

UNIVERSITÉ DE LA RÉUNION
ECOLE SUPÉRIEURE DU PROFESSORAT ET DE L'ÉDUCATION
MASTER MEEF - MENTION PREMIER DEGRÉ

LES ATELIERS À VISÉE PHILOSOPHIQUE EN MATERNELLE

Mémoire présenté par : BOUCHER Chloé

Sous la direction de : VIDALOU Cathy

Avril 2017

Article 1 : définition

Les travaux quels qu'ils soient (devoirs, comptes rendus, mémoires, articles, thèses), réalisés par les étudiants rattachés à l'Université, doivent toujours avoir pour ambition de produire un savoir inédit et d'offrir une lecture nouvelle et personnelle d'un sujet. Le plagiat constitue une violation très grave de l'éthique universitaire. Le plagiat consiste à s'approprier le travail d'autrui, c'est-à-dire à utiliser et reproduire le résultat de ce travail (texte ou partie de texte, image, graphique, photo, données...) sans préciser qu'il provient de quelqu'un d'autre.

Très concrètement : on plagie quand on ne cite pas l'auteur des sources que l'on utilise et quand on ne met pas une citation entre guillemets. Le plagiat, est un vol intellectuel. Il s'agit donc d'un délit, passible de sanctions.

Article 2 : circonstances aggravantes

Le plagiat est en soi un délit. Mais le fait de commettre un plagiat en vue d'obtenir indûment une note, un diplôme ou un grade universitaire est une circonstance aggravante.

La reproduction d'une œuvre originale sans le consentement de l'auteur est de plus qualifiée juridiquement de contrefaçon (articles L. 335-2 et L. 335-3 du code de la propriété intellectuelle).

Article 3 : engagements

- Les étudiants s'engagent à citer, en respectant les règles de l'art, les travaux qu'ils utilisent ou reproduisent partiellement. La méthodologie d'un travail universitaire, quel qu'il soit, implique que les emprunts soient clairement identifiés (guillemets) et que le nom de l'auteur et la source de l'extrait soient mentionnés.

- Les enseignants s'engagent à sensibiliser leurs étudiants à la lutte contre le plagiat, à leur faire signer la présente charte, et à les inciter à participer aux formations sur le sujet qui seront organisées aux différents niveaux de leur cursus. Il s'agit non seulement de leur expliquer ce qu'est exactement le plagiat, mais de leur montrer que celui-ci et ses différentes formes détournées (traduction mot à mot non référencée, paraphrase sans aucun effort de reformulation, etc.) est contraire aux exigences du travail universitaire demandé et évalué.

Article 4 : sanctions

Les manquements à la présente charte sont passibles de sanctions disciplinaires. La procédure disciplinaire ne préjuge pas d'éventuelles poursuites judiciaires dans les cas où le plagiat est aussi caractérisé comme étant une contrefaçon.

Signature de l'étudiant précédée de la mention « lu et approuvé »

REMERCIEMENTS

Pour réaliser ce mémoire, j'ai pu compter et m'appuyer sur plusieurs personnes que je tiens à remercier.

Dans un premier temps, Sophie Domen, directrice de mon école, qui m'a initiée à cette pratique en me fournissant les supports nécessaires à la mise en place d'ateliers philosophiques au sein de ma classe.

Bien sûr, Cathy Vidalou, directrice de ce mémoire, qui a su me guider, me conseiller et qui a toujours pris le temps d'effectuer une analyse critique soignée de mes productions. Cet accompagnement et cette écoute constants m'ont permis d'avancer progressivement dans l'élaboration de ce mémoire.

Puis, Virginie Banier, ma binôme, qui malgré certaines appréhensions lors de sa pratique appliquée des ateliers philosophique m'a accompagnée jusqu'à la finalisation du projet en me permettant, entre autres, de filmer ses séances.

Sans oublier, Christine, mon ATSEM et Isabelle, qui a effectué son service civique au sein de l'école, pour m'avoir filmée et suivie tout au long de l'année dans cette aventure en m'épaulant dans la gestion de classe.

SOMMAIRE

INTRODUCTION	5
I / Cadre théorique	8
A) L'émergence de la philosophie pour enfants	8
B) Les ateliers à visée philosophique par rapport aux nouveaux programmes de l'école maternelle	9
C) Le développement moral de l'enfant	11
D) Les différents courants et dispositifs	14
II / Cadre d'expérimentation	22
A) Le contexte	22
B) L'organisation et les thèmes des ateliers à visée philosophique au fil des périodes ..	23
C) Les grandes étapes d'une séance	25
D) L'expérimentation	26
1) Les modes de groupement.....	26
2) La place de l'enseignant	27
3) Les élèves	29
E) Le recueil de données	31
III/ Analyse critique des données	35
A) Étude des différents modes de groupement	35
B) Analyse de la posture de l'enseignant	38
C) Analyse du côté des élèves	42
1) Ethan.....	42
2) Amani.....	44
3) Noah.....	46
D) Bilan	48
Conclusion	51
Bibliographie	53
Annexes	55

INTRODUCTION

Chaque année, pendant les épreuves du baccalauréat, les médias diffusent les sujets de philosophie et débattent de leur faisabilité et originalité. Cette discipline est abordée au lycée à partir de la terminale et concerne les voies générales et technologiques. Peut-on, en une année, accéder à un niveau de maîtrise suffisant pour assimiler et réussir ce type d'épreuve ?

Depuis plus d'une dizaine d'années, la philosophie a fait son entrée au sein du premier degré sous forme « d'ateliers de philosophie » selon Anne Lalanne, de « discussion à visée philosophique » selon Michel Tozzi ou « d'atelier à visée philosophique » selon Jean-Charles Pettier. Il s'agit d'un « type de pratique de classe dans laquelle l'enfant est amené à s'interroger, à son niveau, sur des questions qui le touchent au quotidien, du point de vue d'une signification existentielle plus large. L'activité va lui permettre de s'exprimer sur ces questions devant les autres, de commencer à identifier des réponses possibles dont aucune n'est décrite comme définitive, suffisante. »¹

Christophe Marsollier, maître de conférences et docteur en sciences à l'université de La Réunion, a mené en 2010 une enquête auprès de 438 professeurs appartenant aux académies de la Réunion et de Lyon. Cette dernière révèle que 57.3% des enseignants du primaire pratiquent des débats philosophiques. Sophie Domen, la directrice de l'école maternelle Herbinière Lebert, située au chaudron à l'île de la Réunion, pratique cette discipline avec ses élèves de grande section et m'y a initiée.

Une semaine après la rentrée des classes, ma binôme et moi-même nous nous sommes retrouvées confrontées à un problème d'attouchement au sein de notre classe de grande section. En effet, des parents m'ont rapporté les dires de leur fille qui précisaient qu'un garçon de la classe l'avait touchée sous son tee-shirt pendant la sieste. En tant que professeur des écoles stagiaire, comment gérer cet incident ? Que dire aux parents pour les rassurer ? Comment aborder ce sujet avec les élèves ? S'agissant d'un acte qui renvoie aux droits et devoirs de chacun, évoquer cette situation à travers une discussion à visée philosophique nous a semblé pertinent.

¹ Pettier Jean-Charles, Dogliani Pascaline et Duflocq Isabelle. *Un projet pour apprendre à penser et réfléchir à l'école maternelle*. Paris : Delagrave, 2010, p. 15.

La première séance « C'est quoi un bisou ? » fut alors menée par ma binôme, en classe entière, deux jours après la discussion avec les parents. Suite à ce premier atelier, j'ai décidé de faire des ateliers philosophiques en maternelle mon sujet de mémoire et avec ma binôme nous avons choisi de mener une séance par semaine et d'inclure ce moment au sein de l'emploi du temps. Au fur et à mesure de ces séances, je me suis posée de plus en plus de questions, aussi bien sur ma manière d'animer, d'agir ou de répondre que sur les comportements et réponses des élèves. En effet, mes séances étaient préparées et pensées en amont mais face aux élèves, selon leurs réactions, la séance pouvait prendre une tout autre tournure et il fallait que je m'adapte afin de ne pas m'écarter de la visée philosophique de la discussion.

Par conséquent, pourquoi et comment pratiquer des ateliers à visées philosophiques en maternelle ? Cette question suppose également de s'interroger sur la/les posture(s) que l'enseignant doit adopter pour que des élèves de maternelle s'engagent dans une discussion à visée philosophique ainsi que sur la nature du dispositif à mettre en place. De même, elle suppose de s'interroger sur ce que l'on peut attendre d'élèves de grande section en termes de comportement et de réflexion.

De septembre 2016 à mars 2017, des ateliers philosophiques ont été pratiqués au sein de la classe afin de confronter les réalités du terrain à mes hypothèses qui sont les suivantes :

- Les élèves sont en mesure d'exprimer clairement leurs idées tout en prenant en compte celles des autres afin de faire avancer la discussion. De plus, ils sont capables de mettre en pratique et de respecter les règles de vie de la classe concernant la prise de parole et le respect de chacun ;
- L'objectif premier de ces ateliers étant le cheminement collectif d'une réflexion et non le langage, les ateliers philosophiques doivent se pratiquer en classe entière afin de créer une cohérence au sein du groupe classe ;
- Enfin, l'intervention de l'enseignant doit être succincte et se limiter à la reformulation des propos des élèves ou à des résumés qui permettent de faire des liaisons entre les idées de chacun. En aucun cas l'enseignant ne doit donner son avis ou chercher à transmettre un savoir.

Au sein de la première partie, j'évoquerai brièvement l'émergence de la philosophie pour les enfants ainsi que sa place au sein des programmes de l'école maternelle. Puis, je

présenterai ce qu'il est possible d'aborder et ce que l'on peut attendre de la part de jeunes élèves lors d'un atelier à visée philosophique en me basant sur les travaux de Piaget, Kohlberg, Bandura et Hoffman concernant le développement moral de l'enfant, avant de présenter les différents courants et dispositifs qu'il est possible de mettre en place au sein d'une classe.

Dans un second temps, je préciserai le cadre méthodologique mis en place au sein de ma classe de grande section : les dispositifs, le statut de l'enseignant ainsi que les différentes étapes d'une séance et les supports utilisés.

Enfin, je proposerai une analyse critique de cette pratique dans une dernière partie en axant mon examen sur les interventions de l'enseignant, les réponses et comportements des élèves ainsi que sur la comparaison des dispositifs retenus.

I / Cadre théorique

A) L'émergence de la philosophie pour enfants

En France, c'est au cours des années 1997-1998 que la philosophie à l'école élémentaire fait son apparition suite à l'initiative de réseaux associatifs tel que l'AGSAS de Jacques Lévine ou d'enseignants du premier degré bénéficiant d'une formation universitaire en philosophie comme Jean-Charles Pettier ou Anne Lalanne.

Une première étape du développement de la philosophie pour enfant a eu lieu en mars 1998 lorsqu'une réunion d'experts s'est tenue au siège de l'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture à Paris afin de mettre en œuvre un projet de philosophie pour les enfants. L'UNESCO initie alors un nouveau programme intitulé « *À l'école de la pensée, la pensée à l'école* » qui promeut au sein des établissements scolaires « une culture du questionnement par opposition à la culture traditionnelle de la réponse »². Yersu Kim, responsable de la section philosophie de l'UNESCO a affirmé en 1998 : « Au-delà de toute participation d'ordre médiatique à une nouvelle vogue, l'intérêt de la philosophie pour les enfants entre dans les préoccupations fondamentales de l'UNESCO. En vue de la promotion d'une Culture de la Paix, de la lutte contre la violence, d'une éducation visant l'éradication de la pauvreté et le développement durable, le fait que les enfants acquièrent très jeunes l'esprit critique, l'autonomie à la réflexion et le jugement par eux-mêmes, les assure contre les manipulations de tous ordres et les prépare à prendre en main leur propre destin. »³

Un deuxième pas est franchi en 2005 lorsque l'UNESCO proclame la *Journée mondiale de la philosophie* le troisième jeudi de novembre, surtout pour les jeunes en soulignant que « la philosophie est une discipline qui encourage la pensée critique et indépendante, à même d'œuvrer pour une meilleure compréhension du monde et de promouvoir la tolérance et la paix »⁴.

Enfin, le 18 novembre 2016 a lieu la cérémonie d'ouverture de la Chaire UNESCO, coordonnée par Edwige Chirouter, sur « *La pratique de la philosophie avec les enfants : une*

² AURIAC-SLUZARCZYK Emmanuèle et MAUFRAIS Martine. *Chouette ! Ils philosophent : encourager et cultiver la parole des écoliers*. Canopé, CRDP de Clermont-Ferrand, 2010, p. 27.

³ *Ibid.*

⁴ <http://www.unesco.org/new/fr/social-and-human-sciences/themes/most-programme/humanities-and-philosophy/philosophy-day-at-unesco/>. Page consultée le 21 février 2017.

base pour le dialogue interculturel et la transformation sociale » qui reconnaît la pratique de la philosophie avec les enfants comme « un des moteurs essentiels pour développer l'esprit critique, les compétences démocratiques, l'empathie, l'ouverture et le dialogue interculturel. »⁵

Reconnue depuis quelques années, la pratique de la philosophie en dehors des classes de terminale a maintenant toute sa place.

Comment insérer cette pratique au sein des établissements scolaires par rapport aux nouveaux programmes de l'école maternelle de mars 2015 ?

B) Les ateliers à visée philosophique par rapport aux nouveaux programmes de l'école maternelle.

Lorsque j'évoque ce sujet de mémoire avec mon entourage, beaucoup sont surpris : « De la philosophie avec des maternelles ? Ce n'est pas trop tôt ? ». Pourtant les questions des jeunes enfants sont souvent d'ordre philosophique : « Qu'est-ce qui se passe quand on est mort ? », « À quoi ça sert d'aller à l'école ? », « C'est quoi un Dieu ? »...

En parcourant les programmes de mars 2015, nous constatons que ces questions peuvent être traitées dans le cadre scolaire. Premièrement, « [L'enseignant] favorise les interactions entre enfants et crée les conditions d'une attention partagée, la prise en compte du point de vue de l'autre en visant l'insertion dans une communauté d'apprentissage [...] »⁶ Les ateliers philosophiques permettent ces interactions mais s'inscrivent davantage dans le cadre d'une communauté de recherche. De plus, « Pour provoquer la réflexion des enfants, l'enseignant les met face à des problèmes à leur portée. Quels que soient le domaine d'apprentissage et le moment de vie de la classe, il cible des situations, propose des questions ouvertes pour lesquelles les enfants n'ont pas alors de réponse directement disponible. [...] »⁷. Les questions à visée philosophique, caractérisées par leur ouverture et ne débouchant pas sur des réponses figées favorisent ainsi la réflexion des élèves. Enfin, « Ces activités cognitives de haut niveau sont fondamentales pour donner aux enfants l'envie d'apprendre et les rendre

⁵ <http://enfance-jeunesse.fr/chaire-unesco/>. Page consultée le 21 février 2017

⁶ Programme d'enseignement de l'école maternelle. Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015.

⁷ *Ibid.*

autonomes intellectuellement. »⁸. Ce dernier point caractérise un des objectifs majeurs de l'atelier philosophique : faire prendre conscience aux élèves qu'ils sont des êtres à part entière, capables d'avoir une opinion propre qui les caractérisera et leur permettra un développement intellectuel autonome.

De plus, l'accent est mis sur le « apprendre ensemble et vivre ensemble » afin de former des citoyens respectueux des règles concernant la laïcité et ouverts à la multiplicité des cultures. La pratique des ateliers philosophiques, menée en accord avec les programmes, permet selon moi de réfléchir ensemble pour vivre ensemble au sein de la société-classe en approchant les principes qui régissent notre société : liberté de penser et respect de chacun.

De surcroît, l'école maternelle a pour tâche de favoriser la construction identitaire de l'élève au sein d'un groupe : « Par sa participation, l'enfant acquiert le goût des activités collectives, prend du plaisir à échanger et à confronter son point de vue à celui des autres. Il apprend les règles de la communication et de l'échange. »⁹. Même si la finalité première d'un atelier philosophique n'est pas une approche citoyenne de la discussion, le caractère collectif des séances amène les élèves à s'approprier les codes communicationnels. Pour cela, « L'enseignant a le souci de guider la réflexion collective pour que chacun puisse élargir sa propre manière de voir ou de penser. Ainsi, l'enfant trouve sa place dans le groupe, se fait reconnaître comme une personne à part entière et éprouve le rôle des autres dans la construction des apprentissages. »¹⁰. Dans le cadre de la construction de la pensée qui caractérise la démarche philosophique, nous remarquons ici un des rôles de l'enseignant : guider la réflexion et non d'apporter de manière brute l'objet à penser.

Du fait de sa pratique en classe entière ou en groupe, l'élève est amené à trouver sa place, oser prendre la parole et écouter les dires des autres, et même voir ses propos être contredits.

Pour qu'une discussion s'engage, il faut que les élèves osent entrer en communication. C'est en osant parler devant et avec les autres que la discussion va pouvoir évoluer et s'enrichir. C'est en formulant le plus explicitement et correctement possible sa pensée que l'élève va pouvoir partager sa réflexion avec les autres, donc leur permettre de réagir.

⁸ *Ibid.*

⁹ *Ibid.*

¹⁰ *Ibid.*

Nous constatons ici tout l'enjeu de l'école maternelle : le développement du langage oral, qui selon Sylvie Plane, Vice-Présidente du Conseil Supérieur des Programmes et Professeur émérite de Sciences du langage à l'Université Paris-Sorbonne, est un objet multidimensionnel avec un double statut : moyen et véhicule des apprentissages.

Toutefois, même si cette pratique permet de travailler un des aspects essentiels de l'école maternelle qui est le développement du langage - et du même coup la maîtrise de la langue -, des élèves de grande section sont-ils aptes à philosopher ?

C) Le développement moral de l'enfant

Il existe deux approches concernant le développement moral chez l'enfant qui se complètent et qui permettent d'identifier les obstacles didactiques rencontrés par les élèves :

- L'approche « primat du cognitif », développée par Piaget et Kohlberg, qui considère que le développement des aptitudes cognitives conduit l'enfant à voir le monde différemment ;
- L'approche « primat du social », développée par Bandura et Hoffman, qui précise que c'est le contexte où l'enfant évolue qui lui permet de développer ses structures cognitives.

L'approche « primat du cognitif »

La théorie de Kohlberg, concernant les différents stades de développement du jugement moral, a fait son apparition dans les années 1970. Pour construire sa théorie, il a analysé les arguments d'enfants, d'adolescents et d'adultes face à des dilemmes moraux dont le plus connu est celui de Heinz.

Il a défini trois niveaux du développement cognitif. Chaque niveau est sous-divisé en deux stades. Ces derniers sont successifs et invariables et aucune régression morale n'est envisagée. Le passage d'un stade à l'autre s'explique par le développement des capacités cognitives et par les interactions avec autrui.

Il nomme le premier niveau « **la moralité pré-conventionnelle** » qui se développe au cours de l'enfance entre 2 et 7 ans. L'enfant n'a pas encore conscience des conventions sociales et est plutôt soucieux des conséquences de ses actions. L'égoïsme prime et les règles et la moralité viennent de l'extérieur et sont perçues à travers les punitions et récompenses possibles.

Au cours du premier stade, entre 2 et 5 ans, l'enfant n'a pas intégré les normes morales et cherche surtout à éviter les punitions. Puis, lors du second stade, il comprend que c'est dans son intérêt de bien agir parce qu'il y a éventuellement des récompenses qui en découlent. Les actes des enfants s'organisent alors autour de la punition ou de la récompense. Leur conduite est donc liée à l'autorité des parents et des éducateurs qui l'entourent.

Le deuxième niveau (entre 7 et 15 ans) se nomme « **la moralité conventionnelle** » et apparaît au moment où l'enfant prend conscience que notre société est régie par des conventions qu'il faut respecter. De plus, l'avis et l'intérêt du groupe sont pris en compte. Au cours du troisième stade, l'individu cherche à satisfaire aux attentes des membres de sa communauté et la question centrale est « Que va-t-on penser de moi ? ». Puis, au cours du quatrième stade, l'individu adopte des comportements qui renvoient aux conventions de la société. Les actions sont analysées en fonction des normes et lois de la société.

Enfin, « **la moralité post-conventionnelle** » se définit à partir du moment où les conduites adoptées vont au-delà des conventions qui régissent la société.

Pour Jean Piaget, ce sont les interactions sociales qui influencent le développement moral d'une personne. Au cours des années 1930, il met des enfants face à des situations-problèmes et observe leurs comportements et réactions. Il s'intéresse principalement au jugement moral et essaie de mettre en évidence différents stades de développement de ce jugement.

En racontant des histoires aux enfants qui décrivent des situations de vol, de mensonge ou de maladresse, il les amène à produire des jugements moraux. Suite à ces expériences, il a théorisé deux morales.

La première dite « **morale hétéronomique** », s'observe chez les enfants de moins de 7 ans et caractérise un respect des règles lorsque celles-ci sont prononcées par une personne qui a autorité sur l'enfant. Mais ce dernier ne les interprète pas. Il possède une **conception objective de la réalité** : l'intention ou les circonstances des fautes ne sont pas interprétées mais mesurées par rapport aux conséquences physiques ou matérielles. On parle de **respect unilatéral** de la règle.

À partir de 7 ans, l'enfant évolue vers « une moralité autonome » et commence à considérer d'un regard plus critique les règles. Le **respect mutuel** et la **conception subjective** de la réalité se mettent en place : l'enfant commence alors à interpréter les actes d'une personne en se basant sur plusieurs facteurs comme par exemple l'intention du responsable.

L'approche « primat du social »¹¹

À contrario, Bandura considère que l'enfant acquiert certaines valeurs morales grâce à son entourage qui représente le modèle de référence. Au cours des années 60', il a mis en évidence que les émotions, le comportement humains ainsi que la pensée peuvent être influencés par l'observation. Il parle « d'apprentissage vicariant » qui résulte de l'imitation par l'observation d'une personne. Cet apprentissage, qui comporte quatre facettes – attention, mémorisation, reproduction du comportement modelé et motivation –, va au-delà du mimétisme car les modalités comportementales observées sont ensuite modifiées. Par conséquent, les jugements émis par les personnes environnantes entraînent des modifications du jugement moral de l'enfant par **imitation**. De plus, le passage d'une moralité à une autre n'est pas irréversible mais se modifie en fonction de l'entourage social environnant. Les jugements moraux seraient donc des décisions morales prises sur la base de plusieurs facteurs.

Enfin, Hoffman a cherché à comprendre comment s'effectue l'acquisition des valeurs morales. Pour lui, les normes morales sont dans un premiers temps externes aux individus puis intériorisées. Cette **intériorisation** se ferait à travers les différents événements disciplinaires survenus au cours de l'enfance. Ces événements reflèteraient les attentes des parents envers leur enfant et se caractérisent par trois formes distinctes :

- 1) L'affirmation de pouvoir à travers des affirmations coercitives ou punitives ;
- 2) Le retrait d'amour caractérisé par un marchandage affectif altérant le lien parents/enfants ;
- 3) **L'induction** permettant à l'enfant de prendre conscience de la conséquence de ses actes sur autrui.

Cette dernière favoriserait l'intériorisation des valeurs morales en faisant appel à l'empathie de l'enfant tout en concentrant son attention sur les ressentis de la victime. Hoffman conçoit l'empathie comme « une réponse affective qui est plus en lien avec la situation d'une autre personne qu'avec la nôtre »¹². Il a décrit quatre stades séquentiels de développement en insistant sur le développement cognitif où la capacité de prendre en compte le point de vue d'autrui et la différenciation soi/autre jouent un rôle primordial :

¹¹ https://spirale-edu-revue.fr/IMG/pdf/Maryniak_Louis_Developpement_moral_et_apprentissage_-_Spirale_7_1992_.pdf. Page consultée le 22 mars 2017 et <https://www.cairn.info/revue-savoirs-2004-5-page-9.htm>. Page consultée le 26 mars 2017.

¹² <http://www.archipel.uqam.ca/1623/1/D1686.pdf>. Page consultée le 26 mars 2017.

1. Stade 1 (de 1 à 12 mois) : l'empathie globale où l'enfant confond ses émotions et celles des autres ;
2. Stade 2 (de 12 à 24 mois) : l'empathie égocentrique qui permet à l'enfant de concevoir la détresse de l'autre en la différenciant de la sienne ;
3. Stade 3 (de 24 mois à 6 ans) : l'empathie à l'égard des émotions d'autrui où l'enfant tient compte de la perspective affective de l'autre tout en comprenant que les intentions et besoins d'une personne diffèrent des siennes et donc que les émotions de cette personne peuvent aussi être différentes ;
4. Stade 4 (à partir de 6 ans) : l'empathie pour la condition générale d'une autre personne lorsque l'enfant conçoit que les autres possèdent une histoire et une identité qui leur sont propres et différentes de la sienne.

Ces différentes théories nous permettent de mieux appréhender le développement du jugement moral des élèves et peuvent nous orienter dans la préparation et réalisation des séances. En effet, le mode de groupement mis en place ainsi que le rôle de l'enseignant ont un impact sur la réflexion des élèves.

D) Les différents courants et dispositifs

Comme toute séance élaborée par un enseignant, une séance en atelier philosophique comporte un objectif. En fonction de ce dernier mais aussi de ce que l'enseignant cherche à faire émerger lors de ces ateliers, l'approche sera différente. Michel Tozzi, dans son livre *L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire* (2002), a défini plusieurs approches qui se caractérisent par des objectifs et dispositifs spécifiques. On peut distinguer :

1. Le courant psychanalytique ou psychologique employé par Jacques Lévine, psychologue et psychanalyste français, qui fonde en 1996 l'AGSAS (Association des Groupes de Soutien au Soutien) afin de faire face au déficit de l'école concernant le dialogue sur les grands problèmes concernant la vie. En prenant connaissance des travaux de Matthew Lipman, il décide de suivre une autre voie que celle proposée, qu'il juge centrée sur un « enseignement » de la philosophie qui se situe alors dans le cadre d'un « enseignement » officiel de la morale et des religions au sein de l'école. Or, pour lui, « l'enfant a d'abord besoin de faire l'expérience de sa propre pensée, et cela autrement que sur un mode

scolaire »¹³ et par conséquent le point de départ des ateliers de philosophie doit être la parole des élèves.

2. L'approche langagière du débat, où « la pratique “langagière” apparaît à la fois comme indispensable à la construction identitaire du sujet, à l'apprentissage de la réflexivité et au positionnement social dans l'interaction. »¹⁴

3. Le courant d'éducation à la citoyenneté, pratiqué par Sylvain Connac et Alain Delsol qui visera avant tout l'épanouissement personnel de l'élève et la construction d'une société plus démocratique à travers des échanges qui ne mènent pas à une prise de décision mais à une réflexion commune autour d'une question. Il ne s'agit pas ici d'argumenter pour convaincre l'autre mais pour savoir si ce que l'on dit est vrai, tout en cherchant avec les autres, en réfléchissant autour d'une question.

4. Le courant philosophique que l'on retrouve chez :

- Matthew Lipman (1922-2010), philosophe américain, pédagogue et chercheur en éducation, qui est le premier à s'être penché sur la philosophie pour les enfants au cours des années 1970 ;

- Anne Lalanne, qui suite à de nombreuses questions de la part de ses élèves, a décidé de mettre en place au sein de sa classe des « **ateliers de philosophie** » qui permettent « une réflexion devant les autres, avec les autres et aussi bien pour les autres ». ¹⁵ Pour elle, « Philosopher c'est d'abord réfléchir, c'est-à-dire faire un retour sur ses représentations, les prendre pour objet de son étude pour au moins trois raisons : savoir ce qu'on pense (en prendre conscience) ; savoir d'où vient ce qu'on pense (quelle est l'origine de ce savoir ?) et enfin jusqu'où ce savoir vaut comme savoir (c'est-à-dire quelle est sa valeur rationnelle ?). »¹⁶

En fonction du cycle, la durée, la disposition spatiale des élèves, le déroulement et les supports utilisés diffèrent¹⁷. Le rôle du maître se rapproche de la vision de Michel Tozzi :

¹³ <http://www.educ-revues.fr/Diotime/AffichageDocument.aspx?iddoc=32649>. Page consultée le 25 février 2017.

¹⁴ TOZZI Michel. *L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire*. Paris : CDNP, Hachette Éducation, 2002, p. 20.

¹⁵ LALANNE Anne. *Faire de la philosophie à l'école élémentaire*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur, 2^e édition, 2004, p. 28.

¹⁶ *Ibid.*, p. 25.

¹⁷ Cf. tableau, annexe 1, p. 56.

guider la réflexion des élèves. Ce travail de guidage s'organise autour de deux axes : reformulation et structuration des idées.¹⁸

- Michel Tozzi et Jean-Charles Pettier s'inscrivent quant à eux à la fois dans le troisième et quatrième courant. Le premier, didacticien de la philosophie française, est à l'initiative des « Discussions à Visées Démocratique et Philosophique » qui insistent sur le caractère communautaire en créant une « communauté de recherche dont l'objectif est de faire progresser la pensée en respectant trois étapes essentielles : questionner, conceptualiser, argumenter »¹⁹. Ces trois exigences intellectuelles sont la base de ce dispositif :

- Le questionnement permet de problématiser des questions, des notions et amène les élèves à une recherche aussi bien individuelle que collective ;
- La conceptualisation cherche à définir des termes et notions notamment à partir de distinctions notionnelles ;
- L'argumentation permet aux élèves de valider rationnellement leur point de vue et d'affirmer quelque chose tout en donnant matière à des objections justifiées lorsque d'autres ne sont pas d'accord.

Au sein de cette partie, j'ai choisi de développer essentiellement le premier et le quatrième courant qui correspondent davantage à ma pratique de classe. Afin de saisir l'essentiel de chaque pratique : la dimension développée, la place de l'enseignant, le(s) rôle(s) des élèves ainsi que les différentes phases de la séance, j'ai décidé de regrouper ces différentes caractéristiques au sein d'un tableau.

¹⁸ Le guidage s'effectue au moment même de la discussion et construit pour le groupe tout en s'appuyant sur les apports des élèves. La reformulation permettra de mettre en lumière des éléments exploitables afin de faire progresser la discussion en recentrant l'attention des élèves sur l'objet de la recherche. Concernant la structuration des idées, si elle a lieu au cours de la discussion elle permet de faire le point sur les idées alors qu'en fin de séance elle permet surtout de retracer le cheminement des élèves et de structurer la réflexion du groupe. Cette étape est importante car elle permet aux élèves d'organiser leur pensée.

¹⁹ In POUYAU Isabelle. *Préparer et animer des ateliers philo*. Paris : Retz, 2016, p. 12.

Auteur	La dimension	Les phases de la séance	La place de l'enseignant	Le(s) rôle(s) des élèves
Jacques Lévine	<p>Les ateliers visent un double objectif :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Permettre aux élèves de développer au sein d'un groupe une autre manière d'être en lien avec eux-mêmes, avec les adultes encadrants, les autres élèves du groupe, les apprentissages et le monde qui les entoure ; - Permettre aux adultes, observateurs silencieux, de changer de regard pour mieux prendre en compte le potentiel des élèves. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Un moment de parole est laissé aux élèves qui engagent alors un dialogue libre pendant lequel l'enseignant n'intervient pas mais enregistre les propos. 2. Puis, les élèves sont amenés à réécouter la discussion afin de favoriser des positionnements et réactions. 	<p>Le maître est garant du dispositif mais plus en retrait sur les contenus et solutions apportés.</p> <p>Il est même amené à déléguer une partie de son rôle d'animateur.</p>	<p>Place centrale accordée à l'élève afin qu'il se perçoive comme "sujet-pensant".</p>
Matthew Lipman	<p>Élaboration d'un programme complet comprenant guides pédagogiques et contes philosophiques destinés aussi bien aux maternelles qu'aux lycéens.</p> <p>L'objectif est de stimuler la pensée des élèves et leur permettre de la confronter en dialoguant avec les autres.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. L'enseignant ou les élèves lisent à voix haute un passage d'un des contes ; 2. Les élèves formulent les questions qu'ils se posent puis en choisissent une démocratiquement ; 3. Constitution d'une communauté de recherche où 	<p>L'enseignant-animateur accompagne la communauté et la réflexion des enfants sans transmettre de savoir mais clarifie les choses et provoque la critique.</p>	<p>Constituent une communauté de recherche où l'on ne cherche pas la bonne réponse mais la solidarité dans une recherche dialogique.</p>

		s'engage la discussion ; 4. Exercices relatifs à l'histoire lue qui a motivé le débat.		
Michel Tozzi	Le dispositif articule deux facettes : - Une visée démocratique caractérisée par des rôles spécifiques attribués aux élèves - Une visée philosophique portée par le maître	1. Mise en place : distribution des rôles et organisation spatiale 2. Échanges 3. Analyse de la discussion animée par l'enseignant	Il lance le débat et l'anime en : cadrant les échanges, relançant la discussion, demandant des précisions, reformulant, synthétisant les différents propos, soulignant les points de vue contradictoires pour amener les élèves à en discuter, valorisant ce qui est dit tout en instaurant un climat de confiance et de sécurité.	- Président de séance ²⁰ - Reformulateur ²¹ - Synthétiseur ²² - Observateur ²³ - Discutants ²⁴

²⁰ Le président de séance débute et clôture la séance en fonction du temps convenu avec l'enseignant, il répartit la parole mais ne participe pas à la discussion et gère le reformulateur en lui donnant la parole. Rôle pouvant être introduit dès la grande section.

²¹ Le reformulateur ne participe pas à la discussion afin d'être parfaitement concentré sur l'écoute des autres et doit redire ce qu'un élève a dit. Peut être introduit dès la grande section.

²² Le synthétiseur ne participe pas à la discussion mais prend des notes et intervient à moyen terme lorsque le président le lui demande. Rôle qui ne peut être introduit qu'en CE1 lorsque les élèves commencent à écrire.

²³ Rôle de l'observateur introduit en classe de CM1-CM2 et qui a pour fonction de prélever des informations spécifiques afin de prendre conscience de ce qui se passe : observation d'un rôle précis, observation des tours de parole et observation du processus de pensée.

²⁴ Les discutants expriment oralement leur point de vue tout en le justifiant, ils émettent des objections fondées et font avancer la discussion en se posant des questions, en amenant des exemples ou en définissant des notions.

Mais qu'en est-il de ces dispositifs au sein des classes de maternelle ? Sont-ils tous applicables dans leur totalité ?

Jacques Lévine s'est aussi intéressé à cette pratique au sein des classes de maternelle et précise qu'il est nécessaire de travailler en petit groupe, entre 6 et 8 élèves, contrairement à l'élémentaire où la discussion peut avoir lieu en demi-classe voire en classe entière. De plus, il recommande l'utilisation d'un bâton de parole et/ou d'un micro afin de faire réécouter l'enregistrement aux élèves par la suite pour relancer les échanges. D'autre part, le début de séance doit systématiquement commencer par un rappel des règles et des objectifs qui vont être poursuivis.

Pour avoir une idée de ce qu'il est possible d'observer dans une classe de grande section, le film *Ce n'est qu'un début*, de Jean-Pierre Pozzi et Pierre Bargougier, permet de voir comment peut se dérouler un atelier philosophique en cycle 1. Chaque séance, réalisée en classe entière, commence par une bougie que l'enseignante allume afin de symboliser le début de l'atelier puis elle pose une question. Au fur et à mesure des séances, ce sont les élèves qui posent les questions et nous les voyons évoluer : ils sont capables de rester dans le sujet, de rebondir en décalé, de dire s'ils sont d'accord ou non et d'argumenter.

Enfin, Jean-Charles Pettier s'est davantage interrogé sur la pratique des ateliers philosophique en maternelle qui selon lui, « permet de développer et de structurer chez l'enfant des questionnements spécifiques, de le conduire vers une autonomie intellectuelle et l'exercice de sa liberté de penser. »²⁵

Dans un premier temps, le cadre doit être fixe, souple et ritualisé dans le temps. C'est à l'enseignant de juger de la fréquence des séances mais il doit s'y tenir une fois insérées dans l'emploi du temps. Concernant l'espace de réflexion, il doit être pensé afin que chacun puisse se voir et s'entendre. De plus, l'utilisation de bougies ou de bâtons permet selon Jean-Charles Pettier de ritualiser le temps d'engagement des élèves lors de la séance, afin de créer un moment d'échange de paroles privilégié. Enfin, il faut penser à ritualiser les séances afin de garantir un cadre constant aux élèves :

²⁵ PETTIER Jean-Charles, DOGLIANI Pascaline et DUFLOCQ Isabelle. *Un projet pour apprendre à penser et réfléchir à l'école maternelle*. Paris : Delagrave, 2010, p. 79.

1. Rappeler le sens et les règles de l'atelier ;
2. Poser la question : problématiser ;
3. Engager la réflexion en se basant sur les énoncés des élèves et effectuer des synthèses (faites par l'enseignant ou un élève) ;
4. Argumenter
5. Conceptualiser
6. Prolonger la réflexion

Ces différentes phases doivent être anticipées par l'enseignant et apparaître au sein de la fiche de préparation qui peut aussi comporter d'autres caractéristiques :

- notre point de vue personnel concernant le thème ;
- un point de vue philosophique afin de situer les concepts ;
- un point de vue pédagogique qui comprend les pistes de réflexions proposées aux élèves.

Concernant la posture de l'enseignant, il doit clarifier son rôle à chaque séance et adopter un rôle de médiateur (qui s'effectue entre les élèves mais aussi entre les élèves et leurs réflexions) en choisissant : un positionnement d'écoute - il n'intervient pas directement mais peut par la suite revenir sur certains propos - et/ou un positionnement d'intervention - il signale les débordements et invite les élèves à réagir immédiatement.

Quelques stratégies pédagogiques, qui correspondent aux critères retenus pour analyser la posture de l'enseignant au sein de la troisième partie de ce mémoire, nous aident à percevoir ce rôle de médiateur qui doit faire « attention à toujours rester attentif, à encourager l'enfant, à s'interroger et non à transmettre une morale "déguisée" »²⁶.

En étant garant du fonctionnement de la classe et de la place de chaque élève, en permettant le déroulement de la séance dans le respect de chacun, en organisant la parole tout en créant un cadre sécurisant, l'enseignant permet aux élèves de penser par eux-mêmes. Mais « si d'avance l'enseignant a défini toutes les réponses qu'il attend, le cheminement pour y parvenir, s'il a prédéfini tous les résultats attendus, c'est sans doute qu'il ne se situe pas dans les perspectives d'une activité à visée philosophique. »²⁷.

²⁶ *Ibid.*, p. 21.

²⁷ *Ibid.*

Grâce à ces postures, « On n'amène pas l'enfant à réfléchir simplement parce qu'il se pose des questions. Au contraire, il se pose des questions parce qu'on sollicite sa capacité à réfléchir »²⁸. Le fait d'attribuer des rôles aux élèves permet de solliciter davantage leur capacité à réfléchir : distributeur de parole, synthétiseur, médiateur ou observateur. Ces derniers amènent une configuration de classe différente que celle pratiquée dans les autres disciplines ce qui par conséquent change les interactions entre élèves. Les critères de ces interactions seront analysés au sein de l'analyse critique des données.

C'est en se basant sur ces différents théoriciens que nous avons élaboré et mené des ateliers à visées philosophique tout au long de l'année au sein de notre classe de grande section.

²⁸ *Ibid.*, p. 34.

II / Cadre d'expérimentation

A) Le contexte

À la rentrée d'août 2016, en tant que professeur des écoles stagiaire, j'ai été affectée à l'école maternelle Herbinière Lebert, située au Chaudron, qui compte huit classes pour cent-quatre-vingt élèves, allant de la toute petite section à la grande section. Cet établissement fait parti du réseau d'éducation prioritaire et accueille principalement des familles issues d'un contexte socio-économique et culturel défavorisé.

Mon année de titularisation s'est déroulée au sein d'une classe de grande section en alternance une semaine sur deux avec ma binôme. L'effectif de cette classe a évolué au cours des trois premières périodes puis s'est stabilisé : vingt trois élèves dont treize garçons et dix filles. Le niveau est hétérogène :

- un élève a été maintenu en grande section car sa maîtrise de la langue et son articulation ne lui auraient pas permis d'accéder à la lecture en cours préparatoire ;
- un élève est suivi par une orthophoniste, aussi bien pour des problèmes de syntaxe, d'articulation et de compréhension. Suite à une équipe de suivi mise en place en mars 2017, il a été proposé que cet élève soit maintenu en grande section à la prochaine rentrée ;
- une élève est arrivée en début de troisième période et n'était pas scolarisée en début d'année ainsi qu'une partie de son année de moyenne section. De ce fait, elle a accumulé beaucoup de « retard » concernant les différents domaines. Elle sera elle aussi maintenue en grande section l'année prochaine.

Aucun des élèves de cette classe n'a déjà pratiqué un atelier philosophique au cours de sa scolarité, excepté l'élève maintenu en grande section qui a participé à des ateliers à visée philosophique l'année dernière au sein de la classe de grande section de la directrice. La mise en place de cette pratique s'est faite suite à un problème d'attouchement entre élèves survenu au cours de la deuxième semaine de la rentrée. Ma binôme et moi-même avons décidé d'appréhender la situation à travers un atelier philo. En effet, suite à un entretien avec la directrice de l'établissement afin d'évoquer la situation, celle-ci nous a conseillé de pratiquer

cette discipline avec les élèves afin d'évoquer le sujet. Ma binôme a effectué la première séance le vendredi 26 août 2016 autour du thème « C'est quoi un bisou ? ».

Nous souhaitions mener rapidement une séance afin d'une part de rassurer les parents mais aussi d'éviter qu'une trop longue durée ne s'installe entre l'incident et la séance. Pour appréhender cette discipline dans un laps de temps très court, nous nous sommes principalement basées sur l'ouvrage *Préparer et animer des ateliers philo*²⁹ d'Isabelle Pouyau.

La première séance n'a pas été filmée car je n'avais pas encore choisi ce thème comme sujet de mémoire. Mais c'est au cours de cet atelier, en tant qu'observatrice, que j'ai pris conscience qu'il s'agissait d'un thème qui m'intéressait et m'attirait malgré mes préférences pour les matières scientifiques. Étant débutante, en pleine découverte et recherche de ma position en tant qu'enseignante, cette séance m'a permis de voir un autre rôle que l'on pouvait jouer mais surtout un cadre d'apprentissage différent de celui que l'on nous enseigne à l'ESPE. Même si aucun des élèves de la classe n'avait pratiqué cette discipline auparavant, je les ai vus découvrir et participer à ce moment avec attention.

B) L'organisation et les thèmes des ateliers à visée philosophique au fil des périodes

Après ce premier atelier, nous avons fait le choix d'inclure au sein de l'emploi du temps de la classe un atelier philo par semaine. Ma binôme a accepté d'en conduire elle aussi durant sa semaine de présence en classe. Nous nous mettions alors d'accord en amont sur le sujet à aborder afin d'assurer une continuité avec les élèves. Tous les ateliers philosophiques se sont déroulés au sein de la classe afin de garantir un cadre sécurisant aux élèves.

Au cours de la première période, cinq ateliers philos se sont déroulés chaque vendredi après-midi de 13h30 à 14h15 en classe entière. Tous les élèves, ainsi que l'enseignant, étaient rassemblés au sein du coin regroupement de la classe, assis au sol en tailleur. Cependant, le choix du jour, de l'heure ne convenait pas. En effet, la séance d'éducation physique et sportive avait lieu juste après et la tranche horaire choisie affectait la durée d'attention et la concentration des élèves.

²⁹ POUYAU Isabelle. *Préparer et animer des ateliers philo*. Op. cit.

Pour nous aider à appréhender et pratiquer ces débats, nous nous sommes principalement appuyées, comme nous le suggérons plus haut, sur l'ouvrage d'Isabelle POUYAU, *Préparer et animer des ateliers philo*, dont nous avons extrait trois thèmes au cours de cette première période.

Au cours de la deuxième période, nous avons inséré cette discipline au sein de l'emploi du temps le lundi après-midi, toujours de 13h30 à 14h15. Cependant, la séance d'éducation physique et sportive avait toujours lieu juste après car nous n'avions pas réussi à modifier les créneaux avec l'équipe pédagogique. Sur huit séances, cinq thèmes ont été abordés à la deuxième période. Au cours de cette période, j'ai expérimenté une séance en atelier dirigé.

En période trois, les ateliers philo se sont déroulés le vendredi matin dans un premier temps de 8h30 à 9h30 puis, à cause des visites qui avaient lieu ce jour-là, nous avons choisi de décaler cette pratique le mercredi matin aux mêmes horaires, en demi-classe. Ce choix sera expliqué au sein de la troisième partie. Au cours de ces six semaines de classe, nous avons pratiqué cinq séances et abordé deux thèmes.

Période 1	Période 2	Période 3
1) C'est quoi un bisou ? 2) C'est quoi un enfant ? Deux séances. 3) Comment est-ce qu'on fait pour devenir un grand ? 4) Être une fille ou un garçon est-ce que c'est pareil ?	1) Etre une fille ou un garçon est-ce que c'est pareil ? 2) Pourquoi on ne fait pas tout ce que l'on veut ? Deux séances. 3) Pourquoi on va à l'école ? 4) Qu'est-ce qui se passe quand on se trompe ? Deux séances. 5) C'est quoi un ami ? Deux séances.	1) Qu'est-ce qui est beau? Deux séances. 2) Est-ce qu'il faut toujours dire la vérité ? Deux séances.

C) Les grandes étapes d'une séance

Afin de créer une cohérence et une continuité entre ma binôme et moi-même, nous avons élaboré ensemble les rituels et déroulement des ateliers philosophiques. Nous nous sommes basées sur les travaux de Jacques Lévine, Michel Tozzi ou encore Matthieu Lipman afin de respecter au mieux les conditions d'une discussion à visée philosophique tout en prenant en compte le contexte de notre classe.

Chaque atelier commençait par la formation d'un cercle : les élèves et l'enseignant s'asseyaient par terre, en tailleur au niveau du coin regroupement. Puis, les règles de l'atelier étaient rappelées³⁰.

La question du jour était alors posée par l'enseignante afin de permettre une première phase d'émergence des idées durant environ cinq minutes. Dans la foulée, pendant environ 15 minutes, en fonction du thème abordé, nous proposons aux élèves :

- une activité de représentation graphique individuelle ou collective *ou*
- une activité de tri d'images *ou*
- une lecture d'un album *ou*
- l'écoute d'un extrait musical *ou*
- le visionnage d'une vidéo *ou*
- l'écoute d'une histoire.

La troisième étape, d'une quinzaine de minutes, consistait à mettre en commun ce qui avait été réalisé, vu ou écouté afin de confronter les points de vue et de développer ce qui avait été dit lors de la première phase.

Enfin, il s'agissait pendant 5 minutes de faire la synthèse de ce qui avait été dit.

Nous essayions de consacrer deux séances à chaque thème afin de développer les idées qui avaient émergé lors de la première séance. Cependant, nous devions conjuguer sorties scolaires, visites et problématiques du moment de certains élèves.

³⁰ Cf. Annexe 3, p. 58.

D) L'expérimentation

1) Les modes de groupement

Au cours d'un atelier à visée philosophique, il est évident que le langage est le moyen de communication qui prime. S'agissant d'un des axes majeurs des nouveaux programmes, il est recommandé de pratiquer des séances de langage en petit groupe afin que chaque élève puisse s'exprimer suffisamment, aussi bien en terme de fréquence que de durée. La pratique de ces ateliers en classe entière semble donc contradictoire avec les attentes ministérielles mais aussi avec la logique de l'activité. Cependant, au cours d'un atelier à visée philosophique, l'expression d'une réflexion individuelle s'insère dans une communauté de recherche afin de faire progresser la réflexion collective qui se retrouvera alors en chacun. En effet, « le développement d'un échange langagier collectif est la condition d'un développement de la pensée individuelle »³¹. Le langage est alors un moyen et non une fin en soi afin d'accéder à la finalité première d'une séance d'atelier philosophique qui est le cheminement d'une réflexion.

C'est pourquoi nous avons décidé avec ma binôme de pratiquer dans un premier temps ces ateliers en classe entière au cours des périodes une et deux (à l'exception d'une séance dirigée en fin de période 2). Ce mode de groupement nous permettait en tant qu'enseignantes de découvrir cette pratique en bâtissant une base commune avec l'ensemble des élèves : les règles de l'atelier philosophique ainsi que les rituels, la place de l'enseignant, un cadre sécurisant ainsi que le fonctionnement général.

Nous avons fait le choix d'utiliser un bâton de parole lors des quatre premiers ateliers car cette classe regroupe un bon nombre de grands parleurs que nous avons du mal à gérer en début d'année. Puis, lors de la cinquième séance, une fois les premières appréhensions dépassées et parce que nous avons envie de faire évoluer le dispositif, nous avons supprimé le bâton de parole et instauré une nouvelle règle : lever le doigt et attendre d'avoir la parole.

À la fin de la première période, les élèves étaient toujours enthousiastes à l'idée de pratiquer ces ateliers et nous concernant, nous trouvions de plus en plus notre place. Nous avons donc décidé de continuer sur le même mode de groupement en deuxième période.

³¹ PETTIER Jean-Charles, DOGLIANI Pascaline et DUFLOCQ Isabelle. *Un projet pour apprendre à penser et réfléchir à l'école maternelle. Op. cit.*, p. 37.

Cependant, à la fin de cette deuxième période, il devenait difficile de gérer les tours de parole entre élèves qui souhaitent de plus en plus participer. En effet, ils avaient intégré le principe des ateliers philosophique et osaient de plus en plus prendre la parole. Il était alors impératif de changer le mode de groupement afin de ne pas perdre l'entrain des élèves et par conséquent de faire évoluer la réflexion collective.

J'ai alors pratiqué un atelier en dirigé avec les trois groupes de la classe en les faisant passer les uns à la suite des autres au cours d'une matinée. Cependant, ce mode de groupement demande beaucoup d'aménagement et il n'est pas toujours possible de le mettre en place. Par conséquent, au cours de la troisième période nous avons divisé la classe en deux groupes hétérogènes. Une douzaine d'élèves en activité avec l'ATSEM à la BCD et l'autre partie des élèves en classe avec l'enseignant.

Enfin, en changeant de dispositif, il était possible de faire évoluer les rôles des élèves tout en changeant la posture de l'enseignant.

2) La place de l'enseignant

Au cours d'un atelier à visée philosophique, le statut de l'enseignant se trouve modifié. En effet, il n'est plus le point de rencontre des yeux et des oreilles des élèves en attente d'un savoir à assimiler. Il devient un coordonnateur discret des échanges entre élèves mais dont le rôle est non négligeable pour le déroulement de la séance.

En tant que professeur des écoles stagiaire, se lancer dans la pratique d'ateliers philosophiques n'est pas évident. En effet, nous découvrons notre métier, nous cherchons notre place et nous apprenons à gérer une classe en essayant d'articuler maîtrise et lâcher prise lors de nos séances. Une des principales difficultés lorsque l'on débute est ainsi de se mettre en retrait, d'amener les élèves à l'objectif visé tout en les guidant sans les diriger. Nous préparons alors nos séances selon différentes phases bien précises et nous envisageons des remédiations afin de répondre au plus près aux besoins des élèves.

Pour nous aider dans la construction de nos séances, nous nous sommes reportées aux dix questions que proposent Jean-Charles Pettier et Véronique Lefranc dans leur ouvrage *Un projet pour philosopher à l'école* :

1. **Quels sont les objectifs de la séance ?** Savoirs, actes ou valeurs ? Une situation de débat est-elle pertinente ?

2. **Le sujet choisi fait-il débat ?** Il s'agira d'identifier les concepts, les positions possibles et les questions auxquelles les élèves n'avaient pas pensées.
3. **En quoi cela fait-il débat ?** Penser à des exemples qui parlent aux élèves.
4. **Les termes utilisés sont-ils accessibles ?**
5. **Est-il possible de mobiliser d'autres disciplines scolaires ?** Penser à varier les supports.
6. **Le support choisi est-il pertinent ?** Est-il proche des élèves tout en permettant le débat ?
7. **Quel est le rôle de l'enseignant ?** Ce rôle sera-t-il indiqué aux élèves au début de l'échange ?
8. **Quel est le rôle donné aux élèves ?**
9. **Comment s'organise la gestion du temps ?** Y a-t-il des phases individuelles et des échanges collectifs prévus (en petits groupes puis en classe entière) ? L'organisation spatiale de la classe permet-elle ces échanges ?
10. **Quels sont les critères qui permettent de dire que le débat est réussi ?**

Notre priorité était de ne pas influencer les élèves, de ne pas donner notre avis comme s'il s'agissait de la vérité à retenir. Car « nous ne devons pas penser à leur place. Mais les suivre »³². Il s'agissait alors de trouver un équilibre entre prise en charge du discours sans transmission de savoir et participation en tant que sujet pensant existant au sein de la discussion qui suspend ses habitudes de jugement. Cet exercice, considéré comme un art par Emmanuèle Auriac-Slusarczyk et Martine Maufrais qui précisent que : « Animer une discussion philosophique est un art : savoir poser les bonnes questions au bon moment afin que les membres de la communauté de recherche développent de plus en plus leur esprit critique, leur aptitude à raisonner et, par le fait même, leur confiance en soi, n'est pas évident... Mais comme tout autre art, celui d'animer une discussion philosophique s'acquiert et ce, par la pratique. »³³

Afin de développer cet art, nous avons pratiqué des ateliers philosophiques tout en faisant évoluer notre posture au cours des périodes. Tout au long des périodes une et deux, nous endossions les différents rôles de :

³² AURIAC-SLUZARCZYK Emmanuèle et MAUFRAIS Martine. *Chouette ! Ils philosophent : encourager et cultiver la parole des écoliers. Op. cit.*, p. 83.

³³ *Ibid.*, p. 75.

- **reformulateur** afin de rendre les propos de chacun explicite pour les autres tout en évitant une dérive ;

- **président de séance** afin d'effectuer des régulations complémentaires et interdépendantes d'ordre social (les tours de parole), cognitives (les thèmes s'enchaînent-ils ? Sont-ils pertinents ?) ainsi que linguistiques et langagières (les propos sont-ils précis ? compréhensibles ? l'élève est-il capable de reformuler suite à une demande ?) ;

- **synthétiseur** des différents propos émis sans les dénaturer afin de créer du lien. Il s'agit de relier pour aider à la construction d'un raisonnement qui propulsera la réflexion des élèves.

Cependant, un de nos objectifs était de rendre les élèves de plus en plus investis dans la progression de la discussion mais surtout de la réflexion. Pour ce faire, nous avons choisi de donner de nouveaux rôles aux élèves : président de séance et synthétiseur à partir de la troisième période afin de nous effacer davantage tout en restant omniprésentes au cours de la séance afin de garantir la visée philosophique de l'atelier. Cette nouvelle place ainsi que ces nouveaux rôles proposés à certains élèves ont eu des répercussions sur la participation des discutants.

3) Les élèves

Lors d'un atelier à visée philosophique, la place accordée aux élèves est différente par rapport à celle habituellement observée au cours des situations d'apprentissage. Ceci est dû au fait qu'il s'agit, pour ma part, d'une situation de réflexion collective permettant d'accéder à des apprentissages réflexifs et sociaux et non pas à des apprentissages scolaires. Cette nouvelle visée change la posture des élèves qui sont alors amenés à dépasser leurs opinions et expériences pour prendre en considération celles des autres afin d'en discuter. « C'est arriver non seulement à penser ensemble mais surtout à généraliser ce qui est pensé. »³⁴ Cette posture n'est pas évidente à adopter pour des élèves de grande section car ce qui caractérise les élèves de 5/6 ans, ce sont « un degré de socialisation faible, une maîtrise langagière et cognitive peu développée et des points de vue principalement égocentriques. »³⁵

³⁴ TOZZI Michel. *L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire*. Op. cit., p. 47.

³⁵ TOZZI Michel. *Les activités à visée philosophique en classe : l'émergence d'un nouveau genre ?* Paris, Canopé, 2003, p. 111.

Ces éléments ont été mis en avant par Anne Lalanne³⁶ qui au cours de sa pratique d'atelier philosophique au cycle 2, a relevé quatre difficultés de la part des élèves :

- S'extraire du vécu personnel et de l'exemple
- Formuler correctement une idée
- Rester dans le thème
- Prendre en compte les idées des autres afin de dialoguer

Pourtant, il est nécessaire de dépasser ces difficultés afin non pas d'apprendre la philosophie mais pour apprendre à philosopher.³⁷ J'ai donc choisi de sélectionner trois élèves, aux profils très différents, pour d'analyser leur évolution au fil des séances mais surtout afin d'observer s'il est possible, à cet âge, d'accéder à une discussion à visée philosophique et non à une simple juxtaposition des idées.

Le premier élève que j'ai choisi de suivre s'appelle Ethan, son âge correspond au niveau de grande section. Cependant il a accumulé un certain retard aussi bien au niveau des apprentissages que de l'autonomie. En effet, après un entretien avec le psychologue du RASED et une équipe de suivi, il a été proposé à la famille un maintien en grande section l'année prochaine voire une orientation en ULIS. Ce choix vient du fait qu'Ethan s'exprime très peu du fait de lacunes importantes au niveau du vocabulaire et de la syntaxe. De plus, son attention ne dépasse pas quelques minutes, ce qui ne lui permet pas de s'investir pleinement dans les activités proposées surtout lorsque nous faisons évoluer les situations et que la manipulation devient moins importante, ce qui est le cas au cours d'un atelier à visée philosophique où les élèves sont principalement en posture d'écoute et de réflexion.

La deuxième élève retenue se nomme Amani. C'est une élève qui est à l'aise au niveau des différents domaines d'apprentissage, qui s'exprime volontairement et de manière claire. Cependant, son caractère déjà bien affirmé nous avait donné quelques difficultés en début d'année. En effet, elle avait tendance à tester voire défier notre autorité en nous répondant et en refusant parfois de respecter les règles de vie de la classe, notamment celle qui concerne le respect des camarades. Ce point fait partie d'une des règles de l'atelier philosophique, il est indispensable pour que les élèves se sentent en confiance et s'expriment, j'ai donc choisi cette élève afin d'analyser sa posture au fil des séances.

³⁶ LALANNE Anne. *Faire de la philosophie à l'école élémentaire. Op. cit.*

³⁷ POUYAU Isabelle. *Préparer et animer des ateliers philo. Op. cit.*

Enfin, le dernier élève s'appelle Noah. C'est un garçon autonome, qui n'a pas peur de s'exprimer en classe qu'il s'agisse de donner son point de vue, de venir en aide à ses camarades ou d'exprimer ses difficultés lorsqu'il ne comprend pas une activité. C'est un grand parleur qui a souvent du mal à attendre d'avoir la parole car sa capacité de réflexion est, selon moi, plus avancée que celle des autres. C'est en tout cas le cas concernant les différents domaines d'apprentissages. Je l'ai donc sélectionné afin de voir si cette capacité de réflexion se manifestait, et comment, au cours des ateliers philosophiques.

E) Le recueil de données

Afin de répondre à ma problématique, sur dix-sept séances réalisées entre août 2016 et mars 2017, j'en ai filmé et retranscrit plusieurs et j'en exploiterai six au sein de ce mémoire. Les caractéristiques de ces dernières ainsi que les explications de ces choix sont regroupées au sein du tableau ci-dessous.

N° Séance Thème Animé par	Date Durée	Présents/Absents Mode de groupement	Choix
- Quatrième séance - Comment est-ce qu'on fait pour devenir un grand ? Séance 1. - Chloé Boucher	Période 1. Le vendredi 16 septembre 2016 45 minutes.	- Sur 22 élèves inscrits, 20 étaient présents. - Absents : Kenaan et Djallil. - Classe entière	Il s'agit de la deuxième séance que j'anime. J'analyserai ma posture ainsi que celle des élèves.
-Cinquième séance - Etre une fille ou un garçon est-ce que c'est pareil ? Séance 1. - Chloé Boucher	Période 1. Vendredi 30 septembre 2016. 40 minutes.	- Sur 23 élèves inscrits, 21 sont présents. - Absents : Caméla et Noah. - Classe entière	Cette séance reprend le même thème que celui que j'ai pu observer au sein de la classe de la directrice. Il s'agira de comparer ma posture par rapport à la séance précédente et d'analyser ce changement du côté des élèves.

<p>- Huitième séance</p> <p>- Pourquoi on ne fait pas tout ce que l'on veut ? Séance 2.</p> <p>-Chloé Boucher</p>	<p>Période 2.</p> <p>Lundi 7 novembre 2016.</p>	<p>- Sur 23 élèves inscrit, 19 sont présents.</p> <p>- Absents : Samir, Valentin, Anas, Yuri.</p> <p>- Classe entière</p>	<p>Pour cette deuxième séance de la séquence, il s'agit de voir si les élèves dépassent les représentations de la première séance.</p>
<p>- Douzième séance</p> <p>- C'est quoi un ami ? Séance 1</p> <p>- Chloé Boucher</p>	<p>Période 2.</p> <p>Mercredi 7 décembre 2016.</p> <p>Trois fois 25 minutes</p>	<p>- Sur 23 élèves inscrits, 22 sont présents.</p> <p>- Absents : Djallil.</p> <p>- Atelier dirigé</p>	<p>Ici, c'est le mode de groupement choisi qui sera analysé ainsi que l'impact sur les élèves et la posture de l'enseignant.</p>
<p>- Seizième séance</p> <p>- Est-ce qu'il faut toujours dire la vérité ?</p> <p>Séance 1</p> <p>- Chloé Boucher</p>	<p>Période 3.</p> <p>Mercredi 15 février 2017.</p> <p>Deux fois 30 minutes</p>	<p>- Sur 23 élèves inscrits, 20 sont présents.</p> <p>Absents : Ciara, Djallil et Samir.</p> <p>- Demi-classe</p>	<p>Il s'agit de la troisième séance réalisée en demi-classe. Cette séance est sélectionnée par rapport : au thème, aux réactions des élèves ainsi que pour analyser les nouveaux rôles de président de séance et de synthétiseur.</p>
<p>- Dix-septième séance</p> <p>- Est-ce qu'il faut toujours dire la vérité ? Séance 2</p> <p>- Bannier Virginie.</p>	<p>Période 3.</p> <p>Mercredi 22 février 2017.</p> <p>Deux fois 25 minutes.</p>	<p>- Sur 23 élèves inscrits, 22 sont présents.</p> <p>Absents : Djallil.</p>	<p>Il s'agit de voir si les élèves dépassent les idées et comportements observés lors de la première séance. De plus, la posture de l'enseignant sera analysée ainsi que celle des élèves dans leur nouveau rôle de synthétiseur et président de séance.</p>

Au sein de la troisième partie, les trois entrées de ma problématique seront analysées sur la base de plusieurs critères :

Les dispositifs, les avantages et inconvénients de chacun - classe entière, dirigé et demi-classe - seront confrontés.

En ce qui concerne la posture de l'enseignant, différents critères peuvent être retenus :

- Sa position d'écoute active (permettant à l'élève de s'exprimer jusqu'au bout de son idée) ou d'intervention (qui permet d'éviter les débordements afin de recentrer les dires des élèves ou les inviter à réagir) ;
- Sa capacité à mettre les élèves en confiance en ne portant aucun jugement de valeur ;
- Son rôle de président de séance, de reformulateur et de synthétiseur ;
- La manière dont il effectue les régulations sociale, cognitive, langagière et linguistique ;
- Ses demandes d'approfondissement ou d'explicitation afin que les élèves précisent leur point de vue ;
- La mise en évidence des contradictions ;
- Sa capacité à se mettre de plus en plus en retrait ;
- Sa façon de rebondir et d'élargir la discussion à l'aide de questions d'ouverture ou de retours sur les propositions des élèves ;
- La gestion du temps et de l'effectif ;
- La manière de gérer certaines confidences des élèves ;
- La capacité de conclure une séance.

Dans un souci de précision et de clarté de mon analyse au sein de la troisième partie, j'ai décidé de ne retenir que trois critères concernant la posture de l'enseignant : son rôle de reformulateur, ses demandes d'approfondissement ou d'explicitation ainsi que sa façon de rebondir et d'élargir la discussion.

Au vu de ma pratique, il ne me semblait pas pertinent d'analyser le nombre de tours de parole ou le temps de parole de l'enseignant : ce paramètre est complexe à analyser mais il est surtout très subjectif. En effet, la mise en retrait de l'enseignant, surtout en maternelle, ne garantit pas l'autonomie réflexive des élèves qui s'écartent facilement du sujet et par conséquent, s'éloignent de la visée philosophique de la discussion.

Enfin, l'analyse des propos des élèves, de leurs comportements et de leur cheminement réflexif peut se fonder sur différents paramètres :

- leur capacité à oser prendre la parole face à leurs camarades mais aussi face à l'enseignant ;
- leur aptitude à ne pas s'écarter du sujet ;
- leur capacité à respecter les règles des tours de parole ;
- leur position d'écoute ;
- leurs réactions lorsqu'ils sont interpellés par un pair et/ou lorsque leurs pensées sont contestées ;
- leur capacité de s'éloigner du vécu personnel et de l'exemple ;
- leur facilité ou non à repenser leur position ;
- la prise de conscience que leur réponse n'est pas la seule et l'unique possible ;
- leur pratique d'un exercice de langage et de pensée afin de formuler clairement leurs idées ;
- l'image d'eux-mêmes qu'ils développent.

Toujours dans un souci de clarté et de précision d'analyse, afin d'analyser l'évolution des trois élèves sélectionnés, trois critères seront développés au sein de la troisième partie : leur capacité à formuler clairement leurs idées, leur facilité ou non à repenser leur position ainsi que leur capacité à s'éloigner du vécu personnel et de l'exemple.

III/ Analyse critique des données

Comme précisé plus haut, le dispositif choisi pour pratiquer un atelier à visée philosophique varie selon les théoriciens. Le dispositif regroupe plusieurs critères que nous avons fait évoluer au fil des périodes une, deux et trois au sein de notre classe de grande section :

- mode de groupement des élèves : classe entière, groupe de 8 puis demi-classe ;
- place de l'enseignant : animateur gérant l'ensemble des rôles puis animateur plus en retrait ;
- rôle(s) donné(s) aux élève : discutants puis ajout des statuts de président de séance et de reformulateur.

A) Étude des différents modes de groupement

Au sein de cette partie, nous étudierons le mode de groupement des élèves en analysant les avantages et inconvénients de chacun d'entre eux.

Premièrement, je pense que les premières séances d'atelier à visée philosophique doivent se dérouler en classe entière pour deux raisons :

1. En regroupant l'ensemble des élèves lors des premiers ateliers, cela permet d'instaurer un cadre commun, présenté à tous de la même manière ;
2. Pratiqué en début d'année, cela permet aux élèves de mieux se connaître mais aussi d'instaurer une cohésion de classe basée sur le respect de chacun.

Au début, les élèves hésitent à prendre la parole, ils sont intrigués par ce nouveau cadre où tous les élèves ainsi que l'enseignant sont assis par terre pour discuter. Quant à l'enseignant, il cherche sa place dans cette nouvelle configuration de classe tout en écoutant, distribuant la parole et posant des questions afin de faire progresser la réflexion collective.

Notre classe étant composée de nombreux grands parleurs et pour éviter d'être submergées dès les premières séances concernant les dires des élèves, il nous a paru pertinent d'utiliser un bâton de parole lors des quatre premières séances. Cependant, je trouvais que cette manière de procéder bloquait la réflexion et effaçait ce côté spontané de la discussion car à mon grand étonnement, les élèves respectaient cette règle à la lettre. Nous avons enlevé le

bâton et les élèves devaient alors lever le doigt pour parler. Cette manière de procéder permet d'une part de faire un travail sur le respect du tour de parole de chacun mais surtout d'entendre davantage de réactions des élèves. Avec cette organisation, je souhaitais amener les élèves à prendre la parole le plus librement possible et surtout m'effacer.

Mais la configuration classe entière comporte certains inconvénients :

- La gestion du groupe classe en terme de distribution de la parole : difficile de faire participer tous les élèves ;
- Il est plus difficile d'attribuer un rôle aux élèves ;
- L'attention des élèves est plus difficile à capter et à maintenir ;
- Difficulté pour l'enseignant de retenir l'ensemble des informations pour effectuer une synthèse tout en animant l'atelier ;
- Travail de groupe moins facile à mettre en place concernant l'organisation spatiale et le niveau sonore.

À la fin de la deuxième période, ma binôme et moi avons remarqué que les élèves osaient de plus en plus prendre la parole mais que leur enthousiasme à pratiquer des ateliers philosophique diminuait. En effet, il devenait vraiment difficile de capter l'attention de chacun et donc de faire verbaliser les pensées afin d'enrichir et de faire progresser la réflexion collective. J'ai décidé de pratiquer un atelier philosophique en dirigé à la fin de la période deux afin de déterminer si cette configuration était pertinente à mettre en place en troisième période.

Au cours de cette séance, que j'ai conduite trois fois afin que tous les groupes passent, j'ai pu constater de nombreux avantages :

- La mise en commun est plus riche car elle regroupe les idées des trois groupes ;
- Le travail en petit groupe est plus facile à mettre en place ;
- L'effectif réduit est plus sécurisant pour les petits parleurs qui de plus prennent des repères au sein de leur groupe ;
- Les élèves ont plus la possibilité de parler et il est plus facile de capter et de maintenir leur attention ;
- L'enseignant peut ajuster son rôle au fur et à mesure des groupes.

Malgré ces avantages, nous n'avons pas choisi ce mode de groupement à la période trois car il comportait les inconvénients suivants :

- La gestion des autres groupes en terme de niveau sonore mais aussi d'activité à prévoir posait souci. De plus, les élèves ont tendance à écouter le groupe en atelier philosophique puis redire les idées lorsqu'ils passent en atelier ;
- La gestion du temps : en fonction des groupes et des propos des élèves, l'atelier n'avance pas au même rythme. Il est difficile de continuer l'atelier alors que les autres groupes ont terminé leur activité ;
- Difficulté pour l'enseignant de retenir l'ensemble des idées puis de les restituer lors de la mise en commun ;
- Activité répétitive pour l'enseignant qui risque de développer des attentes voire de diriger les élèves au fur et à mesure des groupes.

Même si les ateliers en dirigé permettent un travail sur la langue plus important, l'objectif premier de ces ateliers qui consiste à faire évoluer la réflexion collective n'est pas suffisamment exploité. En effet, lorsqu'il y a huit élèves la discussion tourne vite en rond et les échanges sont appauvris par manque de confrontation d'idées et de dynamisme.

Le mode de groupement en demi-classe est donc un bon compromis dont nous pouvons souligner les avantages :

- Meilleure gestion que celle du groupe classe en terme de tour de parole ;
- Mise en commun plus facile à gérer entre les deux groupes ;
- Possibilité pour les élèves de parler plus souvent ;
- Attention des élèves plus facile à capter et à maintenir ;
- Gestion facilitée de l'autre groupe ;
- Peu répétitif pour l'enseignant avec possibilité toutefois d'ajuster sa posture en faisant passer le deuxième groupe ;
- Attribution de rôles aux élèves plus aisée.

Il existe bien entendu des inconvénients mais plus faciles à contourner :

- Organisation spatiale afin que les élèves ne participant pas à l'atelier se trouvent dans une autre pièce pour ne pas être influencés ;
- Gestion du temps : en fonction des groupes et des propos des élèves, l'atelier n'avance pas au même rythme.

En modifiant le mode de groupement, il est donc possible de faire évoluer les rôles des élèves tout en modifiant la posture de l'enseignant.

B) Analyse de la posture de l'enseignant

Au cours d'une situation d'apprentissage, l'enseignant s'évertue à guider les élèves sans les diriger afin de les amener à trouver la procédure ou la solution par eux-mêmes. Cependant, lorsque les élèves n'y parviennent pas, l'enseignant modifie ce rôle et transmet alors le savoir. Au cours d'un atelier à visée philosophique, l'enseignant ne doit en aucun cas adopter une posture de transmission des savoirs mais rester en posture d'animateur car « si l'activité philosophique doit pouvoir être un outil d'éveil à la pensée critique, à la réflexion, à l'analyse, à l'argumentation, elle doit aussi préserver du conditionnement des jeunes élèves par la pensée de leur maître d'école, et toujours privilégier la recherche de liberté »³⁸.

Afin que les élèves arrivent par eux-mêmes à développer ou approfondir une notion sans que l'enseignant transmette un système de pensée, il faut que l'animateur soit capable de rebondir au bon moment et de la bonne manière en prenant appui sur les propos des élèves afin de faire progresser la discussion. Cette posture est importante mais aussi difficile à exercer au début. Au cours des premiers ateliers, nous sommes parfois surpris des réponses des élèves, ce qui engendre certains moments de solitude. Par exemple, lorsque j'avais posé la question « Comment est-ce qu'on fait pour devenir un grand ? », un élève m'avait répondu « Quand on tue les personnes ont va en prison. » Nous sommes d'abord surpris et la première réponse qui nous vient à l'esprit est « euh... ». Dans ce genre de situation, je conseille de faire comprendre à l'élève que nous avons saisi ce qu'il a voulu nous dire puis de prendre appui sur ses paroles pour faire progresser la discussion. Par exemple il est possible de demander aux élèves, en les invitant à ne pas se moquer, si la réponse de leur camarade répond à la question de départ puis de demander à un élève de reformuler la question.

De plus, en tant qu'adulte mais surtout en tant qu'enseignant, lorsque nous posons une question, nous avons déjà songé à des éléments de réponses. Mais, les élèves de maternelle sont en plein apprentissage de la langue ce qui fait que leurs réponses peuvent nous sembler

³⁸ PETTIER Jean-Charles et LEFRANC Véronique. *Philosopher à l'école*. Paris : Delagrave, avril 2006, p. 17.

hors de propos. Par exemple : « Pourquoi on ne fait pas tout ce que l'on veut ? - Samy : Il ne faut pas mettre la tête dans le four. » Cette réponse nous paraît décalée et pourtant ici l'élève dégage une notion : celle du danger. L'enseignant doit alors demander « Pourquoi ? » pour donner la possibilité aux élèves de verbaliser eux-mêmes cette notion qui sera ensuite mise en avant par l'enseignant.

Enfin, si l'enseignant souhaite faire progresser la discussion afin d'amener les élèves vers les notions clés du sujet, il lui faut formuler les questions tout en s'adaptant au niveau des élèves. Toujours au cours de la séance « Pourquoi on ne fait pas tout ce que l'on veut ? », suite à la lecture de *La chèvre de monsieur Seguin* puis à l'explicitation de l'histoire, j'avais dans un premier temps demandé : « Pourquoi Blanquette préfère être libre ? ». Je me suis rendu compte que la question était mal formulée. Je me suis alors reprise, ce qui a alors permis de faire émerger la visée philosophique de la discussion³⁹ :

E: Est-ce qu'elle était libre chez monsieur Seguin?

Élèves: Non.

E: Est-ce qu'elle est libre dans la montagne ?

Elèves : Oui.

Samy : Oui elle était libre mais, mais elle est partie dans la montagne et après le loup était venu le manger.

Léane : Donc elle est pas libre.

E : Parce que?

Léane : Parce que le loup l'a mangée.

E : Vous avez entendu ce qu'elle a dit Léane ? Elle a dit que Blanquette n'est pas libre dans la montagne parce qu'il y a le loup.

Kynaan : On dirait... Je réfléchis.

Même si Léane a pris appui sur les propos de son camarade pour construire sa réflexion, ce sont les questions préalables mais surtout la demande d'explicitation qui ont permis de faire émerger cette idée. C'est pourquoi l'enseignant doit dès que possible faire des demandes d'approfondissement lorsqu'il ne saisit pas les dires d'un élève ou lorsqu'il perçoit une notion non formulée explicitement.

³⁹ Cf. Re transcription complète de cette séance : annexe 7, p. 72.

Pour amener les élèves à approfondir leurs propos, l'enseignant peut demander « Pourquoi ? » mais il peut aussi passer par l'opposition. Par exemple, demander aux élèves si l'on aime ses parents de la même manière que l'on aime les fraises les amène à approfondir la notion d'aimer tout en établissant des distinctions. Selon Michel Tozzi, la distinction, parce qu'elle travaille l'opposition, est plus facile à établir pour les élèves qui prendront alors appui sur les différences et ressemblances afin de fonder de manière plus pertinente leur argumentation.

Au cours de l'atelier « Être une fille ou un garçon est-ce que c'est pareil ? »⁴⁰, j'ai appliqué cette méthode :

E : Etre un garçon ou une fille est-ce que c'est pareil ? Kenaan ?

Plusieurs : Oui / Non.

Kenaan : Je suis pas d'accord [xxx]

E : Les garçons ne mettent pas de rouge à lèvres, oui. Ciara.

C : Moi je suis pas d'accord parce que les garçons ne met pas des maquillages.

E : Les garçons ne mettent pas de maquillage. Alors moi j'ai une question. Quand un garçon se déguise en clown... il met du maquillage. Est-ce que c'est quand même un garçon ?

Plusieurs : Oui. (*Franc de la part de tous les élèves*)

E : Alors, est-ce qu'un garçon a le droit de se maquiller ?

Ronan : Quand on est clown, on a le droit de se maquiller.

Ici, en passant par une question basée sur la distinction, les propos des élèves ont été mis en relation les uns avec les autres sur un mode d'opposition faisant apparaître un contre-exemple qui les a obligés à quitter le domaine affectif afin de réfléchir pour généraliser et donc raisonner.⁴¹ Car un des objectifs de l'atelier à visée philosophique est de montrer aux élèves la relativité de certains jugements sans pour autant imposer un système de pensée et de valeurs. Cette « construction doit s'effectuer autour d'un délicat équilibre entre une pratique du **doute** comme mécanisme de pensée et de recherche essentiel à la formation de l'esprit critique et le maintien **d'affirmations** claires et indispensables de valeurs éthiques et de connaissances scientifiques. »⁴² Cet équilibre est primordial afin d'éviter une déstabilisation

⁴⁰ Cf. Retranscription complète de cette séance : annexe 5, p. 63.

⁴¹ TOZZI Michel. *L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire*. Op. cit.

⁴² THARRAULT Patrick. *Pratiquer le débat-philo à l'école*. Paris : Retz, 2016, p. 67.

psychologique de l'élève. Par exemple, toujours au cours de cette séance, j'ai poursuivi en demandant :

E : Être une fille ou un garçon est-ce que c'est pareil ? Valentin ? On écoute Valentin. Valentin est en train de parler !

Valentin : Parce les garçons met pas de robe.

E : Les garçons ne mettent pas de robe... Et si... et si pour le carnaval un garçon se déguise et met une robe ?

Plusieurs: Beurk, non ! (*Unanime*)

E: Est-ce que c'est quand même un garçon ?

Elèves : Oui / non.

Dans ce cas, je pense que j'ai opéré une rupture trop forte avec le système de valeurs et de pensées des élèves ce qui fut contre-productif.

Enfin, une autre compétence que l'enseignant doit peaufiner au fil des séances concerne la reformulation des propos des élèves. Il existe pour ma part deux types de reformulation. La première, que j'appelle reformulation brute, consiste à corriger syntaxiquement le propos d'un élève sans en dénaturer l'idée. Par exemple⁴³

Valentin : On a pas le droit de faire mal à les camarades.

E: On n'a pas le droit de faire mal aux camarades.

Ici il s'agit de montrer à l'élève que sa formulation n'était pas correcte sans pour autant la pointer du doigt et lui demander de répéter. Pour rappel : l'objectif principal d'un atelier à visée philosophique n'est pas un travail sur la langue mais un travail de réflexion à partir du langage. Pointer l'erreur et demander de répéter ralentirait la discussion et n'intéresserait pas le reste des élèves qui, surtout en maternelle, ne se sentiraient pas concernés et se déconcentreraient.

Le deuxième type de reformulation, que je nomme reformulation explicative, est plus complexe à mettre en œuvre car il demande à l'enseignant de reprendre ce qui a été dit tout en mettant en évidence les éléments exploitables (les notions) qui permettront aux élèves de faire progresser la discussion. Par exemple, au cours de l'atelier « Comment est-ce qu'on fait pour

⁴³ Cf. Re transcription complète de la séance : annexe 3, p. 58.

devenir un grand ? », les propos des élèves comportaient des notions intéressantes à mettre en avant (Cf. tableau ci-dessous). N'ayant pas effectué ces reformulations, et après analyse de la séance, je me rends compte que les élèves sont restés bloqués sur la notion de grandir physiquement alors que leurs propos contenaient des éléments de réponses pouvant faire avancer la réflexion.

Propos des élèves	Notions à faire émerger
Kia : Il ne faut pas se moquer des gens.	Comportement.
Kynaan : Quand on grandit on devient un papi.	Changements physiques.
Rayan : Les adultes peuvent conduire une voiture.	Droits et devoirs.
Ronan : Il faut prendre son déjeuner pour grandir.	Besoins physiologiques.

A travers cet exemple, nous remarquons que la posture adoptée par l'enseignant conditionnera celle des élèves mais surtout le développement ou non de leur réflexion.

C) Analyse du côté des élèves

Même si les manuels sur lesquels nous nous appuyons donnent quelques pistes quant à leurs réactions, il reste difficile d'envisager leurs réponses et surtout d'anticiper le contenu affectif des élèves car à cet âge, les enfants sont centrés sur eux-mêmes et essentiellement préoccupés par ce qui leur arrive ainsi que par les émotions qui en découlent. Pourtant, pour que la discussion tende vers une visée philosophique, il faut d'une part que les élèves soient capables de formuler clairement leurs idées mais surtout qu'ils soient en mesure de repenser leur position et de s'éloigner de leur vécu personnel et de l'exemple. Voilà pourquoi mon analyse portera principalement sur ces trois critères.

1) Ethan

Concernant **Ethan**, compte tenu son profil langagier de petit parleur, de ses difficultés à s'exprimer et de sa capacité d'attention limitée, ses interventions lors des ateliers philosophiques en classe entière sont inexistantes. En effet, il avait plutôt tendance à jouer avec ses baskets. Se situant encore au premier stade de développement de la théorie de Kohlberg, il s'arrêtait rapidement afin d'éviter une punition mais ne participait toujours pas. Ce n'est qu'au cours de l'atelier dirigé sur le thème « C'est quoi un ami ? » qu'il s'exprime pour la première fois :

Ethan : Maicresse j'ai fini. J'ai fait des bonhommes de neige.

E : Ils sont amis ? (*Ethan répond oui de la tête.*) Qu'est-ce qu'ils font ?

Ethan : Pou' faire les bonhommes de neige pace que l'a acheté.

Même s'il n'est pas capable de formuler clairement ses idées et qu'il interagit seulement de manière duelle, il s'agit pour ma part d'une progression car il ose entrer en communication. De plus, nous avons l'impression qu'il ne répond pas à la consigne qui était « dessine des amis en train de faire quelque chose », mais je me rends compte plus tard qu'il l'a comprise :

E : Kynaan, tu nous expliques ton dessin ?

Kynaan : Il y avait des ninjas qui arrivaient et après, et après il y avait un portail ici, et après y avait, et après y avait une bombe qui explose.

E : Alors, c'était quoi la consigne Kynaan ?

Kynaan : Ben c'était des ninjas et (...)

E : Non. Qu'est-ce que j'ai demandé de dessiner ? (...)

Ethan : Des copains.

Puis, lors des ateliers en demi-groupe, nous constatons une réelle envie de sa part de participer malgré ses difficultés à s'exprimer :

E : Et tu avais menti sur quoi toi ? Tu avais dit quoi toi ?

Amani : Il a dit que c'est son dada.

Ethan : Attends, moi j'ai dit, j'ai dit que [...] a pris le [...] après moi j'ai moi j'étais caché parce moi j'ai [...]

E : Alors que c'était toi qui l'avait fait ? (*Il répond oui de la tête*) Et tu as accusé qui ? Ton frère c'est ça ?

Ethan : Oui. Après il veut pas [...] et là moi j'étais, j'ai dit à maman et là [...] et après j'étais malade.

E : D'accord. Ethan il parle bien là. C'est bien Ethan. C'est bien d'avoir partagé ça avec nous.

Même s'il éprouve toujours des difficultés pour exprimer ses idées et qu'il n'est toujours pas capable de s'éloigner de son vécu personnel ou de repenser sa position, il passe

d'un mutisme total à une participation verbale sous forme de phrases. Pour cet élève, il est évident que j'effectue des différenciations au cours des activités proposées dans les autres domaines. Mais la configuration de l'atelier philosophique et le fait qu'il soit principalement basé sur le langage rend délicat cette différenciation. Je pense qu'il faut alors être vigilant avec ce genre d'élève en les sollicitant le plus souvent possible sans les forcer à parler.

2) Amani

Pour **Amani**, l'analyse de son évolution portera principalement sur sa capacité à repenser sa position ainsi qu'à s'éloigner du vécu personnel et de l'exemple car il s'agit d'une élève qui ose entrer en communication et qui s'exprime clairement. En début d'année, son comportement nous avait posé quelques difficultés car elle avait tendance à défier notre autorité mais surtout à adopter des comportements violents vis-à-vis des autres élèves. Au fil des séances mais surtout lors de l'atelier « Est-ce qu'il faut toujours dire la vérité ? », elle m'a reprise plusieurs fois en me faisant remarquer que je n'avais pas interrogé certains élèves et qu'elle souhaitait entendre ce qu'ils avaient à dire. De plus, elle avait tendance à prendre de haut ses camarades en rejetant tout commentaire de leur part. Pourtant, au cours de l'atelier « Être une fille ou un garçon est-ce que c'est pareil ? »⁴⁴, elle sera capable de modifier son point de vue :

Amani : Les filles y ont le droit de mettre des colliers.

E : Est-ce que les garçons // Je n'ai pas fini ma question. (*Djallil était déjà en train de montrer son collier, tout étonné de la remarque d'Amani*). Est-ce que les garçons n'ont pas le droit de mettre de collier ? Regarde Djallil. Regarde autour du cou de Djallil.

Amani : Si.

E : Alors ?

Amani : Les filles et les garçons ont le droit de mettre un collier.

En se basant sur la théorie de Kolberg, qui précise qu'il n'y a pas de régression morale, nous pourrions penser qu'elle a atteint un nouveau stade lui permettant de revoir ses positions. Pourtant au cours de l'atelier « C'est quoi un ami ? », nous constatons des contradictions dans ses propos :

E : Amani tu nous expliques ton dessin ?

⁴⁴ Cf. Re transcription complète de cette séance : annexe 5, p. 63.

Amani : Ils sont amis eux mais eux ils sont redevenus amis et là ils sont séparés.

E : Ben alors au début tu disais qu'on ne pouvait pas redevenir ami et que ces deux-là elles étaient amies mais que ces deux-là elles s'étaient séparées. Pourquoi elles sont redevenues amies ?

Amani : Parce qu'ils ont fait la paix et puis heu ils ont... ils ont fait la bise et puis ils sont redevenus amis.

E : Ah. Donc alors c'est possible de redevenir amis ? (*Amani fait oui de la tête.*) D'accord. Et pourquoi elle s'est disputée avec celle-là ?

Amani : Parce que maintenant ils ne sont plus amis parce que elle, elle a fait le doigt d'honneur à elle.

E : Ouh la, c'est grave ça. Est-ce qu'elles peuvent quand même essayer de se réconcilier ?

Amani : Non !

Par contre, sa capacité à réfléchir face à une question qui n'est pas spécifiquement scolaire n'est toujours pas évidente pour elle. Au cours de l'atelier « Est-ce qu'il faut toujours dire la vérité ? », lors que j'ai demandé d'entourer l'image qu'ils souhaitaient pour illustrer la fin de l'histoire qu'ils venaient d'entendre, elle m'a demandé : « Mais c'est pas grave si on se trompe ? ». Avec le recul, et en analysant d'autres élèves ayant le même profil qu'Amani, je remarque que les élèves à l'aise scolairement ont plus de difficultés à s'engager philosophiquement au cours des ateliers car ils ont du mal à penser qu'une question n'a pas de solutions bonnes ou mauvaises. Je pense que pour aider ces élèves à développer leur réflexion personnelle, il est intéressant de leur donner le rôle de synthétiseur afin qu'ils prennent appui et exemple sur les propos de leurs camarades pour construire leur réflexion.

De plus, la veille de cet atelier, j'avais affiché un mot à l'entrée de la classe afin d'encourager les parents à aborder le sujet avec leur enfant afin d'analyser l'impact de leur participation :

E : Alors, je pose la question : est-ce qu'il faut toujours dire la vérité ?

Amani : Ma maman m'a dit que si on ment et que maman dit par exemple que si je dis que le magasin est ouvert, ben elle y va et son travail est fermé.

E : Alors, ça c'est ce que ta maman elle a dit. D'accord. Elle a le droit de penser quelque chose. Mais toi, qu'est ce que tu penses toi ? Dans ta tête ? (*Absence de réponse de la part d'Amani*).

E : Qu'est-ce que tu en penses, toi ? (*Elle hausse les épaules*).

Lorsque je remarque cette absence de point de vue individuel, je me demande si le fait d'en parler avec les parents la veille de l'atelier est une bonne chose car nous remarquons ici le modelage de l'élève dû à l'apprentissage vicariant qui oblitère sa réflexion personnelle. Même si le comportement d'Amani s'est amélioré et qu'elle réussit de plus en plus à respecter les codes communicationnels, il lui reste encore du chemin à parcourir pour oser s'exprimer lorsque l'on lui pose une question d'ordre philosophique.

3) Noah

Cette capacité s'est par contre développée chez **Noah**. En analysant les retranscriptions, sur les quatre premières séances que j'ai sélectionnées, il n'a participé que cinq fois et uniquement lorsque je lui ai donné la parole. Ses réponses sont courtes et bien formulées mais ne permettent pas de faire progresser la réflexion collective. Cependant, au cours de l'atelier « Est-ce qu'il faut toujours dire la vérité ? »⁴⁵, il se révèle.

Premièrement, il est capable de faire remarquer à un élève que sa réponse est hors sujet, ce qui prouve qu'il écoute attentivement les dires de ces camarades :

Kaicy : Moi j'en pense que... que... il faut pas dire un gros mot sinon... sinon... sinon... parce que c'est un gros mot et en fait il faut pas dire.

E : Alors, est-ce qu'on a parlé des gros mots là ? Noah ?

Noah : Non. On a parlé il faut dire la vérité tout le temps ou on peut pas dire la vérité.

Deuxièmement, au cours de la seconde séance sur ce thème, il prend l'initiative de rappeler le thème de la dernière séance ainsi que les trois fins possibles de l'histoire d'Agathe⁴⁶:

E : Est-ce que vous vous rappelez ce que vous avez fait avec maitresse Chloé la semaine passée en atelier philo ?

⁴⁵ Pour plus de précisions concernant cette deuxième séance, cf. fiche séance : annexe 10, p. 83.

⁴⁶ Cf. Retranscription complète de cette séance : annexe 11, p. 85.

Noah : Il fallait... est-ce qu'il faut dire la vérité ou est-ce qu'il faut pas dire la vérité.

E: Qu'est-ce qu'elle faisait Agathe ?

Noah : Elle a menti, elle a dit à sa maman... elle a accusé son frère après elle a dit qu'elle se brossait les dents, c'est pas elle qui a pris son bracelet après elle a dit c'est elle qui a pris son bracelet.

Même si son élan est freiné par Léane qui ne lui donne pas la parole - elle avait le rôle de président de séance -, il l'accepte, continue de suivre la discussion et ose s'exprimer :

E : Ah il a goûté un petit bout. Mais pourquoi ? Pourtant il aime pas le chocolat hein et pourtant il dit qu'il aime le chocolat !

Noah : Parce que il veut goûter pour son ami !

E : Pourquoi ?

Noah: Parce que... parce que... Si il goûte pas son ami il va pas être content.

En plus d'avoir associé aux trois fins possibles de l'histoire la présence ou non d'un mensonge, il est capable de se détacher de son vécu personnel et de se mettre à la place du personnage de l'histoire. Il adopte une réelle posture empathique qui correspond au troisième stade de la théorie d'Hoffman car il est capable de tenir compte de la perspective affective de l'autre. Il sera d'ailleurs le seul à le faire au cours de l'atelier mais surtout le seul à avoir dégagé les notions essentielles que les autres n'ont pas réussi à percevoir :

E : Ciara ? Tu pourrais nous dire maintenant pourquoi parfois on ment.

Amani : Parce que c'est une blague.

E : Il n'y a pas que ça. Pourquoi est-ce qu'on ment aussi Kynaan ?

Kynaan : Parce que parfois on ment, parfois on ment pas.

E : Noah il nous a dit tout à l'heure plusieurs raisons tout à l'heure.

Kaicy : Parfois il faut pas mentir parce que sinon le camarade il va mentir pareil.

E : Ah c'est vrai. Peut être que si on ment, les autres ils vont finir par mentir aussi.

Kynaan : Heu... il ment parce que il a envie de mentir ou il a pas envie de mentir.

Ronan : Sinon il va mentir sinon il va pleurer.

E : Il va plutôt faire de la peine à son camarade. C'est pas lui qui va pleurer.

Noah : J'ai déjà dit !

Cette évolution montre qu'il faut laisser du temps aux élèves pour qu'ils dépassent les premiers obstacles relatifs à l'atelier comme le respect des tours de parole ou la prise en compte des propos d'autrui pour accéder à une pensée réflexive basée à la fois sur l'apport des propos d'autrui et la capacité à repenser sa position.

D) Bilan

Concernant le mode de groupement, je pense qu'il est préférable que les premiers ateliers philosophiques se passent en classe entière afin d'instaurer un cadre commun à tous les élèves et pour qu'ils partagent des moments communs en début d'année et apprennent à mieux se connaître. Il s'agit certes d'une situation qui n'est pas évidente pour l'enseignant car son rôle d'animateur au cours des premiers ateliers comporte de nombreuses facettes mais cela lui permet aussi d'avoir une appréciation globale de la classe. Du côté des élèves, il s'agit également d'un exercice difficile, qui plus est pour ceux qui n'osent pas s'exprimer devant le groupe classe. Cependant cette situation leur offre la possibilité de dépasser leurs limites et je constate qu'ils ont tendance à se prendre au jeu. Voilà pourquoi il est indispensable que le mode de groupement évolue par la suite. Comme nous l'avons vu, une séance réalisée en atelier dirigé est délicate à mettre en place et la discussion a rapidement tendance à tourner en rond. C'est pourquoi, dès que les élèves s'expriment sans retenue, il est préférable de passer en demi-groupe classe. Comme je l'avais supposé dans mon hypothèse de départ, la cohésion du groupe classe n'est pas mise en danger si l'enseignant prend le temps d'effectuer une mise en commun après le passage des deux groupes.

Nous constatons ici un des rôles clés de l'enseignant qui effectue un « pont » entre les groupes afin de faire part à l'ensemble des élèves des grandes idées qui ont émergé avec chaque demi-groupe. Demander à un élève de maternelle d'effectuer une synthèse de son groupe serait très délicat pour lui, d'autant plus qu'il ne peut se fonder que sur ses souvenirs et non sur une prise de notes. C'est pourquoi la mise en retrait évoquée dans mes hypothèses se caractérise donc avant tout par une absence de jugement moral et d'émission d'avis personnel mais en aucun cas par une absence de participation verbale de la part de l'enseignant. En effet, avec le recul, je pense que la participation de l'enseignant par son animation et son guidage permet la co-construction d'une réflexion collective à partir des idées individuelles de chaque élève, surtout pour des élèves de maternelle. La posture qu'il devra alors privilégier est celle

de l'écoute afin que chacun puisse exprimer son idée jusqu'au bout, tout en effectuant des liens entre les propos des uns et des autres et en explicitant les notions sous-jacentes présentes dans les paroles des élèves.

Ces derniers, peu habitués à s'exprimer sur une question qui n'a pas de réponse définitive et absolue, sont intrigués au cours des premiers ateliers et hésitent à clamer haut et fort ce qu'ils pensent. De plus, concernant mon hypothèse de départ, je ne m'étais pas rendu compte qu'il fallait dans un premier temps instaurer les bases communicationnelles avant que la teneur philosophique de l'atelier ne se dévoile. En effet, pour des élèves de maternelle, exprimer leurs idées, prendre en compte celles des autres, respecter les propos de leurs camarades tout en respectant les tours des paroles est un exercice difficile. Toutes ces aptitudes et attitudes doivent être au cœur des premiers ateliers et nécessitent une attention particulière vis à vis de l'enseignant car c'est en insistant sur ces points que la réflexion collective émergera progressivement. Comme nous l'avons vu avec Ethan, chaque élève évolue à son rythme, parfois plus vite et plus soudainement que d'autres, comme Noha qui se révèle à la troisième période. Certains, comme Amani, sont sur le chemin de la réflexion et de la remise en question de soi et de leurs idées. Le moindre progrès n'est donc pas anodin et doit être encouragé, d'autant que la différenciation est difficilement applicable au cours d'un atelier philosophique.

Les élèves de cette classe ont certes encore du chemin à parcourir avant que chaque séance ne débouche sur une réflexion collective et philosophique. Cependant, ils ont fait des progrès : ils sont capables de rester dans le thème, dans le sujet, ils osent exprimer leurs idées mais surtout ils prennent le temps d'écouter leur camarades. Le respect des tours de paroles demeure certes perfectible et les élèves ont encore tendance à s'adresser directement à moi au lieu de se tourner vers leurs camarades pour s'exprimer mais l'obstacle majeur, qui freine ou diffère l'accès à la réflexion, se trouve souvent au niveau des supports choisis ou des consignes données.

C'est pourquoi, si c'était à refaire, je mettrais d'abord en place des temps de discussion centrés sur l'apprentissage des codes de la communication afin que lors des ateliers à visée philosophique, ces codes ne fassent plus obstacle à la construction commune d'idées et j'exploiterais certains supports et consignes au cours d'autres situations d'apprentissages afin qu'ils ne fassent plus obstacle à la réflexion. De plus, je pense que limiter un thème à deux séances est trop rapide pour des élèves de maternelle et qu'il serait intéressant de reprendre en

cours d'années des thèmes déjà abordés en amont afin d'approfondir les notions sous-jacentes et de comparer les réponses des élèves.

Enfin, concernant ma posture, il faudrait que je consolide mon rôle de synthétiseur et de reformulateur, en ce qui concerne notamment les reformulations explicatives, point essentiel, selon moi, pour guider les élèves dans leur réflexion.

Conclusion

Lorsque j'ai décidé de réaliser ce mémoire mais surtout de pratiquer des ateliers philosophiques, j'ai voulu démontrer qu'il est possible de faire émerger chez des élèves de grande section une réflexion collective à partir d'une question philosophique. Toutefois, je préfère nommer ces séances "ateliers à visée philosophique" car la visée philosophique envisagée n'émerge pas au cours de chaque atelier. En effet, il s'agit d'un exercice de pensée difficile à pratiquer pour des élèves de cet âge et qui ne peut émerger concrètement après seulement quelques mois de pratique. Cependant, ces ateliers sont riches car ils apprennent aux élèves les codes de la communication afin de réfléchir ensemble pour vivre ensemble dans le respect de chacun. Ces aptitudes, incontournables au cœur des ateliers philosophiques et indispensables au bon fonctionnement de la société, se répercutent au sein de la classe en créant un cadre sécurisant et réconfortant qui favorise les apprentissages.

D'autre part, concernant les points qu'il serait intéressant d'analyser à propos de ces ateliers, deux me semblent importants. Premièrement, je me demande si la visée philosophique des ateliers émerge plus facilement si l'enseignant possède une culture philosophique. Me concernant, je n'ai pratiqué cette discipline qu'au lycée et, au cours de mes études, je n'y ai plus été confrontée, la matière ne m'attirait pas vraiment. Ces lacunes ont-elles des répercussions sur ma manière de mener les ateliers philosophiques ? La réflexion des élèves en est-elle impactée ?

Deuxièmement, il serait sans doute intéressant d'inclure les parents dans cette expérience. Mais jusqu'à quel niveau ? Cette inclusion est-elle nécessaire et judicieuse pour le développement de la pensée réflexive des élèves ? Cette participation peut prendre différentes formes : présence et/ou participation des parents à certains ateliers, retranscription de certains passages dans le cahier de vie. On peut aussi demander à des parents de discuter avec leurs enfants à la maison autour d'un thème avant de l'aborder en classe. Il s'agirait alors d'analyser la ou les démarches propres à impacter positivement la réflexion des élèves sans qu'il y ait apprentissage par imitation de systèmes et de normes de pensée.

Pour conclure, la rédaction de ce mémoire et surtout la pratique de ces ateliers m'ont permis, en tant que professeur des écoles stagiaire, d'adopter une posture professionnelle différente que celle que l'on nous enseigne à l'ESPE mais surtout d'apprendre à lâcher prise lors de mes séances. Je pense que tout enseignant débutant appréhende la perte de contrôle de

ses élèves et cherche souvent à s'imposer et à faire valoir son statut de « maître » de la classe. Mais en me basant sur les retranscriptions effectuées et en analysant ma pratique, je me rends compte que c'est précisément au moment où l'on devient le maître de sa classe que l'on comprend que la solution n'est pas d'être le maître mais bien d'accepter d'abandonner cette conception du pouvoir afin amener les élèves à réfléchir.⁴⁷

⁴⁷ Propos tenus par Jan-Charles Pettier au cours d'une interview réalisée pour le film *Ce n'est qu'un début*. De POZZI Jean-Pierre et BAROUGIER Pierre. Film de 95 minutes. Paris : France Télévisions Editions. Paru le 23 mars 2011.

Bibliographie

I/ Les textes officiels

- ✓ Programme d'enseignement de l'école maternelle - Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015.

II/ Ouvrages et articles

- ✓ AURIAC-SLUSARCZYK Emmanuèle et MAUFRAIS Martine. *Chouette ! Ils philosophent : Encourager et cultiver la parole des écoliers*. Canopé, CRDP de Clermont-Ferrand, avril 2010. 287 pages.
- ✓ CHIROUTIER Edwige. *Aborder la philosophie en classe à partir d'albums de jeunesse*. Paris : Hachette Éducation, 2016. 208 pages.
- ✓ LALANNE Anne. *Faire de la philosophie à l'école élémentaire*. Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur, 2^e édition 2004. 124 pages.
- ✓ MARSOLLIER Christophe. *La philosophie à l'école : Pour apprendre à vivre ensemble*. Paris : Édition l'Harmattan, 2011. 243 pages.
- ✓ PETTIER Jean-Charles, DOGLIANI Pascaline et DUFLOCQ Isabelle. *Un projet pour apprendre à penser et réfléchir à l'école maternelle*. Paris : Delagrave, 2010. 120 pages.
- ✓ PETTIER Jean-Charles et LEFRANC Véronique. *Philosopher à l'école*. Paris : Delagrave, avril 2006. 87 pages.
- ✓ THARRAULT Patrick. *Pratiquer le débat-philo à l'école*. Paris : Retz, 2016. 208 pages.
- ✓ TOZZI Michel. *L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire*. Paris, CNDP : Hachette Éducation, 2002. 127 pages.
- ✓ TOZZI Michel. *Les activités à visée philosophique en classe : l'émergence d'un nouveau genre ?* Paris, Canopé, 2003, p. 111.

III/ Supports pédagogiques

- ✓ POUYAU Isabelle. *Préparer et animer des ateliers philo*. Paris : Retz, 2016. 208 pages.
- ✓ POZZI Jean-Pierre et BAROUGIER Pierre. *Ce n'est qu'un début*. Film de 95 minutes. Paris : France Télévisions Éditions. Paru le 23 mars 2011.

IV/ Sitographie

A) Sites consultés

✓ Les différents dispositifs

- <http://www.occe.coop/~ad01/spip.php?rubrique135>. Page consultée le 10 mars 2017.
- <http://www.implications-philosophiques.org/actualite/une/la-philosophie-pour-enfants/>. Page consultée le 10 mars 2017.
- https://fr.wikipedia.org/wiki/Jacques_L%C3%A9vine. Page consultée le 10 mars 2017.
- http://www.cenestquundebut.com/autour-du-monde_9/Matthew-Lipman . Page consultée le 18 janvier 2017.

B) Sites exploités

✓ Le développement moral

- <http://www.psychomedia.qc.ca/psychologie/2015-06-07/stades-developpement-moral-kohlberg>. Page consulté le 9 Janvier 2017.
- <http://grumldesforets.free.fr/cours%20psycho/M1%20psycho/Jugement/Jugement.pdf>. Page consultée le 21 février 2017.
- <http://webcom.upmf-grenoble.fr/sciedu/pansu/devmoral.pdf>. Page consultée le 23 Janvier 2017.
- https://spirale-edu-revue.fr/IMG/pdf/Maryniak_Louis_Developpement_moral_et_apprentissage_-_Spirale_7_1992_.pdf. Page consultée le 22 mars 2017.

✓ Les différents courants

- <http://centros.edu.xunta.es/iesxulianmagarinos/Interler/xornadas/ficheiros/Tozzi-Lipman-Levine%20in%20Leleux%2005.pdf> - Page consultée le 18 janvier 2017.
- <https://www.philotozzi.com/>. Page consultée le 10 mars 2017.
- <http://agsas.fr/les-ateliers-de-reflexion-sur-la-condition-humaine>. Page consultée le 16 janvier 2017.
- <http://ateliers.philo.free.fr/accueil.html>. Page consultée le 10 mars 2017.
- <http://philohorsclasse.free.fr/spip.php?article27>. Page consultée le 10 mars 2017.

Annexes