, 2014.

TOZZI M., *Pourquoi et comment philosopher avec des enfants ? De la théorie à la pratique en classe.* Paris : Hatier, ed. 2018.

VELTCHEFF C., *Pour un climat scolaire positif.* Réseau Canopé : Paris, 2019.

Ressources numériques

CHIROUTER E., « Philosopher avec enfants… grâce à la littérature de jeunesse à l'école, en segpa et ailleurs… », *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 2010/2-3 (n° 80-81), p. 115-122. DOI : 10.3917/lett.080.0115. URL : https://www.cairn.info/revue-lettre-de-l-enfance-et-de-l-adolescence-2010-2-page-115.htm (consulté le 25 mai 2021).

CHIROUTER E. « L'enfant, la littérature et la philosophie : De la lecture littéraire à la lecture philosophique de la même œuvre.. Penser l'éducation » Laboratoire CIVIIC, 2008, Philosophie de l'éducation et histoire des idées pédagogiques, pp.43-63 [en ligne]. Disponible sur : https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01140333/document (consulté le 30 mai 2021).

DEBARBIEUX E., ANTON N. , ASTOR R.A., BENBENISHTY R., BISSON-VAIVRE, C., COHEN, J., GIORDAN, A., HUGONNIER, B., NEULAT, N., ORTEGA RUIZ, R., SALTET, J., VELTCHEFF, C., VRAND, R. (2012). Le « Climat scolaire » : définition, effets et conditions d'amélioration. Rapport au Comité scientifique de la Direction de l'enseignement scolaire, Ministère de l'éducation nationale. MEN-DGESCO/Observatoire International de la Violence à l'École. 25 pages. Disponible sur : http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/documents/docsjoints/climat-scolaire2012.pdf (consulté le 22 mai 2021)

DEBARBIEUX Eric, « Du « climat scolaire » définitions, effets et politiques publiques » ; décembre 2015 [en ligne]. Disponible sur : https://www.education.gouv.fr/media/19694/download (consulté le 22 mai 2021).

GABRIELLI Jean-Pierre, « Interview de Jacques Lévine », *Le Coq-héron*, 2009/4 (n° 199), p. 59-64.[en ligne]. DOI : 10.3917/cohe.199.0059. URL : https://www.cairn.info/revue-le-coq-heron-2009-4-page-59.htm (consulté le 21 mai 2021)

KOHLBERG L., EMD, vol. I, p .409 s. (traduction empruntée à Christian Bouchindhomme dans Jürgen HABERMAS, Morale et Communication)

LEHALLE H., Aris C., BUELGA S. et MUSITU G., « Développement socio-cognitif et jugement moral : de Kohlberg à la recherche des déterminants de la différenciation du développement moral », *L'orientation scolaire et professionnelle* [Online], 33/2 | 2004, Online since 15 December 2009, connection on 13 June 2021. Disponible sur : http://journals.openedition.org/osp/2163 ; DOI : https://doi.org/10.4000/osp.2163 (consulté le 28 mai 2021)

LELEUX Claudine, « La discussion à visée philosophique pour développer le jugement moral et citoyen ? », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 166 | janvier-mars 2009, mis en ligne le 01 mars 2013, consulté le 13 juin 2021. URL : http://journals.openedition.org/rfp/1271 ; DOI : https://doi.org/10.4000/rfp.1271 (consulté le 25 mai 2021).

SASSEVILLE Michel, « La philosophie pour enfants : penser par et pour soi-même et auto correction » ; 4 février 2016 [en ligne]. Disponible sur : https://philoenfant.org/2016/02/04/la-philosophie-pour-enfants-penser-par-et-pour-soi-meme-et-auto-correction/ (consulté le 28 mai 2021)

TOZZI Michel ; philo Tozzi [en ligne]. Disponible sur : https://www.philotozzi.com/ (consulté le 20 mai 2021).

TOZZI M., « Animer une discussion à visée philosophique en classe », mars 2011 [en ligne]. Disponible sur : https://www.philotozzi.com/2011/03/439/ (consulté le 21 mai 2021).

TOZZI M., « Le mythe comme support à une réflexion philosophique avec les élèves » ; avril 2010 [en ligne]. Disponible sur : https://www.philotozzi.com/2010/04/le-mythe-comme-support-a-une-reflexion-philosophique-avec-les-eleves/ (consulté le 23 mai 2021).

Climat scolaire - Stratégies d'équipe. (s. d.). Climat scolaire [en ligne]. Disponible sur : https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/agir/axeId/strategies-dequipe.html (consulté le 5 juin 2021)

Educ revues Diotime n°74 ; octobre 2017 [en ligne]. Disponible sur : http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=110220 (consulté le 23 mai 2021)

Eduscol ; programmes officiels d'après le BOEN du 30 juillet 2020 [en ligne]. Disponible sur : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/A-Scolarite_obligatoire/24/5/Programme2020_cycle_2_comparatif_1313245.pdf (consulté le 14 mai 2021)

Les petits citoyens, « Et si on se parlait ? » [en ligne]. Disponible sur : https://lespetitscitoyens.com/a-voir/legalite-filles-garcons/ (consulté le 28 janvier 2021).

Réseau Canopée, climat scolaire, 16 avril 2015 [en ligne]. Disponible sur https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/agir/ressource/ressourceId/la-cooperation-a-lecole-les-leviers-pour-ameliorer-le-climat-scolaire.html (consulté le 14 juin 2021).

Site académique de Paris ; 9 janvier 2019 [en ligne]. Disponible sur : https://www.ac-paris.fr/portail/jcms/p1_754391/les-competences-psychosociales (consulté le 24 mai 2021)

Site de l'académie Orléans-Tours [en ligne]. Disponible sur : https://www.ac-orleans-tours.fr/academie/politique_academique/le_projet_2018_2022/ (consulté le 25 mai 2021).

Site du ministère de la jeunesse, de l'éducation et des sports ; mis à jour en juin 2020 [en ligne]. Disponible sur : https://www.education.gouv.fr/loi-ndeg2013-595-du-8-juillet-2013-d-orientation-et-de-programmation-pour-la-refondation-de-l-ecole-5618 (consulté le 24 mai 2021).

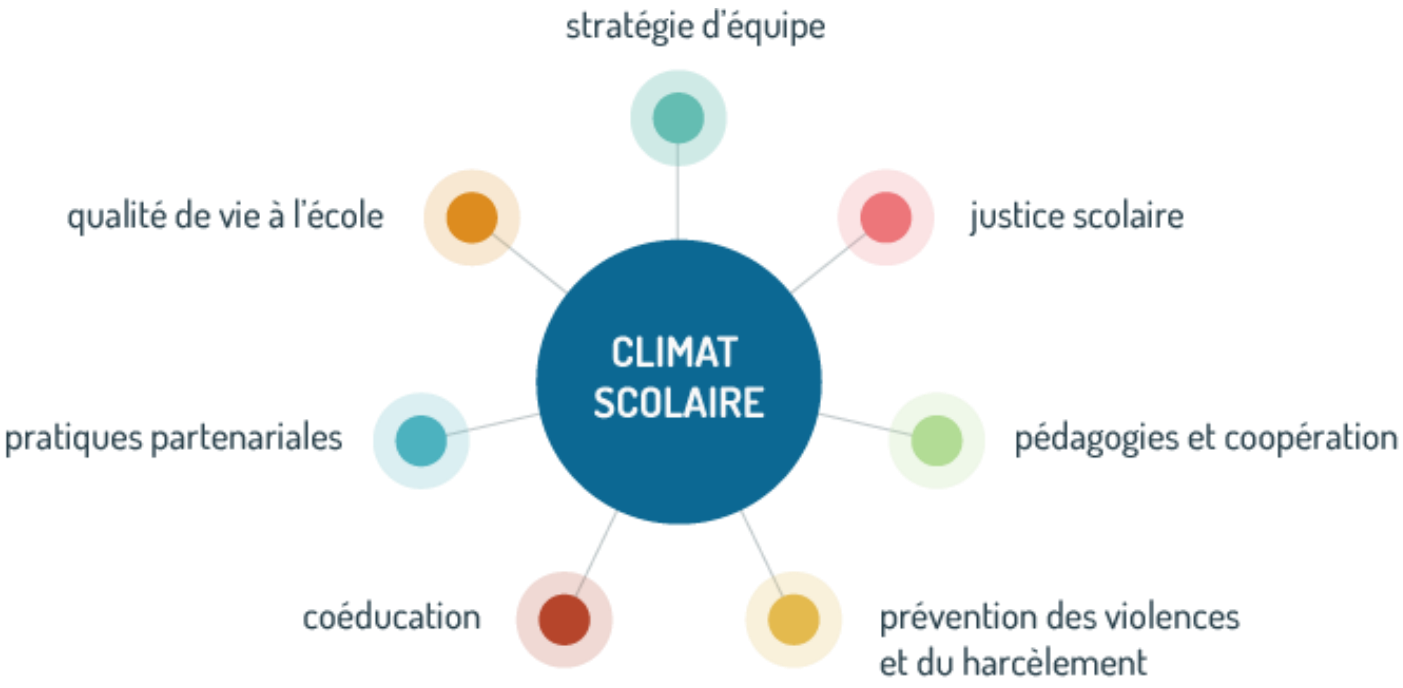
Site académique de Paris ; 9 janvier 2019 [en ligne]. Disponible sur : https://www.ac-paris.fr/portail/jcms/p1_754391/les-competences-psychosociales (consulté le 24 mai 2021)

Annexes

Annexe I – Les leviers d'actions du climat scolaire 60
Annexe II – Trace écrite séance 2 (les différents rôles lors des DVP) ... 61
Annexe III – Questionnaire diagnostique 62
Annexe IV – Questionnaire de mi-parcours 65
Annexe V – Questionnaire de fin de parcours 67
Annexe VI – Dessin d'un élève lors du questionnaire diagnostique 69
Annexe VII – Dessin d'un élève lors du questionnaire diagnostique 70
Annexe VIII – Fiche de préparation des DVP / garçons 71
Annexe IX - Fiche bilan des élèves 75
Annexe X -Travail du synthétiseur lors du débat sur l'égalité filles garçons……76
Annexe XI - Dessins de deux élèves lors du questionnaire de fin de parcours..... 77

Annexe I – Les leviers d'actions du climat scolaire

Source : Réseau Canopé, « Comprendre le climat scolaire » [en ligne]. Disponible sur : https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/comprendre.html (consulté le 20 mai 2021).



Annexe II – Trace écrite séance 2 (les différents rôles lors des DVP)

Le président

Le reformulateur

Le journaliste

Le synthétiseur

Les discutants

Le professeur

Je participe à la discussion.

Je soulève des problèmes sur un thème.

Je justifie mes points de vue.

Je ne participe pas à la discussion.

Lorsque je le veux ou lorsque l'on me le demande je répète ce qui a été dit par mes camarades.

Je fais le point dans les

Je ne participe pas à la discussion.

Je note quelques mots clefs du débat.

Je ne participe pas à la discussion.

Je rédige un petit texte de synthèse à l'ordinateur une fois le débat terminé.

Je ne participe pas à la discussion.

Je suis à côté de la maitresse.

Je donne la parole aux discutants.

Je fais respecter les règles du débat.

Je ne participe pas à la discussion.

J'aide le président s'il en a besoin.

Je peux aider les discutants à formuler le problème du thème.

Annexe III – Questionnaire diagnostique

Questionnaire diagnostique sur le climat scolaire.

Deux thématiques de questions en lien avec le climat scolaire :

- Qualité de vie à l'école
- Climat de la classe

Entoure ton humeur quand tu viens à l'école :

Fais un dessin qui représente ce que tu ressens quand tu es en classe.

1) Qualité de vie à l'école

	Totalement d'accord	D'accord	Pas trop d'accord	Pas du tout d'accord	Je ne sais pas
J'ai des copains et copines à l'école.					
J'aime les bâtiments de mon école.					
Je comprends pourquoi il y a des règles à l'école.					
Je me sens bien dans l'école.					
Je sais que les maitresses sont là pour moi si j'ai un problème.					

2) Qualité de vie dans la classe

	Totalement d'accord	D'accord	Pas trop d'accord	Pas du tout d'accord	Je ne sais pas
J'ai des copains/copines dans la classe.					
Je suis copain / copine avec toutes les personnes de la classe.					

Je me sens bien dans ma classe.					
Parfois je me sens exclu(e).					
J'ai déjà été blessé(e) par les paroles d'un camarade.					
Je comprends les règles de la classe.					
Je trouve qu'il est important de respecter tous mes camarades.					
J'ose prendre la parole en classe.					
Est-ce que j'aime apprendre à l'école ?					

Annexe IV – Questionnaire de mi-parcours

Questionnaire de mi-parcours

Nous avons déjà fait trois ateliers philosophiques. Je voudrais donc faire un point sur ce que nous avons vécu et ce que nous vivons dans la classe.

Tu vas colorier l'échelle en fonction de ce que tu ressens :

- 1 = Je ne suis pas du tout d'accord
- 2 = Je ne suis pas d'accord
- 3 = Je suis un peu d'accord
- 4 = Je suis totalement d'accord

Je peux tout dire lors des ateliers philosophiques.

1	2	3	4

Les ateliers philosophiques me font réfléchir.

1	2	3	4

Les ateliers philosophies me font changer d'avis sur certains sujets.

1	2	3	4

Je n'ose pas prendre la parole lors des ateliers philosophiques.

1	2	3	4

J'ai peur de dire ce que je pense lors des ateliers philosophiques.

1	2	3	4

Propose un ou deux mots qui décrivent les ateliers philosophiques :

1- 2-

Si tu devais donner une note aux ateliers philosophiques : / 20

As-tu envie de parler d'un thème particulier lors des prochains débats ?

……
……..

Annexe V – Questionnaire de fin de parcours

Questionnaire de fin de parcours DVP

Entoure ton humeur quand tu viens à l'école :

Fais un dessin qui représente ce que tu ressens quand tu es en classe.

Nous avons terminé les ateliers philo Je voudrais donc faire un point sur ce que nous avons vécu et ce que tu as pu apprendre avec ces ateliers.

Tu vas devoir colorier l'échelle en fonction de ce que tu ressens :

- 1 = Je ne suis pas du tout d'accord
- 2 = Je ne suis pas d'accord
- 3 = Je suis un peu d'accord
- 4 = Je suis totalement d'accord

Je voudrais continuer à faire des ateliers philo plus tard.

1	2	3	4

Les ateliers philo sont des moments où l'on peut tout dire.

1	2	3	4

Je me sens bien dans la classe.

1	2	3	4

J'aime aller à l'école.

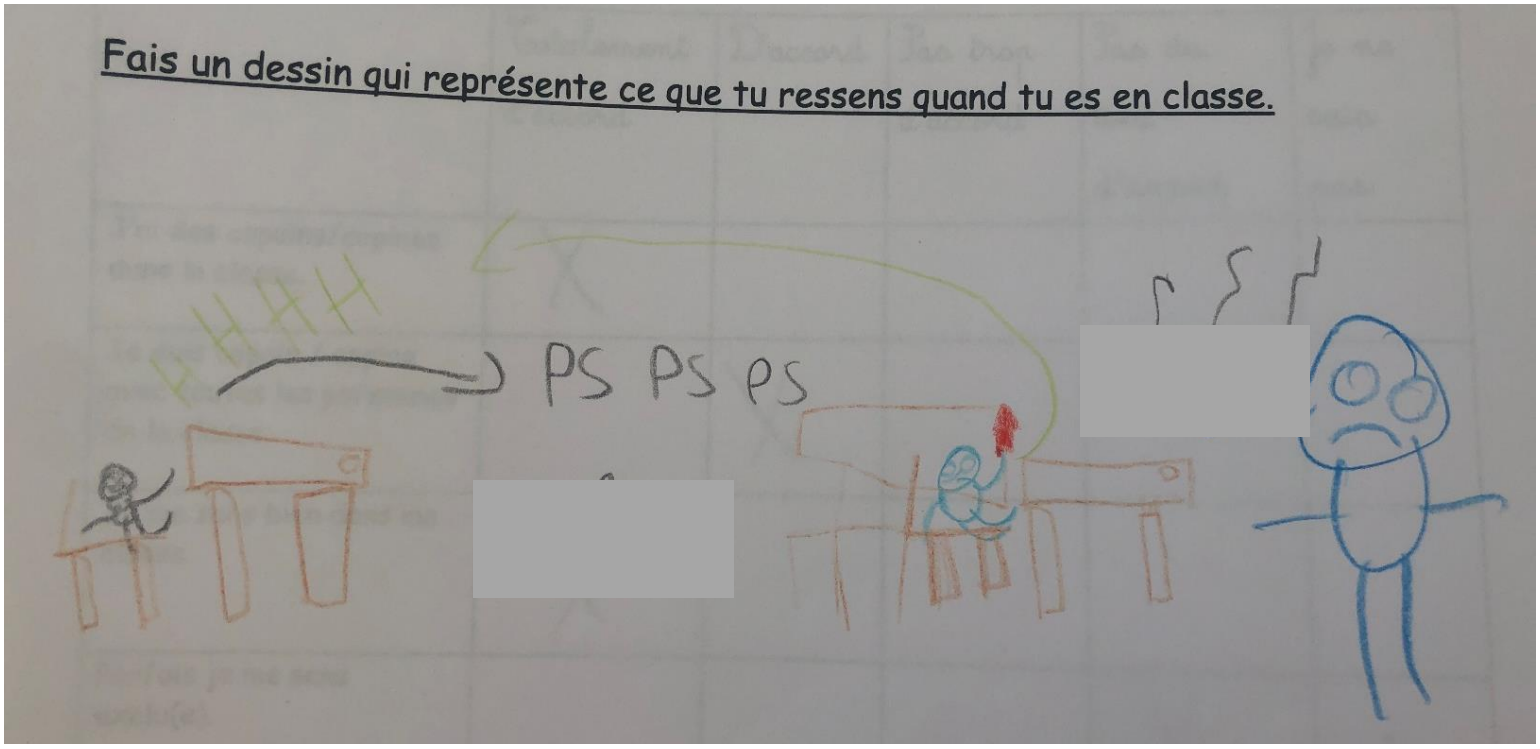
1	2	3	4

Je me sens bien dans l'école

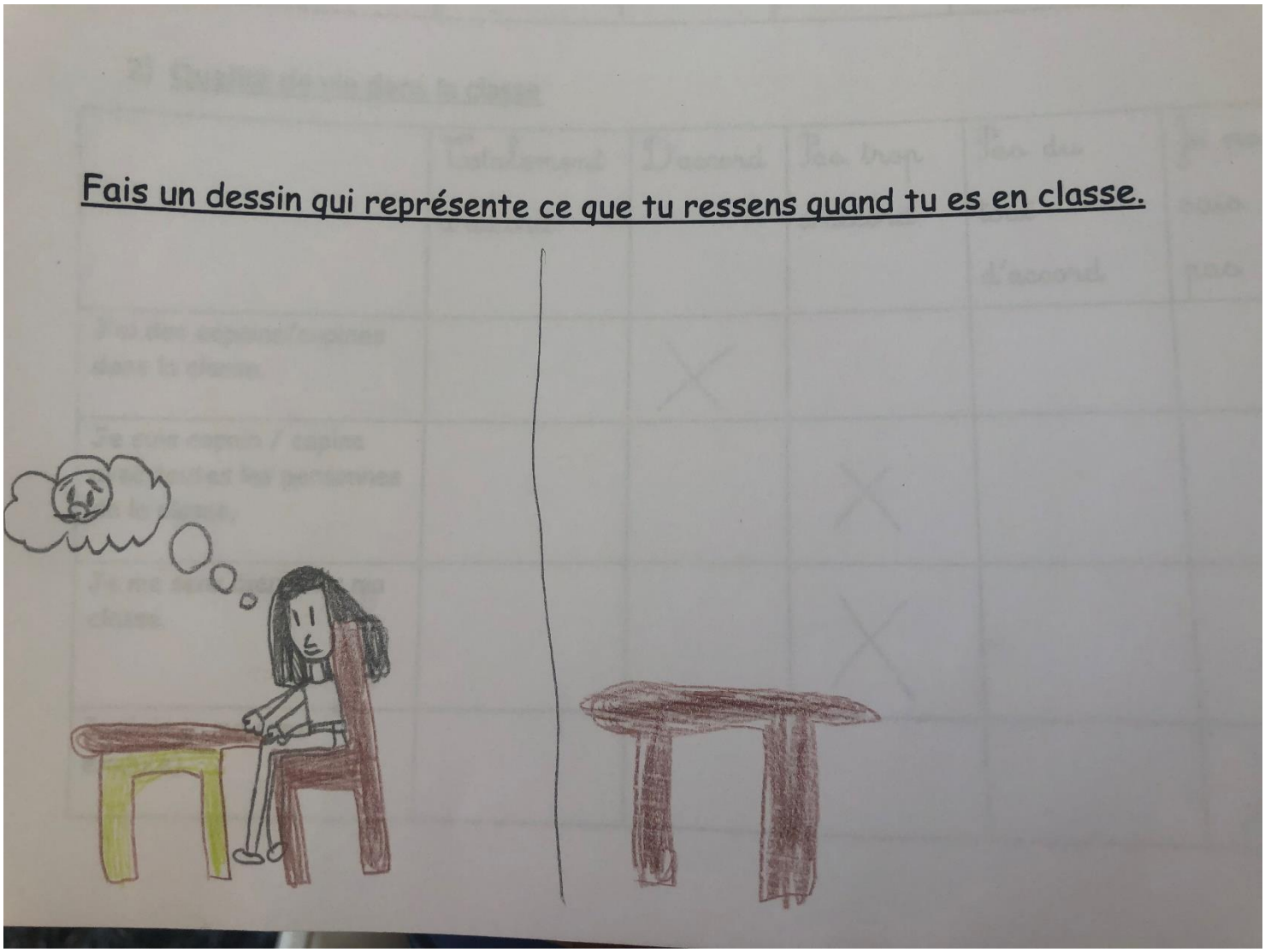
1	2	3	4

Annexe VI – Dessin d’un élève lors du questionnaire diagnostique

NB : les prénoms présents sur le dessin ont été occultés.



Annexe VII – Dessin d'un élève lors du questionnaire diagnostique



Annexe VIII – Fiche de préparation des DVP

Débat philosophique n°

Classe :	Date :
Nombres d'élèves :	

Thème : .....

Objectif(s) général(aux) de la séquence : **Pratiquer le débat à visée philosophique et mesurer son apport dans le climat scolaire.**

Compétence(s) travaillée(s) :

- Organiser son discours
- Prendre en compte des récepteurs ou interlocuteurs
- Respecter des règles organisant les échanges ;
- Organiser son propos
- Repérer le respect ou non des règles organisant les échanges dans les propos d'un pair ;
- Prendre en compte des règles explicites établies collectivement
- Respecter autrui, accepter et respecter les différences
- Accepter le point de vue des autres
- Comprendre que la règle commune peut interdire, obliger, mais aussi autoriser
- Prendre part à une discussion, un débat ou un dialogue : prendre la parole devant les autres, écouter autrui et accepter le point de vue des autres, formuler un point de vue.
- Développer les aptitudes au discernement et à la réflexion critique

Tableau des responsabilisations / rôles :

Rôle	Elèves	Volontaire ou désigné ?
Le président		
Le reformulateur		
Le synthétiseur		
Le script		
Le journaliste		
Les discutants		

1ère étape / Lecture de l'album Piccolophilo « … »

- Le PE effectue la lecture oralisée de l'album à la classe
- Après la lecture prendre un temps de discussion collective pour s'assurer que chaque élève a saisi l'enjeu de l'album :

- *« Quelle est l'histoire de cet album ? »*
- *« Quels sont les personnages ? »*
- *« Que raconte cet album ? »*
- *« Qu'est- ce qui pose problème à Piccolo ? »*

2ème étape / Mise en place du dispositif

- Le PE demande aux élèves des volontaires pour les différents rôles de la discussion à visée philosophique (notés au tableau).
  Il demande à chaque élève de reformuler son rôle et lui précise les attentes du rôle tenu.

- Les discutants se disposent en cercle.
  ➔ L'enseignant, le président, le reformulateur et le synthétiseur se placent devant le tableau, symbole du pouvoir selon la méthode Tozzi.
  ➔ A la droite de l'enseignant le reformulateur et à sa gauche le président.
  ➔ Les observateurs éventuels se placent hors du cercle.

- Le PE rappelle les règles de l'échange :
  ➔ Je lève le doigt pour prendre la parole et c'est le président qui distribue la parole
  ➔ Je donne mon prénom lorsque je vais m'exprimer

3ème phase / Lancement de la discussion

- Le président ouvre la séance avec la phrase suivante : **« J'ouvre la première discussion à visée philosophique le ... ».**
- L'enseignant peut intervenir pour effectuer une mini-synthèse, relever des observations, relancer le débat et surtout recentrer la discussion lorsque celle-ci s'éloigne du champ de la réflexion.
- L'enjeu de la discussion est de soulever des problèmes philosophiques.

4ème phase / Fin de la discussion et bilan oralisé

- Le président clôt la discussion par la phrase suivante : **« Cette discussion à visée philosophique est terminée ».**

- Le PE prend le temps d'écouter les remarques, les propositions et les ressentis des élèves.

- La fiche de retour réflexif est complétée par les élèves. Elle vise à aider l'élève à verbaliser ses ressentis et réfléchir sur la portée de cette expérience.

Problèmes philosophiques pouvant être soulevés lors de l'atelier :

Problèmes soulevés lors de l'atelier par les élèves :

Annexe IX – Modèle fiche bilan des élèves

Mes débats philosophiques

Date : Débat n° :

Thème : Rôle :

1- As-tu apprécié ce moment ?

☐ Oui ☐ Un peu ☐ Non

2- De quoi a-t-on discuté aujourd'hui ?

……

……

3- Que retiens-tu de cette discussion ?

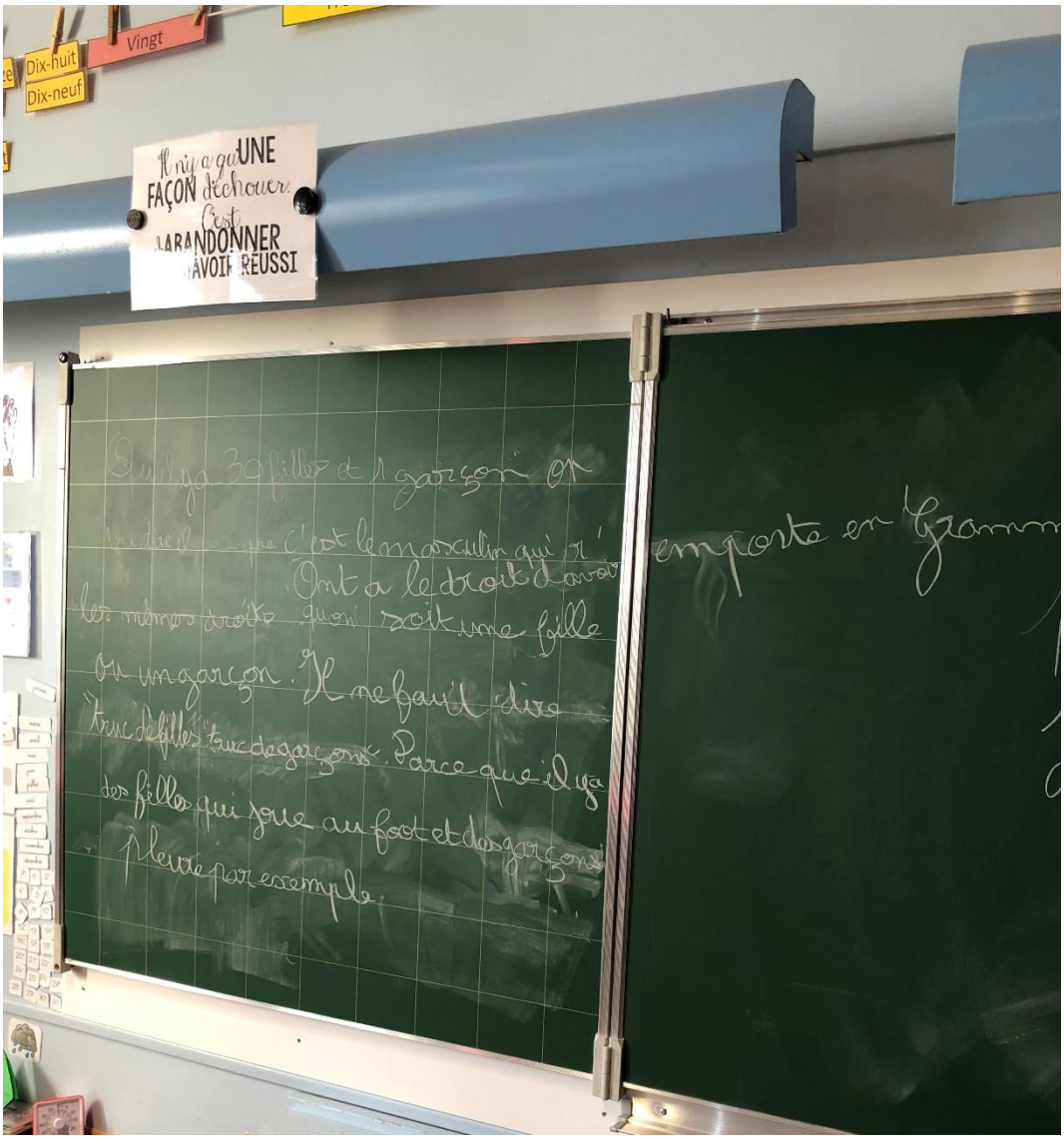
……

……

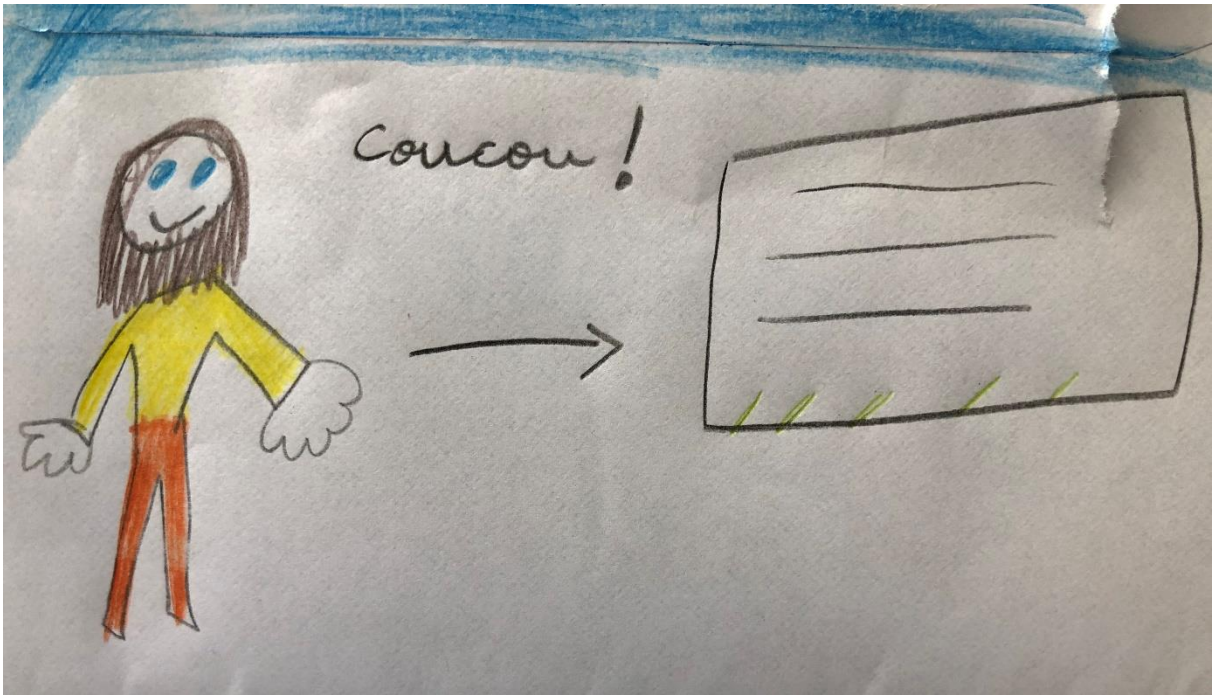
……

……

Annexe X – Travail du synthétiseur lors du débat sur l'égalité filles / garçons



Annexe XI – Dessins de deux élèves lors du questionnaire de fin de parcours



RESUME

La discussion à visée philosophique au service du climat scolaire

Résumé :

La discussion à visée philosophique peut-elle aider les élèves à développer des capacités de vivre-ensemble ? Cette question fut le fil directeur de ce mémoire. La découverte d'un groupe classe aux tensions multiples nous a interrogés sur l'un des leviers d'action pouvant améliorer un climat scolaire tendu.

Les DVP peuvent-elles aider les élèves à répondre à des questions existentielles ? Les DVP peuvent-elles développer le jugement moral des élèves, pensé comme l'envie d'exercer la Justice selon L. Kohlberg ? Quelles sont les compétences psycho-sociales pratiquées par les élèves lors des DVP ? Quels impacts ont-elles sur le climat scolaire et la conception du vivre-ensemble chez les élèves ? Dans quelle mesure les DVP transforment-elles les rapports qu'entretiennent les élèves au sein de la classe et de l'école ?

Quatre ateliers philosophiques ont permis de proposer une réponse à ces questions. Les résultats sont toutefois à nuancer car seule la DVP ne peut expliquer les évolutions constatées. Enfin, l'instauration de ces ateliers doit s'assurer à long terme pour permettre un effet durable.

Mots-clefs : climat scolaire, discussion à visée philosophique, compétence psycho-sociale, vivre-ensemble

Can the philosophically-oriented discussion help students develop their social abilities? This dissertation aims at answering this question. Working with a class in which there were several tensions questioned us on one of the drivers of action which could improve a negative school climate.

Can philosophically-oriented discussions help students answer essential questions? Can they help students develop their moral judgment, thought as a will to administer justice, according to L. Kohlberg? What psychosocial skills are used by students during philosophically-oriented discussions? What impact are they going to have on school climate, and on the students' perceptions of « community life »? To what extent can philosophically-oriented discussions transform the relationships between students in a classroom, and at school?

Four philosophically-oriented workshops allowed us to answer these questions. However, the results have to be carefully qualified, because other factors besides philosophically-oriented discussions can also justify the achieved results. Lastly, these philosophically-oriented workshops need to be a long-term exercise, if we want to achieve results.