

Le débat philosophique au cycle 1, un mythe ?

PF1 1013

**Mémoire de bachelor de Taciana Da Silva Romao
Sous la direction de Rafaël Lehmann
La Chaux-de-Fonds, mars 2013**

Résumé du mémoire

Depuis plusieurs années déjà, on entend parler de débats à visée philosophique pratiqués avec des enfants. Qu'est-ce que la philosophie? Peut-on réellement l'enseigner à des élèves de l'école primaire?

Dans mon cadre théorique, j'ai commencé par définir le concept de philosophie au sens large du terme, puis je me suis focalisée sur ce qu'est la philosophie à l'école primaire. Par la suite, j'ai inventorié différents discours d'auteurs; ceux qui soutiennent ce type de démarche et ceux qui n'en perçoivent pas l'intérêt ou qui y voient un certain nombre de limites. La question de recherche sur laquelle j'ai débouché, consistait à savoir si la pratique de débats à visée philosophique, avec des élèves du cycle 1, était au service de leur instruction et de leur développement.

Malgré des limites dues à l'âge des élèves, à leur capacité de conceptualisation, d'après les enseignants interrogés et des observations menées, cette pratique aurait de nombreux avantages. En effet, en plus d'être un outil permettant d'acquérir des compétences transversales, moyennant un investissement considérable de l'enseignant, la pratique de débats à visée philosophique avec des élèves du cycle1 poursuit un objectif d'une plus grande ampleur. Il ressort de ce travail que cette pratique contribue à éduquer les élèves pour qu'ils puissent devenir des citoyens autonomes, responsables et critiques au sein de la société.

Les cinq mots clés

Apprentissages transversaux

Bénéfices

Capacités

Limites

Réflexion

1 INTRODUCTION	4
1.1 MES REPRESENTATIONS INITIALES SUR LE SUJET ET MES QUESTIONS DE DEPART.....	4
2 DEFINITION DE CONCEPTS.....	5
2.1 LE DEBAT PHILOSOPHIQUE, QU'EST-CE QUE C'EST ?	5
2.1.1 <i>Le concept de philosophie au sens global du terme</i>	5
2.1.2 <i>Le concept de philosophie à l'école primaire</i>	5
2.2 LE DEVELOPPEMENT DE LA PENSEE CHEZ L'ENFANT	8
2.3 HISTORIQUE DES PRATIQUES PHILOSOPHIQUES.....	9
2.3.1 <i>De la naissance de la philosophie jusqu'à nos jours</i>	9
2.3.2 <i>La pratique de la philosophie à l'école : de sa naissance jusqu'à aujourd'hui</i>	10
2.4 LES PRATIQUES DE DEBATS A VISEE PHILOSOPHIQUE A L'ECOLE.....	11
2.4.1 <i>Les enjeux et les finalités de ces pratiques</i>	11
2.4.2 <i>Les liens avec le PER</i>	13
2.4.3 <i>Le contenu d'un débat</i>	14
2.4.4 <i>L'organisation du débat philosophique en classe : la disposition, le moment et la durée</i>	14
2.4.5 <i>Le déroulement d'un débat et les outils pouvant être utilisés</i>	15
2.4.6 <i>Les différents acteurs et leurs rôles</i>	17
2.4.7 <i>Les limites d'une telle démarche</i>	21
2.4.8 <i>«Pour» ou «contre» l'éveil philosophique chez l'enfant</i>	22
3 PROBLEMATIQUE : MISE EN TENSION DES CONCEPTS.....	23
3.1 MES HYPOTHESES ET MES OBJECTIFS	25
4 METHODOLOGIE : OUTILS RETENUS, METHODE, THEMATIQUES, PROFILS.....	25
4.1 METHODE D'ANALYSE	26
4.2 PROFILS.....	26
4.3 THEMATIQUES RETENUES	27
5 ANALYSE DES DONNEES.....	27
5.1 PREMIERE THEMATIQUE : LES BENEFICES D'UNE TELLE DEMARCHE.....	27
5.2 DEUXIEME THEMATIQUE : LES LIENS AVEC LE PER	29
5.3 L'ORGANISATION DES DEBATS	30
5.4 LES ROLES AU SEIN DU DEBAT.....	32

5.5 LES LIMITES DE LA DEMARCHE.....	32
5.6 COHERENCE ENTRE DISCOURS ET PRATIQUE	34
5.6.1 <i>Les bénéfices de la démarche</i>	34
5.6.2 <i>Les rôles de l'enseignant et des élèves</i>	35
5.6.3 <i>Les limites inhérentes à la démarche</i>	36
5.7 ANALYSE CRITIQUE DE MES OUTILS METHODOLOGIQUES	37
5.8 CONCLUSION	37
6 REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	39
6.1 OUVRAGES	39
6.2 SITE INTERNET	40
7 ANNEXES	41
7.1 GUIDE D'ENTRETIEN	41
7.2 RETRANSCRIPTION DES ENTRETIENS	43
7.2.1 <i>Entretien avec l'enseignant 1</i>	43
7.2.2 <i>Entretien avec l'enseignante 2</i>	48
7.2.3 <i>Entretien avec l'enseignante 3</i>	59
7.2.4 <i>Entretien avec l'enseignante 4</i>	66
7.3 GRILLE D'OBSERVATION	73
7.4 GRILLES COMPLETEES.....	75
7.4.1 <i>Grille de ma première observation</i>	75
7.4.2 <i>Grille de ma deuxième observation</i>	83
7.5 GRILLES SYNTHETIQUES.....	92
7.5.1 <i>Grille synthétique issue de ma première observation</i>	92
7.5.2 <i>Grille synthétique issue de ma deuxième observation</i>	93

1 Introduction

1.1 Mes représentations initiales sur le sujet et mes questions de départ

Dans l'optique de l'élaboration de mon mémoire, j'ai décidé de traiter la thématique du débat philosophique à l'école primaire.

Tout d'abord, j'ai choisi ce sujet par intérêt personnel. En effet lors de plusieurs stages dans le cycle 1 (1H et 2H), j'ai pu observer la mise en pratique de ce que mes FEE nommaient des débats philosophiques. Par la suite, je me suis interrogée sur ces pratiques et sur leur pertinence pour des élèves du cycle 1, je suis désormais curieuse de comprendre comment aborder une thématique aussi complexe que le débat philosophique, dans une classe du cycle 1. Deuxièmement, j'ai voulu comprendre d'où venaient toutes ces interrogations que les élèves de tout âge émettent si spontanément. Lors de mes stages, dans différents degrés, je me suis souvent retrouvée confrontée à des élèves qui me demandaient «pourquoi doit-on mourir un jour?», «pourquoi vit-on ?» ou «pourquoi parle-t-on ?». Face à ces diverses interrogations, j'ai parfois pu répondre très brièvement la plupart du temps j'ai seulement su mentionner le fait que «c'était un phénomène que l'on ne pouvait point expliquer» ou j'ai simplement répondu «tu comprendras plus tard». Face à ces interrogations qui frémissent dans les esprits des élèves, j'aimerais ne pas me sentir démunie en ne sachant que répondre. Je recherche donc à travers ce travail la possibilité de me forger certains outils qui me permettront d'envisager le débat philosophique portant sur des interrogations émanant des élèves. Je souhaiterais aussi, dans la mesure du possible, acquérir des connaissances concernant l'essence même de ce que l'on appelle la philosophie, j'aimerais en comprendre les fondements et les éventuels bienfaits de sa pratique avec des élèves. Plus concrètement, j'aimerais également comprendre comment on peut mettre en place des débats philosophiques avec les élèves. Je m'interroge aussi par rapport à un aspect un peu plus formel, le programme scolaire. Etant donné que la philosophie n'est pas une discipline au programme de l'école primaire, on pourrait penser qu'il n'y a aucune obligation pour l'enseignant d'organiser son enseignement en en tenant compte. Comment peut-on donc en parler tout en sachant qu'à la grille horaire aucune période n'est prévue à cet effet ? Est-ce une «discipline» ou peut-elle être envisagée comme un moyen de travailler les capacités transversales et la formation générale avec les élèves ?

Pour terminer, je souhaiterais comprendre, à travers une perspective historique, comment s'est mise en place la pratique de la philosophie dans les classes. Les enseignants pratiquent-ils tous cette «discipline»? Est-elle spécifique à certains degrés ? Dans quelles situations et comment est-elle abordée et travaillée avec les élèves ?

A travers l'élaboration de mon mémoire je souhaite me forger de nouvelles connaissances personnelles sur le sujet que j'ai choisi mais je souhaite surtout pouvoir tester et comprendre la pertinence de ce type de démarche avec des élèves.

2 Définition de concepts

2.1 *Le débat philosophique, qu'est-ce que c'est ?*

2.1.1 Le concept de philosophie au sens global du terme

Gaarder (1995) dans son ouvrage «le monde de Sophie» décrit la philosophie et toute son histoire. Cet auteur commence par définir la philosophie au sens étymologique du terme. Le mot philosophie est composé des termes «philos» et «sophía» qui signifient amour et sagesse, la «philosophie» signifiant ainsi amour de la sagesse. Il définit ensuite un philosophe comme étant une personne qui essaie sans cesse d'atteindre la vraie connaissance, faisant preuve de plus d'intelligence que ceux qui se vantent de tout connaître. Selon Gaarder toute personne capable d'étonnement peut être un bon philosophe. Une autre vision du débat philosophique est proposée par Tharrault (2007). Cet auteur considère la philosophie comme un art à part entière. Un échange d'idées ou d'arguments ne signifie pas forcément qu'il y a l'émergence d'un débat. Pour Tharrault, de nos jours la notion de débat se perd ; en observant les débats dits «politiques», on remarque qu'ils reflètent la volonté de leurs participants à «convaincre» en ayant avant tout raison et en écrasant l'adversaire. Le même auteur propose une deuxième définition de la philosophie qui consiste à dire que lorsqu'on la pratique, on vise une mise en commun des connaissances de tous pour trouver une solution à un problème posé collectivement.

2.1.2 Le concept de philosophie à l'école primaire

Après avoir vu deux définitions de la philosophie au sens global du terme, je souhaite maintenant définir ce qu'est la philosophie à l'école et plus particulièrement de quelle philosophie on parle à l'école primaire.

Pour Sasseville et Gagnon (2007), pratiquer la philosophie avec des enfants signifie créer une communauté de recherche où tous les participants sont engagés à investiguer à propos d'un sujet qui suscite l'intérêt de tous. Les mêmes auteurs ont écrit qu' :

Une communauté de recherche devient philosophique au moment où elle ajoute à son enquête une série de préoccupations qui ont tissé l'histoire de la philosophie et qui viennent colorer la manière dont les questions sont traitées. L'enquête philosophique ne saurait s'en tenir au singulier et vise à ce que ce singulier soit en lien avec le général, l'universel. De même, elle implique la rencontre de la pensée critique soucieuse de critères, de lois, et de la pensée créatrice préoccupée par la particularité de chaque situation (pp. 26-27).

Dans le même courant de pensée Cellier et Dreyfus citées par Tozzi (2002) définissent la discussion philosophique comme étant «un échange coopératif régulé, orienté vers une fin» (p.134). Si l'on reprend leurs propos, la discussion philosophique est donc un outil pour travailler la communication et la coopération qui peut avoir un but en lien avec les programmes à enseigner. Toujours dans l'idée de création d'une communauté de recherche philosophique se situe Tozzi cité par Tharrault (2007) qui voit le débat philosophique comme étant :

Une interaction sociale en langue maternelle où chaque individu, à partir de notions ou/et des questions fondamentales, s'implique personnellement dans une communauté de recherche, pour user de sa raison en interrogeant le problème posé, en analysant les termes, en cherchant une solution argumentée et universellement partageable, dans un cadre garantissant une éthique communicationnelle, et la rigueur cognitive d'une progression de la pensée par rapport au thème débattu (p. 30).

Dans cette définition chaque terme a son importance. Imaginons qu'un enseignant organise dans sa classe un échange de propos basé sur la réflexivité, à partir d'une question existentielle, cela pourrait également déboucher sur un débat pouvant être intéressant mais n'ayant pas pour autant toutes les caractéristiques d'un débat philosophique. Un échange philosophique pour pouvoir être défini en tant que tel doit contenir trois aspects considérés comme fondamentaux. Premièrement, il faut que durant celui-ci se mette en place une construction logique du raisonnement. Deuxièmement, le débat philosophique est un moment particulier qui devrait se dérouler dans un climat d'écoute réciproque. Pour terminer, le débat devrait amener les élèves à avoir une certaine ouverture d'esprit qui puisse permettre l'approfondissement de la notion abordée.

D'autres auteurs comme Tharrault (2007) n'emploient pas le terme de débat philosophique lorsqu'ils définissent celui-ci dans le cadre de l'école primaire. Tharrault pense que le débat philosophique à l'école primaire devrait plutôt se nommer «débat à visée philosophique». Pour cet auteur, les mots «à visée» signifient que l'enseignant génère un enclenchement à un processus qui est la philosophie. En d'autres termes on pourrait parler d'une amorce à la philosophie. Le terme de débat philosophique pourrait laisser penser que le but de celui-ci est de débattre avec des enfants comme avec des adultes et ce n'en est absolument pas le cas. Le même auteur cite le fait que pour qu'un débat soit considéré comme étant philosophique, il doit toucher des sujets se rapportant à l'existence et ils ne peuvent pas avoir de réponses définies (scientifiquement ou techniquement parlant). Dans le même ordre d'idée, Brenifier cité par Tozzi (2002) définit en premier lieu en quoi une discussion avec des élèves pourrait être considérée comme philosophique. Premièrement, pour qu'une discussion ou un débat avec des élèves soit considéré comme étant philosophique il faut qu'il possède plusieurs critères. Tout d'abord une discussion ou un débat dit philosophique doit posséder un aspect intellectuel, c'est-à-dire que les élèves doivent apprendre quelque chose de ce débat. Deuxièmement, un débat philosophique doit posséder une dimension existentielle, il doit avoir pour thème ou fil rouge une question à visée

existentielle. Pour terminer, le débat philosophique doit être une intervention à caractère social et doit permettre aux élèves d'accéder à un certain nombre de valeurs et de normes sociales qui leur permettront de mieux vivre ensemble. Toujours selon le même auteur, lors d'un débat, à visée philosophique, toute la discussion n'a pas un sens philosophiquement parlant. Par contre, lorsqu'un élève rencontre une idée contraire à la sienne ou lorsqu'il hésite à répondre à une question qui l'embarrasse, nous assistons à cet instant à un problème d'ordre socio-cognitif que l'auteur considère comme un moment philosophique. L'auteur qualifie ces moments de «philosophiques» car c'est dans ces instants que les élèves prennent conscience qu'ils ne détiennent pas toutes les réponses et qu'en écoutant ce que les autres pensent leur pensée peut parfois même se situer en totale contradiction. Pour pouvoir avoir une vision d'ensemble des différentes définitions proposées ci-dessus, j'ai décidé de les classer dans un tableau récapitulatif. Dans ce tableau, j'ai placé tous les auteurs cités dans la colonne de gauche et j'ai synthétisé leur définition personnelle du débat philosophique par des mots clés dans la colonne de droite. Plusieurs définitions d'auteurs se rejoignent, c'est pour cela que l'on retrouve des mots-clés similaires.

Tableau 1, synthèse des définitions

Auteurs	Mots-clés
P.Tharrault	Questions existentielles, échange entre pairs.
M.Tozzi	Moment d'échange, partage d'idées, nouvelles connaissances, questions existentielles, raisonnement.
O.Brenifier	Moment d'échange, partage d'idées, nouvelles connaissances, questions existentielles, raisonnement.
M.Sasseville et M.Gagnon	Partage de connaissances, raisonnement, questions existentielles, intérêt personnel, intérêt collectif.
M.Cellier et M.Dreyfus	Moment de partage, échange d'idées, enrichissement intellectuel.

En condensant toutes les définitions des auteurs cités ci-dessus je propose une définition commune du débat philosophique qui est la suivante : Un débat philosophique est un moment d'enrichissement

intellectuel dont le sujet aborde une thématique existentielle. Plus grand sera l'intérêt porté au sujet débattu plus fructueux sera celui-ci.

2.2 *Le développement de la pensée chez l'enfant*

Etant donné que mon mémoire se situe dans l'idée de philosopher avec des enfants, il me semble primordial de décrire ses caractéristiques au niveau cognitif et psychologique pour pouvoir comprendre son fonctionnement. L'enfant est-il réellement capable de philosopher à 4 ou 5 ans ? Pour pouvoir répondre à la question je vais m'intéresser à Piaget et à sa théorie du développement cognitif de l'enfant qui est toujours d'actualité. D'après Siegler (2011) Piaget perçoit le développement comme étant un passage progressif d'un stade de déséquilibre à un stade d'équilibre, ce processus se faisant à l'aide d'un système d'accommodation et d'assimilation. Selon Siegler (2001) : «L'accommodation est le processus par lequel l'individu ajuste sa pensée aux expériences nouvelles» (p.41) et« l'assimilation est le processus par lequel l'individu transforme les informations qui l'atteignent afin de les rendre intégrables au mode de pensée dont il dispose» (p.40). Ces deux processus seront toujours présents simultanément dans la vie de l'enfant. Siegler cite l'exemple d'un très jeune enfant qui découvre un jouet qu'il n'a jamais vu. L'enfant va tout d'abord tenter de se servir de l'objet de la manière dont il se servait de ses autres jouets auparavant puis il va adapter ses gestes à la forme de l'objet en question et il va donc s'en servir différemment.

Toujours selon le même auteur, Piaget considérait que le but final du développement cognitif était la capacité d'abstraction, c'est-à-dire la capacité de percevoir le monde de manière abstraite. Pour être à même de posséder cette capacité d'abstraction l'enfant va devoir traverser plusieurs stades de développement tels que : le stade sensori-moteur, le stade pré-opératoire, le stade des opérations concrètes et finalement le stade des opérations formelles. Pour Piaget l'intelligence ultime, c'est-à-dire la capacité d'abstraction n'apparaît qu'à partir de l'adolescence au stade des opérations formelles. En effet Siegler (2001) dit que :

Le développement le plus marquant de la période des opérations formelles est peut-être que les adolescents commencent à percevoir la réalité particulière dans laquelle ils vivent comme faisant partie d'un nombre infini de réalités imaginables. Cela les conduit, au moins pour certains d'entre eux, à réfléchir à des organisations alternatives du monde et à des questions plus profondes concernant le sens, la vérité, la justice et la morale (p. 55).

Il s'agit d'une limite à laquelle l'enseignant va se trouver confronté lors d'un débat à visée philosophique ; les représentations du monde des jeunes enfants étant figées, bloquées, l'enseignant va devoir amener les élèves à se confronter à des situations qui remettent en cause leurs représentations afin qu'ils puissent les faire évoluer. Comme le dit Tozzi (2002) c'est lorsque l'élève se trouve face à un problème qu'il ne peut pas résoudre qu'il va pouvoir évoluer en se confrontant à celui-ci.

Siegler (2001) parle aussi de l'étude de Piaget sur la représentation du monde chez l'enfant. Dans cette étude Piaget décrit ce qu'est le réalisme enfantin. En effet, l'enfant dans son plus âge est incapable de se représenter le monde en dehors de lui. Plus le temps s'écoulera, plus l'enfant prendra conscience de l'autre comme étant une personne à part entière qui a autant d'importance que lui. Ce n'est qu'à partir de l'âge de onze ans que l'enfant ou plutôt le futur adolescent va commencer à réfléchir sur des notions abstraites telles que l'amour ou l'amitié. Avant cette période des opérations formelles, l'enfant est incapable de raisonner sur un concept qui n'existe pas réellement en tant que matière. D'après Piaget l'enfant est en quelque sorte un petit scientifique qui par lui-même va essayer de comprendre le monde au fur et à mesure de son développement. Le développement de l'enfant doit être respecté et il ne serait pas très judicieux de vouloir en forcer les étapes.

Après avoir tenté d'explicitier la théorie du développement de la pensée de l'enfant d'après Piaget, je pense qu'il serait intéressant d'avoir un autre point de vue qui est celui de Vygotski. Pour Siegler (2001) Vygotski voit les enfants comme étant : «(...) Des êtres sociaux vivant au milieu de personnes désireuses de les aider à acquérir les compétences nécessaires pour vivre dans leur culture» (p. 26). D'après Vygotski l'enfant pourrait atteindre un niveau de pensée plus développé en collaborant avec un pair, plutôt que seul. Comme le dit Lalanne (2004) à l'aide de l'adulte et de ses pairs l'enfant pourra développer des mécanismes de pensée qui lui permettront de comprendre des notions abstraites et complexes qu'il ne comprendrait peut-être pas seul.

2.3 *Historique des pratiques philosophiques*

2.3.1 De la naissance de la philosophie jusqu'à nos jours

Gaarder (1995) affirme que le terme «philosophie» a vu le jour en Grèce environ 600 ans avant Jésus-Christ. Avant l'apparition de la philosophie, les religions apportaient aux hommes toutes les réponses à leurs questions. Ces réponses étaient évidemment basées sur des faits religieux et variaient en fonction des croyances de chacun. Pendant des milliers d'années les hommes se fiaient aux explications mythiques concernant ce que nous considérons aujourd'hui comme des problèmes philosophiques. Les premiers philosophes grecs tentèrent de démontrer aux hommes que les mythes n'étaient pas suffisamment fiables pour qu'on puisse y trouver des réponses à des questions existentielles. En effet, les mythes qui sont des récits mettant en scène des dieux, qui cherchent à expliquer les phénomènes naturels et humains, étaient remis en cause car ils n'apportaient pas de réponses suffisantes aux questions que se posaient les philosophes de l'époque. Le premier regard critique sur les mythes a été émis par un philosophe grecque nommé Xénophane vers 570 avant Jésus-Christ. Dans les grandes villes, une nouvelle manière de penser était née. Désormais tout individu libre avait le droit de s'interroger librement, sans avoir recours à la tradition des mythes, sur des questions philosophiques. Le même auteur mentionne qu'à cette époque les hommes ont basculé d'un mode de pensée mythique à un mode de pensée basé sur l'expérience et la raison. Les philosophes grecs

tentaient de trouver une explication rationnelle, des causes naturelles, aux phénomènes naturels, au déroulement de l'histoire. A l'analyse physique du monde succéda l'étude de l'homme et sa place dans la société. Une vague de professeurs et philosophes itinérants arriva à Athènes; ils y enseignaient la rhétorique, l'art du discours, qui était essentiel pour un homme qui se disait vouloir philosopher.

Gaarder (1995) continue sa description historique de la philosophie en citant Socrate qui entraîna un gigantesque changement dans la nature du projet philosophique. Socrate ne cherchait en aucun cas à enseigner aux autres, au contraire il apprenait d'eux. En suivant le cours de l'histoire, on rencontre ensuite la période hellénistique. La philosophie s'orientait alors vers une certaine sérénité de vie. A cette époque plusieurs courants philosophiques sont apparus presque simultanément, le cynisme et le stoïcisme en sont deux exemples. Par la suite, le courant épicurien est arrivé, puis le Moyen Age et ses courants de pensée philosophique. A cette époque, les hommes s'interrogeaient sur l'enseignement de la foi et son éventuel lien avec la philosophie et la raison. A la fin du Moyen Age, la vie religieuse faisait enfin bon ménage avec la science et on y vit l'avènement d'une nouvelle méthode scientifique et d'une nouvelle conviction religieuse qui permirent les deux bouleversements du XIV et du XVème siècle, à savoir la Renaissance et la Réforme.

Gaarder parle ensuite de la philosophie propre au siècle des Lumières. Les philosophes de ce siècle se situaient dans le même courant de pensée que les humanistes antiques puisqu'ils avaient une foi inébranlable en la raison de l'homme.

Vint ensuite le Romantisme, un mouvement d'opposition au siècle des Lumières où la pensée était celle de la raison. Dans le mouvement de pensée romantique, les sentiments et l'imagination étaient mis en avant.

Pour terminer, Gaarder parle de l'époque contemporaine qui a vu la philosophie se développer dans de nombreuses directions. De cette époque il reste encore le courant existentialiste qui est jusqu'à nos jours encore l'un des plus marquants.

2.3.2 La pratique de la philosophie à l'école : de sa naissance jusqu'à aujourd'hui

Chazerans (2006), dresse un bref historique de la pratique de la philosophie à l'école. Même si celle-ci peut paraître dans un premier temps innovante, elle plonge ses origines dans l'histoire de la pensée occidentale. Au XIème siècle l'enseignement commence à prendre les devants face à l'apprentissage du latin et de la catéchèse; c'est à ce moment que l'on essaie d'atteindre une pensée vivante et active. Plus tard, à l'époque classique, la philosophie devient une discipline qui est enseignée dans les universités et les lycées; elle l'est d'ailleurs toujours aujourd'hui. En ce qui concerne l'idée que les enfants sont capables de philosopher, celle-ci est apparue en 1969 aux Etats-Unis grâce à Matthew Lipman. Sasseville et Gagnon (2007) mentionnent le fait que plusieurs personnes pensent que l'idée de philosopher avec des enfants date du moyen âge, cela est faux car il a fallu effectivement attendre la fin des années 1960 pour que deux philosophes américains Matthew Lipman et Ann Margaret Sharp

mettent en place un programme d'enseignement de la philosophie adapté aux enfants. Le programme en question est le seul projet ayant une telle envergure dans la pratique de la philosophie avec des enfants ; ce n'est pas pour autant que le chemin est tout tracé; il reste encore beaucoup d'éléments à approfondir.

2.4 *Les pratiques de débats à visée philosophique à l'école*

2.4.1 Les enjeux et les finalités de ces pratiques

Pour Tharrault (2007) le débat philosophique pratiqué à l'école primaire permet aux élèves de réfléchir aux problèmes actuels de notre société tels que la misère, les rapports politiques entre différents pays, mais il permet également de s'interroger sur des questions existentielles telles que : «quel sens l'homme doit-il donner à son existence ?» ou «que suis-je en droit d'espérer de la part des autres ?», qui ont posé problème à de grands philosophes comme Kant ou Descartes. Le même auteur cite le fait que le débat philosophique s'inscrit dans les missions fondamentales de l'école publique qui vont dans l'idée d'instruire chaque élève afin que plus tard il puisse faire partie intégrante de la société et qu'il puisse être une des pièces maîtresses dans l'évolution de celle-ci. Le débat philosophique peut également être considéré comme un outil aidant à régler des attitudes violentes au sein de la classe. On pourrait donc considérer le débat philosophique comme un complément à une pédagogie fondée sur le respect de chacun. Dans le même esprit, pour Daniel (2005) la mission de l'école est d'instruire ses élèves en leur apprenant à mieux vivre ensemble. Selon cet auteur, la philosophie permet de travailler les capacités sous-jacentes à l'objectif fondamental de l'école. En effet la philosophie enseignée à des élèves, même très jeunes, permet de travailler des capacités transversales telles que la collaboration, la communication, la pensée créatrice et la démarche réflexive. Dans le même courant de pensée se situent également Sasseville et Gagnon (2007) pour qui la philosophie amène les élèves à acquérir des compétences qui peuvent être réinvesties dans d'autres disciplines. Les mêmes auteurs poursuivent leur réflexion: pour eux la philosophie permet de développer chez les élèves des compétences transversales telles que le jugement critique, la pensée créatrice et la collaboration. Pour compléter ce qui a été dit, Tozzi (2002) parle de la philosophie pratiquée à l'école comme étant un tremplin à l'apprentissage du langage oral, de la collaboration et de la citoyenneté.

En ce qui concerne le thème de la maîtrise du langage, d'après Tharrault (2007) le débat philosophique permettrait aux élèves de co-construire un savoir à l'aide de leurs pairs, de développer la maîtrise de l'oral et de l'argumentation, d'apprendre à mener un débat démocratique, de développer des interactions sociales entre pairs, de faire évoluer leurs représentations, de développer leur pensée réflexive, de développer l'autonomie par la prise de parole, d'apprendre à problématiser, de commencer à conceptualiser, de réussir à synthétiser des informations pour en former un tout et de faire évoluer leur pensée critique. En complément Lattes citée par Tozzi (2002) ainsi que Sasseville et Gagnon (2007) parlent du débat à visée philosophique comme étant une entrée favorisant la

construction de la pensée réflexive et la prise de parole. Dans le même courant de pensée pour Sasseville et Gagnon (2007) la pratique de la philosophie vise à instaurer le dialogue qui se veut un instrument permettant de réguler la violence et les conflits au sein d'une classe. Sasseville et Gagnon citent le fait que la pratique de la philosophie en classe permet aux élèves de développer leur pensée à travers l'analyse de concepts difficiles à définir. Selon les mêmes auteurs, lorsque l'on philosophe on se rend compte que la définition d'un concept dépend de l'angle sous lequel on l'envisage. Un concept peut être vu sous un angle éthique, politique ou même scientifique. D'après Sasseville et Gagnon il est important que les élèves saisissent ces différences afin de comprendre le but du débat.

Daniel (2005) cite le rapport de 1996 élaboré par la Commission internationale sur l'éducation mise sur pied par l'UNESCO où l'on mentionne le fait que la pensée critique est un élément clé pour la compréhension du monde qui nous entoure. Dans ce rapport on met l'accent sur la coopération comme outil d'enrichissement personnel. On y suggère donc une méthode de travail constructive telle que la philosophie, dont le but est le développement de la pensée critique entre pairs. Pour compléter ce que dit Daniel, Sasseville et Gagnon (2007) citent également l'UNESCO qui en 1999 parlait de la philosophie comme faisant partie de ses préoccupations fondamentales. L'UNESCO affirmait que la philosophie était un moyen de promouvoir une culture de la paix; il s'agissait donc d'un outil pour lutter contre la violence, pour éduquer à l'esprit critique et au développement de la réflexion. Dans le même courant de pensée, d'après Carraud citée par Tozzi (2002) la pratique de débats philosophiques avec des élèves, indépendamment de leur âge, permet à ceux-ci d'évoluer dans leur comportement en général. Selon la même auteure le débat philosophique enrichirait les élèves à tout niveau, que ce soit sur le plan des connaissances intellectuelles proprement dites ou sur le plan comportemental dans la relation avec autrui.

Pour résumer tout ce qui a été dit concernant les finalités et les buts du débat philosophique avec des élèves, pour Sasseville et Gagnon (2007) lorsque l'on philosophe avec des enfants, on entre dans une démarche collective où la notion de groupe a une grande importance. La philosophie peut amener les élèves à comprendre le monde qui les entoure et elle leur permet de créer une sorte de mini-société au sein de la classe où ils apprennent à communiquer de manière respectueuse.

Dans l'idée d'avoir une vision d'ensemble des enjeux et des finalités de la pratique de débats à visée philosophique à l'école, je propose maintenant un tableau synthétique. Ce tableau reprend les différents auteurs cités ci-dessus ainsi que des mots clés qualifiant les finalités perçues dans la pratique de débats à visée philosophique avec les élèves. Plusieurs mots peuvent se répéter, cela signifie que les auteurs se rejoignent dans leurs points de vue.

Tableau 2, synthèse des finalités et des enjeux de la pratique de débats à visée philosophique

Auteurs	Mots clés
Tharrault	Régler conflits, problématiser, conceptualiser, développement pensée critique.
Tozzi	Développement capacités transversales, développement langagier.
Daniel	Développement capacités transversales et pensée critique, problématiser, conceptualiser.
Sasseville & Gagnon	Enrichissement à tout niveau : intellectuel et social.
Carraud	Enrichissement à tout niveau : intellectuel et social.

2.4.2 Les liens avec le PER

Le PER (Plan d'études romand) détermine ce que les élèves doivent apprendre tout au long de leur scolarité; celui-ci s'inscrit dans le contexte de la Constitution fédérale et de l'Accord Harmos. Si l'on feuillette ce plan d'études on peut s'apercevoir qu'il est divisé en trois entrées: la première contient les cinq domaines disciplinaires c'est-à-dire les langues, les mathématiques et les sciences de la nature, les sciences humaines et les arts, corps et mouvement. La deuxième entrée s'intitule «formation générale» et contient les domaines MITIC, santé et bien-être, choix et projets personnels, vivre ensemble et exercice de la démocratie et indépendances. Finalement la dernière entrée contient les différentes capacités transversales qui sont la collaboration, la communication, les stratégies d'apprentissage, la pensée créatrice et la démarche réflexive. Si l'on observe les deux dernières entrées et qu'on les place en parallèle avec la pratique de débat philosophique à l'école, on se rend compte que plusieurs finalités peuvent être travaillées à travers cette pratique. D'après le PER, «Le rôle de la formation générale est donc d'initier les élèves, futurs citoyens, à la complexité du monde. Par la recherche et le traitement d'informations variées et plurielles, elle favorise la construction d'argumentation et le débat» (p.14).

En me référant à tous les auteurs que j'ai cités dans le chapitre concernant les enjeux et les finalités des pratiques à visée philosophique, je me rends compte que la formation générale peut donc être

travaillée à travers la pratique du débat philosophique. Ainsi que Tharrault (2007) l'affirme, le débat philosophique permettrait aux élèves de co-construire un savoir à l'aide de leurs pairs, de développer la maîtrise de l'oral et de l'argumentation, d'apprendre à mener un débat démocratique. En ce qui concerne les capacités transversales, la collaboration, la communication, les stratégies d'apprentissage, la pensée créatrice et la démarche réflexive, celles-ci sont toutes travaillées au travers de la pratique du débat philosophique. Pour ce qui est des domaines disciplinaire, ils peuvent également être débattus lors d'un débat philosophique, tout dépendra des objectifs que l'enseignant aura fixés.

Concernant la pluridisciplinarité, Tharrault (2007) mentionne que le débat philosophique se situe dans la transversalité des activités menées en classe. On pourrait donc imaginer que si une question posée, lors d'un débat philosophique, ne trouve pas de réponse immédiate, celle-ci pourra peut-être expliquée en sciences naturelles ou lors d'une leçon de mathématiques.

2.4.3 Le contenu d'un débat

Selon Tharrault (2007) un débat philosophique ne peut absolument pas s'improviser par rapport à un sujet quelconque, il s'agit d'un moment particulier que l'enseignant prépare et adapte avec soin en fonction des objectifs qu'il vise. Effectivement, le débat philosophique avec des élèves est un exercice difficile à organiser mais surtout à animer. Durant celui-ci peuvent se manifester plusieurs mécanismes émotionnels susceptibles de parasiter ou d'impulser le raisonnement collectif et logique mis en place. C'est entre autres pour ces raisons qu'il est important de déterminer les objectifs visés, à partir desquels il est possible de mettre en place des structures pour les atteindre.

Tharrault (2007) propose que les enseignants abordent les débats philosophiques avec leurs élèves par thématiques. Dans ce cas, qu'est-ce qu'un thème philosophique? Le premier critère pour qu'un thème soit considéré comme étant philosophique réside dans le fait qu'il doit émaner d'un questionnement des élèves. Deuxièmement, le thème philosophique doit être en rapport avec une problématique à caractère existentiel. Le même auteur suggère de débiter un débat philosophique par une question. Celle-ci se doit d'être bien construite et doit évidemment émaner des élèves. Si l'enseignant débute un débat philosophique avec de simples mots clés tels que le bonheur, le bien ou le mal, les élèves et l'enseignant lui-même auront tendance à se perdre. En ayant comme point de départ une question claire et précise, on limite le champ de problématisation. Dans le même ordre d'idée, pour Halimi cité par Tozzi (2002), le sujet d'un débat se doit de posséder un caractère philosophique, c'est-à-dire qu'il doit s'agir d'un problème fondamental pour lequel il n'existe a priori pas de réponse définie.

2.4.4 L'organisation du débat philosophique en classe : la disposition, le moment et la durée

Tharrault (2007) propose d'instaurer dans les classes une sorte de «culture du débat» qui consiste à favoriser chez les élèves l'expression et l'écoute des autres. Le même auteur cite le débat

philosophique comme outil permettant à chacun de réfléchir au bien et au mal; il peut donc permettre d'établir des règles de vie au sein de la classe. Dans le même ordre de pensée Halimi cité par Tozzi (2002) dit qu'il est important que l'enseignant prévoie des moments spécifiques pour les débats philosophiques; les élèves ritualiseront ainsi cette pratique et en saisiront l'importance. Dans le même courant de pensée se situe Brenifier cité par Tozzi (2002) qui propose l'instauration en classe d'une «culture du pourquoi» afin que les élèves recherchent continuellement et que l'interrogation devienne spontanée. Ce type de pratique a pour but de ritualiser pour les élèves le souci de compréhension de ce qui les entoure. En effet, il ne faut jamais se contenter des réponses que l'on pense justes, il faut chercher plus loin pour confirmer ce que l'on pense ou non savoir. En ce qui concerne le moment de la journée où l'activité devrait avoir lieu, Tharrault propose un laps de temps entre 9h30 et 11 heures; il s'agirait du moment où les élèves sont les plus aptes à réfléchir.

Au niveau purement organisationnel, Tharrault (2007) ainsi que Sasseville et Gagnon (2007) parlent de la disposition de la salle et des élèves. Pour eux, lorsque l'on débat philosophiquement avec des élèves nous devrions créer un cercle ou un «u» de manière à ce que chacun puisse voir les autres, cela dans l'idée que la parole puisse circuler de manière fluide entre tous les participants.

Au niveau de la durée du débat, d'après les propos de Tharrault (2007) celle-ci serait idéalement de trente minutes par débat et par semaine. Bien évidemment la durée peut varier en fonction de l'intérêt des élèves et de la thématique traitée. Tharrault insiste sur le fait que le temps est un élément essentiel en philosophie, car ce domaine demande de la réflexion qui elle-même a besoin de maturation. En plus de cela, l'enfant est doté d'une nature spontanée et il agit parfois rapidement sans réfléchir. C'est pour ces raisons qu'il est préférable de laisser le temps à un sujet de mûrir. En premier lieu le sujet devrait être proposé puis les élèves devraient y réfléchir individuellement en s'aidant de supports et en dernier lieu devrait venir le débat.

2.4.5 Le déroulement d'un débat et les outils pouvant être utilisés

Sasseville et Gagnon (2007) reprennent la méthode de Matthew Lipman en y ajoutant quelques compléments. Premièrement les deux auteurs proposent d'aborder le débat philosophique par la lecture d'une histoire posant implicitement ou explicitement une ou plusieurs questions philosophiques; ainsi pourra s'installer une première discussion à propos du sens du texte. Sasseville et Gagnon considèrent que l'ouvrage littéraire est un outil qui permet aux élèves de s'étonner en réfléchissant; un tel ouvrage amène les élèves à se dépasser sur le plan cognitif. Ils mentionnent également que dans la méthode de Matthew Lipman une approche linguistique est proposée dans le débat philosophique. D'après Lipman cité par Sasseville et Gagnon (2007) les élèves doivent être capables de maîtriser le langage correctement pour pouvoir participer activement à un débat philosophique.

Par la suite, une deuxième étape est proposée; il s'agit du recueil d'impressions des élèves à propos de l'histoire lue. Cette étape consiste à faire émerger les représentations des élèves face à la

problématique posée. Sasseville et Gagnon (2007) parlent ensuite d'une confrontation de ces représentations qui permettra l'émergence d'une ou de plusieurs questions de départ pour le commencement du débat à proprement dit. En fonction de la question de départ, les élèves commenceront à raisonner. Par définition l'acte de raisonner signifie argumenter, soutenir une position, poser des hypothèses et reconnaître des contradictions. Selon Sasseville et Gagnon l'enseignant devrait amener les élèves à l'art de raisonner afin que ceux-ci puissent développer leur pensée et défendre leur position. Pour y arriver, l'enseignant pourrait mettre en place plusieurs activités mentales telles que le groupement, la classification ou le jugement. Pour Sasseville et Gagnon lorsque les élèves entrent dans ce processus de raisonnement ils commencent à philosopher et philosopher avec des élèves signifie les faire entrer dans un processus de recherche. Toujours selon les mêmes auteurs, l'entrée dans le processus de recherche est une étape primordiale, c'est lors de celle-ci que les élèves sont invités à exercer un ensemble d'outils intellectuels et à donner du sens à leurs expériences de vie. Les élèves seront ensuite amenés à définir des problèmes. D'après Sasseville et Gagnon, définir est un acte fondamental dans un débat philosophique. Dans la tradition philosophique la définition était considérée comme une des premières opérations de l'intelligence. En effet lorsque l'on réussit à définir un concept ou une idée, on peut par la suite s'y appuyer pour y fonder un jugement.

Pour terminer, Sasseville et Gagnon (2007) proposent une dernière étape qui consiste à formuler des hypothèses et des pistes de réponses à la problématique posée. Les deux auteurs insistent finalement sur le fait que les questions existentielles souvent retenues par les élèves peuvent parfois ne pas trouver de réponse. En effet, de grands philosophes se sont parfois attardés plusieurs années sur certaines questions sans y trouver de réponse, l'enseignant doit amener ses élèves à comprendre cette réalité.

Pour ce qui est des supports permettant de cadrer un débat philosophique, Tharrault (2007) en propose plusieurs types. Tout d'abord nous avons la littérature jeunesse, plusieurs albums tirés de celle-ci permettent d'aborder des questions philosophiques sans y donner une réponse définitive et claire. Le même auteur propose ensuite de travailler avec des supports tels que des photographies illustrant une question à visée philosophique, celles-ci ont un grand avantage car elles permettent de travailler en premier lieu la description, ce qui amène les élèves à structurer leur pensée, puis elles abordent une thématique philosophique. Il est également possible de démarrer un débat philosophique à l'aide d'un fait réel qui peut être relaté par un élève ou par l'enseignant. Par exemple imaginons qu'un enfant ait reçu un nouvel animal de compagnie et qu'il désire parler de la relation particulière qu'il entretient avec celui-ci, cela peut être une excellente amorce pour débattre du lien ancestral qui unit l'homme et l'animal. Le même auteur propose deux outils permettant selon lui aux élèves de garder une trace du débat qui a été effectué en classe. Premièrement, Tharrault propose que les élèves tiennent un journal philosophique dans lequel sont mentionnés les questions abordées, ce que l'élève a retenu du débat et

on peut également y ajouter un petit paragraphe parlant d'un philosophe qui a réfléchi sur le sujet en question. Deuxièmement, l'auteur propose que les élèves tiennent un journal de classe sous la même forme que celui qui peut être élaboré individuellement.

Pour résumer les différents propos des auteurs cités ci-dessus, les outils pouvant être utilisés pour un débat à visée philosophique peuvent être de toutes sortes. Lorsque l'on choisit le support que l'on va utiliser on doit veiller à l'adapter à l'âge des élèves; il serait inapproprié de demander à des enfants de quatre ou cinq ans de tenir un journal philosophique par exemple. En fonction des objectifs que l'on se fixe, le support choisi peut également varier, une approche par le texte permettra de travailler des objectifs langagiers, alors qu'une approche par photographies pourra permettre de travailler l'aspect descriptif du langage.

2.4.6 Les différents acteurs et leurs rôles

Tharraul (2007) cite dans son ouvrage les différents acteurs présents lors d'un débat philosophique en classe. Cet auteur commence par décrire le rôle polyvalent de l'enseignant au sein de la démarche de débat philosophique entreprise avec des élèves. En effet, l'enseignant a un rôle crucial au sein de cette démarche car il est en est le premier fondateur; il doit donc posséder un certain intérêt pour cette discipline et il doit également avoir quelques connaissances en matière de philosophie afin de pouvoir l'enseigner. A partir d'objectifs tels que la maîtrise du langage, le respect d'autrui et la réflexion individuelle, l'enseignant doit induire ses élèves à la réflexion. L'enseignant a également le rôle d'arbitre; en quelque sorte, il recentre ses élèves lorsqu'ils s'éloignent du sujet, il pose des questions pour que la discussion évolue et il fait respecter un cadre. Tharraul propose par la suite une série d'actions que l'enseignant ne devrait pas faire comme par exemple choisir le sujet du débat, donner son avis durant le débat ou reformuler toutes les pensées des élèves. Dans le même courant de pensée se situe Brenifier cité par Tozzi (2002), pour qui l'enseignant détient une place cruciale au sein du débat philosophique. Toujours selon le même auteur, l'enseignant, lorsqu'il mène un débat philosophique avec ses élèves, se retrouve confronté à un dilemme: il devrait, dans la mesure du possible, ne pas intervenir pour que les élèves puissent co-construire le débat eux-mêmes. Mais il doit tout de même être le garant d'un cadre qui doit rester dans des normes acceptables. En plus de cela, pour que le débat puisse évoluer dans le sens désiré par l'enseignant, celui-ci doit intervenir pour reformuler les propos de certains élèves ou pour demander à d'autres d'argumenter leur position. Pour Daniel (2005) l'enseignant doit servir de modèle à ses élèves et il doit donc donner son avis durant le débat. Toujours selon la même auteure, l'enseignant doit être considéré comme personne ressource lors du débat: il doit fournir les outils nécessaires aux élèves, comme par exemple des questions types qui feront avancer le cheminement intellectuel de chacun. L'enseignant a un rôle central au sein d'un débat philosophique; il doit aider les élèves à clarifier leurs opinions, à formuler des hypothèses et à examiner les différentes situations-problèmes auxquelles ils sont confrontés. Lattes citée par Tozzi

(2002), a une toute autre vision en ce qui concerne la place de l'enseignant au sein du débat philosophique. L'enseignant, au sein du débat philosophique, devrait être capable de se placer au même niveau que ses élèves afin que ceux-ci ne se sentent pas jugés et puissent ainsi s'exprimer librement. Dans le même ordre de pensée, Halimi cité par Tozzi (2002) définit l'enseignant comme étant le créateur de situations interrogeantes, il devrait pousser les élèves au raisonnement et faire en sorte que tout se déroule dans un climat de confiance.

Selon Tozzi (2002), lors d'un débat philosophique l'enseignant possède un rôle fondamentalement important et irremplaçable. Effectivement, lors d'un débat philosophique les élèves sont parfois confrontés à des problèmes d'ordre socio-cognitif qui les amènent à réagir par l'évitement, le malaise ou l'ignorance, c'est dans ces instants que l'enseignant entre en jeu en y remédiant par diverses stratégies. Lorsque l'enseignant s'aperçoit que le débat stagne, il peut le relancer, il peut également tenter d'exemplifier un concept si celui-ci entrave la compréhension de certains éléments importants. Pour terminer, l'enseignant doit être le garant d'un cadre disciplinaire qui doit être respecté afin que le débat se déroule dans des conditions de travail favorables.

Pour compléter la vision de Tozzi je cite une expérience menée par Raoux-Daumas, citée par Tozzi (2002). L'expérience en question lui a permis de définir le rôle de l'enseignant, au sein d'un débat philosophique mené avec des élèves. La même auteure définit donc le rôle de l'enseignant comme extrêmement complexe. Raoux-Daumas explicite ses propos en affirmant que l'enseignant doit savoir garder ses distances tout en permettant au débat d'évoluer, aux conflits socio-cognitifs de surgir et à la parole d'être prise par chacun de manière équitable. La même auteure définit l'enseignant comme un accompagnateur des élèves; son rôle est de questionner, de reformuler et de relancer le débat tout en prenant une place minime au sein de celui-ci.

Sasseville et Gagnon (2007) consacrent une partie de leur ouvrage à nommer les différents rôles de l'enseignant au sein d'un débat philosophique avec des élèves. Premièrement, l'enseignant devrait encourager la liberté de penser de ses élèves en les laissant s'exprimer librement, tout cela en les accompagnant et en leur proposant des pistes de recherche ou des remédiations lorsque le débat stagne. Toujours selon les mêmes auteurs, l'enseignant est le fondateur du débat philosophique il en impose donc les règles, les valeurs et les outils pour le faire évoluer.

Tharrault (2007) est un auteur ayant une vision très structurée du débat philosophique, c'est pour cela qu'il a dressé toute une liste de rôles que les élèves peuvent endosser lors d'un débat philosophique. Tout d'abord, Tharrault propose qu'il y ait un président qui régule la prise de parole; celui-ci a pour tâche d'accorder la parole à ceux qui lèvent la main en veillant à ce que chacun parle durant un laps de temps équitable. Bien entendu, ce type de rôle est difficilement endossable par de jeunes élèves qui n'ont pas encore acquis les notions d'équité et de partage. Ce type de rôle peut être travaillé dès le début de l'année avec des jeunes élèves (4-5 ans) afin qu'ils puissent comprendre l'importance de

l'égalité dans la communication, mais également pour qu'ils saisissent le rôle fondamental de la collaboration durant un processus tel que le débat philosophique. Le même auteur propose un autre rôle qui peut être tenu par un élève, il s'agit du «reformulateur» qui doit écouter attentivement afin de pouvoir reformuler en synthétisant ce qui a été dit; cela peut se faire à la fin de la séance ou au début de la suivante. Toujours selon Tharrault, il est important qu'un ou deux élèves soient mentionnés comme étant secrétaires; ils ont pour rôle d'écrire les propos qui leur semblent importants. A la fin du débat, on pourra ainsi avoir un moment de restitution et d'analyse des propos notés; chacun pourra défendre et argumenter sa position face à ce qui a été dit. Ce type de rôle est difficilement applicable tel quel avec de jeunes élèves étant donné que l'écriture n'est pas encore considérée comme un élément acquis à 4 ou 5 ans. Néanmoins l'enseignant pourrait éventuellement remplacer un élève dans cette tâche. Raoux-Daumas mentionnée par Tozzi (2002) a aussi une vision du débat philosophique très précise. Selon elle, les élèves ont un rôle fondamental au sein du débat philosophique. En se référant à ce qui a été dit précédemment, c'est-à-dire que l'enseignant ne possède qu'un rôle d'animateur, on pourrait donc penser que les élèves à eux seuls seraient capables de mener un débat philosophique. C'est exactement ce type de démarche que Raoux-Daumas défend. Selon elle les élèves avec la simple présence du maître comme garant d'un cadre disciplinaire, pourraient mener un débat philosophique. Tout cela moyennant bien sûr une structure mise en place et travaillée avec les élèves. Raoux-Daumas exemplifie ses propos en décrivant un type de structure pouvant être mis en place. Pour qu'un débat philosophique se déroule dans de bonnes conditions, il faudrait impérativement distribuer des rôles aux élèves afin qu'ils s'investissent dans la démarche. Les différents rôles que les élèves pourraient assumer sont les suivants: le président, le «reformulateur» ou le simple «auditeur-participant». Le rôle du président étant de distribuer la parole à chacun, celui du «reformulateur» étant de traduire dans ses propres mots ce qu'il a compris des propos exprimés par ses camarades et celui de «l'auditeur-participant» étant de créer le débat en donnant son avis et en argumentant. Selon Raoux-Daumas si ces trois rôles sont successivement remplis par différents élèves, un débat philosophique pourrait se dérouler presque sans la présence de l'enseignant.

Pour donner une vision d'ensemble sur des différents points de vue concernant les rôles que doit ou peut, avoir l'enseignant au sein d'un débat à visée philosophique, je propose ici un premier tableau (tableau 3) de synthèse. Il reprend les différents auteurs cités ci-dessus ainsi que des mots clés qualifiant les rôles que doit ou peut, avoir l'enseignant au sein du débat. Le deuxième tableau (tableau 4) proposé est basé sur le même principe et concerne cette fois-ci les rôles des élèves au sein du débat.

Tableau 3, synthèse concernant les rôles de l'enseignant

Auteurs	Rôles de l'enseignant
Tharrault	Fondateur, arbitre
Brenifier	Garant du cadre
Daniel	Modèle, personne ressource
Halimi	Fondateur, garant du cadre
Tozzi	Remédiateur
Raoux-Daumas	Accompagnateur, garant du cadre
Sasseville & Gagnon	Accompagnateur, fondateur

Tableau 4, synthèse concernant les rôles des élèves

Auteurs	Rôles des élèves
Tharrault	Président, reformulateur, secrétaire
Raoux-Daumas	Président, reformulateur, auditeur-participant

Pour terminer ce chapitre je souhaiterais parler de la formation des enseignants et de leur capacité ou manque de capacité à mener des débats à visée philosophique avec de jeunes élèves. Comme le dit Lalanne (2004) pour qu'un débat à visée philosophique ait du sens, les élèves doivent être accompagnés d'un enseignant qui intervient pour recadrer les propos de certains élèves, pour faire respecter un cadre disciplinaire et pour faire évoluer la pensée de chacun. Un enseignant qui est capable de faire tout cela peut-il donc se lancer dans ce type de démarche sans avoir suivi de formation au préalable ? D'après la même auteure, l'enseignant doit effectuer une certaine préparation concernant les thématiques qu'il traite; il doit connaître son sujet pour pouvoir répondre aux éventuelles questions des élèves mais surtout afin de permettre à ceux-ci de faire évoluer leur pensée. La formation complémentaire n'est donc pas prescrite mais peut être conseillée pour des enseignants qui souhaiteraient se perfectionner dans le domaine. Comme dans toute autre discipline, l'intérêt et la motivation de l'enseignant à enseigner, dans le cas du débat à visée philosophique sa capacité à

susciter des démarches réflexives chez ses élève, se reflèteront dans le résultat final du débat. Un enseignant convaincu par ce type de démarche et souhaitant faire évoluer ses élèves devrait obtenir un résultat convainquant. Le plus important pour l'enseignant est de fixer les objectifs qu'il aimerait que ses élèves atteignent pour pouvoir ensuite préparer ses interventions en fonction de ceux-ci.

2.4.7 Les limites d'une telle démarche

Après avoir mentionné quels sont les avantages d'une telle démarche, je pense qu'il serait tout de même important d'être réaliste en mentionnant ses limites.

Selon Lattes citée par Tozzi (2002), la démarche philosophique avec des élèves de l'école primaire comporte de nombreux avantages mais peut parfois rencontrer certaines limites. La même auteure mentionne plusieurs études certifiant de ce fait. Par souci de brièveté je vais mentionner une seule étude en particulier, durant laquelle une étudiante a mené une enquête à propos des avantages et désavantages du débat philosophique à l'école primaire. Pour cela, l'étudiante en question a mené son observation durant plusieurs mois dans la même classe de CM1, ce qui équivaut à une classe de 6H en Suisse. Durant son temps d'observation l'étudiante a dressé une liste de limites que pouvait avoir la démarche de philosopher avec de jeunes élèves de l'école primaire. Tout d'abord, la conceptualisation, la problématisation et l'argumentation sont trois notions que les élèves n'avaient pas encore acquises, du moins pas entièrement. Par exemple, des élèves n'arrivaient pas à effectuer le cheminement intellectuel entre un exemple et la définition de la notion qui s'y rapporte. Lorsqu'elle rencontrait ces difficultés, l'enseignante intervenait majoritairement dans le débat afin de pouvoir exemplifier, définir ou argumenter certains concepts. Une autre limite mentionnée lors de cette étude concerne le fait que les élèves ont du mal à se décentrer des propos de leur entourage; ils répètent parfois ce qu'ils entendent à la maison et ils affirment cela comme étant une vérité absolue.

Un autre problème auquel l'enseignant peut être confronté est mentionné dans l'étude décrite par Lattes citée par Tozzi (2002). Cette étude met en avant le fait que lors d'un débat philosophique l'enseignant doit être extrêmement vigilant lorsqu'il aborde des thématiques en rapport avec certaines croyances des élèves, la laïcité doit absolument être respectée. En effet l'enseignant est une figure représentant l'Etat dans lequel il travaille et étant donné que l'Etat dans lequel nous vivons est laïque, l'enseignant est dans l'obligation de l'être également. L'enseignant doit donc respecter les croyances de ses élèves en explicitant que celles-ci sont propres à chacun et quelles varient en fonction de différents critères, tout cela en gardant ses distances par rapport à ses convictions personnelles. Lattes mentionne une limite supplémentaire à la démarche de philosopher, mais cette fois-ci avec de plus jeunes élèves. Selon elle, les jeunes élèves auraient la fâcheuse tendance de basculer dans l'imaginaire et l'extrapolation de leurs propos. Ce dernier facteur doit donc être pris en considération par l'enseignant qui doit juger équitablement les propos qui frôlent l'inimaginable et ceux qui sont du ressort de la réalité.

Pour terminer, Sasseville et Gagnon (2007) parlent de plusieurs difficultés qui fondent l'essence même d'un débat philosophique. Ces deux auteurs mentionnent le fait que les questions d'ordre philosophique, qui sont discutées lors d'un débat, sont très difficiles à formuler, à comprendre et à résoudre étant donné la multiplicité des réponses que l'on peut trouver. Celles-ci touchent parfois plusieurs contextes (politique, éthique et culturel) et cela nous demande de les considérer sous plusieurs angles. Les problèmes d'ordre philosophique demandent donc un énorme effort cognitif autant au niveau de l'enseignant qu'au niveau des élèves.

2.4.8 «Pour» ou «contre» l'éveil philosophique chez l'enfant

D'après Tharrault (2007), lorsque l'on parle de philosophie avec des enfants, il existe deux types de réactions: «ceux qui sont pour» et «ceux qui sont contre». Le même auteur cite plusieurs philosophes tels que Descartes ou Platon, ce dernier affirme que la philosophie ne peut s'exercer que sur des connaissances solidement acquises que des jeunes enfants ne peuvent pas posséder. Selon Platon, les enfants manquent de savoir et ne sont pas assez matures pour pouvoir philosopher. Dans ce même ordre d'idées se situe Piaget qui démontre qu'à un niveau purement psychologique il est difficile pour un jeune enfant de réfléchir à des questions d'ordre philosophique car il ne possède pas assez de recul pour le faire.

Il faut également savoir que de nos jours, il existe un grand nombre d'enseignants ou d'auteurs qui sont contre la pratique de la philosophie avec des élèves de l'école primaire. Tozzi (2002) cite plusieurs enseignants réticents face à la pratique de la philosophie en classe. Quels sont alors leurs arguments? Pour eux, des enfants ne sont pas capables d'entreprendre une activité réflexive qui touche à des concepts abstraits; de plus ils possèdent un bagage culturel et linguistique insuffisant pour prendre part à ce type de discussion. D'autres enseignants ne se sentent pas capables d'entreprendre une telle démarche par manque d'expérience dans le domaine. Tozzi parle d'un autre facteur influençant énormément les enseignants et leur manière de percevoir la philosophie à l'école: étant donné que ce n'est pas une matière inscrite au programme, pourquoi devrait-on s'y intéresser? En réponse à cette interrogation Tharrault (2007) parle de la motivation et de l'intérêt des enseignants par rapport à ce type de pratique. Un enseignant motivé et convaincu des bénéfices de la démarche est capable d'emmener ses élèves avec lui dans ce cheminement intellectuel qu'est le débat à visée philosophique.

Tharrault (2007) parle de plusieurs philosophes ou auteurs qui soutiennent le fait que la philosophie peut être accessible à tous, quel que soit leur âge ou leur degré scolaire. Le même auteur parle de Montaigne qui défend le fait que si les enfants sont capables d'apprendre à lire et à écrire, ils sont donc à même de philosopher. Le même auteur mentionne aussi Jaspers qui a réfléchi au rôle de l'enfant au sein d'un débat philosophique. Pour lui, l'être humain adulte puise sa réflexion philosophique dans des questions enfantines. Tharrault cite Jaspers pour qui les paroles sortant de la bouche des enfants ont un

sens philosophique profond. Tharrault mentionne également Rousseau qui affirmait que pour que l'enfant puisse grandir physiquement il devrait également pouvoir grandir mentalement; selon lui la croissance du corps et celle de la raison évoluent dans la même direction. Rousseau ne parlait pas directement d'enseignement de la philosophie à des enfants mais il défendait l'idée que l'enfant devait être confronté à certains problèmes d'ordre intellectuel pour que son esprit puisse évoluer harmonieusement.

D'après Tharrault, penser que les enfants se posent certaines questions par hasard, serait nier l'évidence qu'ils possèdent une réflexion spontanée qu'ils perdent en devenant adultes. En quelque sorte, c'est comme si en grandissant nous entrions dans une sorte de prison des conventions et des opinions courantes. Par contre si l'on observe la vie de tous les jours, on peut affirmer que les enfants sont confrontés à des problèmes d'ordre philosophique tels que la perte d'un proche, le mensonge, la relation avec autrui. En partant du principe que les enfants sont habituellement confrontés à des problématiques d'ordre philosophique, pourquoi ne seraient-ils pas capables d'en parler et de les juger? Pour compléter ce que dit Tharrault, Tozzi (2002) affirme qu'un grand nombre d'enseignants affirment que pratiquer la philosophie à l'école primaire peut être possible, tout en tenant compte du fait que des jeunes élèves sont souvent prisonniers des préjugés familiaux et médiatiques qui les entourent.

3 Problématique : mise en tension des concepts

Après avoir défini plusieurs concepts, je me rends compte que des contradictions apparaissent entre différents auteurs.

Après avoir tenté de définir ce qu'est la philosophie, je me suis intéressée à observer son évolution depuis son apparition jusqu'à aujourd'hui. J'ai séparé ce bref historique de la philosophie en deux parties. Premièrement, j'ai parlé de l'évolution de la philosophie au sens large du terme, ensuite je me suis intéressée à son évolution à l'école, en tant que matière enseignée. Dans cette deuxième partie Sasseville et Gagnon (2007) affirment qu'il a fallu attendre la fin des années 1960 pour que deux philosophes américains Matthew Lipman et Ann Margaret Sharp mettent en place un programme d'enseignement de la philosophie pour les enfants. Pourquoi avoir attendu aussi longtemps avant de développer un tel concept alors que la philosophie était déjà enseignée au lycée et à l'université depuis l'époque classique? L'idée de philosopher avec des enfants, était-elle un projet complètement dénué de sens? Certains auteurs nous parlent de partisans qui trouvent que cette pratique ne convient pas à de jeunes enfants. Dans cet ordre d'idée je peux citer Descartes ou Platon, ce dernier affirmant que la philosophie ne peut s'exercer que sur des connaissances solidement acquises que des jeunes enfants ne peuvent pas posséder. Selon Platon les enfants manquent de savoir et ne sont pas assez matures pour pouvoir philosopher. Dans ce même ordre d'idées se situe Piaget qui démontre qu'à un niveau

purement psychologique il est difficile pour l'enfant de réfléchir à des questions d'ordre philosophique. De nos jours également, on entend encore des discours tels que: «les enfants des petits degrés sont trop petits, c'est trop difficile pour eux de pratiquer ce type de démarche» ou «c'est trop compliqué pour eux». Dans le même courant de pensée, Tozzi (2002) cite plusieurs enseignants très réticents face à la pratique de la philosophie en classe. Pour eux; la philosophie n'existe pas sans conceptualisation, ce qui leur semble impossible pour des enfants. D'autres enseignants ne se sentent pas capables d'entreprendre une telle démarche par manque d'expérience dans le domaine. Tozzi cite un autre facteur influençant énormément les enseignants et leur manière de percevoir la philosophie à l'école. Comme cette matière n'est pas une matière inscrite au programme pourquoi devrait-on s'y intéresser? N'est-ce pas un simple mythe, une croyance que certains enseignants ont face à ce type de pratique, un phénomène de mode peut-être? Des enseignants convaincus des bénéfices de cette démarche prennent-ils réellement en compte le fait qu'ils travaillent avec des enfants? Ces enfants qui sont eux-mêmes convaincus par ce qu'ils entendent autour d'eux sans pour autant y réfléchir.

En opposition Tharrault (2007), cite plusieurs philosophes ou auteurs qui soutiennent que la philosophie peut être accessible à tous, quel que soit leur âge. Pour lui, lorsqu'on parle de philosophie avec des enfants; il ne s'agit pas de la même philosophie qui est enseignée au lycée ou à l'université. Tharrault se situe plutôt dans l'idée d'induire chez les élèves une démarche réflexive sur des thèmes touchant l'existence. Il revendique ce type de démarche, même avec de jeunes enfants. L'auteur mentionne aussi Epicure qui voit la philosophie comme un moyen d'accéder au bonheur; il défend le fait que celle-ci est praticable à n'importe quel âge. Jaspers aussi a réfléchi au rôle de l'enfant au sein d'un débat philosophique. Pour lui, les enfants, même très jeunes, se posent déjà des questions qui peuvent être déroutantes pour l'adulte mais qui sont parfois profondément philosophiques. On peut observer qu'au quotidien les enfants sont confrontés à des problèmes à thématique philosophique comme l'amour, l'amitié ou la mort. En partant du principe que les enfants sont habituellement confrontés à des problématiques d'ordre philosophique, pourquoi ne seraient-ils pas capables d'en parler et de les juger? Finalement, l'étonnement si spontané et naturel que possèdent les enfants face au monde qui les entoure, n'est-il pas un acte réflexif? N'est-ce pas une recherche de sens ou même un acte philosophique en soi? Face à ce genre de questions, l'enseignant se trouve parfois dérouté; doit-il y répondre? L'école et ses missions fondamentales ne s'inscrivent-elles pas dans l'idée qu'il faut donner du sens à ce qui nous entoure pour pouvoir le comprendre? Certainement, mais malgré cela un grand nombre d'enseignants restent réticents face à cette pratique. Alors «pour» ou «contre»? Comment savoir où se situer? Le jeu en vaut-il vraiment la chandelle? Plusieurs auteurs s'entendent à définir tous les bénéfices d'une telle démarche: pour Tharrault (2007) le débat philosophique pratiqué avec des élèves a une telle multitude d'avantages qu'on ne pourrait pas tous les citer. D'après plusieurs auteurs, ce type de démarche, qui s'inscrit dans les missions fondamentales de l'école publique, devrait permettre à chaque élève de sentir qu'il appartient à la société dans laquelle il vit. Certes, mais

dans quel but? Pour qu'il puisse par la suite devenir un membre à part entière de notre société et qu'il puisse la faire évoluer en y apportant des valeurs et des normes citoyennes qui lui ont été transmises. Mise à part cette dimension démocratique, le débat philosophique ne peut-il pas également être considéré comme un outil servant à régler des attitudes violentes au sein de la classe? Dans l'idée d'harmonie, de collaboration entre tous et d'entraide, n'est-ce pas dans ce sens-là que l'école d'aujourd'hui se doit d'évoluer? Après description des limites, des arguments favorisant ce type de démarche, des auteurs s'opposant farouchement à celle-ci, je me pose la question suivante :

«Dans quelle mesure la pratique de débats à visée philosophique au cycle 1 peut-elle contribuer à l'éducation citoyenne et à l'instruction des élèves?»

3.1 *Mes hypothèses et mes objectifs*

Ayant maintenant défini clairement ma question de recherche, j'é mets les hypothèses suivantes :

1. La démarche de débat à visée philosophique à l'école primaire s'insère pleinement dans le programme scolaire.
2. La pratique de débats à visée philosophique en classe permet de réduire les attitudes violentes et de régler des conflits.
3. La pratique de débats à visée philosophique est au service du projet de formation générale de l'élève.

Face à ces hypothèses je me fixe plusieurs objectifs. Premièrement je souhaiterais comprendre l'adéquation entre la démarche de débat à visée philosophique et le programme scolaire actuel (le PER). Deuxièmement, je souhaiterais comprendre quel type de bénéfice la pratique de débats philosophiques en classe pourrait amener. Pour terminer, je souhaiterais pouvoir observer quels sont les différents rôles des participants au débat et quelles places ils occupent au sein de celui-ci.

4 Méthodologie : outils retenus, méthode, thématiques, profils

Tout d'abord, j'ai décidé de centrer ma méthodologie sur une recherche de type qualitatif afin de pouvoir répondre à ma question de recherche car mon but principal sera d'analyser certaines pratiques en vue de comprendre leurs effets.

En tenant compte du temps à disposition je vais donc opter pour une méthodologie croisée qui repose sur deux outils : la grille d'observation additionnée d'enregistrements de débats à visée philosophique et des entretiens individuels de type semi-directif enregistrés avec des enseignants pratiquant les débats philosophiques dans leur classe. Ensuite je confronterai les discours et les pratiques des enseignants afin de pouvoir tisser des liens entre ceux-ci.

En ce qui concerne la grille d'observation que je vais élaborer, elle contiendra les items suivants : la description de chaque phase du débat, ce que l'enseignant fait, ce que font les élèves, les outils utilisés, les formes de travail, les objectifs présents dans le PER concernant les capacités transversales et la formation générale pour le cycle 1, c'est-à-dire la démarche réflexive, la pensée créatrice, la communication, la collaboration, les stratégies d'apprentissages et l'objectif de vivre ensemble et d'exercer la démocratie qui fait partie de la formation générale. Tout cela dans le but de confronter dans un deuxième temps ces différents éléments au discours tenu par les enseignants.

Pour ce qui est de mon deuxième outil méthodologique, je me centre sur l'entretien semi-directif enregistré avec des enseignants pratiquant des débats à visée philosophique avec leurs élèves. Pour les critères de sélection des enseignants que je vais interroger je souhaiterais que ceux-ci : pratiquent la démarche de débat à visée philosophique avec leurs élèves et qu'ils soient formés à l'utilisation du PER, cela afin que je puisse discuter avec eux de concepts connus. Cet outil de recherche devrait me permettre d'établir un lien entre mes hypothèses, issues de concepts théoriques, et les différentes pratiques réalisées sur le terrain, cela afin de pouvoir répondre à ma question de recherche.

4.1 *Méthode d'analyse*

Dans cette partie qui concerne les résultats obtenus grâce à la méthodologie mise en place, je vais tout d'abord dresser le profil des quatre enseignants interviewés. Je procéderai ensuite à un recensement des thématiques abordées lors des interviews en lien avec mon cadre théorique et ma question de recherche. Par la suite, je décrirai et interpréterai les discours des quatre enseignants par rapport aux thématiques choisies. Dans la troisième partie, j'analyserai la cohérence entre les discours tenus par les enseignants et leurs pratiques en classe. Pour terminer je synthétiserai toutes ces informations sous forme de bilan où je confronterai mes résultats à mes hypothèses, mes objectifs et ma question de recherche. Finalement je conclurai en définissant si les outils méthodologiques choisis se sont révélés efficaces ou non.

4.2 *Profils*

Les quatre enseignants interrogés enseignent actuellement dans le cycle 1, hormis un enseignant qui tient une classe à plusieurs degrés dont un degré fait partie du cycle 2. Tous les enseignants interrogés pratiquent ou ont pratiqué la démarche de débat à visée philosophique avec leurs élèves. Les quatre enseignants interrogés ont tous été sensibilisés à l'utilisation du PER, tout en sachant que certains y ont été formés avant d'autres.

Profil 1 : Un enseignant qui compte dix années d'enseignement à son actif; tient une classe à trois niveaux qui sont de degrés 3,4 et 5 et pratique depuis dix ans des débats à visée philosophique avec ses élèves.

Profil 2: Une enseignante qui compte sept années d'enseignement à son actif, elle enseigne dans les degrés 1 et 2 du cycle 1 et pratique depuis cinq ans des débats à visée philosophique avec ses élèves.

Profil 3 : Une enseignante qui compte vingt-sept années d'enseignement à son actif, elle enseigne dans les degrés 1,2 et 3 du cycle 1 et pratique depuis trois ans des débats à visée philosophique avec ses élèves.

Profil 4 : Une enseignante qui compte vingt-six années d'enseignement à son actif, elle enseigne dans les degrés 1 et 2 du cycle 1 et pratique depuis trois ans des débats à visée philosophique avec ses élèves.

4.3 *Thématiques retenues*

Dressons maintenant une liste des thématiques qui ont été discutées lors des quatre entretiens que j'ai menés. En fonction de ma question de recherche, de mes hypothèses, de mes objectifs et des éléments traités dans mon cadre théorique je désire retenir les thématiques suivantes :

1. Les bénéfices de la pratique de débats à visée philosophique en classe.
2. L'adéquation entre la démarche de débat à visée philosophique et le PER.
3. Le développement de compétences transversales réutilisables (pour les élèves) dans d'autres domaines.
4. L'organisation des débats en classe.
5. Le rôle de l'enseignant et les rôles des élèves au sein du débat.
6. Les limites d'une telle démarche.

5 Analyse des données

5.1 *Première thématique : les bénéfices d'une telle démarche*

La première thématique qui a pu ressortir des divers entretiens et observations menés est celle des bénéfices liés à la démarche de débat à visée philosophique avec les élèves.

Tout d'abord, les quatre enseignants se rejoignent dans leurs propos en ce qui concerne le développement de la collaboration et de l'esprit d'entraide entre les élèves. L'enseignant numéro 1¹ considère que le débat à visée philosophique permet de développer la collaboration et l'entraide qui

¹ L'enseignant numéro 1 correspond au profil 1 décrit dans le chapitre 4.2

pourront être observées lors de travaux de groupe. Les enseignantes 3 et 4 parlent d'une amélioration perceptible au niveau du climat de classe, du respect entre tous les élèves et de l'échange entre pairs.

L'enseignante numéro 2 est la seule à citer les capacités transversales et elle va même plus loin. Selon ses propos, la pratique de débats à visée philosophique permet le développement de la communication, de la collaboration et de la démarche réflexive, cela au travers d'une démarche de formation générale de l'élève. Elle nous dit :

Je pense que ce genre de pratique est bien; c'est un projet qui peut aider l'élève à s'instruire dans tous les sens du terme; on travaille un tout (temps de réflexion), on l'aide à se former, à évoluer, oui. On l'aide à comprendre les règles qui font partie de notre société, on lui transmet des valeurs; du moins moi j'essaie de transmettre à mes élèves des valeurs qui leur serviront plus tard (cf. entretien 2, question 8).

En reprenant les propos de l'enseignante 2, je pense que celle-ci revendique le fait qu'au travers de la démarche de débat à visée philosophique on ne se limite pas à tendre vers de simples objectifs de communication ou de collaboration. Il me semble que cette enseignante veut aller plus loin en transmettant à ses élèves tout un système de normes et de valeurs qui régissent la société dans laquelle nous vivons. Ce type de démarche a pour but d'accompagner les élèves dans leur formation citoyenne, cela afin que plus tard ils puissent intégrer la société et qu'ils puissent la faire évoluer. Je remarque que les propos de cette enseignante sont en lien avec l'esprit du PER et le rôle de la formation générale qui est de préparer les élèves à la vie démocratique en société. On retrouve ces propos dans le discours de Tharrault (2007), le débat philosophique est un outil permettant d'instruire chaque élève afin que plus tard il puisse s'intégrer dans la société et puisse la faire évoluer positivement.

L'enseignant 1 et l'enseignante 4 parlent de bénéfices langagiers touchant au domaine des langues. En effet, l'enseignante 4 parle de la pratique de débats à visée philosophique comme étant un tremplin à l'apprentissage du langage pour certains élèves, pour elle les élèves apprennent à exprimer leur point de vue en utilisant un vocabulaire spécifique concernant l'expression d'opinion. On peut faire le lien avec Tharrault (2007) qui affirme que le débat à visée philosophique permet de développer la maîtrise de l'oral et de l'argumentation.

Finalement, l'enseignante 2 parle d'un dernier axe qui n'a pas été mentionné par les autres enseignants: elle parle de donner du sens aux comportements, aux actions, aux règles et aux normes. «Je pense que c'est important de donner du sens à ce que l'on dit et ce que l'on fait et ça c'est fondamental de le transmettre aux élèves» (cf. entretien 2, question 8). L'enseignante veut transmettre l'idée que le débat à visée philosophique devrait permettre aux élèves de donner du sens à ce qui les entoure pour qu'ils puissent ainsi évoluer dans leur conception du monde. L'idée sous-jacente du débat à visée philosophique est de permettre le développement d'une pensée réflexive. Le discours de

cette enseignante se situe dans le même courant de pensée que l'intention de la formation générale qui est d'initier les élèves, futurs citoyens, à la complexité du monde et d'essayer de comprendre celui-ci.

Pour résumer les propos des quatre enseignants, les apports des débats à visée philosophique dans l'acquisition de compétences diverses sont revendiqués. La communication et la collaboration sont deux domaines qui semblent particulièrement travaillés au travers ce type de démarche. Des capacités transversales telles que la démarche réflexive ou la formation générale sont également développées à travers cette démarche. Comme le dit Tharrault (2007), ce type de démarche contribue non seulement à l'éducation des enfants mais également à un enrichissement intellectuel et social bénéfique pour les élèves.

5.2 Deuxième thématique : les liens avec le PER

La deuxième thématique qui est ressortie de mes entretiens concerne les liens pouvant être faits entre la démarche de débats à visée philosophique et le nouveau plan d'études romand.

Dans ma première thématique d'analyse « les bénéfices d'une telle démarche », une seule enseignante a fait référence au PER en nommant des objectifs précis de celui-ci qui sont travaillés au travers de la démarche de débats à visée philosophique, cela sans que je cite le PER ou que j'induisse sa réflexion. Par contre, lors de mes entretiens les autres enseignants n'ont cité le PER seulement lorsque j'y ai fait référence moi-même. Que peut-on déduire de cela? Les enseignants interrogés ont-ils réellement intégré ce nouveau plan d'études dans leur pratique ou ne sont-ils pas à l'aise dans son utilisation? J'ai pourtant veillé à sélectionner des enseignants ayant été formés à l'utilisation du PER. Peut-être faudrait-il encore quelques années avant que ce nouveau plan d'études ne fasse l'unanimité et ne soit complètement adopté? La réponse reste à confirmer.

Pour tous les enseignants interrogés, les capacités transversales et la formation générale sont les deux items présents dans le PER qui sont les plus travaillés par le biais de la démarche de débats à visée philosophique. Comme le dit l'enseignante 4 : « moi je trouve que c'est ça le principal, ces capacités transversales et la formation générale, oui la formation générale avec le concept, le concept de démocratie » (cf. entretien 4, question 10). Pour l'enseignante 2, les capacités transversales sont des savoirs-être présents dans le PER qui sont développés à travers les débats à visée philosophique. En effet, elle nous dit :

Je pense que le plan d'études s'inscrit dans l'idée que l'on doit travailler avec les élèves sur ce qu'est la société, on doit réfléchir sur notre société d'aujourd'hui. Ce n'est pas clairement exprimé que l'on doit faire de la philosophie comme en secondaire ou au lycée mais je pense que c'est sous-entendu. Les capacités transversales c'est beaucoup de savoirs-être puis quand on va débattre c'est en général pour améliorer ces savoirs-être, pour faire évoluer les élèves dans leur manière de se comporter (cf. entretien 2, question 10).

Les propos de Carraud citée par Tozzi (2002) confirment que les élèves évoluent dans leur comportement en général à travers cette pratique de débats à visée philosophique.

Le domaine langagier a également été cité par deux enseignantes. Selon l'enseignante 4 : «(...) il y a aussi le français, oui le français car on apprend à parler, à essayer de formuler des phrases correctement» (cf. entretien 4, question 10). Ce fait qui se retrouve dans les propos de Sasseville et Gagnon (2007) qui voient le débat à visée philosophique comme un tremplin favorisant l'expression orale.

Plusieurs liens peuvent donc être faits entre la démarche de débats à visée philosophique et le PER, que ce soit au niveau des capacités transversales, de la formation générale ou des langues; cette démarche s'insère pleinement dans le nouveau plan d'études.

5.3 L'organisation des débats

La troisième thématique, plus axée sur la pratique en classe, touche à l'organisation des débats. Dans ce chapitre, je vais expliciter quels sont les supports et moyens didactiques utilisés par les enseignants durant un débat, quelle est la durée de celui-ci et à quel moment ils sont mis en place.

Premièrement concernant les outils utilisés par les enseignants, les enseignantes 2 et 3 parlent du texte, de l'album jeunesse comme étant un excellent outil pour amorcer un débat. Selon l'enseignante 2 :

Oui, j'introduis souvent par des livres ou bien j'avais aussi fait en stage, notamment dans le module de la violence, on avait une classe conflictuelle et on avait utilisé à nouveau une histoire pour introduire un débat. Dans l'histoire, les personnages font ce que les élèves font puis on les amène à essayer de réfléchir à propos de ces personnages comme ça ils vont pouvoir dire: «ah ben le loup ce n'est vraiment pas sympa ce qu'il a fait, etc...» et puis on va les amener après à réfléchir sur cette situation. On peut transposer l'histoire à la vie de la classe, on peut demander aux élèves s'ils ont vécu la même chose que dans l'histoire (cf. entretien 2, question 15).

On remarque que cette enseignante se sert d'un outil textuel qui est adapté à l'âge des élèves afin que ceux-ci puissent tout d'abord saisir l'objet de la réflexion mais également pour qu'ils s'identifient aux propos du texte.

L'enseignante 4 utilise la méthode Lipman qui lui semble être une méthode complète, riche et variée. Comme mon objectif n'était pas de recenser différentes méthodes de philosophie pour enfants dans mon cadre théorique, je n'ai pas décrit la méthode de Matthew Lipman en détails mais il me semble tout de même important d'en parler brièvement afin de donner du sens au discours de l'enseignante interrogée. D'après Daniel (1998), la méthode lipmanienne consiste à apporter une formation de la pensée à de jeunes enfants, en valorisant leurs expériences vécues et en pratiquant une recherche de sens. Cette méthode est basée sur une approche par le récit; c'est pour cela que Mathhew Lipman a élaboré des romans pour enfants adaptés à plusieurs tranches d'âge. Matthew Lipman propose une

approche de la philosophie en trois étapes, la première est la lecture d'un chapitre de roman, la deuxième consiste à recueillir des questions relatives à cette lecture, puis, dans un dernier temps il y a discussion à propos des thématiques retenues. Revenons maintenant aux propos de l'enseignante 4. Selon elle : « Cette méthode est riche et contient beaucoup de bonnes choses même s'il faut parfois trier » (cf. entretien 4, question 17). Pour l'enseignant 1 : « C'est une structure qui se met en place en fonction des questions des élèves, de leurs interrogations » (cf. entretien 1, question 17). Selon lui aucun outil n'est nécessaire pour mener un débat; il écoute tout simplement ses élèves et part de leurs questions afin de les amener à débattre. On peut en déduire que cet enseignant est plutôt adepte d'une méthode directement liée aux interrogations des élèves. Il ne va provoquer le débat que si celui-ci a un sens. On peut faire un lien avec Tharrault (2007) qui affirme que l'on peut partir des questionnements des enfants ou d'événements qui les ont marqués pour mener un débat.

En résumé, les supports didactiques utilisés pour un débat peuvent être de toutes sortes, l'important étant que l'enseignant se sente à l'aise dans leur utilisation et qu'ils soient adaptés à l'âge des élèves.

Pour ce qui est du moment idéal pour mener un débat, les enseignants 1, 2 et 3 pensent que celui-ci peut être mené à tout moment, de manière spontanée. Quant à l'enseignante 4 elle parle plutôt d'un moment en début de matinée qui serait idéal car les élèves sont plus disposés à écouter et à réfléchir.

Quant à la durée du débat, les enseignants interrogés ne sont pas prescriptifs mais idéalement celle-ci serait de vingt minutes. « Déjà, au bout de dix minutes ils n'en peuvent plus donc on ne peut pas aller très loin mais ça les met en position » (cf. entretien 4, question 16) ce sont les propos de l'enseignante 4. On remarque qu'il est extrêmement difficile pour de jeunes élèves de rester attentifs très longtemps, il faut donc varier la durée du débat en fonction de leur intérêt, de leur fatigue et de leur capacité d'attention. En effet, dans le cadre des deux observations que j'ai menées j'ai pu remarquer que les élèves, surtout les plus jeunes, avaient une capacité d'attention limitée. L'enseignant 1 le dit également :

(...), parfois, en fonction des élèves, il faut s'arrêter avant. Aujourd'hui je leur ai demandé de beaucoup écouter; pour certains élèves ce n'est pas facile, ils ne tiennent pas en place et ça ne va pas, pour d'autres ils décrochent un moment mais ils reviennent vite dans la discussion (cf. entretien 1, question 19).

En variant les formes de travail au sein du débat et en rendant les élèves actifs, je pense que l'enseignant aura plus de facilité à capter l'attention de ses élèves.

Que ce soit pour les outils utilisés, le temps d'un débat, le moment idéal pour le réaliser, tout varie en fonction de l'enseignant et du contexte de la classe; l'essentiel c'est de s'adapter.

5.4 *Les rôles au sein du débat*

La quatrième thématique qui est ressortie de mes différents entretiens concerne les rôles des enseignants et ceux des élèves dans le débat.

Concernant le rôle de l'enseignant, toutes les réponses obtenues étaient presque similaires. Selon les enseignants interrogés, le maître tient le rôle d'animateur-médiateur, c'est-à-dire qu'il relance le débat lorsque celui-ci stagne, il distribue la parole entre les élèves, il reformule des propos, il anime la discussion tout en gardant de la distance afin de permettre aux élèves de s'exprimer et de développer leur pensée. L'enseignant 1 : «(...) je suis animateur dans la discussion, je relance, j'essaie de tout alimenter à la fois» (cf. entretien 1, question 20). Quant à l'enseignante 2 : «Oui, des fois il faut quand même un peu guider dans ce genre de débat; on risque de partir dans toutes sortes de choses qui n'ont plus rien à voir avec la discussion en cours (...); je garantis aussi la discipline quand je dois le faire» (cf. entretien 2, question 17). On peut déduire de ces remarques que l'enseignant occupe une place importante au sein du débat, qu'il guide les élèves dans leur discussion, les relance quand il le faut; il apporte des connaissances mais également un cadre disciplinaire qui doit être respecté. Ces propos se retrouvent dans le discours de Tozzi (2002) pour qui l'enseignant détient un rôle crucial au sein du débat; il permet aux élèves d'évoluer au sein de celui-ci et il pose également le cadre disciplinaire pour que le débat se déroule dans de bonnes conditions.

Pour ce qui est des rôles des élèves au sein du débat, les quatre enseignants interrogés ont tenu un discours plus ou moins semblable. Selon eux, les élèves ont un rôle de «discutants» au sein du débat car ils construisent celui-ci et débattent entre eux; ils ont une posture réflexive et critique face à leurs propres propos et à ceux de leurs camarades. Comme le dit l'enseignant 1 : «Oh, ils discutent, ils parlent et ils s'expriment, enfin ils donnent leurs idées quoi, ils débattent entre eux» (cf. entretien 1, question 21).

5.5 *Les limites de la démarche*

La dernière thématique que j'ai décidé d'analyser, en fonction des discours des quatre enseignants interviewés, concerne les limites de la démarche de débats à visée philosophique

Les enseignantes 3 et 4 se rejoignent dans leurs propos en nommant des difficultés auxquelles elles ont été confrontées avec leurs élèves. Comme le dit l'enseignante 3 :

Oui, oui les limites sont très proches d'eux. Ce n'est pas encore des pensées qui vont loin, loin, loin mais ça les touche de près quand même. On voit qu'ils arrivent quand même un petit peu à prendre du recul mais faut pas non plus trop, trop, trop les écarter de leur vécu et tout quoi (cf. entretien 3, question 26).

Ces propos se retrouvent dans le discours de l'enseignante 4 qui dit que : «de toute manière avec des petits ça ne va pas aller très haut, vous voyez» (cf. entretien 4, question 24). On remarque dans le discours de ces deux enseignantes que le niveau de réflexion des élèves au cycle 1 peut être un frein au développement du débat. Ces propos se retrouvent dans le discours de Lattes (2002) pour qui il est difficile de concevoir un débat portant sur des notions abstraites avec de jeunes élèves qui ne possèdent pas encore de grandes capacités de conceptualisation.

Pour l'enseignante 2 :

Oui et ben il y a des choses qui concernent la religion, là on est clairement dans le domaine très délicat surtout à notre époque. (...). Bon il faut toujours faire très attention avec ces sujets. (Temps de réflexion), je montre différentes croyances en leur disant bien clairement que c'est une manière de voir les choses parmi d'autres. (...).Voilà, il y a des sujets délicats mais il faut savoir faire en fonction des sensibilités de chacun (cf. entretien 2, question 20).

Par rapport à ces propos on remarque clairement qu'un problème de laïcité est mis en avant et un autre partenaire de l'école entre cette fois-ci en jeu, il s'agit des parents. En effet, qu'il s'agisse de religion ou d'un tout autre thème touchant à des croyances personnelles, il faut être vigilant afin de ne pas entrer en contraction avec les valeurs des élèves. Il me semble que cela fait partie d'une des missions de l'enseignant d'aujourd'hui, respecter les opinions et les croyances de chacun tout en permettant aux élèves d'en découvrir d'autres. On peut tisser des liens avec les propos de Lattes (2002) pour qui l'enseignant est une personne représentant l'Etat et son obligation est de prôner et de respecter le principe de laïcité en toute situation.

Pour terminer, l'enseignant 1 :

Pour moi, des limites il y en a très peu car je ne m'impose pas de limites. (Temps de réflexion), pour moi, chacun peut dire ce qu'il pense. Je n'ai jamais vraiment rencontré des limites à part celles du respect. Les élèves peuvent parler librement des religions ou d'autres sujets tant que cela reste dans les limites du respectable, pour moi il n'y a vraiment pas de souci (cf. entretien 1, question 23).

On pourrait penser que l'enseignant 1 se sent très à l'aise dans ses pratiques et qu'il sait imposer à ses élèves des limites qui sont celles du respect mais lorsque l'on observe le rôle de celui-ci au sein du débat on peut être appelé à revoir cette idée. En effet, lors de mon observation du débat mené par l'enseignant 1, celui-ci a mené la discussion presque à lui seul. Il me semble donc normal qu'il ne voie pas de limite à cette démarche étant donné qu'il en est le principal acteur.

En résumé, plusieurs limites ont été mentionnées, celles concernant le niveau de réflexion d'un élève au cycle 1 et celles touchant à la laïcité et au respect des croyances. A mon avis, l'enseignant qui connaît son sujet et se fixe des objectifs clairs et précis pouvant être atteints par ses élèves, et qui respecte les règles de laïcité en vigueur, ne rencontrera que très peu de difficultés. Bien évidemment,

certaines difficultés sont inhérentes au niveau de pensée des jeunes élèves, je pense qu'il faut leur permettre de les dépasser en les habituant à réfléchir à des notions qui peuvent être abstraites, en créant des conflits socio-cognitifs qui leur permettront d'évoluer et d'avancer.

5.6 *Cohérence entre discours et pratique*

En recueillant mes données sur le terrain j'ai observé deux débats à visée philosophique menés par deux enseignants (enseignant 1 et enseignante 4) que j'ai interrogés par la suite. Il me semble désormais pertinent de tisser des liens entre le discours qui a été tenu par ces deux enseignants et de le mettre en lien avec leurs pratiques en classe. Pour ce faire, je recenserais le discours de chaque enseignant en parallèle avec ses pratiques en classe. J'analyserai les pratiques des enseignants à travers les thématiques suivantes : les bénéfices de la démarche, les rôles de l'enseignant et des élèves et les limites de la démarche. Par cette méthode, je tenterai de vérifier si le discours tenu par les enseignants a son équivalent dans leurs pratiques en classe.

5.6.1 Les bénéfices de la démarche

Dans ce chapitre je souhaite confronter les discours tenus par les enseignants et leurs pratiques en classe à propos des bénéfices de la démarche à visée philosophique avec des élèves du cycle 1.

Tout d'abord voici les propos de l'enseignante 4 :

(...) j'ai trouvé bien au niveau de, du (temps de réflexion) de l'échange avec les enfants, du respect, de (temps de réflexion), de pouvoir dire: «oui je suis d'accord» ou «non je ne suis pas d'accord» et puis oui de s'arrêter un moment sur, (temps de réflexion), sur, j'ai envie de dire sur rien et puis en même temps c'est plein de choses. On s'assoit et puis on, on fait que ça, on discute. Je pense qu'au niveau de, du groupe classe, je trouve que (temps de réflexion), je suis persuadée que c'est un plus (cf. entretien 4, question 6).

Concernant les bénéfices que peut apporter la démarche de débats à visée philosophique avec des élèves, l'enseignante 4 parle de l'amélioration du climat de classe, de l'apprentissage du respect et de l'amélioration de la collaboration et de la pensée réflexive.

Mon observation est que le débat mené a permis aux élèves de s'exprimer en élaborant leur opinion et en argumentant leurs propos; ils ont également collaboré entre eux. Le discours tenu par l'enseignante se retrouve donc dans ses pratiques si ce n'est que je n'ai pas pu observer une amélioration du climat de classe, la durée de mon observation étant trop réduite.

Selon l'enseignant 1 :

Ben oui, dans les travaux de groupe. (Temps de réflexion), dans le travail de tous les jours on sent que ça change les choses. (Temps de réflexion), par contre ce n'est pas que grâce à cette démarche que le climat de classe est meilleur, bien sûr il y a d'autres outils, d'autres éléments à

travailler. (Temps de réflexion), bon moi je sens quand même une évolution au niveau de la pensée de mes élèves. (Temps de réflexion), oui, oui tout à fait, ils évoluent (cf. entretien 1, question 12).

Il est intéressant de constater que l'enseignant 1 est conscient des bénéfices que peut apporter une telle démarche mais il les minimise en prenant en compte d'autres outils qui permettent également de faire évoluer le climat de classe. Il est difficile d'affirmer que le discours de l'enseignant 1 rejoint ses pratiques en classe car mesurer l'évolution de la pensée de 20 élèves en une heure et demie est une tâche difficilement réalisable.

Pour résumer ce chapitre, j'ai pu tisser des liens entre les discours des enseignants et leurs pratiques mais il est évidemment difficile de mesurer l'effet de ces pratiques dans le laps de temps que j'avais à disposition.

5.6.2 Les rôles de l'enseignant et des élèves

Dans cette partie de mon travail, je souhaite mettre en lien les discours des enseignants et leurs pratiques par rapport à la thématique de leur rôle et de ceux des élèves au sein d'un débat à visée philosophique.

Selon l'enseignante 4 :

Alors (temps de réflexion), ce que j'aimerais faire plutôt (temps de réflexion), c'est les interroger et pas les guider. Heu (temps de réflexion), les remettre sans arrêt en question plutôt que de les guider à ce que j'aimerais; dans le fond je n'ai pas de réponse moi non plus à la question posée (cf. entretien 4, question 22).

En mettant en lien les propos de l'enseignante et l'observation que j'ai menée en classe je relève une certaine incohérence. En effet, lors de l'interview l'enseignante m'a mentionné le fait qu'elle essayait, au mieux, de ne pas induire les élèves et que son but était de les faire réfléchir par eux-mêmes. Mais j'ai remarqué que l'enseignante avait plus un rôle de guide et de dirigeante de la discussion; elle induisait les élèves afin de pouvoir atteindre son objectif final. Elle reformulait les propos des élèves de manière à ce qu'ils rejoignent les siens, questionnait les élèves de manière explicite et leur laissait qu'un espace très restreint pour s'exprimer; il me semble qu'elle était plus dirigeante que guide au sein du débat. Les élèves avaient donc un rôle de simples suivants même s'ils discutaient parfois. Alors que dans ses propos l'enseignante disait que : «les élèves discutent et sont très importants dans le débat» (cf. entretien 4, question 18). Je vous expose un exemple concret découlant directement de mes observations. Je vous expose un exemple concret découlant directement de mes observations. Lors d'une phase du débat durant laquelle les élèves devaient discuter afin d'arriver à une conclusion plausible, l'enseignante, voyant qu'elle n'arrivait pas au résultat attendu, a donné sa propre conclusion et a clôt le débat ainsi.

Quant à l'enseignant 1, il définit son propre rôle comme étant celui d'un animateur-médiateur, et les élèves comme des penseurs-discutants. Après avoir observé cet enseignant mener un débat, je remarque qu'il pensait tenir le rôle d'animateur-médiateur mais il était en réalité plus un guide qui montrait aux élèves ce qu'il attendait d'eux; il reformulait les propos, il induisait et menait parfois la discussion seul. Un exemple concret est le temps de parole de l'enseignant comparé à celui des élèves, que j'ai noté de manière indicative. L'enseignant a parlé pendant plus de 50 minutes durant le débat alors que le temps de parole des élèves était d'environ 20 minutes. Cette incohérence entre discours et pratiques était peut-être due au contexte spécial créé par mon observation. Par contre concernant le rôle des élèves, le discours tenu par l'enseignant se reflète dans ses pratiques. En effet celui-ci qualifiait ses élèves de discutants et, dans la mesure où ils avaient la parole, ils étaient effectivement investis de ce rôle.

Je pense que lors des interviews menées il était difficile pour les enseignants de porter un regard réflexif et critique sur leurs propres pratiques; ils pensaient parfois avoir un rôle et en réalité ils en avaient un autre. Pourquoi ce décalage entre discours et pratiques est-il si important ? Je peux supposer que le contexte de mon observation a pu créer des situations quelque peu artificielles où les enseignants se sont peut-être montrés un peu plus directifs. Est-ce la seule raison ? Je n'ai pas posé la question aux enseignants mais je pense que s'ils étaient engagés dans des formations continues et qu'ils pouvaient débattre de leurs pratiques avec d'autres, leur regard serait plus critique.

5.6.3 Les limites inhérentes à la démarche

Ce dernier chapitre aura pour but de mettre en lien le discours des enseignants avec leurs pratiques par rapport aux limites que peut avoir la démarche de débat à visée philosophique avec des élèves du cycle 1.

Par rapport aux limites de la démarche, l'enseignante 4 parle du niveau de réflexion des jeunes élèves. Selon elle :

Oui, alors je pense qu'il faut être persuadé que c'est bien pour pouvoir faire de la philo avec les petits parce que, parce que (temps de réflexion), parce que quand on dit que ce n'est pas pour les enfants de cet âge, non c'est faux, on peut y aller à n'importe quel âge. Par contre, oui très vite ça bloque (...) (cf. entretien 4, question 21).

Le discours tenu par l'enseignante était conforme à mon observation en classe. Cependant, j'ai pu observer que certains élèves à cet âge-là (4-5 ans) avaient de la peine à cerner l'objet de la discussion et ils étaient parfois «à côté» de la discussion. J'ai par exemple pu observer un élève qui était absorbé par une activité qu'il allait réaliser par la suite; durant toute la discussion il a fait allusion à cela sans jamais entrer dans le débat.

Une autre limite mentionnée par l'enseignante concernait les sujets délicats qui pouvaient être abordés lors d'un débat. Lors de mon observation le sujet du débat ne m'a pas semblé être problématique, je ne peux donc pas tisser de lien entre les propos de l'enseignante et ses pratiques en classe.

Pour ce qui est de l'enseignant 1, ce type de pratiques ne présente aucune limite. Par contre, lors de mon observation, j'ai remarqué que presque tous les élèves étaient bloqués face à la question posée, qui était : «pourquoi vit-on ?». D'ailleurs l'enseignant a tenté d'y remédier en exemplifiant ses propos mais cela n'a pas semblé porter ses fruits. Je pense donc qu'il y a certaines limites qui peuvent être inhérentes à ce type de démarche mais qui ne sont pas directement perçues par l'enseignant.

5.7 *Analyse critique de mes outils méthodologiques*

Après avoir terminé mon analyse, il est désormais temps de parler de la pertinence de mes outils méthodologiques en les liant aux informations que j'ai pu récolter sur le terrain. Tout d'abord, je pense qu'une méthodologie croisée m'a permis de recueillir une quantité considérable d'informations; cela m'a permis de mettre en contradiction des discours et des pratiques, ce qui me paraît être un élément plutôt positif. Par contre, je pense que j'aurais pu cibler encore mieux les différents éléments de ma grille d'observation en fonction de ce que je voulais analyser. Par exemple, les formes de travail présentes sur ma grille d'observation n'ont pas été analysées dans mon travail, il s'agissait donc d'un élément que j'aurais pu supprimer. Pour ce qui est des entretiens semi-directifs, je pense qu'avoir préparé un canevas de questions préétablies était une bonne idée car cela m'a permis de rebondir face à des enseignants qui ne développaient pas leur discours. Par contre, ce canevas n'a pas été nécessaire lorsque les enseignants développaient suffisamment leur discours.

En conclusion, je pense qu'une méthodologie basée sur deux outils peut être avantageuse lorsque ceux-ci sont adaptés et ciblés en fonction des éléments de recherche.

5.8 Conclusion

Dans cette dernière partie de mon analyse, je vais tenter de répondre à ma question de recherche en tenant compte des éléments de mon cadre théorique, de mes interviews et observations sur le terrain. La question était la suivante : «Dans quelle mesure la pratique de débats à visée philosophique au cycle 1 peut-elle contribuer à l'éducation citoyenne et à l'instruction des élèves ?».

Après avoir analysé le PER et ses différentes avenues, je me rends effectivement compte que la démarche de débats à visée philosophique peut permettre le développement de plusieurs objectifs tels que ceux présents dans l'item de la formation générale et les différentes capacités transversales. En me basant également sur les discours des différents enseignants interviewés et en fonction des deux observations menées sur le terrain, je vois aussi que la démarche de débats à visée philosophique permet de développer des capacités transversales et d'autres objectifs encore, tels que des objectifs

liés au français ou à la connaissance de l'environnement. Je retrouve mes propos dans le discours de Tharrault (2007) qui affirme que le débat philosophique permet le développement de capacités transversales diverses.

Je pense que l'enseignant qui décide de se lancer dans des débats à visée philosophique avec ses élèves doit être attentif à plusieurs types de limites qui peuvent être inhérentes à ce type de démarche. En effet lors de mes observations j'ai remarqué que de jeunes élèves avaient un niveau de réflexion qui pouvait parfois poser problème lorsque le débat touchait à des thématiques abstraites que l'enfant ne pouvait pas comprendre. Un dernier paramètre qui doit être pris en compte est la place et le rôle que tient l'enseignant au sein du débat. Après avoir mené deux observations sur le terrain, je me rends compte que les enseignants qui pratiquent les débats à visée philosophique avec leurs élèves ont tendance à minimiser les capacités de ceux-ci et qu'ils sont donc très présents au sein des débats, ce qui permet difficilement à l'enfant de développer des capacités telles que la réflexion, la communication ou la pensée créatrice par exemple. L'enseignant doit guider le débat sans pour autant le mener à lui seul. Tout comme le dit l'enseignante 4 : «entre guider pour pas que ça parte n'importe où, induire sans donner vraiment de réponse, c'est très complexe et vraiment très, oui très difficile (...)» (cf. entretien 4, question 23). Il faut savoir trouver sa place et laisser les élèves trouver la leur afin de pouvoir permettre un équilibre favorable à chacun.

Pour moi, ce type de démarche invite les élèves à se décentrer de leur opinion, à découvrir celle des autres, à argumenter, à forger un esprit critique, toutes compétences qui lui seront utiles dans sa vie de citoyen. En conclusion, je pense que les débats à visée philosophique sont un outil permettant aux élèves de développer des attitudes de futurs citoyens. En effet, je pense que ce type de pratique s'inscrit dans l'idée de permettre à l'élève de prendre conscience des responsabilités, des droits et des devoirs qu'il possède dans la société d'aujourd'hui, cela dans le but d'appréhender le monde dans lequel il vit et afin qu'il puisse s'investir dans le développement de la société de demain. A mon avis, ce type de démarche moyennant un accompagnement de l'enseignant, une préparation, une adaptation en fonction de l'âge des élèves, peut permettre un enrichissement à tout niveau, que ce soit socialement ou intellectuellement parlant, autant pour l'enseignant que pour les élèves.

A travers la réalisation de ce travail, j'ai pu découvrir plusieurs aspects d'une pratique qui, au premier abord, m'interrogeait énormément. Qu'est-ce que la philosophie? Peut-on réellement l'enseigner à l'école primaire? Que peut-on développer comme attitudes à travers ce type de démarche? En partant de pratiques observées, en m'enrichissant de lectures et d'observations je me suis forgé ma propre opinion sur le sujet. Aujourd'hui je pense que la philosophie est un outil contribuant à l'éducation et à la formation citoyenne des élèves. Si je pouvais continuer ce travail, je m'intéresserais aux diverses formations proposées aux enseignants, aux différentes méthodes existantes permettant de travailler sur cette thématique. Je poursuivrais donc dans un axe plus pratique.

Je remercie mon directeur de mémoire Monsieur Raphaël Lehmann pour son engagement dans le suivi régulier de mon travail et pour ses conseils pertinents qui m'ont aidée à m'améliorer. A mes collègues et amis pour leur soutien moral je leur adresse un grand merci. Je remercie également les quatre enseignants qui m'ont accueilli à bras ouverts dans leur classe et qui m'ont accordé un peu de leur temps.

6 Références bibliographiques

6.1 Ouvrages

Brenifier, O. (2007) in Tozzi, M. (2002). *La discussion philosophique à l'école primaire : pratique, formation, recherche*. Montpellier : Centre régional de documentation pédagogique.

Carraud, F. (2005) in Tozzi, M. (2002). *La discussion philosophique à l'école primaire : pratique, formation, recherche*. Montpellier : Centre régional de documentation pédagogique.

Cellier, M. & Dreyfus, M. (2002) in Tozzi (2002). *La discussion philosophique à l'école primaire : pratique, formation, recherche*. Montpellier : Centre régional de documentation pédagogique.

Chazerans, J.-F. (2006). *Apprendre en philosophant*. Poitiers : CRDP de Poitou-Charentes.

Daniel, M.-F. (2005). *Pour l'apprentissage d'une pensée critique au primaire*. Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.

Daniel, M.-F., (1998). *La philosophie et les enfants*. Montréal: Les Éditions Logiques.

Gaarder, J. (1995). *Le monde de Sophie*. Oslo : H. Aschehoug & Co (W. Nygaard).

Halimi, J. (s.d.) in Tozzi, M. (2002). *La discussion philosophique à l'école primaire : pratique, formation, recherche*. Montpellier : Centre régional de documentation pédagogique.

Lalanne, A. (2004). *Faire de la philosophie à l'école élémentaire*. Issy-les-Moulineaux : esf editeur.

Lattes, F. (s.d.) in Tozzi, M. (2002). *La discussion philosophique à l'école primaire : pratique, formation, recherche*. Montpellier : Centre régional de documentation pédagogique.

Lipman, M. (1992) in Sasseville, M. & Gagnon, M. (2007). *Penser ensemble à l'école*. Québec : Presses de l'Université Laval.

Raoux-Daumas, M. (2001) in Tozzi, M. (2002). *La discussion philosophique à l'école primaire : pratique, formation, recherche*. Montpellier : Centre régional de documentation pédagogique.

Sasseville, M. & Gagnon, M. (2007). *Penser ensemble à l'école*. Québec : Presses de l'Université Laval.

Siegler, R. (2000). *Enfant et raisonnement, le développement cognitif de l'enfant*. Belgique : Boeck Université

Tharrault, P. (2007). *Pratiquer le « débat-philo » à l'école : cycles 2 et 3*. Paris : Retz.

Tozzi, M. (2002). *La discussion philosophique à l'école primaire : pratique, formation, recherche*. Montpellier : Centre régional de documentation pédagogique.

Tozzi, M. (2002) in Tharrault, P. (2007). *Pratiquer le « débat-philo » à l'école : cycles 2 et 3*. Paris : Retz.

6.2 Site internet

Le PER. (2011). Consulté le septembre 1, 2012, sur Plan d'études romand : <http://www.plandetudes.ch/web/guest/per>.

7 Annexes

7.1 Guide d'entretien

Contexte de l'entretien

Nom de l'enseignant/e :

Lieu d'enseignement :

Degré d'enseignement :

Nombre d'années de pratique :

Nombre d'années de pratique de débats à visée philosophique :

Thématique : Expériences personnelles

1. Quand et dans quel contexte avez-vous commencé à entreprendre la démarche de débats à visée philosophique en classe?
2. Avez-vous observé une évolution depuis vos débuts dans cette pratique? Dans quelle mesure avez-vous fait évoluer votre pratique?
3. Comment définissez-vous le terme de débat à visée philosophique?

Thématique : Enjeux de la pratique

4. Pourquoi pratiquez-vous ce type de démarche? Qu'apportent-elles selon vous? Quel est le bien-fondé de cette démarche?
5. Quelle place lui accordez-vous dans votre pédagogie?
6. Pensez-vous que ce type de pratique s'insère dans le PER? Comment est-ce que cette pratique s'insère-elle dans les programmes scolaires, c'est-à-dire dans le PER?
7. Dans quelle mesure pensez-vous que la pratique de débats philosophiques au cycle 1 devrait permettre le développement de capacités transversales et d'objectifs de la formation générale cités dans le PER?
8. Pensez-vous qu'à travers cette pratique les élèves développent des compétences réutilisables dans d'autres domaines? Avez-vous des exemples concrets?
9. Depuis que vous pratiquez ce type de démarche, avez-vous observé une évolution de certaines compétences chez les élèves? Avez-vous des exemples concrets?
10. Comment évaluez-vous cette évolution de compétences chez vos élèves?

11. Dans quelle mesure pensez-vous que ce type de démarche peut-il régler des conflits présents au sein de la classe ou en dehors de celle-ci?
12. Que pensez-vous de l'idée que ce type de démarche amènera plus tard les élèves à se poser de grandes questions existentielles à propos du sens de la vie, de la mort?

Thématique : Pistes pratiques

13. Comment organisez-vous vos débats à visée philosophique? (à votre niveau, organisation au préalable, avant la leçon)
14. Comment s'organise le débat philosophique en classe? (La forme du débat, moment précis dans la semaine ou quelques minutes lorsque l'on a le temps, le début du débat, la clôture du débat les rôles des élèves et votre rôle).
15. Conservez-vous des traces des débats à visée philosophique organisés en classe? Si oui, sous quelle forme et dans quel but?

Thématique : Limites de la démarche

16. Comment considérez-vous la pensée, le niveau de réflexion de l'enfant au cycle ?
17. Pensez-vous qu'il existe des limites à ce type de démarche? Si oui, quelles limites sont inhérentes à la pratique de débats philosophiques en classe?

7.2 *Retranscription des entretiens*

7.2.1 Entretien avec l'enseignant 1

Contexte de l'entretien

Nom de l'enseignant/e : Enseignant 1

Lieu d'enseignement : En ville

Degré d'enseignement : 3H, 4H et 5H

Nombre d'années de pratique : 10 années

Nombre d'années de pratique de débats à visée philosophique : 10 années

Thématique : Expériences personnelles

1. Quand et dans quel contexte avez-vous commencé à entreprendre la démarche de débats à visée philosophique en classe?

Alors (temps de réflexion), alors je suis quelqu'un, enfin un enseignant qui écoute toujours ses élèves. (Temps de réflexion), avec moi mes élèves peuvent s'exprimer et après cela découle naturellement. J'ai toujours pratiqué les débats, oui, car j'écoute mes élèves.

2. Avez-vous observé une évolution depuis vos débuts dans cette pratique? Dans quelle mesure avez-vous fait évoluer votre pratique?

Oui, enfin, peut-être. (Temps de réflexion), c'est difficile à évaluer mais je pense que oui. (Temps de réflexion), avec le temps je pense que je suis plus à l'aise dans les relances, enfin pas spécialement aujourd'hui comme vous avez pu le voir (rires). Je pense que j'arrive à mieux rebondir sur les remarques des élèves et j'arrive à les faire beaucoup plus se confronter. (Temps de réflexion), enfin je pense que j'ai évolué dans ce sens.

3. Comment définissez-vous le terme de débat à visée philosophique?

Oh, c'est difficile, très difficile à dire, enfin oui. (Temps de réflexion), je pense que c'est une discussion qui peut permettre aux élèves de développer leur vision du monde et cela permet aussi une confrontation, oui une confrontation des points de vue. (Temps de réflexion), enfin moi je vois ça comme ça.

Thématique : Enjeux de la pratique

4. Pourquoi pratiquez-vous ce type de démarche? Qu'apportent-elles selon vous? Quel est le bien-fondé de cette démarche?

C'est essentiel. (Temps de réflexion), c'est une démarche naturelle. Comme j'écoute mes élèves, je discute avec eux de ci, de ça, ça vient comme ça spontanément.

5. Quelle place lui donnez-vous dans votre pédagogie?

La place qu'elle veut bien prendre (rires).

6. Pouvez-vous développer votre réponse?

Oui, enfin ça vient quand ça doit venir, ce n'est pas prévu. (Temps de réflexion), habituellement je procède avec une démarche plus penchée sur la recherche, aujourd'hui il y avait un côté un peu plus artificiel car j'ai amené moi-même une question. Je ne sais pas si vous avez vu mais nous avons une boîte aux questions?

7. Oui, est-ce celle qui est accrochée au mur?

Oui, exactement. Les élèves ont l'habitude de noter des questions et de les glisser dans cette boîte et on y répond dès qu'on le peut. (Temps de réflexion), aujourd'hui c'était différent, c'est peut-être pour ça que cela a pris un certain temps à démarrer et que ça n'a pas tout de suite «pris» (rires).

8. Pensez-vous que ce type de pratique s'insère dans le PER et dans quelle mesure pensez-vous que la pratique de débats philosophiques au cycle 1 devrait permettre le développement des capacités transversales et des objectifs de la formation générale cités dans le PER?

Alors oui, oui. (Temps de réflexion), on apprend à écouter l'autre, on apprend à exprimer son point de vue, (temps de réflexion) enfin vous voulez que je vous cite toutes les catégories du PER?

9. Non, ce n'est pas le but. Par contre, pouvez-vous me décrire un peu mieux le développement de ces capacités en question?

Oui, ben c'est dans le PER. (Temps de réflexion), les élèves apprennent à écouter l'autre, à travailler en groupe, à développer leur point de vue et à respecter l'autre. Enfin, (temps de réflexion), le respect de l'autre, ça reste encore difficile mais on y travaille. Aujourd'hui par exemple, j'ai rappelé les règles de respect, avez-vous vu?

10. Oui, oui bien sûr. Avant le moment de discussion collective?

Oui, je rappelle toujours ces règles pour qu'elles puissent être respectées. C'est en répétant que ça commence à «rentrer» gentiment.

11. Pensez-vous qu'à travers cette pratique les élèves développent des compétences réutilisables dans d'autres domaines? Avez-vous des exemples concrets?

Oui, ben comme j'ai dit le travail en groupe. «Il y a aussi beaucoup» donner son point de vue, partager avec les autres, s'exprimer, enfin voilà toutes des choses comme ça. (Temps de réflexion), oui évoluer ensemble. Par exemple j'ai une élève, en classe on dirait qu'elle est dans son monde, qu'elle est

ailleurs et aujourd'hui elle m'a impressionné parce qu'elle avait de la suite dans les idées, incroyable, vraiment j'étais satisfait. D'autres, pour eux c'est difficile, ça bloque. Bon depuis le début de l'année on y travaille, on est au mois de janvier seulement mais ça vient. (Temps de réflexion), je trouve qu'on évolue avec eux.

12. Donc depuis que vous pratiquez ce type de démarche, vous avez observé une évolution de certaines compétences chez vos élèves. Avez-vous des exemples concrets?

Ben oui, dans les travaux de groupe. (Temps de réflexion), dans le travail de tous les jours on sent que ça change les choses. (Temps de réflexion), par contre ce n'est pas que grâce à cette démarche que le climat de classe est meilleur, bien sûr il y a d'autres outils, d'autres éléments à travailler. (Temps de réflexion), bon moi je sens quand même une évolution au niveau de la pensée de mes élèves. (Temps de réflexion), oui, oui tout à fait, ils évoluent.

13. Comment évaluez-vous cette évolution de compétences chez vos élèves?

Je suis juste attentif à mes élèves, à comment ils se comportent, comment ils vont, ce qu'ils disent, ce qu'ils ne disent pas, je les écoute. (Temps de réflexion), j'essaie de comprendre mes élèves et de les observer au quotidien pour sentir ce qui se passe.

14. Avez-vous des outils pour évaluer l'évolution de ces compétences?

Non, non pas d'outils concrets. (Temps de réflexion), c'est vraiment difficile d'avoir des outils, enfin moi je trouve ça vraiment difficile en tout cas. (Temps de réflexion), bon moi j'ai un côté spontané dans ce type de pratique c'est pour ça que je réponds de cette manière. (Temps de réflexion), bon c'est vrai que, qu'on peut imaginer des outils, je ne sais pas moi, (temps de réflexion), pour moi c'est une évaluation formative mais j'ai mes objectifs qui sont clairs dans ma tête. On pourrait imaginer la grille, enfin la prise de notes aussi à propos de chaque élève, ça peut être une idée, enfin une solution, oui, oui.

15. Dans quelle mesure pensez-vous que ce type de démarche peut-il régler des conflits présents au sein de la classe ou en dehors de celle-ci?

Oui, bon dans le même ordre d'idée nous avons « le conseil » dans notre classe. Une fois par semaine, je consacre une période où les élèves peuvent parler, discuter, c'est un peu comme un débat, ça peut même devenir philosophique sous certains angles. Moi, j'utilise le conseil donc une fois par semaine pour que les élèves puissent parler de leurs problèmes, de situations délicates ou comme ça.

16. Que pensez-vous de l'idée que ce type de démarche amènera plus tard les élèves à se poser de grandes questions existentielles à propos du sens de la vie, de la mort?

En tout cas je suis convaincu que ce n'est jamais perdu. (Temps de réflexion), les élèves se posent déjà beaucoup de questions. Bon, il faut faire attention à ne pas « figer » un élève parce qu'il ne se pose pas encore de grandes questions existentielles alors que d'autres s'en posent « à la pelle ». Chacun évolue

à son rythme, chacun a le temps d'évoluer je pense. (Temps de réflexion), il faut vraiment faire attention de ne pas figer un élève, oui.

Thématique : Pistes pratiques

17. Comment organisez-vous vos débats à visée philosophique? (à votre niveau, organisation au préalable, avant la leçon).

Comme c'est très spontané et ben pas du tout. Je n'organise pas. C'est une structure qui se met en place en fonction des questions des élèves, de leurs interrogations. (Temps de réflexion), bon après il faut savoir rebondir et répondre à toutes les questions, ça ce n'est pas facile, enfin comme vous l'avez vu aujourd'hui, prendre en compte chacun c'est important mais il faut pouvoir rebondir.

18. Comment s'organise le débat philosophique en classe? (La forme du débat, moment précis dans la semaine ou quelques minutes lorsque l'on a le temps, le début du débat, la clôture du débat les rôles des élèves et votre rôle).

Les outils ne sont pas toujours les mêmes, comme il s'agit de discussions plutôt spontanées. (Temps de réflexion), bon je pars toujours d'une question de base pour amener à une discussion. Je passe toujours par un premier moment de réflexion individuelle pour après pouvoir mettre en commun les idées de chacun, (temps de réflexion), cette phase est très importante. Oui, il faut d'abord laisser chacun réfléchir et après on y va tous ensemble. Moi, je procède toujours de cette manière en tout cas. Après, le moment est spontané, les outils viennent en fonction de la question, les démarches aussi, enfin tout est très spontané. Parfois, je lis une histoire avec une question philosophique où les élèves doivent inventer la fin, soit par écrit soit par dessin en fonction de leur âge. J'ai déjà travaillé sur les émotions aussi, au théâtre, par des jeux de rôles on a parlé des émotions. Oui, ça j'ai déjà fait. Il y a plusieurs manières de faire.

19. Par rapport à la manière dont vous clôturez vos débats, pouvez-vous m'en dire quelques mots?

Oui, alors moi je trouve qu'il est important que chacun puisse dire au moins une chose qu'il a noté ou dessiné, je pense que c'est important de prendre en compte les idées de chacun et il faut qu'ils puissent les exprimer. Oui, vraiment c'est très important, comme aujourd'hui et ben je l'ai fait, j'essaie toujours de le faire. Bon, tant qu'il y a du sens moi je continue, on pourrait continuer infiniment mais il faut savoir s'arrêter. Par exemple, aujourd'hui c'était long, très long même. (Temps de réflexion), combien de temps cela a duré?

- Environ 1h15.

Waouh, vraiment c'est très long, je suis impressionné. Parfois, en fonction des élèves, il faut s'arrêter avant. Aujourd'hui je leur ai demandé de beaucoup écouter; pour certains élèves ce n'est pas facile, ils ne tiennent pas en place et ça ne va pas, pour d'autres ils décrochent un moment mais ils reviennent vite dans la discussion.

20. Maintenant, par rapport à votre rôle au sein du débat comment vous qualifieriez-vous et comment qualifieriez-vous le rôle des élèves?

Il faut que je donne un seul mot? Un seul mot qui qualifie mon rôle?

- Non, une phrase ou plutôt une définition.

Ah, oui, oui alors moi je dirais un, enfin je ne sais pas. (Temps de réflexion), un médiateur peut-être ? Oui, enfin je suis animateur dans la discussion, je relance, j'essaie de tout alimenter à la fois. (Temps de réflexion), c'est vraiment difficile de qualifier son rôle car je n'ai pas de regard sur ce que je fais, je ne m'analyse pas.

21. Et vos élèves comment pourriez-vous les qualifier?

Oh, ils discutent, ils parlent et ils s'expriment, enfin ils donnent leurs idées quoi, ils débattent entre eux. Moi j'ai beaucoup de doutes en moi-même ce qui peut m'aider à prendre tout ce qu'il y a de bon et moins bon dans les remarques de mes élèves. « Oser dire et oser penser » c'est mon créneau.

22. Conservez-vous des traces des débats à visée philosophique organisés en classe? Si oui, sous quelle forme et dans quel but?

Oui, dans le cahier, comme vous avez pu le voir. C'est un bon moyen de donner des nouvelles aux parents par rapport à ce qui se fait en classe, enfin moi je trouve en tout cas.

Thématique : Limites de la démarche

23. Pensez-vous qu'il existe des limites à ce type de démarche? Si oui, quelles limites sont inhérentes à la pratique de débats philosophiques en classe?

Pour moi, des limites il y en a très peu car je ne m'impose pas de limites. (Temps de réflexion), pour moi, chacun peut dire ce qu'il pense. Je n'ai jamais vraiment rencontré des limites à part celles du respect. Les élèves peuvent parler librement des religions ou d'autres sujets tant que cela reste dans les limites du respectable, pour moi il n'y a vraiment pas de souci. J'ai même déjà vécu une situation où une petite fille arabe nous a raconté beaucoup d'éléments et d'histoires par rapport à sa religion et cela lui a permis d'évoluer et de faire connaître d'autres choses à ses camarades. Non, moi des problèmes avec la religion ou autres, jamais, enfin je ne crois pas.

24. Comment considérez-vous la pensée, le niveau de réflexion de l'enfant au cycle 1?

Les élèves ont quand même un grand niveau de réflexion, ils ne sont jamais sans idées, il faut juste savoir s'adapter à eux. Pour moi, les élèves ne comprennent « jamais jamais », ils n'ont juste pas les bons mots au bon moment pour pouvoir s'exprimer. (Temps de réflexion), pour le niveau d'abstraction des élèves, je pense qu'il faut travailler en fonction de leur âge. Chaque enfant donne des réponses en fonction de son âge et de son niveau de maturité. Il faut prendre les élèves à leur niveau, où ils en sont

pour pouvoir créer une dynamique d'évolution, enfin pour moi c'est une démarche, oui une démarche naturelle, oui.

7.2.2 Entretien avec l'enseignante 2

Contexte de l'entretien

Nom de l'enseignant/e : Enseignante 2

Lieu d'enseignement : En campagne

Degré d'enseignement : 1-2 H

Nombre d'années de pratique : 7ans

Nombre d'années de pratique de débats à visée philosophique : 5 ans

Thématique : Expériences personnelles

1. Quand et dans quel contexte avez-vous commencé à entreprendre la démarche de débats à visée philosophique en classe?

Ben c'est quand (temps de réflexion), quand la situation s'y prêtait, enfin même maintenant c'est quand la situation s'y prête, quand il y a un conflit (temps de réflexion) par exemple puis les élèves ne comprennent pas pourquoi... Par exemple si les élèves se sont battus puis que finalement ils deviennent amis, là je pense que c'est le moment d'en parler, oui d'en parler. Je pense que c'est une bonne occasion de dire et de demander aux élèves : «ben qu'est-ce que c'est pour toi un ami?», puis ben finalement de pouvoir en parler à tout le monde puis pas seulement aux élèves concernés surtout s'il s'agit de quelque chose qui est récurrent, qui est plus grave que l'on ne le pense. (Temps de réflexion), à des moments aussi dans une histoire où il va y avoir comme une petite morale ou bien lorsqu'il y a une thématique intéressante où on va pouvoir les faire parler à propos de celle-ci. Bon pour revenir à la question, moi je me suis toujours intéressée à cette pratique. (Temps de réflexion), bon il y a aussi des fois où un élève explique que, que (temps de réflexion), que son grand-papa est mort ou que son animal est mort hum. On voit par exemple que la mort c'est quelque chose qui touche les élèves. Enfin bon c'est vrai que moi si un élève me dit, c'est même arrivé plusieurs fois, si un élève me dit : «oh mon grand-père est mort», ben voilà on ne va pas dire : «ah bon, ben très bien», justement c'est l'occasion d'en parler. Là, on peut essayer d'aborder une discussion sur le sujet en demandant l'avis des élèves pour savoir ce qu'ils savent sur le sujet. Lorsqu'il s'agit de sujets un peu délicats, on essaie de voir ce que les élèves en comprennent puis (temps de réflexion), enfin on va tout va faire pour que l'élève touché par le problème puisse vivre cela de manière la meilleure possible. (Temps de réflexion), depuis cette année j'ai dans ma classe une élève qui a le cancer donc je pense qu'il y a quand même pas mal de choses, des petits moments de discussion qui, qui viennent par rapport à sa

maladie, on essaie de, de voir aussi ben oui finalement : «qu'est-ce que cela signifie d'être malade et qu'est-ce qui peut nous arriver dans ce genre de cas». (Temps de réflexion), il y a beaucoup à parler sur ce sujet, la vie, ce qui peut aussi arriver c'est-à-dire la mort, finalement toutes ces petites choses. Enfin moi je prends ça un peu comme de la philosophie, je ne sais pas si c'est complètement dans ce que voilà. Finalement on essaie d'aller au-delà des simples faits et on essaie de voir ce que cela implique.

2. Oui tout à fait. Par rapport à ce genre de situation qui peuvent parfois être délicates comment vous sentez-vous ? Est-ce que vous osez vous impliquer dans ce type de situation?

Ben, ben oui c'est des fois difficile (temps de réflexion), on tourne sa langue sept fois dans sa bouche parce que l'on sait que nous avons beaucoup de poids dans ce que l'on dit puis comme c'est des questions difficiles, (temps de réflexion) faut toujours trouver ce qui va apprendre quelque chose qui est vrai, pas n'importe quoi mais en même temps il ne faut pas faire peur aux élèves. Par exemple, la mort on ne peut pas comme ça dire : «alors tout le monde peut mourir d'un jour à l'autre». Il faut faire attention aux mots qu'on utilise, oui aux mots (temps de réflexion). Moi j'avais aussi travaillé sur la mort, il faut faire attention à ne pas faire des associations qui pourraient être terrifiantes pour les élèves en leur disant : «oui la mort c'est quand on dort» puis qu'après ils ne veulent plus dormir. (Temps de réflexion), j'essaie quand même d'être, d'être réaliste puis de bien leur montrer les choses. Bon par exemple, à cette élève qui est malade (temps de réflexion), même si on a dit que c'est quelque chose dont on peut mourir, je n'ai pas porté l'accent là-dessus en disant : «tous les jours elle peut mourir, oui». J'ai insisté sur le fait que la maladie pouvait être quelque chose de grave, les élèves se rappellent qu'on peut en mourir, on en a un peu parlé mais on essaie de ne pas revenir (temps de réflexion) systématiquement, oui de revenir tout le temps là-dessus. C'est quand même des choses qui font peur et puis les élèves sont, sont «entre deux», ils se rendent compte mais pas forcément complètement et c'est ça qui est des fois pas évident. Bon moi je n'essaie pas de dire, enfin en tout cas je ne leur dit jamais : «et ben ça vous verrez plus tard», j'essaie de leur donner satisfaction pour ce qu'ils peuvent comprendre maintenant.

3. Diriez-vous que vous vous mettez à leur niveau?

Oui, tout à fait, oui, oui c'est ça. Peser ses mots pour qu'eux ça puisse les faire avancer sans non plus les faire angoisser ou bien j'essaie au mieux de ne pas stigmatiser non plus. Par exemple pour mon élève malade, le but c'est aussi qu'elle ait l'air (temps de réflexion), l'air normale, enfin elle est normale mais je ne veux pas que les autres élèves pensent : «ah, elle malade alors elle est spéciale».

4. Diriez-vous que votre but est de l'inclure à montrant ses particularités plutôt que de l'exclure en la pointant du doigt?

Oui, voilà (temps de réflexion), tout en faisant savoir aux élèves que cette élève en question n'est pas tout à fait pareille, elle a d'autres besoins, d'autres craintes, préoccupations.

5. On sent une certaine aisance de votre part par rapport à ce sujet. Depuis vos débuts dans cette pratique pensez-vous avoir évolué? Si oui, dans quelle mesure avez-vous fait évoluer votre pratique?

(Temps de réflexion), en tout cas moi oui j'ai avancé et ça me fait toujours avancé parce que j'ai l'impression de faire avancer mes élèves. En tout cas avec moi-même, oui je suis bien, je pense que (temps de réflexion), je pense que pour les élèves c'est bien aussi.

6. Et vous concernant vous plus particulièrement?

Oui, oui par rapport à moi, oui dans mon ressenti. Je me sens bien mieux, j'aborde certains sujets plus ouvertement. Oui, oui je sens une évolution. En évoluant avec les élèves, je me sens évoluer également.

7. Pour conclure cette thématique je vais vous demander de définir ce que veut dire pour vous le terme de débat à visée philosophique?

(Temps de réflexion), ben pour moi c'est une discussion où les élèves vont pouvoir s'exprimer (temps de réflexion), sur des, oui sur des concepts qui pourraient être abstraits pour eux, oui pour eux. Le contre-exemple c'est s'exprimer sur une histoire que l'on a lue où on doit simplement parler des personnages, cela va bien plus loin. On peut parler d'éléments relationnels, des choses abstraites par exemple comme la mort, (temps de réflexion), la maladie, l'amitié. J'ai peut-être d'autres idées qui me viendront plus tard, (temps de réflexion).

Thématique : Enjeux de la pratique

8. Pourquoi pratiquez-vous ce type de démarche? Qu'apportent-elles selon vous? Quel est le bien-fondé de cette démarche?

Je pense que ce genre de pratique est bien; c'est un projet qui peut aider l'élève à s'instruire dans tous les sens du terme, on travaille un tout (temps de réflexion), on l'aide à se former, à évoluer, oui. On l'aide à comprendre les règles qui font partie de notre société, on lui transmet des valeurs; du moins moi j'essaie de transmettre à mes élèves des valeurs qui leur serviront plus tard. Bon après, il y a aussi d'autres choses. Alors par exemple, si deux élèves se disputent et on leur dit tout simplement : «ben non ce n'est pas bien», les élèves vont arrêter parce que ce n'est pas bien et parce que l'adulte, la personne de référence, leur a dit que ce n'était pas bien de se disputer. Dans ce genre de cas, les élèves arrêtent de se battre mais ils ne savent pas pourquoi. Pourquoi doivent-ils arrêter de se battre ? Ils n'en savent rien, ils ne le font pas parce que l'adulte leur a dit de ne pas le faire et c'est tout. Ils ne comprennent pas pourquoi est-ce qu'on ne peut pas donner un coup de poing dans le ventre à un copain et puis finalement on peut avoir l'ordre dans notre classe parce que les élèves font ce qu'on leur dit mais ils n'ont pas compris pourquoi. Finalement, dans ce cas les élèves n'avancent pas. C'est vrai que souvent ça prend du temps et puis on aimerait des fois avancer et on se : «oh, ça ne vaut pas la peine d'en discuter, ça prend trop de temps». (Temps de réflexion), pour pouvoir débattre il faut avoir

la bonté d'esprit de se dire : «bon maintenant on pose les choses et on en discute». Je pense que c'est important de donner du sens à ce que l'on dit et ce que l'on fait et ça c'est fondamental de le transmettre aux élèves. Moi oui, je suis contente d'avoir cette pratique, bon j'avoue que des fois je suis pressée et je ne prends pas le temps qu'il faudrait. Bon si je peux, en général, j'essaie de ne pas laisser les choses passer car je pense que c'est important parce qu'on apprend à travers cette pratique. Par exemple, avec le nouveau plan d'études, on nous dit il faut faire de la formation générale, il faut travailler les capacités transversales comme si on devait établir des séquences pour ces objectifs alors que finalement si on prend les choses quand elles viennent et ben on travaille tout le temps ces objectifs.

9. Quelle place lui donnez-vous dans votre pédagogie?

Ben une place; oui. Cette pratique il est important de l'avoir en tête tous les jours, en fait il faut attraper ces moments où l'on pourrait débattre parce qu'il y a si ou ça. Après ce n'est pas planifié vraiment très strictement. C'est une place spontanée en fait, c'est se laisser du temps pour pouvoir faire ça spontanément quand la classe s'y prête. Il y a des classes où finalement c'est vrai que si, que si tout à coup il n'y a pas un enfant qui tout à coup tape ou frape. Bon, en fin de compte c'est plus les opportunités qui font faire que j'accorde de la place à cette pratique, que ce soit une histoire, que ce soit un élève qui raconte quelque chose. C'est clair que je ne vais pas arriver un beau matin en disant : «alors qu'est-ce que la mort ?». C'est vrai que ce n'est pas quelque chose que je vais faire moi-même, de manière systématique. Je ne sais pas mais par exemple un enfant qui a perdu ses parents ou autre, ben là ça va permettre d'ouvrir la discussion.

10. Pensez-vous que ce type de pratique s'insère dans le PER? Comment est-ce que cette pratique s'insère-elle dans les programmes scolaires, c'est-à-dire dans le PER? Cette question peut induire la suivante qui est : «dans quelle mesure pensez-vous que la pratique de débats philosophiques au cycle 1 devrait permettre le développement des capacités transversales et des objectifs de la formation générale cités dans le PER?».

Alors je ne suis pas encore totalement «PER-compatible» (rires), je ne suis pas encore complètement à fond (rires). Bon je ne me rappelle plus exactement de tous les items de la formation générale mais je pense quand même que dans le PER il y a cette idée là-dedans, même si elle n'est pas formulée de cette manière. Je pense que toutes ces choses avant elles n'étaient pas dans les plans d'études, les gens faisaient selon leur sensibilité. Maintenant, je pense que certains se posent des questions, ils se demandent : «mais pourquoi devrait-on faire des séquences de ceci ou de cela alors qu'on le fait déjà tous les jours ?». Moi je pense que le plan d'études il est construit dans cette idée de «philosopher», c'est comme quand ils mentionnent l'item de la démocratie, on est en plein dedans. Je pense que le plan d'études s'inscrit dans l'idée que l'on doit travailler avec les élèves sur ce qu'est la société, on doit réfléchir sur notre société d'aujourd'hui. Ce n'est pas clairement exprimé que l'on doit faire de la

philosophie comme en secondaire ou au lycée mais je pense que c'est sous-entendu. (Temps de réflexion), les capacités transversales c'est beaucoup de savoirs-être puis quand on va débattre c'est en général pour améliorer ces savoirs-être, pour faire évoluer les élèves dans leur manière de se comporter. Lorsque l'on sait que quelqu'un peut mourir, on va prendre des précautions différentes, si on sait ce qu'est vraiment être un ami, enfin etc...

11. Pensez-vous qu'à travers cette pratique les élèves développent des compétences réutilisables dans d'autres domaines? Avez-vous des exemples concrets?

(Temps de réflexion), en tout cas qu'ils en développent oui, ben justement ces capacités transversales, elles sont transversales parce qu'on peut les utiliser partout. Cette pratique fait évoluer les élèves en tant qu'élèves et également en tant que personne. (Temps de réflexion), après un exemple concret hum (temps de réflexion), j'essaie de penser à proche. Lorsqu'on parle de différences, on est dans une idée philosophique n'est-ce pas? Oui, c'est ça, j'ai souvent eu des élèves autistes. Il n'y a pas si longtemps j'ai eu un élève autiste donc on a passé beaucoup de temps à expliquer ce qu'il comprenait et ce qu'il ne comprenait pas, tout ce qui était difficile pour lui. On avait aussi fait des jeux, par exemple j'avais mis tous les blonds ensemble, tous ceux qui avaient des yeux bleus ensemble, enfin pour que les élèves puissent voir toutes les différences, pour qu'ils puissent voir qu'on était tous différents. J'ai eu l'impression que les enfants avaient vu et senti ces différences et puis si on le répète, après les élèves comprennent. Enfin ce genre de choses c'est «un grand paquet», il faut les travailler, les répéter. Je ne pense pas que si on parle une seule fois de ce que c'est que la mort, la maladie ou le handicap les élèves comprennent. Lorsque l'on a un élève autiste ou leucémique, c'est des situations délicates qui permettent que, pendant une année ou deux ans, les enfants soient vraiment sensibilisés à ça. Après j'ai quand même l'impression que dans leur relation à l'autre, les élèves sont peut-être à certains moments, ils peuvent être plus compréhensifs en se disant : «ben moi je n'arrive pas à ça et puis mon copain, mon camarade autiste il n'arrive pas à faire ça». Finalement, ça peut donner à certains élèves un point de comparaison, donc je dirais que dans leur attitude que ce soit face à eux ou face aux autres. Voilà, comme exemple j'ai observé cela avec mon élève qui est malade, avec les élèves handicapés. J'ai également trouvé que cela leur avait fait développer un esprit d'aide, d'entraide ou même de collaboration, bon après comme ils sont petits ils le font plus facilement avec l'enfant en question parce qu'on sait que c'est lui qui a des difficultés qu'avec les autres. Certains élèves, ceux qui sont un peu plus matures, ils vont généraliser, ils vont pouvoir se dire : «ça je peux le faire aussi avec les autres». Les élèves qui sont encore très centrés sur eux, ils vont avoir de la peine à généraliser leurs actions, enfin voilà pour certains enfants c'est difficile quand même d'aller au-delà. Certains élèves sont très égocentriques et l'autre a beau avoir de la peine, on a beau leur expliquer, voilà ils le savent, eux je n'ai pas l'impression qu'ils peuvent réinvestir ce qu'on leur dit. Bon après j'ai vraiment eu des élèves qui sont devenus très aideurs, ils étaient spontanément dans le rôle de «la petite maman » ou «le petit papa», je n'avais rien besoin de dire pour que cela se passe comme ça.

12. Si je comprends bien, pour certains élèves il y a donc eu une évolution de certaines compétences. Avez-vous évalué cette évolution? Si oui, sous quelle forme? Si non, comment est-ce que vous pourriez imaginer l'évaluation de ces compétences?

Moi, je n'ai pas évalué cela mais je pense qu'évaluer sur une longue durée cela me paraît pertinent. Comme je disais avant, ce sont des choses qui prennent du temps, les élèves ont besoin de temps pour pouvoir assimiler étant donné que c'est abstrait, déjà certaines choses concrètes il faut beaucoup les driller alors quand c'est abstrait c'est encore autre chose. Après si on veut évaluer cela, je pense qu'on évalue beaucoup dans sa tête mais on est beaucoup dans l'observation. Après si vraiment je devrais évaluer cette évolution, si on me disait : «maintenant on veut un compte rendu de cela», je pense qu'on pourrait créer des situations qui permettraient d'évaluer. Par exemple si mon but est d'observer si les élèves sont capables d'aider un enfant en difficulté mais surtout s'ils sont capables de transposer cela avec d'autres camarades. On peut évaluer cela en groupe, voir comment ils se comportent en réalisant une tâche. Donner aux élèves une situation-problème qu'ils doivent résoudre en groupe. (Temps de réflexion), je pense qu'on est vraiment beaucoup dans l'observation, je ne vois pas vraiment d'autre moyen de les évaluer. Bon on peut avoir une grille sur ce qu'on veut observer, j'essaie de penser à des exemples concrets mais c'est vrai que c'est difficile car un débat philosophique c'est très vaste et ça peut comporter plusieurs objectifs. Lorsque l'on mène un débat sur la différence, cela peut amener à évaluer l'entraide mais aussi la confiance en soi, c'est vraiment, oui vraiment très vaste. Moi je pense que c'est des objectifs que l'on doit observer au quotidien puis après si on veut vraiment se cibler là-dessus et ben on peut créer des activités où peut mettre l'accent sur ce que l'on veut évaluer.

13. Dans quelle mesure pensez-vous que ce type de démarche peut-il régler des conflits présents au sein de la classe ou en dehors de celle-ci?

Ben (temps de réflexion), oui comme je l'ai dit. Je dirais que dans l'immédiat pour régler un conflit on est obligé d'avoir quand même le côté sanction enfin passage à la norme mais on ne fait que de régler le conflit sur le moment et le problème va revenir tout le temps. Lorsque l'on a un enfant qui, qui tape beaucoup, on va toujours le punir etc... Je pense que le débat peut être un outil, je ne pense pas qu'il va fonctionner à chaque fois parce que certains ne vont pas être sensibles à cela, parce qu'ils ne sont pas prêts. Bon pour les élèves qui arrivent à comprendre la raison par exemple d'un conflit, enfin pourquoi on ne peut pas se battre et pas seulement parce que les adultes on dit qu'on ne pouvait, là c'est un grand pas. Souvent lorsque deux élèves se disputent, on les regarde, ils arrêtent mais ils n'ont pas forcément compris pourquoi est-ce qu'ils devaient cesser. C'est pour cela qu'on a souvent les mêmes problèmes qui reviennent à chaque fois. J'ai un exemple concret avec un élève HP que j'ai en classe, j'essaie de discuter avec lui mais rien ne fonctionne, je suis obligée d'utiliser le système d'échelle de comportement pour pouvoir avoir des résultats. Tout dépend des élèves, de leur caractère, de leur volonté de collaboration et d'écoute aussi, enfin je pense que ça doit être ça, (temps de réflexion). Oui, ça doit être ça.

14. Que pensez-vous de l'idée que ce type de démarche amènera plus tard les élèves à se poser de grandes questions existentielles à propos du sens de la vie, de la mort?

Hum, (temps de réflexion), moi, oui je pense. Bon c'est aussi un vécu personnel parce que moi j'ai pris philo au lycée. Typiquement dans l'idée de guider, mes parents étaient croyants, ils croyaient en Dieu donc j'ai fait la religion, j'ai été au catéchisme et voilà j'ai fait parce qu'on m'a dit de faire et je faisais. On nous dit de faire quelque chose et on ne réfléchit pas forcément, on fait tout simplement. Quand j'ai fait de la philo j'ai eu l'impression de pouvoir être clairement, enfin c'était de la philo à plus haute échelle, mais j'ai pu clairement me forger ma propre opinion. Moi, j'ai trouvé que cela m'avait aidé à développer une pensée réflexive, celle-ci qui d'ailleurs est mentionnée dans le PER (rires). Vraiment, on se demande : «pourquoi», on ne se dit pas : «c'est comme ça». Je pense que ça peut aider après en tant que personne, enfin au quotidien ça nous aide à réfléchir toujours à tout, à peser le pour et le contre. Cela pourra aider les élèves à être cohérents, à se comprendre eux et les autres, à être adéquat, je pense vraiment, à comprendre le monde. C'est des choses qui ne devraient pas seulement être faites à l'école, on devrait expliquer des concepts à la maison, on devrait en parler et écouter, oui surtout écouter les enfants à propos de certains sujets. Je pense que les enfants, on a trop tendance à les mettre dans un moule, on leur dit : «ça c'est bien et ça c'est mal, à l'école il faut faire comme si et comme ça, à l'école on s'aime bien on est tous amis». (Temps de réflexion), moi des fois je leur dit : «on est tous des camarades mais vous n'êtes pas obligés d'être amis avec tout le monde, on doit vivre ensemble sans forcément s'adorer les uns les autres». Des fois je me dis qu'on veut trop leur montrer «le bon exemple», on veut leur faire croire que le monde est beau et parfait. Il faut permettre aux élèves de voir aussi les côtés négatifs, c'est bien beau de vouloir être un joli groupe-classe mais si Tartempion il n'aime pas Marguerite, ça ne va pas faire avancer les choses de vouloir toujours les mettre l'un à côté de l'autre. Il faut leur faire comprendre que ce sont des choses tout à fait normales. Il faut laisser les élèves s'exprimer, il faut donner aux élèves le droit d'avoir leur propre opinion. J'ai un exemple concret, lorsque l'on fait goûter quelque chose à l'école et que l'on voit certains élèves qui n'aiment pas, certains enseignants ont tendance à dire : «miam c'est délicieux», même si ça ne l'est pas, juste parce que soi-disant on n'ose pas dire que quelque chose est mauvais à l'école. Moi je dis non, dans ces moments il faut rebondir et oser demander aux élèves de s'exprimer et de dire s'ils aiment ou pas et surtout pourquoi. Je trouve qu'on a le droit de ne pas être dans la norme, on a le droit d'avoir son avis.

Thématique : Pistes pratiques

15. Comment organisez-vous vos débats à visée philosophique ? (à votre niveau, organisation au préalable, avant la leçon).

Mes débats sont assez spontanés. (Temps de réflexion), il y a eu un débat par rapport à mon élève qui est malade, c'est quelque chose de tellement abstrait qu'on ne peut pas se dire : «ha je vais improviser

en partant de sa situation». Il y a un moment donné où on se dit : «comment je vais faire pour que les élèves comprennent ?» et puis là j'avais commandé des livres. J'avais donc commencé par un livre qui expliquait par petits personnages ce qu'est le cancer, j'étais donc passer par le dessin et le texte pour qu'ils puissent comprendre. (Temps de réflexion), ça m'a permis par la suite d'aller au-delà, de partir dans des choses, enfin des questions comme : «c'est quoi être malade ?» ou «quand on est très malade qu'est-ce qui peut se passer ?», enfin voilà la philosophie avec les petits ça reste basique, on est pas «dans le Socrate». Oui, j'introduis souvent par des livres ou bien j'avais aussi fait en stage. Notamment dans le module de la violence, on avait une classe conflictuelle et on avait utilisé à nouveau une histoire pour introduire un débat. Dans l'histoire, les personnages font ce que les élèves font puis on les amène à essayer de réfléchir à propos de ces personnages comme ça ils vont pouvoir dire : «ah ben le loup ce n'est vraiment pas sympa ce qu'il a fait, etc...» et puis on va les amener après à réfléchir sur cette situation. On peut transposer l'histoire à la vie de la classe, on peut demander aux élèves s'ils ont vécu la même chose que dans l'histoire. Parfois dans ces moments, on sent que certains élèves ne se sentent pas touchés alors que d'autres oui. On peut préparer à la discussion avec des histoires ou même des marionnettes, enfin avec de la mise en scène quoi, pour finalement ne pas pointer le doigt dessus le problème comme on a l'habitude de faire. Dire : «celui-là il a fait ça ou celui-ci il a fait ça», ce n'est pas le bon moyen, on essaie plutôt de passer par une situation abstraite pour réfléchir. Finalement, ils arrivent plus facilement à s'identifier si c'est des petits animaux mais ils ont quand même une distance parce qu'ils ne se sentent pas directement pointés du doigt.

16. Plus concrètement, comment s'organise le débat philosophique en classe? (La forme du débat, moment précis dans la semaine ou quelques minutes lorsque l'on a le temps, le début du débat, la clôture du débat les rôles des élèves et votre rôle).

Au niveau du temps, ça varie. (Temps de réflexion), je pense que j'essaie quand même de suivre l'idée que j'ai dans la tête, mon objectif. (Temps de réflexion), pour conclure un débat j'essaie quand même d'atteindre ce que j'ai fixé au départ comme objectif. Par contre si un élève dit : «oh mon cochon d'Inde est mort» et qu'un autre répond : «oh moi mon oncle est aussi mort», ça m'est déjà arrivé donc je le raconte, on ne va pas terminer le débat sur cela. Je pense que s'il y a vraiment «une urgence» et qu'on ne peut vraiment pas la traiter dans l'immédiat, là je dirai : «oui, j'ai bien entendu mais on en parlera plus tard» et puis si moi j'ai besoin et ben je me donne le temps de réfléchir soit pendant la récréation ou pendant un moment de libre. Bon en général, j'essaie de prendre les remarques des élèves «à chaud» et puis après je vais les laisser s'exprimer, chacun dit ce qu'il pense, ce qu'il ressent et je vais quand même essayer de leur donner «satisfaction». Une fois, ben j'avais comparé la mort à une plante en leur disant : «la plante elle est toute belle au début puis elle vieillit et finalement c'est fini». J'avais essayé de leur expliquer que la vie ne se termine pas toujours pour tout le monde en même temps. Je n'essaie pas seulement de les écouter puis je me dis : «voilà j'ai écouté» mais j'essaie quand même d'avoir un côté adulte qui va rassurer et qui va donner (temps de réflexion), un peu «le

sens que je pense qu'il faudrait qu'ils aient de tel ou tel sujet». Oui il faut quand même leur donner un côté rassurant, il faut quand même leur donner quelque chose. On donne quand même un petit peu des petites morales entre guillemets, oui je pense que je suis un peu moralisatrice finalement (rires).

17. Par rapport à votre rôle au sein du débat comment vous définiriez-vous alors? Vous voyez-vous comme la personne de référence qui va montrer le bon et le moins bon côté des choses?

Oui, je dirais un peu comme ça oui. Oui, des fois il faut quand même un peu guider dans ce genre de débat; on risque de partir dans toutes sortes de choses qui n'ont plus rien à voir avec la discussion en cours. Recentrer en laissant les élèves s'exprimer parce que des fois c'est vrai que ça dévie, je pense typiquement à mon élève HP qui va chercher des choses dont je ne comprends pas le lien avec la discussion, mon but est là de recentrer. D'instinct, parfois on aimerait dire : «mais ça n'a rien à voir et point final», après c'est dans ces moments-là, si on a le temps, qu'on peut demander à l'élève : «mais pourquoi tu associes ce que tu dis à ce dont on parle ?». L'idée c'est de pouvoir guider pour pouvoir rester dans le sujet et puis aussi avoir cette petite morale derrière. Je garantie aussi la discipline quand je dois le faire.

18. Conservez-vous des traces des débats à visée philosophique organisés en classe? Si oui, sous quelle forme et dans quel but?

Des traces en classe ou des traces qu'ils pourraient transporter à la maison?

- Cela pourrait tout à fait être sous les deux formes, tout dépend de notre but, de nos objectifs.

Oui, tout à fait. (Temps de réflexion), alors je pense que des traces en classe, on peut en avoir même avec les petits. Prenons l'exemple d'une classe où il y a «x» problèmes, on peut reprendre les couvertures des livres que l'on a utilisés pour parler des problèmes présents dans la classe, ces traces pourraient être associées à des règles de vie. La règle ce n'est pas seulement «ne pas se taper» et on colle une image «rien à voir» mais l'image collée se rapporterait à l'histoire sur laquelle on a fait toute une séquence sur les comportements. Je pense que cela peut être une trace visuelle pour que cela parle plus aux élèves. Des traces pour les parents, je n'ai jamais fait mais je pense que (temps de réflexion), qu'on pourrait les informer par le même système d'images en ajoutant du texte pour qu'ils sachent un peu quelle démarche on a entreprise et à quoi ça va aboutir. Je pense qu'on peut aussi avoir une trace, c'est un exemple pour des cas particuliers, si on mène un débat avec un seul enfant et que celui-ci nous amène à créer un système d'échelle du comportement par exemple, on pourrait conserver une trace de ce système pour s'y référer et on pourrait en informer les parents pour qu'ils puissent utiliser le même système à la maison également. Ce système pourrait être un lien entre l'école et la famille. Le but finalement de certains de ces débats c'est quand même de pouvoir améliorer des choses par rapport aux normes et aux règles imposées. Moi, je serais toujours un peu penchée sur un système de débat et de règles, je travaillerais avec les deux, toujours avec les deux pour pouvoir bien évoluer. (Temps de réflexion), c'est des choses que j'imagine comme ça mais je n'ai pas encore fonctionné avec ce

système de traces entre l'école et la famille. (Temps de réflexion), bon avec des plus grands, ça fait longtemps que je n'ai plus travaillé avec des plus grands (rires) mais je pense qu'on peut avoir tout le même genre de choses mais qui sont avec de l'écrit. Par exemple, si on parle de la confiance en soi, on peut avoir une grille, quelque chose de noté dans un carnet, on peut imaginer de faire un petit mot pour la maison. Je pense que les traces c'est important même si c'est abstrait, c'est très important, cela permet de fixer les choses. Moi je pense que lorsque l'on fait un réel travail de fond, c'est important, moi « je suis très traces », je trouve que c'est important, surtout avec les petits. C'est quelque chose que les élèves gardent donc quelque chose dont ils peuvent s'en souvenir et puis cela permet d'avoir un lien avec les familles. La trace permet un lien entre les parents et l'école, avec l'enseignante. (Temps de réflexion), pour les petits c'est très important de travailler par l'image, comme ils ne savent pas lire, ils fonctionnent par pictogrammes, ils savent ce qu'est la Migros car ils voient un «m» (rires). Typiquement les droits de l'enfant, c'est une séquence philosophique que je fais chaque année et on a travaillé par traces à l'aide d'images. Les élèves reprenaient les droits vus en classe et créaient une scénette que je prenais en photo et on en a conservé des traces pour un concours mais aussi après en classe. Cela leur avait parlé. On a travaillé sur des images que j'ai remises dans un dossier où j'avais également mis la convention pour qu'ils puissent faire des associations entre les choses. On avait analysé des images, on avait essayé de comprendre le «pourquoi» et le «comment», on avait vu un film, on en avait discuté. La trace elle est importante, oui très importante autant que dans la connaissance de l'environnement ou les mathématiques.

Thématique : Limites de la démarche

19. Comment considérez-vous la pensée, le niveau de réflexion de l'enfant au cycle 1 ?

Moi, je trouve que les petits enfants on les minimise beaucoup, c'est pour cela que l'on pense qu'à l'école infantile on ne fait que de dessiner et de jouer (rires) parce qu'on ne se rend pas compte qu'ils ont une logique, qu'ils ont un vécu. Moi, je le vois dans beaucoup de choses, lorsque les parents voient que leurs enfants ont réalisé un problème de mesures ou autre, ils disent : «oh mais comment est-ce possible ?!». Moi j'avais travaillé des concepts assez abstraits mais c'était plus dans le domaine de la connaissance de l'environnement, le réchauffement climatique et on m'a dit : «mais tu es folle de faire ça avec des enfants de quatre et cinq ans !». Il faut prendre le temps, ça c'est clair, si on fait un thème d'une période de vacances à l'autre, on ne va pas y arriver. En six semaines, on ne peut pas comprendre le réchauffement climatique, moi j'ai pris cinq mois. (Temps de réflexion), je pense donc qu'on les minimise beaucoup, je pense qu'avec les petits il faut prendre le temps, les écouter et vraiment partir de ce qu'ils savent déjà parce qu'ils en savent déjà beaucoup et ils sont tous différents. C'est clair que certains élèves sont plus avancés que d'autres, c'est toujours très hétérogène dans une classe, il y a toujours les élèves qui vont plus loin et qui vont «titiller» les autres dans leur raisonnement. Certains élèves peuvent faire avancer les débats. Bon maintenant je pense qu'avec les classes à deux niveaux c'est encore plus flagrant, les grands «tirent» les petits, les petits en question

vont faire certaines associations, certains parallèles par rapport à ce qu'un grand aura dit. Après moi, je trouve que clairement avec les 2H, on peut déjà atteindre des choses vraiment intéressantes parce qu'ils commencent à comprendre le deuxième degré de certaines choses et ils ont un vécu. (Temps de réflexion), après chaque enfant est différent, tout le monde a des sensibilités différentes, certains enfants discutent déjà beaucoup alors que d'autres pas du tout. Bon c'est vrai qu'il y a des limites, il y a une plus grande limite que lorsque que l'on travaille avec des grands, là on peut aller beaucoup plus loin. C'est pour ça aussi qu'on est beaucoup dans «ce retour à leur niveau». Il faut laisser les élèves s'exprimer mais il faut toujours les remettre sur ces normes, sur ces règles enfin sur ce que l'on veut qu'ils comprennent. Les choses doivent être bien ciblées pour que les élèves puissent «rentrer dedans». On sensibilise, il ne faut pas se dire : «c'est fait, c'est bon ils ont tout compris», c'est vraiment une sensibilisation.

20. Pensez-vous qu'il existe des limites à ce type de démarche? Si oui, quelles limites sont inhérentes à la pratique de débats philosophiques en classe?

Oui et ben il y a des choses qui concernent la religion, là on est clairement dans le domaine très délicat, surtout à notre époque. Je pense que chaque année lorsque arrive Noël, Saint-Nicolas, enfin tout ça, je marche un tout petit peu sur des œufs. Au tout début j'ai fait clairement ce qu'on m'a dit : «jamais d'histoires où il y a Jésus ou tout ça», au fur et à mesure que j'ai senti vraiment ce qui se passait sur le terrain et puis que je me suis forgée aussi ma propre opinion, là j'ai un peu plus osé. Bon, il faut toujours faire très attention avec ces sujets. (Temps de réflexion), je montre différentes croyances en leur disant bien clairement que c'est une manière de voir les choses mais il y en a d'autres. Bon il y a aussi l'homosexualité, par exemple deux garçons qui vont se faire un bisou, ce sont des choses vraiment délicates, là on ne peut pas du tout induire et dire : «tu dois être comme ça» car cela dépend de l'enfant et il y a tout le poids de la société qui débat également sur le sujet. Voilà, il y a des sujets délicats mais il faut savoir faire en fonction des sensibilités de chacun.

7.2.3 Entretien avec l'enseignante 3

Contexte de l'entretien

Nom de l'enseignant/e : Enseignante 3

Lieu d'enseignement : En campagne

Degré d'enseignement : 1-2-3 H

Nombre d'années de pratique : 27 années d'enseignement

Nombre d'années de pratique de débats à visée philosophique : 3 ans

Thématique : Expériences personnelles

1. Comment définissez-vous le terme de débat à visée philosophique?

Bon ben déjà à la base c'est une discussion (temps de réflexion) entre enfants; (temps de réflexion) une découverte d'opinions différentes aussi et puis aussi la découverte de la tolérance de la part des enfants, ils découvrent d'autres avis, voilà.

2. Quand et dans quel contexte avez-vous commencé à entreprendre la démarche de débats à visée philosophique en classe?

En classe. J'ai donc commencé vraiment dans le but du mémoire que je devais aussi rendre pour ma formation -2/+2 et puis comme c'était un thème qui m'intéressait je me suis lancée là-dedans avec ma classe et une de, heu, de deuxième année primaire. A ce moment-là donc quatrième année Harmos.

3. Avez-vous observé une évolution depuis vos débuts dans cette pratique? Dans quelle mesure avez-vous fait évoluer votre pratique?

Bon, ben, déjà au départ j'avais un canevas très fixe, des questions que je voulais que les enfants se posent vraiment et au fur et à mesure avec la pratique, on se libère de ces carcans qu'on s'impose. Ben, comme dans toute pratique; une fois qu'on est plus à l'aise, on, on laisse tomber un peu nos schémas pour pouvoir explorer des zones qui peuvent être un peu plus, plus sensibles mais qu'on arrive déjà à mieux gérer avec la pratique. Au début, j'introduisais souvent mes débats avec des livres, ces petites histoires qu'il y a beaucoup maintenant (temps d'hésitation) d'Oscar Brenifier ou bien d'autres. Ces petites histoires aidaient les enfants à se poser des questions. Parfois «ça partait». Des fois aussi ça «partait bien» sur quelque chose qui c'était passé durant la semaine, cela pouvait être le décès d'un animal ou bien (temps d'hésitation), ou bien le décès d'un parent ou bien une, une dispute dans la cour ou également un chapardage de goûter. Après, au fur et à mesure que j'ai pris un peu, un peu d'aisance (rires) dans ce type de pratique, j'arrivais à saisir un, un sujet au vol, sans devoir vraiment me fixer dans la tête : «ah ouais, il faut vraiment que j'atteigne ce but là et voilà».

Thématique : Enjeux de la pratique

4. Pourquoi pratiquez-vous ce type de démarche? Qu'apportent-elles selon vous? Quel est le bien-fondé de cette démarche?

(Rires), hum... Déjà dans le but du mémoire et puis, puis je me suis prise au jeu. C'est vrai qu'une fois que le mémoire a été rendu et soutenu j'ai quand même continué parce que c'était vraiment quelque chose de super. J'ai vu que ça apportait beaucoup à la vie de classe; les enfants, enfin les élèves, étaient plus cordiaux, enfin plus aimables les uns avec les autres. Il y avait moins de disputes; ils apprenaient aussi à se connaître autrement. Justement avec le débat philosophique ou la discussion philosophique, oui, ils cheminaient ensemble et puis ça leur donnait un peu un (temps de réflexion), un esprit de groupe. Ils partageaient quelque chose ensemble. J'avais vraiment ce ressenti sur les deux ans, après le mémoire que j'ai pratiqué; oui, qu'on cheminait ensemble. Moi j'ai découvert, oui découvert que vraiment les enfants avaient déjà (temps de réflexion) des réflexions, déjà, oui déjà très profondes. J'étais assez sidérée de voir que, que déjà des «cinq ans» arrivaient déjà à avoir, enfin ils se posaient déjà des questions et puis heu... Il y avait vraiment déjà des choses qui les turlupinaient déjà, même à cinq voir six ans, ils ont déjà des grandes questions et puis on a, on n'a pas forcément répondu à ces grandes questions mais déjà de se les poser ensemble et tout c'est (temps de réflexion), c'est enrichissant. Trouver un chemin, des réponses ensemble sans forcément dire : «ben voilà c'est comme ça et puis on en discute plus», non, non ils sont en, en perpétuelle recherche aussi quoi.

5. Quelle place lui donnez-vous dans votre pédagogie?

Ma manière d'enseigner elle-même non, non elle n'a pas changée. C'est vrai que (temps de réflexion), qu'on a un regard autre sur les enfants donc automatiquement on, on change quand même notre rapport avec l'enfant. Par contre au niveau de la pédagogie, je ne sais pas si (temps de réflexion), si c'est vraiment la pédagogie qui a changée, c'est plus la relation que j'ai eue avec les enfants.

6. Pensez-vous que ce type de pratique s'insère dans le PER? Comment est-ce que cette pratique s'insère-elle dans les programmes scolaires, c'est-à-dire dans le PER?

Avec la formation générale? Les capacités transversales?

- Oui.

Oui, alors ça c'est vraiment. Ben ils disent bien qu'il y a la citoyenneté, il y a heu (temps de réflexion) éduquer, enfin s'entraîner à, à l'esprit civique ou bien à la démocratie et ben là le débat philosophique il entre en plein là-dedans. Vraiment apprendre aux enfants, à, à être démocrates entre guillemets, avoir aussi un état d'esprit assez ouvert et ne pas avoir de préjugés déjà quoi...

7. Dans quelle mesure pensez-vous que la pratique de débats philosophiques au cycle 1 devrait permettre le développement des capacités transversales et des objectifs de la formation générale cités dans le PER?

Oui, alors là, oui on est en plein dedans. Comme je l'ai dit avant, en plein dedans (rires). Enfin, oui il permet, le débat philosophique permet de travailler ces items du PER, mais, mais il permet aussi de travailler plusieurs choses, plusieurs éléments dans d'autres branches du PER. Le français est touché, l'enfant apprend à s'exprimer, oui l'enfant apprend à s'exprimer oralement à travers les questions de ses camarades. Plusieurs domaines du PER peuvent, enfin sont travaillés à travers la démarche de débat et ça, ça c'est génial «tout en un». On prévoit un débat et (temps de réflexion), ça, ça touche presque tous les items, oui les items du PER.

8. Pensez-vous qu'à travers cette pratique les élèves développent des compétences réutilisables dans d'autres domaines? Avez-vous des exemples concrets?

Oui, oui il y a la démarche réflexive quand même qui entre, je, je ne sais plus exactement, (temps de réflexion), qui entre en maths aussi. Ça touche les autres branches. En maths, les sciences humaines aussi. Savoir réfléchir, prendre un peu de recul par rapport à (temps de réflexion), s'ils ont discuté d'un thème qui était un peu, peut-être un peu difficile je suis sûre que, que déjà la réflexion qu'ils ont utilisée pour discuter de ce, de ce thème, ils l'utilisent aussi. Ce n'est peut-être pas la même réflexion, mais l'entraînement à la réflexion et puis à réfléchir et à peut-être aussi, comment on peut dire (temps de réflexion), regarder un problème sous un autre angle. Alors ça je crois que pour les maths c'est vrai que, que parfois on se focalise sur une façon de faire, une façon de réfléchir et puis il suffirait de, de se décaler d'un, d'un quart de poil pour avoir, pour avoir une autre vision et pour pouvoir se dire : «ah ben, c'est peut-être quand même là la solution» ou bien «ça pourrait être une solution». Ne pas se fixer et puis faire, vouloir faire le bœuf à toujours forcer. Non; plutôt contourner et essayer de trouver un autre type de réponse. Alors là, en pratiquant le débat à visée philosophique j'ai trouvé que, puis je trouve encore maintenant que, qu'on peut aider les enfants à avoir ce recul et puis cette, cette démarche un peu réflexive quoi. Puis ça développe aussi l'imagination, oui l'imagination. Oui émettre des hypothèses, savoir les défendre, argumenter aussi, oui argumenter. Tout ça, c'est des choses qu'ils peuvent rencontrer en français, c'est en expression orale, en maths, oui toujours en maths (rires) et puis en SHS, sciences humaines et sociales. C'est vrai que ça entre aussi là-dedans, c'est oui là-dedans.

9. Depuis que vous pratiquez ce type de démarche, avez-vous observé une évolution de certaines compétences chez les élèves ? Avez-vous des exemples concrets?

Oui, oui (rires) les compétences oui. Les compétences à argumenter, à (temps de réflexion) défendre son opinion, à (temps de réflexion) revoir son opinion aussi; si elle était peut-être, peut-être un peu fautive. Accepter d'autres idées, à partager, oui, oui cela permet tout ça.

10. Comment évaluez-vous cette évolution de compétences chez vos élèves?

Oui, enfin, voilà c'est difficilement évaluable. Les capacités transversales et oui la formation générale. (Temps de réflexion) C'est très difficile d'évaluer ces compétences.

11. Voyez-vous tout de même des outils que l'on pourrait mettre en place pour évaluer cette évolution de compétences?

Hum... Je pense que je vois. En tout cas il faudrait éviter les grilles (rires). Je ne sais pas quoi, en fait quoi utiliser; mais je sais en tout cas ce qu'il ne faut pas utiliser les grilles, oui les grilles (rires).

12. Pourquoi?

Je trouve que pointer, en fait saucissonner un élève avec un : «l'élève est capable de» ou «l'élève n'est pas capable de»; je trouve ça tellement (temps de réflexion), tellement rébarbatif. C'est presque réduisant pour l'élève. Finalement il faut regarder quand même l'élève dans sa globalité mais alors là, l'instrument (temps de réflexion), qu'il faudrait utiliser pour ça. Pas évident.

13. Dans le sens de votre discours, que pensez-vous d'une évaluation faite sur toute une année?

Hum (temps de réflexion), l'idéal ce serait vraiment de pouvoir les enregistrer à chaque, en fait à chaque débat puis de voir un petit peu qui, oui qui prend de plus en plus la parole, qui... Moi j'ai souvenir d'élèves, en début de (temps de réflexion), quand on avait commencé cette pratique, ils disaient «oui» et «non», « je ne sais pas» ou «parce que» et cela s'arrêtait là. Puis après une année et demie, ben ils avaient vraiment, enfin ils arrivaient vraiment à défendre leur opinion, leurs idées et argumenter. Il y avait vraiment des échanges très riches quoi.

14. Dans quelle mesure pensez-vous que ce type de démarche peut-il régler des conflits présents au sein de la classe ou en dehors de celle-ci?

Hum (temps de réflexion). Ben c'est comme les conseils de classe. Déjà de pouvoir poser la chose au milieu du groupe et puis de pouvoir tous en discuter et de pouvoir donner tous son avis déjà là. Déjà rien que de poser le problème sans devoir en faire absolument un débat philosophique, déjà en discuter tous ensemble, moi je trouve que ça fait déjà bien avancer les choses. Si l'enfant garde quelque chose en lui; c'est vrai que ce n'est pas très sain. Déjà de pouvoir poser ça devant le groupe (temps de réflexion) heu, que ce soit le groupe classe ou le groupe collège, oui comme ça, ça peut déjà bien débloquent les, les situations.

15. Vous parlez de conseil de classe. Voyez-vous des similitudes entre un conseil de classe et un débat à visée philosophique?

Ben oui; enfin le conseil de classe c'est de trouver un peu, enfin des solutions pour résoudre un problème, moi je vois ça plutôt comme ça. Quand on arrive à un conseil de classe, ben voilà cette semaine il s'est passé ça, ça et ça. «Comment peut-on y remédier ?» ou bien «comment pourrait-on améliorer les choses et tout?» C'est plus dans la recherche d'une solution. Tandis qu'un débat philosophique, la solution comme ça et ben on l'a pas forcément (rires) donc c'est plus une, une gymnastique, pas une gymnastique mais un peu une réflexion mais qui n'arrive pas forcément à une solution.

16. Que pensez-vous de l'idée que ce type de démarche amènera plus tard les élèves à se poser de grandes questions existentielles à propos du sens de la vie, de la mort?

Ben je pense qu'ils se les posent déjà ! Ah, moi j'ai déjà entendu des questions vraiment existentielles être posées par des «6 ans». Bon les grands ils avaient (temps de réflexion) avaient «8-9 ans» donc je faisais toujours un comparatif entre les deux âges mais les questions sont déjà là; pas forcément formulées comme nous : «où vais-je ?» ou «à quoi je sers ?» ou comme ça, mais ils ont déjà ces questions-là. Après les élèves affinent leurs questions avec l'âge et si on pratique vraiment ce débat ou cette discussion philosophique; je pense vraiment qu'ils arrivent quand même aussi à trouver des réponses. Oui des réponses (rires).

Thématique : Pistes pratiques

17. Comment organisez-vous vos débats à visée philosophique? (à votre niveau, organisation au préalable, avant la leçon).

Hum (temps de réflexion). Oui, alors oui au début, les premiers temps ben j'avais les livres. Les livres de philosophie entre guillemets, les livres d'histoire philosophique. Après il y avait aussi les livres Pomme d'Api, il y avait toujours aussi un peu des, des petites questions philosophiques que je préparais, puis moi j'étais vraiment partie avec ça au départ pour avoir vraiment une ligne de conduite et tout. Par contre, je n'avais pas du tout, pas du tout des questions préétablies parce que tout dépendait de ce que les enfants posaient comme questions. Alors ce que je faisais, c'était qu'il fallait que moi-même je m'enrichisse, un petit peu me nourrir, avant de pouvoir nourrir entre guillemets les enfants. Ce n'était pas forcément dans le but de les gaver mais plutôt de pouvoir alimenter la discussion et puis leur donner justement des, des pistes.

18. En suivant votre réflexion, je comprends donc vous avez préféré vous enrichir d'une culture philosophique plutôt que de prévoir un canevas précis pour chacune de vos interventions. Est-ce bien juste?

Oui, oui c'est ça, exactement ça. Oui j'ai pensé à comment pouvais réagir un enfant face à telle ou telle question (temps de réflexion), sans forcément... Enfin avoir déjà une petite idée d'où tout cela allait me mener et puis de pouvoir savoir comment les guider un peu; mais il n'y avait vraiment rien de vraiment bien, enfin bien établi.

19. Comment s'organise le débat philosophique en classe? (La forme du débat, moment précis dans la semaine ou quelques minutes lorsque l'on a le temps, le début du débat, la clôture du débat les rôles des élèves et votre rôle).

Oui, oui, oui alors là c'était vraiment ça qui était bien établi. Alors comme en général je pratiquais avec ma classe et avec une classe parallèle plus grande, enfin un degré plus grand. C'était vraiment un vendredi après-midi sur deux, une fois avec les petits, une fois avec les grands, ça c'était surtout quand

je pratiquais pour le mémoire; mais après j'ai quand même continué parce que les grands étaient demandeurs quoi. Quand j'ai dit aux élèves : «voilà j'ai fini». Ben c'était : «non, non, non on veut continuer», donc on avait continué encore pendant une année, en tout cas. Alors c'était un vendredi sur deux, par degré, au départ il y avait une bonne demi-heure quand même. Dès le départ, on est parti je disais : «allé une demi-heure». Tout d'abord il y avait l'histoire que je racontais ou bien je posais des questions sur ce qui c'était passé durant la semaine ou je demandais aussi à ma collègue pour savoir s'il y avait des choses dont elle voulait que l'on débattenne (rires). Après, on se lançait mais c'était vraiment, bon je n'avais pas une minuterie, mais on parlait bien pendant trente minutes au moins.

20. Très bien. Au niveau des différents rôles que les élèves avaient au sein du débat, pouvez-vous me les décrire? Vous n'avez pas parlé d'autres outils utilisés lors du débat, mis à part l'album jeunesse. En aviez-vous d'autres?

Alors au départ, je pensais au bâton de parole mais c'est vrai que je ne voulais pas encombrer les élèves avec ce bâton (rires), ce n'est pas toujours facile, ils ne savent pas toujours quoi en faire. Après, j'avais essayé une ou deux fois aussi avec une clave qui circulait puis c'était la parole qui circulait comme ça. Ça c'est vrai que ça a bien fonctionné. Par contre, il n'y avait pas de secrétaire vu qu'ils ne savaient pas écrire mais c'était moi. Je disais : «moi je note ce que vous dites». Bon après, avec la pratique, c'est vrai que j'étais déjà en retrait puis plus observatrice même que, que conductrice. Quand je voyais que ça devenait n'importe quoi, je distribuais à nouveau la parole.

21. Conservez-vous des traces des débats à visée philosophique organisés en classe? Si oui, sous quelle forme et dans quel but?

Des traces oui, ben dans le mémoire il y a toutes les annexes, mais sinon après je n'ai plus gardé de traces, non plus de traces (rires). Par contre, je pense que pour des grands oui, enfin au cycle trois oui. Peut-être pas au cycle deux, mais cycle trois se serait envisageable qu'ils aient par exemple un petit cahier philosophique. Ça se fait, au Québec, il me semble avoir souvenir vu que les élèves notaient justement leurs réflexions et leurs démarches.

Thématique : Limites de la démarche

22. Comment considérez-vous la pensée, le niveau de réflexion de l'enfant au cycle ?

Oh oui, il y a des limites, ça oui. Ce n'est pas que les élèves se mettent des limites, c'est qu'ils n'ont pas la maturité non plus pour aller plus loin. Par contre, on voit déjà que c'est prêt à éclore, il faut persévérer, arroser leur pensée, s'exercer à réfléchir, avoir cette démarche philosophique en tête. Moi, je pense que les élèves peuvent aller loin s'ils sont bien entraînés entre guillemets. C'est ce que je leur avais dit : «on va entraîner nos cerveaux à réfléchir à des choses un peu plus difficiles que d'habitude». «On ne va pas réfléchir sur ce qu'on a mangé à midi ou sur le cadeau que l'on aimerait pour Noël», je leur disais cela. Je pense que ça doit aussi être une question d'entraînement, si on s'exerce dès quatre ans déjà avec des thèmes basiques hein, ils ont déjà cette, cette démarche réflexive.

Pis voilà, on y revient à cette démarche réflexive (rires). Je pense que gentiment cette démarche réflexive elle grandit, elle s'enrichie au fil du temps et de l'exercice intellectuel proposé, oui.

23. Concrètement à quel type de conclusion arriviez-vous avec vos élèves?

Parfois, oui parfois il y avait juste une phrase et je me disais : «ah, ça c'est la bonne phrase, je m'arrête là parce que après...».

24. Oui, que pouvait-il se passer après?

Après ça va peut-être aussi trop loin pour eux, ça peut peut-être devenir aussi douloureux et tout. Je me souviens d'un débat (temps de réflexion). Une fois, on a parlé d'un chat qui était décédé, il était parti là-dessus et un autre enfant a dit, il a dit : «ah, ma grand-maman aussi». Cela peut dégénérer. Moi, je regarde toujours ma montre et c'est vrai que lorsqu'on commence à tourner en rond, il faut saisir une opportunité d'un, d'un élève. Puis là, dans ce débat, il y a un enfant qui a dit : «ah, ben c'est chouette, ton chat et la grand-maman ils sont tous les deux, ils se tiennent compagnie au ciel». Moi, j'ai saisi l'occasion et j'ai dit : «voilà, on va s'arrêter là pour aujourd'hui». Avec des petits, je pense qu'il ne faut pas absolument creuser, creuser, creuser. Ils peuvent en avoir marre à la fin et ils demandent : «mais, mais qu'est-ce qu'elle veut la maîtresse à la fin ?». Alors là, on avait mis fin à ce débat par cette phrase-là. Je pense qu'il faut avoir des «antennes »; il faut sentir, mais ça c'est avec la pratique que ça vient. Il faut sentir lorsque l'on doit s'arrêter ou pas. Des fois les élèves commencent à dire n'importe quoi, ça, ça c'est le signal qu'ils n'en peuvent plus et qu'ils en ont tout simplement marre.

25. Pensez-vous qu'il existe des limites à ce type de démarche? Si oui, quelles limites sont inhérentes à la pratique de débats philosophiques en classe?

Oui, oui les limites sont très proches d'eux. Ce n'est pas encore des pensées qui vont loin, loin, loin mais ça les touche de près quand même. On voit qu'il arrivent quand même un petit peu à prendre du recul mais faut pas non plus trop, trop, trop les écarter de leur vécu et tout quoi.

26. Par rapport à cela, avez-vous déjà rencontré des situations délicates? Pas seulement des élèves qui étaient limités au niveau de leur capacité de réflexion mais aussi des parents qui n'acceptaient pas tel ou tel discours ou d'autres éléments problématiques?

Oui, oui une fois mais c'était un grand. (Temps de réflexion). Une fois en cours de débat, un enfant a commencé à, à parler. Moi, je n'ai pas voulu trop relever son discours, j'ai senti que dans sa famille il y avait beaucoup de soucis, mais vraiment des choses assez lourdes, je n'ai pas insisté sur le moment. Mais je suis allé voir ma collègue et je lui en ai parlé. J'ai dit à ma collègue : «fais attention avec cet enfant-là, parce qu'il nous a lâché quelque chose en pleine discussion et c'est vrai que je me suis dit que je ne savais pas quoi en faire». J'ai dit à ma collègue : «je ne suis pas psychologue ou psychiatre, surveille cet enfant d'un œil». L'enfant, lui à partir du moment où il avait dit ce qu'il voulait dire, il se

sentait mieux car cela avait été entendu et pour lui (temps de réflexion), c'était, c'était comme un soulagement. Pour ce moment-là, à cette époque-là ça lui suffisait.

27. Au niveau des parents avez-vous eu des échos par rapport à cette pratique?

Moi, j'avais informé les parents avant de démarrer, à la séance des parents j'ai dit : «voilà ce que j'ai l'intention de faire cette année parce que j'ai un mémoire à rendre». Je leur avais expliqué ce que j'allais faire et à quoi ça allait servir mais je n'ai jamais vraiment eu de retour. Pour les parents c'était ok.

7.2.4 Entretien avec l'enseignante 4

Contexte de l'entretien

Nom de l'enseignant/e : Enseignante 4

Lieu d'enseignement : En ville

Degré d'enseignement : 1-2 H

Nombre d'années de pratique : 26 ans

Nombre d'années de pratique de débats à visée philosophique : 3 ans

Thématique : Expériences personnelles

1. Quand et dans quel contexte avez-vous commencé à entreprendre la démarche de débats à visée philosophique en classe?

Alors, ben il y a trois ans j'ai fait la formation -2/+2 et puis ben j'ai fait mon mémoire sur le débat philosophique.

2. Donc après avoir rendu votre mémoire vous avez continué dans ce type de démarche. Est-ce bien juste?

Oui, oui j'ai continué, mon mémoire a été une incitation à ce type de pratique.

3. Avez-vous observé une évolution depuis vos débuts dans cette pratique? Dans quelle mesure avez-vous fait évoluer votre pratique?

Alors (temps de réflexion), l'année où je faisais mon mémoire, je faisais, disons que je faisais vraiment très régulièrement on va dire une fois par semaine. C'était tout le temps à la même heure, au même endroit et je pratiquais qu'avec les plus grands, c'est-à-dire avec les 6 ans. Après les deux années suivantes, j'ai pris les deux degrés et puis je variais les jours, des fois c'était le mardi, d'autres fois c'était le jeudi et puis (temps de réflexion)... Maintenant je fais un peu moins régulièrement, je fais en tout cas tous les quinze jours, mais plus toutes les semaines.

4. Au niveau de votre maîtrise face à cette pratique, pensez-vous avoir évolué?

Non, je ne me sens pas plus à l'aise avec le temps. C'est toujours difficile et même très difficile (rires).

5. Pour conclure cette thématique je vais vous demander de définir ce que veut dire pour vous le terme de débat à visée philosophique?

Pour moi, ben c'est : «s'arrêter un moment (temps de réflexion) sur un (temps de réflexion), un sujet existentiel où il n'y a pas vraiment une réponse mais où il y a plusieurs réponses, il n'y a pas de faux, il n'y a pas de juste et puis on, on échange entre personnes». On écoute l'autre, on apprend de l'autre, on apprend des choses. Après de ce qu'on a discuté, on en fait sa manière de pensée, sur le moment, jusqu'à la prochaine remise en question. Oui c'est cela, jusqu'à la prochaine (temps de réflexion) remise en question.

Thématique : Enjeux de la pratique

6. Pourquoi pratiquez-vous ce type de démarche? Qu'apportent-elles selon vous? Quel est le bien-fondé de cette démarche?

Heu (temps de réflexion), je dirais que, que j'ai continué parce que, parce que l'année où j'ai fait ça vraiment très régulièrement et très strictement, on était deux car j'avais l'aide d'une dame, c'était vraiment super. Disons quand même que j'avais une classe vraiment extraordinaire, alors est-ce que c'était le débat philosophique qui était super comme pratique ou bien est-ce c'était ma classe ? Ca je ne sais pas. Par contre j'ai trouvé bien au niveau de, du (temps de réflexion) de l'échange avec les enfants, du respect, de (temps de réflexion), de pouvoir dire: «oui je suis d'accord» ou «non je ne suis pas d'accord». Oui de s'arrêter un moment sur, (temps de réflexion), sur, j'ai envie de dire, sur rien et puis en même temps c'est plein de choses. On s'assoit et puis on, on fait que ça, on discute. Je pense qu'au niveau de, du groupe classe, je trouve que (temps de réflexion), je suis persuadée que c'est un plus. Un plus parmi d'autres (rires).

7. Qu'entendez-vous par un «plus»?

Non, je ne sais pas comment m'expliquer. On ne peut pas mesurer l'évolution dans les relations entre les élèves mais on voit que ce n'est pas pareil. Ce n'est pas palpable; mais visible quand même.

8. Quelle place lui donnez-vous dans votre pédagogie?

Alors (temps de réflexion), est-ce que m'a permis d'être plus ouverte dans ma manière de poser les questions en générale? Je ne sais pas (temps de réflexion), peut-être.

9. Pensez-vous que ce type de pratique s'insère dans le PER? Comment est-ce que cette pratique s'insère-elle dans les programmes scolaires, c'est-à-dire dans le PER?

Je dirais que c'est surtout par rapport à la formation générale. Formation générale, (temps de réflexion), capacités transversales et au niveau français quand même, enfin langues.

10. Dans quelle mesure pensez-vous que la pratique de débats philosophiques au cycle 1 devrait permettre le développement des capacités transversales et des objectifs de la formation générale cités dans le PER?

Moi je trouve que c'est ça le principal, ces capacités transversales et la formation générale. Oui la formation générale, avec le concept (temps de réflexion), le concept de démocratie. Après il y a aussi le français, oui le français car on apprend à parler, à essayer de formuler des phrases correctement. Quoi que (temps de réflexion), je les reprends peu. Par exemple ce matin, il y a un élève qui a dit «des chevaux» alors j'ai repris en disant : «des chevaux».

11. Pensez-vous qu'à travers cette pratique les élèves développent des compétences réutilisables dans d'autres domaines? Avez-vous des exemples concrets?

(Temps de réflexion). Peut-être pas au niveau du débat philosophique en lui-même mais plutôt au niveau de pouvoir discuter, de pouvoir argumenter. «Pourquoi ai-je tapé mon copain?» par exemple. Comme j'ai dit au début; on se pose, on s'assoit et on réfléchit à, quelque chose de «pas palpable». On ne parle pas d'une tasse, de comment est une tasse.

12. Depuis que vous pratiquez ce type de démarche, avez-vous observé une évolution de certaines compétences chez les élèves? Avez-vous des exemples concrets?

Alors je pourrais revenir à une question précédente. Je trouve que le débat philosophique ça sert vraiment à décrire quelque chose, quelques chose de la manière la plus précise possible. D'habitude les enfants restent «à la tasse». Par exemple, pour le débat d'aujourd'hui, mon prénom je l'ai parce que papa et maman ont décidé et point. Avec le débat philosophique, on s'éloigne un peu de ses horizons. A travers le temps, les élèves développent une capacité à (temps de réflexion), décrire des éléments, des concepts.

13. Comment évaluez-vous cette évolution de compétences chez vos élèves?

(Temps de réflexion), moi je n'évalue pas du tout ce type de pratique. Je pense qu'on ne peut pas évaluer ou bien alors évaluer «qui prend la parole» (temps de réflexion), mais est-ce que c'est faisable? Je ne sais pas (temps de réflexion). Est-ce que celui qui prend la parole est forcément meilleur que celui qui ne la prend pas? Non, je pense que ce n'est pas évaluable. En tout cas pas dans ce niveau-là, à cet âge.

- Il est intéressant de pouvoir recueillir des avis divergents.

Bon, on peut remarquer qui est à l'aise, qui s'éloigne de son égocentrisme pour aller un peu plus loin. Là oui, on peut sentir tout à coup, ha et ben celui-ci n'a pas parlé que de lui, il est allé un peu plus loin. En fin de compte on peut; mais ça ne va pas au-delà de ce que je dis là.

14. Dans quelle mesure pensez-vous que ce type de démarche peut-il régler des conflits présents au sein de la classe ou en dehors de celle-ci?

Alors ça, (temps de réflexion), je me suis toujours demandé si oui ou non. Moi, je n'emploie jamais le débat philosophique en me disant : «bon ben dans la classe, il y a des, des enfants qui tapent et je vais essayer de trouver une histoire qui parle de la violence». Je n'ai jamais, jamais fait ça, jamais.

- C'est intéressant de recueillir plusieurs pratiques différentes.

Oui, par contre, ça peut, peut peut-être aider l'enfant à, à s'expliquer, à dire : «mais pourquoi tu fais ça?». Dans ce sens-là, peut-être oui, enfin (temps de réflexion), surement oui (temps de réflexion).

15. Que pensez-vous de l'idée que ce type de démarche amènera plus tard les élèves à se poser de grandes questions existentielles à propos du sens de la vie, de la mort?

Chez certains, je pense que ça va continuer, pour d'autres (rires), même maintenant ils ne doivent pas savoir ce que l'on fait là quoi. Oui.

16. Pensez-vous que le travail mené reste encore «en surface»?

Oui, oui. Je pense que c'est bien de commencer maintenant, heu (temps de réflexion), justement ça reste en surface mais ils se mettent dans un état d'esprit de débat philosophique. Bon ça reste vraiment très, oui très, même très, très en surface. Déjà, au bout de dix minutes ils n'en peuvent plus; donc on ne peut pas aller très loin, mais ça les mets en position. Comme je disais avant (temps de réflexion), ils apprennent à s'asseoir, se poser et réfléchir. Voilà on fait un petit bout de chemin mais si, vraiment je suis persuadée que si chaque année chaque enseignant faisait ça une fois par semaine, ça pourrait aller assez loin. Bon après, il y a toujours des enfants qui crochent ou qui ne crochent pas hein? Mais moi je reste persuadée que oui. Je ne sais pas si vous avez vu des vidéos où on voit certains enfants au Canada, ils sont d'un niveau, waouh.

- Oui tout à fait mais cela dépend de plusieurs paramètres : l'âge des élèves, en fonction du temps à disposition et de l'investissement de l'enseignant.

Oui, oui l'investissement, ça c'est sûr, l'investissement vraiment, c'est ça. Bon moi je ne fais plus une fois par semaine mais c'est dommage. (Temps de réflexion), je pense, oui je pense qu'il faudrait vraiment «crocher» à une fois par semaine mais des fois, enfin voilà, il y a juste trop, il y a juste trop.

Thématique : Pistes pratiques

17. Comment organisez-vous vos débats à visée philosophique? (à votre niveau, organisation au préalable, avant la leçon).

Hum, hum. Déjà je choisis le texte, alors soit je prends un livre soit, bon vous avez vu j'ai un gros classeur qui s'appelle « Elfie », je ne sais pas si vous avez entendu parler de Lipman? Cette méthode est riche et contient beaucoup de bonnes choses même s'il faut parfois trier.

- Oui.

Alors là, ça m'aide vraiment, vraiment, vraiment beaucoup mais des fois certaines histoires proposées je ne les prends pas parce que ça ne correspond pas tellement aux enfants d'ici. Alors je choisis plutôt moi-même mes histoires, des histoires hein? Je ne prends pas un thème. Vous savez que vous pouvez trouver des livres par exemple sur l'amitié, ça pour les petits?

- Oui.

Alors ça, ça je ne prends jamais. (Temps de réflexion), je prends une histoire où dans cette histoire je sais qu'il y aura un thème à aborder. (Temps de réflexion), les livres de Solotareff c'est vraiment bien quoi. Alors je pars toujours d'une histoire, comme j'ai fait ce matin, alors je la lis pour moi et je me dis : «dans cette histoire qu'est-ce qui ressort?». Par exemple aujourd'hui c'était le prénom. Bon aujourd'hui, je n'ai fait qu'une partie de l'histoire parce que je devais faire court mais d'habitude je fais l'histoire et les questions un jour, la semaine d'après je reprends cela. (Temps de réflexion), comme ça dans la tête des élèves, cela a le temps, oui le temps de mûrir. Aujourd'hui j'ai fait court, c'était un tout petit bout d'histoire, dans ce petit bout d'histoire on parlait des prénoms heu, ça aurait pu partir sur : «pourquoi on dit mon petit lapin, mon petit chou, mon petit cœur ?», ça aurait pu partir là-dessus, mais ce n'est pas venu. Ça aurait également pu partir sur la différence : «pourquoi petit ou pourquoi grand ?». Alors, je cherche dans le classeur de Lipman, ben je cherche quand il parle ben des noms, des prénoms, etc. et après je pars là-dessus. Je me pose des questions et puis (temps de réflexion)... Alors si les enfants ne partent pas du tout dans les questions prévues mais ils partent par exemple sur : «pourquoi il y a des arbres dans la forêt?», ça aurait pu, ou bien : «pourquoi le lapin mange des carottes?», j'essaie de les ramener «aux prénoms», à ce que je veux en fait. Ça c'est le plus difficile. (Temps de réflexion), arriver au but que j'ai fixé à l'avance, en partant toujours de leurs questions. Ça c'est essentiel, enfin en tout cas pour moi, de partir des questions des élèves, de leurs interrogations et en parler.

18. Comment s'organise le débat philosophique en classe? (La forme du débat, moment précis dans la semaine ou quelques minutes lorsque l'on a le temps, le début du débat, la clôture du débat les rôles des élèves et votre rôle).

On est tout le temps assis en cercle, chacun a sa place. (Temps de réflexion), pour le moment ce n'est pas forcément un moment précis dans la journée. En général je fais plutôt le matin à huit heures plutôt qu'en fin de matinée mais aujourd'hui cela me convenait mieux comme ça pour aujourd'hui. Les élèves? Les élèves discutent et sont très importants dans le débat.

19. Pouvez-vous me parler de la manière dont vous avez l'habitude de clore vos débats?

Alors, je laisse rarement des questions en suspens et puis ben là j'ai terminé par un petit jeu, ça peut aider dans le débat (temps de réflexion), dans le débat philosophique pour plus tard. L'exercice ça aide. Ça c'est tout dans le classeur Lipman, ça c'est bien.

20. Conservez-vous des traces des débats à visée philosophique organisés en classe? Si oui, sous quelle forme et dans quel but?

C'est difficile avec des petits (temps de réflexion). Bon, quand j'ai fait mon mémoire je gardais toutes les traces et puis je transcrivais et je pense que c'est un plus. Bon c'est un boulot (temps de réflexion), il faudrait être professeur de philo et ne faire que ça mais je pense que c'est l'idéal, alors vraiment. Voir si tel ou tel élève (temps de réflexion)... Là, alors là, on pourrait faire une fiche d'évaluation. Pas d'évaluation sommative mais formative là, ouais. Enfin bon voilà. Ça demande beaucoup de travail.

Thématique : Limites de la démarche

21. Comment considérez-vous la pensée, le niveau de réflexion de l'enfant au cycle 1?

Oui, alors je pense qu'il faut être persuadé que c'est bien pour pouvoir faire de la philo avec les petits parce que, parce que (temps de réflexion), parce que quand on dit que ce n'est pas pour les enfants de cet âge, non c'est faux. On peut y aller à n'importe quel âge. Par contre, oui très vite ça bloque et puis ben c'était le thème de mon mémoire : «jusqu'où les enfants peuvent conceptualiser?» enfin «peuvent-ils aller plus loin que moi ou autant loin que moi?». En fait, ben au premier cycle, ben c'est ça, il faut essayer d'atteindre au moins ça, il faut que les élèves arrivent où on veut les amener. Ce n'est qu'en faisant des débats, en leur posant des questions... Oui, il faut aller les chercher tout le temps et puis ce qui est difficile c'est que ça part, ça part dans tous les sens avec les enfants. Finalement, X dira cela, Y va dire ça, puis après moi mon idée c'était plus de dire ça. Aujourd'hui par exemple je voulais arriver au fait que le prénom que l'on porte est le reflet de notre personne et qu'il nous différencie des autres. C'était difficile, très difficile même. Je n'ai pas vraiment pu arriver à ça parce que les élèves partaient un peu ailleurs. Donc voilà. Mais on pourrait reprendre un autre livre où il y a une autre histoire là-dessus et puis essayer de revenir sur ce sujet ou bien même un peu imposer par rapport à ce qu'on veut qu'ils retiennent. (Temps de réflexion), on pourrait donc tout à fait repartir là-dessus. Pourquoi a-t-on un prénom? Pourquoi papa et maman choisissent notre prénom? On pourrait tout à fait revenir sur cette thématique.

22. Si je comprends bien votre discours, au niveau de votre place au sein du débat philosophique, vous essayez de guider les élèves vers votre objectif. Est-ce bien cela?

Alors (temps de réflexion), ce que j'aimerais faire plutôt (temps de réflexion), c'est les interroger et pas les guider. Heu (temps de réflexion), les remettre sans arrêt en question plutôt que de les guider à ce que j'aimerais; dans le fond je n'ai pas de réponse moi non plus à la question posée.

23. Pensez-vous donc que notre place au sein d'un débat à visée philosophique est difficile à définir?

Alors oui, oui vraiment. Entre guider pour pas que ça parte n'importe où, induire sans donner vraiment de réponse, c'est très complexe et vraiment très, oui très difficile, (soupir). Laisser les élèves débattre

seuls, ça je n'y crois pas, je n'y crois pas du tout. Ça ne peut pas marcher, ça n'a pas de sens, oui vraiment aucun sens. Alors moi, j'ai pris des cours, des cours de philosophie pour adultes. Il y avait toujours le meneur et les autres. Le meneur, il fait toujours une synthèse, il relance et puis heu (temps de réflexion), ben moi je trouve que c'était bien parce que on avait un autre avis, un avis professionnel de quelqu'un d'autre. Bon c'était la méthode Lipman, il existe d'autres courants aussi. Moi, j'ai été convaincue par ce type de démarche alors j'ai repris cela.

24. Pensez-vous qu'il existe des limites à ce type de démarche? Si oui, quelles limites sont inhérentes à la pratique de débats philosophiques en classe?

Non, alors je n'ai jamais eu de problèmes. Bon ce serait une occasion d'en parler. Il faut savoir comment gérer des situations délicates. Bon si une petite fille vient de perdre sa maman, je ne vais pas traiter le thème de la mort durant la même semaine. Par contre si par rapport à une histoire les élèves se questionnent sur des sujets délicats, pourquoi ne pas les aborder? Bon, c'est quand même difficile. De toute manière avec des petits ça ne va pas aller très haut, vous voyez.

7.3 Grille d'observation

Date :

Nom et prénom de l'enseignant/e :

Nombre d'élèves :

Thème :

Rôles des élèves :

Rôle de l'enseignant/enseignante :

Disposition des élèves :

Durée du débat :

Moment du débat :

Règles concernant le cadre du débat :

	Phase 1	Phase 2	Phase 3	Phase 4	Phase 5	Phase 6
Description de chaque phase						
Enseignant, ce qu'il fait						
L'élève, ce qu'il fait						
Outils						
Formes de travail						
Capacités transversales et objectifs de formation générale travaillés						

7.4 Grilles complétées

7.4.1 Grille de ma première observation

Date : 11 février 2013

Nom et prénom de l'enseignant/e : Enseignant 1

Nombre d'élèves : 19 élèves

Thème : Le sens de la vie, le but de l'être humain sur terre

Rôles des élèves : « Penseurs-discutants »

Rôle de l'enseignant/enseignante : Garant du cadre disciplinaire et guide

Disposition des élèves : A leurs places habituelles, puis regroupés autour d'un groupe de tables

Durée du débat : 1h15

Moment du débat : Aux environs de 10h30

Règles concernant le cadre du débat : Les règles du débat ont été répétées avant. L'enseignant a rappelé aux élèves qu'ils devaient : respecter les autres en ne pas se moquant d'eux, écouter l'avis de chacun et lever la main.

	Phase 1	Phase 2	Phase 3	Phase 4	Phase 5	Phase 6	Phase 7
Description de chaque phase	Introduction, rappel de ce qui a été vu la dernière fois : «comment les hommes sont-ils arrivés sur terre ?».	Questionnement de départ à propos de la question : «quel est notre but sur terre ?».	Phase de réflexion individuelle à propos de la question posée.	Phase de remédiation pour les élèves qui sont bloqués. Cette phase n'est pas toujours présente dans les débats habituels menés par l'enseignant en question.	Deuxième phase de réflexion individuelle à propos de la question posée.	Phase de réflexion commune. Durant celle-ci les élèves ont pu partager leurs idées et ils ont confronté leurs opinions à l'aide de l'enseignant. Le débat se termine par un tour de table où chaque élève donne une idée qu'il avait trouvée.	Phase de clôture du débat par la lecture d'un album jeunesse : « <i>La grande question</i> » (W.Erlbruch). Aucune discussion n'est entamée à propos du livre.

Enseignant, ce qu'il fait	L'enseignant fait un bref rappel sur les interrogations de la dernière fois : «comment les humains sont-ils arrivés sur terre ?». Rappelle les hypothèses qui émanaient de cette question. Par exemple : «parce que c'est un hasard» ou «parce que Dieu nous a créé».	L'enseignant apporte une nouvelle question oralement : «quel est notre but sur terre ?», il donne des exemples. L'enseignant donne un exemple qui est : « moi je suis sur terre pour pouvoir transmettre des connaissances à d'autres personnes et pour partager avec celles-ci des expériences inédites».	L'enseignant demande aux élèves de répondre à la question posée en notant ou en dessinant leurs idées dans leur cahier. L'enseignant passe dans les rangs et observe ce que les élèves notent, il aide les élèves qui sont bloqués dans leur réflexion en leur donnant des exemples.	L'enseignant fait des parallèles avec ce qui a été vu la dernière fois et il essaie de faire comprendre la différence entre les questions : «comment les hommes sont-ils arrivés sur terre ?» et «quel est notre but sur terre ?». L'enseignant exemplifie ses propos et demande aux élèves des exemples	L'enseignant demande aux élèves de répondre à la question posée en notant ou en dessinant leurs idées dans leur cahier. L'enseignant passe dans les rangs et observe ce que les élèves notent, il aide les élèves qui sont bloqués dans leur réflexion en leur donnant des exemples. L'enseignant motive les	Dans un premier temps, l'enseigne rappelle les règles du débat. Par la suite, l'enseignant distribue la parole, il reformule les propos des élèves et il relance la discussion lorsque celle-ci s'éloigne du sujet ou lorsque les élèves n'ont pas d'idée.	L'enseignant lit l'histoire sans faire de commentaire.
------------------------------	---	--	--	--	--	--	--

		L'enseignant s'assure de la bonne compréhension des élèves en leur demandant : «pourquoi êtes-vous sur terre ?»		concrets.	élèves en leur disant par exemple : «c'est bien, les idées arrivent, continuez à réfléchir».		
L'élève, ce qu'il fait	L'élève écoute l'enseignant.	L'élève écoute l'enseignant et répond à sa question.	L'élève note ou dessine ses idées.	L'élève écoute l'enseignant et répond à ses questions.	L'élève note ou dessine ses idées.	L'élève discute et donne son point de vue.	L'élève écoute l'histoire lue.
Outils	L'enseignant utilise la parole pour se faire comprendre, il utilise un cahier d'environnement comme support, dans celui-ci les interrogations	L'enseignant utilise la parole pour se faire comprendre, celui-ci exemplifie ses propos.	L'enseignant demande aux élèves d'utiliser l'écrit ou le dessin pour pouvoir exprimer leurs idées, ceux-ci utilisent un	L'enseignant utilise la parole pour se faire comprendre, celui-ci exemplifie ses propos et il demande aux élèves	L'enseignant demande aux élèves d'utiliser l'écrit ou le dessin pour pouvoir exprimer leurs idées, ils utilisent un	L'outil utilisé est la parole; que ce soit du point de vue de l'enseignant ou des élèves. Les élèves ont le droit de conserver leur	L'enseignant utilise la parole pour transmettre sa lecture et comme support il possède un album jeunesse.

	des élèves sont notées.		cahier. En fonction du degré de l'élève l'enseignant demande soit de l'écrit soit du dessin. Pour les 3H : le dessin. Pour les 4H et les 5H : l'écrit. L'enseignant utilise la musique pour pouvoir créer un climat de réflexion calme et reposé.	d'exemplifier également leurs propos.	cahier. En fonction du degré de l'élève l'enseignant demande soit de l'écrit soit du dessin. Pour les 3H : le dessin. Pour les 4H et les 5H : l'écrit. L'enseignant utilise la musique pour pouvoir créer un climat de réflexion calme et reposé.	cahier pour pouvoir s'y référer en cas de doute.	
Formes de travail	L'enseignant se fait comprendre par le biais de l'oralité.	L'enseignant et les élèves communiquent par le biais de l'oralité.	L'exercice de réflexion est effectué de manière individuelle et	L'enseignant et les élèves communiquent par le biais de l'oralité.	L'exercice de réflexion est effectué de manière individuelle et	L'enseignant et les élèves communiquent par le biais de l'oralité.	L'enseignant se fait comprendre par le biais de l'oralité.

			par écrit.		par écrit.		
Capacités transversales et objectifs de formation générale travaillés	La communication est travaillée au travers de la codification du langage et de la circulation de l'information. En effet, l'élève a respecté les règles et les conventions propres au langage utilisé et il a adopté une attitude réceptive.	La communication est travaillée au travers de la codification du langage et de la circulation de l'information. En effet, l'élève a respecté les règles et les conventions propres au langage utilisé et il a adopté une attitude réceptive.	Les stratégies d'apprentissage ont été travaillées par le développement d'une méthode heuristique. En effet, l'élève a émis des hypothèses, il a généré, inventorié et choisi des pistes de solutions. La démarche réflexive a également été travaillée car	La communication est travaillée au travers de la codification du langage et de la circulation de l'information. En effet, l'élève a respecté les règles et les conventions propres au langage utilisé et il a adopté une attitude réceptive.	Les stratégies d'apprentissage ont été travaillées par le développement d'une méthode heuristique. En effet, l'élève a émis des hypothèses, il a généré, inventorié et choisi des pistes de solutions. La démarche réflexive a également été travaillée car	La communication est travaillée au travers de la codification du langage et de la circulation de l'information. En effet, l'élève a respecté les règles et les conventions propres au langage utilisé et il a adopté une attitude réceptive. Les stratégies d'apprentissage ont été	La communication est travaillée au travers de la codification du langage et de la circulation de l'information. En effet, l'élève a respecté les règles et les conventions propres au langage utilisé et il a adopté une attitude réceptive.

			<p>l'élève a cerné la question et l'objet de réflexion.</p> <p>Finalement, la pensée créatrice a été travaillée car l'élève a essayé de tirer parti de ses inspirations et de ses idées.</p>		<p>l'élève a cerné la question et l'objet de réflexion.</p> <p>Finalement, la pensée créatrice a été travaillée car l'élève a essayé de tirer parti de ses inspirations et de ses idées.</p>	<p>travaillées par le développement d'une méthode heuristique. En effet, l'élève a émis des hypothèses, il a généré, inventorié et choisi des pistes de solutions. La démarche réflexive a également été travaillée car les élèves ont cerné la question, l'objet de réflexion, ils ont adopté une position et ils</p>	
--	--	--	--	--	--	--	--

						<p>ont comparé leur opinion à celle des autres. La collaboration a également été travaillée car l'élève a élaboré ses opinions et ses choix à l'intérieur d'un groupe. La pensée créatrice a été travaillée car l'élève su tirer parti de ses idées et ses inspirations. Pour terminer, l'exercice de la démocratie est un objectif qui</p>	
--	--	--	--	--	--	---	--

						a également été travaillé.	
--	--	--	--	--	--	----------------------------	--

7.4.2 Grille de ma deuxième observation

Date : 24 janvier 2013

Nom et prénom de l'enseignant/e : Enseignante 2

Nombre d'élèves : 16 élèves

Moment du débat : Après la deuxième récréation, aux environs de 10h30

Durée du débat : 22 minutes

Thème : La différence ; plus particulièrement l'importance des prénoms pour signifier la particularité de chacun au sein d'un groupe

Rôles des élèves : Tous les élèves avaient le même statut, ils étaient «discutants» et «suivants» par rapport à ce que l'enseignante leur demande.

Rôle de l'enseignant/enseignante : Dirigeante de la discussion

Disposition des élèves : En cercle, l'enseignante faisait partie intégrante du cercle

Règles concernant le cadre du débat : Les règles concernant le débat ont été rapidement répétées avant celui-ci. L'enseignante a rappelé aux élèves que ceux-ci devaient se tenir calmement sur leurs chaises et qu'ils devaient respecter le temps de parole de chacun.

Objectif(s) du débat : L'enseignante est partie des interrogations des élèves, après avoir choisi (par vote à main levée) de traiter la thématique de l'importance des prénoms, celle-ci voulait que les élèves perçoivent l'importance du prénom comme étant un signe distinctif de chaque être humain.

	Phase avant le débat	Phase 1	Phase 2	Phase 3	Phase 4	Phase 5	Phase 6
Description de chaque phase	Les élèves arrivent en classe. L'enseignante leur demande de venir s'asseoir en cercle. Un exercice «pour la concentration est effectué».	Les élèves s'installent et le débat commence par la lecture d'un passage d'un album.	Cette troisième phase consiste à récolter toutes les interrogations des élèves face à l'histoire lue.	L'enseignante va procéder à un vote collectif à main levée pour pouvoir effectuer un choix entre les différentes questions proposées par les élèves.	Moment de réflexion individuelle sur la question du débat : «pourquoi a-t-on un prénom ?».	Moment collectif de réflexion à propos de la question : «pourquoi a-t-on un prénom ?». Il y a une discussion à ce sujet puis le débat est clôturé par une réflexion de l'enseignante.	Moment «pratique». Les élèves effectuent un exercice d'imitation qui reprend la notion de prénom.

Enseignant, ce qu'il fait	L'enseignante explique ce qui va se passer, elle demande aux élèves de rester concentrés et de bien écouter les consignes durant toute la durée du débat.	L'enseignante rappelle les objectifs du débat, elle dit aux élèves : «le but de notre discussion est de réfléchir tous ensemble sur un thème que je vais vous présenter». L'enseignante présente l'album qu'elle va lire, elle parle du titre, de l'auteur, de la quatrième de couverture. L'enseignante débute la lecture de	L'enseignante demande aux élèves de formuler des questions face à la partie d'histoire lue. Par la suite, l'enseignante note les différentes questions et le prénom de chaque élève en face de la question énoncée, sur un tableau. L'enseignante distribue la parole entre les élèves, elle trie les questions	L'enseignante lit d'abord une première fois les questions en nommant à chaque fois quel élève a énoncé telle ou telle question. Par la suite, l'enseignante procède à un vote, elle compte le nombre de voix et les note sur le tableau. Pour terminer, l'enseignante annonce la question qui va être traitée lors du débat.	L'enseignante demande aux élèves de réfléchir individuellement pendant quelques minutes à la question du débat : «pourquoi a-t-on un prénom ?». Dans un premier temps, l'enseignante questionne les élèves sur ce qu'ils pensent à propos de la question posée. Par la suite, l'enseignante reformule les propos des élèves et elle met ceux-ci en lien. L'enseignante met l'accent sur ce qui lui semble intéressant, elle guide la discussion vers son objectif final qui était de	L'enseignante montre l'exemple de l'exercice que les élèves doivent répéter oralement. L'enseignante dit : «Je m'appelle Pimprenelle et j'ai un ami qui s'appelle Alfred». L'enseignante donne la consigne aux élèves de répéter en utilisant leur prénom et celui d'un camarade. L'enseignante
------------------------------	---	---	---	--	--	---

		l'album : <i>Ne m'appellez plus jamais</i> « <i>Mon petit lapin</i> » (G. Solotareff) et s'arrête à la deuxième page de celui-ci.	émises par les élèves, elle choisit les questions ayant un certain intérêt pour la discussion qui va suivre.	La question choisie est : «pourquoi a-t-on un prénom ?».		comprendre l'importance du prénom comme étant un signe distinctif de chaque être humain. L'enseignante questionne ses élèves pour arriver au but fixé, elle utilise des questions très précises qui sont notées sur sa «feuille de route». L'enseignante clôt le débat par la phrase suivante: «un prénom est propre à chacun d'entre nous,	distribue également la parole aux élèves pour qu'ils puissent réaliser l'exercice à tour de rôle.
--	--	---	--	--	--	---	---

						même si deux personnes ont le même prénom, elles le portent différemment».	
L'élève, ce qu'il fait	Les élèves effectuent les exercices demandés.	Les élèves s'assoient et écoutent les consignes de l'enseignante. Par la suite, les élèves écoutent l'histoire racontée en silence.	Les élèves se questionnent et disent leurs questions oralement.	Les élèves doivent voter, ils peuvent voter plusieurs fois.	Les élèves doivent réfléchir individuellement et en silence à propos de la question : «pourquoi a-t-on un prénom ?».	Les élèves répondent à tour de rôle aux questions de l'enseignante qui leur donne la parole.	Les élèves répètent, à tour de rôle, la phrase proposée par l'enseignante.
Outils	La parole et les gestes.	L'album jeunesse : <i>Ne m'appellez plus jamais «mon petit lapin»</i> (G. Solotareff) et la parole.	La parole, l'album pour pouvoir y faire référence lorsqu'un élève propose une question qui a	La parole, le tableau et le vote à main levée.	La réflexion.	La parole et plus précisément le questionnement et le sens de l'argumentation.	La parole et plus précisément l'imitation.

			,ou n'a pas des lien, avec l'histoire lue et le tableau.				
Formes de travail	Le travail est effectué de manière collective, les élèves sont tous regroupés en cercle. Tous les exercices sont effectués par le biais de l'oralité et des gestes.	Le travail est effectué de manière collective, les élèves sont tous regroupés en cercle. L'enseignante donne ses consignes et les élèves écoutent, il s'agit donc d'un mode d'enseignement «frontal».	Le travail est effectué de manière collective, les élèves sont tous regroupés en cercle. L'enseignante et les élèves communiquent ensemble oralement. L'écrit fait son apparition comme étant un élément de référence pour le débat.	Le travail est effectué de manière collective, les élèves sont tous regroupés en cercle. Les élèves expriment leur opinion par le vote.	Le travail est effectué de manière individuelle, les élèves réfléchissent à propos de la question du débat.	Le travail est effectué de manière collective, le questionnement est effectué par oral.	Le travail est effectué de manière collective, l'exercice est effectué par oral.

Capacités transversales et objectifs de formation générale travaillés	La communication est travaillée au travers de la codification du langage et de la circulation de l'information. En effet, l'élève a respecté les règles et les conventions propres au langage utilisé et il a adopté une attitude réceptive.	La communication, et la pensée créatrice ont été travaillées. En effet, l'élève a respecté les règles et les conventions propres au langage utilisé et il a adopté une attitude réceptive. L'élève a aussi fait une place au rêve et à l'imaginaire. Pour terminer, l'élève a cerné la question, l'objet de la réflexion et il en a cerné les	La démarche réflexive, la communication et les stratégies d'apprentissage. En effet, l'élève a cerné la question, l'objet de la réflexion et il en a cerné les enjeux. Ensuite, l'élève a respecté les règles et les conventions propres au langage utilisé et il a adopté une attitude réceptive. Pour terminer, l'élève a analysé la situation et en	L'exercice de la démocratie a été travaillé au travers du vote à main levée.	Etant donné qu'il est impossible de savoir ce que les élèves avaient dans leur tête à ce moment-là j'é mets l'hypothèse que les objectifs suivants ont pu être travaillés lors de ce moment de réflexion individuelle : les stratégies d'apprentissage, la démarche réflexive et la pensée créatrice.	La démarche réflexive, la communication, la collaboration, la pensée créatrice, les stratégies d'apprentissage et vivre ensemble et exercice de la démocratie (formation générale) sont des objectifs qui ont été travaillés. En effet, l'élève a analysé la situation, il a justifié sa position en donnant des	La communication a été travaillée. En effet, l'élève a choisi et adapté son langage en tenant compte de l'intention, du contexte et des destinataires et il a également adopté une attitude réceptive.
---	--	---	--	--	---	--	--

		enjeux.	fonction de cela il a formulé ses questions face à l'histoire lue.			raisons et des arguments, il a reconsidéré son point de vue et il a émis des hypothèses. L'élève a également cerné la question, l'objet de la réflexion et il en a cerné les enjeux. J'ai également observé que l'élève a pu tirer parti de ses inspirations, de ses idées et il a pu ajuster sa manière de communiquer en fonction de ses	
--	--	---------	---	--	--	---	--

						destinataires, tout cela en collaborant et en développant une attitude d'ouverture aux autres.	
--	--	--	--	--	--	--	--

7.5 Grilles synthétiques

7.5.1 Grille synthétique issue de ma première observation

	Phase 1	Phase 2	Phase 3	Phase 4	Phase 5	Phase 6	Phase 7
Description de chaque phase	Rappel	Introduction	Réflexion individuelle	Remédiation	Réflexion individuelle	Réflexion collective	Lecture
Enseignant, ce qu'il fait	Rappelle la question traitée lors de la dernière leçon : «comment les hommes sont-ils arrivés sur terre ?»	Introduit la question du jour : «quel est notre but sur terre ?» et exemplifie	Observe et aide	Explique et exemplifie	Observe et aide	Guide et questionne	Lit l'histoire
L'élève, ce qu'il fait	Ecoute	Ecoute et donne des exemples	Note ou dessine	Ecoute et répond	Note ou dessine	Discute et répond	Ecoute
Outils	Parole et cahier	Parole	Cahier et musique	Parole	Cahier et musique	Parole et cahier	La parole et l'album
Formes de travail	Oral et collectif	Oral et collectif	Ecrit et individuel	Oral et collectif	Ecrit et individuel	Oral et collectif	Oral et collectif
Capacités transversales et objectifs de formation générale travaillés	La communication	La communication	Les stratégies d'apprentissage, la démarche réflexive et la pensée créatrice	La communication	Les stratégies d'apprentissage, la démarche réflexive et la pensée créatrice	La communication, les stratégies d'apprentissage, démarche réflexive, pensée créatrice et exercice de la démocratie	La communication

7.5.2 Grille synthétique issue de ma deuxième observation

	Phase avant le débat	Phase 1	Phase 2	Phase 3	Phase 4	Phase 5	Phase 6
Description de chaque phase	Installation des élèves et exercice de concentration	Introduction	Questionnement collectif	Choix de la question à discuter	Réflexion individuelle	Réflexion collective	Exercice pratique, «je m'appelle ... et j'ai un ami qui s'appelle ...»
Enseignant, ce qu'il fait	Donne les consignes, montre l'exercice	Lecture d'un court extrait de l'album : « Ne m'appellez plus jamais « mon petit lapin » (G. Solotareff)	Note les questions, reformule, distribue la parole	Lit les questions, organise un vote à main levée	Demande aux élèves de réfléchir individuellement	Questionne, reformule, centre la discussion vers son objectif	Montre l'exemple et distribue la parole
L'élève, ce qu'il fait	Reproduit l'exercice	Ecoute	Se questionne	Manifeste son choix	Réflexion individuelle	Donne son avis et répond aux questions	Répète
Outils	Le corps et la parole	L'album jeunesse et la parole	Le tableau	Le tableau et le vote	La réflexion	La parole	La parole
Formes de travail	Collectif, écoute	Collectif, écoute	Collectif, oral	Collectif, oral	Individuel, réflexif	Collectif, oral	Collectif, oral
Capacités transversales et objectifs de formation générale travaillés	Communication	Communication, démarche réflexive et pensée créatrice	Démarche réflexive, communication et stratégies d'apprentissage	Vivre ensemble et exercice de la démocratie (formation générale)	Stratégies d'apprentissage, démarche réflexive et pensée créatrice	Démarche réflexive, communication, collaboration, stratégies d'apprentissage et vivre ensemble et exercice de la démocratie (formation générale)	Communication