



HAL
open science

L'effet de l'enseignement philosophique sur le développement de l'argumentation des élèves de CP

Samia Fahi

► **To cite this version:**

Samia Fahi. L'effet de l'enseignement philosophique sur le développement de l'argumentation des élèves de CP. Education. 2022. dumas-03867417

HAL Id: dumas-03867417

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03867417>

Submitted on 23 Nov 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.



L'effet de l'enseignement philosophique sur le développement de l'argumentation des élèves de CP

Mémoire présenté dans le cadre de la formation initiale 2^{ème} année 2021-2022 :
MEEF mention 1^{er} degré

Soutenu publiquement par
Mme Samia FAHI

En présence d'un jury composé de
Tutrice à l'ESPE : Prof. Dr. ROMERO Margarida. Margarida.Romero@univ-cotedazur.fr
Directrice du Laboratoire d'Innovation et Numérique pour l'Éducation (LINE).
Tutrice Education Nationale : Mme BRILLARD Emma

Table de matières

Résumé	6
Abstract	7
PARTIE 1 : Cadre théorique	9
Introduction	9
I) Pensée critique ou esprit critique ?	11
a) Pensée critique	11
b) Esprit critique.....	15
II) L'enseignement philosophique	21
a) Historique.....	21
b) Une philosophie en école primaire ?.....	24
III) L'argumentation	28
a) Qu'est-ce qu'argumenter ?.....	28
b) Un enjeu pour le développement de la pensée et de l'esprit critique à l'école	31
PARTIE 2 : Méthodologie	34
Démarche méthodologique	34
Participants	35
Instruments de recherche et recueil des données	36
Démarche d'analyse	36
PARTIE 3 : Résultats	37
Analyse des résultats	37
PARTIE 4 : Discussion	42
Discussion	42
a) Une première analyse des séances de Discussion à Visée Philosophique	42
b) Une pratique qui s'étend aux autres disciplines	44
c) Quelques limites.....	45

Conclusion.....	47
Références.....	50
Annexes	57
Annexe 1 : Transcription de la Séance 1 de DVP :.....	57
Annexe 2 : Transcription de la Séance 2 de DVP :.....	64
Annexe 3 : Transcription Séance 3 DVP :	70
Annexe 4 : Autorisation parentale d'enregistrement audio/vidéo.....	73

Résumé

Ce mémoire de recherche concerne le développement de la pensée critique auprès des élèves de premier degré en s'attardant sur le développement de l'argumentation des plus jeunes par l'enseignement philosophique, autrement dit, l'acte de philosopher. Nous cherchons à expliciter l'importance d'un enseignement philosophique en classe de CP à travers la Discussion à Visée Philosophique (DVP) qui est le dispositif par excellence dont peuvent profiter les élèves dès le Premier Degré. En effet, le contexte actuel de propagation indomptable de désinformation empêche tout recul possible et beaucoup manquent d'attitude critique. Ainsi, nous considérons que l'Ecole est le lieu par excellence où, dès le plus jeune âge, les individus développent toutes les compétences leur étant nécessaires à développer une pensée et un esprit critiques et se confrontent aux idées, opinions et vécus des autres dans un espace de confiance et de respect.

Dans ce travail de recherche, nous nous sommes attardé sur la compétence qu'est l'argumentation orale en CP (inspirée des 3 exigences philosophiques de Michel Tozzi) car nous considérons d'une part que ce travail leur est bénéfique dans toutes les autres disciplines scolaires allant de la compréhension de l'écrit en français à la démarche d'investigation en sciences, etc. et d'autre part, que le travail réflexif et philosophique auquel vont être confrontés les élèves en fin d'études secondaires (Terminale de Lycée) sous forme strictement écrite nécessite une première rencontre qui leur soit accessible et aménageable. Ainsi, nous avons mis en place diverses séances de Discussion à Visée Philosophique afin de mesurer l'impact de ce moment dans leur aisance argumentative tout en respectant leur âge et leurs capacités d'expression et interaction orale. Les résultats nous ont effectivement démontré qu'un tel dispositif, mis en œuvre de façon régulière (une fois par semaine) a permis non seulement aux élèves d'appréhender de manière consciencieuse les propos de leurs camarades, mais il s'est révélé que cette compétence argumentative s'est étendue aux autres disciplines poussant ces jeunes élèves à justifier toutes leurs affirmations.

Abstract

This research paper concerns the development of critical thinking in first grade pupils by focusing on the development of argumentation in young children through philosophical teaching, in other words, the act of philosophizing. We seek to explain the importance of philosophical teaching in the first grade through the Discussion à Visée Philosophique (DVP – Philosophical Discussion), which is the best way for students to benefit from it. Indeed, the current context of indomitable propagation of disinformation prevents any possible moment of rumination and many lack a critical attitude. Thus, we consider that school is the best place where, from the youngest age, individuals develop all the necessary skills to develop critical thinking and confront themselves with the ideas, opinions, and experiences of others in a space of trust and respect.

In this research, we have focused on the skill of oral argumentation in first grade (inspired by Michel Tozzi's 3 philosophical requirements) because we consider that on one hand, this work is beneficial to them for all the other school disciplines, from reading comprehension in French to the investigative approach in science, etc., and on the other hand, we believe that the reflective and philosophical work that students will be confronted with at the end of their secondary studies (12th grade) in a strictly written form requires a first encounter that is accessible and adaptable to them. Thus, we set up various sessions of DVP in order to measure the impact of this session in their argumentative capacity while adapting it to their age and their capacities in oral expression and interaction. The results have indeed shown us that such a device, implemented on a regular basis (once a week) has not only allowed the students to apprehend in a conscientious way the remarks of their peers, but it has been revealed that this argumentative skill has spread in all the other disciplines, pushing these young students to justify all their assertions.

PARTIE 1 : Cadre théorique

Introduction

Pendant ces dernières années, le concept d'*esprit critique* ou *pensée critique* a été mentionné de manière récurrente par les médias et les journaux sans pour autant avoir été défini. Il y a eu une nécessité et une volonté de remédiation à ce qu'on a appelé le « manque d'esprit critique et de culture scientifique » qui ont détérioré considérablement la simple conversation autour de multiples questions sociétales comme la vaccination, le vote, la liberté d'expression, etc. En effet, nous pouvons remarquer la présence toujours croissante sur les réseaux sociaux et dans les espaces publics de théories complotistes, de « fake news », de propos hyperboliques qui alimentent l'anxiété générale dans notre société actuelle et, simultanément, nous pouvons constater une forme d'autocensure de la part des individus qui reflète l'inquiétude de certains à ne pas se conformer à l'idée ou l'opinion qui prime sans en pâtir des conséquences sous forme d'harcèlement ou de cyberharcèlement.

Depuis 2015, dans le cadre scolaire, l'Éducation Nationale s'est engagée à promouvoir le développement de l'esprit critique des élèves dans toutes les disciplines en soulignant son importance et son intérêt. En effet, l'objectif est d'apporter des outils aux élèves qui puissent leur servir pendant leur scolarité et pour le reste de leur vie. Pour des raisons évidentes, cela est un travail conséquent qui ne peut se faire en quelques séances, mais c'est dans la mise en œuvre-même que les élèves pourront faire preuve de métacognition et en découdre des apprentissages fondamentaux. Plus précisément, le nouveau programme d'enseignement d'Education Morale et Civique se veut de promouvoir « le sens moral et l'esprit critique et de permettre à l'élève d'apprendre à adopter un comportement réfléchi ». En effet, celui-ci propose de nombreux dispositifs dont les enseignants peuvent faire usage dès lors qu'il est question d'explorer une certaine thématique : le débat réglé, les projets et conseils d'école, de cycle et de classe, la discussion à visée philosophique, etc. Tous les moyens sont possibles pour permettre aux élèves de s'exprimer et de se situer au sein d'un collectif. Chaque élève doit avoir l'opportunité de pouvoir se construire en développant progressivement un esprit éclairé et autonome.

L'intérêt de l'argumentation réside dans son essence même : la mobilisation du langage. C'est par le biais du langage oral que l'on peut penser et c'est grâce à sa propre pensée que l'on peut s'exprimer. Ainsi, l'interdépendance entre ces deux facteurs explique l'importance grandissante de cette démarche argumentative à laquelle on s'intéresse et on fait recours dans tous les niveaux d'étude. En effet, l'argumentation est commune à l'ensemble des 5 domaines du socle commun de connaissances, de compétences et de culture : les élèves mobilisent le langage pour penser et communiquer, ils acquièrent des méthodes et des outils pour apprendre – ils développent ainsi leur autonomie et leur capacité d'initiative et ils se forment en tant que citoyens en devenir. De plus, ils appréhendent les systèmes naturels et techniques en laissant libre cours à leur curiosité et capacité d'invention et ils étudient et cherchent à comprendre les représentations du monde et de l'activité humaine afin de pouvoir se situer dans une continuité de l'histoire de l'humanité et à déceler les particularités de chaque civilisation. Finalement, l'argumentation est une habilité qui se construit depuis le plus jeune âge, depuis la genèse et le développement de la parole. L'enseignement philosophique prend, ici, toute sa place : les élèves vont construire les premiers outils et réflexes leur permettant de faire un premier travail de construction d'une posture de penseur critique et un deuxième travail d'appropriation de procédures de réflexion philosophique dont ils vont indubitablement faire preuve en arrivant au lycée afin d'écrire des véritables écrits philosophiques.

À travers ce travail de recherche, nous souhaitons mettre en évidence l'effet de l'enseignement philosophique dans le développement de l'argumentation auprès d'élèves de CP. Initialement, nous nous sommes demandé si les enfants sont véritablement capables de faire de la philosophie, quels enjeux en résultent et plus spécifiquement, de quelle manière la pratique philosophique influe sur la compétence argumentative des élèves (de CP). Nos hypothèses initiales, qui nous ont permis de diriger nos recherches et nos pratiques, sont les suivantes : effectivement, les élèves de CP n'ont pas le niveau langagier nécessaire pour élaborer une réflexion complexe et manipuler le langage pour exprimer une pensée et un argument. Cependant, discuter dans un cadre établi et sûr permet aux élèves d'apprendre à philosopher, à argumenter et exercer leur pensée critique. Dans le cadre théorique qui suit nous allons commencer par expliciter la différence entre pensée critique et esprit critique afin d'évacuer toute ambiguïté relative à ces deux concepts. Puis, nous allons définir ce que la littérature scientifique entend par enseignement philosophique et les enjeux de son application dans le Premier Degré. Enfin, nous allons définir ce qu'est l'argumentation et ses enjeux disciplinaires.

I) Pensée critique ou esprit critique ?

Nous souhaitons commencer tout d'abord par illustrer une définition de la pensée critique et une définition de l'esprit critique. En effet, pendant nos recherches nous nous sommes rendu compte que ces deux termes sont utilisés de manière interchangeable dans la langue parlée mais ils possèdent, chacun, une définition propre qui est, certes, très nuancée et très fine mais significative lorsqu'il est question de savoir de quoi l'on parle. Ainsi, nous avons essayé de faire un résumé de ce que la littérature scientifique en dit sur la pensée et l'esprit critique dans l'objectif d'utiliser chaque terme dans sa définition essentielle dans notre mémoire de recherche.

a) Pensée critique

Dewey (2004) donne une première définition de la pensée critique sous un angle philosophique en la nommant « *reflective thinking* » (trad : pensée réfléchie) : « La pensée réfléchie est le résultat de l'examen serré, prolongé, précis, d'une croyance donnée ou d'une forme hypothétique de connaissances, examen effectué à la lumière des arguments qui appuient celles-ci et des conclusions auxquelles elles aboutissent » (p.15). En effet, l'individu qui dispose de cette pensée critique assume une posture pragmatique et prudente face aux « croyances » et se doit de les questionner, les déconstruire et en explorer tous les aspects sans émettre nécessairement un jugement final. C'est ce que définit Dewey (2004) par « *suspended judgement* » (trad : conclusion suspendue). La pensée est réfléchie car elle est toujours en acte : l'individu creuse en profondeur la question et accueille le doute qui est, pour lui, source de questionnement et de raisonnement qui le passionne, qui l'entraîne dans un cycle de rumination constant. De la même manière, Glatthorn et Baron (1985) (cités par Boisvert, 2015) identifient le penseur critique par sa capacité de « [s'ouvrir] aux situations problématiques [...] ; [faire] recours à l'autocritique [...] ; [il] réfléchit, délibère, et fait une recherche poussée [...] ; a foi en l'efficacité de la pensée... » (p.3). L'aspect dynamique de la pensée critique est explicité également par Zechmeister et Johnson (1992, cités par Boisvert 2015) qui la comparent, eux, à un processus. En effet, lorsqu'un problème est identifié, un ensemble d'opération cognitives et d'attitudes s'enchaînent afin d'y faire face. Cette idée de faire face à un problème est ce qu'on

appelle en anglais « *problem solving* » qui se traduit littéralement par « résolution de problème ». En effet, c'est uniquement grâce à « *critical thinking* » que l'on peut aboutir à « *problem solving* ». Cette vision, américaine, est quelque réductive de la capacité et des possibilités que permet la pensée critique comme l'a expliqué Walters (1994) car outre la volonté de résoudre le problème identifié, l'on restreint la possibilité à l'individu de penser aux activités mentales mêmes qu'il a mis en place lorsque le problème a surgi. En essence, cela lui ôte la possibilité de faire preuve de métacognition et de simplement s'orienter vers la résolution du problème en question. En effet, Paul (1992, cité par Boisvert, 2015) explique que la pensée critique « se guide elle-même, [elle] illustre la perfection de la pensée relativement à un mode et un domaine particulier de la pensée » (p. 6). La perfection dont parle Paul (1992) est expliquée par Boisvert (2015) lorsqu'il dit que « la perfection de la pensée implique des critères d'une pensée accomplie – tels que la clarté, la précision, la pertinence, la logique, la profondeur et l'adéquation au but – ces critères s'appliquant à tout domaine ou discipline mis en examen [...] » (p. 6). Nous pouvons retrouver une énième fois cette idée de dynamisme, d'adaptabilité de la pensée critique qui lui confirment son aspect autoguidé. De la même manière, une part qui ne peut être négligée est la dimension affective de la pensée critique. En effet, Boisvert (2015) explique qu'ils existent certaines « prédispositions à penser de façon critique » qu'il faut reconnaître. Il est important que le sujet, le problème ou la question soient compris et que des connaissances préalables soient maîtrisées avant d'entamer le processus de réflexion. Un des plus grands fléaux existant de nos jours est justement cette insurgence d'affirmations émises sans arguments factuels, sans croisement de sources, sans réflexion attentive et sans prudence. Boisvert (2015) ajoute qu'il est important de faire preuve « d'humilité intellectuelle [...], d'être conscient des limites de ses propres connaissances et d'être sensible aux partis pris et aux préjugés véhiculés par son propre point de vue » (p. 9). En essence, un individu ne peut s'empêcher de discuter, de dialoguer et émettre ses convictions, cependant par respect pour son propre effort mental de réflexion et par respect de la personne qui l'entend, il est indispensable d'adopter une certaine distance face à ses propos et à respecter la sensibilité d'autrui et de l'acte de converser en lui-même. Paul (1992, cité par Boisvert, 2015) parle d'« *empathie intellectuelle* » (en anglais, *intellectual empathy*). Du point de vue des opérations cognitives, la littérature scientifique en distingue deux que nous pouvons considérer comme étant successives : « les habiletés élémentaires » (Boisvert, 2015) que la pensée met en œuvre lorsqu'il est question de relever intuitivement les similitudes et les différences, « saisir [des] indices et [des] anomalies » (Bronner, 2019) et des « habiletés plus complexes » qui prennent appui sur les habiletés élémentaires afin d'entamer le processus de réflexion. L'individu peut,

ainsi, « évaluer la crédibilité des sources d'information, analyser ou évaluer des arguments, des interprétations, des opinions ou des théories, et établir des liaisons interdisciplinaires » (p. 10). En essence, pour Paul (1992) et Boisvert (2015), la pensée critique peut être définie comme étant un processus, toujours mouvant, qui englobe des stratégies affectives et cognitives, interdépendantes, permettant à l'individu de procéder de manière réfléchie et consciente dans le monde. Nous pouvons retrouver une définition similaire émise par Daniel (2017) qui décrit la pensée critique comme étant « un acte réfléchi et logique qui vise à évaluer les principes et les faits avant de porter un jugement d'appréciation sur ces faits et principes » (p. 3). Nous pouvons remarquer, ici, que la pensée critique est véritablement conçue pour elle-même : c'est à la fois un produit fini et une pratique quelque artistique où l'on considère que l'individu fait preuve de prouesse critique envers toute création humaine (Rey-Debove, 1998 cité par De Visscher & Latinis, 2015). En essence, nous relevons une pensée qui éveille un questionnement chez l'individu après repérage d'une incohérence qui, pour lui, est significative. Le travail réflexif de la pensée critique est son objectif-même : elle ne peut être enseignée, elle se forme à partir des expériences et des connaissances de chacun. C'est un examen métacognitif qui porte sur la pensée, la réflexion, la délibération et leur justesse (Hawken, 2016). Selon Lipman (2011, cité par Hawken, 2016) « la pensée critique [...] a pour fonction d'examiner des idées, des valeurs, des normes auxquelles font appel les participants d'une réflexion philosophique en groupe. [...] La pensée critique est une pensée qui facilite le jugement parce qu'elle repose sur des critères, est autocorrective et soucieuse du contexte ». En essence, elle se maintient dans un niveau purement conceptuel qui voit, finalement, son expression à travers ce que l'on appelle l'esprit critique. Cette distinction est cruciale et les termes ne peuvent être interchangeables afin de ne pas apporter de confusion. Donner une définition à la pensée critique de manière exhaustive et complète reste compliqué, cependant l'aspect cognitif opérationnel, la nécessité de connaissances préalables, l'interaction avec autrui et son dynamisme restent les constantes dans ces définitions. La pensée critique évolue chez l'enfant grandissant et évolue également en phase avec son temps.

Du côté anglophone, *critical thinking* est conçu comme étant un processus composé de processus mentaux et une série de mouvements procéduraux, cependant Bailin (2002) fait justement remarquer que les processus mentaux sont inobservables dans la mesure où on ne peut qu'inférer qu'un individu a fait preuve de *critical thinking* lorsqu'il a réussi à accomplir une tâche qui requière une réflexion (p. 3). Nous pouvons ainsi remarquer que la nécessité de faire une distinction entre ce qui se déroule au niveau cognitif et toute expression observable de

celui-ci par l'individu est fondamentale. Bailin (2002) ajoute qu'une conceptualisation du terme en décrivant simplement les opérations cognitives mises en œuvre ne suffit pas pour s'assurer que l'individu fait preuve de *critical thinking* car tous ces actes de questionnement, de recherche, d'analyse, d'interprétation, *problem-solving* (trad : résolution de problème), *decision-making* (trad : prise de décision) et communication peuvent être le résultat d'une forme d'automatisme ou de réflexe qui perdent ainsi toute contemplation critique. En essence, tout ne peut être remis en question ou bien soulever un problème. Il ne faut pas tomber dans un relativisme absolu qui ne bénéficie à personne. Ainsi, définir la pensée critique ou *critical thinking* en tant qu'examen critique et métacognitif de la pensée elle-même, à distancier des actes observables de l'esprit critique, devient véritablement une nécessité. À ceci, il est important d'ajouter la part de connaissance basée sur le contexte d'action, qui ne peut être négligée. En effet, il n'est pas possible de s'engager dans ce travail extensif de réflexion et de pratique critique sans être doté de savoirs spécifiques aux circonstances et aux domaines concernés. Et, inversement, les savoirs restent insuffisants si l'individu manque d'instinct inquisiteur et de détermination à appréhender la situation de manière rationnelle et réfléchie en faisant recours aux attitudes qu'il a cultivé tout au long de sa vie que sont, entre autres, l'ouverture d'esprit, la justesse d'esprit, etc. (Bailin, 1999). Les conséquences peuvent être véritablement néfastes et peuvent créer des malentendus presque irrémédiables. Ainsi, la notion d'« humilité intellectuelle » (en anglais, *intellectual humility*) de Paul et al. (1989) prend toute son importance. Un autre point de vue concernant le terme de *critical thinking* provient de Thayer-Bacon (1998) qui ne reconnaît pas la pensée critique comme étant un produit fini en lui-même mais simplement un instrument qui n'existe que lorsque des individus partiels l'emploient. Cette conception de *critical thinking* met en évidence une pensée critique qui est en elle-même biaisée car elle se façonne inévitablement sur le contexte où elle est mise en œuvre. Nous pouvons voir que malgré l'apparente divergence d'opinions quant à la pensée critique, les chercheurs finissent par se joindre sur son paradoxe. Une pensée qui se doit d'être comprise et conçue pour ce qu'elle est et une pensée qui, malgré sa volonté de se rendre universelle, ne l'est pas. Des facteurs externes viennent la modifier et l'influencer la rendant ainsi toujours changeante et dynamique. Cet aspect inférentiel sociologique est repris par Heyman (2008) et Murphy et al. (2014) lorsqu'ils mettent en évidence une forme d'enrichissement de la pensée critique par l'interaction avec autrui. Ceci démontre, effectivement, que la pensée critique n'est pas relative à l'âge ni à la sagesse de l'individu. C'est une habileté qui se cultive dès lors que l'individu entre en contact avec autrui. Ainsi, les pédagogues et chercheurs en science de l'éducation démontrent que la composante perceptible

de la pensée critique, l'esprit critique, peut effectivement être enseignée (McVey, 2012) en prenant soin d'inclure un enseignement épistémologique des diverses notions transmises (Siegel, 1989) afin de répondre aux *pourquoi* des uns et des autres. En effet, Awais et Darbellay (2017) citent Jourdain (2004) pour mettre en évidence cet intérêt grandissant de vouloir enseigner la pensée critique car c'est le moyen par lequel l'apprenant peut appréhender de manière raisonnée et intentionnelle le contenu des enseignements qu'il reçoit. Pour cette raison, la pensée critique devient une compétence figurant à plusieurs reprises dans les instructions officielles.

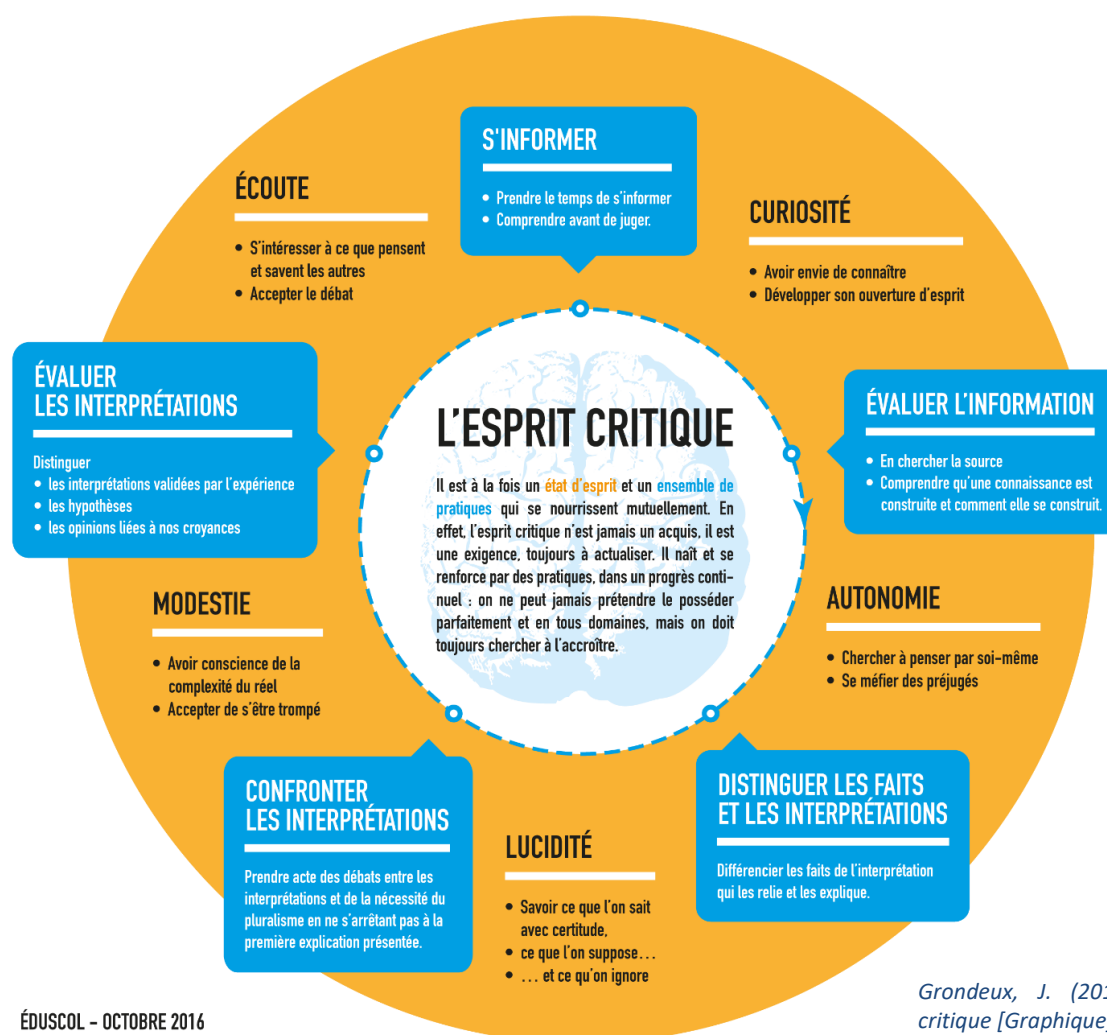
Enfin, nous pouvons dire que plus nous cherchons à définir ce qu'est la pensée critique, plus celle-ci nous échappe. Cependant, nous pouvons affirmer avoir réussi à faire une distinction entre la pensée et l'esprit critique que la littérature scientifique anglophone ne fait pas. En effet, nous pouvons remarquer que dans les nombreuses définitions de *critical thinking* (traduction littérale : pensée critique) il persiste toujours une sorte de finalité qui est externe à la pensée-même. La posture du penseur critique vise une résolution de problème et une prise de décision que la pensée critique (au sens français) ne vise pas nécessairement. La simple posture réflexive suffit pour mettre en évidence l'existence de cette pensée : dynamique et toujours sujette à des transformations. Comme l'explique Boisvert (2000), l'esprit critique représente une partie, est issu de la pensée critique. C'est son expression observable.

b) Esprit critique

Jérôme Grondeux (2016), Inspecteur général Histoire et Géographie, identifie l'esprit critique comme étant « à la fois un état d'esprit et un ensemble de pratiques qui se nourrissent mutuellement. [...] [Il] n'est jamais acquis, il est une exigence, toujours à actualiser. Il naît et se renforce par des pratiques, dans un progrès continu : on ne peut jamais prétendre le posséder parfaitement et en tous domaines, mais on doit toujours chercher à l'accroître. » Nous pouvons, ainsi, noter que l'esprit critique est, effectivement, la « pratique » de la pensée critique tel que nous avons commencé à l'aborder dans la partie précédente. Grondeux (2016) ajoute que l'esprit critique est un « ensemble d'attitudes et d'habitudes d'aborder les choses ». Cette explication est particulièrement pertinente car elle met en évidence, encore une fois, le caractère observable de la pensée critique. Depuis la loi d'orientation et de programmation du

8 juillet 2013 pour la Refondation de l'école de la République, ce terme est mentionné à maintes reprises dans les programmes officiels d'Eduscol (Bulletin officiel, Socle commun de connaissances, de compétences et de culture, etc.) rendant celui-ci une compétence à part entière comme le serait l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, le dénombrement et le calcul, etc. Ainsi, cultiver l'esprit critique des jeunes élèves est devenu une véritable ambition et un objectif à atteindre pour l'École française. Bronner et Pasquinelli (2019 ; 2021) expliquent dans leur rapport que l'esprit critique est souvent associé à la notion de doute. En effet, lorsque l'individu se retrouve dans un moment d'incertitude, il s'arrête, littéralement, il s'attarde et commence à se pencher, se rapproche du problème afin d'entamer une réflexion : il suspend pendant quelque temps son jugement. C'est justement ce sur quoi Grondeux (2016) insiste dans son explication : il est fondamental de prendre le temps, de ne pas se presser dans sa prise de décision. En outre, Bronner (2019) ajoute dans son entretien la nécessité de prise de distance que l'adjectif « critique » entend – cette même prise de distance est reprise factuellement en tant que compétence du langage oral dans le programme du cycle 2 publié au BO n°31 du 30 juillet 2020 : « Adopter une distance critique par rapport au langage produit ». En essence, lors de cette suspension provisoire de jugement, l'individu prend soin d'engager toutes ses connaissances antérieures, cherche et compare activement les sources, questionne et déconstruit – il prend une distance vis-à-vis de l'objet de son doute et de ce qu'il a pu découvrir dans ses recherches. De plus, cette pause, ce moment d'arrêt est d'autant plus significatif car dans une société capitaliste toujours en marche, dépourvue de moments de répit, les individus sont constamment pris par les fluctuations de la vie de tous les jours et se retrouvent dans l'impossibilité de pouvoir prendre le temps de réfléchir à ce qui les entoure. Ainsi, cet arrêt momentanée, prend toute sa valeur. L'aspect sociologique, fondamental, relatif à l'interaction avec autrui ne peut être négligé. Grondeux (2016) souligne la part importante d'autonomie que constitue l'esprit critique car, somme toute, il faut apprendre à réfléchir par soi-même, mais il met en évidence, également, la place de l'écoute. En effet, l'individu peut penser avec autrui en interagissant, en discutant, en étant attentif à ce qu'il avance. Le dialogue, le débat sont fortement encouragés afin d'aboutir à une évaluation générale des diverses interprétations. La pertinence de la discussion autour de l'esprit critique et de son enseignement dans les écoles réside dans la situation actuelle relative à la divulgation excessive et irrépressible d'informations et l'impossibilité du cerveau humain de les absorber et traiter consciencieusement. Ainsi, le développement de l'esprit critique « doit permettre de gagner un accès plus sûr à la connaissance et [doit] donc être conçu comme un ensemble de capacités qui

amènent à l'enrichissement de sa vie cognitive, pas au renfermement sur soi-même. » (Bronner & Pasquinelli, 2021).



L'enseignement de l'esprit critique dans les salles de cours doit se faire après un temps de préparation en amont. Bronner & Pasquinelli (2021) mettent en évidence une méthode d'enseignement généralisée dans les écoles qui se limite à la simple présentation de diverses théories, expériences, documents, etc. aux élèves afin qu'ils puissent être témoins et récepteurs de plusieurs supports simultanément et faire, seuls, ce travail de confrontation et d'analyse critique. Or, le travail de transmission des méthodes et de prise de conscience de l'intérêt de tout contenu inhérent aux disciplines étudiées doit passer par la rencontre épistémologique de ses savoirs (Siegel, 1989). En quelques mots, outre le fait d'enseigner comment on procède dans la résolution d'une addition, il est souhaitable prendre le temps d'expliquer l'intérêt de cette démarche et de l'existence de celle-ci. En effet, chez les élèves plus jeunes, la question

qui proémine est toujours « *pourquoi ?* » faisant de cette sollicitation un signe d'une curiosité et d'un émerveillement qui sont presque innés auxquels l'école se doit de répondre. De plus, cette curiosité rend compte de la motivation qui pousse les enfants à poser des questions, à vouloir trouver des réponses et c'est cette même curiosité qui devient de plus en plus estompée au fil des années d'étude. Ainsi, ces enfants nécessitent, encore une fois, d'apprendre les méthodes, les procédures et acquérir les outils qui vont leur permettre de mettre en œuvre leur esprit critique et, en conséquence, développer leur pensée critique dès le plus jeune âge. Ainsi, nous retrouvons l'autonomie dont parle Grondeux (2016) et la pensée critique autocorrective de Lipman (2011). Bronner (2019) explique, en prenant l'exemple du père Noël, que les enfants de 7 ans sont déjà capables de saisir les incongruences, les anomalies dans les récits des adultes, dans leur environnement, douter progressivement et faire appel à leur esprit critique. Nous pouvons donc affirmer que les individus possèdent une propension à vouloir engager leur esprit critique ou bien, « une motivation interne constante à vouloir interagir avec des problématiques et prendre des décisions en utilisant l'esprit critique » (Facione, 2000, p. 65). Il est évident que cela représente un travail long, complexe et fatiguant pour les élèves comme pour les enseignants cependant, si nous pouvons reprendre la même idée exprimée auparavant, le simple fait de s'attarder sur cet exercice et prendre soin d'enseigner correctement les apprentissages représente lui-même une opposition à l'omniprésente et écrasante vitesse de vie, excessive, dont nous souffrons tous. Ainsi, il est absolument fondamental de respecter le développement psychologique des enfants et de ne pas déverser l'ensemble des contenus des programmes sans avoir une réflexion et une posture critique vis-à-vis des méthodes d'enseignement car nous pouvons parfois passer à côté d'aspects qui peuvent être primordiaux pour l'enfant, dont il peut avoir besoin pour le reste de sa vie. De plus, le système dit « spiralaire » ne peut être pleinement profitable si chaque enseignant laisse à son collègue la responsabilité d'apporter ces outils et méthodes d'approche critique face à tout ce qui questionne l'enfant. En essence, la manière dont l'esprit critique doit être abordé à l'école doit être consciencieuse des capacités intellectuelles des élèves mais rendre également possible sa « transférabilité » dans tout autre aspect de leur vie. En effet, l'esprit critique doit être enseigné en tant que compétence inter et transdisciplinaire (Halpern, 2001). De son côté, Willingham (2008) met en évidence cette problématique de transférabilité inhérente aux habilités acquises en matière d'esprit critique qui, en soi, reprend en partie l'idée de contextualisation de la pensée critique émise par Lipman (2011). En effet, une pensée critique est particulièrement représentative du contexte où elle procède et par conséquent, son expression par l'esprit critique, donc la question se pose sur son aspect universel mais également spécifique à chacun. Selon certains chercheurs, cette lacune

est remédiable à partir du moment où l'on permet aux apprenants de pouvoir faire usage de leur connaissances méthodiques, théoriques, procédurales antérieures dans d'autres domaines et si l'on prend soin de démontrer la possibilité de ce transfert de compétences (Kennedy et al., 1991 ; Bronner & Pasquinelli, 2021). Des études sur la transférabilité des compétences démontrent que l'étude métacognitive des méthodes et des outils d'apprentissage permettent une meilleure transférabilité de compétences dans d'autres disciplines que la mise en œuvre de simples processus cognitifs comme l'observation, la mesure et la classification que l'on aborde le plus souvent pendant la démarche scientifique ne permettent pas (Nickerson, 1988 ; Bronner & Pasquinelli, 2021). D'autres chercheurs parlent également de « *structure sensibility* » ou « *structure training* » (trad : sensibilité à la trame ou formation à la trame) où l'on enseigne aux élèves à reconnaître des modèles ou des trames afin d'engager les opérations spécifiques à ceux-ci (Hummel & Holyoak, 1997, cités par Halpern, 1998 et Lai, 2011). L'intérêt serait de permettre aux apprenants de rencontrer des situations proches de la vie réelle en classe afin d'en tirer des conclusions critiques tout en étant soutenus et guidés par leurs enseignants (Bronner & Pasquinelli, 2021). C'est ici que nous retrouvons la zone proximale de développement de Vygotsky et la théorie socio-constructiviste de Dewey et Piaget. En effet, c'est un travail collaboratif qui se fait entre les élèves et l'enseignant mais également entre les élèves eux-mêmes. Heyman (2008, cité par Lai, 2011) souligne que toute expérience sociale peut influencer positivement l'habileté critique et le raisonnement des enfants. En effet, grâce aux interactions, les enfants peuvent révéler tout aspect implicite ou mécompris et aboutir de manière autonome et collaborative vers une élucidation commune qui soit correcte et acceptée par tous (Murphy et al., 2014). Parallèlement, le rôle de l'enseignant est de faire preuve d'esprit critique dans sa démarche d'enseignement en mettant en évidence leur démarche de raisonnement. Ils peuvent réfléchir à haute voix avec les élèves, formuler des problématiques, définir des termes, des concepts, etc. afin de montrer aux élèves un modèle de mise en œuvre d'une démarche critique (Facione, 2000; Paul, 1992, cités par Lai, 2011). Ce même argument est repris par Murphy et al. (2014) afin de démontrer que ce travail peut être également entamé par les parents à la maison. En effet, les interactions langagières entre les parents et leurs enfants se rapprochent du concept de « *decontextualized language* » (traduction littérale : langage décontextualisé) de Snow et al. (2001) qui est essentiellement toute conversation où le parent apporte des explications sur le monde ; sur les agissements des individus, sur la manière dont certaines objets marchent, etc. La nuance réside dans le terme même de conversation où l'adulte apporte ses savoirs à l'enfant sans autre finalité que de satisfaire la curiosité de celui-ci. C'est également un langage plus complexe à celui de l'enfant qui lui apporte de la pure

nouveauté, avec du vocabulaire et de la syntaxe nouveaux nécessitant un travail d'abstraction qui dépasse la capacité de compréhension et d'analyse de l'enfant (Curenton & Justic, 2004 ; Demir et al.,2014 ; Cummins, 1979). De plus, ces conversations sont logiques et comportent des éléments de temporalité, causalité et de conséquence qui éveillent l'esprit logique des enfants et les rendent plus aptes à participer aux conversations futures et au travail entrepris à l'école. Finalement, les chercheurs en psychologie de développement de l'enfant et les pédagogues soutiennent fortement ces discussions qui non seulement bénéficient à bâtir des bases solides de l'esprit critique des plus jeunes, mais poussent, également, à construire une relation d'entente entre les parents et leurs enfants et un sentiment de confiance chez les enfants-mêmes – ce dernier-ci viendra alimenter leur curiosité, leur motivation, leur autonomie et leur habileté d'auto-régulation (Pasquinelli et al., 2020).

Essentiellement, ce que nous cherchons à développer auprès des élèves de premier degré c'est d'accorder beaucoup d'importance à la raison et à la vérité, de respecter les autres lors de discussions ou de débats, d'être ouvert d'esprit et être capable de comprendre le point de vue d'autrui, et considérer toutes les alternatives avant de prendre une décision (Bailin et al., 1999). Dans notre travail de recherche, nous nous intéressons particulièrement à l'aspect social que caractérise l'esprit critique. En effet, nous souhaitons démontrer que la pensée critique, alimentée par les pratiques de l'esprit critique, peut se développer dès le plus jeune âge avant que les enfants ne maîtrisent parfaitement la lecture et l'écriture. C'est pour cette raison que nous avons décidé de nous attarder sur l'argumentation ou l'esprit argumentatif développés par le biais de l'enseignement philosophique.

II) L'enseignement philosophique

Dans cette deuxième partie, nous souhaitons élucider ce qu'est l'enseignement philosophique en nous attardant sur sa genèse dans les programmes d'enseignement en France et l'importance accordée à celui-ci dans l'évolution du système scolaire français. Puis, nous allons résumer les arguments de divers chercheurs en éducation afin d'explicitier qu'un enseignement philosophique est d'autant plus légitime dès le premier degré qu'il ne l'est en fin d'études secondaires ; en effet, une rencontre préalable à une telle discipline, permet non seulement aux plus jeunes d'appréhender une nouvelle manière de réfléchir et de comprendre des concepts, c'est également un moyen de faciliter l'entrée dans tout écrit argumentatif dont la dissertation philosophique du Baccalauréat.

a) Historique

L'histoire de l'enseignement philosophique remonte à la création de l'Université en 1808 et plus précisément grâce à l'intervention du philosophe français Victor Cousin. C'était initialement un enseignement purement théologique qui se faisait dans des établissements, qui étaient des lieux d'étude entièrement différents des lycées contemporains. En effet, le cursus philosophique comprenait les enseignements suivants : la logique, la métaphysique, l'ontologie, la physique et la pneumatologie (Billard, s. d.). Nous pouvons ainsi remarquer qu'un rapprochement se faisait entre la philosophie et la religion, les dogmes et la tradition avec une première entrée des sciences naturelles. En effet, l'objectif résidait dans l'appréhension de tout ce qui constitue l'être humain. Cependant, avec l'évolution de la société, la définition de la philosophie, ou du moins son enseignement, change. La philosophie devient l'art de raisonner et de convaincre qui s'oppose, à cette époque, à l'art de former des opinions. À ce moment, la morale commence à être considérée comme étant une discipline religieuse qui est l'antithèse de la philosophie.

Avec l'arrivée de Napoléon et l'instauration de la monarchie de Juillet, l'enseignement philosophique relève strictement du milieu universitaire et est rendu entièrement indépendant des autorités religieuses. Cependant, des problèmes surviennent quant à son accès. En effet,

pour accéder au Baccalauréat, il était nécessaire de suivre des cours de philosophie qui, rappelons-le, n'étaient assurés qu'à l'université. Il existait des séminaires, mais ils n'étaient accessibles que si l'on souhaitait devenir une figure religieuse. Et, de manière générale, pour pouvoir s'inscrire en faculté, il fallait obligatoirement avoir fréquenté un collège public. Nous pouvons ainsi voir qu'une forme d'élitisme universitaire persistait autour de cette discipline. Finalement, c'est dans ce contexte que l'action de Victor Cousin prend naissance.

L'objectif de Cousin était d'instituer un véritable enseignement philosophique. Cependant, son œuvre n'était pas spontanément accueillie dans la mesure où des doutes naissaient autour de l'instauration d'une doctrine au sein de cet enseignement qui, finalement, allait à l'encontre des volontés postévolutionnaires de détachement du joug monarchique et religieux. Pour cette raison, l'objectif de l'enseignement philosophique n'était pas celui de faire adhérer les élèves à une doctrine mais d'apprendre plusieurs philosophies pour acquérir les outils nécessaires à former leurs propres jugements. Cousin défendait, ainsi, l'idée que l'on peut être formé à la philosophie bien avant l'université. Ce projet, monumental, se concrétise progressivement avec une plus grande attention portée sur le métier de professeur de philosophie qui, au même pas que l'enseignement philosophique, est constamment remis en question encore aujourd'hui. Cependant, à partir de 1852, jusqu'en 1863, l'enseignement philosophique a été effacé pour devenir un enseignement de la logique. Nous pouvons remarquer que son statut, comparé à celui d'autres disciplines, reste fortement contesté et semble presque refléter le contexte socio-historique de l'époque. En effet, ces dates correspondent au Second Empire de Napoléon III. Ce ne sera qu'en 1863 que l'enseignement philosophique sera rétabli de façon définitive grâce à la création d'un véritable programme d'enseignement et d'une épreuve de philosophie écrite (1864) qui vient s'ajouter à l'épreuve orale.

Enfin, avec la circulaire de Monzie du 2 septembre 1925, les attendus de l'enseignement philosophique sont définis. Il est important de souligner qu'une différence nette était faite entre l'enseignement philosophique et la philosophie au sens de philosopher. En effet, l'enseignement philosophique est devenu une matière comme pourraient l'être les enseignements fondamentaux insérée dans le cursus d'un lycéen. L'objectif étant, tel qu'il est mentionné par la circulaire, de fournir des outils à des individus dotés de pensée propre, « capables d'exercer le jugement éclairé et indépendant que requiert notre société démocratique ». Or, une problématique survient depuis 1945 avec ce qu'on a appelé la

démocratisation des enseignements à la suite de la *massification* de l'effectif des lycéens¹. En effet, une conséquence qui a été relevée de ces phénomènes est une baisse du niveau de maîtrise des contenus des années antérieures que ce soit au niveau de la langue française ou bien du bagage culturel qui sont essentiels pour appréhender l'année de philosophie en fin d'étude secondaire. Ainsi, il a été question de réfléchir à la possibilité de créer une classe préparatoire dès la Première L. Cette idée reste encore aujourd'hui écartée puisque le consensus général est celui de fournir un enseignement philosophique sur plusieurs années uniquement à l'université. Nous pouvons considérer que, de manière générale, une forme d'élitisme persiste autour de la question d'accessibilité de cette discipline, une parmi les nombreuses critiques et contestations portant autour de l'enseignement philosophique en classe de Terminale. En effet, selon Ducat (2008) il y aurait un grand intérêt de considérer une transformation de cet enseignement en terminale en un enseignement plus progressif. En outre, il interroge quant à la capacité philosophique des enfants qui, conséquemment, admettrait que des professeurs de philosophie puissent enseigner également au collège et éventuellement dans les écoles et renoncer ainsi à leur statut privilégié. Effectivement, l'épreuve écrite de philosophie, depuis sa conception, a toujours été vue comme étant un « couronnement des études secondaires » et l'unique épreuve orale de philosophie se cantonne dans l'épreuve de rattrapage. Ainsi le fait même d'avoir une discussion autour de cette problématique nous a paru comme étant particulièrement intéressant pour notre travail de recherche, dans la mesure où cela ouvre des portes à un questionnement autour de la place donnée à cette discipline mais également aux objectifs initiaux sous-jacents qui paraissent de bonne foi mais qui sont devenus très rapidement sélectifs.

Enfin, nous cherchons par notre travail de recherche, en partie, d'expliquer que non seulement la définition de ce qu'est l'enseignement philosophique se doit d'être moins rigide mais nous souhaitons, également, démontrer qu'une philosophie pour et par les enfants est bel est bien possible. Nous sommes parfaitement conscients que l'enseignement de la philosophie ne se réduit pas strictement à l'acte d'argumenter, mais plutôt de « [viser] la maîtrise de l'expression organisée de la réflexion personnelle » (Sherringham, 2006, p. 4). Nous nous sommes tout de même penché vers l'argumentation orale afin d'explorer les capacités des jeunes élèves de Premier Degré et de leur permettre de prendre conscience des dynamiques

¹ Par démocratisation nous entendons l'ouverture ou l'élargissement de niveaux d'études ciblés à un plus grand nombre d'individus ; la massification, quant à elle, est l'augmentation du nombre d'élèves fréquentant un quelconque niveau d'école.

interlocutoires qui existent entre les individus, toujours dans un souci de formation personnelle et d'engagement de sa pensée et son esprit critique.

b) Une philosophie en école primaire ?

Épicure, dans sa Lettre à Ménécée, écrivait : « Quand on est jeune il ne faut pas remettre à philosopher, et quand on est vieux il ne faut pas se laisser de philosopher. Car jamais il n'est trop tôt ou trop tard pour travailler à la santé de l'âme » ; Chirouter (2010) cite Groethuysen lorsqu'il dit que « la métaphysique consiste à répondre aux questions des enfants » (p. 8) ; d'autres philosophes comme Descartes ou bien Hegel, au contraire, estiment que la philosophie semble être le moyen par lequel l'on sort de l'enfance pour aboutir à une certaine maturité d'esprit. Ainsi, nous pouvons remarquer que faire de la philosophie semble être un sujet particulièrement controversé, qui partage les opinions. Cependant, aujourd'hui, les chercheurs et professeurs ravivent la conversation autour de la philosophie pour les enfants et la légitiment par la création d'associations. En effet, Lipman crée l'IAPC pendant les années 1970 aux Etats-Unis permettant la mise en place de véritables dispositifs et la création de nombreux outils promouvant cette cause. Celle-ci a engendré la création du Conseil international de philosophie pour les enfants (ICPIC) en 1985 qui publie une revue appelée *Childhood and Philosophy* afin de favoriser la collaboration de divers auteurs et chercheurs en philosophie pour les enfants dans le monde. De la même manière, le lancement de la première Chaire UNESCO sur la pratique de la philosophie avec les enfants en 2016, à l'occasion de la Journée mondiale de la philosophie, est un véritable pas vers une valorisation de cette pratique avec les enfants en réponse au contexte social dramatique qui est commun à tous les pays du monde. Cette chaire, dont la titulaire est Edwige Chirouter, définit son objectif qu'est celui « d'aider au développement de ces pratiques citoyennes par la recherche, l'enseignement, la formation, la diffusion d'outils pédagogiques dans les écoles et la Cité. » En effet, la confrontation au monde est particulièrement difficile pour les plus jeunes et le fait de parler de sujets complexes, dans un cadre sécurisé et sécurisant, est important pour leur épanouissement intellectuel et affectif mais également pour leur développement personnel.

La pensée se développe avec la langue parlée et la discussion permet aux enfants de « mettre des mots » sur leur vécu et commencer à élaborer une vision du monde qui leur est propre mais également partageable. Ainsi, dans notre travail de recherche nous nous concentrons sur l'activité du philosophe, son enseignement et son apprentissage qui sont mis en avant dans les pratiques. L'objectif est d'amener les enfants à penser à tout ce qui les entoure mais également à « oser repenser les fondements » (Meyer, 1997) et prendre le temps de se pencher sur ce qui leur est transmis. Nous retenons la signification du philosophe comme étant la capacité de « penser par soi-même », une des plus célèbres expressions de Kant. Ceci ne se traduit pas par la réflexion que mettent en œuvre les grands philosophes, mais simplement le fait de se donner la possibilité de penser tout simplement, selon ses propres capacités et ses connaissances.

« Il s'agit d'initier une entrée dans la réflexion, par le questionnement, la clarification de ses opinions, la conscience de leur origine, leur mise en question en tant que préjugés, la formulation de questions pertinentes, l'ouverture sur une pluralité de solutions possibles, avec des réponses argumentées, etc. » (Blond-Rzewuski et al., 2018)

Lorsque nous nous plaçons dans le Premier Degré, nous souhaitons nous appuyer sur l'étonnement et la curiosité des enfants afin d'ouvrir les portes à la réflexion, la prise de conscience de leur préjugés et laisser place au doute afin que leur pensée se construise progressivement et qu'elle leur devienne personnelle. En outre, il est question de développer l'utilisation de son raisonnement et, ainsi, sa pensée critique. Nous ne cherchons pas à créer des définitions philosophiques de concepts déjà explorés ou de concepts nouveaux mais de permettre aux jeunes élèves de rencontrer, pour la première fois, les divers processus de l'acte de philosopher. De plus, nous pourrions permettre aux élèves de sortir de leur égocentrisme pour s'insérer dans une communauté et de sortir également du dogmatisme de l'opinion personnelle qui prime sur les autres pour entrer dans la confrontation de points de vue et à l'aboutissement d'une recherche de sens.

Les enjeux didactiques sont nombreux. En effet, les élèves sont pleinement acteurs de leurs apprentissages et les situations réfléchies pour les élèves les mettent en activité et leur permettent d'apprendre en pratiquant. Cela fait référence à la *pédagogie coopérative* de Freinet : le rapport entre enseignant et élève est beaucoup plus souple car, par exemple, après

que les élèves auront compris le déroulement d'une séance de DVP, l'enseignant se mettra en retrait et laissera les élèves discuter entre eux dans un espace qu'il a créé avec les élèves, un espace qui prévoit des règles démocratiques favorisant la prise de parole de tous. De manière générale, nous nous situons dans une prospective car l'absence de réglementation ministérielle autour de l'enseignement philosophique avant la classe de Terminale, nous laisse une grande marge de manœuvre. En effet, il existe des nombreuses recherches, des situations expérimentales, des discussions et des réactions qui alimentent, justement, la définition de « philosopher » que l'on peut pratiquer en milieu primaire mais également l'approfondissement ou l'élargissement de ce que peut être un enseignement philosophique et le rôle du professeur. Avec les enfants, nous visons le développement d'une démarche intellectuelle et démocratique en développant leurs capacités linguistiques tout en gardant la démarche méthodologique active mise en œuvre. Nous souhaitons éveiller et développer tout réflexe les amenant à mieux appréhender le monde qui les entoure, y compris les adultes avec lesquels ils échangent. En effet, ce qui se joue, ici, c'est principalement le droit des enfants d'avoir leur parole prise en compte et leur droit de posséder un jugement qui est le leur, le tout se déroulant dans l'espace public.

De maintes philosophes affirment que la philosophie se suffit à elle-même et qu'un enseignement viendrait perturber ce côté spontané et naturel qui la caractérise. En effet, il suffit qu'un esprit apparaisse pour pouvoir penser (Blond-Rzewuski et al., 2018). Cependant, il est nécessaire de créer un cadre qui s'appuie sur les recherches faites en sciences de l'éducation et les théories de l'apprentissage pour situer proprement les compétences qui sont travaillées. Car comme nous l'avons expliqué auparavant, l'enfant est en partie « maître » de son apprentissage et il nous est dû en tant que pédagogues de définir et de lui préciser ce qu'il est en train d'apprendre afin qu'il puisse, justement, penser à la démarche intellectuelle qu'il met en œuvre (auto-évaluation de ses acquis). Ainsi, Tozzi (1997) explicite trois compétences du philosophe, incontournables, sur lesquelles nous nous sommes penchés dans notre travail de recherche. Celles-ci sont la problématisation, la conceptualisation et l'argumentation. La problématisation consiste à s'interroger sur des faits, à émettre des hypothèses et à questionner ses propres opinions ou bien celles d'autrui ; la conceptualisation vise à se pencher sur une notion en la déconstruisant ou en définissant chaque élément qui la compose pour alimenter sa réflexion et établir des définitions multiples ; enfin, l'argumentation, qui est le sujet de notre mémoire, consiste en l'apport d'une justification à ses affirmations, à la thèse, etc.

L'échange oral reste l'activité langagière la plus privilégiée en cycle 2 (notamment en CP où nous avons mis en place nos séances de DVP). En effet, nous pouvons permettre aux plus jeunes, n'ayant pas une maîtrise parfaite de l'écrit, de construire leur pensée par l'échange oral d'idées, qui reste nettement plus dynamique et spontané. Il est évident qu'à partir du cycle 3, ou bien même à partir du niveau de classe CE2, l'écrit peut être exploité pour garder une trace des séances de DVP. De la même manière les élèves peuvent faire recours à l'écrit avant et pendant ces séances, par exemple, en préparant la séance en posant des questions ou en émettant des hypothèses, faire une synthèse des points saillants ou en écrivant un texte personnel. L'objectif est celui de passer de la confrontation d'idées de manière collective à une prise de position individuelle et personnelle dans sa feuille. Nous ne demandons pas à des élèves de CM1 ou de 6^{ème} d'écrire une dissertation sur ce qu'est le « beau » ou sur la nature de « l'art », nous souhaitons simplement leur permettre de laisser libre cours à leur pensée dans une feuille en s'appuyant sur ce qui a été dit, en reprenant le vocabulaire ou les expressions employées en groupe afin d'aboutir à une réflexion qui certes s'est faite en commun mais qui devient authentique et personnelle. C'est ici que nous remarquons l'usage inaliénablement réflexif de la langue orale et écrite. Daniel (2018) parle de « pensée critique dialogique » car cette pensée interagit, « dialogue », avec celle des autres, l'intègre et la critique pour, enfin, en garder une trace. La discussion est, justement, l'action d'examiner les propos des uns et des autres en faisant preuve d'esprit critique afin d'approfondir sa pensée, s'acculturer et, ainsi, dompter toute idée reçue ou stéréotype.

Finalement, nous retenons l'approche vygotskienne qui explique que le langage et la pensée sont deux mécanismes qui se chevauchent et qui se codéveloppent grâce aux interactions sociales. Et l'enseignement philosophique entendu comme l'enseignement du philosophe engendre le travail de questionnement, d'introspection et de recherche de tout mot qui se rapproche le plus possible à ce que le jeune enfant souhaite exprimer. Ainsi, par la philosophie, les enfants peuvent acquérir des capacités et des compétences langagières et réflexives leur permettant d'exprimer leur pensée et de dépasser les préjugés et les faussetés dans une perspective de construction de soi en tant que citoyen en devenir. Enfin, comme Sasseville (2012) l'exprime clairement « la pratique de la philosophie leur donne aussi l'occasion d'apprendre à poser des questions génériques qui transcendent les différentes disciplines enseignées à l'école. »

III) L'argumentation

La place de l'argumentation en tant que compétence ou, bien même, en tant que discipline évolue pas à pas avec les nombreuses réformes et ajustements qu'a subi l'Éducation française. En effet, les priorités de l'école du XX^{ème} siècle étaient, essentiellement, lire, écrire et compter ; en outre, l'objectif principal pendant la première moitié du siècle était celui de former des futurs soldats pour les garçons et des femmes au foyer pour les filles. Ainsi, la place du débat, de la discussion et de l'expression de sa propre opinion était réservée à une certaine élite, et ces actions réprimandées. Depuis les années 1970 l'oral est devenu un sujet de recherche en didactique et en pédagogie qui s'est révélé non négligeable. En effet, l'expression orale a commencé à être conçue comme étant une compétence qu'il faut appréhender sous tous ses aspects et dans toutes les disciplines. Ainsi, depuis la rentrée de 1990 l'enseignement de l'oral a été inclus officiellement dans les programmes scolaires ; encore plus légitimisée en 2008 avec la création de Socle commun de connaissances et de compétences – devenu le Socle commun de connaissances, de compétences et de culture en 2015. Cependant, le langage oral reste un terme générique regroupant un ensemble d'aspects ayant, chacun, sa propre spécificité ; l'argumentation en fait partie. Nous allons, ainsi, déterminer ce qu'est l'argumentation à partir de la littérature scientifique. Et ensuite, nous allons relever les enjeux disciplinaires de l'argumentation en matière de développement de la pensée et de l'esprit critique.

a) Qu'est-ce qu'argumenter ?

L'argumentation a été longtemps associée à la rhétorique, elle se succède à cette dernière, ou bien-même, elle en est une évolution. La rhétorique, un terme provenant de la Grèce antique, est une compétence associée aux grands philosophes de cette époque comme Cicéron et Aristote. En effet, c'était un art, c'était une expression humaine parmi d'autre du « bien parler » ; c'est ce qu'on appelle un « art oratoire ». L'objectif premier ou du moins celui qui prévalait était de persuader une foule par un monologue, un discours qui est correctement construit, composé d'une certaine logique et d'autres procédés le rendant attrayant pour le public (Gaussel, 2016 ; Plessais-Bélaïr, 1990). Trois modes de « persuasion » se démarquaient : Ethos (crédibilité de l'orateur, son charisme), Logos (son raisonnement, sa

logique) et Pathos (le recours à l'émotion) (Plessais-Bélaïr, 1990 ; Danblon, 2012 citée par Gaussel, 2016). Pendant le XX^{ème} siècle, la conception de l'argumentation se fait plus concrète. Les recherches s'accroissent autour de ce type d'expression orale qui suscite autant de ferveur et de division entre les hommes et les femmes de l'époque ; deux ouvrages sont publiés après la seconde guerre mondiale qui vont cimenter les bases des études se faisant autour de l'argumentation : *Traité de l'argumentation* de Perelman & Olbrechts-Tyteca (1958) et *The uses of argument* de Toulmin (1958). L'argumentation est, ainsi, caractérisée comme étant « une ou plusieurs techniques discursives permettant de provoquer ou d'accroître l'adhésion des personnes aux thèses présentées » (Gaussel, 2016, p. 2). Nous pouvons remarquer que l'argumentation maintient ses fondements dans la rhétorique dans la mesure où l'orateur cherche à séduire son public par ses propos mais également par son charisme afin de modifier les opinions et les croyances d'autrui. En outre, les propos avancés par l'orateur doivent être parfaitement convaincants et ôter toute possibilité de doute chez l'interlocuteur sans pour autant avoir des appuis scientifiques. Finalement, ici, le degré d'attention penche plutôt sur l'argumentateur que ses propos. Enfin, Breton, dans son livre *L'argumentation dans la communication* (2009), met en avant trois dimensions de l'argumenter : communiquer, ne pas chercher à strictement convaincre l'autre et amener une proposition après un raisonnement (cité par Gaussel, 2016). En effet, l'objectif de l'acte d'argumenter devient l'inclusion d'une opinion dans un environnement qui permet la réception de celle-ci mais également l'évolution de la conversation même (Grize, 1990). Ainsi, comme nous pouvons le remarquer, nous passons d'un accent porté sur les individus et leurs comportements vers les propos eux-mêmes émis. En effet, Breton (2009) fait remarquer que les arguments dépendent fortement des contextes où ils émanent ; l'idée, ou la thèse, peut rester la même cependant la construction sous forme d'argument dépend de la personne à laquelle on s'adresse et du contexte qui berce la discussion. Ainsi, comme nous le faisons dans ce même écrit de recherche, l'acte d'argumenter signifie essentiellement que l'argumentateur agit sur l'opinion de l'autre tout en laissant la possibilité au récepteur d'être d'accord ou pas. Cette part de liberté favorise encore une fois la dimension évolutive de la conversation et élève les interlocuteurs à un même niveau.

Lamarre (2001) explique que « l'argumentation part d'opinions communément admises (le vraisemblable) mais, à la différence de la persuasion, elle est ordonnée à la recherche de la vérité et elle vise à passer du vraisemblable au vrai » (p. 3). En effet, en étant elle-même dialogique, elle pousse les interlocuteurs à soumettre des justifications, des raisons d'une thèse afin de faire adhérer l'auditoire. L'argumentation permet, à la fois de chercher une vérité ou

une délibération, et d'atteindre l'Autre par les propos émis. Lamarre (2001) la distingue également de la démonstration qui, elle, est formelle c'est-à-dire qu'elle n'admet aucun malentendu, et concerne un auditoire universel et non pas contextuel. Ces distinctions, faites par Lamarre (2001) sont résumées dans le tableau ci-dessous :

Démonstration	Argumentation	Persuasion
Formelle	Dialogique	Influence sur l'autre
Vérité	Efficacité subordonnée à vérité	Vérité subordonnée à efficacité
Certitude rationnelle	Conviction rationnelle	Croyance psychologique
Auditoire universel	Auditoire particulier et visée de l'auditoire universel	Auditoire particulier (cibles)
Mathématiques, logique, formalisation des savoirs	Droit, politique, éthique, philosophie	Publicité, propagande, séduction et manipulation

Comme nous pouvons le voir, notre travail se situe entre une uniformisation des opinions et de vérités universelles, et la simple « influence sur l'autre ». En effet, par le travail d'enseignement philosophique, nous souhaitons développer la pensée critique et réflexive des enfants qui « [naît] de la discussion et du besoin de convaincre » (Piaget, 1993, cité par Lamarre, 2001).

Essentiellement, l'argumentation nécessite un échange, un dialogue entre des interlocuteurs qui sont au plus possible, au même niveau et dans un contexte précis. De plus, l'objectif réside dans l'acte de convaincre l'autre par la raison tout en lui laissant une marge de réflexion personnelle. La raison et la recherche de vérité sont ce qui différencie l'argumentation de la persuasion. Et, ce qui nous concerne dans notre écrit de mémoire, est d'amener les jeunes élèves à développer cette compétence au sein des séances de DVP et à la pratiquer dans d'autres disciplines et à l'extérieur de la classe.

b) Un enjeu pour le développement de la pensée et de l'esprit critique à l'école

Les programmes officiels de 2015 ont été conçus de sorte à promouvoir, dans chaque discipline, l'apprentissage d'un esprit critique ou une posture critique de l'élève. En Éducation Morale et Civique (EMC), par exemple, l'élève se projette et se positionne dans une communauté, qu'est sa classe et son école, afin de se préparer à trouver sa place en société. Ainsi, la compétence argumentative devient fondamentale et s'étale dans toutes les disciplines. En EMC, l'argumentation est une compétence travaillée pour elle-même par les élèves autour de thématiques qui les poussent à réfléchir quant à leurs relations avec autrui dans une prospective de citoyens en devenir. En d'autres disciplines, l'argumentation devient un outil de raisonnement qui met en lumière l'esprit critique du jeune élève, qui lui permet d'évaluer les propos d'autrui et en établir une critique (Mercier & Sperber, 2011 cités par Mercier, 2011).

Une compétence développe une intelligence des situations, c'est-à-dire la capacité à utiliser la connaissance dans des situations diverses ou encore être capable de comprendre un texte puis d'en discuter le message (Rey, 2012).

L'argumentation est, ainsi, une manière pour les élèves de construire des savoirs ; et, de manière générale, dans une classe, l'élaboration de connaissances s'élabore par l'activité langagière. De la même manière, Gausse (2016) explique qu'il ne faut pas oublier que l'argumentation s'exerce, à l'école, au sein d'un collectif, elle relève une « *dimension contextuelle de l'argumentation* ». En effet, Schwarz et Baker (2015, cités par Gausse, 2016) distinguent deux utilités de l'argumentation : *apprendre à argumenter* (que nous travaillons essentiellement par le biais de la DVP) et *argumenter pour apprendre* (que nous voyons s'étendre aux autres disciplines). Par exemple, en sciences nous retrouvons la démarche d'investigation, enseignée et pratiquée dès le cycle 1. À partir d'une situation déclenchante et d'une problématique, les élèves émettent des hypothèses à partir de leurs représentations et connaissances personnelles ; ces hypothèses sont confirmées, ou pas, pendant la phase de recherche et d'expérimentation. Les résultats obtenus par les élèves sont, ainsi, discutés afin d'aboutir à une réponse à la problématique. Ici, les élèves argumentent pour apprendre. Une

leçon de science possède ses propres codes langagiers qui la différencient d'une leçon de compréhension d'un épisode d'un album en français ou d'une leçon de mathématique où l'on demande à un élève d'expliquer sa démarche de résolution d'un problème, etc. C'est effectivement le travail mis en place par Bisault et Le Bourgeois (2006) pour rendre compte de la différence entre une démarche d'investigation en science et en histoire. En effet, selon le contexte disciplinaire, une adaptation se fait de la part des élèves et selon les chercheurs, le moment de discussion et d'argumentation leur permet de « forger une culture commune où le débat a sa place » (p. 36). Ainsi, comme nous l'avons précédemment expliqué, tous les enseignements prévoient, d'une manière ou d'une autre, des moments d'échanges et de confrontation et le rôle de l'enseignant est d'identifier les éléments qui favorisent et qui précèdent l'argumentation orale, qui sont généralement des variations de la problématisation et/ou de la conceptualisation, afin d'aboutir à une prise de décision collective qui, à l'inverse des séances de DVP, devient un enseignement institutionnel pour tous. Ces éléments vont progressivement être intériorisés et identifiés par les élèves au fur et à mesure qu'ils les rencontreront dans des contextes différents. Au premier degré, l'argumentation correspond à une confrontation de divers points de vue, cependant celle-ci évolue avec l'accumulation des connaissances et des savoirs des élèves (Gaussel, 2016). Pour cette raison, nous souhaitons la mettre en évidence auprès des élèves afin qu'ils en prennent conscience et qu'ils puissent procéder à une mise à distance vis-à-vis de leur discours mais également à une auto-évaluation.² Essentiellement, nous cherchons à proposer un modèle qui permette aux jeunes élèves de se doter des meilleurs outils pour se positionner en société. Nous cherchons, également, à valoriser certaines conduites qui leurs sont propres et des conduites collectives qu'ils peuvent mettre en œuvre et qu'ils peuvent également transmettre aux autres. Il est important de prendre conscience du fait que les élèves, non seulement ils ont autant de choses à nous apprendre que nous pourrions leur enseigner, mais ils méritent également que leur parole puisse avoir une place dans l'espace public.

Les jeunes enfants, devenus élèves, sollicitent très souvent les adultes les entourant, les enseignants et leur camarades pour toute question, et acquièrent progressivement les compétences nécessaires leur permettant d'appréhender le monde en toute autonomie. Toute construction de connaissance personnelle passe, inévitablement, par une rencontre, un échange

² Elle est partie intégrante des domaines du Socle commun de connaissances, de compétences et de culture notamment le domaine 3 *la formation de la personne et du citoyen* et le domaine 2 *les méthodes et les outils pour apprendre*.

avec autrui qui aboutit en une discussion permettant de confronter les idées (Greco et al. 2016, cités par Scipione, 2020) ; pour cette raison, notre travail de recherche promeut la construction d'une pensée et d'un esprit qui sont critiques qui relèvent de la discussion avec autrui. De plus, Pontecorvo et al. (2004, cité par Scipione, 2020) expliquent que la discussion alimente le raisonnement et l'expression orale et améliore la qualité des interactions sociales. L'éventualité de désaccords est particulièrement bienvenue car cela permet d'approfondir la discussion et déceler de nouveaux angles et points de vue. L'enseignant se doit d'encourager les élèves à poser des questions mais également de leur donner le temps et l'espace d'en discuter entre camarades. C'est essentiellement ce que Wilkinson et al. (2016) définissent par *dialogic teaching* (trad : enseignement dialogique). Il est question d'explicitier ce que l'on attend de la part des élèves et de leur faire comprendre que ce qu'ils font de manière quasi-spontanée leur sera bénéfique pour le reste de leur vie. Cela favorise et promeut, également, les comportements démocratiques et citoyens qu'ils doivent assimiler comme l'écoute, le respect d'autrui, l'expression de son opinion personnelle dans un espace sécurisant en pourvoyant toujours des justifications, la prise en compte du point de vue d'autrui et l'acceptation de changement d'opinion des autres et de soi-même, etc. En somme toute, en leur donnant la possibilité d'argumenter, nous pouvons dynamiser les enseignements et différencier les pratiques.

Enfin, nous pouvons mettre en évidence quatre enjeux relevant de l'apprentissage de l'argumentation : un enjeu langagier apparent car la langue reste l'outil transversal contextualisé à chaque discipline. Un enjeu social qui est la base même de l'argumentation orale, c'est-à-dire la discussion, la confrontation d'opinions. Un enjeu pédagogique qui promeut un modèle plutôt socio-constructiviste et moins transmissif où nous souhaitons permettre aux élèves de participer à la création de leurs savoirs. Enfin, un enjeu didactique qui aboutit dans une perspective de pratique, de confrontation des savoirs etc. (Bisault & Le Bourgeois, 2006). Ce dernier nous est particulièrement intéressant car l'argumentation permet d'appréhender le travail épistémologique que nous souhaitons mener avec les élèves. En effet, cela leur permet de donner du sens aux apprentissages sans que l'enseignant ne leur déverse une quantité écrasante de notions qu'ils peinent à comprendre et dont ils ne décèlent pas l'intérêt.

PARTIE 2 : Méthodologie

Démarche méthodologique

Notre démarche consiste en la mise en place d'une Discussion à Visée Philosophique (DVP). En effet, c'est une pratique qui inclut à la fois une approche par compétences de l'apprentissage du philosophe et des compétences relevant de l'enseignement du français et le dispositif de la pédagogie coopérative. Ainsi, la DVP possède une double visée : une démocratique où l'on établit les règles de prise de parole et de répartition de celle-ci tout en tâchant de respecter les interventions d'autrui. Et une visée philosophique qui cherche à respecter les trois exigences définies par Michel Tozzi (1993, 2012) que sont : la problématisation, la conceptualisation et l'argumentation. Essentiellement, nous souhaitons faciliter la réflexion personnelle des élèves par la discussion. Ce dispositif, à la différence des ateliers de philo AGSAS, la maïeutique, etc., permet une meilleure entrée dans ce nouveau cadre pour les élèves de CP, qui sont généralement moins autonomes que les élèves de cycle 3. En effet, la DVP prévoit des rôles pour les élèves participants comme l'élève président ou chef de parole, le reformulateur, le synthétiseur, un scribe, etc. qui sont, de manière générale, des rôles conçus pour rendre compte de l'aspect démocratique qui existe dans la discussion mais également dans la classe. Ainsi, pour une classe de CP, en période 2, nous avons assumé l'ensemble de ces rôles pour laisser les jeunes élèves s'exprimer sur le thème de l'amitié. Le choix du thème a été fait, d'une part, à partir du projet d'école-cinéma auquel adhère l'école qui a permis aux élèves de visionner le film « *Cerf-volant du bout du monde* » de Roger Pigaut et Wang Kia-Yi (1958). Et d'une autre part, car ce thème, à l'apparence simple, est en vérité très large et très complexe.

Afin de préparer les séances, nous avons commencé par écrire toutes les questions possibles que nous aurions pu poser aux élèves – pendant les séances, d'autres questions sont survenues à partir des propos des élèves que nous avons retenues. Puis nous avons demandé aux élèves de se disposer autour de la table ronde de lecture disponible dans la classe afin qu'ils quittent à la fois leur « espace de travail » et qu'ils puissent vraiment se regarder entre eux. Nous avons commencé par une présentation du travail que nous allions entamer et le sujet général, puis nous avons commencé à poser des questions sur le vécu de chaque élève avant d'entamer une discussion sur les termes. La raison étant de ne pas les faire entrer brusquement dans le « vif

du sujet » mais plutôt de passer de ce qui les concerne individuellement à une discussion plus générale sur l'amitié.

Nous avons prévu 3 séances, ne dépassant pas 30 minutes pour des cycle 2 et pour institutionnaliser et régler la prise de parole nous avons fourni aux élèves un bâton de parole qui circule au sein du groupe.

Participants

Nous avons mis en place notre expérience au sein d'une classe de CP dédoublée (Cycle 2) se situant dans une école élémentaire en Réseau d'Education Prioritaire+ où nous enseignons une fois par semaine, en alternance. C'est une classe composée de 11 élèves âgés de 6 à 7 ans : 6 filles et 5 garçons. Au sein de ce groupe, 3 élèves suivent l'accompagnement éducatif et 1 élève est suivi par une AESH et ils bénéficient, tous, d'Activités Pédagogiques Complémentaires régulièrement. Nous avons rencontré ces élèves à la rentrée, en septembre 2021, en tant qu'observateurs pendant deux semaines puis en tant qu'enseignant à partir de la troisième semaine de septembre 2021. Ces élèves ont tous fréquenté la même école maternelle, à quelques pas de l'école élémentaire, mais font preuve, à la suite des évaluations nationales en début d'année, d'une certaine hétérogénéité des apprentissages. En effet, après avoir discuté avec l'enseignante référente, que nous déchargeons, nous avons remarqué que selon si les élèves ont des frères ou sœurs plus grands qu'eux, certaines compétences sont pleinement acquises, si ce n'est, dépassées. Par exemple, trois élèves dès la fin de la première période sont capables de décoder les consignes et les textes étudiés en classe ; plus de la moitié de la classe sait très bien dénombrer et faire du calcul mental et en ligne en mettant en œuvre des stratégies qui, tel qu'ils le disent, leur ont été démontrées par leurs frères et sœurs aînés ou bien leurs parents. Ceci pour dire, que dans l'ensemble ce sont des élèves brillants.

Du côté du langage oral, ce sont des élèves qui, dans la majorité, prennent beaucoup la parole sauf deux élèves en particulier qui peinent à s'exprimer par manque de lexique ou bien de maîtrise de la langue française. Cependant, depuis le début de la deuxième période ces élèves nous ont fortement surpris car ils sont devenus parmi les premiers à vouloir s'exprimer. Dans l'ensemble, nous avons pu remarquer, qu'il y a des élèves qui possèdent un bagage lexical plus développé que d'autres mais grâce aux maints moments d'expression et d'interaction orale, ils parviennent, tous, à composer des phrases complexes qui vont au bout de ce qu'ils souhaitent

exprimer (avec une aide partielle de l'enseignant). Finalement, dans l'ensemble c'est une classe soudée avec un bon esprit de camaraderie et que nous connaissons de près.

Instruments de recherche et recueil des données

Pendant notre expérience nous avons utilisé un dictaphone pour enregistrer les séances de discussion, le logiciel de transcription de Microsoft Word et le logiciel Excel pour le recueil et l'analyse des données. Nous avons essentiellement enregistré l'entièreté des séances sans filmer les élèves. En effet, nous avons remarqué pendant la première séance que les élèves étaient fortement perturbés par l'appareil photo positionné au fond de la classe : des élèves étaient très gênés et d'autres se focalisaient entièrement sur l'appareil sans regarder les camarades. Ainsi, nous avons choisi de prendre de simples notes quant à leurs comportements. Nous avons participé aux discussions en tant que facilitateur et nous avons recueilli les données sous format audio. Celles-ci ont été transcrites afin d'en permettre une analyse et se trouvent en Annexe 1, 2 et 3.

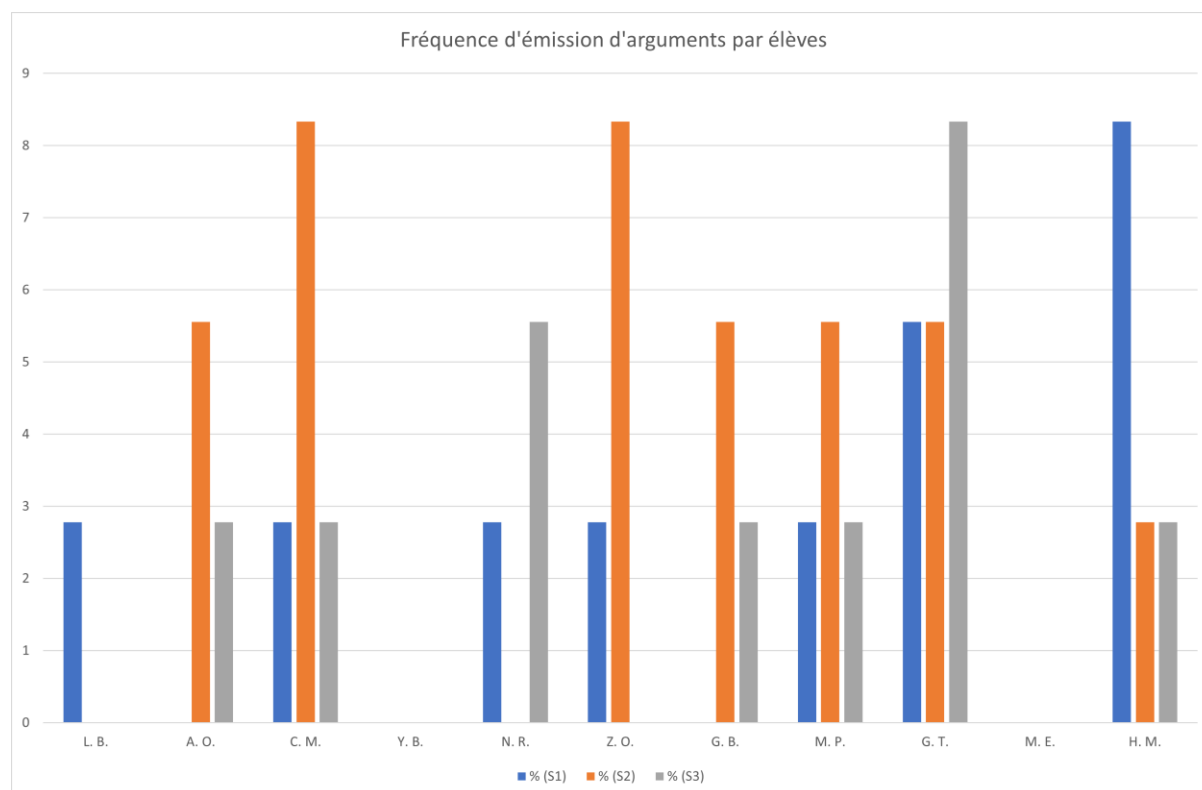
Démarche d'analyse

Pour notre démarche d'analyse, nous avons choisi d'étudier les propos des élèves de multiples façons. En premier lieu, nous avons choisi d'identifier, de manière purement quantitative, le nombre d'arguments émis par chaque élève dans les trois séances et, ainsi, l'évolution de cette fréquence sur la totalité du groupe-classe. De la même manière, une moyenne est également déterminée afin d'identifier la progression de l'ensemble de la classe. L'objectif réside dans l'observation directe du résultat de notre question de recherche afin de mener une analyse quantitative des propos des élèves. En second lieu, une analyse qualitative interlocutoire des interventions des élèves nous permet non seulement de repérer la structure de la pensée, exprimée, des élèves mais également d'analyser la dynamique d'échange au sein du groupe. Nous relevons un argument dès lors qu'un élève justifie son affirmation ou son objection à la question et à la thèse par le biais de la locution conjonctive « parce que ».

PARTIE 3 : Résultats

Analyse des résultats

Avant d'entamer l'analyse factuelle de nos données, nous tenons à amener des précisions quant aux séances qui ont été menées. L'ensemble des séances ont été mises en place sur durée de trois semaines, du 23 novembre 2021 au 7 décembre 2021. Les deux premières séances ont duré environ 25 minutes et la dernière a duré environ 12 minutes. Cette dernière séance é été plus courte car il y avait d'autres engagements inhérents à l'alternance et à l'école. Les parents des élèves Y. B. et M. E. ne nous ont pas accordé la permission d'utiliser leurs enregistrements dans notre travail de recherche. Enfin, nous tenons à préciser que c'était une période assez compliquée, étant donné le contexte sanitaire, et certains élèves étaient absents lors de quelques séances.



Le graphique ci-dessus illustre la fréquence d'émission d'arguments par élève à chaque séance. Les barres bleues expriment la part d'arguments exprimés par chaque élève par rapport à la totalité de la classe pendant la première séance. Même chose pour les barres orange et grises, en ce qui concerne les séances 2 et 3, respectivement.

Dans la première séance, nous avons relevé une moyenne de 0,9 émissions d'arguments au sein de la discussion. Lors de la deuxième séance, la moyenne relevée est de 1,4 et pendant la troisième séance, la moyenne est de 0.8. Dans l'ensemble des séances, nous avons calculé une moyenne de 3,3 sur la totalité des arguments émis et relevés.

Dans l'ordre nous allons procéder à l'analyse graphique de chaque élève. L'élève L. B. a été présente uniquement à la première séance, ainsi, nous ne pouvons interpréter sa progression dans les deux autres séances. Les élèves A. O. et G. B. n'ont pas participé pendant la première séance mais nous pouvons voir qu'à partir de la deuxième séance leur part d'émission d'arguments augmente pour enfin baisser lors de la troisième séance. En ce qui concerne les élèves C. M., Z. O., M. P. nous pouvons constater une évolution lors de la première et deuxième séance cependant, une baisse est relevée pour C. M. et M. P. en troisième séance alors que Z. O. était absente, ainsi nous ne pouvons interpréter son évolution. L'élève H. M., à l'inverse, est celui qui possède la plus grande part d'émission d'arguments à la séance 1 comparé au reste de la classe, cependant une baisse remarquable est relevée en séance 2 qui se stabilise en séance 3. L'élève N. R. voit sa part d'émission d'arguments augmenter de la séance 1 à la séance 3 malgré son absence à la séance 2. Et enfin, pour l'élève G. T. nous relevons une stabilisation de fréquence d'émission d'arguments de la séance 1 à la séance 2 et une augmentation à la séance 3.

Du côté de l'analyse interlocutoire des échanges des élèves, nous avons surligné l'ensemble des arguments émis par les élèves. En vert, nous avons surligné les thèses des élèves et en jaune, les arguments les soutenant. Nous avons également relevé d'autres procédés qui nous ont interpellés en turquoise. Nous insérons un extrait ci-dessous (Annexe 2).

[..]

P. E.

[..] *Alors, est-ce qu'on peut vivre sans amis ? On réfléchit. On ferme les yeux.*

Elève H. M.

Mais non parce que je veux avoir des amis.

Elève G. T.

Non parce que moi, j'ai beaucoup d'amis et j'ai besoin d'amis.

P.E.

Parce que toi tu as beaucoup d'amis mais est-ce que tu penses qu'un jour si tu te réveilles et que tu n'as plus d'amis comment vas-tu te sentir ?

Elève G. T.

Je serai triste parce que j'aurais perdu tous mes amis.

[..]

Elève N. R.

Non, parce que sinon on va pas jouer.

P. E.

On ne peut pas jouer effectivement, vous avez entendu ce que N. R. a dit ? Il a dit que ce n'est pas possible de vivre sans amis parce que sinon on n'aura pas avec qui jouer.

Elève N. R.

Et en plus parce que je vais être seul dans la cour.

[..]

Elève C. M.

Pour moi, on peut pas vivre sans amis parce que quand on veut voyager on peut se faire de nouveaux copains et quand on a pas de copains on se fait des copains. Euhh, tu peux lui dire « est-ce que tu veux jouer avec moi ? » ou sinon tu peux lui dire « est-ce que tu veux devenir ma copine ? »

[..]

Comme nous pouvons le voir dans cet extrait, les élèves répondent à la question posée par la P. E. en amenant une thèse qui leur est personnelle et une justification. Certains élèves prennent le temps de réfléchir (indiqué par les [..]) et émettent une opinion un peu plus riche illustrée

par des phrases plus longues et plus complexes. Par exemple, l'élève C. M. a commencé sa réflexion avec la locution « *pour moi* » (adverbe d'opinion forte de type prépositionnel) afin de souligner que ce qu'elle dira à la suite relève strictement de son point de vue personnel. Puis, dans cette même réflexion, elle a explicité sa thèse, l'argument qui lui semble soutenir son opinion et elle a inséré également un exemple qui illustre son argument.

De manière générale, étant donné la nature du sujet de réflexion – *l'amitié* – les élèves s'expriment à partir de leur propre expérience. En effet, c'est un sujet qui a été choisi car il leur est particulièrement proche. Et dans l'ensemble les élèves ont émis des arguments de type affectif – dans la grande majorité, et de type logique/technique. Nous avons résumé l'ensemble des arguments qui illustrent cette distinction dans le tableau ci-dessous :

Arguments de type affectif	Arguments de type logique/technique
« Parce que ça donne l'amour » (Annexe 1)	
« Parce que c'est ma meilleure amie » (Annexe 1)	
« Parce que je les aime bien et je suis heureux » (Annexe 1)	
	« Parce que peut-être ils se ressemblent » (Annexe 2)
« Ils se ressemblent parce qu'ils ont le même jouet » (Annexe 2)	
	« Parce que ça finit pas pareil » (Annexe 2)
	« Parce que c'est pas le même mot » (Annexe 2)
« Parce que je n'aime pas être copain et copine avec mon frère et ma sœur » (Annexe 2)	
« Parce qu'ils sont plus grands que moi. Parce que moi je suis moyen et eux ils sont plus grands » (Annexe 2)	
« Parce qu'on joue ensemble avec mes frères et mes sœurs » (Annexe 2)	

« Parce que on les aime » (Annexe 2)	
« Parce que les amis c'est à l'école ou au jardin ou les copains qui viennent à la maison » (Annexe 2)	
« Parce qu'il faut s'excuser quand on fait du mal à son copain » (Annexe 2) ³	
« Parce que moi, j'ai beaucoup d'amis et j'ai besoin d'amis » (Annexe 3)	
« Parce que je vais être seul dans la cour » (Annexe 3)	
« Parce que sinon on a pas d'amis et on joue tout seul et on est triste » (Annexe 3)	

³ Argument de nature éthique également (« il faut » et concept de « pardon »)

PARTIE 4 : Discussion

Discussion

a) Une première analyse des séances de Discussion à Visée Philosophique

Les séances de DVP nous ont permis d'éclairer plusieurs points. Le premier aspect qui nous a interpellé, avant même d'avoir fait une analyse des données, est l'enthousiasme des élèves à vouloir participer à ces séances. En effet, dès la deuxième séance les élèves ont subitement réaménagé la classe afin de disposer les chaises en cercle et ont récupéré le bâton de parole. De plus, pendant les quelques conversations que nous avons eues avec eux pendant les moments de récréation, quelques élèves étaient curieux de savoir quand une prochaine séance allait avoir lieu car « [ils avaient] des choses à rajouter ». Nous pourrions penser qu'une séance de DVP, par le changement géographique du lieu où ils discutent, différent du lieu où ils travaillent, les a particulièrement motivés. De plus, cet enthousiasme et cet intérêt, qui se reflètent également dans leurs discussions, nous ont poussé à reconnaître l'existence d'une pensée critique alimentée par la réflexion constante et la volonté de l'extérioriser par les jeunes élèves. De plus, nous pouvons admettre, qu'outre l'effectif réduit d'élèves présents, la capacité argumentative des élèves de CP existe et elle doit être régulièrement renforcée.

En ce qui concerne les résultats quantitatifs, nous pouvons affirmer que de la Séance 1 à la Séance 2 une augmentation de l'énonciation d'arguments et de prise de positions chez la majorité des élèves s'est réalisée, même auprès de ceux qui n'auraient pas nécessairement parlé lors de la Séance 1. En effet, cela peut s'expliquer, éventuellement, par le fait que ces élèves se sont approprié le dispositif et ont compris l'objectif de l'activité. En ce qui concerne l'élève G. T. la fréquence reste stable et augmente considérablement à la séance 3 malgré le temps réduit de la séance. Cette évolution n'est pas surprenante car elle se rapproche de sa fréquence de prise de parole en classe. En effet, c'est un élève qui discute très souvent avec l'enseignant et l'AESH et qui possède de grandes aisances en lecture et dans l'ensemble des autres disciplines. Nous ne possédons pas de données pour M. E. et Y.B. à la suite de la demande des parents de ne pas exploiter leurs propos pour ce travail de recherche, et en ce qui concerne

l'élève L. B. et N. R., nous ne possédons pas de données pour les séances 2 et 3 et uniquement la séance 2, respectivement, en raison de leur absence. L'évolution de l'élève N. R. de la séance 1 à la séance 3 est assez remarquable mais nous pensons que cela rejoint la première idée quant à l'appropriation du déroulement de l'activité mais également des sollicitations de l'enseignant. L'élève H. M., à l'inverse, voit sa fréquence baisser de la séance 1 à la séance 2 pour enfin se stabiliser. Nous ne saurions interpréter cette évolution, cependant nous tenons à faire remarquer qu'il détient la plus grande part d'émission d'arguments dès la séance 1, ainsi, nous pourrions admettre qu'il détient une capacité argumentative et qu'éventuellement, les autres séances comportaient des questions et des approfondissements qui ne l'intéressaient pas ou qu'il n'avait simplement rien à rajouter.

Du côté de l'analyse qualitative, nous avons décelé deux types d'argumentations : des argumentations issues directement de la question posée initialement par l'enseignant et des argumentations relevant des propos des uns et des autres. En effet, nous avons remarqué qu'à partir de la Séance 2 les élèves se détachent quelque peu des interventions de l'enseignant pour se concentrer plutôt sur les interventions des camarades. Cela a été parmi nos objectifs de ce travail de recherche ; plus spécifiquement, cela a été la raison principale pour laquelle nous avons choisi de mettre en œuvre une DVP plutôt qu'un débat argumenté ou un atelier philo. En effet, nous voulions amener les élèves à se situer dans un véritable échange au sein du groupe-classe et d'étendre leurs opinions et créer une sorte d'accumulation de jugements aboutissant à un consensus qui puisse satisfaire chacun d'entre eux. En outre, en analysant les phrases des élèves, la structure reste assez simple, avec une réponse oui/non suivie de la locution « parce que ». Certains élèves comme C. M. prennent le temps de réfléchir à leur réponse. Cette pause a été relevée à de maintes reprises à partir de la deuxième séance. En effet, une des « règles » était de réfléchir avec les yeux fermés avant de lever immédiatement la main et puisqu'il n'y avait pas de « bonnes ou mauvaises réponses », les élèves étaient libres de dire ce qu'ils pensaient en toute sécurité.

Les arguments majoritaires sont de type affectif, comme nous l'avons expliqué en Partie 3. En effet, le sujet leur étant particulièrement proche, ils se sont essentiellement basés sur leur propre vécu – ceci peut être expliqué également par l'âge de ces jeunes élèves de CP. Effectivement, leur capacité de détachement de leur personne est en cours de développement, ainsi, ils se cantonnent dans ce qui est plus « sûr » et « vrai » c'est-à-dire leur propre vie. De plus, nous relevons des arguments de type logique ou technique lorsque l'enseignant posait des questions sur le lien entre divers concepts : « amour » et « amitié » ou bien « copain », « ami », « pote ».

Nous pouvons remarquer que les élèves s'attachent soit à la signification même du mot – l'amour rend heureux et l'amitié rend heureux, donc l'amitié c'est l'amour » ; ou bien à l'écriture/sonorité même des mots – « copain », « ami », « pote » ne s'écrivent pas de la même façon donc ils ne sont pas pareils. Comme nous pouvons le voir, cela reprend la même idée développée précédemment. Les élèves s'attachent à ce qu'il y a de plus concret et plus apparent mais également à ce qui les concerne personnellement. Ceci est particulièrement intéressant puisque non seulement cela nous permet de travailler cet aspect comme nous le ferions dans d'autres disciplines, pas à pas avec leur développement psycho-cognitif et affectif ; nous pouvons également admettre que cet attachement à ce qui est observable rend compte également de la recherche de ce qui est vrai et juste, et ainsi, de cet instinct critique.

Finalement, de manière générale, les résultats obtenus sont en accord avec nos objectifs initiaux de recherche. Dans une deuxième partie, nous souhaitons évoquer des instances spécifiques en dehors des séances de DVP où les élèves ont adapté leur compétence argumentative dans d'autres disciplines.

b) Une pratique qui s'étend aux autres disciplines

À la suite de nos séances d'expérimentation, nous avons relevé un certain changement d'attitude chez les élèves pendant des séances d'autres disciplines. Deux moments spécifiques nous ont interpellés.

Le premier est un échange se déroulant pendant un cours de Français (lecture et compréhension d'un album). Deux élèves commentaient, à partir d'une illustration de l'épisode du jour, l'état physique du personnage principal, avant la lecture de l'épisode (Rose, 2011). En effet, l'illustration était telle que l'on ne pouvait guère savoir si le personnage était vivant ou pas. Ainsi, ces deux élèves avec deux opinions divergentes, ont amené, chacun, une justification en s'appuyant sur l'illustration mais également leurs propres connaissances « *Le tigre est mort parce qu'il a la langue qui sort de la bouche* » « *Mais non le tigre est vivant parce qu'il a les yeux ouverts. Il est fatigué parce qu'il a faim* (en faisant référence au premier épisode). » Cet échange nous a semblé particulièrement intéressant car les élèves ont fait preuve de critique vis-à-vis des propos de chacun de façon entièrement spontanée en amenant chacun un argument

soutenant leur point de vue. Ce moment nous a interpellé et a déclenché une discussion au sein de la classe sur l'histoire de l'album mais également sur le sujet de la mort. Nous avons recadré la discussion puisque le contexte ne le favorisait pas mais également car cette thématique mérite une grande préparation, particulièrement minutieuse au vu de la complexité du sujet, qui est en soi assez anxiogène.

Une deuxième instance où les élèves ont fait preuve d'esprit critique par le biais de l'argumentation a été relevée pendant une séance de Questionner le monde portant sur la catégorisation des aliments. En essence, les élèves devaient catégoriser des aliments et exposer leurs travaux de groupes au reste de la classe et justifier leurs choix de tri. À la suite de cette phase d'exposition, les élèves ont confronté leurs productions et en sont arrivés à un consensus amenant à la création d'une affiche collective figurant les 7 familles d'aliments. En effet, nous avons pris en note les échanges entre les élèves et, surtout, le temps pris pour réfléchir à ce qu'ils cherchent à dire. En effet, cette séance était la séance introductive/déclenchante de la séquence sur l'alimentation équilibrée donc les élèves ont à la fois apporté des arguments soutenant leurs choix mais également émis des hypothèses à partir de l'adjectif « équilibrée ». Ceci a, ainsi, déclenché une discussion où les élèves ont, encore une fois, justifié ce que pour eux est une alimentation équilibrée à partir de ce que leurs parents leur ont expliqué mais également suscité une conversation autour de l'étymologie du mot.

Finalement, nous pouvons admettre qu'à partir de la mise en place des séances de DVP, les élèves semblent s'approprier cette démarche argumentative et se rendent compte de l'importance que cela a dans l'échange avec autrui. En effet, ils affirment leur point de vue par une justification qui suscite un accord ou un désaccord pour déclencher ainsi une discussion.

c) Quelques limites

Nous considérons que, de manière générale, nos résultats sont concordants avec nos attentes initiales cependant nous ne pouvons pas nous abstenir de faire part des limites de notre travail de recherche. En effet, nous aurions souhaité mettre en place des séances de DVP dans une classe de CP d'une autre école, préférablement se situant dans un autre contexte socio-économique afin de relever une quelconque différence possible ; et, éventuellement, dans les autres classes de CP dédoublées de la même école afin de recueillir plus de données. De plus,

nous aurions souhaité reprendre les mêmes séances de DVP dans la même classe, en changeant le thème, afin de repérer s'il y a un changement à la rentrée des vacances de décembre. En effet, nous aurions souhaité prendre en note le degré d'autonomie des élèves et réduire éventuellement la part d'investissement de l'enseignant facilitateur pendant la discussion afin d'en faire une comparaison avec les trois séances réalisées avant les vacances. En outre, il est évident que l'effectif au sein du groupe et le nombre de séances sont réduits. Cependant, nous considérons que pour des enfants de 6 voire 7 ans, les séances de DVP ne peuvent dépasser un groupe de 12 élèves afin de pouvoir permettre à tous de participer. De la même manière, au vu du contexte sanitaire actuel, depuis la rentrée de janvier 2022, de nombreux élèves étaient absents car malades ou cas-contact, ainsi de nouvelles séances ne pouvaient pas être mises en place car l'effectif de la classe s'était réduit considérablement.

En somme toute, nous aurions souhaité permettre aux élèves de participer à la conception des séances. Pour favoriser la réflexion philosophique et l'autonomie des élèves nous aurions souhaité avoir plus de temps pour les amener à participer à la conception des ateliers de DVP en posant des questions, en synthétisant une séance par un dessin ou bien même par la production de l'écrit qui est, entamée dès la troisième période.

Conclusion

En conclusion, les résultats relevés sont en concordance avec notre deuxième hypothèse initiale et nos objectifs relatifs à ce travail de recherche. En effet, outre à avoir démontré que faire de la philosophie avec les enfants, dès le Premier Degré n'est pas chose inconcevable et que les effets sur leurs capacités argumentatives sont définitivement positifs, nous avons également remarqué un changement d'attitude au sein de la classe et des interactions entre camarades. En effet, nous avons pu remarquer une meilleure entente et considération des propos de chacun avec, également, des élèves qui étaient très titubants en début d'année qui prennent de plus en plus la parole. Nous ne cherchons pas à en soutirer tout le mérite puisque nous avons explicité au début de notre écrit que la pensée critique et l'esprit critique sont quelque innés chez l'individu ; cependant nous souhaitons souligner l'importance qu'il faut accorder à ces moments dédiés entièrement à la co-réflexion philosophique qui permettent aux jeunes enfants d'extérioriser toute pensée et toute question, et les confronter avec celles des autres, les évaluer et aboutir à un jugement personnel et authentique. De la même manière, il est souhaitable, dans la mesure du possible, de ne pas confiner ces échanges à une forme de débats moralisants, mais plutôt à des moments où les enfants sont « libres » d'exprimer leur pensée et d'aboutir à une définition qui les convient de ce que sont les valeurs qui régissent la démocratie où ils vivent par exemple. Ce sera à l'enseignant de faciliter la discussion et de la rediriger à bon escient lorsque les élèves divaguent. En somme toute, il est important d'accorder beaucoup de confiance à ces jeunes enfants en leur capacités, en leurs jugements et en leurs efforts.

En ce qui me concerne, cela a été un travail très révélateur qui m'a permis d'appréhender beaucoup d'aspects du métier de professeur des écoles qui m'échappaient. En effet, mon expérience dans le terrain m'a permis de cibler ma question de recherche et la problématique à laquelle je souhaitais répondre. De plus, les longues recherches effectuées me permettant de compléter mon travail et mon permis de me rendre compte du grand effort réalisé par les chercheurs et les enseignants en vue de la réussite et l'épanouissement des élèves à l'école, mais également de la vastitude des domaines de recherche en éducation. En effet, à plusieurs instances je me suis retrouvée dans la difficulté à devoir écarter un article scientifique ou un livre puisque cela ne concernait pas directement mon sujet de réflexion de mémoire – sans pour autant les avoir oubliés entièrement puisque le sujet de la *philosophie pour les enfants* m'est

particulièrement cher. Ainsi je les ai tout de même gardés afin de les consulter ultérieurement et appliquer tout apprentissage dans ma future classe. Ces recherches m'ont également poussée à échanger et discuter avec mes professeurs mais également avec les praticiens de terrain qui ont une plus grande expérience professionnelle et qui m'ont permis d'avoir un meilleur recul sur ce que je souhaitais véritablement accomplir avec des jeunes élèves de CP. En outre, ces séances de DVP m'ont permis de mieux connaître mes élèves et de souder ma relation avec eux. En effet, j'ai pu remarquer une plus grande sollicitation de leur part depuis la rentrée des vacances de Noël et une encore meilleure entente.

Enfin, ce travail de recherche m'a permis de confirmer mes motivations de devenir enseignante au Premier Degré. En effet, les séances de DVP ont validé mes représentations initiales concernant l'imagination et les capacités de réflexion des élèves. Ces jeunes élèves de 6 à 7 ans de CP sont capables de dire des choses telles que « *Les hommes adultes peuvent aussi pleurer parce qu'ils ont été enfants un jour* » qui sont incontestablement signe d'une grande sagesse chez ces jeunes individus que l'on a déprécié ou pas cherché à valoriser depuis très longtemps. Mais, heureusement, l'École d'aujourd'hui accorde une place centrale à l'élève et à ses capacités dans tous les domaines. Et c'est par ce travail de recherche que j'ai pu trouver ma place, réfléchir et trouver des travaux qui valident mes aspirations initiales et me motivent à participer, modestement, à l'univers de la Recherche.

Références

- Awais, N., & Darbellay, F. (2017, mai). *Le développement de la pensée critique : enjeu interdisciplinaire dans le cadre scolaire*.
<https://doi.org/10.13140/RG.2.2.21378.38086>
Rapport
- Bailin, S. (2002). Critical Thinking and Science Education. *Science and Education*, 11(4), 361-375. <https://doi.org/10.1023/a:1016042608621>
- Bailin, S., Case, R., Coombs, J. R., & Daniels, L. B. (1999). Conceptualizing critical thinking. *Journal of Curriculum Studies*, 31(3), 285-302.
<https://doi.org/10.1080/002202799183133>
- Beaulieu, B. (2021, 14 juin). *Vaccination et esprit critique : « On manque cruellement de culture scientifique en France »*. France Inter.
<https://www.franceinter.fr/emissions/alors-voila/alors-voila-15-mars-2021>
- Billard, J. (s. d.). *Philosophie*. Encyclopædia Universalis. <http://www.universalis-edu.com.proxy.unice.fr/encyclopedie/philosophie/>
- Bisault, J., & le Bourgeois, R. (2006). Les enjeux disciplinaires et transversaux de l'argumentation à l'école. L'exemple de l'histoire et des sciences. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, Vol. 39(3), 101-139.
<https://doi.org/10.3917/lsdle.393.0101>
- Blond-Rzewuski, O., Budex, C., Chirouter, E., Galichet, F., Pettier, J.-C., Sasseville, M., Tharrault, P., & Tozzi, M. (2018). *Enseigner à l'école primaire - Éd 2018 - Pourquoi et comment philosopher avec des enfants ?* HATIER.
- Boisvert, J. (2000). *La formation de la pensée critique*. De Boeck.
- Boisvert, J. (2015). Pensée critique : définition, illustration et applications. *Revue québécoise de psychologie*, 36(1), 3-33.
- Breton, P. (2003, août 25–28). *Comment s'y prend-on pour argumenter ?* [Colloque]. Pour une refondation des enseignements de communication des organisations, Paris, France.
- Breton, P. (2009). *L'argumentation dans la communication*. LA DECOUVERTE.

- Bronner, G., & Klein, E. (2019, 28 septembre). *Qu'est-ce que l'esprit critique ?* France Culture. <https://www.franceculture.fr/emissions/la-conversation-scientifique/quest-ce-que-lesprit-critique>
- Bronner, G., & Pasquinelli, E. (2021). *Eduquer à l'esprit critique*. Conseil Scientifique de l'Éducation Nationale. https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/conseil_scientifique_education_nationale/Ressources_pedagogiques/VDEF_Eduquer_a_lesprit_critique_CSEN.pdf
- Brossard, M. (2004). *Vygotski - Lectures et perspectives de recherches en éducation*. Presses Universitaires du Septentrion. <https://doi.org/10.4000/books.septentrion.14157>
- Chirouter, E. (2010). 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*, 80-81(2), 115. <https://doi.org/10.3917/lett.080.0115>
- Cummins, J. (1979). Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222-251. <https://doi.org/10.3102/00346543049002222>
- Curenton, S. M., & Justice, L. M. (2004). African American and Caucasian Preschoolers' Use of Decontextualized Language. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 35(3), 240-253. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2004/023\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2004/023))
- Danblon, E. (2013). Quels mots pour convaincre ? *Sciences Humaines*, N° 246(3), 13. <https://doi.org/10.3917/sh.246.0013>
- Daniel, M. F. (2018). Dignité humaine et Pensée critique dialogique chez des enfants et des adolescents. *Éthique en éducation et en formation*, 3, 47-68. <https://doi.org/10.7202/1042936ar>
- Demir, Z. E., Rowe, M. L., Heller, G., Goldin-Meadow, S., & Levine, S. C. (2015). Vocabulary, syntax, and narrative development in typically developing children and children with early unilateral brain injury : Early parental talk about the “there-and-then” matters. *Developmental Psychology*, 51(2), 161-175. <https://doi.org/10.1037/a0038476>
- de Monzie, A. (1925, septembre). *Instructions du 2 septembre 1925*. <http://philotextes.info/spip/IMG/pdf/instructions1925.pdf>
- Derrida, J. (1990). *Du droit à la philosophie* (First Edition). GALILEE.
- Dewey, J. (2004). *Comment nous pensons* (Sciences humaines éd.). EMPECHEURS.
- Dickinson, D. K., Tabors, P. O., & Snow, C. E. (2001). *Beginning Literacy with Language*. Van Haren Publishing.

- Ducat, P. (2008). L'historicité de la philosophie et son enseignement. *Revue Philosophique de Louvain*, 106(1), 139-158. <https://doi.org/10.2143/rpl.106.1.2025320>
- Education Nationale. (2016, octobre). *Former l'esprit critique des élèves*. éducol | Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports - Direction générale de l'enseignement scolaire. <https://eduscol.education.fr/1538/former-l-esprit-critique-des-eleves>
- Épicure. (2009). *Lettre à Ménécée* (FLAMMARION éd.). Flammarion.
- Facione, P. A. (2000). The Disposition Toward Critical Thinking : Its Character, Measurement, and Relationship to Critical Thinking Skill. *Informal Logic*, 20(1). <https://doi.org/10.22329/il.v20i1.2254>
- Gaussel, M. (2016, février). *Développer l'esprit critique par l'argumentation : de l'élève au citoyen*. (N° 108). ENS de Lyon. <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=108&lang=fr>
Dossier de veille de l'IFÉ
- Greco, S., Mehmeti, T., & Perret-Clermont, A. (2016). Getting involved in an argumentation in class as a pragmatic move : social conditions and affordances. Dans D. Mohammed & M. Lewinski (Éds.), *Argumentation and Reasoned Action : Proceedings of the First European Conference on Argumentation (Vol II)* (p. 463-478). London : College Publications.
- Grize, J. (1990). *Logique et langage* (0 éd.). Ophrys.
- Grondeux, J. (2016). *L'esprit critique* [Graph]. Eduscol. https://eduscol.education.fr/sites/default/files/2020-10/espritscritique-infographie-png-2248_0.png
- Grondeux, J. [Eduscol]. (2016, 22 septembre). *Esprit critique* [Vidéo]. Dailymotion. <https://www.dailymotion.com/video/x4u8e7t>
- Halpern, D. F. (1998). Teaching critical thinking for transfer across domains : Disposition, skills, structure training, and metacognitive monitoring. *American Psychologist*, 53(4), 449-455. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.53.4.449>
- Halpern, D. F. (2001). Assessing the Effectiveness of Critical Thinking Instruction. *The Journal of General Education*, 50(4), 270-286. <https://doi.org/10.1353/jge.2001.0024>
- Hawken, J. (2016, décembre). *Philosopher avec les enfants : enquête théorique et expérimentale sur une pratique de l'ouverture d'esprit* (Thèse). <http://www.theses.fr/2016PA01H219>

- Heyman, G. D. (2008). Children's Critical Thinking When Learning From Others. *Current Directions in Psychological Science*, 17(5), 344-347. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2008.00603.x>
- Hummel, J. E., & Holyoak, K. J. (1997). Distributed representations of structure : A theory of analogical access and mapping. *Psychological Review*, 104(3), 427-466. <https://doi.org/10.1037/0033-295x.104.3.427>
- Jourdain, C. (2004). *L'enseignement des valeurs à l'école*. L'Harmattan.
- Kant, E. (2006). *Critique de la raison pure* (FLAMMARION éd.). FLAMMARION.
- Lai, E. R. (2011). *Critical thinking : A literature review*. Parsons Publishing. <https://www.semanticscholar.org/paper/Critical-Thinking%3A-A-Literature-Review-Research-Lai-Bay-Borelli/ac07dd13e9ecea98bc14478126afc386b169b5cc>
- Lamarre, J.-M. (2001, juin). *Débat et argumentation : de quoi parle-t-on ?* Echanger n°52. https://www.pedagogie.ac-nantes.fr/medias/fichier/d52_a1_1363792483083.pdf
- Lipman, M., Decostre, N., & Voisin, M. (2011). *À l'école de la pensée*. De Boeck.
- McVey, M. (2012). Classrooms of wonder and wisdom : Reading, writing, and critical thinking for the 21st century. *International Review of Education*, 58(1), 145-146. <https://doi.org/10.1007/s11159-012-9268-6>
- Mercier, H. (2011). Reasoning serves argumentation in children. *Cognitive Development*, 26(3), 177-191. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2010.12.001>
- Mercier, H., & Sperber, D. (2011). Why do humans reason ? Arguments for an argumentative theory. *Behavioral and Brain Sciences*, 34(2), 57-74. <https://doi.org/10.1017/s0140525x10000968>
- Meyer, M. (1997). *Qu'est-ce que la philosophie ?* Librairie générale française.
- Murphy, P. K., Rowe, M. L., Ramani, G., & Silverman, R. (2014). Promoting Critical-Analytic Thinking in Children and Adolescents at Home and in School. *Educational Psychology Review*, 26(4), 561-578. <https://doi.org/10.1007/s10648-014-9281-3>
- Nickerson, R. S. (1988). Chapter 1 : On Improving Thinking Through Instruction. *Review of Research in Education*, 15(1), 3-57. <https://doi.org/10.3102/0091732x015001003>
- Pasquinelli, E., Farina, M., Bedel, A., & Casati, R. (2020). *Définir et éduquer l'esprit critique*. Institut Jean Nicod. https://jeannicod.ccsd.cnrs.fr/ijn_02887414
Rapport de recherche
- Paul, R. (1992). Critical thinking : What, why, and how. *New Directions for Community Colleges*, 1992(77), 3-24. <https://doi.org/10.1002/cc.36819927703>

- Paul, R., Binker, A., Martin, D., & Adamson, K. (1989). *Critical Thinking Handbook : High School (A Guide for Redesigning Instruction)*. Foundation for Critical Thinking.
- Perelman, C., & Olbrechts-Tyteca, L. (1958). *Traité de l'argumentation la nouvelle rhétorique (UBLIRE)* (UNIVERSITE DE BRUXELLES éd.). UNIV BRUXELLES.
- Piaget, J. (1993). *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*. Delachaux et Niestlé.
- Plessis-Bélaïr, G. (1990). L'argumentation orale en primaire. *Québec français*, 79, 25-27.
<https://www.erudit.org/fr/revues/qf/1990-n79-qf1224768/44721ac/>
- Pontecorvo, C., Ajello, A. M., & Zuccheromaglio, C. (2004). *Discutendo si impara*. Carocci.
- Rey, O. (2012, juin). *Le défi de l'avaluation des compétences* (N° 76). ENS de Lyon.
<http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/76-juin-2012.pdf>
 Dossiers de veille de l'IFÉ
- Rose, G. (2011). *Le tapis en peau de tigre*. ALBIN MICHEL.
- Sasseville, M. (2012, avril 2–3). *La philosophie pour les enfants : finalités, pédagogie et outils littéraires : examen du matériel destiné aux enfants dans le programme de Philosophie pour les enfants de Matthew Lipman* [Acte de colloque]. Autour de l'adulte de demain : développer l'enfant philosophe et critique par la littérature jeunesse dans la société du savoir, Montréal, Canada.
- Schwarz, B., & Baker, M. (2015). Sur l'adéquation des théories de l'argumentation aux sciences de l'apprentissage et les fondements d'une théorie de « l'argumentissage ». Dans N. Mirza & C.B. (Éds.), *L'argumentation dans les contextes de l'éducation* (1^{re} éd., p. s. p.). Bern : Peter Lang AG.
- Scipione, L. (2020). Philosophy (and argumentation) for children : some reflection for primary school. *Childhood & Philosophy*, 16, 01-25. <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/childhood/article/view/46710>
- Sherringham, M. (2006). *L'enseignement scolaire de la philosophie en France*.
<https://acireph.org/Files/Other/Rapports/2006%20Sherringham%20Ensgt%20Scolaire%20Philosophie.pdf>
- Siegel, H. (1989). Epistemology, critical thinking, and critical thinking pedagogy. *Argumentation*, 3(2), 127-140. <https://doi.org/10.1007/bf00128144>
- Thayer-Bacon, B. (1998). Transforming and Redescribing Critical Thinking : Constructive Thinking. *Studies in Philosophy and Education*, 17(2/3), 123-148.
<https://doi.org/10.1023/a:1005166416808>
- Toulmin, S. E. (1958). *The Uses of Argument*. Cambridge University Press.

- Tozzi, M. (1993). Contribution à l'élaboration d'une didactique de l'apprentissage du philosophe. *Revue française de pédagogie*, 103(1), 19-31.
<https://doi.org/10.3406/rfp.1993.1294>
- Tozzi, M. (2012). Une approche par compétences en philosophie ? *Rue Descartes*, 73(1), 22.
<https://doi.org/10.3917/rdes.073.0022>
- Vygotskij, L. S. (2019). *Pensée et langage (Edition 2019) : Suivi de : Commentaire sur les remarques critiques de Vygotski par Jean Piaget*. SNEDIT LA DISPU.
- Wilkinson, I. A. G., Reznitskaya, A., Bourdage, K., Oyler, J., Glina, M., Drewry, R., Kim, M. Y., & Nelson, K. (2016). Toward a more dialogic pedagogy : changing teachers' beliefs and practices through professional development in language arts classrooms. *Language and Education*, 31(1), 65-82.
<https://doi.org/10.1080/09500782.2016.1230129>
- Willingham, D. T. (2008). Critical Thinking : Why Is It So Hard to Teach ? *Arts Education Policy Review*, 109(4), 21-32. <https://doi.org/10.3200/aepr.109.4.21-32>
- Zechmeister, E. B., & Johnson, J. E. (1992). *Critical Thinking*. Van Haren Publishing.

Annexes

N.B.

- Nous avons tâché de conserver toute marque de langage orale des élèves de CP afin de rendre compte de leur réflexion et cheminement de construction de phrase.
- Les crochets signifient que la discussion s'est éloignée de la thématique ou que c'est un court moment de pause où un élève a posé une question se détachant de la DVP

Annexe 1 : Transcription de la Séance 1 de DVP :

[..]

P.E.

Bonjour les élèves, avant de commencer à discuter, nous allons prendre une minute pour réfléchir à ce qu'est l'amitié. Quand je vous dis de commencer vous commencerez à parler. Je vous rappelle, ceci est le bâton de parole. On ne parle que si on a le bâton dans les mains, sinon on reste en silence et on écoute son camarade [..] Fermez les yeux. Pendant une minute, on réfléchit, on fait travailler notre petit cerveau... Mmmh qu'est-ce que c'est l'amitié ? Si vous voulez, vous pouvez faire un film dans la tête. Pour vous aider, vous pouvez commencer par me parler, par exemple, de vos amis, vous pouvez parler de quelque chose qui s'est passé entre vous.

Elève G. T.

Moi, je sais ce que c'est.

P.E.

Tu peux commencer Z. O. puisque tu as levé la main.

Elève Z.O.

L'amitié c'est être avec quelqu'un.

P.E.

Qu'est-ce que tu veux dire par : « [être] avec quelqu'un » ?

Elève Z.O.

Ça veut dire que, qu'ils sont amis ou qu'ils s'aiment. (reformulation)

P.E.

D'accord. Regarde, tu vois des mains levées, tu passes le bâton à quelqu'un, s'il te plaît ?

Qu'est-ce que c'est, l'amitié ?

Elève M. T.

C'est quand on peut se marier.

P.E.

L'amitié, c'est quand on peut se marier. D'accord, pourquoi tu dis ça ?

Elève M. P.

Parce que ça donne de l'amour.

P.E.

Ça donne de l'amour, d'accord.

[..]

Elève G. T.

Moi aussi je pense que c'est parce que ça donne de l'amour.

P.E.

D'accord, mais pourquoi, toi aussi tu penses que c'est de l'amour ?

Elève G. T.

Parce que Elève C. M. me l'avais dit.

P.E.

Mais donc tu es d'accord avec C. M. ?

Elève G hoche avec la tête

P.E.

Explique-moi pourquoi.

Elève G. T.

Parce qu'au début, je savais pas c'est quoi l'amitié et C. M. me l'a dit.

P.E.

Mais est-ce que tu penses que C. M. a absolument raison ?

Elève G

Oui, je pense qu'elle a raison.

P.E. à Elève C. M.

Bon, donc toi tu as dit que l'amitié c'est de l'amour. Tu peux m'expliquer pourquoi ? Tu peux me donner un exemple aussi.

Elève C. M.

Je sais pas.

P.E.

Tu sais pas ? Bon, essayons de réfléchir. Vous pouvez me donner un exemple. Par exemple dans votre vie, qui est votre ami que vous aimez beaucoup ?

[..]

Elève C. M.

Moi je suis amie avec Elève M et je l'aime beaucoup. (exemple)

P.E.

D'accord. Pourquoi l'aimes-tu ?

Elève C. M.

Parce que c'est ma meilleure amie.

P.E.

Mais pourquoi c'est ta *meilleure* amie ? Qu'est-ce qu'elle te fait ? Qu'est-ce que tu ressens quand tu es avec elle ? Quelle émotion ?

Elève C. M.

De l'amour, je ressens de l'amour.

P.E.

Est-ce que l'amour c'est une émotion ?

Tous les élèves

Oui, c'est une émotion.

P.E.

Alors, je vous pose une autre question. Quand on est amoureux est ce qu'on est en colère ? Est ce qu'on est triste ? Est-ce qu'on est joyeux ?

Elève C. M.

On est amoureux

P.E.

Et qu'est-ce qu'on ressent dans le cœur ?

Elève C. M.

De l'amour.

[..]

Elève N. R.

Moi je suis le copain de G. T. (exemple)

P.E

D'accord. Et qu'est-ce que tu ressens pour G. T. ?

Elève N. R.

De la joie.

P.E.

D'accord, mais moi j'ai une autre question à vous poser. Qu'est-ce que vous aimez faire avec vos amis et vos meilleurs amis ?

Elève N. R.

Moi, j'aime bien jouer

Elève G. T.

Moi, je joue avec eux. Je m'amuse.

P.E.

Est-ce que quand on s'amuse, on est toujours heureux ou est-ce que parfois, on s'ennuie quand on s'amuse ?

Elève G. T.

On est toujours heureux.

Elève H. M.

Parce que je les aime bien et je suis heureux.

P.E.

Tu es heureux.

Donc, si j'ai bien compris, vous dites que pour vous que l'amitié ça veut dire que quand on est ami avec quelqu'un on l'aime et que quand on l'aime on est heureux. (synthèse) Alors, écoutez-moi bien, est-ce que l'amitié et l'amour c'est la même chose ?

[..]

Elève H. M.

Oui.

P.E.

Tu peux me dire pourquoi ?

Elève H. M.

Euh, parce que c'est l'amour. L'amour c'est l'amour. Et l'amour, c'est l'amour, c'est pour récupérer tout l'amour.

P.E.

D'accord, l'amour, ça sert à récupérer de l'amour. Mais donc, l'amitié est ce que c'est la même chose que l'amour ?

Tous les élèves

Oui.

P.E.

C'est la même chose, pourquoi ?

Tous les élèves

Mais parce que c'est l'amour.

P.E.

Parce que l'amitié c'est l'amour. D'accord, maintenant, écoutez-moi, il nous reste 60 secondes.

Elève N. R. interpelle la P.E. Oui ?

Elève N. R.

L'amour c'est un baiser.

Elève L. B.

Parce qu'au mariage, on fait le baiser.

[..]

P.E.

Très bien.

Je vais essayer de reprendre tout ce que vous avez dit. Je vous ai demandé ce que c'était l'amitié. Vous avez m'avait dit que l'amitié, c'est quand on se marie. Vous m'avez parlé aussi de vos amis et de vos meilleurs amis. Après vous avez dit que l'amour c'est la même chose que l'amitié parce que l'amour ça sert à récupérer quelque chose. (Synthèse) C'est très bien. Nous allons continuer la semaine prochaine. Merci les enfants pour votre travail.

Annexe 2 : Transcription de la Séance 2 de DVP :

[..]

P.E.

Bonjour les élèves, je vous rappelle ce que vous m'avez dit la dernière fois. Vous avez dit que l'amitié c'est l'amour. Vous m'avez dit que l'amitié, c'est quand on se marie et l'amitié ça donne de l'amour. Vous m'avez parlé de vos meilleurs amis, vous m'avez dit que quand vous êtes avec eux, vous êtes joyeux, vous êtes heureux. Tout à la fin H. M. nous a dit que l'amitié c'est l'amour parce qu'on peut tout récupérer grâce à l'amour. (Rappel)

On fait comme la dernière fois. Je vais vous poser une question, vous réfléchissez pendant une petite minute, je vais vous donner le bâton de parole et on pourra commencer.

Ecoutez moi bien, est-ce qu'ami et copain c'est la même chose ? On réfléchit.

[..]

Elève M. P.

J'ai trouvé dans ma tête.

P.E.

Z. O. a levé la main. Tu veux que je répète ? Est-ce qu'ami et copain c'est la même chose ?

Elève Z. O.

Ben oui parce que peut-être ils se ressemblent.

P.E.

Qu'est-ce que tu veux dire ?

Elève Z. O.

Ils se ressemblent parce qu'ils ont le même jouet.

P.E.

D'accord.

Elève C. M.

Moi je voulais dire qu'ami et copain c'est pareil parce que peut être c'est pareil et aussi peut-être que c'est pas pareil.

P.E.

D'accord. On va réfléchir. Aujourd'hui nous avons regardé un film vous vous rappelez ? C'était une bande d'amis effectivement. Et Pierrot, à chaque fois, appelait ses copains de façons différentes. Parfois, il disait *ami* parfois il disait *copain*. Parfois même il disait *pote*.

Est-ce que vous connaissez le mot *pote* ?

Tous les élèves

Oui, je connais !

P.E.

Est-ce que quelqu'un peut m'expliquer ce que cela veut dire ?

Elève M. P.

Pote, ça veut dire « venez les copains ! ».

P.E.

Un pote effectivement peut dire « venez les copains ! ». Mais est ce que tous ces mots *ami*, *copain*, *pote* sont tous des mots différents ?

Elève G. T.

Oui, oui ils sont tous différents. Parce que ça finit pas pareil.

P.E.

C'est vrai, les mots ne sont pas pareils, mais est ce que finalement quand on parle d'un ami, d'un copain, d'un pote, est ce qu'on parle toujours de la même personne ?

Elève G. T.

Oui mais les mots sont pas pareils parce que c'est pas le même mot.

Elève A. O.

Pour moi non.

P.E.

Est-ce que tu pourrais me dire pourquoi ?

Elève A. O.

Parce qu'ami, pote, ça fait pas pareil.

P.E.

D'accord.

Et dites-moi, est-ce qu'on peut être ami avec ses frères et sœurs ? Réfléchissez pendant une minute, après on répond.

[..]

Elève G. B.

Moi je dis non.

P.E.

Pourquoi ?

Elève G. B.

Parce que je n'aime pas être copain et copine avec mon frère et ma sœur.

P.E.

Pourquoi tu n'aimes pas être copain et copine avec tes frères et sœurs ?

Elève G. B.

Parce qu'ils sont plus grands que moi. Parce que moi je suis moyen et eux ils sont plus grands.

P.E.

Est-ce que vous êtes d'accord avec elle ? A partir de ce qu'elle a dit, est-ce que vous pouvez me dire si vous êtes d'accord avec elle ?

[..]

Elève H. M.

Non, parce qu'on joue ensemble avec mes frères et mes sœurs.

Elève M. P.

Parce que on peut jouer avec eux c'est ça.

P.E.

Parce qu'on peut jouer avec eux. Donc est ce que finalement l'amitié c'est *que* quand on joue avec quelqu'un ?

Elève M. P.

Non, c'est aussi parce que on les aime.

Elève G. T.

Des fois non.

Elève M.P.

Mais on peut faire des bisous. (Exemple)

P.E.

D'accord, donc on peut jouer et on peut faire des bisous, d'accord et des câlins aussi oui. Alors je fais, je fais un résumé de ce que vous avez dit.

Elève G

Et être amoureux.

P.E.

Alors on va résumer ce que vous avez dit les enfants. Alors **être amis, c'est jouer avec quelqu'un. Être amis c'est embrasser quelqu'un. Être ami, c'est être amoureux de quelqu'un, faire des bisous et des câlins.** (synthèse) Donc finalement l'amitié c'est jouer et c'est l'amour.

Elève C. M. demande à la P.E. de répéter la question « est-ce qu'on peut être ami avec ses frères et sœurs ? »

[..]

Elève C. M.

Non, parce que les amis c'est à l'école ou au jardin ou les copains qui viennent à la maison.

P.E.

Maintenant, à partir de ce qu'elle a dit, est-ce que vous êtes d'accord que les amis, finalement, ce sont seulement ce qu'on a à l'école, au jardin et ceux qui viennent chez nous ? On réfléchit ensemble.

[..]

P.E. à l'élève A. O.

Tu n'es pas d'accord ? Pourquoi tu n'es pas d'accord ?

Elève A. O.

Non, parce qu'avec les frères et sœurs on peut jouer avec eux aussi et je les aime.

P.E.

Vous voyez, à chaque fois vous donnez des arguments, ce que vous faites, ça s'appelle *argumenter*. Ça veut dire que vous donnez des raisons qui vont justifier vos opinions personnelles. Ça ne veut pas dire qu'il y en a un qui se trompent et il y en a qui ont juste. D'accord ? ça veut dire que chacun a une idée personnelle.

[..]

P.E.

Si on se dispute avec un ami, est ce qu'il va devenir notre ennemi ?

Elève C. M.

Non, parce qu'on peut se pardonner, on peut faire la paix et aussi on peut se faire un câlin.

Elève G. T.

Moi avant je me suis disputé avec X et après je suis redevenu son ami. (exemple)

P.E.

Et les autres ? Est-ce que vous vous êtes déjà disputés avec des amis ? Comment faire pour récupérer un ami alors ?

Elève Z. O.

Avec le pardon, parce qu'il faut s'excuser quand on fait du mal à son copain.

[..]

P.E.

Bon, nous avons terminé pour aujourd'hui. Je vous fais la résumé de ce que vous avez dit aujourd'hui. Ami et copain ce n'est pas la même chose parce que ce n'est pas pareil. G. B. dit qu'on ne peut pas être ami avec ses frères et sœurs parce ils n'ont pas le même âge que nous et C. M. nous a dit que les seuls copains sont ceux de l'école ou ceux qu'on rencontre au jardin. Et A. O. nous a dit que oui, on peut être amis avec ses frères et sœurs parce qu'on peut jouer avec eux. Enfin, vous avez dit qu'on peut récupérer un ami si on lui demande de nous pardonner. (Synthèse)

Très bien. Nous allons continuer la semaine prochaine. Continuez à réfléchir sur l'amitié. Je vous attends la semaine prochaine. Merci beaucoup les enfants !

Annexe 3 : Transcription Séance 3 DVP :

[..]

P.E.

Alors, je vous rappelle ce que vous avez dit la semaine dernière. Ami et copain ce n'est pas la même chose parce que ce n'est pas écrit de la même façon. Des élèves pensent qu'on peut être amis avec ses frères et sœurs parce qu'on peut jouer avec eux, et d'autres pensent que ce n'est pas possible parce ils n'ont pas le même âge que nous et parce que les seuls copains sont ceux de l'école ou ceux qu'on rencontre au jardin. Enfin, on peut récupérer un ami si on lui demande de nous pardonner. Très bien les enfants.

Alors, est-ce que on peut vivre sans amis ? On réfléchit. On ferme les yeux.

Elève H. M.

Mais non parce que je veux avoir des amis.

Elève G. T.

Non parce que moi, j'ai beaucoup d'amis et j'ai besoin d'amis.

P.E.

Parce que toi tu as beaucoup d'amis mais est-ce que tu penses qu'un jour si tu te réveilles et que tu n'as plus d'amis comment vas-tu te sentir ?

Elève G. T.

Je serai triste parce que j'aurais perdu tous mes amis.

Elève N. R.

Non, parce que sinon on va pas jouer..

P. E.

On ne peut pas jouer effectivement, vous avez entendu ce que N. R. a dit ? Il a dit que ce n'est pas possible de vivre sans amis parce que sinon on n'aura pas avec qui jouer.

Elève N. R.

Et en plus parce que je vais être seul dans la cour

Elève C. M.

Pour moi, on peut vivre sans amis parce que quand on veut voyager on peut se faire de nouveaux copains et quand on a pas de copains on se fait des copains. Euhh tu peux lui dire « est-ce que tu veux jouer avec moi ? » ou sinon tu peux lui dire « est-ce que tu veux devenir ma copine ? »

[..]

Elève M. P.

Moi je suis pas d'accord parce que sinon on a pas d'amis et on joue tout seul et on est triste.

Elève A. O.

Non parce que sinon on va pas jouer avec eux. Et on se sent triste et seul.

Elève G. B.

Non, parce que j'ai pas envie de perdre mes amis. Parce que je vais être un peu heureuse et beaucoup triste. Si je pers X et Y je vais être seule et si je perds mes nouveaux copains alors je vais plus les voir. Je vais être triste.

Elève H. M.

Si un enfant est trop triste, alors je joue avec lui ou elle.

Elève G. T.

Quand on perd les copains on les récupère.

P.E.

Pourquoi veux-tu récupérer un copain ?

Elève G. T.

Parce que sinon si je le perds je sais pas où il est.

[.]

Elève C. M.

Je voulais dire que si on perd un ami on lui dit pardon, je m'excuse et aussi ça va pas être notre ennemi.

[..]

P.E.

Très bien les enfants. Vous avez été merveilleux. J'espère qu'on pourra refaire cette activité après les vacances. Vous avez très très bien travaillé et je vous en remercie.

Annexe 4 : Autorisation parentale d'enregistrement audio/vidéo

AUTORISATION PARENTALE D'ENREGISTREMENT AUDIO/VIDEO

Madame, Monsieur,

Dans le cadre du projet d'école et de mon mémoire de recherche, je souhaite mener des discussions philosophiques avec les élèves afin d'évaluer leur production orale (argumentation) sur une durée de 3 semaines (du 30/11/2021 au 14/12/2021) pendant l'horaire scolaire. En effet, cette activité m'est nécessaire afin que je puisse aboutir à mon travail de recherche mais elle est incontournable, également, pour votre enfant dans la mesure où il prendra plaisir à s'exprimer et interagir avec ses camarades sur un sujet philosophique. Il apprendra, ainsi, à philosopher.

Cette activité n'est néanmoins possible que grâce au consentement des parents/tuteurs des élèves qui acceptent que la voix et l'image de leur enfant soit enregistrée, et à qui nous demandons une autorisation écrite.

Autorisation (rayer les paragraphes ou les termes qui ne conviendraient pas)

Je soussigné(e) _____

- autorise par la présente à enregistrer en audio/vidéo mon enfant (NOM Prénom) _____ le 30/11/2021, 07/12/2021 et 14/07/2021 à 15h30.

- autorise l'utilisation de ces données sous leur forme transcrite et anonymisée :

a) à des fins de recherche scientifique (mémoires ou thèses, articles scientifiques, exposés à des congrès, séminaires)

b) à des fins d'enseignement universitaire

- Prend acte que pour toutes ces utilisations scientifiques les données ainsi enregistrées seront anonymisées. Ceci signifie que

a) les transcriptions de ces données utiliseront des initiales et remplaceront toute information pouvant porter à l'identification des participants ;

b) les bandes audio qui seront enregistrées, ne seront écoutées et utilisées que par l'enseignante/chercheuse et les élèves-mêmes ;

Lieu et date: _____

Signature :