



HAL
open science

En quoi la philosophie pour enfants a-t-elle un rôle dans le développement de compétences langagières et dans l'apprentissage du Vivre Ensemble ?

Lucie Andrzejewski

► To cite this version:

Lucie Andrzejewski. En quoi la philosophie pour enfants a-t-elle un rôle dans le développement de compétences langagières et dans l'apprentissage du Vivre Ensemble?. Education. 2022. dumas-03794854

HAL Id: dumas-03794854

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03794854>

Submitted on 3 Oct 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.

MASTER 2 MEEF

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

Mention **Premier degré**

Année universitaire 2021 – 2022

**DOSSIER BCC C/UE C.2
SEMESTRE 4
SESSION 1**

En quoi la philosophie pour enfants a-t-elle un rôle dans le développement de compétences langagières et dans l'apprentissage du Vivre Ensemble ?

Prénom et Nom de l'étudiant : Lucie Andrzejewski

Site de formation : Arras

Section : 2

Nom de l'enseignant : M. Goubet

Direction
365 bis rue Jules Guesde – BP 50458 – 59658 Villeneuve d'Ascq cedex
inspe-lille-hdf.fr / 03 20 79 86 00

SOMMAIRE

| | |
|---|-----------|
| Remerciements..... | 4 |
| I- INTRODUCTION | 5 |
| 1.1) Le cadre du stage d'observation et de pratique accompagnée | 5 |
| 1.2) Travailler le langage oral : un dispositif souvent ignoré, et pourtant indispensable..... | 5 |
| 1.3) Pourquoi avoir choisi la philosophie pour enfants ?..... | 6 |
| 1.4) Quelle évolution depuis le Master 1 ?..... | 9 |
| 1.4.1) L'évolution de la problématique du Master 1 jusqu'au S3 du Master 2 | 9 |
| 1.4.2) La problématique en tant qu'aboutissement des deux années de Master | 11 |
| II- Les objectifs de la philosophie pour enfants selon le socle commun de connaissances, de compétences et de culture | 11 |
| III- La philosophie réconciliatrice des inégalités sociales | 14 |
| IV- Une série de séances sur les rapports avec autrui dans l'apprentissage du Vivre Ensemble mises en place dans trois niveaux différents..... | 15 |
| 4.1) Les idées des élèves sur le débat en CM1 | 16 |
| 4.2) Les idées des élèves sur la discussion philosophique en CE1 | 17 |
| 4.3) Les idées des élèves sur la discussion en CE2 | 18 |
| V- Quelques références pour mieux comprendre les interactions langagières entre élèves..... | 19 |
| 5.1) Parler pour exister | 19 |
| 5.2) Le schéma de Jakobson..... | 20 |
| 5.3) La distinction entre langue et parole | 21 |
| 5.4) Le langage en tant qu'outil et objet d'apprentissage..... | 21 |
| 5.5) La philosophie pour enfants structure la base sociale..... | 22 |
| VI - Les compétences à l'oral selon les programmes..... | 23 |
| VII- Les compétences langagières | 24 |
| 7.1) Des compétences discursives | 25 |
| 7.2) Des compétences linguistiques | 26 |
| 7.3) Des compétences communicationnelles..... | 26 |
| 7.4) Des compétences comportementales | 27 |
| 7.5) Des compétences métalinguistiques | 27 |
| 7.6) Des compétences métacognitives | 28 |

| | |
|--|-----------|
| VIII - Le rôle du professeur des écoles | 29 |
| 8.1) Quelques formes d'étayage mises en œuvre | 30 |
| 8.1.2) L'étayage | 31 |
| 8.1.3) L'enrôlement | 31 |
| 8.1.4) Le maintien de l'orientation | 32 |
| 8.1.5) Signaler les caractéristiques déterminantes pour l'exécution de la tâche..... | 33 |
| IX- Les difficultés rencontrées | 33 |
| 9.1) Évolution de la méthode : les pistes d'amélioration | 38 |
| X- CONCLUSION | 40 |
| BIBLIOGRAPHIE / SITOGRAPHIE..... | 43 |
| ANNEXES..... | 44 |
| Annexe 1 | 44 |
| Annexe 2 | 50 |
| Annexe 3 | 60 |
| Annexe 4 : | 65 |
| Annexe 5 | 66 |
| Annexe 6 | 66 |
| Annexe 7 | 67 |
| Annexe 8 | 67 |
| Annexe 9 | 68 |
| Annexe 10 | 68 |
| Annexe 11..... | 69 |
| Annexe 12 | 69 |
| Annexe 13 | 70 |
| Annexe 14 | 70 |
| Annexe 15 | 72 |
| Annexe 16 | 74 |
| Annexe 17 | 75 |
| Résumé en français..... | 78 |
| Résumé en anglais | 78 |

Remerciements

Dans un premier temps, je souhaite remercier mon directeur de mémoire, M. Goubet, enseignant à l'INSPE d'Arras, pour avoir aiguillé mes choix, pour m'avoir montré des méthodes en philosophie pertinentes, et pour avoir suivi mon raisonnement durant ces deux années, ainsi que l'évolution de ce mémoire.

Dans un second temps, je remercie ma tutrice de stage, Mme. Lohez, enseignante en CE2/CM1 à l'école Voltaire à Arras, pour son regard critique et bienveillant durant les séances que j'ai menées, et pour les conseils précieux qu'elle m'a apportés dans la mise en œuvre de celles-ci, que ce soit dans le domaine de la philosophie ou d'autres.

Enfin, je tiens à remercier mon conjoint, Julien Deraedt, pour son soutien au quotidien, et d'avoir, dès le début de mon cursus de Master, été attentif à mes choix de thèmes et de problématiques.

I- INTRODUCTION

1.1) Le cadre du stage d'observation et de pratique accompagnée

Depuis le 6 septembre dernier, je suis en stage d'observation et de pratique accompagnée à l'école Voltaire Grands à Arras. L'école est classée REP (région d'éducation prioritaire) et comporte 18 classes. Je suis dans une classe à double niveau avec 11 élèves de CE2 et 12 élèves de CM1. Deux élèves de CM1 sont suivis par une AESH. Les attendus étant différents pour chacun des deux niveaux, la mission de ma tutrice de stage est devenue un challenge éducatif complexe. Il le fut également pour moi en tant que stagiaire car j'ai observé et pratiqué dans cette classe, et également dans une autre classe de CE1 composée de 11 élèves. À partir du 20 septembre, j'ai pu réaliser plusieurs séances : une avec la classe entière, une avec les CM1, une avec les CE1 et enfin, une séance avec les CE2. À la fin de ma première séance, lors de la discussion philosophique, j'ai demandé si les élèves avaient trouvé une différence entre les arguments des CE2 et ceux des CM1, ce à quoi ils ont répondu « non ». Cela a été l'opportunité de montrer que chaque intervention avait une valeur : qu'importe l'âge, chaque pensée mérite d'être entendue et prise en compte.

1.2) Travailler le langage oral : un dispositif souvent ignoré, et pourtant indispensable

Selon ma tutrice de stage, le langage oral n'est pas assez évalué : les enseignants amènent majoritairement les élèves à utiliser le langage écrit. En effet, comme l'explique Sylvie Plane, linguiste, savoir parler est inné chez l'enfant : il acquiert un langage instinctivement par ses contacts sociaux, au contraire de l'écrit qui nécessite un apprentissage avec un respect de codes graphiques et grammaticaux :

« Considérer l'oral comme un objet d'enseignement peut paraître incongru dans la mesure où savoir parler procède des acquis spontanés et non des apprentissages organisés. L'homme est génétiquement programmé pour acquérir et utiliser le langage oral. Le jeune enfant active instinctivement dès la naissance un appétit de communication et développe au contact de sa famille des capacités langagières rapidement opérationnelles. En revanche, l'écrit est un acquis culturel qui ne peut être mis en œuvre que grâce à l'enseignement qui lui est dédié et au soutien pédagogique qui accompagne son apprentissage. L'école s'est donc donné traditionnellement pour mission principale de faire entrer les enfants dans la culture de

l'écrit. »¹

Cela dit, s'exprimer oralement nécessite pourtant d'être attentif sur plusieurs critères, en l'occurrence en philosophie : le respect du sujet, la prise en compte d'interlocuteurs, la puissance de la voix, le respect d'autrui et du jugement d'autrui, la coopération, l'écoute... Le langage oral possède donc, comme l'écrit, des codes pour pouvoir s'exprimer de manière audible, compréhensible et dans les meilleures conditions possibles.

En sachant que l'on peut désormais mener des activités en philosophie pour enfants, cela permet, justement, de trouver une solution pour faire progresser les élèves dans le langage oral, gouvernail et objectif de ces ateliers, et de les placer sur un même pied : on philosophe ensemble pour amener des idées afin de répondre à une problématique commune. Ainsi, non seulement des règles de prononciation, de liaison peuvent être travaillées, ainsi que l'acquisition d'un bagage lexical (ce qu'ils disent) et la manière dont ils expriment leurs pensées (compétences à l'oral) ; mais également des règles de savoir-vivre, pilier d'une communication et d'un environnement harmonieux. De plus, lors des activités que j'ai menées, j'ai pu constater que, même si les élèves ne venaient pas du même milieu social, cela n'empêchait pas de mener des discussions tout à fait intéressantes et de les amener à apprendre par les idées des uns et des autres, ainsi que de les engager dans une prise de parole devant les autres élèves, même pour les petits parleurs. La philosophie est un domaine qui intéresse généralement les enfants car elle les engage dans des échanges verbaux qui font avancer la réflexion, rendant ainsi la chose plus attrayante, ce qui est original étant souvent plus marquant.

1.3) Pourquoi avoir choisi la philosophie pour enfants ?

À partir de la terminale, en 2017, j'ai découvert la philosophie : se questionner sur le monde, sur l'humain, et bien d'autres concepts. Il s'agit d'une discipline qui peut s'avérer pénible pour certains, ou au contraire, passionnante. J'ai découvert la philosophie à l'âge de dix-sept ans, et cette discipline m'a appris à mieux comprendre notre relation au monde et sur ce qui paraissait évident et habituel depuis des années. Cependant, avec le baccalauréat à la clef, une seule année concentrée en philosophie m'a paru trop ambitieuse dans la mesure où l'on pouvait perdre de vue les réels objectifs de la philosophie : ne voir que la réussite au baccalauréat et non pas ce que la discipline apporte à l'élève en termes de réflexion. En effet, nous n'avions pas été préparés à faire de la philosophie préalablement dans notre cursus scolaire.

¹ PLANE Sylvie, *Pourquoi l'oral doit-il être enseigné ?*, Les Cahiers Pédagogiques, 2015
<https://www.cahiers-pedagogiques.com/pourquoi-l-oral-doit-il-etre-enseigne/>

L'année s'est donc définie en tant que découverte de la philosophie, entre exercices et applications, suivis d'évaluations, provoquant bien souvent une surcharge cognitive. On pouvait alors considérer la philosophie comme une étape finale de l'apprentissage au lycée, comme le souligne E. Chirouter, professeure des universités en philosophie et sciences de l'éducation : « La philosophie étant considérée comme la discipline qui vient couronner le cycle des études secondaires. »² À partir de ma deuxième année de licence, j'ai été confrontée à la linguistique, une discipline qui m'a tout autant plu puisqu'il s'agit de la philosophie de la langue. En Master, le séminaire « philosopher avec les enfants » m'a intriguée dans la mesure où j'ignorais que l'on pouvait en faire à cet âge. En effet, n'ayant découvert la philosophie qu'à dix-sept ans, il me semblait difficile, voire impossible de pouvoir entreprendre quelque réflexion, qui plus est profonde, sur le monde dans l'esprit d'un enfant, celui-ci commençant seulement à acquérir des expériences. Cependant, en m'y intéressant davantage, j'ai commencé à éprouver un sentiment de regret à l'idée d'avoir découvert la philosophie « tardivement », et de ne pas y avoir été initiée plus tôt dans ma jeunesse ; sachant, en plus, que le cerveau d'un enfant absorbe beaucoup plus de connaissances qu'un adolescent ou un adulte, d'où la nécessité de commencer à philosopher tôt en écoutant ses pairs. La philosophie pour enfants n'est d'ailleurs pas tant une question de connaissances que d'aptitudes et d'habiletés, c'est une pratique du langage et de la pensée qui se développe progressivement :

« Sur le plan pédagogique, il serait totalement déraisonnable d'envisager l'enseignement de l'oral sous la forme de cours classiques (avec des leçons à apprendre etc.), comme s'il s'agissait d'un savoir académique et non d'un ensemble de savoirs et de savoir faire dont la maîtrise s'ancre dans la pratique et l'analyse »³. (Sylvie Plane)

J'ai alors envisagé d'entamer un mémoire en liant philosophie et linguistique : en quoi la philosophie implique le langage de diverses façons, même dans le domaine de l'extralinguistique pour exprimer sa pensée. Frédéric Lenoir, sociologue, affirme que « la pensée abstraite est présente dès 6/7 ans » et que « les enfants ont une intuition philosophique extraordinaire ».⁴ F. Lenoir de poursuivre que les grands philosophes, comme Aristote, disent que l'on est vraiment philosophe qu'à partir de 45 ans dû à l'expérience de vie qui permet de créer un système philosophique. Epicure et Montaigne disent que l'on peut philosopher enfant et se poser des questions sur la vie. Dès lors, il s'agit pour l'enfant de développer des pensées

² CHIROUTER Edwige, *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)

³ PLANE Sylvie, *Pourquoi l'oral doit-il être enseigné ?*, Les Cahiers Pédagogiques, 2015

<https://www.cahiers-pedagogiques.com/pourquoi-l-oral-doit-il-etre-enseigne/>

⁴ [Nos 5 livres de philosophie pour les petits - Merci Mercredi](#)

personnelles, de raisonner, de développer un esprit critique et d'amener des arguments. Depuis 2015, on voit apparaître dans les programmes une incitation à établir des ateliers à visée philosophique dans le cours d'EMC à partir du CP. Cela ne figure pas en maternelle mais on peut faire des ateliers pré-philosophiques ritualisés : les élèves commencent à être dans l'écoute et dans le débat. Par ailleurs, dans le programme du cycle 2, on voit apparaître que la laïcité permet le respect des convictions philosophiques. Les enfants sont constamment en train de penser, il est alors nécessaire de les amener à les structurer dans un cadre défini par l'adulte. La philosophie pour enfants permet donc à l'enseignant de poser ce cadre, car il n'est pas toujours facile de trouver les moyens à mettre en œuvre pour développer les compétences des élèves dans la prise de parole, et en langage oral de manière générale. C'est d'ailleurs ce que Elisabeth Nonnon, professeure des universités à Lille 3, affirme dans l'article *Où en est la didactique de l'oral, quelles sont ses avancées, quelles questions la traversent actuellement ?* sur le site Eduscol :

« L'enseignant ne peut se contenter d'une approche descriptive puisqu'il vise à développer chez les élèves une compétence dans la prise de parole et doit mesurer des progrès : il n'est pas toujours facile de savoir quelles « normes » adopter et sur quoi les fonder »⁵

Au fil des mois de mes études en Master à l'INSPE d'Arras, j'ai découvert, appris et développé des techniques pour amener les élèves, en cycle 2 et cycle 3, à entamer une réflexion, à les partager entre eux, à en discuter dans des règles favorisant les échanges. Par ailleurs, la philosophie pour enfants prend de plus en plus d'importance à l'École dans l'expression par le langage oral, et fait partie intégrante des disciplines apprises aux élèves. En effet, J-C Chabanne et D. Bucheton évoquent l'histoire de l'importance de la prise en compte du langage oral chez les enfants dans l'expression de leurs sentiments :

« Depuis le XIXe siècle, l'école adhère à une représentation platonicienne du langage selon laquelle il aurait pour mission de véhiculer des idées « déjà là », de traduire le monde et ce, au plus près du réel. Au cours du XXe siècle, les textes officiels et les pratiques dominantes se sont majoritairement focalisées, au début sur la recherche du mot juste, sur l'exactitude de la mise en mots des observations et des sentiments, puis sur la « meilleure façon de dire », la recherche de formulations riches. [Désormais], l'apprentissage du langage y est inéluctablement lié aux apprentissages disciplinaires qu'il contribue à construire⁶. »

⁵ NONNON Elisabeth, *Où en est la didactique de l'oral, quelles sont ses avancées, quelles questions la traversent actuellement ?*, Eduscol

⁶ CHABANNE Jean-Charles, BUCHETON Dominique, *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire : l'écrit et l'oral réflexifs*, Editions Les Presses universitaires de France, page 164, 2002

1.4) Quelle évolution depuis le Master 1 ?

En première année, j'ai appris et identifié les plus-values qu'apporte la philosophie par le biais de textes scientifiques, ainsi que les techniques proposées. Là où l'année de Master 1 m'a apporté les éléments théoriques par la recherche, le Master 2 est venu concrétiser, par la pratique, les idées que j'ai forgées de la philosophie pour enfants. En Master 1, je me questionnais sur le genre de cadre que le professeur des écoles pouvait installer dans une classe pour placer les élèves en tant que philosophes, et par quels moyens celui-ci pouvait s'y prendre. En effet, une méthode n'est pas considérée comme plus efficace qu'une autre : le professeur des écoles a la liberté pédagogique et peut explorer des techniques pour instaurer au mieux un atelier en philosophie. Aussi, j'ai mis en place des ateliers à visée philosophique par tâtonnement, en améliorant ma façon de faire au fur et à mesure, en apprenant de mes erreurs, en me montrant capable de faire des choix et de privilégier certains outils plutôt que d'autres, et également en utilisant différents moyens qui seront développés dans ce mémoire. J'ai également appris à avoir un recul critique sur ma pratique d'enseignante, et surtout, à me considérer en tant que tel au moment présent, et non en tant que « future enseignante ».

1.4.1) L'évolution de la problématique du Master 1 jusqu'au S3 du Master 2

Quand je me suis penchée un peu plus sur le sujet et que j'ai fusionné mes apprentissages sur la philosophie en général et sur la linguistique, j'ai entrepris une approche plus précise pour entamer mon projet de mémoire. En souhaitant lier philosophie pour enfants et linguistique, ma problématique s'est directement dirigée vers la philosophie du langage. Cependant, cibler le langage n'était pas suffisant, il fallait que je fasse également apparaître en quoi la philosophie pour enfants permettait de développer des habiletés réflexives. J'ai alors pensé aborder le sujet des habiletés de penser sur le langage grâce aux interactions langagières que conduit la philosophie pour enfants. Cela a d'ailleurs un enjeu supplémentaire : à l'école, les élèves sont éduqués en apprennent le Vivre Ensemble. Le respect de la parole des autres, la prise en compte de la parole d'autrui sont des éléments de la philosophie qui amènent les enfants à vivre ensemble dans les meilleures conditions pour les amener à vivre en démocratie dans leur vie quotidienne. Ces différents éléments regroupés ont conduit à une problématique assez longue :

« En quoi la philosophie pour enfants permet-elle de développer leurs habiletés de penser sur le langage, ainsi que leurs interactions langagières, en tant qu'apprentissage du Vivre Ensemble

à travers les supports visuels et textuels ? »

Au début de l'année de Master 2, j'ai raccourci ma problématique en supprimant la mention aux « supports visuels et textuels » car les séances que j'ai construites n'ont pas forcément toujours fait appel à ces outils, bien que cela s'avère pertinent pour amener les élèves à philosopher. En effet, suite à mes recherches élaborées autour du langage dans les ateliers de philosophie, les supports tels que les albums de littérature de jeunesse, les dessins animés ou encore les contes pour enfants sont un vecteur de prise de parole efficace et de réflexion. Un exemple concret transmis à travers une histoire, des illustrations, des mots, peuvent tout à fait atteindre l'élève et faire écho à sa propre vie. De plus, il peut être plus motivant, pour l'enfant, de partir d'un exemple fictif pour s'en éloigner petit à petit vers le monde extérieur, afin de parler d'un thème sur les relations entre lui et le monde. Par ailleurs, Michel Piquemal, écrivain, explique avoir trouvé des histoires qui « amusent, étonnent et donnent à réfléchir sur l'amitié, le bonheur, la justice⁷ », ce à quoi j'ai d'ailleurs fait appel dans ma dernière séance. Cependant, ces outils peuvent conférer différents points de vue. En effet, Michel Sassevil, philosophe, affirme que ce matériel « à lui seul, ne saurait suffire pour faire de la philosophie avec les enfants. Encore faut-il, si l'on vise la pratique, qu'il soit utilisé dans un contexte qui appelle la création d'une communauté de recherche »⁸. En effet, il ne suffit pas de se limiter à la fiction : il faut amener les élèves à chercher des arguments, à réfléchir et faire appel à la logique formelle, par exemplification. M. Sassevil de poursuivre à propos de ce support :

« Bien que simple dans sa façon de procéder, suppose un réseau complexe de relations qui expliquent l'importance et l'intérêt qu'on lui accorde de plus en plus dans le monde de l'éducation. »

Ainsi, le roman, simple en apparence, s'avère être efficace pour développer les habiletés de penser chez l'enfant pour l'amener à réfléchir sur et par le langage commun. Ces supports ont donc un impact lorsqu'ils sont bien employés en philosophie, bien qu'ils ne soient pas nécessaires.

Dans mon rapport de mémoire, ma problématique a donc été la suivante :

« En quoi la philosophie pour enfants permet-elle de développer leurs habiletés de penser sur le langage par les interactions langagières dans l'apprentissage du Vivre Ensemble ? »

⁷ www.albin-michel.fr

⁸ VYGOTSKI Lev, *Pensée et Langage*, 1934

1.4.2) La problématique en tant qu'aboutissement des deux années de Master

Alors que je croyais ma problématique aboutie lors du rendu de mon rapport de mémoire, mon directeur de mémoire, M. Goubet, m'a fait part de son avis. Parler du langage s'avérait ambitieux, mais mes séances ne portaient pas essentiellement sur le langage lui-même, elles ont même eu d'autres enjeux. Il y a divers thèmes intéressants à aborder avec les enfants, et bien que j'eusse souvent amené les élèves à saisir le contraste de mots de sens contraire, à distinguer des nuances en les amenant à se centrer sur un sujet et à ne pas s'en éloigner, la réflexion sur le langage en soi n'a pas été l'objectif premier de mes séances, et s'est même manifestée de manière implicite. En effet, les élèves devaient avant tout s'exprimer, prendre en compte l'interlocuteur et donc rebondir sur ce que celui-ci disait, formuler leurs pensées de façon précise devant un auditoire, tout en identifiant des complexités de la vie quotidienne. Le contenu de mon rapport de mémoire ne répondait donc pas à ma problématique, mais à une autre que j'ai formulée durant le semestre 4 du Master 2. À la lecture de ce rapport de mémoire, le thème principal qui en découlait était les compétences langagières que développent les enfants en philosophant. Cela est d'ailleurs toujours lié à la linguistique car les élèves se doivent de respecter les règles d'échange qui régissent une discussion socialisée, en explorant les variations de la voix (interroger, argumenter), la prise en compte des interlocuteurs, pour les pousser à une réflexion toujours plus profonde.

Ma problématique finale est donc la suivante :

En quoi la philosophie pour enfants a-t-elle un rôle dans le développement de compétences langagières et dans l'apprentissage du Vivre Ensemble ?

II- Les objectifs de la philosophie pour enfants selon le socle commun de connaissances, de compétences et de culture

Ma problématique de mémoire s'orientant vers les interactions langagières et l'apprentissage du Vivre Ensemble, on peut relever des objectifs dans le socle commun de connaissances, de compétences et de culture pouvant faire écho à la philosophie pour enfants. En effet, on trouve dans le premier domaine intitulé « Les langages pour penser et communiquer », les objectifs suivants :

- L'élève parle, communique, argumente à l'oral de façon claire et organisée.
- Il écoute et prend en compte ses interlocuteurs.

Dans le deuxième domaine intitulé « Les méthodes et outils pour apprendre », l'enfant :

- Accepte la contradiction tout en défendant son point de vue, fait preuve de diplomatie, négocie et recherche un consensus.
- L'élève sait que la classe, l'école, l'établissement sont des lieux de collaboration, d'entraide et de mutualisation des savoirs. Il aide celui qui ne sait pas comme il apprend des autres.

En effet, la philosophie va aider l'enfant à se décentrer. Il va penser, non seulement sur sa propre façon de vivre avec autrui, mais aussi réfléchir sur celle qu'entretiennent les autres par l'écoute et l'échange, tout en mesurant ses propos. Leurs réponses sont mutualisées pour instaurer l'esprit de coopération.

Aussi, l'école a pour mission de former, mais aussi d'éduquer l'enfant pour qu'il entre dans la vie citoyenne. Ainsi, le troisième domaine du socle commun, de connaissances, de compétences et de culture « La formation du citoyen » est exploité dans la philosophie pour enfants :

- L'élève apprend à résoudre les conflits sans agressivité, à éviter le recours à la violence grâce à sa maîtrise de moyens d'expression, de communication et d'argumentation. Il respecte les opinions et la liberté d'autrui.

En effet, en philosophant, l'enfant qui sera amené à parler dans un cadre contrôlé et instauré par l'enseignant, va mesurer ses mots et voir que l'on peut être en accord ou désaccord par le langage, sans avoir recours à la violence, en exprimant ses opinions et ses émotions. Ainsi, « l'élève exprime ses sentiments et ses émotions en utilisant un vocabulaire précis ».

- Apprenant à mettre à distance préjugés et stéréotypes, il est capable d'apprécier les personnes qui sont différentes de lui et de vivre avec elles. Il est capable aussi de faire preuve d'empathie et de bienveillance.

En effet, en voyant que dans une classe, on peut être tous différents, la philosophie pour enfants a pour but d'amener l'élève à élargir son champ de perception : la richesse de la diversité de la classe est également la richesse de la société. Ainsi, dans la formation du citoyen et par un cadre dans lequel les élèves se plongent collectivement :

- L'élève comprend et respecte les règles communes, notamment les règles de civilité, au sein de la classe.
- L'élève est attentif à la portée de ses paroles et à la responsabilité de ses actes. Il fonde et défend ses jugements en s'appuyant sur sa réflexion et sur sa maîtrise de l'argumentation. Il

comprend les choix moraux que chacun fait dans sa vie ; il peut discuter de ces choix ainsi que de quelques grands problèmes éthiques.

- L'élève vérifie la validité d'une information et distingue ce qui est objectif et ce qui est subjectif. Il apprend à justifier ses choix et à confronter ses propres jugements avec ceux des autres. Il sait remettre en cause ses jugements initiaux après un débat argumenté.

En débat, et notamment en discussion philosophique, l'enfant va voir que l'on peut passer d'une méthode intuitive, c'est-à-dire d'un constat de vie perçu par l'enfant, vers une perception générale qui est vécue ou alors partager par d'autres élèves.

Après consultation de ces objectifs, nous pouvons affirmer que les élèves, au cours des ateliers philosophiques, construisent des capacités diverses telles qu'oser prendre la parole, ou encore s'impliquer dans un travail de groupe. En effet, lorsque les élèves sont amenés à discuter ensemble sur un sujet donné, chaque argument permet de faire avancer la réflexion et d'amener les élèves à avoir de plus en plus de recul critique. Faire de la philosophie ne les amène pas à réfléchir uniquement à l'école, mais également sur leur propre vie, et à mieux comprendre le monde dans lequel ils vivent. En effet, comme l'indiquent Jean-Charles Chabanne, professeur des universités en sciences de l'éducation, et Dominique Bucheton, professeure des universités en sciences du langage et de l'éducation, dans leur livre *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire* :

« D'une manière générale, les élèves, paradoxalement, ne consacrent pas l'essentiel de leurs efforts à comprendre ce que leur propose l'école : attitude probablement rationnelle dès lors que l'accent y est mis sur la performance et le produit fini plus que sur le processus d'acquisition du savoir et sur des injonctions détachées de leur but plus que sur le savoir lui-même. »⁹

La philosophie apporte donc du sens aux savoirs des élèves, et à leur manière de vivre entre eux, chose à laquelle ils n'ont pas forcément conscience. De plus, la philosophie pour enfants n'est pas une discipline qui présente des mauvaises ou des bonnes réponses, ce qui permet à l'élève d'avoir une liberté dans le choix de ses propos et de s'exprimer à son aise, bien que cela doit répondre à un thème précis et respecter des règles communes. La philosophie pour enfants a donc tout son intérêt, comme le soulignent J-C Chabanne et Dominique Bucheton :

« [Le professeur des écoles] peut susciter des échanges qui vont au-delà d'un oral de

⁹ CHABANNE Jean-Charles, BUCHETON Dominique, *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire : l'écrit et l'oral réflexifs*, Editions Les Presses universitaires de France, 2002

socialisation pour devenir un oral de conceptualisation : questionnement, comparaison d'expériences, premières verbalisations complexes. Crinon observe : « C'est dans les moments collectifs d'interactions qu'on voit le plus clairement les élèves cumuler les savoirs en les reliant les uns aux autres et structurant les champs disciplinaires : le journal des apprentissages [...] est tout entier tourné vers le travail de la pensée. »

Les élèves apprennent donc avec et par autrui : ils peuvent s'entraider en reformulant les propos d'autrui, en évitant les temps de latence et en faisant avancer la réflexion collective. Ainsi, chaque argument a son importance car il permet d'alimenter la discussion, et même si ce dernier n'est pas pertinent dans l'avancée de la réflexion, les élèves prennent conscience de leurs propos en reformulant, et en redonnant un argument valable.

III- La philosophie réconciliatrice des inégalités sociales

Sylvie Plane souligne l'aspect social du langage oral, et donc la difficulté de pouvoir le travailler. En effet, chaque individu possède sa manière de s'exprimer, et cela est majoritairement influencé par le milieu dans lequel l'enfant vit : comment les parents amènent un modèle de prononciation des mots, et comment l'enfant les répète... Le langage oral peut donc marquer une différence, une inégalité entre les élèves, visibles dans le passage suivant :

« Agir sur le langage oral une fois qu'il est installé paraît une mission impossible tant les manières de s'exprimer semblent enracinées dans les individus. Pour cette raison, l'oral joue un rôle non négligeable dans le déterminisme scolaire car c'est un puissant marqueur social dont les effets sont difficiles à masquer. Il peut en effet nourrir des présupposés quant à l'origine socioculturelle des élèves et, par conséquent, à la capacité qu'a leur milieu de les aider à progresser : les traits phonologiques (l'« accent banlieue » ou au contraire le soin mis à faire les liaisons par exemple) permettent d'identifier immédiatement l'appartenance d'un locuteur à un groupe social ou générationnel. »¹⁰

Cependant, en s'exerçant à l'oral de manière ritualisée à travers des activités philosophiques, les élèves peuvent se corriger entre eux, et aussi avec l'aide du PE, pour rectifier des erreurs grammaticales, des prononciations incorrectes, car on ne peut pas apprendre à « bien parler » tout seul. Le langage oral ne peut être ignoré : pour développer des compétences langagières chez l'enfant, cela a besoin d'être davantage mis à l'épreuve.

E. Nonnon affirme également que l'oral peut montrer des inégalités entre élèves (situation

¹⁰ PLANE Sylvie, *Pourquoi l'oral doit-il être enseigné ?*, Les Cahiers Pédagogiques, 2015
<https://www.cahiers-pedagogiques.com/pourquoi-l-oral-doit-il-etre-enseigne/>

sociale, besoin éducatif sur la tolérance, initiation au regard des autres). Le professeur des écoles a donc un rôle important à jouer dans la mise en place d'un climat de classe serein, de règles à respecter établies avec les élèves pour conditionner la discussion ou le débat. Là, encore, la philosophie pour enfants a son utilité dans cet apprentissage car elle favorise les échanges entre eux dans la progression d'un même sujet commun ; l'argument d'un élève vient compléter l'argument de l'autre :

« L'oral rend publiques les différences entre élèves et expose ceux qui auraient le plus à apprendre au regard et au jugement des autres, ce qui nécessite de la part de l'enseignant un travail de régulation et d'éducation très important pour ne pas les mettre en danger, et l'invention de situations de partage de la parole où les inégalités des apports n'engendrent pas l'intolérance entre élèves [...] »¹¹

IV- Une série de séances sur les rapports avec autrui dans l'apprentissage du Vivre Ensemble mises en place dans trois niveaux différents

Durant mon stage d'observation et de pratique accompagnée, j'ai pu exercer dans trois niveaux différents : CE1, CE2 et CM1, et regarder les attentes différenciées en fonction des années. Au cours des mois, j'ai peu à peu réalisé que la philosophie était en lien étroit avec la didactique du français : on manie la langue en accentuant l'argumentation et la logique dans des prolongements philosophiques des compétences orales. J'ai souhaité mettre en place des séances en lien avec le rapport avec autrui afin d'amener au mieux l'idée de Vivre Ensemble, et également en lien avec le rapport avec soi-même : comment se comporte-t-on avec tel individu, comment je peux l'exprimer.

Tout d'abord, les séances que j'ai élaborées entraînent dans la notion du rapport avec autrui. J'ai d'abord effectué une discussion philosophique avec les CE2 et CM1 confondus, sur trois thèmes :

- Être nombreux, c'est difficile car...
- Être seul, c'est difficile car...
- Qu'est-ce qu'un ami ?

Ensuite, j'ai mis en place un débat avec les CM1 à partir de la phrase suivante : « Un ami, c'est

¹¹ NONNON Elisabeth, *Où en est la didactique de l'oral, quelles sont ses avancées, quelles questions la traversent actuellement ?*, Eduscol

<https://eduscol.education.fr/document/16204/download>

forcément quelqu'un qui est comme nous ». Plus tard, une discussion philosophique a eu lieu avec des CE1 sur la question « Qu'est-ce qu'un ami ? » pour pouvoir établir des comparaisons dans les interactions langagières entre les CE2/CM1 et les CE1. Enfin, j'ai fait une séance sur le harcèlement scolaire à partir d'un texte philosophique de Michel Piquemal : *La force du bœuf* (annexe 4). Ainsi, aborder le thème de l'amitié, relation connue par tous les élèves, leur a permis de réfléchir sur leurs propres relations sociales et à la manière dont ils interagissent avec autrui, tout en interagissant dans un débat ou dans une discussion. Cette « mise en abyme » entre dans l'optique du Vivre Ensemble : comment les élèves se comportent-ils entre eux dans la vie quotidienne et à l'école, comment vont-ils se comporter lors des discussions philosophiques, et comment parviendront-ils à l'expliquer ? De plus, les élèves ont été amenés à distinguer des contrastes dans le langage, tout comme « ami », « meilleur ami », « ennemi »... Et donc, à bien réfléchir sur la nuance des mots et à voir que leur sens ont toute leur importance.

4.1) Les idées des élèves sur le débat en CM1

Les élèves avaient pour objectifs de découvrir les enjeux du débat, d'oser affirmer leurs arguments en fonction de leurs opinions et de rebondir sur les arguments donnés par autrui. La plupart des arguments donnés étaient contre la phrase donnée : « Un ami, c'est forcément quelqu'un qui est comme nous ». D'abord, les arguments « pour » ont été les suivants : un ami est toujours d'accord avec nous, il a les mêmes goûts que nous pour jouer, pour manger et dans la musique (annexe 5). Les enfants voient ainsi qu'un ami est sur le même terrain d'entente que nous, ce qui favorise le partage d'idées, le partage de bons moments, et qui est un pilier dans une relation amicale. Selon les élèves, et donc selon une position objective qu'ils essaient d'adopter, un ami doit avoir les mêmes avis que nous. Les élèves ont aussi évoqué l'âge en disant qu'un ami doit avoir le même âge que nous. Cependant, tous les élèves font écho à leur vie à l'école et difficilement à l'extérieur de celle-ci. En effet, la plupart des élèves ne sortent pas beaucoup de chez eux et ont des relations sociales qui s'effectuent uniquement au sein de la famille : cela peut donc être l'une des difficultés à instaurer la philosophie à l'école (le manque de vocabulaire et le manque d'expériences) :

« La parole des élèves comporte le risque que ceux qui ont déjà le plus d'acquis capitalisent aussi le plus les bénéfices des situations proposées. Ainsi le travail sur l'oral est-il

inséparable d'une réflexion plus large sur l'usage et le partage de la parole en classe. »¹² (E. Nonnon)

Dans les arguments « contre », les critères physiques ont été abordés : un ami peut être différent de nous physiquement. Les élèves ont donc abordé l'aspect physique plutôt que l'aspect moral. Le terme « ami » abordé dans la phrase à débattre, outre pour évoquer un copain ou une copine, a pour but de les faire réfléchir sur la diversité des individus à l'école, et donc dans la société, et que des critères fixes ne sont pas établis pour bien s'entendre avec quelqu'un, ni pour respecter autrui. Chaque individu a sa valeur dans la société, tout comme la parole de chacun a une valeur dans ce débat. Ainsi, les élèves font des inférences avec leur propre vie en voyant que le terme « comme nous » désigne aussi l'aspect physique. Aussi, l'aspect culturel a été évoqué : on peut comprendre la culture différente d'un ami : un ami ne parle pas forcément la même langue que nous, on peut avoir du mal à le comprendre. L'aspect langagier permettant la bonne communication entre deux individus a donc été questionné : ne pas avoir la même langue que l'autre ralentit la conversation, mais on peut quand-même comprendre sa culture, et donc apprendre avec autrui et par autrui (annexe 5). La présence d'élèves allophones a sûrement été un facteur pour que l'élève évoque cette idée.

4.2) Les idées des élèves sur la discussion philosophique en CE1

Une discussion a été menée avec les CE2 et les CM1 puis avec les CE1. Pour cette étape du rapport de mémoire, j'ai décidé de me concentrer sur la discussion qui a eu lieu en CE1. En effet, la discussion menée avec les CE2/CM1 a été ma première séance en philosophie, et par laquelle j'ai pu faire l'erreur de ne pas noter les idées des élèves, mais plutôt de rédiger une trace écrite sur les idées générales évoquées par les élèves (annexe 11). En contraste, la séance en CE1 ayant été filmée et une carte mentale de leurs propos ayant été élaborée en direct avec eux, il a été plus efficace de noter la singularité de chaque argument afin d'avoir une vision de l'ensemble des idées évoquées (voir annexe 12).

Les idées des élèves de CE1 ont donc été les suivantes : avec un ami, on peut jouer, partager des jouets, un goûter, des crayons. La plupart des réponses, une fois de plus, font écho à leur vie d'écoliers : on partage des crayons et un goûter. Cependant, la notion de partage a été rapidement abordée : quand on est amis, on donne et on reçoit aussi. Les élèves de CE1 ont également évoqué que l'on peut pardonner un ami, on le connaît depuis longtemps mais pas

¹² NONNON Elisabeth, *Où en est la didactique de l'oral, quelles sont ses avancées, quelles questions la traversent actuellement ?*, Eduscol
<https://eduscol.education.fr/document/16204/download>

forcément. J'ai ensuite amené le contraste entre « ami » et « meilleur ami » : certains élèves pensent que l'on aime plus un meilleur ami, tout comme le contraste entre « être ami » et « être amoureux » : qu'est-ce qui change ? (verbatim en annexe 2) Ils ont également réfléchi sur le langage quand je leur ai demandé s'il y avait une différence entre « un ami » et « une amie », et donc si le sexe changeait les relations sociales. Les élèves de CE1 ont conclu que garçons et filles pouvaient être amis, et aussi, que l'on n'a pas forcément les mêmes goûts. La diversité des individus a donc été majoritairement évoquée et prise en compte par les élèves.

4.3) Les idées des élèves sur la discussion en CE2

Comme évoqué précédemment, la philosophie fait le lien entre le français et aussi entre plusieurs disciplines, telles que l'enseignement moral et civique. Dans l'optique de l'apprentissage du Vivre Ensemble, les séances élaborées ont toujours été en rapport avec autrui. Ici, il s'agit d'une séance sur le harcèlement, un thème lié à la compétence en enseignement morale et civique en cycle 2 « Respecter autrui ». Une des plus-values de la philosophie est l'interdisciplinarité, le langage oral étant en lien avec la discipline du français et le respect d'autrui et l'apprentissage du Vivre Ensemble avec l'EMC. Une discussion philosophique a donc été menée en CE2 après la lecture du texte *La force du bœuf*, extrait des Philo-Fables de Michel Piquemal (annexe 4). Ce court texte raconte l'histoire d'un bœuf qui doit tirer un char afin de gagner un pari, mais se fait humilier par son maître devant une foule d'individus, ne lui donnant aucune « force » pour réussir. On réalise alors l'importance de la valeur des mots quand le maître décide finalement de l'encourager, ce qui permet au bœuf de réussir. Les élèves ont d'abord répondu aux questions suivantes par écrit :

- Qui sont les personnages de l'histoire ?
- Que doit faire le bœuf pour de l'argent ?
- Au début de l'histoire, est-ce que le comportement du maître envers son bœuf est juste ?
Comment peut se sentir le bœuf ? Justifie avec tes propres mots.
- Pourquoi le bœuf réussit-il l'épreuve à la fin de l'histoire ?

La mise en commun de ces questions a permis de faire avancer la réflexion des élèves, et donc de la discussion, en échangeant, en rassemblant les idées évoquées. Celles-ci ont été en grande partie orientées par mes interventions : « est-ce qu'il y a une raison pour humilier le bœuf ? » (verbatim en annexe 3), « est-ce que c'est important d'avoir des règles où il faut se respecter ? ». Les idées récurrentes ont donc été les suivantes : les paroles du maître envers son bœuf (lorsqu'il l'humilie) sont injustes, le bœuf se sent blessé, triste et malheureux. Le bœuf réussit l'épreuve

quand le maître l'encourage. Si on était toujours humiliés, on serait gênés, on pourrait aussi essayer de s'améliorer ou alors on peut ignorer. Avoir des règles où il faut se respecter sert à ne pas « vivre dans un monde compliqué ».

V- Quelques références pour mieux comprendre les interactions langagières entre élèves

5.1) Parler pour exister

« Il faut être *quelqu'un pour dire quelque chose* ; et symétriquement, ce « quelqu'un » se construit par les pratiques langagières : *je deviens quelqu'un parce que je dis à d'autres quelque chose* qui m'appartient et en même temps m'élabore. Or c'est bien à ce *quelqu'un* que l'enseignement s'adresse à tout moment : c'est à lui qu'on demande d'imaginer, de raconter, de décrire, d'expliquer, et au bout du compte de savoir et de comprendre, et même de questionner et de chercher¹³ ». (J-C Chabanne et D. Bucheton)

Ainsi, l'élève obtient une bonne estime de lui : il est un sujet parlant doté d'expériences plus ou moins variées et qui ont leur importance lorsqu'elles sont évoquées en philosophie. Parler, en philosophie, est au centre de l'apprentissage, et donc l'élève devient acteur de son apprentissage. Mais le fait de parler mérite d'être encore plus précis : on ne parle pas juste pour « parler ». En effet, le discours doit s'inscrire dans un contexte précis, comportant des phrases cohérentes pourvues de sens qui sont comprises dans un contexte en particulier, comme le démontre Dominique Maingueneau, linguiste :

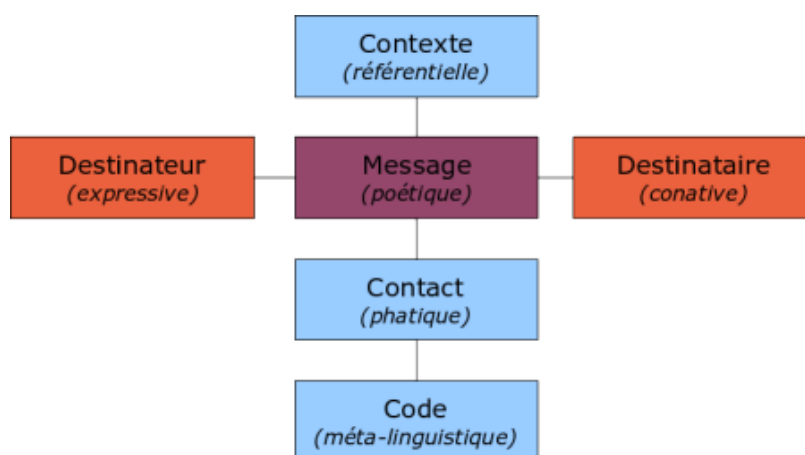
« Parler c'est non seulement transmettre un certain contenu mais encore « montrer » qu'on a le droit de parler comme on le fait. Accomplir tel ou tel acte de langage, c'est se conférer un certain statut, conférer le statut corrélatif au destinataire, poser son énonciation comme légitime dans le contexte. »¹⁴

Ainsi, la parole inscrit l'élève dans une communauté d'élèves dans lequel ses arguments prennent de la valeur et de l'importance pour alimenter la réflexion. Chaque élève est en mesure d'exprimer sa pensée, dans l'optique où elle est « validée » par le groupe dans ce contexte.

¹³ CHABANNE Jean-Charles, BUCHETON Dominique, *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire : l'écrit et l'oral réflexifs*, Editions Les Presses universitaires de France, page 43, 2002

¹⁴ MAINGUENEAU Dominique, *Aborder la linguistique*, Edition Seuil, page 45, 1996

5.2) Le schéma de Jakobson



15

Dans le cadre de mon mémoire ayant pour étude les interactions langagières, il est utile de faire référence au schéma de la communication verbale par Roman Jakobson¹⁶ pour mieux comprendre l'intérêt des discussions philosophiques, mise en place dont j'ai majoritairement fait appel lors de mes séances. Le message, que l'on peut assimiler à l'argumentation d'un élève, un avis ou encore une réponse à une question, est envoyé par l'élève destinateur vers un autre élève destinataire de ce message (Gebril, CM1, annexe 1) : « Un ami, ça a le droit d'être quelqu'un de différent ». En effet, l'élève destinateur exprime son ressenti sur une situation posée ou une question faisant référence à son expérience, n'allant pas au-delà de sa zone proximale de développement, c'est-à-dire, n'allant pas au-delà de ce que l'élève sait faire tout seul ou avec de l'aide. Ainsi s'applique la « fonction expressive du langage ».

Pour que le message soit transmis dans cette conversation, il est nécessaire que cela s'opère dans un contexte, comme expliqué précédemment, un « référent » compris par le destinataire : ce dont on parle doit parler aux élèves, non seulement entre professeur et élèves, mais entre les élèves entre eux. Par exemple, lors de la séance effectuée en CE1 après visionnage de la vidéo *Les Petits Philosophes*, on y fait référence : « Le chat il est amoureux de la poule ! Ah, du loup ! ». Cette fonction référentielle fait donc écho à l'environnement proche des élèves, à la cantine par exemple (Timéo, CM1, annexe 1) : « Si notre ami aime bien le poisson, [et] que nous on n'aime pas ».

Aussi, ces interactions langagières se déroulent à partir du contact entre élèves destinateurs et destinataires du message : un lien s'effectue grâce au langage commun qu'ils possèdent et développent au fur et à mesure. On parle alors de la « fonction phatique », un pilier qui permet

¹⁵ https://fr.wikipedia.org/wiki/Sch%C3%A9ma_de_Jakobson

¹⁶ CHOMSKY Noam, *Syntactic Structures*, 1957

de maintenir la communication. En effet, l'importance de la parole de l'élève prend place par autrui : c'est autrui qui va amener le locuteur à s'exprimer pour qu'il puisse communiquer sa pensée, la partager au plus grand nombre :

« La relation entre interlocuteurs est complexe car le locuteur est en même temps son propre auditeur, tandis que son auditeur est un locuteur virtuel. En outre, même s'il se tait, l'auditeur influe constamment par ses réactions sur le discours du locuteur. »¹⁷ (D. Maingueneau)

5.3) La distinction entre langue et parole

Mon mémoire s'orientant vers les compétences langagières, il est intéressant de noter que la *langue* est un système que l'élève applique, respecte, et qu'il va utiliser pour organiser un propos pourvu de sens de manière arbitraire, donc la *parole*. C'est ce que D. Maingueneau explique :

« La « parole » est donc à la fois en amont et en aval de la « langue » : pour dégager la « langue », le linguiste construit ses corpus avec de la « parole », mais cette « langue » est logiquement antérieure à cette « parole » puisque le système précède les énoncés qu'il rend possibles. »¹⁸

5.4) Le langage en tant qu'outil et objet d'apprentissage

Enfin, la communication nécessite un code commun : le langage, outil, compris par le destinataire, encodeur, et au destinataire, décodeur. L'objet du message est le code : savoir exprimer ses ressentis et ses opinions est un objectif des ateliers à visée philosophique et un vrai travail de métacognition : « Peut-être qu'on peut aimer plus les parents qu'un ami. » (élève de CE1, annexe 2). En effet, l'élève va réfléchir sur sa propre manière de penser sur son environnement proche : la famille doit lui permettre de s'élancer dans la vie. Ainsi il réfléchit sur sa propre manière de s'exprimer, il réfléchit également sur les consignes et les questions qu'on lui pose et qui font naître des complexités : être seul c'est difficile, mais être nombreux c'est difficile aussi, mettant en jeu le langage en tant qu'objet d'apprentissage. L'élève va choisir les bons mots avec la distinction entre amis et parents par exemple, les bonnes formulations par rapport à ce que l'on attend de lui, ce qu'appuie d'ailleurs la « fonction métalinguistique » du langage présente dans le schéma de Jakobson. Sylvie Plane explique

¹⁷ MAINGUENEAU Dominique, *Aborder la linguistique*, Edition Seuil, page 5, 1996

¹⁸ MAINGUENEAU Dominique, *Aborder la linguistique*, Edition Seuil, page 37, 1996

également la distinction entre langage en tant qu'outil et en tant qu'objet d'apprentissage :

« Le terme « oral » sert à désigner à la fois des modalités pédagogiques, un outil au service des apprentissages et un objet d'apprentissage particulièrement complexe [...] Dans certaines activités la production verbale orale est sollicitée en tant que moyen d'affiner sa pensée, ou plutôt comme moteur de la pensée. »¹⁹

5.5) La philosophie pour enfants structure la base sociale

La philosophie avec les enfants découle donc de compétences sociales, morales et citoyennes. Dans le texte d'Alain Delsol, *Un dispositif à visée philosophique en maternelle*, on apprend sur « l'importance de l'apprentissage d'un habitus démocratique » par le biais d'un débat, de règles pour le bon déroulement d'une conversation. Cet « agir communicationnel » forme « la structure de base sociale »²⁰. En effet, les ateliers à visée philosophique amènent les élèves à adopter des comportements sociaux à l'échelle d'une classe, mais qui ont pour but de les faire appliquer également dans l'école et en dehors de l'école, donc à plus grande échelle. La philosophie a pour but d'amener, dans l'esprit des élèves, des façons de pensée et de conduite applicables dans la vie citoyenne. Pour cela, je n'ai pas manqué à rappeler les règles à respecter avant de commencer l'activité philosophique en classe élémentaire : « Il faut s'écouter, se regarder. On ne se moque pas, il n'y a pas de bonne ni de mauvaise réponse. On a le droit d'avoir son propre avis. »

Par ailleurs, le propos d'E. Nonnon vient renforcer l'idée que les activités au dispositif oral permettent aux enfants d'acquérir un savoir vivre dans leurs relations sociales, à l'école et en dehors, car chacun est amené à réguler sa parole, comme cela est le cas en philosophie :

« L'importance donnée à l'oral relève d'une demande scolaire et sociale en même temps. Sociale, parce que l'école a aussi pour ambition de préparer les élèves à la « vraie vie » où la parole bien utilisée contribue de façon irremplaçable à des relations harmonieuses et constructives et au plein exercice de leur citoyenneté. »

E. Nonnon de poursuivre, comme évoqué précédemment, que les élèves vivent dans des environnements différents, aux expériences différentes, influençant donc le contenu des prises de parole des enfants. Cela dit, les expériences et les propos, aussi divers soient-ils, ne peuvent qu'alimenter une discussion philosophique si les élèves ne s'éloignent pas du thème en question,

¹⁹ PLANE Sylvie, *Pourquoi l'oral doit-il être enseigné ?*, Les Cahiers Pédagogiques, 2015

<https://www.cahiers-pedagogiques.com/pourquoi-l-oral-doit-il-etre-enseigne/>

²⁰ DELSOL Alain, *Un dispositif à visée philosophique en maternelle*

ce qui représente une difficulté que les enfants surmontent pour développer leurs compétences langagières :

« Scolaire, parce que les élèves sont inégalement munis par leur environnement et leur histoire personnels des compétences requises pour des prises de parole à la fois acceptables selon les critères scolaires et bénéfiques pour leurs apprentissages ». ²¹

VI - Les compétences à l'oral selon les programmes

Les séances ayant été élaborées pour des élèves de cycle 2 (CE1 et CE2) et des élèves de cycle 3 (CM1), les compétences dans le langage oral en français ont été diverses. En effet, les élèves devaient penser à leur grammaire (syntaxe, conjugaison, reprise pronominale...) mais également à leurs pratiques pour veiller au respect des arguments d'autrui, à la prise en compte des arguments, à formuler des propos cohérents au sujet, et également veiller à la prosodie de leur voix. La prosodie concerne l'expression verbale du locuteur, qui permet de rendre les intentions plus claires pour ses interlocuteurs (en faisant passer une émotion, en s'exclamant, en adaptant sa voix pour parler à un plus grand nombre d'élèves). Ainsi, le langage vient assurer une valeur de réciprocité entre l'élève-destinateur et l'élève-destinataire : la continuité d'un débat ou d'une discussion est assurée car elle reprend, appuie ou contredit une idée précédemment citée par l'élève A. L'élève B va donc garder en mémoire l'avancée de la réflexion pour ancrer son discours à un moment donné, puis l'élève A va apprendre de l'élève B, et cela s'effectuera dans le groupe entier des enfants philosophes. Cela est d'ailleurs décrit par D. Maingueneau :

« Le langage apparaît d'un côté comme une réalité éminemment sociale, qui assure la transmission et le renouvellement de la culture. D'un autre côté, il se présente comme un agencement arbitraire d'éléments associés selon des règles qui semblent obéir à des principes abstraits. » ²²

Pour la discussion philosophique avec les élèves de CE2 et de CM1, les compétences travaillées ont été les suivantes :

- Adopter une distance critique par rapport au langage produit.

²¹ NONNON Elisabeth, *Où en est la didactique de l'oral, quelles sont ses avancées, quelles questions la traversent actuellement ?*, Eduscol

<https://eduscol.education.fr/document/16204/download>

²² MAINGUENEAU Dominique, *Aborder la linguistique*, Edition Seuil, page 15 , 1996

- Passer de l'oral à l'écrit.
- Organiser son discours.
- Respecter des règles organisant les échanges.

Pour le débat en CM1, les compétences exploitées ont été les suivantes :

- Adopter une attitude critique par rapport à son propos.
- Parler en prenant en compte son auditoire.
- Respecter les engagements pris envers soi-même et envers les autres.

Pour la discussion philosophique en CE1, les compétences travaillées ont été les suivantes :

- Adopter une distance critique par rapport au langage produit.
- Respecter des règles organisant les échanges.
- Confronter ses jugements à ceux d'autrui dans une discussion.

Pour la discussion en CE2, les compétences travaillées ont été les suivantes :

- Adopter un comportement responsable par rapport à soi et à autrui.
- Connaître le vocabulaire des sentiments et des émotions abordés en situation d'enseignement.
- Savoir mobiliser ses expériences antérieures de lecture (lien avec les expériences vécues...)

VII- Les compétences langagières

Lorsque j'ai abordé la philosophie avec les élèves, en les plaçant en cercle ou en deux rangées opposées, et que les élèves étaient amenés à parler d'un sujet entre eux, ou à débattre, les enfants ont développé des compétences langagières. Pour le prouver, nous allons analyser les séances réalisées en cycle 2 et 3 sur le rapport avec autrui. J'ai relevé quelques passages des verbatims situés en annexe pour illustrer ces compétences. Les compétences langagières sont des vecteurs de la pensée :

« Les avancées sur [le plan des compétences orales seules] étaient indissociables de ce qui était à dire du côté du symbolique : on parle parce que l'on pense, et non l'inverse²³ ». (J-C Chabanne et D. Bucheton)

Le langage est donc la réalisation effective de la pensée. Ces derniers de poursuivre :

« On peut définir la réflexivité langagière [...] comme l'entrelacement de différents plans : cognitifs, socio-affectifs, linguistiques, etc., entrelacement dynamique et créatif sur le

²³ CHABANNE Jean-Charles, BUCHETON Dominique, *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire : l'écrit et l'oral réflexifs*, Editions Les Presses universitaires de France, page 11, 2002

plan verbal par lequel le sujet sémiotise son expérience, la culture rencontrée, mes discours entendus²⁴ ».

7.1) Des compétences discursives

En activité philosophique, les élèves sont amenés à développer des compétences discursives. En effet, ils vont, par exemple, réfléchir sur leur conduite et sur leur pratique par rapport au fait d'élaborer une réflexion commune. Par exemple, dans le débat que j'ai mené en CM1 (annexe 1), Maxence change de type de discours, il interroge en disant « Ah. C'est à moi ? Alors je dirais Timéo ». Il devient acteur et donne la parole à son camarade. De plus, Dyshen, dans ce débat, a été l'élève qui a le plus argumenté ses propos. En effet, en justifiant le fait qu'un ami doit nous ressembler, il dit : « Parce qu'il est toujours d'accord avec nous ». Ou encore « Bah, parc'que... il peut avoir le même âge que nous, la même humeur que nous, la même personnalité que nous. » ; « On peut comprendre sa langue. On peut comprendre sa culture, ses origines. » Les élèves sont amenés à argumenter pour préciser leurs propos, pour qu'ils soient ajoutés au tableau, marquant la validité de l'argument. Cela a d'ailleurs appuyé l'attendu de fin de cycle 3 suivant en langage oral : « Participer de façon constructive aux échanges avec d'autres élèves dans un groupe pour confronter des réactions ou des points de vue ». Tous les élèves sont amenés à étayer leurs propos. Même si certains n'y parviennent pas, ils identifient les difficultés de l'exercice car l'objectif et l'enjeu de ces activités sont effectivement la justification du raisonnement, l'argumentation. De plus, il s'agissait d'un premier débat pour eux. Ainsi, les élèves sont amenés à changer de type de discours en fonction de l'enjeu et du destinataire en justifiant, en argumentant ou encore en étant convaincant : « parce que si on veut que quelqu'un y arrive, on n'est pas obligé de l'insulter. » (Evan, CE2, annexe 3) Par ailleurs, et notamment lors du débat en CM1, j'amenais régulièrement les élèves à reformuler les propos qui venaient d'être dits, selon les conseils de ma tutrice, afin d'aider à la compréhension de tous et à s'appropriier la réponse. J-C Chabanne et D. Bucheton ajoutent à cela :

« Réfléchir » la parole des autres, c'est donc d'abord la reformuler. La réflexivité se développe par la capacité à reprendre-transformer (François, 1993) des formes discursives dans un chantier continu »²⁵.

²⁴ CHABANNE Jean-Charles, BUCHETON Dominique, *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire : l'écrit et l'oral réflexifs*, Editions Les Presses universitaires de France, page 42, 2002

²⁵ CHABANNE Jean-Charles, BUCHETON Dominique, *Parler et écrire pour penser, apprendre et se*

7.2) Des compétences linguistiques

Débat et discussion amènent aussi les élèves à développer des compétences linguistiques. Cela suppose, dans un premier temps, une connaissance de la langue dans laquelle on s'exprime telle que la capacité à distinguer et émettre les sons spécifiques de la langue : cela relève donc de capacités orales. Ainsi, l'élève se montre en mesure d'organiser son propos. Par exemple, dans le débat (annexe 1), Lamia affirme : « C'est pas parce qu'il nous ressemble pas qu'on peut pas être son ami » tout en adaptant son discours à la situation, à construire des chaînes de co-référence et à organiser son propos. Il en est de même pour Gebril qui énonce : « Un ami, ça a le droit d'être quelqu'un de différent. Il est pas obligé d'être comme nous. » L'élève se montre également capable de construire un énoncé : « Peut-être qu'on peut aimer plus les parents qu'un ami. » (élève de CE1, annexe 2). En se mettant en posture de philosophe, l'élève est capable d'émettre une hypothèse et de mettre en relation parents et ami. Les élèves sont aussi amenés à situer l'énoncé dans le temps : « Depuis la crèche, j'te connais pas » (élève de CE1) pour en venir à la conclusion que l'on n'est pas obligés de se connaître depuis longtemps pour être amis. Par ailleurs, cela répond à l'attendu de fin de cycle 2 suivant en langage oral : « Participer avec pertinence à un échange (questionner, répondre à une interpellation, exprimer un accord ou un désaccord, apporter un complément, etc.). »

7.3) Des compétences communicationnelles

En philosophant collectivement sur une question, les élèves sont amenés à montrer des règles de politesse envers les autres élèves. L'élève adopte donc une posture de « parleur » qui relève de compétences communicationnelles. Par exemple, l'élève exprime son désir de communiquer en levant la main (ce qui a souvent été le cas lors des activités que j'ai menées et qui ralentissait quelque peu le dynamisme de discussion, d'où le fait de leur avoir demandé de ne pas lever la main, avec les CE1 notamment). L'élève agit donc en adoptant un contact corporel socialisé, ou alors en attendant qu'un élève l'interroge pour prendre la parole. En effet, savoir se taire fait également partie de l'enjeu de la communication et des modalités culturelles. Ils sont aussi amenés à devoir bien articuler pour qu'on les comprenne, notamment pour être compris par plusieurs élèves. Aussi, il m'est arrivé, plusieurs fois, que je ne comprenne pas ce que dit l'élève car il n'osait pas monter la puissance de sa voix : il est donc important que l'élève

apprenne à moduler sa voix selon le contexte dans lequel il se trouve. Par exemple, Sophia, en CM1 (annexe 1) a augmenté la puissance de sa voix en disant : « ça peut être très bien, être euh, quelqu'un d'un autre pays » ou encore Seratt en CE2 (annexe 3) qui demande à enlever son masque, conscient qu'il n'a pas été compris, et qui répète sa phrase en parlant plus fort pour être entendu par tous : « parce que le maître l'encourage de réussir à tirer le char jusqu'au bout de la colline ». On ne parle pas de la même façon selon le nombre d'individus qui se situent en face et autour de nous. Cela les prépare ainsi à travailler leur voix pour parler en classe, même en dehors de la philosophie.

7.4) Des compétences comportementales

La philosophie pour enfants permet de mettre en place des dispositions qui facilitent la distribution de la parole et qui sortent de l'ordinaire des enfants, bien que philosopher avec les enfants peut entrer dans le quotidien de ceux-ci en étant davantage mis en place dans la classe, et donc permettre aux élèves de savoir qu'à tel moment de la journée ou de la semaine, ils seront amenés à philosopher et à respecter les règles émises dans les séances précédentes. Ainsi, en disposant les élèves en cercle en CE1 lors de la discussion philosophique (voir annexe 13), et en leur permettant d'oser prendre la parole, l'élève comprend que sa parole est entendue par tous : chacun se fait face, chacun est amené à se regarder, facilitant ainsi l'échange. Il en est de même lors de la discussion philosophique en CE2 et CM1, lors du débat en CM1 et lors de la discussion en CE2 (voir annexes 7, 8 et 9) : les élèves se font face et travaillent des compétences comportementales : ils contrôlent l'extralinguistique en contrôlant le débit de leur voix, leur geste, leur regard car aucun n'est exclu du champ visuel d'un enfant. Cependant, mettre les élèves en cercle, s'est révélé être, selon moi, plus efficace que de disposer les élèves en deux rangées. En effet, lorsque les élèves sont en rangées, celui qui est en début et celui qui est en fin de rangée ne s'entendent pas forcément.

7.5) Des compétences métalinguistiques

Les compétences métalinguistiques ont d'abord pour enjeu de reformuler avec d'autres noms pour s'adapter à l'interlocuteur ou pour préciser son énoncé. Par exemple, lorsque je n'avais pas compris un élève, lorsqu'il abordait le thème de la maladie chez un ami, l'élève (Noah, CM1, annexe 1) a précisé son énoncé après avoir dit « sa maladie », « On peut comprendre la maladie, comprendre comment ça fait mal, comment il se sent malade » ou

encore « Bah, parc'que... il peut avoir le même âge que nous, la même humeur que nous, la même personnalité que nous. » (Dyshen, CM1). Il en est de même pour Evan en CE2 (annexe 3) qui précise son énoncé en citant un élément du texte qui vient appuyer son propos : « Parce que c'est une bête, c'est une « sale bête ». Ainsi, la philosophie pour enfants permet d'adapter les élèves à des situations diverses, plus ou moins délicates, qui leur permettent de comprendre que l'on n'utilise pas la même façon de parler pour telle ou telle personne, et que le respect s'applique sur tous les individus : cela a notamment été évoqué avec les CE2 sur la lecture du texte *La force du bœuf*.

7.6) Des compétences métacognitives

Les enfants qui philosophent sont amenés à réfléchir sur le langage et plus précisément à la manière dont ils procèdent pour évoquer un argument. Plusieurs fois, lors du débat philosophique en CM1, les élèves ne parvenaient pas à expliquer leur raisonnement quand je leur y incitais, ce qui provoquait bien souvent des moments où la discussion était comme figée : « Bah pas forcément mais... », « Bah... C'est pas forcément mais... euh, quelqu'un... », « Bah, comment... Un ami, c'est fait pour la vie » (annexe 1). Dans la dernière réplique, l'élève (Dyshen) associe amitié et éternité. On voit d'ailleurs que les élèves peuvent être embarrassés, ne sachant pas mettre des mots sur ce qu'ils veulent exprimer pour préciser leur énoncé : cela fait partie, une fois de plus, des difficultés de la philosophie sur laquelle l'élève doit s'entraîner. Il en est de même chez les CE1 qui sont amenés à préciser leur énoncé à la question : « Est-ce que les filles et les garçons peuvent jouer aux mêmes jeux ? » : « ça dépend les garçons, s'ils sont gentils, ou s'ils sont méchants » (élève de CE1, annexe 2). Aussi, les élèves de CE2 étaient majoritairement des petits-parleurs, et ce sont souvent les mêmes élèves qui alimentaient la réflexion. Lorsque les petits-parleurs s'exprimaient, certains n'allaient pas au bout de leur réflexion, ils n'argumentaient pas et se contentaient de répondre par « oui » ou par « non ». Cela est notamment visible lors de ce passage du verbatim en annexe 3 :

| |
|---|
| <p>Moi : Est-ce qu'il y a des raisons pour humilier le bœuf ?</p> <p>Mohamed : Non.</p> <p>Moi : Est-ce que vous vous êtes déjà sentis comme le bœuf ?</p> <p>Certains élèves disent « oui » ou hochent la tête.</p> |
|---|

L'objectif de cette séance consistait à ce que les élèves expliquent comment ils s'y sont pris pour raisonner de telle façon à partir du texte, d'où la nécessité de faire de la philosophie de manière régulière :

« La question n'est pas par exemple de répéter mécaniquement la définition du carré d'un manuel, mais de dire « ce que je sais actuellement du carré » [...], expliquer comment on s'y est pris pour raisonner²⁶. » (J-C Chabanne et D. Bucheton)

La communication s'effectue de manière immédiate. Si cela est incompris, il y a un retour immédiat et nous pouvons adapter notre propos en direct. On accompagne la communication par les gestes, les mimiques, le regard, des silences, par des attitudes qui complètent le propos, cela étant en faveur d'une meilleure interaction langagière. Les attitudes facilitatrices pour ce type de discussion en tant que modèle de la vie citoyenne sont donc les suivantes :

- Se taire : savoir se taire quand il le faut, c'est savoir parler.
- Offrir une écoute attentive qui postule le sens que dit l'élève, quoi qu'il dise et ainsi l'installer comme partenaire de communication.
- Accuser réception de ce que l'enfant dit.
- Oser dériver avec l'élève (surtout le petit parleur, ou timide).
- Ménager du temps, de l'espace langagier.
- Echanger dans un langage partagé.
- Redire les paroles de l'élève, l'aider à progresser dans l'organisation morpho-syntaxique, lexicale mais en restant dans sa ZPD (zone proximale de développement).

VIII - Le rôle du professeur des écoles

Lors de mon stage d'observation et de pratique accompagnées, dans les classes de CE1, CE2 et CM1, j'ai joué différents rôles dans la mise en place et le déroulement des activités à visée philosophique.

Pour commencer, avant d'entamer un débat ou une discussion, je faisais entrer les élèves dans le contexte. Pour les CE2 et les CM1, une carte mentale a été élaborée avec eux sur « qu'est-ce qu'une discussion », donc que fait-on quand on discute, quelles règles faut-il respecter pour échanger correctement (voir annexe 10). D'eux-mêmes, les élèves ont su dire les caractéristiques et les obligations qui devaient opérer pour qu'une discussion se passe bien. Ainsi, avant de commencer le débat en CM1, j'ai placé les élèves dans une phase de recontextualisation en leur demandant de rappeler les règles qu'il fallait respecter la fois dernière pour mener une discussion dans les meilleures conditions. Ce rappel a permis aux

²⁶ CHABANNE Jean-Charles, BUCHETON Dominique, *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire : l'écrit et l'oral réflexifs*, Editions Les Presses universitaires de France, page 139, 2002

enfants de se replonger dans l'activité en se remémorant les principes appris : écouter dans le respect, ne pas s'éloigner du sujet... (voir annexe 10). Mettre en place cet apprentissage spiralaire, que ce soit en philosophie ou dans d'autres disciplines, est toujours utile pour que les enfants retiennent ce qu'ils ont appris préalablement.

Aussi, j'ai appris, en ayant un retour sur ma première séance, qu'il fallait expliciter davantage les objectifs que j'attendais des élèves. Ainsi, lors de la discussion en CE1, avant de démarrer, j'ai dit aux élèves qu'il fallait qu'ils écoutent bien ce que chacun dit pour pouvoir y rebondir. Cependant, avant cela, je leur ai défini ce qu'était « la philosophie » et en leur montrant la vidéo *Les Petits Philosophes* « *C'est quoi un ami ?* ». Ainsi, à mon sens, cela les a encore mieux préparés à entrer dans la discussion, bien qu'en CE2 et CM1, les élèves s'écoutaient mais ne rebondissaient pas sur ce que chacun disait. Il en va de même lors du débat en CM1 : les élèves s'écoutaient, donnaient des arguments mais ne rebondissaient pas sur ce que chacun disait si je ne les incitais pas à le faire en répétant l'argument énoncé ou que je ne les mettais pas en valeur au tableau. Philosophier avec les enfants est donc un travail dans lequel les élèves progressent sur le long terme, et bien que ce soient les élèves qui alimentent la discussion, le professeur des écoles a un rôle important dans la mise en place et le déroulement de ces séances philosophiques.

8.1) Quelques formes d'étayage mises en œuvre

Au fur et à mesure des séances, j'ai pu développer des techniques qui permettent de veiller au bon déroulement de la discussion et de guider les élèves vers le chemin d'une communication aux interactions langagières contrôlées. Bien que j'amène les élèves à oser prendre la parole et à rebondir sur ce que chacun dit, je me dois de garder un œil bienveillant pour aider les élèves à progresser et à les accompagner pour qu'ils soient de plus en plus autonomes. En effet, comme l'indiquent J-C. Chabanne et D. Bucheton :

« Bien qu'on se situe résolument dans des démarches où l'activité de l'élève est considérée comme le catalyseur des apprentissages, l'enseignant n'est pourtant pas réduit au rôle d'organisateur de dispositifs, d'observateur distant, ou de régulateur *a minima*. Sa place dans les interventions est décisive ; elle relève d'un ajustement délicat, qui consiste à régler avec tact la forme de ses interventions : ce qu'on appelle un étayage depuis Bruner (1983) »²⁷

²⁷ CHABANNE Jean-Charles, BUCHETON Dominique, *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire : l'écrit et l'oral réflexifs*, Editions Les Presses universitaires de France, pages 18-19, 2002

8.1.2) L'étayage

L'étayage consiste à verbaliser, reformuler la consigne, orienter l'élève vers un référent. Par exemple, lors de la discussion philosophique avec les CE1, j'oriente les élèves vers la vidéo *Les Petits Philosophes* quand je leur pose la question « Est-ce qu'être amoureux et être amis c'est pareil ? » suivi de la question « Qu'est-ce qu'il disait le chat ? » (annexe 2). Une élève de CE1 a répondu : « Et bah, il dit que les copains et les copines peuvent se faire des bisous quand-même. Mais sur la joue par contre ! ». Il en va de même quand j'évoque l'humiliation, donc le harcèlement, en faisant référence au bœuf dans le texte présenté aux élèves de CE2 : « Est-ce que vous vous êtes déjà sentis comme le bœuf ? » (annexe 3), ce à quoi Evan a répondu : « Je me suis fait humilier une fois. J'ai joué à « pierre, feuille, ciseaux », j'ai perdu. ». Avoir recours à un support visuel ou textuel les a donc aidés à faire écho à leur propre vie et à avoir un repère sur lequel ils peuvent construire leur argument. Ce sont des vecteurs de savoir et d'inspiration de thèmes précis. Par ailleurs, J-C Chabanne et D. Bucheton montrent l'importance de l'étayage :

« Une fois admis par tous qu'enseigner, c'est étayer, c'est-à-dire non pas piloter les apprentissages ou organiser des transferts de savoirs, mais créer les conditions, le désir, de les co-construire²⁸. »

8.1.3) L'entrôlement

L'entrôlement consiste à faire adhérer les élèves à ce qu'ils vont faire, en définissant le cadre dans lequel ils vont essayer de devoir parler. Toujours avec l'utilisation du support visuel *Les Petits Philosophes* avec les CE1, il était utile, et plus attractif, de faire démarrer la séance par cette vidéo dans laquelle des personnages philosophent entre eux, et par lesquels les élèves peuvent s'identifier. Par ailleurs, j'avais précisé avant le lancement de la vidéo qu'ils discuteraient entre eux comme dans la vidéo. Un support textuel a été également utile pour amener les élèves à entrer dans la réflexion du harcèlement en douceur, en répondant préalablement à des questions par écrit, en transposant une fiction à la réalité. Lors de la première discussion avec les CE2 et les CM1, une carte mentale a été élaborée (annexe 10) sur ce qu'est une discussion en début de séance, et les élèves ont transposé leurs définitions d'une discussion qu'ils concevaient entre deux personnes, à une discussion entre une vingtaine d'élèves. Notons d'ailleurs que le thème sur lequel l'enseignant fait entrer les élèves doit faire

²⁸ CHABANNE Jean-Charles, BUCHETON Dominique, *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire : l'écrit et l'oral réflexifs*, Editions Les Presses universitaires de France, page 19, 2002

sens aux élèves et faire écho à son « champ expérientiel » comme l'indiquent J-C Chabanne et D. Bucheton :

« Pour chaque participant au dialogue, le discours de l'autre fait sens au regard de l'image qu'il se fait de la situation, des autres participants, du thème et d'un « champ expérientiel » (Colletta, 1995, 61) qui a comme effet de faire entrer le mot de l'autre dans un réseau de résonances associatives qui lui est propre. [...] Il joint sa voix à celle de « on » anonyme », énonciateur de lieux communs²⁹ ».

Les élèves vont donc convoquer des idées qui sont connues par tous, et qui peuvent donc être questionnées par tous dans un cadre commun. Le thème du rapport avec autrui, et donc l'amitié, est quelque chose d'accessible à l'école primaire puisque les élèves s'ont amenés à être ensemble et à vivre ensemble presque tous les jours de la semaine pendant toute une année scolaire.

8.1.4) Le maintien de l'orientation

Le maintien de l'orientation a été plusieurs fois exploité pour éviter que les élèves s'écartent du but, en leur rappelant la finalité de l'échange. Par exemple, lors de la discussion philosophique en CE1, une élève est arrivée en retard, et cela m'a permis de faire verbaliser les autres élèves sur ce qu'ils étaient en train de faire : cela permettait de faire le point sur ce qu'ils avaient exprimé et appris depuis quelques minutes. Cependant, les élèves lisaient ce que j'avais écrit dans les pétales et ne parvenaient pas à dire en premier lieu que cela représentait leurs réponses, leurs idées, leurs avis, bien que j'eusse demandé : « Mais qu'est-ce que c'est ? Qu'est-ce que j'ai écrit ? ». Aussi, toujours avec les élèves de CE1, les élèves s'éloignaient du thème de l'amitié en parlant de la peur du noir : « J'ai un peu peur dans le noir », « Moi j'ai pas peur dans le noir ». J'ai les ai donc réorientés sur la sous-question à laquelle ils étaient en train de réfléchir, qui était en l'occurrence « est-ce qu'il faut avoir les mêmes goûts pour être amis ? ». En effet, il se peut que les élèves s'éloignent du sujet car ils jugent que philosopher permet une grande liberté de penser et de parler, ce qui est le cas, mais cela doit être mis en place dans un but précis et dans un sujet précis répondant, ici, aux interactions langagières et à la vie avec autrui. En effet, l'enseignant peut rappeler que l'on ne peut pas philosopher sur tout en même temps, ce qui renvoie une fois de plus au fait que le langage, pour faire sens, doit être ancré à un contexte. En effet, philosopher amène les élèves à mesurer leurs propos, à cibler leur discours,

²⁹ CHABANNE Jean-Charles, BUCHETON Dominique, *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire : l'écrit et l'oral réflexifs*, Editions Les Presses universitaires de France, page 161, 2002

à utiliser un vocabulaire précis, et l'enseignant se doit de prêter attention à la bonne utilisation de ces critères pour répondre à l'attendu de fin de cycle 2 suivant en langage oral : « Dans les différentes situations de communication, produire des énoncés clairs en tenant compte de l'objet du propos et des interlocuteurs ». L'attention que l'élève doit avoir est un apprentissage que l'on met en œuvre dans des moments spécifiquement dédiés : ce n'est pas parce que les élèves parlent, que l'on enseigne de l'oral. On peut donc avoir recours à l'enseignement explicite en leur disant que l'on va apprendre à bien parler quand il faut, à savoir rebondir sur les arguments d'autrui. Sylvie Plane expose d'ailleurs les critères nécessaires aux situations d'interactions, ce que met en jeu la philosophie dans la prise en compte des arguments d'autrui et dans le développement d'une problématique au thème précis :

« [Les] situations d'interactions [...] requièrent de chaque participant qu'il prête attention au contenu développé par son partenaire tout en conservant sa propre visée et qu'il participe au tressage du fil conversationnel en enchaînant à la fois sur son propre propos et sur celui de son interlocuteur. »³⁰

8.1.5) Signaler les caractéristiques déterminantes pour l'exécution de la tâche

Cette forme permet d'indiquer aux élèves les difficultés que l'on peut rencontrer, le degré de complexité que les élèves vont rencontrer et les éléments pertinents pour réussir à bien mener une réflexion philosophique. Par exemple, lors du débat en CM1, j'ai donné les consignes suivantes aux élèves : « Vous allez rebondir sur ce que chacun dit. Celui qui parle interroge quelqu'un d'en face qui lève la main, qui souhaite parler. Et surtout on s'écoute comme la dernière fois, c'est très très important ».

IX- Les difficultés rencontrées

En CE1, CE2 et CM1, les élèves n'avaient jamais fait de philosophie, et n'avaient même jamais entendu parler de philosophie. Les séances que j'ai élaborées ont donc été des séances de découverte, et quelque peu déstabilisantes par moment par rapport aux attendus que j'avais. Cependant, les élèves sont sur le chemin de l'apprentissage et développent des capacités tels que prendre la parole, écouter l'autre, confronter ses idées, rebondir sur les arguments d'autrui...

Lors du débat, bien que cela permette aux élèves de confronter leurs idées et de penser en

³⁰ PLANE Sylvie, *Pourquoi l'oral doit-il être enseigné ?*, Les Cahiers Pédagogiques, 2015
<https://www.cahiers-pedagogiques.com/pourquoi-l-oral-doit-il-etre-enseigne/>

fonction du camp dans lequel ils se trouvent, j'ai été confrontée à plusieurs difficultés. Premièrement, les élèves du côté « pour » avaient des idées pour le camp opposé, et donc je ne pouvais parfois pas valider et les écrire sur le tableau afin de les pousser à dire une idée qui corresponde à leur camp, même si cela était pertinent. De plus, au lieu de leur amener l'esprit de collaboration pour l'avancée de la réflexion et le partage d'idées, ceux-ci ont eu, à la fin de la séance, l'idée d'adversité en disant « On a gagné ! ». En effet, j'avais mis en place une « équipe bleue » et une « équipe verte » pour qu'ils comprennent qu'il fallait qu'ils défendent le fait d'être « pour » et d'être « contre ». Ainsi, le nom « équipe » est un terme que je regrette d'avoir utilisé car cela a amené l'esprit d'adversité plutôt que celui de coopération. Cela dit, j'avais veillé à ne pas mettre d'équipe « rouge », couleur qui est souvent présente pour marquer un contraste ou une opposition : j'ai donc choisi des couleurs proches pour leur donner la sensation d'unité, bien que cela n'a pas forcément été pris en compte. Par ailleurs, je leur avais précisé que le but n'était pas de gagner, mais d'échanger leurs idées collectivement. Le statut « pour » et « contre » les a donc probablement déstabilisés et les ont empêchés de s'exprimer. Pourtant, bien au contraire, ils devaient parler, bien que cela donnait moins d'importance à l'idée du respect des camps « pour » et « contre » qui avaient pour but de leur faire renvoyer la balle pour chaque argument. Aussi, plus d'arguments « contre » ont été donnés (voir annexe 5) et cela a provoqué un écart dans l'égalité de quantité de réponses et dans la valeur des camps. Peut-être étaient-ils déstabilisés par la phrase donnée ? En effet, il se peut que la formulation de cette phrase, qui était : « Un ami, c'est forcément quelqu'un qui est comme nous », peut davantage inciter à dire qu'au contraire, un ami n'est pas forcément comme nous, plutôt que de vouloir la défendre.

Par ailleurs, lors de la première discussion philosophique avec les CE2 et CM1 réunis, les élèves présentaient des difficultés à donner des arguments sur le fait d'être nombreux, bien que le contraste entre « être seul » et « être nombreux » fut marqué. Aussi, il s'avère que les élèves me regardaient surtout et ne se regardaient pas quand ils prenaient la parole. Si quelqu'un avait un argument, il le disait en levant la main, en me regardant. Il en était de même lors du débat en CM1. Lors de la discussion en CE1, j'ai donc appliqué la méthode Lévine en me mettant en retrait, mais pas dans l'intégralité de la séance, en poussant les élèves à se regarder et à prendre la parole sans lever la main et sans me demander l'autorisation de parler.

« Ordinairement, l'adulte occupe la position 1 (parler en premier) et introduit thème et genre, les élèves la position 2 (parler en second).³¹ » (J-C Chabanne et D. Bucheton) En effet,

³¹ CHABANNE Jean-Charles, BUCHETON Dominique, *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire : l'écrit et l'oral réflexifs*, Editions Les Presses universitaires de France, page 157, 2002

en souhaitant que la discussion se fasse plus naturellement, et sans bâton de parole, j'ai jugé utile de leur laisser la liberté de s'exprimer, bien que les élèves n'occupent pas complètement la position 1, ayant besoin que l'enseignant relance la conversation. En effet, le bâton de parole que j'ai instauré lors de la première discussion avec les CE2 et les CM1 a freiné la discussion : les élèves ne rebondissaient pas sur ce que chacun disait car ils étaient préoccupés à choisir qui recevra le bâton de parole. C'est pour cela que j'ai décidé ne pas le présenter aux CE1 (et que je ne représenterai probablement plus non plus pour mes futures séances) : les petits parleurs qui n'osent pas prendre la parole alors qu'ils ont la liberté de le faire, sont encore plus ralentis avec la prise en main, ou non, du bâton de parole.

Aussi, les élèves attendaient que je dise quelque chose ou que je renchérisse sur ce qu'ils disaient, ou alors que je leur répète de donner le bâton de parole à quelqu'un. Pour cela, et notamment lors des séances en CE1 et CE2, je lançais des questions puzzles, en d'autres termes des « sous-questions », qui faisaient avancer la discussion philosophique, méthode que j'ai utilisée plutôt tardivement, lors des dernières séances, et qui s'est révélée efficace. En effet, ma présence restait nécessaire pour faire naître de nouvelles réflexions par le biais de ces questions. C'est un processus, un apprentissage, autant pour le PE que pour les élèves. Comme dans toute discipline, il ne faut pas chercher la perfection tout de suite. En CE2 et CM1, lorsque j'ai donné le bâton de parole à Cécilia, qui est une élève à besoin éducatif particulier, elle ne savait pas quoi répondre et était fortement déstabilisée. J'aurais dû demander à quelqu'un si elle ou il voulait commencer. Cependant, lors du débat, j'ai remarqué que Cécilia osait prendre la parole et levait souvent la main (bien que je leur eusse dit qu'ils n'étaient pas obligés de lever la main car chaque élève devait interroger quelqu'un en face).

Lors de la discussion avec les CE2 et les CM1, les élèves ont recopié une trace écrite : un texte que j'ai formulé en résumant leur réflexion. Cependant, je n'ai pas écrit les arguments des inconvénients d'être seul. Un tableau ou une carte mentale aurait été plus parlant selon ma tutrice afin de garder trace de chaque argument. Ainsi, lors du débat avec les CM1, j'ai élaboré un tableau qui était plus parlant pour les élèves et qu'ils ont recopié en le rangeant dans la partie EMC. Cependant, les élèves manifestaient leur mécontentement à l'idée d'écrire : les élèves sont moins découragés à l'idée de parler oralement que de recopier un texte écrit. Mélanger ces deux dispositifs lors d'une séance leur montre donc que le langage oral et le langage écrit sont complémentaires. Aussi, il m'a été difficile d'évaluer les élèves en philosophie, en situation d'expression orale : je n'ai pas toujours eu les mêmes classes donc je n'ai pas pu évaluer leurs progressions. Cela faisait partie de mes objectifs pour le quatrième semestre, mais la situation

sanitaire due à la crise épidémique du Covid-19 dans l'école avait provoqué un absentéisme conséquent, et donc un retard qu'a dû rattraper ma tutrice de stage. Aussi, les idées véhiculées par les élèves étaient parfois trop récurrentes : les élèves se répétaient et la conversation ne semblait pas avancer. L'oral n'ayant pas la même stabilité que l'écrit, évaluer l'oral peut être un rituel quotidien en mettant en place des discussions à visée philosophique. Aussi, lors du débat philosophique avec les CM1, ma tutrice m'a poussée à faire reformuler les élèves. Cela a en effet un grand intérêt : enrichir le vocabulaire, préciser la grammaire, aider à l'imprégnation d'idées. Cependant, cela tendait à prendre trop de place et laisser moins de liberté de parole aux élèves : il faut un juste milieu.

Aussi, lors de la discussion sur la lecture de *La force du bœuf* en CE2, j'ai constaté que personne ne se regardait, si ce n'est parfois pour s'échanger quelques mots « discrètement » pour ne pas être entendu des autres, ce qui va dans le sens inverse des objectifs des activités à visée philosophique. Chaque proposition d'un élève est séparée par mon intervention, c'est-à-dire une question de relance (voir annexe 3) donc les élèves n'ont pas vraiment échangé entre eux puisqu'ils me parlaient. Des moments de silence ont aussi parfois été présents, et l'enseignant doit essayer de se tenir en retrait par rapport aux idées des élèves. L'enseignant doit alors trouver un juste milieu : laisser la parole aux élèves mais maintenir l'orientation sur le thème et s'assurer que chacun s'exprime, argumente son idée, bien que certains élèves n'aillent pas au bout de leur réflexion, en se contentant d'amener une idée sans argumenter.

« Face aux malentendus, aux décalages, aux erreurs, aux silences qu'il peut repérer chez certains élèves, l'enseignant ne peut complètement arrêter ou parasiter l'avancée collective. Inversement, il ne peut se contenter de la satisfaction légitime d'une classe qui est vivante, qui avance dans la discussion, sachant bien que certains élèves ne font que se conformer au « contrat de communication » (écouter, participer) quand d'autres entrent dans l'explication et l'analyse, donc l'apprentissage. »³² (E. Nonnon)

En effet, cela est visible dans un passage du verbatim de la séance en CE2 (annexe 3). Certains élèves se contentent de répondre par « oui » ou par « non » si je ne les incite pas à argumenter leurs propos en répétant la question, comme nous l'avons démontré auparavant :

³² NONNON Elisabeth, *Où en est la didactique de l'oral, quelles sont ses avancées, quelles questions la traversent actuellement*, Eduscol
<https://eduscol.education.fr/document/16204/download>

Moi : Est-ce que vous pensez, du coup, que c'est important d'avoir des règles où il faut se respecter ?

Seratt et Anaïs : Oui.

Moi : Pourquoi ce serait important ?

Seratt : Pour pas vivre dans un monde compliqué.

Aussi, un problème qui m'a été récurrent, que ce soit en philosophie ou dans d'autres disciplines, a été de donner la réponse tout de suite, à orienter directement leurs idées, plutôt que de laisser chercher les élèves, de « peur » qu'ils se trompent. Cela est notamment visible lors de mon intervention dans un passage du verbatim de la discussion en CE2 (annexe 3) : « Est-ce que vous pensez que c'est une bonne solution ? Il n'y a pas de fin dans cette histoire : l'un humilie l'autre, et l'autre l'humilie en retour. » avec un ton persuasif. Il s'avère que je donne la « réponse » que j'attendais, sans forcément m'en rendre compte. Réaliser des verbatims a d'ailleurs été d'une utilité supplémentaire pour apprendre de mes erreurs. Leur choix est donc directement orienté, et l'objectif de cette séance était de montrer l'impact du harcèlement sur la personne. Si j'avais eu plus de temps pour étaler ma séance sur plusieurs jours, j'aurais davantage mis l'importante sur la réflexion commune plutôt que d'orienter la position de l'élève directement en disant « et si on faisait tout ça, un moment donné, ce ne serait pas le bazar ? », là où l'élève répond « si ».

Aussi, il est souvent difficile d'assurer l'égalité des échanges quand certains sont plus réservés ou introvertis, quand on est en train de noter les idées des élèves qui s'enchaînent au tableau : cela fut notamment le cas lors du débat avec les CM1 et les CE1. Cependant, dans le but d'inciter les petits parleurs en CE2 à prendre la parole, je leur posais les questions suivantes (annexe 3) : « Et toi Lyla, tu es d'accord ? C'est facile ou c'est pas facile ? », « et toi Anaïs » ? La PPE permet donc aux élèves de se surpasser, de sortir d'une zone de confort pour certains car s'exprimer oralement n'est pas chose aisée : ne pas avoir peur du regard des autres, formuler un propos cohérent. Il y a certes des codes oraux à respecter, une grammaire à respecter également, une reprise anaphorique, mais leurs arguments sont jugés par autrui dans leur validation pour l'avancée de la réflexion : vient-il s'opposer, ou au contraire, compléter un propos énoncé précédemment. Chacun est libre de penser ce qu'il ou elle veut, chacun est libre également de parler ou non. La PPE reste alors un moyen pour l'élève d'assurer la cohésion de ses idées, la prise en compte des arguments d'autrui dans le respect et la tolérance.

9.1) Évolution de la méthode : les pistes d'amélioration

Comme énoncé précédemment, en ayant commencé à mettre en place une séance avec le bâton de parole, j'ai supprimé ce dernier le jugeant comme « frein » à la discussion. En effet, les élèves prenaient beaucoup de temps à réfléchir sur la transmission du bâton de parole en prenant en compte qui n'a pas encore parlé, ce qui a ralenti la dynamique de la discussion philosophique. Cela peut être un outil utile lorsque les élèves ne s'écoutent pas, ou alors pour « s'échauffer » en écoutant les autres, à parler quand il le faut. Cependant, lors de ma première séance, les enfants n'osaient pas parler car c'était la première fois qu'ils faisaient de la philosophie. Or, utiliser un bâton de parole pour réguler la parole alors qu'il y avait des temps de latence, n'était pas nécessaire voire contre-productif pour eux. En effet, ceux qui souhaitaient prendre la parole pour faire avancer la discussion ne pouvaient pas s'exprimer car ils n'avaient pas le bâton dans les mains. Ainsi, ceux qui avaient le bâton de parole, au final, ne voulaient pas parler car ils y étaient « forcés » et ne donnaient parfois pas d'argument, alors que ceux qui n'avaient pas le bâton de parole, souhaitaient parler. Cette contradiction a été un tremplin pour conclure que, dans mon cas, cela n'était pas un outil nécessaire en philosophie.

Aussi, j'ai privilégié les discussions plutôt que les débats. En effet, après avoir mis en place ces deux dispositifs, j'ai pu remarquer que les élèves préféraient dériver vers d'autres questions, plutôt que de se renvoyer la balle dans un débat sur une même phrase, même si j'avais demandé aux élèves de rebondir à ce que chacun disait dans les discussions. De plus, le fait d'être dans une discussion en cercle (voir annexe 13), donne à l'élève la sensation d'unité et de proximité. Pour que l'élève manifeste son désir de parler, plusieurs paramètres sont mis en jeu et le professeur des écoles doit y être particulièrement attentif :

« Les manifestations verbales de la réflexivité sont diverses, elles sont corrélées à des paramètres hétérogènes : d'une part, le thème, la relation interlocutive, l'existence d'un partagé commun ; et, d'autre part, les relations affectives dans le groupe et l'investissement des élèves³³ ».

Aussi, j'ai décidé de refaire une discussion en CE1 sur « Qu'est-ce qu'un ami ? » pour voir si les interactions entre les élèves et les arguments étaient différents de celles en CE2/CM1, mais aussi pour améliorer les choses qui ont posé problème lors de la première séance : tout comme expliciter l'objectif aux élèves, les inciter à se parler entre eux et à les amener à rebondir

³³ CHABANNE Jean-Charles, BUCHETON Dominique, *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire : l'écrit et l'oral réflexifs*, Editions Les Presses universitaires de France, 2002

sur ce que l'autre dit, à bien noter les idées des élèves pour voir jusqu'où en est arrivée la discussion (annexe 12). En effet, sur les conseils de ma tutrice, j'ai gardé la carte mentale en tant que trace écrite, car cela lui semblait plus pertinent pour retracer les arguments des élèves, et qui peut servir également de référent dans la classe. En outre, l'élaboration d'un texte sous forme de « leçon », qui ne prend pas l'intégralité des arguments évoqués, rend la philosophie moins « authentique » (annexe 11). En CE1, la carte mentale réalisée était sous forme de fleur, cela étant plus attirant et agréable visuellement, la philosophie étant une discipline qui doit être plaisante pour les élèves. Par ailleurs, j'ai pu remarquer que les CE1 étaient plus dans l'interaction que les CM1 : ce n'est pas parce que l'élève est plus jeune, qu'il aura plus de difficultés à s'exprimer à l'oral, bien au contraire, ce n'est pas forcément lié.

De plus, l'utilisation d'un support vidéo a été efficace pour les faire entrer dans la séance, bien que la carte mentale élaborée avec les CE2 et les CM1 s'avère être un référent efficace quand les élèves ne respectaient pas les règles qu'ils avaient eux-mêmes émises (annexe 10). Il en est de même pour la séance élaborée sur le harcèlement car ce message est transmis à travers une histoire pour en venir aux expériences personnelles, et donc cela est plus parlant aux élèves, plutôt que d'avoir un rapport frontal enseignant-élève par lequel le danger du harcèlement est passé. En effet, cela les aide à faire un rapprochement entre une fiction et la réalité, pour en venir au fait que, finalement, nous n'y sommes pas très éloignés, et donc ce problème sociétal, ici imagé, leur fait plus de sens. L'élève, grâce à la philosophie pour enfants, construit son apprentissage et fait le lien avec sa propre vie.

Aussi, j'ai davantage interrogé les élèves qui souhaitent parler en levant la main et qui en ont envie, plutôt que de forcer les élèves à parler : l'élève peut apprendre par les autres en écoutant. Aussi, afin d'éviter les temps de latence, j'avais anticipé, sur mes fiches de préparation, des questions puzzles qui font avancer la discussion. Par exemple, pour la dernière séance portant sur le harcèlement, j'ai posé les questions suivantes : « Quelle différence y a-t-il entre les propos du maître au début et à la fin de l'histoire ? » en partant de questions textuelles vers des questions intellectuelles : « Est-ce qu'on a le droit de faire ce que fait le maître : insulter/humilier ? »

Faire de la philosophie avec les enfants, m'a permis d'évoluer dans ma pratique d'enseignante. La phase de recherche étant un pilier des activités à visée philosophique, j'ai appris à les placer davantage en phase de recherche dans d'autres disciplines, en français par exemple. En effet, j'ai eu tendance à attendre « une bonne réponse » et à orienter les élèves vers les réponses que j'attendais, comme expliqué précédemment dans ce mémoire de recherche.

Désormais, je choisis des questions qui se veulent philosophiques en français, en amenant l'élève à exprimer son point de vue. Par exemple, « que penses-tu de la réaction de tel personnage ? » Plusieurs réponses sont possibles, et même si parfois elles méritent d'être débattues, ce n'est que plus intéressant et enrichissant de pouvoir confronter les points de vue et les réponses (cela a d'ailleurs été un conseil de ma tutrice). Les élèves apprennent des autres et j'apprends également en tant que PE car je suis souvent confrontée à des réponses surprenantes. Il n'y aurait pas de réflexion ni de philosophie si les élèves répondaient tous la même chose ou s'il n'y avait qu'une réponse possible. La diversité fait la richesse.

Lorsque j'aurai ma classe, mon objectif sera de pouvoir laisser les élèves échanger entre eux sans que j'aie besoin d'intervenir, si ce n'est pour maintenir l'orientation, rappeler les règles de respect, poser des questions de relance ou encore corriger l'élève sur sa phrase si elle est agrammaticale, la puissance de sa voix ainsi que sa prononciation. La philosophie peut être appliquée dans beaucoup d'activités, outre les débats et les discussions en cercle, c'est un mécanisme que l'on adopte en tant que PE et qu'on reprend régulièrement pour habituer les élèves à développer des capacités réflexives, à savoir les transmettre à l'oral dans un habitus démocratique, ce qui est une difficulté supplémentaire pour l'élève. Trouver les bons mots, les bonnes formulations pour exprimer ses pensées est une épreuve pour lui, mais une épreuve enrichissante et en permanente mouvance. Dans sa programmation, l'enseignant peut prévoir, imaginer quelques réponses d'élèves lorsqu'une question est posée, mais ne peut pas avoir une représentation fidèle de ce qui va se passer, de comment la discussion va évoluer, ce qui a été le cas pour moi. Il en est donc de même pour l'enfant qui est en constante « surprise » : il doit donc adopter des habitudes pour réagir de façon citoyenne et mémoriser des expériences de vie qu'il doit être en mesure d'exprimer à l'oral (cohérence, argumentation). C'est cela qui forge le développement de compétences langagières et l'apprentissage du Vivre Ensemble.

X- CONCLUSION

Ce travail de recherche nous a ainsi plongé dans une réflexion portant sur les diverses compétences langagières ; et nous avons abordé à la fois leurs enjeux et aussi leur mise en pratique. La pensée philosophique, proposée aux enfants, permet ainsi de développer plusieurs de ces enjeux. Comme nous l'avons ainsi démontré, le cadre social, que permet la philosophie, place les enfants en tant que chercheurs ; ils tissent des liens dans la solidarité, en faisant souvent appel à des valeurs vécues (justice, responsabilité collective). La vérité n'étant pas

directement transmise par le professeur des écoles, les enfants développent leurs habiletés de penser : la parole de chacun fait avancer la réflexion, d'où la nécessité d'écouter dans le respect, choisir un vocabulaire précis en organisant ses propos, amenant directement l'élève aux principes de citoyenneté. La philosophie est donc une véritable solution apportée aux enseignants, afin de leur permettre la mise en place d'un dispositif oral pertinent et efficace au sein de leur classe. La philosophie pour enfants est donc à la fois l'outil, la forme et l'objectif ; elle permet de développer au mieux les compétences langagières des enfants, qui sont, comme nous l'avons évoqué, très chronophages. La citation de Sylvie Plane, à ce titre, est très représentative :

« Faire parler les élèves est très gourmand en temps et il faut déployer beaucoup d'ingéniosité didactique pour évaluer des prestations orales. »³⁴ (Sylvie Plane)

Dans un deuxième temps, nous avons montré que les pratiques philosophiques illustrent l'interdisciplinarité : en philosophant, on utilise le langage oral, en lien avec le français, et on fait de l'enseignement moral et civique dans l'apprentissage du Vivre Ensemble. Ainsi, un des principaux enjeux de l'enseignement y est développé : l'élève adopte, au fur et à mesure de sa formation, un esprit critique. La philosophie pour enfants amène l'élève à faire du lien entre langage, relation sociale, réflexion sur sa propre manière de faire ou de penser, ce qui est un réel travail de métacognition ; nous l'avons ainsi abordé avec l'expérimentation sur les questions de l'amitié. Les élèves ont été amenés à élargir leur ouverture d'esprit par le partage et les émotions d'autrui : « Il faut accéder à d'autres mondes que le sien propre, s'ouvrir à la parole d'un autre, accepter les émotions suscitées.³⁵ » (J-C Chabanne et D. Bucheton) Dès lors, les élèves adoptent des règles éthiques : le respect de la prise de parole, savoir se taire quand il faut... Le langage oral a un impact sur la vie quotidienne des enfants car il vient construire les bases d'une vie à l'école dans laquelle tout le monde s'accorde. Mais ce langage est nourri par l'environnement familial de l'enfant, et donc chacun n'a pas développé de compétences langagières à un même rythme ; cela est notamment évoqué par E. Nonnon.³⁶

La philosophie pour enfants vient donc parfaire cette éducation du Vivre Ensemble,

³⁴ PLANE Sylvie, *Pourquoi l'oral doit-il être enseigné ?*, Les Cahiers Pédagogiques, 2015

<https://www.cahiers-pedagogiques.com/pourquoi-l-oral-doit-il-etre-enseigne/>

³⁵ CHABANNE Jean-Charles, BUCHETON Dominique, *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire : l'écrit et l'oral réflexifs*, Editions Les Presses universitaires de France, page 101, 2002

³⁶ « L'importance donnée à l'oral relève d'une demande scolaire et sociale en même temps. Sociale, parce que l'école a aussi pour ambition de préparer les élèves à « vraie vie » où la parole bien utilisée contribue de façon irremplaçable à des relations harmonieuses et constructives et au plein exercice de leur citoyenneté. Scolaire, parce que les élèves sont inégalement munis par leur environnement et leur histoire personnels des compétences requises pour des prises de parole à la fois acceptables selon les critères scolaires et bénéfiques pour leurs apprentissages ».

l'École étant une « école de la vie ». Cette discipline permet une grande liberté autant pour le professeur des écoles que pour les enfants qui construisent une réflexion, et qui deviennent donc acteurs de leur apprentissage. Cela donne une bonne estime de leur langage, et donc d'eux-mêmes, favorisant la motivation intrinsèque plutôt qu'extrinsèque, d'où la nécessité de mener des activités à visée philosophique de manière régulière.

À titres personnel et professionnel, ce mémoire a été très formateur. Il m'aura conduit à développer un nouveau rapport avec les élèves ; une nouvelle posture, celle de chercheuse ; casquette qui complète celle de l'enseignante ; et de nouvelles compétences langagières, en poussant la réflexion sur ma propre pratique. Faire plusieurs séances dans différents niveaux en élémentaire ne m'a pas forcément amené à établir une progression, mais cela m'a permis d'en venir à la même conclusion : il y a nécessité de faire de la philosophie, et donc de travailler le langage oral sur le long terme. C'est en effet un exercice collectif et ouvert, qui permet à chacun de s'exprimer afin de partager une réflexion. Pour mener cette discussion dans les meilleures conditions, l'élève doit prendre en compte plusieurs opérations afin de développer ses compétences langagières : la prise en compte des interlocuteurs, l'écoute et le respect des avis d'autrui, l'argumentation d'idées, la puissance de la voix, la cohérence des idées selon le thème donné. La philosophie vient justement clarifier les savoirs et les pensées des élèves : la conscience des rapports qui les lient aux autres individus (les liens amicaux, être nombreux, être seul...) qu'ils estiment comme acquis, mérite d'être discutée entre eux pour y prendre encore plus de sens.

BIBLIOGRAPHIE

- CHABANNE Jean-Charles, BUCHETON Dominique, *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire : l'écrit et l'oral réflexifs*, Editions Les Presses universitaires de France, 2002
- CHIROUTER Edwige, *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)
- VYGOTSKI Lev, *Pensée et Langage*, 1934
- CHOMSKY Noam, *Syntactic Structures*, 1957
- DELSOL Alain, *Un dispositif à visée philosophique en maternelle*
- MAINGUENEAU Dominique, *Aborder la linguistique*, Edition Seuil, 1996

SITOGRAPHIE

- [Nos 5 livres de philosophie pour les petits - Merci Mercredi](#)
- [Les Philo-fables | Éditions Albin Michel \(albin-michel.fr\)](#)
- [Le Schéma de Jakobson](#)
- NONNON Elisabeth, *Où en est la didactique de l'oral, quelles sont ses avancées, quelles questions la traversent actuellement*, Eduscol
<https://eduscol.education.fr/document/16204/download>
- [PROGRAMME CYCLE 2.pdf](#)
- [PROGRAMME CYCLE 3.pdf](#)
- PLANE Sylvie, *Pourquoi l'oral doit-il être enseigné ?*, Les Cahiers Pédagogiques, 2015
<https://www.cahiers-pedagogiques.com/pourquoi-l-oral-doit-il-etre-enseigne/>

ANNEXES

Annexe 1 : Verbatim du débat philosophique en CM1 (séance n°2) « Un ami, c'est forcément quelqu'un qui est comme nous » :

Les élèves « pour » (équipe bleue) : Maxence, Dyshen, Gabriel, Lamia, Noah, Elyanah

Les élèves « contre » (équipe verte) : Gebril, Timéo, Cécilia, Sophia, Thaïs

Moi : Vous allez rebondir sur ce que chacun dit. Celui qui parle interroge quelqu'un d'en face qui lève la main, qui souhaite parler. Et surtout on s'écoute comme la dernière fois, c'est très très important. D'accord ? Alors, je vais écrire la phrase suivante, sur laquelle vous allez devoir débattre. (J'écris au tableau la phrase : « Un ami, c'est forcément quelqu'un qui est comme nous »).

Alors, qui veut commencer ? Qui veut commencer parmi vous tous ? (Trois élèves lèvent la main) Dyshen, est-ce que tu veux commencer ? Alors toi, tu es pour.

Dyshen et les autres élèves : Pour.

Moi : Alors, tu dis qu'un ami c'est forcément quelqu'un comme nous. Pourquoi ?

Dyshen : Parce qu'un ami on peut parler avec lui, discuter, se confier à lui, et euh... on peut jouer avec lui.

Moi : D'accord, mais pourquoi, en quoi un ami c'est forcément quelqu'un qui est comme nous ? Pourquoi on peut discuter avec lui ?

Dyshen : Parce qu'il est toujours d'accord avec nous.

Moi : D'accord. Parce qu'il est toujours d'accord avec nous. Tu peux interroger quelqu'un en face qui lève la main, qui va rebondir sur ce que tu as dit.

Dyshen : Sophia.

Moi : Vas-y.

Sophia : [phrases incompréhensibles dans l'audio]

Moi : Quelqu'un a compris ce que Sophia voulait dire ?

Thaïs : Elle a dit...

Sophia : On peut être pas d'accord.

Moi : On peut ne pas être d'accord. Pourquoi ?

Sophia : [phrases incompréhensibles dans l'audio] mais ça reste encore son ami.

Moi : D'accord. Ok. D'accord. Quelqu'un veut rebondir sur ce qu'a dit Sophia ? Quelqu'un qui n'a pas encore parlé. (Noah lève la main) Noah, vas-y.

Noah : Euh... En fait, nan je sais pas trop.

Moi : Sophia disait euh, qu'un ami c'est pas forcément quelqu'un avec qui on est toujours d'accord. Est-ce que vous avez des situations dans... dans votre esprit où on est forcément obligé d'être d'accord avec un ami ? Ou euh, on est obligé de partager ses avis ? (Dyshen et Noah lèvent le doigt). Vas-y.

Dyshen : Un ami, il faut toujours être d'accord avec lui, si c'est quelqu'un comme comme nous qui aime bien les glaces, qui se marre, et euh, ou bien...

Maxence : Ou les brocolis.

Les élèves rient.

Moi : Donc ce que tu essaies de dire Dyshen c'est qu'un ami c'est forcément quelqu'un qui a les mêmes goûts que nous ? Mais des goûts dans quoi ?

Dyshen : Bah... Dans le manger.

Moi : D'accord.

Maxence : Ou des boules de glace.

Les élèves rient

Moi : Des goûts dans tout. Est-ce que quelqu'un qui est contre souhaite réagir sur la phrase... de... Dysheun ? Dysheun, tu peux interroger quelqu'un d'en face qui souhaite parler ?

Timéo : Les goûts, des fois, on n'est pas forcément d'accord euh, sur les mêmes euh... choses.

Moi : D'accord, tu as un exemple ?

Timéo : Si on... Si quelqu'un... Si notre ami aime bien le poisson, que nous on n'aime pas.

Moi : D'accord. Donc ce que tu essaies de dire Timéo c'est : « c'est pas parce que moi j'aime bien le poisson et que mon ami n'aime pas le poisson, qu'on va pas être amis.

Timéo : Oui.

Moi : Voilà. C'est un bon argument. Quelqu'un veut rebondir sur ce qu'a dit Timéo ? (Timéo choisit Maxence).

Maxence : Ah. C'est à moi ?

Moi et les autres élèves : Oui. **Les élèves rient**

Maxence : Bah moi je sais pas trop parce que.. parce que... il a... il a complètement raison. Ouais.

Moi : Ah oui mais là tu dois être pour, parce que tu as pioché l'étiquette. Maxence, est-ce que tu as une idée ? Un ami, c'est quelqu'un qui te ressemble euh...

Maxence : Les mêmes goûts de glace.

Moi : Oui on a dit les mêmes goûts.

Maxence : Bah quelqu'un pour jouer.

Moi : Alors déjà on avait les goûts pour manger et les goûts pour... tu as dit... ?

Maxence et les autres : pour jouer.

Moi : D'accord. Tu peux interroger quelqu'un en face euh, Maxence.

Maxence : Dyshen.

Dyshen : Non c'est quelqu'un en face.

Maxence : Alors je dirais Timéo.

Moi : Thaïs, tu lèves la main ? Thaïs elle lève la main donc tu peux l'interroger, Maxence.

Maxence : Elle est où ?

Moi (à Timéo) : Tu n'as aucune idée ? Alors peut-être que Thaïs voulait dire quelque chose alors, par rapport à ce qu'a dit Maxence.

Thaïs : On n'a pas tous les mêmes goûts.

Moi : Oui, ça on l'a dit, c'est pas parce qu'un ami n'a pas les mêmes goûts que nous que...

Thaïs : Quand on dit quelque chose, et bah, notre ami parfois... euh, il nous comprend pas.

Moi : Quand on dit quelque chose... et qu'un ami ne nous comprend pas ? Tu dis qu'un ami doit partager les mêmes avis que nous ?

Thaïs : Bah pas forcément mais...

Moi : Pas forcément, d'accord. Tu peux interroger quelqu'un si tu veux, Thaïs.

Thaïs : Noah. (pas de réponse)

Moi : Est-ce qu'un ami, euh... Est-ce qu'un ami doit nous ressembler physiquement ?

Tous les élèves : Non !

Moi : Ah !

Lamia : C'est pas parce qu'il nous ressemble pas qu'on peut pas être son ami.

Moi : Très bien. Quelqu'un peut rebondir sur ce qu'a dit Lamia ? Tu peux interroger quelqu'un, Lamia.

Moi : Ah mais, je viens de remarquer. Lamia, tu as dit quelque chose qui est contre parce que tu as dit qu'un ami n'est pas forcément comme nous physiquement. Mais si tu es pour...

Lamia : Bah...

Moi : Tu n'as pas d'argument ?

Lamia : C'est pas forcément mais... euh, quelqu'un...

Moi : En tout cas, c'est un argument « contre ». C'est pas parce qu'un ami ne nous ressemble pas qu'on n'est pas ami avec.

Lamia : Gebril (qui lève la main).

Moi : Ah, Gebril, tu veux dire quelque chose.

Gebril : Un ami, ça a le droit d'être quelqu'un de différent. Il est pas obligé d'être comme nous.

Moi : Il peut être différent dans quoi ?

Gebril : Dans la couleur de peau ?

Moi : Oui par exemple. Quoi d'autre encore ? Un argument « pour ». On a beaucoup plus d'arguments « contre » que d'arguments « pour ». L'équipe bleue ? Gabriel. Un argument pour. Un ami c'est quelqu'un qui est comme nous. En quoi il peut être comme nous ?

Gabriel : Bah... Peut-être que... Il aime bien manger comme nous.

Moi : Oui ça on l'a dit : les mêmes goûts pour jouer/manger.

Lamia : Bah... Il peut ressentir euh, les mêmes goûts.

Moi : Oui, les mêmes goûts pour manger, pour jouer... Dyshen (qui lève la main).

Dyshen : Bah, comment... Un ami, c'est fait pour la vie.

Moi : Un ami, c'est ?

Dyshen : Fait pour la vie.

Moi : C'est fait pour la vie. Et donc, en quoi il doit être comme nous l'ami, si c'est pour la vie ? Il doit être comme nous, pourquoi ?

Dyshen : Bah, parce que... il peut avoir le même âge que nous, la même humeur que nous, la même personnalité que nous.

Moi : D'accord, la même personnalité que nous. Quelle personnalité par exemple ? Est-ce que, l'équipe bleue, vous voyez une personnalité qu'on pourrait partager avec un ami ? (Pas de réponse) Dyshen, tu peux interroger quelqu'un en face.

Cécilia : [phrases non enregistrées]

Moi : On se sent seul quand un ami n'est pas comme nous, c'est ça ?

Dyshen : Nan, elle a pas dit ça. Elle a dit « un ami c'est pas... » Elle a dit « un ami, on se sent

seul. » Elle a dit « on se sent seul ».

Moi : Qu'est-ce que tu voulais dire Cécilia ?

Cécilia : Bah moi j'voulais dire qu'on est contre, ou qu'on se sent pas toujours d'accord quand on veut dire un truc.

Moi : Oui, ça a on l'a déjà dit, Cécilia. Quelqu'un d'autre veut... ? Elyanah on l'a pas entendue. Vas-y Elyanah. Tu n'as rien à dire Elyanah ? Quelqu'un a quelque chose à ajouter sur la phrase « Un ami c'est forcément [incompréhensible] » ? Vas-y Sophia.

Sophia : ça peut être très bien, être euh, quelqu'un d'un autre pays.

Moi : ça peut être quelqu'un d'un autre pays, oui. Quelqu'un qui ne parle pas la même langue que nous. L'équipe bleue, est-ce que vous avez quelque chose à dire sur ce qu'a dit Sophia ? Est-ce qu'on peut être ami avec quelqu'un qui ne parle pas la même langue que nous ? C'est pas un peu compliqué ça ?

L'équipe bleue : Si, si

Dyshen : On peut comprendre sa langue. On peut comprendre sa culture, ses origines.

Moi : Quelqu'un de l'équipe « contre », quelqu'un réagit à ce que dit Dyshen ? Qu'est-ce que tu as dit Timéo ?

Timéo : On peut avoir du mal à comprendre les autres.

Moi : On peut avoir du mal à comprendre les autres quand on ne parle pas la même langue ? D'accord. L'équipe bleue, quelqu'un pour réagir. Timéo, tu interrogés quelqu'un ?

Un élève : Il interroge Gabriel.

Moi : Ah. (Gabriel ne répond pas) Allez, encore deux personnes parlent et ensuite vous allez pouvoir retourner à vos places. Vous n'êtes pas bien assis, faites deux belles rangées.

Lamia : Aussi, on peut avoir du mal à comprendre.

Moi : On peut avoir du mal à comprendre un ami qui parle une autre langue que nous, mais ? Mais Dyshen dit qu'on peut quand-même comprendre sa culture qui est différente, on peut quand-même...

Noah : Son origine.

Moi : On peut comprendre son origine, sa langue. (Noah lève la main) Noah.

Noah : Sa maladie.

Moi : Comment ça sa maladie ? ça c'est plutôt un argument « contre ».

Noah : On peut comprendre la maladie, comprendre comment ça fait mal, comment il se sent malade.

Moi : Quelqu'un qui est malade, on peut le comprendre dans sa maladie ? (Noah hoche la

tête) D'accord.

Dyshen : On peut communiquer avec lui, discuter.

Moi : Quelqu'un veut ajouter encore autre chose ? Thaïs ? L'équipe bleue, personne pour rajouter... ? Chhht, on n'entend pas Dyshen. Dyshen, qu'est-ce que tu voulais dire ?

Dyshen : Bah, s'il a une maladie c'est pas pareil, s'il a une maladie comme l'Alzheimer ou autre, bah on peut communiquer avec lui, on peut parler.

Moi : D'accord, on peut quand-même communiquer avec lui. Mais ça c'est pas forcément un argument « pour ».

Bon, je pense que là vous avez bien réfléchi, vous allez pouvoir retourner à vos places.

Retour sur ce qui a été dit par la création de la carte mentale :

Elève A : On n'est pas toujours d'accord.

Moi : On n'est pas toujours d'accord.

Elève B : Le caractère.

Moi : Qu'est-ce que vous avez dû faire pour faire le débat ? Comment a-t-on mis ça en place ?

Dyshen : On a mis une question.

Noah : On a discuté entre nous.

Moi : Vous avez discuté comment ?

Lamia : Face à face.

Moi : Face à face.

Noah : En écoutant.

Moi : En écoutant. On s'écoute. Qu'est-ce qu'on a vu dans ce débat ? Le fait qu'on soit pour et contre, qu'est-ce que ça a montré ?

Noah : Euh qu'on s'écoutait, euh...

Moi : Oui, on l'a dit, on s'écoute, mais qu'est-ce que ça montre surtout. Sophia ?

Sophia : On n'est pas toujours d'accord avec quelque chose

Moi : Qu'on n'est pas toujours d'accord, et donc ? On a des avis...

Elève D : Différents.

Annexe 2 : Verbatim de la discussion philosophique en CE1 « Qu'est-ce qu'un ami ? »

Moi : Allez-y. Vous devez vous retourner. Pour discuter entre vous. Vous êtes en cercle de toute façon. Qui veut commencer à parler ?

Elève A : On est timides.

Moi : Déjà, qu'est-ce qu'un ami ? On l'a vu dans la vidéo. Qu'est-ce qu'un ami ?

Elève F : [phrase incompréhensible] on va pas te manger.

Moi : Ah bah non, je vais pas t'manger.

Les élèves rient.

Elève D : Jouer avec ses amis.

Moi : Jouer avec ses amis. On peut jouer avec des amis ?

Les élèves : Oui !

Moi : Quelqu'un d'autre, qu'est-ce qu'un ami ?

Elève A : Partager.

Moi : On peut partager. Qu'est-ce qu'on peut partager ?

Elève F : Un goûter.

Moi : Qu'est-ce qu'il y a ?

Elève F : Un goûter.

Moi : Un goûter ? On peut partager autre chose ?

Elève F : Euh...

Elève A : Oui !

Elève E : Partager des jouets !

Moi : Des jouets, autre chose ? On peut partager rien d'autre ?

Elève F : Des crayons !

Elève E : Des feutres.

Moi : Quelqu'un veut rajouter quelque chose ?

Elève A : Oui moi !

Elève A et les autres : Des gâteaux.

Moi : Des gâteaux, c'est le goûter. C'est le goûter. (Elève A lève la main) Oui ?

Elève A : Euh...

Moi : Vous êtes pas obligés de lever la main tout le temps. Si vous voulez parler, parlez ! N'ayez pas peur de vous regarder ! Alors, est-ce qu'on peut, on l'a vu dans la vidéo, est-ce qu'on peut se disputer quand on est amis ?

Les élèves en même temps : Oui ! Non !

Elève A : Si.

Moi : J'ai entendu oui et non. Qui dit oui ? (5 élèves lèvent la main) Alors, qui veut dire pourquoi est-ce qu'on peut se disputer quand on est amis ?

Elève A : Parce que... Parce que... qu... parce que... [phrase incompréhensible] et il va dire après que t'es plus mon ami.

Moi : Euh, je ne comprends pas. Qui a compris ? Vas-y, reformule.

Elève A : J'ai dit que quand on est amoureux après on fait comme tout le monde et après on est meilleurs amis.

Moi : Par contre je sais pas si ça... si c'est... Je sais pas si c'est en rapport avec se disputer.

Elève D : On peut pardonner.

Moi : On peut pardonner. On peut pardonner quand on est amis. Ceux qui avaient levé la main pour dire qu'on peut se disputer, pourquoi on peut se disputer ? Les miss là-bas. Tu avais levé la main. Pourquoi on peut se disputer, quand on est amis ? Maeva dit que quand on se dispute, on peut pardonner. Est-ce que tu as quelque chose d'autre à dire sur ce qu'a dit Maeva ?

Elève B : On peut s'excuser.

Moi : Oui on peut s'excuser. Qui dit au contraire qu'on peut pas se disputer quand on est amis ? (Elève E avait levé la main pour dire qu'on peut se disputer et relève la main pour cette question). Tu avais levé la main pour dire qu'on peut se disputer mais tu penses aussi, qu'on peut pas se disputer quand on est amis ? On peut pas se disputer ?

Elève E : Non.

Moi : Pourquoi ? Pourquoi on peut pas se disputer quand on est amis ?

Elève E : Parce qu'on se connaît depuis le CP.

Moi : Parce que ?

Elève F : On se connaît depuis le CP !

Moi : On se connaît... Ah ! Donc un ami on le connaît...

Elève F : Depuis le CP !

Moi : Depuis le CP, depuis longtemps alors.

Les élèves : Oui !

Moi : On va pouvoir mettre ça alors.

Elève E : Depuis... la crèche.

Elève F : Euh... Depuis la crèche j'te connais pas hein.

Elève E : Si ?

Elève F : Non.

Elève E : Ah oui.

Moi : On est obligés de se connaître depuis longtemps ou pas ?

Elève E et F : Naaaaan !

Moi : J'ai entendu « depuis la crèche, moi je ne te connais pas ».

Elève F : C'est... (élève E lève le doigt). Elle a dit « la crèche » et moi j'ai dit « nan » parce que j'la connaissais pas quand j'étais à la crèche.

Moi : Et vous êtes amies quand-même.

Elève E : Oui !

Elève F : Bah oui, on est amies quand-même.

Elève H : Elles sont tout le temps amies !

Moi : Donc on peut être ami avec quelqu'un [phrase incompréhensible]. Depuis longtemps mais pas forcément. Et c'est quoi un meilleur ami ?

Elève A : Euh...

Elève I arrive dans la classe en retard.

Moi : Comment tu t'appelles ? Qui veut bien dire à Lylia ce qu'on est en train de faire ?

Les élèves : « C'est quoi un ami ? », « C'est quoi un meilleur ami ? »

Moi : Et qu'est-ce que c'est tout ça ? (Je montre les arguments des élèves dans les pétales du schéma de la fleur)

Elève H : On peut jouer avec...

Elève B : Partager avec...

Moi : Ah oui, mais qu'est-ce que c'est ? Qu'est-ce que j'ai écrit ?

Elève F : On peut jouer avec...

Moi : Ah non, non, je ne vous demande pas de lire. Qu'est-ce que j'ai écrit ?

Les élèves : [phrases incompréhensibles] sur qu'est-ce que c'est un ami.

Moi : C'est ça. (Je parle en pointant les idées sur le schéma). En fait, tu vois Lylia, tous les élèves ont dit des arguments par rapport à la question « qu'est-ce qu'un ami ? ». Et donc, on a vu qu'on peut jouer avec un ami, qu'on peut partager un goûter, des jouets... qu'on peut pardonner, qu'on peut s'excuser, et qu'on le connaît depuis longtemps mais pas forcément. Et là, j'avais posé la question : « qu'est-ce qu'un meilleur ami ? »

Elève F : Bah, c'est un ami mais [phrase incompréhensible].

Moi : Est-ce qu'un meilleur ami c'est pareil qu'un ami ?

Certains élèves : Oui !

Moi : Qui pense que oui ? Que c'est pareil qu'un ami, un meilleur ami. (Elève E et F lèvent le doigt). Pourquoi ?

Elève E : Parc'que...

Elève F : Bah parc'que...

Elève A : Parce que... on le... on... peut jouer...

Moi : Pourquoi c'est pareil qu'un meilleur ami ? Pourquoi tu penses que c'est pareil ? (Je m'adresse à l'élève C) Est-ce que tu crois qu'un ami c'est pareil qu'un meilleur ami ?

Elève C : Oui.

Moi : Oui ? Pourquoi c'est pareil ?

Elève H : Parc'que...

Elève I : Parc'que....

Elève F : Parc'qu'on aime plus notre meilleur ami.

Moi : Ah bon ? On aime plus un meilleur ami qu'un ami ? Qui est d'accord avec ce que dit Esmée ? (Elève E lève le doigt)

Un élève : Nan !

Moi : Nan pourquoi ?

Un élève : On peut aimer notre parent.

Moi : Oui, on peut aimer notre parent. Mais est-ce qu'on aime nos parents pareil qu'un ami ?

Les élèves : Nan !

Moi : Ah oui ?

Un élève : Nan

Un élève : Bah si.

Elève F : Moi je les aime pas comme mes amis, moi.

Moi : Et pourquoi ?

Elève E : Parce que les parents c'est...

Elève F : Les parents ça...

Elève A : Peut-être qu'on peut aimer plus les parents qu'un ami.

Elève F : Parce que...

Elève A : Je sais ! On peut aimer plus les parents.

Moi : On aime plus les parents qu'un ami ?

Elève E : Oui. (Et élève H secoue la tête pour marquer une hésitation)

Moi : D'accord, et toi qu'est-ce que tu en penses ?

Elève G : C'est pas pareil.

Elève F : C'est pas pareil les parents, et les copains.

Moi (à élève G) : Est-ce que tu penses qu'on aime ses parents comme ses amis ? Oui ? Qui est d'accord ? (Elèves E, F et I lèvent le doigt). Pourquoi tu penses qu'on peut aimer ses amis comme ses parents ? On peut jouer avec ses parents ?

Les élèves : Oui !

Elève F : Nan !

Elève D : Si !

Elève F : Si ça peut, ça peut, par moment.

Elève E : ça dépend les parents.

Elève F : Mes parents ils aiment bien jouer avec moi.

Elève E : ça dépend.

Moi : Donc ça dépend des parents. Déjà, est-ce que vous pensez qu'un ami c'est pareil qu'un meilleur ami ? Qui pense qu'un meilleur ami on l'aime plus qu'un ami ? Levez la main ceux qui le pensent. (Elève E, F, H et A lèvent le doigt). Quatre personnes. Est-ce qu'il y a une différence entre un ami et une amie ?

Elève F : Bah, on dit si c'est un garçon, bah on dit « un ami » et si c'est une fille, on dit « une amie ».

Moi : Mais est-ce qu'il y a une différence ? Est-ce qu'il y a une différence entre un ami et une

amie ?

Elève F : Oui !

Moi : Pourquoi ? Qu'est-ce qui différencie un ami et une amie ? Mettez-vous bien en cercle, c'est plus un cercle là ce que je vois, c'est des élèves un peu partout. Mettez-vous bien. Ah, écoutez ce que dit [élève B]. [Elève B] a dit, tu peux répéter ?

Elève B : « Une » c'est une fille et « un » c'est un garçon.

Moi : Oui d'accord, « un » c'est un garçon, et « une » c'est une fille. Et qu'est-ce qui les différencie ? Est-ce qu'il y a une différence entre un ami et une amie ?

Elève F : Euuh... Nan.

Elève E : Parce que un...

Moi : Qui pense qu'il n'y a pas de différence entre un ami et une amie ? (Elève F lève le doigt). Qu'une personne ? Les autres, vous pensez qu'un ami et une amie c'est pas pareil ? Et toi Lylia, tu penses qu'il y a une différence ? (Elle hoche la tête). Ah oui, pourquoi ?

Elève I (Lyli) : Une amie c'est une fille et un ami c'est un garçon, mais c'est pas la même chose.

Moi : Pourquoi c'est pas la même chose ?

Elève A : Un c'est un garçon, une c'est une fille.

Moi : Est-ce que les filles et les garçons peuvent jouer aux mêmes jeux ?

Les élèves : Nan ! Oui !

Elève E : ça dépend les garçons.

Elève F : ça dépend les garçons, s'ils sont gentils, ou s'ils sont méchants.

Elève B : Les filles elles peuvent jouer avec les garçons.

Moi : Qui pense qu'on peut jouer avec... que les garçons peuvent jouer aux mêmes jeux que les filles ? (Elève A, B, D, E, F et I lèvent le doigt). D'accord. 6 personnes. Comment tu t'appelles ? Toi tu penses que... Tu penses que les garçons peuvent pas jouer aux jeux des filles ?

Elève H : Oui.

Moi : Pourquoi ?

Elève H : Parce que [phrase incompréhensible] aux jeux de princesse.

Moi : D'accord. Ils ne jouent pas forcément à la princesse les garçons. Et est-ce que pour autant on peut être amis quand-même ?

Les élèves : Oui !

Elève H : Bah, parce que les garçons jouent pas avec les filles !

Elèves H, F, E et B rient.

Elève H : Les filles aiment bien les garçons, et les garçons aiment bien les filles.

Moi : Et c'est quoi alors, au contraire, un ennemi ? C'est quoi un ennemi ?

Elève A : C'est quelqu'un qu'on n'aime pas.

Elève F : Quelqu'un qui fait peur ! (Elèves E, F, G, H rient).

Moi : Et comment on reconnaît un ennemi ? Comment on sait que telle personne est notre ennemi ?

Elève A : Parce qu'on le connaît.

Elève F : Parce que c'est un [mot incompréhensible] comme les autres.

Moi : D'accord. Alors, du coup un ennemi on dit qu'on ne l'aime pas. Et comment on sait qu'on n'aime pas un ennemi ?

Elève F : Bah parce que c'est... il... C'est un fantôme un ennemi.

Elève E : ça peut pas être un fantôme !

Moi : C'est un fantôme un ennemi ?

Les élèves : Naaaaan !

Moi : C'est forcément quelqu'un de notre âge ?

Elève F : Euh... Nan.

Elève I : Peut-être.

Elève B : C'est un humain.

Moi : C'est un humain.

Elève F : Mais c'est quand-même un annemi, un... un ennemi.

Moi : Un ennemi. Est-ce qu'il faut avoir les mêmes goûts alors pour être amis ?

Elèves F et I : Non !

Moi : Est-ce qu'un ennemi c'est quelqu'un qui n'a pas les mêmes goûts que nous ?

Les élèves : Naaaan !

Elève F : Euh, oui !

Elève H : J'ai fait un cauchemar, parce que j'ai un peu peur dans le noir.

Elève F : Moi j'ai pas peur dans le noir.

Elève I : Moi j'ai pas peur.

Elève E : J'ai peur toute seule.

Moi : D'accord, mais par contre on était en train de parler... Je vous ai posé la question : « est-ce qu'il faut avoir les mêmes goûts pour être amis ? »

Certains élèves : Naaan !

Elève F : Pas besoin.

Moi : Pourquoi ?

Elève A : Parce que c'est un peu dégueulasse.

Moi : Parce que c'est ?

Elève A : Dégueulasse.

Moi : On n'emploie pas ce mot-là par contre. On dit « c'est dégoûtant ». On dit pas ce mot-là. Qui pense qu'il faut avoir les mêmes goûts pour être amis ?

Certains élèves : Naaan !

Moi : Pourquoi ?

Elève I : Parce que c'est pas dans notre famille.

Moi : Parce que ?

Elève I : C'est pas dans notre famille.

Elève F : Bah... Nan.

Moi : Oui un ami c'est... Ah, bah, et si on rebondissait sur ce qu'a dit Lylia ? Elle dit « un ami c'est pas quelqu'un de notre famille ». Qui est d'accord ? (Elèves B, D, E F, H lèvent le doigt). Pourquoi vous êtes d'accord avec Lylia ?

Elève F : Parce que...

Elève A : Je sais mais j'ai pas envie de le dire.

Moi : Tu peux le dire. Il ne faut pas avoir peur de parler. On est entre nous.

Elève A : J'ai pas envie de le dire devant les autres.

Moi : Tu veux me le dire à moi alors ?

Elève A (hoche la tête et dit dans mon oreille) : Parce qu'on a pas la même bave.

Moi : Je ne comprends pas ce que tu veux dire. Est-ce qu'on peut avoir des goûts différents

quand on est amis ?

Les élèves : Oui ! Nan !

Elève F : Moi je dis oui parc'qu'on peut avoir des goûts différents.

Moi : On peut avoir des goûts différents. Par exemple, euh, Mathis, c'est qui ton ami dans la classe ?

Elève C : Hassan.

Moi : Hassan. Est-ce que Hassan il a les mêmes goûts que toi ?

Elève C : Hmm, nan.

Moi : Il n'a pas les mêmes goûts que toi ?

Elève C : Si !

Moi : Si ? En quoi par exemple ? Est-ce que vous jouez aux mêmes jeux ?

Elève C : Oui.

Moi : Vous jouez aux mêmes jeux, et vous mangez les mêmes choses ? Est-ce que toi tu aimes bien les pommes de terre et lui aime aussi ?

Elève C : Non.

Moi : Pas forcément ? Chhht... Mathis dit que son copain Hassan n'a pas les mêmes goûts que lui. Est-ce que vous avez un copain, une copine ici qui n'a pas les mêmes goûts que l'autre ? (Elèves A, I, H et E lèvent le doigt).

Elève F : Moi par'ce que Anaïs n'a pas les mêmes goûts que moi donc moi j'ai des goûts différents, bizarres.

Moi : Qu'est-ce que tu aimes bien qu'elle n'aime pas, elle ?

Elève F : Bah, je sais pas qu'est-ce qu'elle aime pas.

Elève E : Ouh, je sais pas.

Elève F : Les carottes ?

Elève E : Les carottes, les brocolis.

Elève F : Bah moi j'adore les brocolis !

Elève H : Les brocolis ?

Elève F : Moi j'adore les brocolis et elle aime pas les brocolis.

Moi : Ah ! Et pourtant vous êtes amies quand-même.

Elève F : Bah oui, on est quand-même amies.

Moi : D'accord. Est-ce qu'il faut avoir les mêmes goûts, du coup, pour être amis ?

Les élèves : Nan !

Elève H : Des brocolis ? Des brocolis ? Moi j'aime pas les brocolis.

Elève I : Moi j'aime pas !

Moi : Une dernière petite question, après vous allez retourner à vos places. Est-ce qu'être amoureux et être amis c'est pareil ?

Les élèves : Naaan !

Moi : Dans la vidéo, qu'est-ce qu'il disait le chat ?

Elève E : Le chat il est amoureux de la poule !

Elève F : Du loup !

Elève E : Ah, du loup !

Moi : Justement, qu'est-ce qu'il dit le chat dans la vidéo ?

Elève F : Et bah, il dit que les copains et les copines peuvent se faire des bisous quand-même. Mais sur la joue par contre !

Moi : Est-ce que vous êtes d'accord ? [à élève B] tu es d'accord avec ce que dit Esmée, avec ce que dit le chat ?

Elève A : Nan !

Moi : Toi tu n'es pas d'accord. Pourquoi tu n'es pas d'accord ?

Elève C : Si, si, si il est amoureux de quelqu'un !

Elève F : C'est qui ?

Elève E : C'est Camélia !

Elève I : C'est toi Esmée, c'est toi Esmée !

Elève H : C'est Esmée ?

Elève A : Nan.

Les élèves rient.

Elève B : C'est quelqu'un d'autre, c'est [élève B].

Moi : Alors, Fayel, toi tu penses qu'on peut pas se faire de bisous alors quand on est amis. C'est ça ?

Les autres élèves : Si !

Moi : Est-ce qu'on peut se faire des bisous quand on est amis ?

Elève F : Mais par contre les bisous que sur la joue, pas sur la bouche !

Elève E : Sur la bouche. (Elle rigole)

Elève F : C'est que les grands qui ont le droit de faire ça.

Elève H : Justine et Fayel ils sont amoureux !

Elève I : Moi aussi !

Moi : Alors, les enfants, déjà je vous dis bravo parce que vous avez bien discuté, vous avez donné des avis intéressants. Et regardez ce qu'on a réussi à faire : une fleur avec des arguments, des réponses sur la question. Donc ça, vous allez pouvoir le recopier sur une feuille.

Les élèves : Waaaouh !

Annexe 3 : Verbatim de la discussion sur le harcèlement après la lecture *La force du bœuf* en CE2

Les élèves de CE2 ont répondu préalablement à des questions par écrit. Cette verbatim est donc une mise en commun à l'oral.

Moi : Est-ce que c'est léger ou est-ce que c'est lourd ?

Les élèves : C'est lourd.

Moi : Donc est-ce que c'est facile ou c'est pas facile pour le bœuf ?

Evan : C'est pas facile.

Moi : Et toi Lyla, tu es d'accord ? C'est facile ou c'est pas facile ?

Lyla : C'est pas facile.

Moi : C'est pas facile. Alors, troisième question : « Au début de l'histoire, est-ce que le comportement du maître envers son bœuf est juste ? ». Qu'est-ce que ça veut dire « que c'est juste » ?

Evan : Est-ce que c'est bien ou pas bien.

Moi : C'est ça, est-ce que c'est bien. Est-ce que vous pensez que le comportement du maître envers son bœuf est juste ?

Jonahed : [phrase incompréhensible dans l'audio]

Moi : Qu'est-ce qui dit dans le texte que c'est juste ou pas juste ?

Evan : Parce que c'est une bête, c'est une « sale bête ».

Moi : Ah ! Qu'est-ce qu'il dit le propriétaire au bœuf ? Qu'est-ce qu'il dit son maître ? Tu peux le montrer dans le texte ? Tu lis la phrase qui le dit.

Evan : « Allez, force ! Tire, feignant ! Qu'attends-tu, sale bête, tire donc ! »

Moi : Ah ! Est-ce que c'est juste ou pas juste de dire ça ?

Les élèves : C'est pas juste.

Moi : Et comment peut se sentir le bœuf ?

Evan : Blessé.

Elise : [mot incompréhensible dans l'audio]

Jonahed : [mot incompréhensible dans l'audio]

Moi : Hm hm, quoi d'autre ? Comment peut se sentir le bœuf ?

Jonahed : Enervé.

Moi : Enervé. Hm hm. Lyla, Maddy, comment peut se sentir le bœuf ?

Maddy : Triste.

Moi : Lyla ? Comment est-ce que peut se sentir le bœuf quand on lui dit « sale bête », « tire faignant » ?

Lyla : Il a mal.

Moi : Seratt, tu es d'accord ?

Seratt : Oui, il peut se sentir triste et malheureux.

Moi : D'accord. Triste et malheureux. Donc vous êtes tous d'accord pour dire que ce n'est pas juste. Et pourquoi, à la fin de l'histoire, le bœuf réussit l'épreuve ?

Seratt : [Il lit la réponse qu'il a écrite sur sa feuille]

Moi : Très très bien. Vous avez tous entendu ce qu'a dit Seratt ?

Les élèves : Non.

Moi : Tu peux répéter Seratt ?

Seratt : Je peux enlever mon masque ? (Pour qu'il puisse parler plus fort)

Moi : Oui, tu peux enlever ton masque.

Seratt : Parce que le maître l'encourage de réussir à tirer le char jusqu'au bout de la colline.

Moi : C'est très, très bien, c'est ça. Le maître encourage son bœuf, et qu'est-ce qui se passe ?

Lyla : Il réussit.

Moi : Qu'est-ce qui montre dans le texte qu'il l'encourage ? Oui, Evan ?

Evan : « Porte-moi chance, mon beau ! Je sais que tu en as la force ! Tire, mon ami, tire ce char comme un fétu de paille ! »

Moi : Très bien. Alors, qu'est-ce qu'il y a comme différence entre la phrase du maître au début de l'histoire et la phrase de fin ? [Les élèves ne répondent pas]. Quelles différences y a-t-il entre les paroles du maître à son bœuf au début et la façon dont il lui parle à la fin ?

Seratt : Au début, il lui parle mal et à la fin il lui parle gentiment.

Moi : C'est ça, il lui parle gentiment, et comme tu l'as dit, il l'encourage. Et euh... pourquoi est-ce que... Est-ce que vous pensez que... Pourquoi est-ce qu'il humilie le bœuf devant tout le monde ?

Seratt : Parce qu'il n'a pas réussi.

Moi : Parce qu'il n'a pas réussi. Est-ce qu'il y a des raisons pour humilier le bœuf ?

Mohamed : Non.

Moi : Est-ce que vous vous êtes déjà sentis comme le bœuf ?

Certains élèves disent « oui » ou hochent la tête.

Evan : Je me suis fait humilier une fois. J'ai joué à « pierre, feuille, ciseaux », j'ai perdu.

Moi : Et tu t'es senti humilié ?

Evan hoche la tête.

Moi : Les gens se sont moqués de toi parce que tu avais perdu, c'était ça ?

Evan hoche la tête.

Moi : Quelqu'un d'autre s'est senti humilié ?

Seratt : [phrases incompréhensibles dans l'audio]

Moi : Oh là là... Parmi vous, qui est-ce qui s'est déjà senti humilié ? Levez la main.

Evan et Seratt lèvent la main.

Moi : Qu'est-ce que ça veut dire « humilié » ?

Elise : Ça veut dire être triste.

Moi : Non, ça implique d'être triste mais ça veut pas dire être triste « humilié ».

Jonahed : Mal.

Moi : Oui... Qu'est-ce que c'est « humilier quelqu'un » ?

Seratt : C'est rabaisser, se moquer de lui devant tout le monde.

Moi : C'est ça, quand on humilie quelqu'un, on insulte, comme tu as dit, on rabaisse quelqu'un devant tout le monde. Et euh... Est-ce qu'on a le droit de faire ce que fait le maître ? Est-ce qu'on a le droit d'humilier quelqu'un, insulter quelqu'un ?

Les élèves : Non.

Moi : Pourquoi on n'a pas le droit de faire ça ?

Evan : Parce qu'on nous a rien fait.

Moi : Parce qu'on nous a rien fait. Pourquoi aussi ?

Evan : Parce que si on veut que quelqu'un y arrive, on n'est pas obligé de l'insulter. On a juste perdu.

Moi : Il y a d'autres moyens alors de... si jamais on a perdu, est-ce qu'on est obligé d'insulter quelqu'un ?

Evan : On s'en va, je [phrase incompréhensible].

Moi : Est-ce que vous travaillez par deux avec votre voisin ? Admettons, si Elise et Seratt travaillent ensemble et que Seratt dit à Elise « T'es nul, on n'y arrivera pas », est-ce que Seratt et Elise feraient un bon travail ?

Les élèves : Non.

Moi : Pourquoi ?

[Extrait incompréhensible dans l'audio]

Moi : Regardez dans le texte, on le voit, est-ce que quand le maître humilie le bœuf, il réussit l'épreuve ?

Les élèves : Oui.

Moi : Il réussit quand il l'humilie ?

Les élèves : Non.

Moi : Quand est-ce qu'il réussit le bœuf ?

Evan : Quand il l'encourage.

Moi : Quand il l'encourage. Et si vous étiez toujours humiliés, comment vous vous sentiriez, vous ?

Seratt : Je serais gêné.

Evan : J'essaierais de m'améliorer.

Moi : Tu serais gêné, toi tu dis que tu essaierais de t'améliorer. Tu ferais semblant de pas entendre ?

Evan : Oui.

Seratt : Je les ignorerais.

Elise : Je serais gênée.

Moi : Et toi Lyla, comment tu te sentirais ?

Lyla : Gênée.

Moi : Et toi Anaïs ?

Anaïs : Moi aussi.

Moi : Et est-ce que vous vous êtes déjà sentis comme le maître, à humilier quelqu'un ?

Certains élèves : Oui.

Evan : Avec quelques personnes.

Moi : Ah oui ? Pourquoi ?

Evan : [phrases incompréhensibles dans l'audio]

Moi : Donc toi tu penses que si on t'humilie, tu dois humilier en retour.

Evan hoche la tête.

Moi : Est-ce que vous pensez que c'est une bonne solution ? Il n'y a pas de fin dans cette histoire : l'un humilie l'autre, et l'autre l'humilie en retour.

Elise : [phrases incompréhensibles dans l'audio] l'ignorer et partir.

Moi : L'ignorer et partir. Mais par rapport à ce qu'Evan a dit, il a dit qu'il a été humilié et donc qu'il a humilié en retour. Et si on faisait tout ça, un moment donné, ce ne serait pas le bazar ?

Certains élèves : Si...

Moi : On pourrait plus jamais s'entendre avec personne si on ne faisait qu'humilier en retour. Vous pensez pas ?

Certains élèves : Oui...

Moi : Est-ce que vous pensez, du coup, que c'est important d'avoir des règles où il faut se respecter ?

Seratt et Anaïs : Oui.

Moi : Pourquoi ce serait important ?

Seratt : Pour pas vivre dans un monde compliqué.

Moi : Et toi Anaïs, pourquoi il faudrait des règles pour se respecter ?

Anaïs ne répond pas.

Moi : N'aie pas peur de parler.

Anaïs : Je sais pas.

Elise : Pour pas qu'il y ait de violence.

Moi : Ah oui, pour pas qu'il y ait de violence, exactement.

Evan : [phrases incompréhensibles]

Moi : Ah oui, mais ce n'est pas la solution de se battre. Comment on peut réparer un conflit ?

Jonahed : Donner des claques.

Moi : Est-ce que c'est la bonne solution de donner des claques pour résoudre ses problèmes ? Comment il faudrait faire pour résoudre un problème ?

Evan : Faire la paix.

Moi : Faire la paix.

Maddy : Demander les sentiments.

Moi : Oui, demander les sentiments, comment, pourquoi ça nous a blessé.

Seratt : Lui demander pourquoi est-ce qu'il fait ça.

Moi : Oui, pourquoi est-ce qu'il fait ça, comment ça peut nous atteindre, pourquoi ça peut nous faire du mal.

Tout ça, en fait, humilier quelqu'un, ça s'appelle le harcèlement. Hein, Lyla, comment ça s'appelle le fait d'humilier quelqu'un ?

Lyla : Harcèlement.

Moi : C'est ça. En fait, euh... Vous avez déjà entendu ce mot-là ?

Les élèves : Oui.

Jonahed : Madame elle nous l'a déjà dit.

Annexe 4 :

La force du bœuf



Un homme avait un bœuf noir d'une force extraordinaire. Son voisin, qui en avait aussi un d'une grande force, aimait les paris. Un jour, au cours d'une foire, devant tous les badauds assemblés, il fit tirer à son bœuf un chariot porteur d'une énorme charge. Puis il s'écria :

- S'il existe un autre bœuf capable de tirer ce char, je donnerai cent pièces d'or à son propriétaire ! Mais, s'il n'y parvient pas, j'empocherai les cent pièces d'or.

Le propriétaire du bœuf noir releva aussitôt le défi. Il attela sa bête puis lui cria :

- Allez, force! Tire, feignant! Qu'attends-tu, sale bête, tire donc !

Mais le bœuf noir eut beau forcer et suer, il ne parvint pas à tirer la charge et l'homme perdit ses cent pièces d'or.

Quelque temps plus tard, le voisin, enhardi, réitéra son pari.

- Cette fois, dit-il, j'offre mille pièces d'or.

Le bœuf noir dit alors à son maître :

- Relève le défi et je te gagnerai cette somme !

- Comment oses-tu, répliqua son maître, toi qui m'as déjà fait perdre une fois ?

Mais le bœuf noir lui répondit :

- Devant une foule nombreuse, tu m'as insulté et humilié, me faisant perdre toute confiance.

Encourage-moi et tu verras ce dont je suis capable.

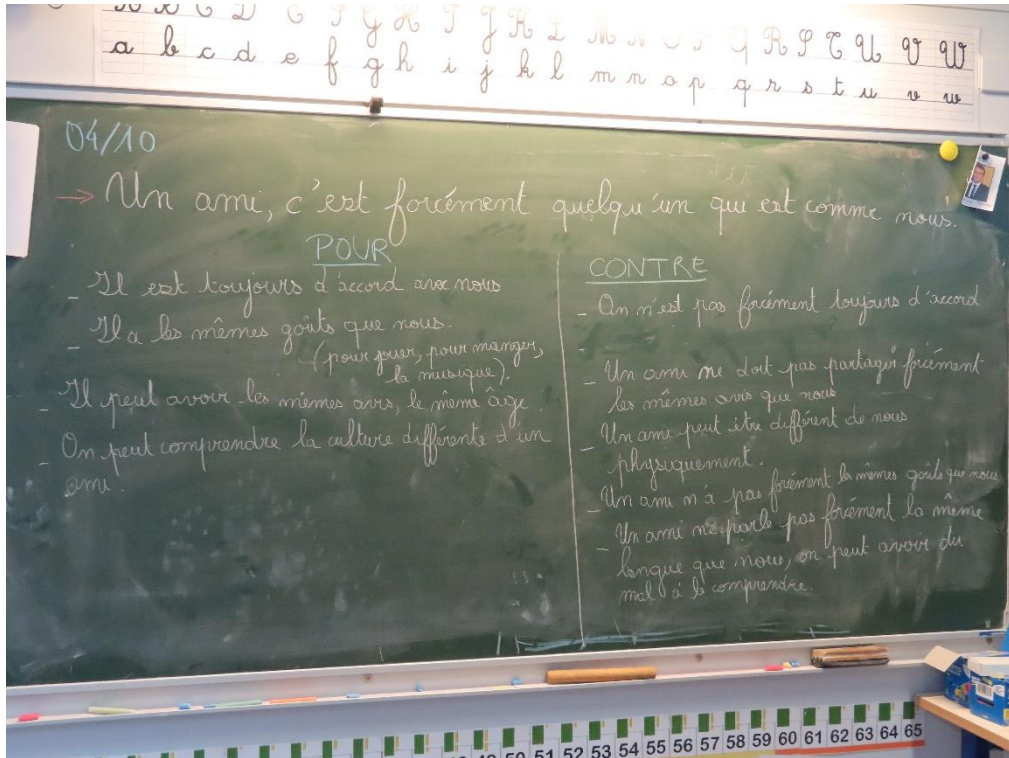
Alors le maître brossa son bœuf et orna ses cornes d'une couronne de fleurs. Et, lorsqu'il l'attela, il lui prodigua mille encouragements :

- Porte-moi chance, mon beau ! Je sais que tu en as la force ! Tire, mon ami, tire ce char comme un fétu de paille !

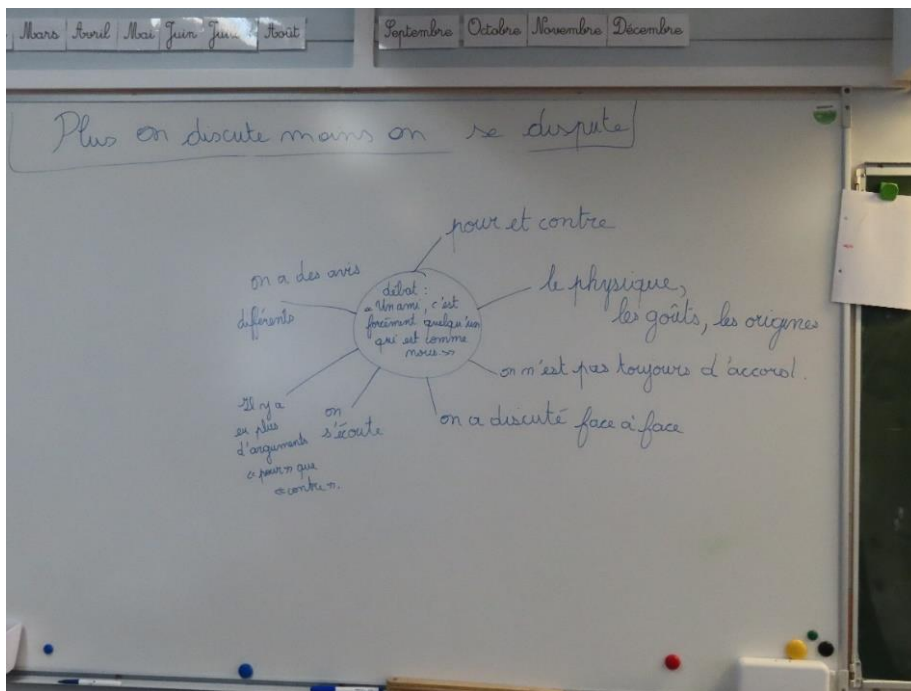
Et, à l'étonnement de tous, le bœuf noir emporta l'énorme charge jusqu'au sommet de la colline.

D'après une fable bouddhique, *Les philo-fables*, Michel Piquemal, Albin Michel © 2008

Annexe 5 : Arguments des élèves de CM1 sur le débat « Un ami, c'est forcément quelqu'un qui est comme nous »



Annexe 6 : Carte mentale élaborée avec les élèves de CM1 sur le débat « Un ami, c'est forcément quelqu'un qui est comme nous »



Annexe 7 : Disposition du débat en CM1



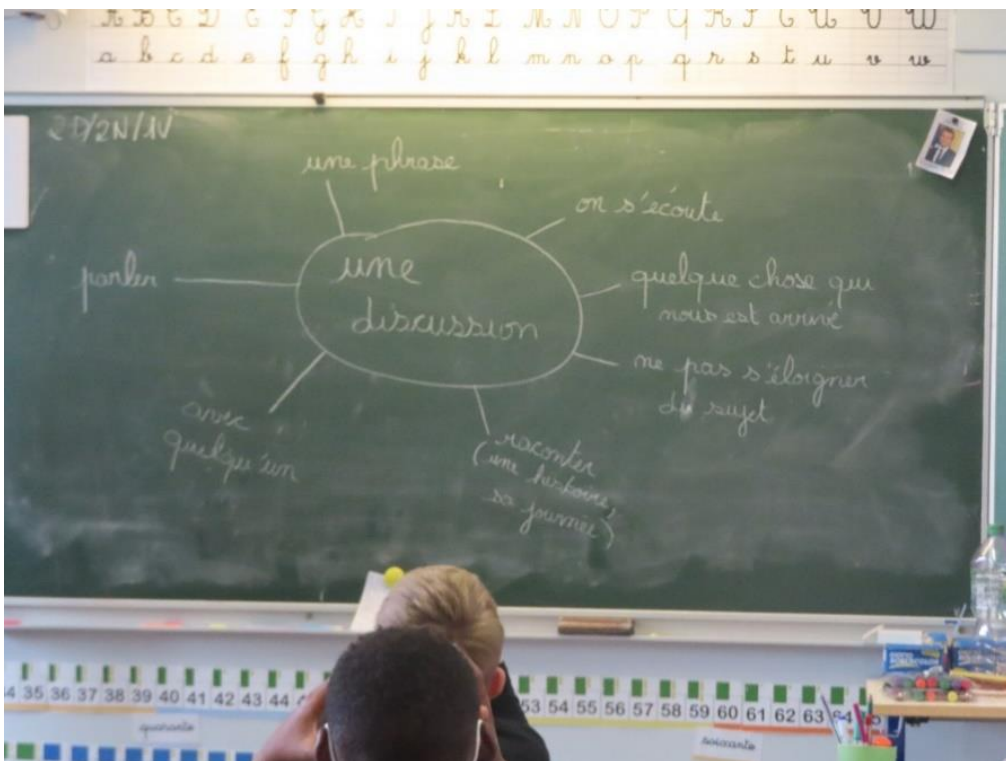
Annexe 8 : Disposition de la discussion philosophique avec les CE2 (à gauche) et les CM1(à droite)



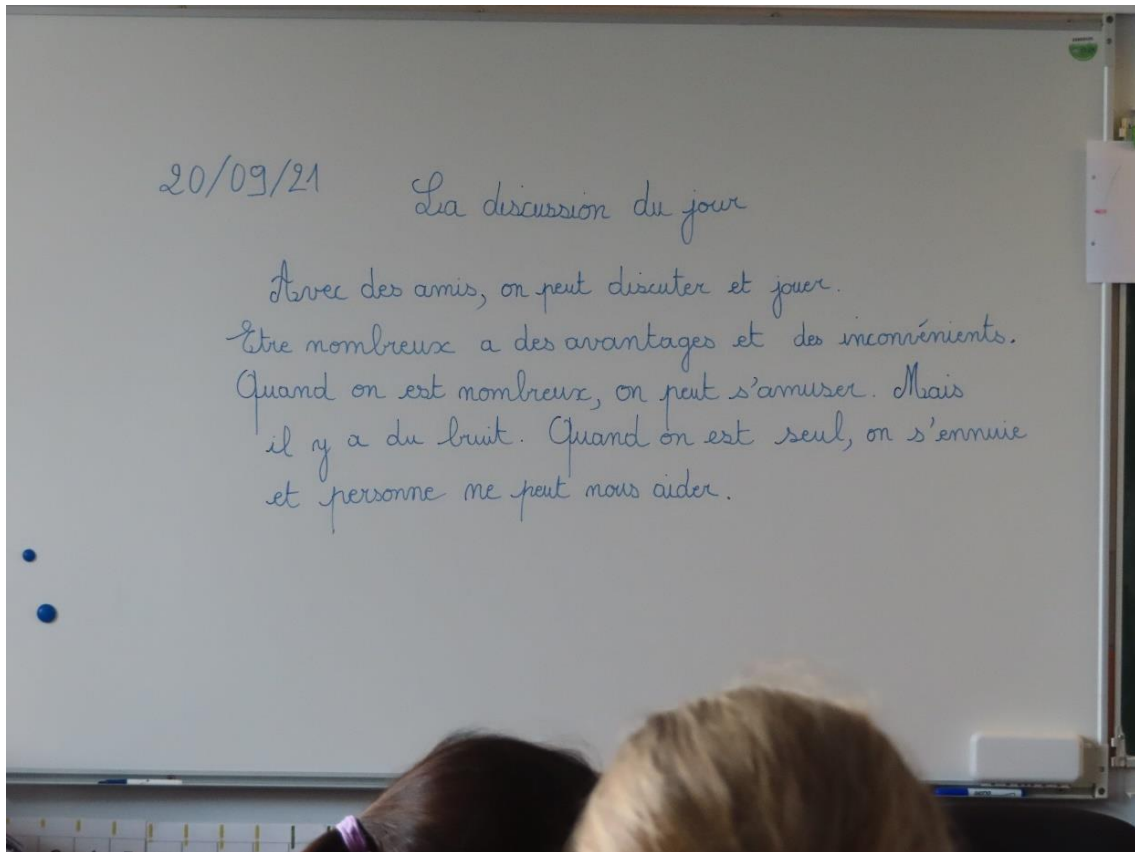
Annexe 9 : Disposition de la discussion philosophie en CE2 après le lecture de *La force du bœuf*



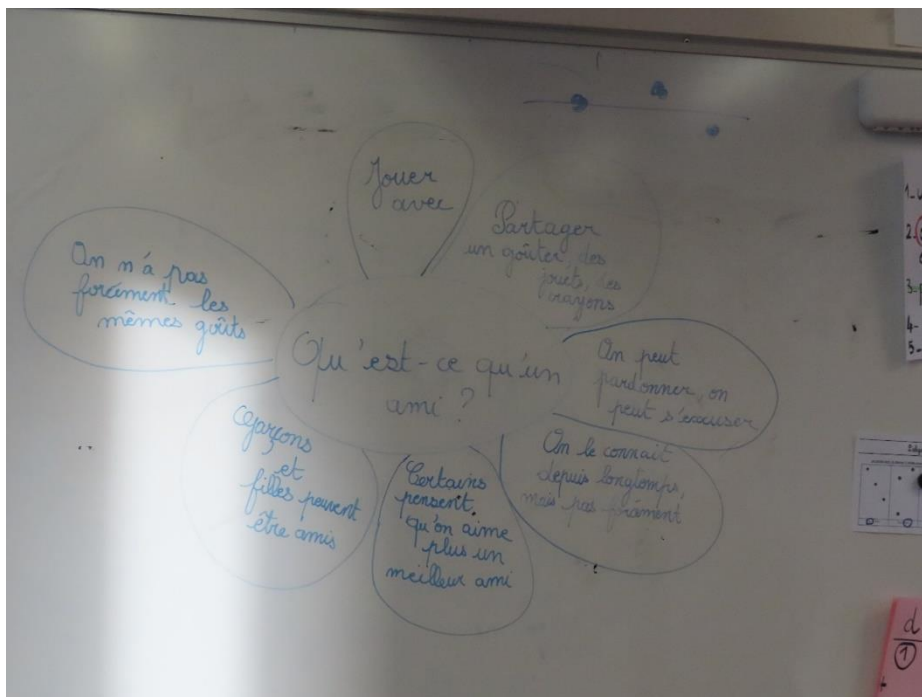
Annexe 10 : Carte mentale de la définition d'une discussion, élaborée avec les élèves de CE2 et CM1 en début de séance. (Le terme « respect » a été ajouté après la prise de photo).



Annexe 11 : Trace écrite de la discussion philosophique en CE2 et CM1



Annexe 12 : Carte mentale sous forme de fleur élaborée avec les élèves de CE1 sur la discussion « Qu'est-ce qu'un ami ? »



Annexe 13 : Disposition de la discussion philosophique en CE1



Annexe 14 : Plan de la séance « Discussion philosophique avec les CE2 et les CM1 »

| Séance n°1 : Discussion philosophique | | | | |
|---|-------|------------------|---|--|
| <p>Matière : Philosophie Cycle 2/3, niveau CE2/CM1 Séquence : Philosophier sur notre rapport avec autrui Domaines : 1, 2, 3 Durée prévue : 45 min</p> | | | | |
| <p>Objectifs :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mener une réflexion sur un sujet et en identifier les nuances. • S'approprier un sujet et faire écho à sa propre expérience. • Respecter la parole d'autrui et la prendre en compte. • Construire un raisonnement logique. | | | | |
| <p>Compétences :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Adopter une distance critique par rapport au langage produit. • Passer de l'oral à l'écrit. • Organiser son discours. • Respecter des règles organisant les échanges. | | | | |
| Matériel : tableau, bâton de parole | | | | |
| Phase | Durée | Dispositif | Déroulement | Réponses/actions attendues par l'élève |
| 1 | 5 min | Collectif / Oral | Introduction : qu'est-ce qu'une discussion ? Brainstorming construit avec les élèves au tableau + reformulation. Explication des consignes. | « Parler, s'écouter, répondre, se respecter, échanger... » |

| | | | | |
|---|------------|--|--|--|
| 2 | 3 min | | Aménagement de la classe : les élèves s'installent en deux rangées CE2/CM1 qui se font face. | Les élèves poussent les tables et se mettent en rangées. |
| 3 | 5 / 10 min | Collectif / Oral | Bâton de parole distribué à un élève. Les élèves doivent donner un argument différent et passer le bâton à un élève d'en face, et vice versa. Ils discutent sur la phrase suivante : « Être nombreux, c'est difficile car... » | Chacun dit un argument / exemple différent. |
| 4 | 5 / 10 min | Collectif / Oral | Changement de phrase : « Être seul(e), c'est difficile car... » | « On n'a pas d'amis », « On s'ennuie »... |
| 5 | 5 / 10 min | Collectif / Oral | S'il reste du temps ou si les élèves manquent d'idées, discussion sur la question : « Qu'est-ce qu'un(e) ami(e) ? ». Chacun essaie de proposer une réponse / un exemple différent. | « Un ami, c'est quelqu'un avec qui on s'entend bien, avec qui on s'amuse, à qui on se confie... » |
| 6 | 3 min | | Réaménagement de la classe. Les élèves retournent à leur place. | Les élèves remettent les chaises et les tables correctement. |
| 7 | 10 min | Collectif / Oral et Individuel / Ecrit | Reformulation de ce qui s'est passé : on pointe les arguments frappants, on compare les deux (ou trois) situations. On écrit deux phrases dans le cahier pour résumer la discussion. | Les élèves reformulent les moments marquants, les arguments frappants. « Nous avons des avis différents mais nous arrivons à nous mettre d'accord. Être nombreux a des avantages et des inconvénients, et chaque réponse / argument a son importance. Facultatif : Mais si nous étions tous seuls, nous n'aurions pas d'ami et la vie serait moins |

| | | | | |
|--|--|--|--|-----------------------------------|
| | | | | amusante, voire plus ennuyante. » |
|--|--|--|--|-----------------------------------|

Annexe 15 : Plan de la séance « Débat philosophique en CM1 »

| Séance n°2 : Débat philosophique | | | | |
|--|--------------|-------------------|--|--|
| Matière : Philosophie / EMC Cycle 3, niveau CM1 Séquence : Philosophier sur notre rapport avec autrui Domaines : 1, 2, 3 Durée prévue : 50 min | | | | |
| Objectifs : <ul style="list-style-type: none"> • Découvrir les enjeux du débat. • Oser affirmer ses arguments en fonction de ses opinions. • Rebondir sur les arguments donnés par autrui. | | | | |
| Compétences : <ul style="list-style-type: none"> • Adopter une attitude critique par rapport à son propos. • Parler en prenant en compte son auditoire. • Respecter les engagements pris envers soi-même et envers les autres. | | | | |
| Matériel : étiquettes « pour » et « contre », tableau | | | | |
| Phase | Durée | Dispositif | Déroulement | Réponses/actions attendues par l'élève |
| 1 | 5 min | Collectif / Oral | <u>Rappel du contexte</u> : « Qu'avons-nous fait la dernière fois avec le bâton de parole ? Qu'est-ce qu'une discussion ? De quoi a-t-on discuté ? Comment on avait fait pour parler tous ensemble ? » | « On a discuté sur le fait d'être nombreux, seul, et ce qu'est un ami. » |
| 2 | 5 min | | <u>Explication du débat</u> : « Aujourd'hui, on va faire un débat. Comme la fois dernière, je vais écrire une phrase au tableau et cette fois-ci, deux équipes vont s'affronter : une équipe verte contre une équipe bleue. Une équipe sera « pour » et l'autre « contre ». Il faudra rebondir sur ce que chacun dit. Il faut se renvoyer la balle à chaque fois ». (Le PE donne un exemple de situation de débat à l'oral). « La fois dernière, vous aviez des avis différents sur le fait d'être nombreux : cela a des avantages et des inconvénients. Là, il faudra que chacun | Les élèves écoutent les règles du débat données par le PE. |

| | | | | |
|---|--------|--------------------|--|---|
| | | | défende ses avis, selon qu'il soit pour ou contre. » | |
| 3 | 5 min | Collectif / Oral | <u>Carte mentale</u> : les élèves reformulent les aspects principaux du débat. | Les élèves reformulent les aspects du débat donnés par le PE. |
| 4 | 3 min | Collectif / Oral | Attribution des étiquettes « pour » et « contre » + mise en place des deux rangées. | Les élèves piochent une étiquette indiquant s'ils sont « pour » ou « contre » et se placent dans leur équipe. |
| 5 | 20 min | | <p><u>Explication du déroulement</u> : les élèves doivent se regarder quand ils parlent, et respecter les avis de chacun. L'élève qui vient de parler choisit quelqu'un qui lève la main. Si les élèves ne s'écoutent pas, mise en place du bâton de parole.</p> <p>Présentation de la phrase (les prochaines auront lieu si manque d'idées) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Un ami, c'est forcément quelqu'un qui est comme nous. - Il faut toujours dire la vérité. - Vivre, c'est ne penser qu'à soi. <p>Le PE écrit les arguments principaux de chaque équipe.</p> | Les élèves débâtent entre eux. |
| 6 | 3 min | Collectif / Oral | Reformulation de ce qui a été dit : « quelles ont été les idées principales ? » Elaboration de la carte mentale. | Les élèves évoquent les idées principales en se fiant au tableau. |
| 7 | 10 min | Individuel / Ecrit | Trace écrite | Les élèves recopient le tableau. |

Annexe 16 : Plan de la séance « Discussion sur « Qu'est-ce qu'un ami ? » en CE1

| Séance n°1 : Discussion sur « Qu'est-ce qu'un ami ? » | | | | |
|---|-------|-----------------|--|--|
| <p>Matière : Philosophie Cycle 2, niveau CE1 Domaines : 1, 2, 3 Durée prévue : 45 min</p> | | | | |
| <p>Objectifs :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Découvrir les enjeux de la philosophie. • Rebondir sur les arguments d'autrui dans le respect. • Distinguer les nuances du lexique utilisé et mobilisé. | | | | |
| <p>Compétences :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Adopter une distance critique par rapport au langage produit. • Respecter des règles organisant les échanges. • Confronter ses jugements à ceux d'autrui dans une discussion. | | | | |
| <p>Matériel : Polycopiés avec questions philosophiques, ordinateur, tableau, cahiers.</p> | | | | |
| Phase | Durée | Dispositif | Déroulement | Réponses/actions attendues par l'élève |
| 1 | 3 min | Collectif /Oral | <ul style="list-style-type: none"> - Intro à la philosophie : « Qu'est-ce que la philosophie ? Qui a déjà entendu ce mot ? » - Explication à l'oral par le PE : « La philosophie, c'est quand on réfléchit très fort dans sa tête pour comprendre notre monde. On peut en discuter avec d'autres personnes car on a tous un point de vue différent. » → Exemple : « C'est quoi être un enfant ? » | Les élèves qui ont déjà entendu ce nom essaient de donner une définition. |
| 2 | 3 min | | Visionnage de la vidéo Les Petits Philosophes : « Qu'est-ce qu'un ami ? » | Les élèves se regroupent devant le tableau pour regarder la vidéo. |
| 3 | 5 min | | <ul style="list-style-type: none"> - Mise en place de la discussion : on pousse les bancs pour optimiser l'espace. Les élèves s'assoient en cercle. - Présentation de la question : « Qu'est-ce qu'un ami ? » - Consignes : « Vous allez discuter tous ensemble sur la question. Il faut s'écouter, se regarder. On ne se moque pas, il n'y a pas de bonne ni de mauvaise réponse. On a le droit d'avoir son propre avis. Il ne faut pas avoir peur de parler, on est entre nous. N'hésitez pas à dire que vous êtes d'accord ou pas d'accord avec quelqu'un. | Les élèves s'assoient en cercle. Ils écoutent attentivement les consignes. |

| | | | | |
|---|--------|--|---|--|
| 4 | 15 min | Collectif / Oral | <p>Le PE note au tableau les idées des élèves sous forme de carte mentale en forme de fleur. Si les élèves tâtonnent, le PE pose des questions de relance :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Et toi, qu'est-ce que tu en penses, tu es d'accord ? - On va rebondir sur ce que tel élève a dit. - On peut se disputer quand on est amis ? (cf. vidéo) - Il y a une différence entre un ami et une amie ? - C'est quoi alors un ennemi ? - Un meilleur ami, c'est comme un ami ? (cf. vidéo) - Comment on choisit un ami ? - Il faut avoir les mêmes goûts pour être amis ? - Est-ce qu'être amis et amoureux c'est pareil ? (cf. vidéo) | <p>Les élèves discutent entre eux en s'écoutant et en essayant de rebondir le plus possible sur ce que chacun dit. Si la discussion est chaotique, les élèves lèvent la main pour parler et celui qui parle donne la parole.</p> |
| 5 | 10 min | Collectif / Oral puis Individuel / Ecrit | <p>Bilan de la discussion avec les élèves. <u>Trace écrite</u> : Les élèves écrivent la date, collent le photocopié avec les questions puis recopient la fleur au tableau dans leur cahier.</p> | <p>Les élèves écrivent le compte-rendu de la discussion.</p> |

Annexe 17 : Plan de la séance sur le harcèlement en CE2

| |
|---|
| <p>Séance n°2 : Introduction au harcèlement à partir de la lecture du texte <i>La force du bœuf</i></p> |
| <p>Matière : Philosophie / EMC Cycle 2, niveau CE2 Séquence : Le rapport avec autrui Domaines : 1 ,2, 3 Durée prévue : 45 min</p> |
| <p>Objectifs :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Amener les élèves à prendre conscience du harcèlement à partir d'une histoire. • Prendre en compte les arguments des autres. • Formuler sa pensée. |
| <p>Compétences :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Adopter un comportement responsable par rapport à soi et à autrui. • Connaître le vocabulaire des sentiments et des émotions abordés en situation d'enseignement. • Savoir mobiliser ses expériences antérieures de lecture (lien avec les expériences vécues...) |
| <p>Matériel : Textes imprimés, fiches questionnaires, classeur d'EMC</p> |

| Phase | Durée | Dispositif | Déroulement | Réponses/actions attendues par l'élève |
|-------|--------|--------------------|--|---|
| 1 | 5 min | Collectif / Oral | <ul style="list-style-type: none"> - <u>Rappel de la discussion</u> : « De quoi avons-nous discuté la dernière fois tous ensemble ? ». Le PE amène le mot « philosophie. « Avez-vous déjà entendu ce mot ? Si oui, qu'est-ce que c'est ? La philosophie, c'est quand on pense très fort dans sa tête pour mieux comprendre notre monde. On peut ensuite en discuter avec les autres. » - <u>Consignes</u> : Je vais vous distribuer une petite histoire qui va vous faire réfléchir. Vous allez le lire silencieusement, et vous soulignez les mots que vous ne comprenez pas. - Distribution des textes (face retournée). Les élèves retournent la feuille quand ils sont tous servis. | Les élèves rappellent ce qui avait été fait / dit lors de la discussion précédente. Ils essayent de définir la philosophie. |
| 2 | 15 min | Individuel | <p><u>Lecture silencieuse</u> de l'histoire <i>La force du bœuf</i>.</p> <p>Quand tout le monde a terminé de lire, le PE demande aux élèves : « de quoi parle l'histoire ? » sans aller trop loin car un questionnaire va suivre cette phase.</p> <p>Définition des mots compliqués par le PE, identifiés par les élèves.</p> <p>Relecture à voix haute par le PE.</p> | Les enfants lisent le texte et soulignent les mots qu'ils ne comprennent pas. |
| 3 | 5 min | Individuel / Ecrit | <ul style="list-style-type: none"> - <u>Distribution des questions</u> : <p>« Avant qu'on discute sur cette petite histoire, je vais vous distribuer des petites questions auxquelles vous allez répondre. »</p> | Les élèves répondent aux questions. |
| 4 | 5 min | Collectif / Oral | <ul style="list-style-type: none"> - <u>Mise en commun</u> du questionnaire. <p>Correction avec les élèves et le PE.</p> <p>« Qu'avez-vous écrit pour les questions</p> | Les élèves donnent leurs réponses. |

| | | | | |
|---|--------|---------------------|--|---|
| | | | 3 et 4 ? » | |
| 5 | 10 min | Collectif / Oral | <p>Le PE <u>pose les questions à l'oral</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quelles différences y a-t-il entre les propos du maître au début et à la fin ? - Pourquoi est-ce qu'il humilie le bœuf ? Vous pensez qu'il y a des raisons pour humilier quelqu'un ? - Est-ce que, vous aussi, vous vous êtes déjà sentis comme le bœuf ? Ou comme le maître ? - Est-ce qu'on a le droit de faire ce que fait le maître : insulter/humilier ? - Et si vous travailliez par deux avec votre voisin, et que votre voisin vous disait : « T'es nul, on n'y arrivera pas », est-ce que vous feriez un bon travail ? Pourquoi ? - Qu'est-ce qu'il faut faire pour bien s'entendre ? - Et si vous étiez toujours humiliés, comment vous vous sentiriez ? - Et si vous humiliez quelqu'un, comment vous vous sentiriez ? - Vous trouvez une différence entre ce que vous avez écrit et ce que vous avez dit ? | Les élèves donnent des arguments à l'oral. |
| 6 | 5 min | Collectif / Oral | <p><u>Systematisation</u> : le PE explique ce qu'est le harcèlement. Humilier quelqu'un peut être sévèrement puni car la personne qui est humiliée perd toute confiance en elle. Cela peut avoir des répercussions encore plus graves sur cette personne, elle peut ne plus vouloir aller à l'école, ne plus vouloir sortir, ne plus s'aimer... Cela s'appelle du harcèlement. Si vous voyez quelqu'un se faire harceler, ou si vous vous faites harceler, il faut absolument que vous en parliez à un adulte.</p> | Les élèves écoutent le PE. Ils écrivent la date, et en-dessous de celle-ci, écrivent en titre « Introduction au harcèlement » puis collent le texte avec les questions. |

Résumé en français

Le langage est la réalisation effective de la pensée, et l'environnement scolaire place les élèves dans l'apprentissage du Vivre Ensemble par des règles démocratiques. Mais comment peut-on mettre en place le dispositif de l'oral en collectif pour former les élèves au respect d'autrui ? Par quels outils l'enseignant du premier degré peut-il transmettre ces valeurs ? Comment les élèves peuvent-ils prendre conscience de leur rapport avec le monde et avec autrui ? C'est justement ce que la philosophie pour enfants met en jeu : les élèves prennent en compte divers paramètres langagiers et font preuve de tolérance. La philosophie se révèle également efficace pour mettre en place un enseignement interdisciplinaire et en évitant le rapport enseignant-élève frontal habituel.

Les enfants sont dotés d'un bagage lexical qui grandit au fur et à mesure de leur cursus scolaire et ont des pensées très diverses sur le monde et sur les façons d'agir avec autrui ; et la philosophie est un vecteur efficace pour amener les élèves à utiliser le langage oral et à communiquer en respectant les avis des autres, dispositif qui est pourtant peu utilisé par les enseignants. La parole de chacun a une importance pour faire avancer une réflexion, tous les élèves étant sur un même pied d'égalité. En cercle, en deux rangées opposées, sous forme de débat ou sous forme de discussion, plusieurs organisations sont possibles pour permettre à l'élève de se faire entendre et de parler en fonction d'un thème précis, en s'adaptant à ses destinataires, en modulant sa voix, ou encore en utilisant correctement les codes de grammaire.

À travers ce mémoire, j'ai souhaité mettre en lumière les compétences langagières qu'entretiennent et développent les enfants au travers des activités philosophiques. Lier le langage aux rapports entretenus dans une vie démocratique, c'est lier les moyens et les fins. À travers les leçons de mon parcours et de mon regard, j'ai pu mettre en place diverses expérimentations pédagogiques sur la façon d'aborder la philosophie pour enfants, et cela à travers différents niveaux en école élémentaire.

Mots-clés :

langage ; philosophie ; discussion ; débat ; autrui ; Vivre Ensemble ; coopération ; respect ; règles ; coopération ; enfant ; développement

Résumé en anglais

Language is the effective realization of thought, and the school environment places the pupils in the learning of Living Together through democratic rules. But how can we put in place the device of oral communication in groups to train students to respect others? What tools can primary school teachers use to transmit these values? How can students become aware of their relationship with the world and with others? This is precisely what philosophy for children brings into play: students take into account various language parameters and demonstrate tolerance. Philosophy also proves to be an effective way of implementing interdisciplinary teaching and avoiding the usual frontal teacher-student relationship.

Children are endowed with a lexical baggage that grows throughout their schooling and have very diverse thoughts on the world and on the ways of acting with others; and philosophy is an effective vector to bring students to use oral language and to communicate by respecting the opinions of others, a device that is nevertheless little used by teachers. The word of each person is important to advance a reflection, all students being on an equal footing. In a circle, in two opposite rows, in the form of a debate or in the form of a discussion, several organizations are possible to allow the student to be heard and to speak according to a precise theme, by adapting to the recipients, by modulating his or her voice, or by correctly using grammar codes.

Through this thesis, I wanted to highlight the language skills that children maintain and develop through philosophical activities. To link language to the relationships maintained in a democratic life is to link means and ends. Through the lessons of my journey and my vision, I have been able to set up various pedagogical experiments on how to approach philosophy for children, and this through different levels in elementary school.

Keywords :

language; philosophy; discussion; debate; others; living together; cooperation; respect; rules; cooperation; child; development