

IUFM DE BOURGOGNE

Concours de recrutement professeur des écoles

Le débat
philosophique
au cycle 3

Gaël BRIDOT

Directeur de mémoire : Pierre DURAND (PIUFM)

Année 2006- 2007

Numéro de dossier : 06STA01294

Citation

« Penser n'est pas avoir des idées, jouir d'un sentiment, posséder une opinion ; penser, c'est attendre en pensée, avoir corps et esprit en accueil.

La pensée ne saisit pas, ne possède rien ; elle veille, elle attend... La pensée n'utilise pas les mots, ne cherche jamais les mots, ce sont les mots qui cherchent la pensée. »

Valère NOVARINA, in Devant la parole

Partie I

Faire de la philosophie à l'école primaire : vraiment ?

I. Les instructions officielles de 2002

- 1) Philosopher pour développer ses compétences langagières..... p. 9
- 2) Philosopher pour s'éduquer à la citoyenneté..... p. 10
- 3) Philosopher pour apprendre à structurer sa pensée..... p. 11
- 4) Philosopher pour construire sa personnalité..... p. 11

II. Les difficultés à pratiquer des activités à visée philosophique

- 1) La réticence de certains professeurs de philosophie..... p. 12
- 2) Les représentations et difficultés a priori de beaucoup de maîtres.. p. 13
- 3) Malgré ces difficultés évidentes..... p. 13

III. Qu'entend-on par « débat à visée philosophique » ?

- 1) Les conditions du débat..... p. 14
- 2) Les caractéristiques du débat philosophique..... p. 15
- 3) Les trois dimensions du philosopher..... p. 17

IV. Panorama succinct des différents courants de philosophie existants à travers le monde

- 1) La méthode Lipman..... p. 20
- 2) L'atelier de philosophie de Jacques Lévine..... p. 21

3) Les ateliers de philosophie d'Anne Lalanne.....	p. 22
4) Le dispositif Delsol.....	p. 22
5) La méthode de l'intervenant.....	p. 23
6) Autres méthodes.....	p. 23

Partie II

La démarche que j'ai choisi de mettre en œuvre en stage filé : l'Atelier Philosophie de Jacques Lévine

I. Présentation succincte de l'activité

1) Naissance.....	p. 25
2) Spécificités de la méthode Lévine.....	p. 25
3) Protocole.....	p. 26
4) La place de l'enseignant dans cette pratique.....	p. 27
5) Pourquoi ai-je choisi ce courant pour ma première pratique en classe ?.....	p. 28

II. Comment ai-je mis en place l'Atelier Philosophie dans la classe dont j'ai la responsabilité en stage filé ?

1) Profil de la classe.....	p. 29
2) La mise en place des soubassements de l'atelier.....	p. 30
3) Comment choisir les thèmes et formuler les questions ?.....	p. 34

III. Pratiques d'autres activités philosophiques

- 1) Pourquoi avoir multiplié les approches ?..... p. 36
- 2) Quels sont les choix que j'ai opérés ?..... p. 37

IV. Analyse d'une séance : « Qu'est-ce qu'être normal ? »

- 1) Ce qui fait débat..... p. 39
- 2) Analyse du débat..... p. 40

Partie III

Difficultés, réussites et dérives

I. Difficultés réelles et envisageables

- 1) L'enfant qui ne parle pas pendant l'atelier philosophie..... p. 42
- 2) Les jugements de valeur..... p. 43
- 3) Les propos discriminatoires ou d'ordre privé..... p. 44

II. Les réussites

- 1) Une écoute mutuelle surprenante..... p. 45
- 2) Et du point de vue des programmes ?..... p. 46

III. Les dérives possibles

- 1) L'instrumentalisation de l'activité..... p. 47
- 2) La banalisation de l'activité..... p. 48
- 3) Les dérives liées à la mise en œuvre dans la classe..... p. 48

Conclusion..... p. 50

Bibliographie..... p. 51

Introduction

J'ai l'an dernier été recruté, en tant que liste complémentaire, dans l'Education Nationale. Cette année que j'ai passée sur le terrain, dans différentes écoles et classes du cycle 1 au cycle 3, a entraîné chez moi de nombreuses interrogations.

En effet, comme beaucoup de collègues enseignants, j'ai été confrontée à des questions d'enfants qui dépassent les champs disciplinaires (exemples : « A quoi ça sert d'apprendre ? », « Qu'est-ce qu'être violent ? », « Pourquoi on ne pense pas pareil ? », « Qu'est-ce qu'une grande personne ? », « Qu'est-ce que la beauté ? », « Est-ce que c'est vrai que Dieu existe ? », ...).

Je me suis alors posé la question suivante : que faire de ces questions dans le cadre scolaire ?

Deux attitudes sont généralement adoptées. La première attitude consiste à simplement éluder ces questions et à renvoyer les enfants vers les familles. Mais peut-être les élèves posent-ils justement ces questions à l'école, soit parce qu'ils ne peuvent les poser chez eux, soit parce qu'ils interrogent les réponses données par leur environnement ?

La seconde attitude consiste à tenter de répondre à ces questions d'enfants, sommairement, de façon évasive ou même dogmatique. Mais de quel droit ? Sommes-nous sûrs de ne pas dépasser notre fonction ? L'enfant interroge-t-il l'enseignant en vue d'une réponse normative ou s'interroge-t-il à haute voix ?

Si l'apport d'une réponse n'est sans doute pas la meilleure solution, je suis aussi rapidement arrivé à la conviction qu'ignorer les questions n'est pas plus satisfaisant, car cela signifierait que la quête de sens (quaestio = recherche) n'intéresse pas l'école qui se cantonnerait à des savoir-faire techniques. Or, comme le dit Anne Lalanne, professeur des écoles auteur de nombreux articles et conférences sur le sujet, l'école peut-elle se passer de cette curiosité, de cette dynamique si nécessaire aux apprentissages ? L'école n'est-elle pas, par excellence, le lieu privilégié d'ouverture au savoir, à la culture et par là aux autres et au monde ?

Le problème suivant se posait donc à moi : comment prendre en compte les questions d'enfants qui ne relèvent pas des champs disciplinaires sans dépasser mon rôle d'enseignant dans l'école républicaine ?

Face à ce dilemme, j'ai alors entrepris une recherche bibliographique et lu différents articles traitant de la question. Au fil de ces lectures, j'ai découvert qu'il existait, depuis une vingtaine d'années, un mouvement qui se développe un peu partout dans le monde pour introduire, dès l'école primaire (et même maternelle), une réflexion à caractère philosophique sur les grands problèmes de l'existence et de la société. En approfondissant alors mes recherches, j'ai découvert les travaux de différents courants de philosophie pour enfants qui se sont particulièrement développés en France ces dernières années, et notamment ceux d'un psychanalyste : Jacques Lévine, et de son courant (le mouvement AGSAS : Association des Groupes de Soutien Au Soutien).

Aussi ai-je décidé, dès cette année, de réserver un moment dans le temps classe - avec les élèves de CM1-CM2 que j'ai un jour par semaine dans le cadre du stage filé - pour discuter leurs interrogations. Un moment où l'on prendrait le temps de réfléchir aussi aux questions proposées, à ce qu'on pense et à ce que pensent les autres pour questionner à notre tour ce sens commun qui s'impose à nous de façon implacable. Un moment où le temps serait comme suspendu, durant lequel les enfants pourraient enfin se poser. Physiquement d'abord car prendre son temps c'est savoir arrêter toutes les activités, se mettre au bord du chemin et pouvoir réfléchir. Intellectuellement ensuite, car penser demande une certaine disponibilité de l'esprit libéré des préoccupations matérielles immédiates.

En référence aux travaux du groupe AGSAS mais aussi à ceux d'Anne Lalanne, j'ai appelé cette activité « atelier philosophie » : « atelier » parce que cette activité s'envisageait comme une pratique (orale mais aussi écrite), « philosophie » parce que les questions soulevées ne sont pas limitées à un domaine précis mais s'étendent à tout ce qui relève de l'ordre existentiel, métaphysique, éthique ... et que la finalité demeure une recherche de ce qu'il est possible de penser.

Dans une première partie, j'essaierai de définir ce qu'est aujourd'hui la philosophie pour enfants à travers la présentation des grands mouvements qui l'incarnent et je démontrerai les enjeux à pratiquer une telle activité en classe. Dans une seconde partie, je présenterai les choix théoriques et pratiques que j'ai faits pour la mise en œuvre que j'ai opérée dans la classe dont j'ai eu la responsabilité cette année dans le cadre du stage filé. Enfin, dans une troisième partie, je tâcherai d'analyser ma pratique au regard des difficultés, des réussites et des dérives ressenties.

Partie I

Faire de la philosophie à l'école primaire : vraiment ?

L'enjeu pourrait paraître impertinent de prime abord : il n'y a pas de philosophie dans les programmes de l'école primaire...

Mais faire de la philosophie ou plutôt, - concernant des élèves jeunes-, pratiquer des activités à visée philosophique, va conduire chacun, pour élaborer progressivement des éléments de réponse aux questions philosophiques qu'il se pose, à réfléchir, raisonner, développer une logique, débattre, échanger des points de vue et prendre conscience qu'il en existe d'autres, apprendre à les considérer en écoutant la parole de ses camarades, argumenter, justifier, peser les arguments avancés, prendre de la distance par rapport aux idées reçues, s'interroger, s'intégrer de façon critique dans une culture.

I. Les instructions officielles de 2002

Aussi, si ces activités ne sont pas directement affichées dans les nouveaux programmes en tant que discipline à part entière, elles requièrent et développent cependant toutes ces compétences, qui elles, sont écrites textuellement dans les programmes 2002, dans plusieurs disciplines : maîtrise du langage et de la langue française, éducation civique, histoire, géographie, arts visuels, et aussi mathématiques...

Les programmes de 2002 sont très explicites en la matière. Ainsi peut-on lire, par exemple :

- en géographie :

« Ces premières bases d'une culture géographique sont une forme d'esprit critique indispensable pour le futur citoyen français et européen ouvert sur le monde, c'est-à-dire capable de comprendre le monde contemporain et d'agir sur lui en personne libre et responsable, d'être présent et actif au sein de la cité. »

- en mathématiques :

« La confrontation des résultats dans des moments de débats où la classe s'apparente à une petite communauté mathématique, permet de développer les compétences dans le domaine de l'argumentation, oblige à considérer d'autres points de vue et donc contribue au développement de la socialisation, par l'écoute et le respect de l'autre, dans la mesure où la détermination du vrai et du faux y est plus facilement indépendante des préjugés et des idéologies. »

Plus précisément, on peut trouver dans les instructions officielles de 2002 de très nombreux éléments convergents pour souhaiter la présence d'activités à visée philosophique à l'école primaire.

1) Philosopher pour développer ses compétences langagières

La maîtrise du langage et de la langue française constitue l'un des deux grands pôles de l'enseignement à l'école primaire. Ainsi peut-on lire dans *Qu'apprend-on à l'école primaire ?* dès son préambule (p. 41) que « deux grands axes structurent l'enseignement primaire, la maîtrise du langage et de la langue française, l'éducation civique. »

L'importance que revêt l'apprentissage de la langue est très régulièrement rappelée dans les programmes de 2002.

Au cycle 3, la priorité dévolue à la maîtrise du langage et de la langue française ne perd en aucun cas de sa vigueur. Bien au contraire ! Les programmes de 2002 rappellent ainsi que « la maîtrise du langage et de la langue française, dans leurs usages scolaires, à l'oral comme à l'écrit, est l'objectif essentiel de l'école primaire. Elle est un droit pour chaque élève et doit rester un souci permanent de tous les enseignants du cycle 3. Elle est la base de l'accès à toutes les connaissances, permet d'ouvrir de multiples horizons et assure à l'enfant toute sa place de futur citoyen. » (*Qu'apprend-on à l'école primaire ?* p. 159)

Les compétences générales devant être acquises en fin de cycle 3 font écho à la primordialité accordée à cette maîtrise car l'élève doit notamment « savoir se servir des échanges verbaux dans la classe ».

Les programmes nous rappellent à ce sujet que « prendre la parole en public est un acte toujours difficile (peur de la réaction des autres, du jugement de l'adulte, inhibitions, traditions socioculturelles, etc.) », que « la maîtrise du langage oral ne peut en aucun cas être réservée aux seuls élèves à l'aise. » et qu'il est donc « essentiel que les situations mettant en jeu ces processus de communication soient régulièrement proposées à tous les élèves et qu'elles soient conduites avec patience et détermination. »

La pratique de débats philosophiques permet d'atteindre ces objectifs.

Tout d'abord, la discussion philosophique contribue à la motivation des enfants, à la fois par la nature des contenus et l'utilisation de l'oral.

Ensuite, réfléchir sur une question philosophique revient à mettre en mots sa pensée donc à travailler la langue orale. Le débat philosophique est en soi une situation de communication réelle où l'élève apprend à dialoguer : il s'exerce à prendre la parole en public et à réguler celle-ci en vue d'une amélioration (à expliciter sa pensée). Il apprend à définir les mots qu'il emploie ; à préciser les mots, les notions : ces tentatives de définition vont permettre d'enrichir le vocabulaire des élèves qui, à travers les reformulations, l'explicitation de concepts vont devoir s'attacher aux divers sens des termes et de leur implication. L'élève apprend en outre à problématiser le sujet. Il apprend encore à argumenter : non pas pour convaincre l'autre, mais pour savoir si ce que l'on dit est vrai. Par ailleurs, il apprend à rester dans les propos de l'échange, soit à prendre en considération la parole d'autrui pour immédiatement inscrire la sienne dans une continuité ou une opposition. Il apprend enfin à chercher avec d'autres.

L'apprentissage que font les enfants à communiquer en situation est en parfaite symbiose avec les instructions officielles qui exhortent les enseignants « à mettre l'enfant au cœur des apprentissages » et « à donner du sens à ceux-ci ».

Voici quelques compétences devant être acquises en fin de cycle 3 et sollicitées directement par la discussion philosophique :

« En situation de dialogue collectif (échanges avec la classe et avec le maître) :

- saisir rapidement l'enjeu de l'échange et en retenir les informations successives,
- questionner l'adulte ou les autres élèves à bon escient,
- se servir de sa mémoire pour conserver le fil de la conversation et attendre son tour,
- s'insérer dans la conversation
- reformuler l'intervention d'un autre élève ou du maître

En situation de travail de groupe et mise en commun des résultats de ce travail :

- commencer à prendre en compte les points de vue des autres membres du groupe
- commencer à se servir du dialogue pour organiser les productions du groupe
- commencer à rapporter devant la classe (avec ou sans l'aide de l'écrit) de manière à rendre ces productions compréhensibles

En toute situation :

- s'interroger sur le sens des énoncés, comparer des formulations différentes d'une même idée, choisir entre plusieurs formulations celle qui est la plus adéquate. »

2) Philosopher pour accéder à la citoyenneté

Au cycle 3, une demi-heure par semaine est dévolue à « l'organisation de débats dans lesquels la classe organise et régule la vie collective, tout en passant progressivement de l'examen des cas singuliers à une réflexion plus large ». La volonté affichée par les instructions officielles est de « permettre à chaque élève de mieux s'intégrer à la collectivité de la classe et de l'école au moment où son caractère et son indépendance s'affirment ». L'éducation civique « le conduit à réfléchir sur les problèmes concrets posés par sa vie d'écolier et ainsi à prendre conscience de manière plus explicite de l'articulation entre liberté personnelle, contraintes de la vie sociale et affirmation de valeurs partagées. »

Le débat philosophique, comme tout débat, est un lieu d'expérimentation de la citoyenneté pour l'élève. En effet, des règles clairement énoncées et acceptées par tous régissent ce moment bien spécifique dans la vie de l'élève. Le respect de l'autre, de sa parole et de sa pensée est le socle même de l'activité. Chaque élève est conduit à prendre conscience de l'autre, à l'écouter, à prendre en compte sa parole.

En outre, il s'agit d'ouvrir l'élève sur le monde en le faisant se poser des questions qui concernent la majorité des individus et non sa seule personne : le débat philosophique sera l'occasion d'accroître le goût de la réflexion sur des valeurs universelles, telles que la liberté, la justice, la différence ou encore la fraternité ou même de mettre en évidence la possibilité du recours à la négociation et au dialogue pour désamorcer une situation critique de violence ou d'opposition. L'élève prend ainsi conscience de son appartenance à une entité plus grande qui l'englobe : la société. Il découvre les préoccupations communes de celle-ci et s'engage dans une réflexion qui permet d'aboutir à des solutions valables pour l'ensemble de la collectivité. La discussion philosophique conduit ainsi à favoriser l'ouverture d'esprit des élèves et à le sensibiliser à son futur rôle de citoyen.

Le débat philosophique est aussi une initiation à la vie démocratique. Chacun a la liberté et le droit de prendre la parole (comme de ne pas s'exprimer). La parole ne peut être monopolisée et doit circuler équitablement parmi les pairs. Chacun dans le débat ayant le même poids, la parole du maître n'a pas plus de valeur que celle des élèves ; d'où la nécessité qu'il ne donne pas son opinion.

La seule exigence en philosophie étant la recherche de la vérité, il est important de ne pas tomber dans une dérive qui consisterait à donner raison aux plus nombreux : en effet, en philosophie, on peut avoir raison seul parce qu'on a plus réfléchi.

Parmi les compétences visées à la fin du cycle 3 et directement mises en jeu par la discussion à caractère philosophique, citons à titre d'exemple la capacité pour l'élève à « participer à un débat pour examiner les problèmes de vie scolaire en respectant la parole d'autrui et en collaborant à la recherche d'une solution », ou encore la compréhension et l'assimilation des « libertés individuelles qui sont permises par des contraintes de la vie collective » et du « rôle de l'idéal démocratique dans notre société. »

3) Philosopher pour apprendre à structurer sa pensée

En participant à un débat philosophique, l'élève apprend à formuler sa pensée de manière claire et structurée afin d'apporter à la discussion un argument, une illustration, une objection... La possibilité de s'entraîner à travers ces débats à conserver un sujet de discussion, un propos (pendant une durée de 10 à 30 minutes selon le mode d'activité retenu) tout en avançant dans le cheminement de sa pensée est un effort certes conséquent mais très riche pour l'enfant.

C'est en parlant que l'on apprend à penser. Les quelques mois de pratique d'activités à visée philosophique que j'ai déjà passés me permettent d'attester que même les enfants les plus timides peuvent peu à peu oser prendre la parole pour mettre en mots leurs pensées, par un climat d'écoute, de bienveillance et de tolérance de la pensée de l'autre.

4) Philosopher pour construire sa personnalité

La pratique d'activités philosophiques à l'école primaire a pour vocation première l'éveil de la pensée réflexive, la mise en mot de sa pensée autonome par l'enfant, la formation d'un esprit critique. On vise donc, par l'exercice de telles activités, le développement de l'autonomie intellectuelle de l'enfant. Il s'agit de permettre à l'enfant de développer sa

personnalité en le laissant s'exprimer ; penser au sein d'une communauté de co-chercheurs, avec ses pairs et devant eux, sur les grandes questions qui préoccupent les hommes en tout lieu et en tout temps. Libre de s'exprimer, valorisé par l'idée que sa parole est tout aussi importante que celle de ses « camarades de pensée », l'élève développe une image positive de lui-même et renforce son estime de soi.

De plus, l'enfant est amené à se poser des questions sur des sujets existentiels comme, par exemple, la violence ou la mort. Il parle en « je », ce qu'il n'a pas si souvent l'occasion de faire à l'école, et il peut ainsi exprimer ses émotions, ses choix, ses doutes et ses convictions ; les mettre en mots, tenter de les comprendre et peut-être de les dépasser.

Alors il semblerait que oui, vraiment, on peut et on doit même, pratiquer des activités à visée philosophique à l'école élémentaire et même à l'école maternelle.

Encore faut-il que la communauté scolaire et les enseignants jugent utile, pertinente et possible leur mise en œuvre dans les classes. Si elles se développent de plus en plus, ces activités restent en effet pourtant très marginales à l'école primaire. Différentes difficultés, dont certaines bien réelles, expliquent la relative lenteur de leur développement : positionnement dans l'institution, représentations des maîtres ou ... des élèves, conditions de mise en œuvre, manque d'habitude ou... de formation.

Pourquoi alors est-il pertinent de les défendre et vouloir les pratiquer ?

Retournons le problème : est-il encore imaginable dans l'école française du XXIème siècle, dans notre démocratie républicaine, de s'abstenir de pratiquer des activités à visée philosophique ?

II. Les difficultés à pratiquer des activités à visée philosophique

Souvent bien accueillies, de prime abord, par les enseignants de l'école primaire ou à un autre niveau hiérarchique, par le Inspecteurs de l'Education Nationale, ces pratiques peuvent cependant heurter l'institution scolaire.

1) La réticence de certains professeurs de philosophie

Certains professeurs de philosophie se posent souvent comme les derniers défenseurs républicains d'un enseignement classique en classe terminale où l'activité philosophique constitue l'essence même de la liberté intellectuelle. Ils ne la conçoivent alors que comme le couronnement des études (donc « terminale »), l'occasion d'une rupture, d'un basculement critique à la source de l'autonomie de la pensée. La distance que les professeurs de philosophie adoptent quant à toute activité philosophique à l'école hors de

la terminale est alimentée par la crainte de voir « opérationnaliser » des pratiques philosophiques, sous l'impulsion des Sciences de l'Éducation. On assisterait alors à une dérive : elles ne deviendraient finalement qu'un moyen au service d'objectifs discutables, ou présenteraient des risques, sans nécessairement que les uns et les autres soient cohérents d'ailleurs : on craint le retour de la morale (mais c'est parfois le risque d'une « démoralisation de la jeunesse » qui est souligné par les professeurs de philosophie les plus réfractaires à la pratique d'activités à visée philosophique à l'école primaire), le désir d'une éducation des « sauvageons » dans le cadre d'une pédagogie par objectifs plus proche d'un conditionnement, que d'une recherche de liberté.

2) Les représentations et difficultés a priori de beaucoup de maîtres

Un certain nombre d'enseignants pensent dans un premier temps qu'on leur en demande encore plus, que les élèves (même en fin de cycle 3) sont trop jeunes, trop immatures pour faire de la philosophie, pour analyser leur pensée et la pensée des autres. Ils peuvent aussi penser que les professeurs des écoles ne sont pas des professeurs de philosophie, ou encore qu'ils n'auront pas le temps de faire ce type d'activités en plus, qu'ils vont perdre du temps dans l'avancement de leurs programmations... ou s'interrogent : « A quoi ça sert, pour les élèves ? »

La première difficulté que l'on peut relever est que, si l'on veut que ces activités aient un véritable caractère philosophique, il est primordial que l'enseignant n'apporte pas « sa » réponse.

En effet, apprendre lors d'activités philosophiques ne sera :

- ni simplement l'acquisition d'un savoir transmis par le maître,
- ni un savoir directement construit par l'élève (constructivisme)
- ni un savoir directement construit par plusieurs élèves (socioconstructivisme), mais une mise en réflexion, un questionnement collectif auquel on se gardera de trouver une seule solution, la réponse « bonne » et définitive...

Ce questionnement collectif devra déboucher sur des réflexions et questionnements individuels qui viendront alimenter d'autres réflexions collectives...

Une seconde difficulté pour l'enseignant qui s'engage dans ce type d'activités est de parvenir à organiser la réflexion, faire évoluer le questionnement en prenant en compte la disparité des points de vue, synthétiser les éléments intéressants, « négliger » les déviations, interrompre, mettre en attente de fausses représentations qui pourront être discutées ultérieurement, sans contrôler la pensée.

L'oral, surtout collectif, a ce fâcheux penchant à conduire à rebondir sur un mot, une idée. On perd rapidement le fil conducteur de l'échange, et la question initiale...

Autre difficulté : la crainte pour l'enseignant de manquer de connaissances générales supposées lorsqu'il s'agit d'aborder certains sujets de discussion.

3) Malgré ces difficultés évidentes ...

..., il me semble plus que nécessaire d'avoir des activités à visée philosophique avec les élèves.

En effet, je suis intimement convaincu que l'exercice de la pensée critique et réfléchie doit se faire dès le plus jeune âge, en s'adaptant évidemment aux possibilités des élèves selon leur âge, mais aussi en constatant combien, parce qu'ils ne connaissent pas encore bien le monde, les élèves peuvent être ouverts à l'examen, à l'interrogation. En outre, plus ils sont jeunes, mieux les enfants sont à même de considérer un avis différent comme une source d'informations supplémentaires et non simplement comme une agression que l'on refuse d'entendre et qui bloque la communication. Enfin, l'évolution de la place du citoyen dans nos sociétés qui se veulent démocratiques, ne peut plus se passer de la mise en réflexion de tous nos élèves, vers une culture que l'on souhaite de plus en plus commune.

Alors, oui : en tant qu'outil d'éveil à la pensée critique, à la réflexion, à l'analyse, à l'écoute, à l'argumentation, à l'ouverture aux autres, le débat à visée philosophique a amplement sa place à l'école primaire.

Mais quelles activités se cachent derrière cette expression de « débat à visée philosophique » ?

III. Qu'entend-t-on par débat à visée philosophique ?

Tout débat n'est pas, en soi, « philosophique ». Il est donc nécessaire d'indiquer brièvement ce qui distingue ce dernier d'autres formes de débat ou de moments de parole collective.

1) Les conditions du débat

Pour qu'il y ait débat, quatre conditions sont nécessaires.

A) L'expression de désaccords

Il doit y avoir expression de désaccords, soit sur des idées, soit sur des faits (débat judiciaire). Un débat confronte des positions qui apparaissent de prime abord inconciliables, ou divergentes, ce qui nécessite un approfondissement.

Cependant, il faut quand même un accord sur l'objectif du débat : le processus doit aussi être consensuel.

B) Une parole circulante

Il doit y avoir une distribution de la parole qui permette un véritable échange d'arguments : une suite de longs monologues, fussent-ils contradictoires et de durée comparable, ne constitue pas un débat.

C) Une égalité du temps de parole

Il doit y avoir une égalité approximative du temps de parole attribué à chacun, de manière que tous soient placés sur un pied d'égalité : une conférence où l'orateur répond à une série de questions, mêmes très critiques et agressives, ne constitue pas un débat. Certes, dans la pratique, il se peut que certains prennent la parole plus souvent et plus longtemps que d'autres ; il n'en reste pas moins qu'en principe chacun a un droit égal à la parole, même s'il n'en profite pas.

D) Un arbitrage extérieur

D'où la quatrième condition : un débat doit être arbitré par un tiers (animateur, président) qui veille au respect des trois principes précédents.

Le débat est omniprésent dans la société démocratique moderne : à la télévision, dans les journaux, dans les réunions électorales, mais aussi dans les entreprises, les associations, et même dans les familles ! Un « débat » peut surgir d'une simple conversation, lorsque celle-ci vient à tomber sur des sujets délicats, conflictuels.

Tout débat a un caractère formel, sinon solennel ; il doit comporter un certain rituel : son ouverture doit être clairement annoncée, les fonctions de chacun (notamment du président ou animateur) nettement précisées, les règles formulées, la durée totale ou l'heure de clôture du débat indiquée.

Ceci étant, on peut distinguer diverses formes de débat, parmi lesquelles : le débat médiatique, le débat judiciaire, le débat démocratique, le débat scientifique, le débat argumentatif... et bien sûr le débat philosophique.

Quelles sont donc les spécificités du débat à visée philosophique ?

2) Les caractéristiques du débat philosophique

Elles sont au nombre de quatre : le débat philosophique est tout d'abord universel. Il me concerne ensuite directement. Il ne peut par ailleurs être vérifié de manière expérimentale. Il est enfin totalisant.

A) Universalité

Le débat philosophique est universel.

C'est-à-dire que le sujet du débat doit pouvoir concerner tout homme, quels que soient son époque, son milieu, son pays. Par exemple, un débat sur les avantages et les inconvénients du téléphone portable, ou de l'automobile, ne concerne que les hommes d'aujourd'hui, et parmi eux, la minorité qui a les moyens de s'en procurer. En revanche, s'interroger sur ce qui est juste, ou sur l'amitié, la sagesse, la violence... est un questionnement qui concerne tout homme, d'ici ou d'ailleurs, d'hier ou d'aujourd'hui.

En d'autres termes, les thèmes soumis à discussion ne doivent en aucun cas être relatifs à une culture ou à une époque déterminées, mais ils doivent être réellement universels.

B) Implication

Le débat philosophique me concerne directement.

Toute question à portée universelle n'est pas forcément philosophique. Une question philosophique touche à ma vie, à mes choix, à ma façon d'exister. Comme le dit Albert Camus de façon un peu abrupte dans *Le mythe de Sisyphe* (Folio Essais, Gallimard, page 17) : « Il n'y a qu'un problème philosophique vraiment sérieux : c'est le suicide. Juger que la vie vaut ou ne vaut pas la peine d'être vécue, c'est répondre à la question fondamentale de la philosophie. Le reste, si le monde a trois dimensions, si l'esprit a neuf ou douze catégories, vient ensuite. Ce sont des jeux ; il faut d'abord répondre ». Bien entendu, il ne peut être question d'aborder directement la question du suicide avec des enfants ? Pour autant, ils sont à même de sentir que toutes les questions qu'on leur propose, dès lors qu'elles sont philosophiques, mettent en jeu leurs choix fondamentaux, les conduisent à questionner les valeurs implicites qui déterminent leurs comportements ? Par exemple, la question « Qu'est-ce qu'aimer ? » conduit à se demander si toutes les façons d'aimer – les frites, le chocolat, les fleurs, la musique pop, ses amis, ses parents, etc.- sont équivalentes. La question « Pourquoi parle-t-on ? » revient à s'interroger sur les usages du langage, les effets et les implications de ce que l'on dit.

C) L'impossibilité du recours à l'expérience

Le débat philosophique ne peut être vérifié de manière expérimentale.

Il faut entendre par là qu'une question philosophique, contrairement à une question empirique ou scientifique, ne peut faire l'objet d'une expérience pour en vérifier la véracité. Si je me demande quelle langue parlent les Esquimaux, je peux trouver la réponse dans le dictionnaire ; si je me demande ce que dit l'Évangile ou le Coran sur la façon de traiter son prochain, il me suffit d'ouvrir ces textes sacrés, aidé éventuellement par les travaux d'exégèse, pour savoir ce qu'il en est. En revanche, aucun traité de philosophie ne peut me dire pourquoi les hommes parlent ou ce qu'aimer veut dire. Il peut certes me proposer des réponses possibles, qui ont été apportées par des penseurs

éminents ; mais rien ne m'oblige à les accepter ni à les tenir pour vraies, ou même vraisemblables.

Une question philosophique est donc une question qui ne peut être tranchée par l'expérience, c'est-à-dire dont la réponse demeure indéfiniment en suspens. Et c'est cette « ignorance fondatrice » ou constitutive qui rend possible le débat.

D) Totalisation

Le débat philosophique est totalisant.

Une question scientifique ou empirique implique qu'on commence par restreindre le champ de la recherche dans un cercle le plus étroit possible. Ainsi, lorsque Galilée veut savoir comment les corps tombent, il construit un dispositif permettant d'isoler trois variables précises (la masse du corps, le temps, l'espace parcouru) afin d'étudier leurs relations en minimisant les autres jusqu'à les rendre négligeables (le frottement de l'air, le vent, etc.). Les scientifiques aujourd'hui, même s'ils travaillent sur des données infiniment plus complexes, ne procèdent pas autrement.

Il en va tout autrement d'une question philosophique. Si je me demande ce qu'est un ami, je suis fatalement conduit à me demander ce que c'est qu'aimer ; et si, dans ce questionnement, je suis conduit à distinguer l'amour des choses de l'amour des personnes, je suis amené à me demander ce qu'est une personne humaine. Si je définis celle-ci par le langage, ou par la liberté, cela suppose que je tente de définir la liberté ou le langage, et ainsi de suite.

Bien entendu, dans un débat en classe, pour ne pas se disperser, il est indispensable de centrer la discussion sur le sujet annoncé. Toutefois, j'ai pu me rendre compte combien les questions renvoient les unes aux autres dès les premières semaines de pratique de débats à visée philosophique, « se totalisent » sans qu'on puisse dire que l'une soit première par rapport à l'autre ou que la réponse qu'on lui apporte conditionne de manière univoque celles qu'on apporte aux autres questions. Ainsi la première question abordée en début d'année scolaire avec les élèves dont j'ai la charge en stage filé était « Qu'est-ce qu'un ami ? ». Les réponses apportées par les élèves à cette question ont nécessité que nous nous interroguions à ce qu'« aimer » signifie.

C'est pourquoi le débat philosophique, contrairement aux autres types de débats, conduit inexorablement celui qui y participe à s'interroger, au fil des discussions, sur la cohérence des principes qui organisent son existence, et s'il constate qu'elle n'y ait pas, à chercher à l'y introduire. Le renvoi, l'implication mutuelle des questions philosophiques amènent peu à peu celui qui se les pose à construire sa vie comme une totalité architectonique. Cela signifie qu'il appréhende progressivement la plupart de ses actes comme dépendant de principes qu'il n'est jamais en mesure de justifier pleinement, à la manière des thèses scientifiques ; ce sont donc des croyances ; mais il peut montrer l'adéquation, la filiation entre ses principes, ses opinions et ses conduites.

3) Les trois dimensions du philosophe

La pratique du philosophe, à l'école comme ailleurs, est donc essentiellement ce que nous pourrions appeler « une analytique de la croyance », c'est-à-dire une réflexion individuelle et collective sur les croyances de chacun, permettant :

- une prise de conscience : je ne suis pas immédiatement conscient de ce que je crois ; alors que les opinions sont forcément conscientes, les croyances, elles, sont largement de l'inconscient.
- une explicitation : au contact des croyances des autres, les miennes tendent à se préciser, à se formuler en énoncés de plus en plus clairs, riches, complets.
- un approfondissement : ainsi que nous l'avons vu, le caractère totalisant de la croyance la conduit à nouer des liens de plus en plus complexes avec toutes les questions qui viennent à l'esprit philosophant, à rechercher des raisons dans tous les domaines de l'expérience et du raisonnement.

Concrètement, les échanges et les réflexions des élèves s'orientent dans trois directions, qu'on peut considérer comme les trois dimensions du philosophe, c'est-à-dire de la croyance.

A) Une dimension réflexive

Cette dimension amène les élèves à se poser des questions du type : « Pourquoi est-ce que je pense cela ? » Pour justifier les thèses qu'ils défendent, ils sont conduits à parler d'eux, non sur un mode anecdotique et affectif, mais selon une volonté d'affirmation en tant que sujet énonciateur d'une thèse, c'est-à-dire d'une proposition à prétention de vérité. « Moi, je dis que... », « Moi, je pense que... », expressions que l'on entend souvent à cette occasion, ne sont plus alors le signe d'un égocentrisme enfantin tel qu'analysé par Piaget, mais au contraire d'un accès à la dimension de l'universalité.

B) Une dimension herméneutique

Derrière ce terme a priori barbare se cache simplement une attitude de déchiffrement et d'interprétation des phénomènes du monde pour y décrypter ce qui pourrait conforter la validité des thèses défendues. La question sous-jacente à cette attitude est : « Qu'y a-t-il dans le monde, dans mon expérience et celle des autres, qui justifie ce que j'estime être vrai ? » Dans cette perspective, l'usage répétitif de l'exemple, qui caractérise la plupart des débats à leurs commencements, ne doit pas être entendu simplement comme l'incapacité de l'enfant à s'arracher au concret et à accéder au stade de l'abstraction et de la pensée symbolique ou conceptualisante. Il faut aussi y voir une démarche heuristique qui s'oriente vers le monde pour le considérer sous un jour nouveau, comme un champ de ressources possibles pour une validation de croyances.

C) Une dimension pédagogique

Cette dimension naît de la simple confrontation à l'autre dans le débat, et de la divergence de points de vue. Une question surgit alors inévitablement : « Comment ne peut-il pas penser ce que je pense, ne pas considérer comme évident ce qui l'est pour moi ? » Elle débouche, au fil des discussions, sur la recherche des raisons susceptibles de le faire changer d'avis, et donc de croyance ; mais cette recherche ne se limite pas au domaine purement logique et discursif des arguments ; elle conduit aussi à s'interroger sur les attitudes, les comportements, les démarches susceptibles de favoriser, en autrui, ce changement.

C'est pourquoi un débat à visée philosophique est loin de se limiter à son aspect verbal de confrontation d'arguments et de réflexion conceptuelle. Il déborde très largement cette dimension logique pour **impliquer l'être entier des enfants** qui s'y engagent.

IV. Panorama succinct des principaux courants de philosophie existants à travers le monde

Il faut souligner que l'expression « activités à visée philosophique » recouvre des activités extrêmement éclectiques : « atelier de philosophie », « débat philosophique », « discussion à visée philosophique » ... Derrière cette variété d'appellations se cache une diversité des pratiques correspondant à des objectifs différents, un éventail de modalités de mise en œuvre (support, organisation, déroulement, rôle du maître, rôle des élèves), l'utilisation ou non de l'écrit, etc.

Ces pratiques et objectifs ne s'opposent pas nécessairement. On peut envisager de les combiner selon précisément ce que l'on cherche à faire réaliser aux élèves. Le tout étant que les moyens que l'on se donne correspondent bien aux objectifs que l'on s'est fixés, qui autant que possible doivent être indiqués aux élèves. Ces pratiques ont bien d'ailleurs un projet commun : celui de vouloir permettre à l'élève, à son niveau, de se confronter à des problèmes philosophiques. Il ne s'agit pas de penser que, quel que soit l'âge, cette confrontation s'effectuera à l'identique. Mais il y a dans l'expression à visée philosophique l'idée d'une compétence intrinsèquement humaine, qui trouve son intérêt dans une pratique, quelle que soit le niveau (âge, culture...). D'autre part, il y a l'idée d'une progression dont l'aboutissement idéal serait la capacité pour chacun à terme de philosopher.

La visée éducative consistera à être capable de conduire chacun au plus haut niveau d'abstraction possible et de mobiliser intellectuellement la capacité de forger des concepts, de les argumenter et de les problématiser, en l'exerçant sur les grands problèmes humains (ce qui n'a pas de solution dans l'absolu) au service de la recherche d'une vérité. Il y a dans l'idée de « visée philosophique » l'affirmation implicite qu'on peut organiser la transposition du « philosopher » à tout âge, à l'intersection entre ce que l'élève peut construire ou comprendre dans l'effort pour penser, et l'idéal régulateur du philosopher que le maître vise lorsqu'il organise l'activité.

En ce sens, on peut déjà prétendre qu'un enfant « philosophe », comme on dira qu'il fait de l'histoire ou des mathématiques.

En France, la pratique de la philosophie en école élémentaire reste encore une innovation et sa référence est sporadique. Pourtant, et certainement parce qu'ailleurs de telles pratiques sont plus répandues (Québec, Brésil, Belgique, etc.), les quelques praticiens ne se reconnaissent pas de la même école. Tous sont en accord pour aborder la question philosophique par la discussion mais les repères sont différents sans jamais être farouchement opposés. Chaque méthode présente un dispositif, non pas opposé aux autres mais complémentaire.

Voici, en résumé, quelques caractéristiques de ces principales méthodes utilisées. Je tenterai d'en présenter les rouages mais également les intentions.

1) [La méthode Lipman](#)

La philosophie pour enfants est née au Québec, où Matthew Lipman donne, depuis plus de 30 ans, une place de choix à la pensée de l'enfant.

Matthew Lipman, outre toute sa réflexion sur la possibilité de faire entrer les enfants dans le philosopher, a proposé un dispositif qui s'appuie sur l'utilisation de sept romans philosophiques pour déclencher les discussions. Chaque roman a été pensé pour qu'il corresponde à un âge bien précis. Ainsi, *Elfie* est conçu pour les plus jeunes alors que *Mark* l'est pour les plus âgés. Au Québec, la philosophie pour enfants est un enseignement dans le cadre officiel des programmes, avec livrets des élèves et manuel méthodologique pour le maître.

L'atelier de philosophie reposant sur les travaux de Matthew Lipman vise à former les enfants au raisonnement logique dès l'école primaire. Il s'agit d'initier les enfants à la pratique du concept, du raisonnement logique, de l'argumentation ; bref de la pensée « critique » (à laquelle Annick Perrin, professeur de philosophie, oppose dans la revue *Argos* une autre grande tendance dont relèvent divers courants aujourd'hui en pratique (notamment celui de Jacques Lévine) : la pensée « créative »). L'objectif visé dans la méthode Lipman est la progression des élèves dans le travail de conceptualisation.

Pour Lipman et ses collaborateurs, les enfants se posent naturellement des questions philosophiques. C'est de plus pour eux un passage obligé vers leur vie d'adulte que d'apprendre à penser par eux-mêmes et être en mesure de porter une critique sur leur environnement. L'objectif de leur méthode est de stimuler la pensée de l'élève et de leur permettre de la confronter dans le dialogue à celle des autres. Le principe de cet enseignement est de dire que nous sommes d'abord dans l'opinion, et qu'il faut donc forcer

la pensée à prendre conscience de ses limites. Cette position a pour principal intérêt de montrer qu'apprendre, c'est accepter de ne pas savoir.

La méthode Lipman se décompose en cinq parties. La première consiste à faire lire à haute voix par les élèves des extraits de romans philosophiques : c'est la présentation du texte. La deuxième partie consiste en l'élaboration d'un ordre du jour : l'adulte note les réactions ou les questions des enfants regroupés dans ce que Lipman appelle « la communauté de recherche ». Celle-ci est définie par Lipman comme étant « un groupe de discussion engagée dans une pensée d'excellence », la pensée d'excellence étant ce que développe le philosophe. Une fois les grands thèmes reconnus, ils sont ordonnés afin de déterminer un ordre du jour. La troisième partie peut alors débuter : elle consiste à renforcer la cohésion de la communauté. Il s'agit d'une discussion suivant ce qui vient d'être posé et où la communauté de recherche opère. Les enfants prennent la parole en se manifestant (doigt levé, bâton de parole, etc.), le but pour eux n'étant pas de chercher la bonne réponse mais plutôt la solidarité du groupe dans une recherche reposant sur le dialogue. L'enseignant se doit alors de permettre aux enfants une clarification du sens des choses, de provoquer chez eux un nouvel élan vers la critique, le raisonnement cohérent dans l'élaboration d'une réponse acceptable. Souvent, ces séances se poursuivent par la quatrième partie où sont proposés des exercices d'application, en lien direct avec les romans et ce qui a été débattu par les enfants. Enfin, le dispositif se termine par la cinquième partie : l'encouragement à d'autres réponses et l'ouverture vers d'autres sujets.

Ces séances de philosophie durent généralement une heure, deux fois par semaine, la fréquence des situations permettant l'évolution des enfants dans la maîtrise de la pensée d'excellence.

2) L'atelier de philosophie de Jacques Lévine (aussi appelé le protocole « Je est un autre »)

La méthode pensée par Jacques Lévine et le groupe AGSAS (Association des Groupes de Soutien Au Soutien) s'appuie sur les avancées de la psychanalyse. De manière générale, nous pouvons souligner l'idée force qu'ici les enfants sont beaucoup moins qu'ailleurs guidés par l'adulte. Dans le numéro hors série du 1^{er} février 2001 de la revue du groupe AGSAS intitulée *Je est un autre*, Jacques Lévine nous dit que « l'accent est mis en priorité sur une pensée qui se construit en écho, et qui est alimentée autant par le langage interne (les pensées intimes de chacun) que par le discours explicite. » Les enfants sont considérés comme « co-penseurs, habitants de la Terre engagés dans l'aventure humaine ».

L'objet de l'atelier de philosophie est ici de permettre aux enfants d'explorer leur propre capacité à proposer des réponses aux grandes questions morales et métaphysiques qui préoccupent les hommes de génération en génération.

L'atelier de philosophie permet ici la découverte de sa propre pensée, de l'appartenance à une pensée groupale, des étapes conditionnant la formation rigoureuse des concepts, du débat d'idée impliquant la considération de l'altérité.

Au démarrage de l'atelier, une seule question. La suite est alors scindée en deux parties. La première partie dure dix minutes : elle consiste à ce que les enfants échangent entre eux, à ce que l'adulte reste silencieux et à ce que le tout soit filmé ou enregistré. Pendant les 10 minutes suivantes, le groupe écoute ou regarde l'enregistrement, l'adulte aidant à en exploiter les ressources.

3) Les ateliers de philosophie d'Anne Lalanne

Au contraire de celle présentée ci-dessus, la méthode d'Anne Lalanne se caractérise en premier lieu par la place importante qu'elle donne à l'adulte. La méthode développée par Anne Lalanne est également appelée « atelier de groupe » en raison de cette spécificité.

Il s'agit en quelque sorte de situations où les enfants apprennent à philosopher en suivant trois directions : la technique (celle du débat), les valeurs démocratiques (droits égaux vis-à-vis de la parole, respect de l'écoute, etc.) et les exigences intellectuelles de la philosophie (Michel Tozzi, dans l'un de ses ouvrages (*Penser par soi-même*, Chronique sociale, Lyon, 1996), définit ces dernières comme étant au nombre de trois : ce sont la conceptualisation, la problématisation et l'argumentation). Ces « savoirs à enseigner » le sont par l'intermédiaire de l'enseignant qui guide le débat, reformule et synthétise. L'adulte est par ailleurs garant du respect des règles de fonctionnement connues de tous et relatives au respect de la parole de l'autre.

Permettre à l'enfant d'exprimer une pensée qui est sienne et d'identifier la source de ses représentations, questionner la validité de ces sources, et valider son discours grâce à un dialogue avec les autres : tels sont les objectifs de cette méthode.

Ces ateliers sont hebdomadaires et durent entre trente et quarante-cinq minutes.

Notons enfin que ce travail sur l'argumentation, la langue, les notions et les problématiques, exige un niveau d'expertise chez l'enseignant.

4) Le dispositif Delsol

Le travail proposé par Alain Delsol est la résultante d'une longue série d'adaptations pour que les discussions philosophiques deviennent les plus riches possibles du point de vue de la gestion du nombre de participants. Le but des discussions philosophiques est ici « d'amener les élèves à faire des expériences de pensée, à effectuer des opérations intellectuelles où ils puissent penser par eux-mêmes. » (Delsol A., *Un atelier de philosophie à l'école primaire*, Diotime L'Agora n° 8, CRDP Montpellier, déc.2000)

Ce qui fait la particularité de ce dispositif, c'est d'abord la scission du groupe d'élèves en deux, ce qui permet dans un premier temps une plus grande place pour la parole de ceux

à qui on la demande. Les enfants qui ne participent pas procèdent à des observations du discutant qu'ils remplaceront la prochaine fois. Ces observations s'intéressent aux comportements dans le débat mais aussi à la nature des prises de parole, plus sur la forme de pensée que les sens des idées.

Ensuite, ces situations donnent la possibilité à certains élèves de prendre des responsabilités dans l'animation des discussions. Un enfant est président et gère le débat, un autre est reformulateur et reprend à sa façon ce qui vient d'être dit et un dernier est synthétiseur et fait régulièrement le point des arguments et questions présentés. L'adulte est un discutant qui peut également intervenir en tant qu'animateur. Sa parole n'a pas pour but de canaliser celles des enfants.

5) La méthode de l'intervenant

La cinquième des approches de la philosophie pour enfants trouve sa spécificité dans le fait qu'une personne reconnue comme « philosophe » vient rencontrer une « communauté de recherche ». L'enseignant de la classe n'a pas alors de fonction précise, sauf celle qu'il peut éventuellement se donner (participant, secrétaire, observateur, etc.). Le principe de fonctionnement est qu'autour d'un thème central, un débat collectif s'installe entre les élèves. Le « philosophe » est une sorte de médiateur qui peut intervenir ou être sollicité à tout moment. Il représente également un « modèle à pensées », dans le sens où le travail sur le questionnement philosophique et les exigences intellectuelles à susciter est possible par imitation- distanciation. Le « philosophe » n'est ni un copain (et donc ce qu'il dit est autre), ni un enseignant (parce qu'on attend pas de lui une vérité), mais quelqu'un reconnu comme étant capable d'user de pensée d'excellence. C'est une sorte d'exemple vivant qu'on ne peut pas copier mais dont on peut simplement s'inspirer.

Cette méthode est notamment utilisée par J.F. Chazerans, en particulier dans ses interventions en classe SEGPA.

6) Autres méthodes

Il faut aussi mentionner les démarches de :

- Michel Tozzi, qui vise la formation à l'aptitude à débattre, avec effets sur la citoyenneté, le respect, la parole.
- Jacky Caillet, qui pratique une activité ciblée sur l'apprentissage de la langue.
- Sylvain Connac, qui se réfère aux codes sociaux. Pour lui, la personne citoyenne et singulière donne son avis dans le cadre de règles. L'enseignant apporte le dispositif, il est éducateur par la philosophie.
- Jean-Charles Pettier, Gilles Geneviève, ...

La réalité est que les enseignants ou responsables d'ateliers philosophiques ne se protègent pas sectairement derrière telle ou telle manière de faire. Au détour de rencontres ou de lectures, les alternatives et les choix se présentent à eux et les pratiques s'affinent.

Partie II

La démarche que j'ai choisi d'adopter en stage filé : l'atelier philosophie de Jacques Lévine

I. Présentation succincte de l'atelier philosophie : naissance, spécificités et protocole

1) Naissance

L'idée de l'Atelier Philosophie a été lancée en 1996, à Lyon, par Agnès Pautard, alors enseignante en maternelle, qui, en collaboration étroite avec Jacques Lévine, a mis au point un protocole qui a été expérimenté six mois dans sa classe de grande section. A ce projet s'est rallié Dominique Sénore, alors inspecteur de l'Education Nationale. Cette équipe initiale, où chacun s'engageait à conduire cette activité selon le protocole, a travaillé trois ans et a permis de poser les fondements de la pratique.

2) Les spécificités de l'atelier de philosophie de Jacques Lévine

Cet atelier de philosophie, nous dit Annick Perrin (professeur de philosophie), met en jeu une « pensée créatrice » alors que la méthode Lipman (notamment) tend plutôt à initier les enfants à la « pensée critique ».

« Pensée créatrice » plutôt que critique au sens où elle donne la priorité vitale à la valeur des idées et où elle explore tous azimuts, sans ordre apparent, des réponses multiples aux questions traitées lors de ces ateliers. Cette manière de penser s'apparente à la philosophie populaire, pragmatique, qui défriche des questions vitales concernant tous les hommes. La pensée qui est en jeu dans ces ateliers se situe en amont de la philosophie savante, du côté du désir ; désir de comprendre et de percer les secrets de la vie. C'est une pensée exploratoire, non formalisée, qui procède par tâtonnements. Ce qui l'anime est la recherche du sens, l'élaboration de réponses, plurielles et non définitives, à des questions dont les enjeux sont essentiels dans la vie des hommes.

Il n'y a pas d'opposition entre la pensée créatrice et la pensée critique : les grands philosophes ont été aiguillonnés par la question du sens au point d'y consacrer leur existence et de devenir des artisans du concept. Ainsi dans toute réflexion philosophique y a-t-il à la fois des phases exploratoires et des phases de formalisation.

3) Protocole

Si l'Atelier Philosophie n'a pas de programme, donc pas de contenu (puisque ce n'est pas un enseignement), il y a un cadre bien particulier qui nécessite une réflexion préalable.

Le protocole de l'Atelier Philosophie, valable de la grande section de maternelle au collège, pose les invariants, qui garantissent l'émergence d'une pensée authentique, engagée, responsable, au sein d'un groupe d'enfants, respectés en tant que personnes, et considérés comme des interlocuteurs valables, tous pairs et co-chercheurs.

A) Les invariants

a) Deux temps en présence des enfants

Le premier invariant est fondamental : l'Atelier Philosophie comporte deux temps, successifs ou non, en présence des enfants. 10 minutes sont consacrées à un premier temps où l'enseignant reste absolument silencieux. Ce temps est un temps de dialogue, enregistré, où chacun pourra faire l'expérience d'être à la source de sa pensée. 10 autres minutes sont quant à elles dévolues à un second temps, temps de réécoute partielle de l'enregistrement, pour favoriser des réactions ou des positionnements. La réécoute a été envisagée comme une aide à penser par le courant AGSAS, car les opérations mentales sont complexes dans le premier temps et, que l'on soit adulte ou enfant, on ne peut se concentrer sur tout ce qui se passe, c'est-à-dire sur l'élaboration de sa pensée propre et sur les contributions des autres et leurs effets.

b) Un détachement de l'actualité

Une question de type philosophique est proposée par l'enseignant ou par les enfants ; elle n'est pas liée à l'actualité.

c) Des séances régulières

Les séances sont régulières et se déroulent toute l'année. Le cadre du stage filé se révèle tout à fait propice à la mise en place de ce dispositif !

Rigide en apparence, l'Atelier Philosophie est néanmoins doté de nombreuses variables.

B) Les variables

Elles sont très nombreuses, aussi n'en citerais-je que quelques-unes avant de préciser un peu plus loin celles sur lesquelles j'ai décidé d'intervenir pour adapter le protocole à la classe qui m'a été confiée en stage filé.

Citons, à titre d'exemples :

- le mode d'enregistrement du temps n° 1 (magnétophone, caméscope...)
- le mode de présentation de l'atelier de philosophie (phrase rituelle introductive, affichage du protocole, rappel des règles de vie de la classe, phrase pour clore)
- le rythme de la séance (temps de silence pour la réflexion, voire d'écriture, avant d'ouvrir le micro ; temps de retour entre les deux temps forts pour retrouver la question initiale ; temps après pour prise de notes personnelles, dessin)
- le mode de circulation du micro pour donner la parole
- le mode de recueil des questions des élèves et de leur tri (carnet, boîte aux lettres, dictée à l'adulte, temps spécifique de collecte ou non)
- la date de la première séance
- le mode de regroupement des élèves (classe entière ou demi-groupe)
- la disposition des élèves
- ...

4) La place de l'enseignant dans cette pratique

A) Quel est son rôle ?

L'enseignant, tout d'abord, met en œuvre et garantit le cadre défini par les fondateurs de l'Atelier Philosophie comme « suffisamment bon » pour que la pensée des enfants puisse se construire naturellement et de façon authentique. Garantir le cadre signifie que le maître se doit, en amont, de prévoir toutes les modalités de mise en œuvre, et pendant, de faire respecter le bon déroulement de l'activité.

Il n'intervient absolument pas dans le premier temps, mais il a la possibilité d'interrompre une séance pour laquelle le cadre ne serait pas respecté. En effet, si les enfants ne se sentent pas en sécurité, ils ne peuvent penser en paix ! En ce qui concerne ma pratique personnelle cette année, cette situation ne s'est jamais présentée.

Le maître est donc médiateur dans le premier temps d'enregistrement du débat. En revanche, il est accompagnateur discret dans le temps de réécoute, c'est-à-dire qu'il peut intervenir, pour aider à la compréhension de ce qui est dit et entendu. Le choix est également laissé à l'enseignant, lors de cette phase, de ne point intervenir ou bien de relancer a minima (précisions sur la définition d'un mot, ...).

En résumé, dans l'Atelier Philosophie, l'enseignant est à la fois organisateur et garant du cadre, médiateur et accompagnateur.

C) Quelle est la posture qui en découle ?

Dans le cadre du dispositif de l'Atelier Philosophie mis au point par le courant AGSAS, l'enseignant adopte une posture assez particulière et somme tout peu courante.

Il est très présent, en qualité d'être humain, de citoyen, d'adulte, de professionnel et le tout à la fois. Vu de l'extérieur, et comme, selon le protocole, il reste silencieux et n'intervient pas dans le premier temps, on pourrait dire un peu vite qu'il est passif. C'est vrai qu'il est assis, son corps est tranquille, son expression sereine, attentive, mais il ne fait rien de spécial dans l'instant. Pourtant les apparences sont trompeuses ! Le maître est même très efficace, et remplit sa mission éducative au mieux, puisque les élèves sont tous en train de penser, et le plus sérieusement du monde. Le maître n'adopte pas cette posture si singulière parce qu'il se croit tout puissant, mais au contraire il s'efface narcissiquement parlant, il suspend sa parole, pour permettre aux élèves de penser tranquillement.

En ce qui me concerne, je n'ai pas ressenti cette façon d'être comme une frustration, car dès le début je n'attendais pas de bonnes ou de mauvaises réponses, mais simplement qu'advienne en chacun de la pensée, une parole authentique, singulière, et que se trace un cheminement du penser. Je suis persuadé aujourd'hui que le fait que le maître soit dans une réceptivité paisible, calme et confiante aide grandement l'enfant, tous les enfants, à ne pas avoir peur d'être jugé et à explorer sa pensée, pour lui-même, avec ses pairs, tous interlocuteurs valables. En paix, la maître peut se laisser toucher par l'étonnement devant la question ; et l'émerveillement devant de l'intelligence en train de se construire, là, sous nos yeux est sans cesse plus grand.

5) Pourquoi ai-je choisi ce courant pour ma 1ère pratique en classe ?

En premier lieu, j'ai été séduit par les principes et les objectifs que Jacques Lévine a assignés à son atelier de philosophie.

L'atelier qu'il a mis au point avec Dominique Sénore et Agnès Pautard a été conçu comme un dispositif de médiation, c'est-à-dire un dispositif détourné qui favorise l'entrée dans les apprentissages. Ce dispositif introduit du « non scolaire » dans le scolaire (via la rencontre avec les grandes énigmes de la vie) au même titre que l'art, la culture ou toute autre médiation. Cette activité constitue une expérience de vie pensante, pour les enfants. Or j'ai toujours été intimement convaincu que l'enfant à l'école est d'abord un enfant, un être humain en construction de lui-même, une personne à respecter. Il ne serait pas juste de croire qu'une fois franchi les portes de l'école, l'enfant laisse derrière lui ses préoccupations, ses doutes et ses croyances pour devenir entièrement un autre : l'élève, jusqu'à la fin de la journée de classe. Aussi ai-je trouvé enthousiasmante l'idée que l'enfant puisse, au sein même de l'école, disposer d'un temps apparaissant clairement dans l'emploi du temps pour penser sa vie, pour lui, par lui.

Par ailleurs, l'accent est mis dans ce dispositif sur le développement de la pensée créatrice. Or la recherche a démontré que, du point de vue du développement, dans le processus de croissance intellectuelle de l'enfant, la pensée créatrice, qui est multidimensionnelle et fonctionne largement par associations précède la pensée conceptuelle qui rassemble, organise et hiérarchise les idées et leurs arguments. Cette dernière suppose une culture et une maîtrise du raisonnement discursif que n'ont pas les enfants ou même les adultes qui ne sont pas rompus à ce genre d'exercice. Aussi l'Atelier Philosophie me semble-t-il particulièrement bien adapté à des personnes qui découvrent

la pensée philosophique, que ce soient de petites personnes en train de se construire comme les enfants, ou des adultes, mais qui n'ont pas l'habitude de ce genre d'investigations.

Il est ensuite question, dans ce dispositif, d'écoute, et de suspension de la parole de l'enseignant : faire le choix de laisser penser tranquillement les enfants, par eux-mêmes, pour eux-mêmes m'apparaissait comme une évidence. Ne disposant pas d'une grande expérience professionnelle, j'ai pu dès la première séance adopter facilement cette posture, sans ressentir dès les premiers échanges l'envie ni le besoin d'interrompre le cheminement de la pensée chez les élèves.

En outre, il n'y a pas de niveau d'expertise requis pour mettre en place le dispositif de l'Atelier Philosophie, contrairement à d'autres pratiques. Il n'y a pas de sujet « à dominer », car la philosophie à l'école primaire et au collège n'est pas un enseignement, mais un dispositif de médiation comme précédemment évoqué. Ainsi la pratique ne concerne pas la maîtrise d'un contenu philosophique, mais requiert chez l'enseignant une posture particulière dite d'accompagnement : écoute, silence, réceptivité bienveillante, disponibilité intérieure. Il est bon de rappeler que l'atelier de philosophie ne forme pas des philosophes mais des individus capables de penser par eux-mêmes, ensemble, dans le dialogue...

Il n'y a enfin aucune nécessité de s'adjoindre les talents d'un spécialiste de la discipline pour mettre en place et conduire un atelier de philosophie de ce genre.

II. Comment ai-je mis en place l'atelier de philosophie dans la classe dont j'ai la responsabilité en stage filé ?

1) Profil de la classe

Chaque vendredi, j'assure une décharge de direction dans une classe de CM1-CM2 à l'école de Laperrière-sur-Saône. La structure de cette école rurale est celle d'un R.P.I. (Regroupement Pédagogique Intercommunal). Ce regroupement réunit 4 communes : Laperrière-sur-Saône, Saint-Seine en Bâche, Saint Symphorien et Samerey. L'école de Laperrière-sur-Saône accueille une partie des élèves de cycle 3 du R.P.I. et n'abrite que la classe de CM1- CM2. Les élèves sont au nombre de 19 : 9 d'entre eux sont en CM1, les 10 autres sont en CM2.

Ce groupe-classe est constitué d'enfants qui se connaissent depuis longtemps, de par la proximité géographique de leurs habitations d'une part, mais aussi de par le fait qu'ils ont déjà fréquenté à un moment ou à un autre de leur scolarité à l'école primaire au moins une année la même classe d'autre part. Seule une élève extérieure au regroupement est arrivée en cours d'année chez les CM2, mais son intégration s'est faite à la fois rapidement et même avec une facilité déconcertante ! La cohésion du groupe est très

forte, et leur entente, bien que parfois légèrement émoussée par de petites disputes fréquentes chez les enfants, est excellente. Le fait que cette classe soit la seule de l'école de Laperrière-sur-Saône, ainsi que ceux précédemment évoqués, peut sans doute expliquer en grande partie cette situation de fait.

Le niveau scolaire des élèves de CM1, à l'exception de 2 élèves, est assez faible ; tandis que celui des CM2 est a contrario très bon.

J'ai pu, dès le premier jour où je les ai rencontrés, constater combien l'harmonie régnait dans ce groupe. La prise en main générale de la classe a été très facile, les élèves m'ayant sans doute grandement aidé dans cette tâche, de par leur attitude calme et bienveillante. J'avais d'autant plus hâte de commencer à pratiquer des activités à visée philosophique avec eux, les sentant particulièrement ouverts à toute expérience nouvelle.

2) La mise en place des soubassements de l'atelier

A) Comment ai-je présenté l'activité aux parents ?

Je ne souhaitais pas commencer à pratiquer d'activités à visée philosophique avec les enfants avant d'une part que le groupe-classe ne se soit bien mis en place et que chaque élève ait bien pris ses marques en son sein, mais aussi avant d'avoir présenté aux parents l'activité que je souhaitais conduire avec leurs enfants chaque vendredi.

J'ai donc attendu patiemment la réunion de rentrée pour informer les parents de cette activité avant de la présenter à leurs enfants. Je voulais en effet les rassurer sur le cadre de cette activité qui était, pour leur grande majorité, complètement inconnue jusqu'alors.

Je ne souhaitais pas non plus qu'ils s'interrogent et soient pris complètement au dépourvu au cas où leur enfant leur ferait part de la réflexion qu'il avait menée aujourd'hui en classe avec ses camarades sur un sujet tel que l'amour, la liberté ou la mort. Il me fallait également attendre la réunion de rentrée pour leur faire part de quelques impératifs propres à l'atelier de philosophie les concernant : en l'occurrence, je leur ai tout d'abord expliqué qu'en dépit de leur curiosité, ils ne pourraient assister ni participer à un atelier, car leur présence ruinerait nos efforts pour instituer un cadre rassurant pour l'activité de pensée. Point de voyeurisme donc. Penser de façon authentique advient quand il n'y a pas de menace : ni jugement, ni rapport de séduction, ni emprise, ni évaluation... Je leur ai en outre fait part de la règle de confidentialité, qui veut qu'ils ne sauront pas ce que leur enfant a dit. Libre bien sûr à l'enfant de leur en parler ou pas, de même qu'il parle ou non de ce qui se passe à l'école. Je leur ai néanmoins indiqué que leur écoute, à la maison, et les retours qu'ils pourraient me faire constitueraient de précieux indicateurs d'implication (enfants et parents...)

Après leur avoir présenté la nature de l'activité, son essence, ses origines, les thèmes qui pourraient être abordés au cours des ateliers, ainsi que les impératifs précédemment évoqués, je m'attendais à ce que de nombreux compléments d'information me soient demandés par la quinzaine de parents présents au cours de cette réunion.

Ce ne fut point le cas. La seule intervention verbale fut celle d'un parent qui manifesta simplement son enthousiasme à l'idée que de telles activités soient mises en place à

l'école. Les autres parents l'ont relayé en ce sens, par une approbation verbale ou un visage bienveillant. L'attention que les parents ont porté à cette réunion et à ce qui a été dit explique sans doute en grande partie qu'il n'y ait pas eu de questions de leur part, mais je crois également qu'ils étaient simplement confiants à l'idée que l'école permette à leur enfant de penser sur les grandes questions de l'humanité.

B) Comment ai-je présenté l'atelier aux enfants ?

Suite à la présentation de l'atelier de philosophie aux parents d'élèves lors de la réunion de rentrée, j'ai présenté l'activité aux enfants à la fin du mois de septembre.

Ils étaient déjà nombreux à savoir que j'allais leur présenter cette activité, leurs parents leur en ayant parlé à la maison suite à la réunion.

Je leur ai tout d'abord présenté le sens de l'activité, en leur disant que l'atelier de philosophie est une activité de philosophie pour enfants. Je leur ai expliqué que « faire de la philosophie » signifie qu'on va apprendre à réfléchir sur les questions que se posent les hommes depuis très longtemps.

Je leur en ai ensuite succinctement expliqué le fonctionnement : durée totale d'un atelier philosophie, chronométrage des deux temps, présentation du matériel utilisé (un dictaphone pour l'enregistrement du temps de dialogue, un bâton de parole (seul celui le détenant entre ses mains ayant le droit de s'exprimer, afin d'éviter que les prises de parole ne soient imprévisibles) et l'ordinateur de la classe (sur lequel sont transférés et réécoutés tous les enregistrements lors du second temps de l'atelier).

J'ai alors particulièrement insisté sur deux points qui me semblaient devoir faire l'objet d'un développement plus conséquent.

- a) Le silence de l'enseignant : je leur ai expliqué que je n'interviendrai d'aucune manière durant le 1^{er} temps de dialogue enregistré, ma tâche se limitant à chronométrer l'activité et à garder le dictaphone ; mon rôle consistant quant à lui seulement à être présent dans la pièce et à veiller au bon déroulement de l'activité. Aucune parole, aucune question, aucune mimique, aucun geste d'approbation ou de réprobation quelconque : en somme, aucun jugement de valeur. Je leur ai expliqué que je garderai le silence afin qu'ils puissent parler et penser tranquillement, et construire ensemble leur pensée.
- b) J'ai par ailleurs précisé certains points avant que ne débute la 1^{ère} séance : liberté de prendre son temps pour penser avant de parler, liberté de ne pas prendre la parole au cours d'une séance et enfin absence de bonnes ou de mauvaises réponses aux questions sur lesquelles on réfléchit. Il est particulièrement important que ce dernier point soit bien assimilé par les enfants, l'école leur ayant inculqué (de façon plus ou moins consciente et explicite) que toute question admet de bonnes réponses mais en rejette parallèlement de mauvaises ; ce qui n'est pas le cas en philosophie.

Enfin, les conditions du déroulement ont été précisées. Ainsi les règles suivantes ont été posées et leur finalité expliquée (se sentir en confiance pour pouvoir s'exprimer) :

- Tout est intéressant
- Je ne moque pas.
- Je laisse celui qui parle aller au bout de son propos.
- J'attends mon tour pour prendre la parole.
- Je respecte le règlement de la classe et de l'école.

J'ai été enthousiasmé de voir combien les enfants étaient attentifs durant cette présentation. Sans doute (me suis-je dit) cette attention était due au fait que nous soyons en début d'année scolaire et que les élèves et moi ne nous connaissions pas bien encore, d'où ce silence attentif. Mais les mois que j'ai ensuite vécus avec eux m'ont contredit : je pense aujourd'hui que si les enfants ont été si concentrés lors de cette phase de présentation de l'activité, c'est parce qu'ils comprenaient que l'école allait enfin leur laisser la possibilité de penser sur des questions qui les concernent et qui les intéressent directement, en leur qualité de « petit homme en développement ».

C) Sur quelles variables suis-je intervenu pour adapter le protocole de l'Atelier Philosophie à ma classe ?

Tout en me reposant sur les invariants du protocole mis au point par Jacques Lévine, j'ai néanmoins pris le parti d'adapter certaines variables à la classe dont j'avais la responsabilité ; de privilégier les conditions les plus apaisantes possibles, pour tous, moi compris, à l'abri de tensions ou de pressions. J'ai donc essayé de déterminer les solutions les plus adaptées pour qu'advienne une pensée authentique, personnelle et nourrie du travail de la pensée dans ce groupe fonctionnant comme « un club de penseurs » (terminologie de Lévine)

- a) Le rythme des séances : ainsi ai-je décidé tout d'abord lorsque j'ai commencé l'activité de bien distinguer le temps de dialogue enregistré du temps de réécoute, chacun de ces deux temps ayant lieu d'un vendredi à l'autre ; cela afin de permettre aux élèves (suite au 1^{er} temps) de poursuivre seuls leur réflexion pendant plusieurs jours, avant de pouvoir s'exprimer de nouveau sur le sujet la semaine suivante lors du temps de réécoute commenté (retour sur les propos tenus par soi-même ou par un camarade, explicitation de ses propos ou demande d'explicitation de ceux tenus par un pair, réflexion complémentaire...).
- b) Le créneau horaire dévolu à l'activité : j'ai par ailleurs choisi de placer l'atelier philosophie en cours d'après-midi (à 16h20 dans un premier temps, en début d'après-midi aujourd'hui), l'après-midi me semblant tout à fait propice à une mise en réflexion facilitée des enfants du fait que la journée mais aussi la semaine

d'école se terminent alors (les esprits sont plus sereins, moins préoccupés par telle ou telle activité scolaire).

- c) Un temps pour rassembler ses idées : j'ai aussi voulu donner aux enfants l'opportunité, durant un court laps de temps de 5 minutes précédant le 1^{er} temps de dialogue enregistré, de « se mettre en réflexion » pour rassembler leurs idées dans leur tête ou par écrit, en jetant sur papier des mots, des phrases, des notes et ainsi faciliter la prise de parole lorsque son tour de s'exprimer arrive.
- d) La prise de connaissance de la question sur laquelle nous allons réfléchir : dès le départ, j'ai pris la décision que la question soit écrite au tableau dès l'entrée des élèves en classe, à 8h50 ; afin de permettre à la pensée de se mettre en mouvement bien avant que ne commence l'activité en elle-même et donner ainsi plus de temps aux élèves les moins à l'aise par rapport à tel ou tel sujet pour élaborer leur réflexion.
- e) Le mode de circulation du dictaphone (qui a, dès la seconde séance, remplacé le bâton de parole pour une meilleure qualité d'enregistrement): le dictaphone suit la chaîne des élèves, dans un sens pré établi. L'enfant doit donc attendre son tour et différer son intervention. C'est peut-être long, mais il sait, par ce dispositif, qu'il a une place, sa place. Cela lui est signifié par le fait puisqu'il prendra le dictaphone en main, quand ce sera son tour, même s'il ne parle pas, et qu'il le donnera à son voisin. De plus, il peut prévoir quand il aura la parole, ce peut être un encouragement. Le dictaphone est un repère, son itinéraire prévisible facilite la concentration et l'écoute. J'ai opté pour ce système parce qu'il privilégie en somme l'accès à la parole pour tous, parce qu'il privilégie le temps de la réflexion personnelle et demande une grande concentration. A la réécoute, les séances montrent le travail de la pensée du groupe, patient, avec ses silences, comme autant d'espaces respectés et nécessaires.
- f) Une pratique dans l'enceinte même de la salle de classe (manque de locaux dans l'école), en classe entière (petit groupe classe).

D) Le « cahier de philosophie »

Au bout de 3 ou 4 séances, j'ai invité les élèves à tenir un cahier de philosophie où ils écrivent librement leurs pensées avant ou après les débats, même sur des sujets qui n'ont pas été discutés.

Cette initiative a rencontré un grand succès auprès des élèves : en effet, nombreux sont ceux qui, dès le départ et aujourd'hui encore, sortent spontanément leur cahier et l'utilisent pendant les 5 minutes de réflexion dont ils disposent avant le débat pour jeter par écrit des mots, des idées dont ils ne souhaitent pas perdre le fil au cours du temps de dialogue. Mais cette utilisation n'est qu'une des nombreuses fonctions que les élèves ont données à leur cahier individuel de philosophie. Ainsi, à chaque séance, nombreux sont les enfants qui écrivent dans leur cahier avant mais aussi pendant le débat, consign

leurs idées, leurs pensées mais aussi celles de camarades qu'ils souhaitent discuter ou voir explicitées. Ecrire dans ce cahier aide ainsi certains à garder le fil de leur réflexion plus aisément que s'ils ne gardaient que leurs pensées « en tête ». La directrice dont j'assure la décharge m'a également confié que, pendant la semaine, certains élèves sortent leur cahier de philosophie dès qu'ils disposent d'un temps libre et y écrivent de longues minutes.

Pour que ce cahier remporte un véritable et franc succès auprès des élèves, il importe que ce cahier ne soit pas appréhendé comme un objet d'évaluation scolaire, mais comme une sorte de « journal de bord » philosophique (François Galichet, *Pratiquer la philosophie à l'école*, Editions Nathan) permettant à l'enfant de fixer ses réflexions, de les relire, éventuellement de les communiquer aux autres. C'est pourquoi ce cahier n'est ni noté, ni même évalué. Je n'en prends même connaissance qu'avec l'accord des élèves. Cet accord m'a toujours été volontiers donné, et c'est même une source de fierté pour l'enfant de voir ses écrits intéresser le maître autrement que pour être évalués. La relation maître-enseignant est alors inversée : c'est l'adulte qui se met en quelque sorte à « l'école de l'élève » lorsqu'il lui demande ce qu'il a voulu dire, lorsqu'il exprime son accord ou son désaccord ou encore rebondit sur telle ou telle idée pour amorcer une discussion.

Le cahier de philosophie mêle ainsi à la fois caractère intime et visée universalisante. Caractère intime parce qu'il n'est pas, en principe, destiné à être communiqué aux autres élèves, ni même à l'enseignant ; l'enfant le tient d'abord « pour soi ». En ce sens, il s'apparente à un écrit d'expression personnelle, à l'instar d'un journal intime ; il n'a pas le caractère dialogique du débat oral, ni ne se soumet à la critique des autres pour atteindre un certain degré d'objectivité.

Pourtant il a aussi une prétention universalisante ; ce que l'enfant y écrit n'est pas le récit d'expériences ou de sentiments singuliers, mais des idées dont, à un moment donné, il affirme la vérité.

3) Comment choisir les thèmes et formuler les questions ?

Les questions sont tantôt posées par les élèves, reformulées par le maître si nécessaire, tantôt posées par le maître.

A) Principes généraux

Une seule question est posée par séance et la formulation des questions est variée (« Qu'est-ce qu'aimer ? », « Comment savoir si je ne suis pas en train de rêver ? », « Pourquoi rêve-t-on ? »...).

Pour choisir la question, j'ai retenu les deux critères définis par Lévine, critères faisant aussi consensus dans les autres courants :

- a) La question est d'ordre général, et porte une énigme de la vie.

- b) La question n'est pas liée à l'actualité, pour des raisons évidentes : la pensée ne peut advenir sous la pression et dans l'urgence.

B) La difficulté des élèves à déterminer ce qu'est une question philosophique

Outre le « cahier de philosophie de l'élève » a été mis en place, dès la première séance, « un cahier de philosophie de la classe ». Les élèves sont invités à proposer des questions à caractère philosophique qu'ils souhaitent voir aborder dans le cadre d'un atelier.

Introduit afin que les questions des élèves soient recueillies dès le premier jour, ce cahier a fait l'objet d'une véritable émulation dès son apparition. Dès la première semaine, les élèves ont été très nombreux à s'en saisir et à y proposer des questions et aujourd'hui encore de nouvelles questions y sont régulièrement posées.

La mise en place de ce cahier a permis de mettre en lumière une importante difficulté pour les élèves : celle de déterminer si une question revêt ou non un caractère philosophique. Malgré l'explicitation accompagnée d'exemples de ce qu'est une question philosophique lors de la présentation de l'activité aux élèves, la moitié des nombreuses questions posées au cours des premières semaines dans le cahier par les enfants n'avaient pas de caractère philosophique. Certaines revêtaient :

- un caractère scientifique : « Qu'est-ce qu'une racine ? » (Axel), « Pourquoi la vue est-elle parfois mauvaise ? » (Bettina), « Pourquoi les autres planètes ne sont-elles pas habitées ? » (Marie)
- un caractère religieux : « Qui a créé le monde ? » (Manon), « Comment est apparu Dieu ? » (Bettina)
- un caractère historique : « Quand est-ce que les hommes sont apparus sur Terre ? » (Théo)
- un caractère écologique : « Comment protéger la nature ? » (Audrey)
- d'autres encore étaient relatives à la vie de la classe : « Pourquoi le maître ne fait pas d'E.P.S. avec nous ? » (Romain), ou bien complètement farfelues ! (« Pourquoi a-t-on cinq orteils ? », « Comment est né le tricot ? »)

A la lecture de ces premières pages, j'ai compris combien il n'était pas facile pour un enfant, fût-il de fin cycle 3, de déterminer le caractère des questions qu'il se pose. La liste de thèmes pouvant donner lieu à une question philosophique (parmi lesquels : le beau, l'amour, l'amitié, la justice, la liberté, la sagesse, la dignité...) donnée lors de la 1^{ère} séance ne fut pas suffisante.

Aussi avons-nous, lors de la 3^{ème} séance, consacré un temps où nous avons d'abord décortiqué les questions proposées dans le cahier en se référant à leurs auteurs pour bien définir l'intention qui était la leur quand la question fut écrite. Cela nous a permis, parfois, via une reformulation de la question par son auteur, de mettre à jour le caractère philosophique d'une question à l'origine « mal posée » (exemple : « Qu'est-ce qu'un

amoureux ? » est devenu « Qu'est-ce qu'aimer ? », question objet de la 4^{ème} séance déjà menée en classe).

Un second temps fut consacré à la détermination du caractère philosophique ou non des autres questions écrites dans le cahier : un regroupement de questions « se ressemblant » aux dires des enfants fut opéré au tableau, ce qui nous permis de cibler diverses catégories (questions scientifiques, historiques, ayant trait à la vie de la classe... et questions philosophiques !) et de mieux comprendre en quoi une question détient ou non en elle une portée philosophique.

Aujourd'hui, bien que les questions des élèves proposées dans le cahier de philosophie de la classe restent à trier avec eux et leur formulation à être parfois modifiée, les questions posées ne revêtent désormais plus que rarement un caractère non philosophique.

Ce cahier m'a en outre permis de comprendre combien l'atelier philosophie produit du questionnement chez les enfants.

De toutes les séances qui se sont déjà déroulées, plusieurs ont reposé sur une question posée par un élève dans le cahier : ainsi fusse le cas des questions « Qu'est-ce qu'aimer ? », « Qu'est-ce qu'un ami ? », « Est-ce que tous les hommes sont différents ? »...

III. Pratique d'autres activités philosophiques

1) Pourquoi avoir multiplié les approches ?

L'un des fondements de l'Atelier Philosophie tel que défini par le courant AGSAS réside en le silence absolu de l'enseignant pendant le temps d'enregistrement du débat. Car l'enseignant n'attend rien : il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, le maître souhaite juste qu'advienne en chacun de ses élèves de la pensée, une parole authentique, singulière, et que se trace un cheminement du penser. L'idée de Jacques Lévine est que, si l'enseignant n'intervient pas, l'enfant n'a plus peur d'être jugé, ose explorer sa pensée, pour lui-même, avec ses pairs, tous interlocuteurs valables.

Or Anne Lalanne considère cette non-intervention de l'enseignant comme une dérive.

Ainsi, lors d'une conférence menée le 5 novembre 2003 à l'IUFM d'Orléans-Tours, Anne Lalanne a exposé toutes une série de pratiques constituant, à ses yeux, des dérives de la pratique d'activités à visée philosophique à l'école et notamment, le retrait du maître qui refuse d'être la référence au savoir, qui ne guide pas la réflexion mais se contente d'un rôle « d'animateur » (pour ne pas influencer la liberté de penser de l'enfant). Selon elle, les questions soulevées par ce choix pédagogique sont nombreuses : à quoi sert une telle activité au sein de l'école si le maître demeure en retrait ? Si l'enseignant n'est pas un référent au savoir, à quelles compétences prétend-il ? Le contenu du débat est travaillé par les enfants, ce sont eux qui reformulent et synthétisent les propos du groupe, soit ; mais les enfants ont-ils la distance rationnelle pour comprendre l'enjeu de certains propos

de leurs camarades et en tirer profit pour faire avancer le groupe ? La synthèse ne risque-t-elle pas de se réduire à un récapitulatif chronologique des arguments énoncés et non une mise en liaison des idées ? La philosophie peut-elle être circonscrite dans des dispositifs pédagogiques ?

Que reste-t-il de l'acte de penser ?

La découverte des travaux d'Anne Lalanne coïncidait pour moi avec une période pendant laquelle je commençais à ressentir certaines limites au dispositif de l'atelier philosophie tel que défini par Jacques Lévine.

Ainsi ai-je pu ressentir au cours de certaines séances la difficulté qu'ont certains enfants à développer leur réflexion en se basant seulement sur les pensées tantôt complémentaires, tantôt divergentes de leurs camarades. La pensée de ces enfants ne semblait pas progresser ; malgré une écoute très attentive de leurs pairs, ils répétaient au mot près à chacune de leur prise de parole ce qu'ils avaient déjà dit au tour précédent.

D'autres enfants ont parfois des difficultés, malgré une attention toute prononcée à écouter leurs camarades, à garder en mémoire les propos déjà tenus et à s'appuyer dessus pour aider leur pensée à poursuivre son cheminement.

Enfin, la complexité de certains thèmes (comme celui du rêve), dont les élèves souhaitent néanmoins débattre au cours des ateliers, rend parfois difficile les échanges et la construction, sous les yeux du maître qui n'intervient pas, de l'intelligence. La complexité de la notion ou de la situation proposée fait alors obstacle à l'acte même de penser parce que le maître reste absolument silencieux.

Aussi la découverte des travaux d'Anne Lalanne conjuguée à l'analyse des séances jusqu'alors conduites avec les élèves en appliquant à la lettre le protocole de l'Atelier Philosophie de Jacques Lévine m'a-t-elle conduit à multiplier les approches et à diversifier les démarches retenues pour chaque débat philosophique.

2) Quels sont les choix que j'ai opérés ?

J'ai donc choisi, dès le mois de janvier, de ne plus systématiquement adopter la démarche de l'Atelier Philosophie mis au point par Jacques Lévine, mais de mener, au regard des questions et des thèmes que les enfants souhaitaient voir aborder en atelier philosophie, une réflexion plus poussée en amont sur la démarche à retenir pour qu'advienne chez tous les enfants une pensée authentique et véritable qui s'extériorise et progresse au cours du débat.

A) Utilisation de dilemmes moraux

Ainsi ai-je depuis, au cours de nombreuses séances, introduit à l'appui de certaines questions des « lanceurs ». Il s'agit de petites histoires reposant sur la méthode du dilemme moral. Cette méthode consiste à présenter une situation conflictuelle où le devoir l'exigence morale n'apparaît pas clairement parce que des impératifs

contradictoires s'opposent. Cette démarche permet de susciter une réflexion et un débat à partir d'une histoire concrète, dans laquelle les enfants peuvent s'identifier au protagoniste pour se demander ce qu'ils feraient s'ils étaient « à sa place ».

Prenons un exemple.

Au cours d'un atelier philosophie dont la question était : « Qu'est-ce qui est juste ? », j'ai soumis aux enfants le dilemme de Heinz, inventé par L. Kohlberg (psychologue américain qui, dans le prolongement des travaux de Jean Piaget, a élaboré une théorie génétique du développement moral et édifié une didactique de l'éducation morale fondée sur la discussion de « dilemmes moraux »)

Ce dilemme est le suivant :

Histoire de Heinz

Une femme est atteinte d'un cancer particulier que, semble-t-il, un seul médicament peut guérir. C'est un médicament à base de radium qu'un pharmacien de sa ville vient de mettre au point. Celui-ci le vend 10 fois le prix qu'il lui coûte. Il paie le radium 200 euros et vend une petite dose de son médicament 2000 euros. Heinz, le mari de la femme malade, va voir tous les gens qu'il connaît pour emprunter cette somme, mais il ne réussit à réunir que 1000 euros, la moitié du prix. Il va voir le pharmacien, lui explique que sa femme est en train de mourir et lui demande de lui faire un rabais ou de lui permettre de payer plus tard. Le pharmacien répond : « C'est moi qui ai découvert ce médicament et je veux gagner de l'argent avec ça. » Heinz est désespéré et envisage de casser la vitrine du pharmacien pour voler le médicament.

Question : Que doit faire Heinz ?

La confrontation des arguments a permis de dégager, au cours de cette séance, au moins deux critères possibles du juste :

- d'une part le respect des lois établies (qui interdisent le vol)
- d'autre part, le souci de préserver la vie humaine, en tant que valeur supérieure l'emportant sur toute autre.

Par cette discussion, les enfants ont pris conscience que le juste et la justice, s'il est facile de s'en réclamer, ne sont pas toujours aisés à déterminer dans une situation concrète.

B) La multiplication de séances portant sur une même question

Le chronométrage du temps d'enregistrement est toujours en vigueur (10 min), mais une même question peut faire l'objet de plusieurs séances (3 à 4). Ces séances ont en commun la question philosophique (par exemple : « Qu'est-ce qu'être normal ? »), mais le point de départ de chacune d'entre elles diffère : il peut s'agir d'un dilemme moral, d'un dessin, de photographies ... L'atelier philosophie qui vient conclure chacune de ces

« séquences » est alors dévolu plus spécifiquement à la question de départ, via une réflexion globale menée selon la démarche de l'atelier philosophie de Jacques Lévine.

Consacrer plusieurs séances à une même question présente l'avantage de permettre à la pensée de progresser de manière très apparente, le temps et la multiplicité des entrées retenues jouant en sa faveur.

C) L'intervention de l'enseignant

Quelque soit la méthode adoptée pour chaque débat (atelier philosophie de Jacques Lévine, dilemme moral...), j'ai enfin pris, depuis plusieurs mois maintenant, le parti d'intervenir. Toutefois, mes interventions se cantonnent simplement à la reformulation des propos tenus par certains enfants et à quelques questions que je peux poser pour relancer une discussion qui patine, mais en aucun cas je n'interviens pour donner mon opinion ou juger.

Intervenir sans juger ni exprimer son opinion : l'exercice peut paraître difficile, certes, mais la recherche de cet équilibre est primordial pour que les enfants se sentent en droit de penser librement en-dehors de toute pression scolaire et puissent se constituer en « communauté de co-chercheurs ».

IV. Analyse d'une séance : « Qu'est-ce qu'être normal ? »

Le débat philosophique dont je vais proposer ici une simple analyse a été mené avec les élèves au début du mois d'avril. La transcription de ce débat figure aux annexes.

1) Ce qui fait débat

Le mot « normal » est fréquemment employé dans le langage courant, celui des adultes comme celui des enfants. « C'est normal », « Ce n'est pas normal », « Il n'est pas normal », « Normalement, cela devrait se passer comme cela » sont des expressions que l'on entend fréquemment. Il me semblait donc intéressant de s'interroger sur la signification que l'on donne à ce terme : est-elle toujours la même ? Ne comporte-t-il pas des changements de registre, de domaine ?

Les enfants n'ont, au cours de cet atelier, eu aucun mal à se confronter à cette question. En effet, la polysémie du terme les a conduits immédiatement à prendre des exemples aussi bien dans la vie courante que dans la vie scolaire, ou dans les faits divers. L'enfant est spontanément normatif : c'est-à-dire qu'il y a pour lui le bien et le mal, le bon et le mauvais ; la catégorie du normal et de l'anormal est pour lui quelque chose de familier.

La difficulté était de justement de passer de cette compréhension implicite, immédiate, à la réflexion. Tout usage de la notion de « normal » suppose bien évidemment des critères au nom desquels une chose, une personne, une action est décrétée normale ou anormale. Les enfants n'ont eu aucun mal à accumuler les exemples, comme nous le verrons ci-dessous. Le travail philosophique consiste à reprendre ces exemples pour découvrir qu'ils ne se réfèrent pas aux mêmes critères, et que tous n'ont pas la même valeur.

2) Analyse du débat

Remarquons, tout d'abord, que dans ce débat, les questions que j'ai posées n'ont pas toujours été suivies d'effets. Ainsi, la première question que j'ai posée (« Est-ce que le terme « normal » ne peut s'appliquer qu'aux hommes ? ») n'a pas tout de suite abouti. C'est un phénomène que j'ai fréquemment rencontré au cours des ateliers philosophie que j'ai menés cette année : les élèves ne saisissent pas systématiquement les perches que leur tend l'enseignant, et n'acceptent pas toujours d'aller dans la direction qu'il leur propose. Je pense qu'il faut savoir admettre ces détours et ces esquives. En effet, à mon sens, l'enseignant qui enveloppe le débat de sa présence, qui prend l'emprise sur la discussion philosophique via par exemple des questions trop nombreuses ou lourdement répétées, court un risque majeur : celui de dessaisir les élèves du débat et de les réfréner dans l'expression et la progression de leurs pensées.

L'analyse du débat fait apparaître différentes significations du mot « normal », qu'on peut caractériser ainsi :

- a) Une première signification se profile dès le début de la discussion, lorsqu'une élève dit qu'être normal, c'est « se sentir bien dans sa peau ». Cette signification transparaît de nombreux propos tenus par les enfants au cours du débat : « être normal, c'est quand on se sent bien », « être normal, c'est être comme quelqu'un qui n'a pas de soucis »...

On a là une signification psychologique du terme : « normal » veut alors dire équilibré, en pleine possession de ses facultés, en harmonie avec soi-même et avec le monde. Il s'oppose à l'idée de malaise, de crise, de dépression, et à la limite de folie. Il est clair qu'en l'occurrence, chacun est seul et unique juge de sa normalité, sauf dans le cas extrême de la folie où l'acceptation rejoint la signification médicale.

- b) Ensuite, une signification statistique. Les enfants la mentionnent très vite, sans doute parce que cette acception est pour eux une des plus visibles, des plus frappantes. Lorsqu'un élève dit : « Etre normal, c'est rester comme on est », il définit un état de fait (celui d'une personne qui adopte une attitude conforme à celle qu'elle a toujours menée), par opposition à la personne qui rompt subitement avec les habitudes qui ont toujours été les siennes et introduit de la nouveauté dans sa vie (comportement, activités, style de vie...). « Normal » signifie ici

fréquent, habituel, courant, ordinaire ; et s'oppose à rare, exceptionnel, extraordinaire, inhabituel, etc. Comme le dit un autre élève : « Etre normal, c'est être comme d'habitude. Ca arrive de faire des choses nouvelles, mais pas trop bizarres. » Ce qui alors décide du « normal », c'est l'expérience, l'habitude, voire l'opinion, le sens commun qui n'est lui-même que l'expression et l'effet des régularités de l'expérience.

- c) Très vite, les enfants font intervenir une troisième signification, cette fois-ci médicale, biologique (« Etre normal, c'est ne pas être malade »). « Normal », en ce sens, s'oppose à pathologique, maladif. L'instance qui décide de la normalité, en l'occurrence, c'est la science médicale, la biologie (qui nous apprend quelle est la forme « normale », c'est-à-dire saine, d'une espèce vivante, et qui répertorie les innombrables altérations « pathologiques » qui peuvent affecter cette forme générique). Autrement dit, c'est un expert qui décide du normal et de l'anormal.

En revanche, le handicap n'est pas associé à l'anormalité par les enfants. Ainsi, « même si on a quelque chose en moins ou en plus, on est quand même normal » ; la normalité est reconnue par les enfants à toute personne en proie à un handicap, du fait d'une part que « ce n'est pas de sa faute », d'autre part que même handicapée, c'est « quand même une personne » (« on est toujours humain », dit un autre).

Un élève introduit cependant une subtilité : ainsi, selon elle, « quand on sait quelque chose de plus que les autres, on est meilleur, un peu meilleur que les autres ». On est normal, « pareil » dit-elle, sauf qu'on sait « quelque chose de plus que les autres ; mais on reste normal ! ». C'est-à-dire que la détention intellectuelle d'un savoir, quel que soit sa nature, enrichit l'être humain, mais en aucun cas n'affecte sa « normalité ».

- d) Une quatrième signification apparaît enfin : cette signification est morale. Lorsqu'un élève répond « Non, ce n'est pas normal ! » à la question de savoir si l'analphabétisme de nombreuses personnes dans des pays d'Afrique ou d'Inde est normale ou pas, il veut dire bien évidemment : « Ce n'est pas juste ». Le mot « normal » est alors synonyme de « ce qui est juste, équitable, conforme à l'égalité et aux droits élémentaires, qui comprennent, entre autres, le droit à une éducation gratuite. Le contraire est injuste, immoral, etc. La normalité est définie par la conscience morale universelle, et aussi par la conscience de chacun : le sens moral, les notions de juste et d'injuste ne sont pas identiques pour tous les hommes.

Pour conclure, la discussion montre que les enfants sont partagés entre deux préoccupations. D'un côté, tenter de définir, comme on le leur demande, le sens du mot « normal », en l'opposant, qu'il s'agisse des êtres humains, des animaux ou des plantes encore, à divers contraires. Mais, en même temps, ils ont le souci d'affirmer que presque toutes les personnes, quel que soit leur état physique, leur niveau culturel ou intellectuel sont « normales », car ils perçoivent fort bien la connotation péjorative de la notion « d'anormal ». D'où une certaine tension, qui s'exprime par des affirmations parfois contradictoires : ainsi, d'une part, « quand on est séropositif, on n'est pas normal »,

d'autre part, « même si on a le SIDA, on est quand même normal parce qu'on est quand même une personne ».

En somme, cet atelier montre combien des enfants âgés de 9 à 11 ans sont déjà capables, à leur niveau de « petit être humain en cours de construction » de « philosopher ».

Partie III

Difficultés, réussites et dérives

I. Difficultés réelles et envisageables

1) L'enfant qui ne parle pas pendant le débat philosophique

Au cours de chaque atelier philosophie, deux ou trois enfants ne parlent pas. Bien que j'ai pu faire ce constat dès le premier atelier, je ne parviens pas aujourd'hui à apporter de simple explication à ce phénomène.

On pourrait penser en effet que les enfants qui ne s'expriment pas sont ceux dont la maîtrise du langage oral est la moins fine : ils n'oseraient alors pas exposer leurs pensées à leurs camarades et à l'enseignant de crainte d'être jugés davantage sur la forme que sur le fond de leur réflexion. Or l'expérience que j'ai vécue cette année ne permet pas d'argumenter en ce sens. En effet, d'une part les enfants qui ne s'expriment pas ne sont pas toujours les mêmes, d'autre part il ne s'agit presque jamais d'élèves « en difficulté scolaire », mais au contraire la plupart du temps de « bons élèves ».

Annick Perrin, professeur de philosophie, explique ce phénomène par l'idée que les « bons élèves » seraient désarçonnés par le caractère non-scolaire de cette situation où l'on n'attend pas une bonne réponse.

Jacques Lévine, de son côté, avance l'idée suivante : si l'enfant ne parle pas, il écoute. Il se peut qu'il pense, nous ne pouvons être sûrs de rien. Peut-être est-il en train de prendre conscience de sa capacité à penser là, sous nos yeux. Annick Perrin abonde également en ce sens tout en poursuivant la réflexion : selon elle, le silence de certains enfants pendant les ateliers de philosophie est un temps de silence actif, fait d'impressions, de « tropismes » diraient les écrivains, de parole intériorisée parfois. Ce temps, nécessaire à la parole réfléchie, est bel et bien un temps de travail. En effet, avant la pensée articulée, il y a une pensée d'avant la parole, aussi nécessaire à la philosophie que ce que vise le langage oral, à savoir la différenciation des idées, leur articulation, l'argumentation. Certains grands philosophes ont su donner à cette réflexion

silencieuse ses lettres de noblesse. Cela s'appelle méditer. On peut méditer avant de discourir, mais aussi après pour peser la signification de ce qui vient d'être dit, l'intérioriser. C'est un antidote au bavardage, au « parler pour ne rien dire ».

C'est bien cela que les enfants expérimentent dans les ateliers de philosophie : ils méditent et c'est sur ce fond de médiation que la pensée provient progressivement à la formulation.

En ce qui me concerne, j'adhère à cette conception dans le sens où certains élèves, qui ne parlaient pas pendant les premiers ateliers, ont progressivement commencé à parler et à donner leur pensée au groupe.

Certes, ces élèves parlent parfois aujourd'hui encore « en écho », répétant avec une petite variation ce qui vient d'être dit, ou exprimant simplement leur accord avec les propos tenus par un de leurs camarades quelques minutes auparavant.

C'est normal.

Oser pour soi demande en effet du temps. L'enfant qui, au départ, ne parle pas, a besoin de s'essayer, sans risque. C'est avec le temps qu'il prend peu à peu de l'aisance et parle en son nom. L'enseignant ne doit pas chercher une solution qui risquerait de forcer la pensée de l'élève. Il doit simplement avoir confiance.

S'agissant du dispositif défini par Jacques Lévine, où l'enseignant n'intervient absolument pas, la question pourrait se poser de savoir si cette pratique ne défavorise pas les enfants « scolairement intelligents », lesquels auraient besoin d'enrichir leur pensée rationnelle et d'être guidés pour maîtriser l'argumentation.

A cette interrogation légitime, Jacques Lévine répond que son dispositif stimule et nourrit tous les enfants, là où ils en sont. L'atelier philosophie les incite à produire leur propre pensée et non à reproduire, à imiter le maître pour lui faire plaisir. Les élèves, dès lors qu'ils ont commencé à penser, construisent, étape par étape, et naturellement leur pensée, chacun à leur rythme. Ces étapes ne sauraient être ni raccourcies ni éludées. En effet, dans la vie, l'argumentation naît du désir de se faire comprendre. En d'autres termes, l'argumentation s'élabore naturellement par la nécessité des interactions sociales, par le besoin de clarté.

2) Les jugements de valeur

Lors de certains ateliers philosophie apparaissent des jugements de valeur. Ainsi, lors de l'atelier présenté plus haut une élève a-t-elle exprimé sa pensée selon laquelle une personne séropositive ne peut être qualifiée de « normale ». Quelques minutes après, un autre élève exprimait son désaccord avec ce que sa camarade venait de dire.

Or, pour les élèves, le « Je ne suis pas d'accord avec ce que tu dis, parce que... » déstabilise le jugement, tout en respectant la personne, et permet de construire au niveau des idées. Prendre du recul, mettre de la distance, remettre en cause, cela s'apprend dans le long terme, grâce à une rencontre familière régulière, bienveillante avec la pensée d'autrui. Elle ne peut se créer s'il n'y a pas réellement circulation de pensées.

En ce sens, il ne faut pas craindre ou chercher à circonscrire comme on le ferait d'un incendie les jugements de valeur, car ces derniers sont une des étapes dans la

construction de la pensée. Toute question est intéressante, au même titre que toute réponse authentique. Toute réponse est également « provisoirement vraie ». C'est-à-dire qu'on va pouvoir l'examiner, la faire évoluer, la transformer parce que le groupe y a accès.

Les jugements de valeurs sur les idées sont déboutés naturellement, ou pas... L'étonnement surgit face à une réponse surprenante : « Pourquoi dis-tu ça ? » ; « C'est vrai, ça, je n'y avais pas pensé ! ». L'un demande des précisions ou une reformulation, l'autre la justification de ce qui est avancé. L'exercice de l'argumentation arrive, de fait, par la nécessité à se faire comprendre, ou à comprendre l'autre. Les points de vue s'influencent, se transforment. Cette envie de comprendre est le levier qui permet peu à peu de faire tomber les jugements, et de prendre du recul sur l'a priori.

3) Les propos discriminatoires ou d'ordre privé

Il s'agit là d'une appréhension légitime : en effet, toute discussion, toute rencontre est un risque. D'autant que l'espace de la classe est un espace « public », dont l'enseignant est responsable de la gouvernance éducative et pédagogique.

A) Les propos discriminatoires

Toute intervention est de fait une occasion donnée au groupe de se positionner, d'apprendre à réagir. Y compris les propos dérangeants, tant par leur forme (manifestations émotionnelles, confidences d'ordre privé...) que par leur fond (propos partiels, prosélytes, discriminatoires...). Les réactions se manifestent sur le mode de la pensée, dans le dialogue, justement au sein du groupe vécu comme solide, étayant, et non sur le mode de l'affrontement physique interpersonnel. C'est un progrès, cela n'a rien à voir avec le propos discriminatoire utilisé en cours de récréation (ou ailleurs), propos clandestin, blessant, ayant l'intention de faire une victime, et donc bien sûr répréhensible. La dimension éducative de l'atelier philosophie réside dans cette possibilité de transformation des modes de pensée, grâce aux interactions sociales.

Ma courte expérience, associée à celles d'enseignants pratiquant depuis de longues années des activités à visée philosophique avec leurs élèves, montre que rarissimes sont les transgressions et que, lorsqu'elles arrivent, la réaction du groupe déconcerte le provocateur. Ainsi, une élève qui tenait parfois des propos religieux a-t-elle systématiquement fait l'objet d'une réaction du groupe qui mettait un terme à la tenue de propos de cette nature (un élève exprimait simplement son désaccord eu égard à ces paroles).

B) Les propos d'ordre privé

Rares ont été les propos d'ordre privé tenus au cours de cette année pendant les débats philosophiques, la règle selon laquelle l'enfant ne dit que ce qu'il veut bien dire au groupe

ayant été clairement posée en début d'année. Néanmoins, ils n'ont pas été inexistantes et méritent qu'on y porte attention.

Les propos personnels naissent toujours d'émotions, or celles-ci ont tout à fait leur place dans le débat philosophique. Elles constituent une étape obligée, celles des préalables à la pensée organisée. Il suffit de nous observer nous-mêmes : quel effet produit en nous une question importante ? Des émotions, des images, des souvenirs surgissent, inévitablement. Le corps en témoigne (on bafouille, on rougit, on se bloque). C'est pareil pour les enfants ! Pas un seul enfant de la classe dont j'ai eu la responsabilité au cours de cette année n'a pas bafouillé ou rougit au cours d'une séance ou d'une autre.

Pour Wallon, « penser, c'est interroger le corps ».

L'atelier philosophie n'est pas un lieu thérapeutique, même si des émotions peuvent s'y exprimer ; mais c'est une espace de pensée universel. L'homme est fait ainsi, toute parole est travaillée d'abord dans le corps de chacun. Puis, s'agissant du débat philosophique, la parole est ensuite travaillée dans le groupe, en recherche de sens, dans l'exigence d'une rigueur commune. Le particulier est aspiré à être dépassé.

En somme, si les émotions mettent en mouvement (c'est l'étymologie du mot), dérangent aussi, on ne peut en faire l'économie qu'au prix du blocage de la pensée. C'est pourquoi elles ne doivent à mon avis ni être minimisées ni exploitées par l'enseignant, mais simplement prises en compte dans leur manifestation.

II. Les réussites

1) Une écoute mutuelle surprenante

J'ai été frappé au cours de cette année par l'écoute mutuelle qui a bercé chacun des ateliers philosophie menés avec les élèves. Voici plusieurs raisons pouvant, à mon sens, expliquer ce phénomène.

- a) L'atelier philosophie est un lieu de parole protégé. La communication est une communication de personnes à personnes, dans un groupe de pairs, tous chercheurs autour d'un même travail : l'objectif est clair.
Dans l'atelier philosophie, les enfants disposent d'un cadre rassurant : ils peuvent penser et dialoguer tranquillement car il sont le même statut. Le cadre fait qu'il ne peut pas y avoir abus de pouvoir. Les échanges dans lesquels on n'a pas à rendre de comptes sont dans une logique de communication « pour de vrai », vivante, intéressante ; ils stimulent la motivation personnelle, l'implication à écouter et à partager. Comme le dit Jacques Lévine : « Je t'écoute, tu m'écoutes, nous échangeons, nous construisons ensemble. »
- b) Cette communication nécessaire, fondamentale, est liée à la nature du moment de parole : sa visée est philosophique, touche l'existential. Ce qui est produit est de la parole authentique, profonde, engagée, respectée, respectable. Chacun est dans l'étonnement et la surprise de l'autre, de ses pensées. Chacun veut comprendre le

monde. Nul ne sait à l'avance ce qui sera dit par chaque enfant, qu'il s'agisse du maître comme des autres élèves de la classe. Il y a de l'étonnement et du suspense !

C'est tout le contraire d'un échange artificiel, comme c'est le cas pour les jeux télévisés ou les exercices scolaires « habituels », lorsque la réponse est connue d'avance. Dans ces cas-là, l'enjeu de l'écoute est lié à la réussite « sociale » normée, au résultat attendu. L'injonction d'écouter casse l'envie d'apprendre, renvoie à la peur d'apprendre. Le plaisir de la recherche, de la découverte en commun est absent ; ne reste que la satisfaction à donner la bonne réponse. Or le débat philosophique est tout le contraire d'un échange convenu, où le discours est connu d'avance.

- c) La troisième raison permettant d'expliquer la qualité de l'écoute et du respect mutuels pendant les ateliers philosophie est que chacun a sa place dans ce dispositif, humainement.

Le cadre est rassurant : les enfants peuvent penser et dialoguer tranquillement, car chacun a sa place, chacun est respecté, chacun est quelqu'un de bien. Jamais je n'ai eu à faire face cette année à des altercations, des prises de parti, des menaces au cours de ces moments. Toute l'attention peut se porter sur l'énigme du jour inscrite au tableau et sur ce qui se construit dans le groupe. Quand on a envie de comprendre l'autre, on a envie de se mettre à sa place, même si on ne sait pas quoi en penser d'abord. On va dissocier la personne de ce qu'elle dit : ainsi ai-je pu lors de nombreuses séances entendre un élève dire à un autre dont il est très proche (d'un point de vue amical, sentimental) : « Je t'aime bien, mais je ne suis pas d'accord avec toi quand tu dis que... » (cf annexes). On s'essaye à la pensée des autres.

- d) Le travail interne de l'écoute

Cette écoute mutuelle attentive est le reflet d'un travail complexe de la pensée : comprendre, entendre, (s') écouter, se concentrer, mémoriser, différer sa prise de parole, trier les informations, trier ses idées, choisir. C'est ce qui se passe effectivement en chacun. Elle oblige à une ouverture d'esprit considérable, et à un sacrifice narcissique non moins important... L'écoute mutuelle développe une rigueur de pensée, crée un climat de sérieux et de gravité.

2) Et du point de vue des programmes ?

Presque huit mois aujourd'hui se sont écoulés depuis l'introduction de l'atelier philosophie dans l'emploi du temps de la classe, aussi puis-je essayer de dresser un premier bilan des effets observés sur les élèves de la pratique d'une telle activité.

Rappelons avant tout que les effets du débat philosophique ne sont pas à rechercher. Il ne faut pas les confondre avec les objectifs assignés à l'atelier, sans quoi ce dernier serait instrumentalisé et perdrait son sens.

Néanmoins, des effets naturels se sont produits. Ceux-ci concernent tout d'abord la maîtrise du langage et de la langue française : ainsi, dans tous les champs disciplinaires, les prises de parole sont plus nombreuses et plus volontaires qu'en début d'année. Elles sont aussi plus longues et plus riches sur tous les plans (lexical, syntaxique...). Par ailleurs, les élèves, dans leur globalité, saisissent aujourd'hui rapidement les propos des échanges et parviennent de mieux en mieux à se servir de leur mémoire pour conserver le fil des conversations tenues.

D'autres effets observés concernent la construction de l'outil à penser (le raisonnement, le questionnement), la citoyenneté et la construction identitaire (autonomie, esprit critique, capacité à faire des choix, à réfléchir pour un « bien vivre ensemble »).

Outre l'écoute, la confrontation avec la pensée d'autrui a développé chez les enfants le goût de l'effort à comprendre, à penser, leur capacité à transformer leur pensée et à la structurer. Le questionnement, l'argumentation, la concentration, la capacité à faire des liens mais aussi la reconnaissance et l'estime de soi se sont vivifiés et se sont renforcés au fil des mois dans cette communauté de co-chercheurs.

Soyons clairs : il serait plus que présomptueux d'attribuer chacun de ces effets à la seule et simple pratique d'activités philosophiques en classe. De nombreux autres facteurs permettent de les expliquer : le temps qui passe, la maturité, la somme des autres activités scolaires et de leurs effets sur les élèves... En outre, les effets ici listés ne concernent pas tous les élèves dans la même proportion : les progrès sont plus sensibles chez certains que chez d'autres. C'est naturel. Nonobstant, je pense que l'instauration dans l'emploi du temps de la classe d'un moment de parole tel que le débat philosophique a contribué, pour une part non quantifiable, à la production de ces effets ; lesquels ne peuvent que favoriser l'entrée de chaque élève dans les apprentissages.

III. Les dérives possibles

Les dérives possibles peuvent être dues à une interprétation erronée des textes, un projet pédagogique radicalement incompatible avec les fondements au niveau éthique, ou à une difficulté personnelle de l'enseignant au niveau du savoir être.

Le débat philosophique n'est pas un enseignement, il n'y a ni évaluation des élèves, ni programme. L'enseignant doit accepter l'idée que cette pratique facilite les apprentissages à condition qu'il s'efface, qu'il fasse confiance, qu'il ne juge pas. Ce ne sont pas les réponses qui comptent mais le cheminement de la pensée.

1) L'instrumentalisation de l'activité

La tentation la plus courante est d'instrumentaliser l'activité, c'est-à-dire d'en attendre un bénéfice précis, pour la classe, pour les élèves, pour soi, ... ; de la considérer comme une recette magique ; ou encore de confondre par ignorance de la théorie effets et objectifs.

Soyons clairs : la philosophie n'est pas un moyen, une technique d'éduquer à la citoyenneté. C'est un vrai projet éducatif et non la réponse à une injonction institutionnelle ou à une mode. Elle ne peut être une recette contre les maux de l'école (violence, incivilités, élèves en difficulté...) mais elle doit être considérée en elle-même et pour elle-même comme un acte de penser. En ce sens, lorsque la pratique d'activités philosophiques par l'enseignant est un simple outil pour régler des problèmes de violence dans la classe, la réticence de certains professeurs de philosophie à l'égard de toute activité philosophique en-dehors de la terminale devient tout à fait audible.

2) La banalisation de l'activité

Une autre tentation est de banaliser l'activité. Le débat philosophique ne sera jamais un moment de parole comme un autre, puisqu'il convoque naturellement une parole authentique, singulière ; puisqu'il engage largement et sereinement dans le « philosopher » (au sens de « cheminer avec la pensée »). Ce n'est pas du scolaire habituel, c'est une médiation ; c'est-à-dire une activité qui vise à faciliter l'entrée dans les apprentissages.

Ainsi l'enseignant doit-il veiller en permanence à ne pas verser, lors de la conduite d'une activité à visée philosophique, dans le simple apprentissage ou enrichissement du langage, ou dans quelque art minimal de la discussion. En effet : si le développement du langage constitue un pan effectif du débat philosophique, il n'en est pas pour autant l'essence. Le maître doit toujours clairement garder à l'esprit que l'objectif premier de l'atelier philosophie reste philosophique, et non langagier, quand bien même la pensée recourt nécessairement au langage pour s'extérioriser.

3) Les dérives liées à la mise en œuvre dans la classe

La troisième tentation majeure peut se produire même quand l'enseignant est de bonne foi, et concerne la mise en œuvre dans la classe. En un mot, c'est l'attitude d'emprise sur la parole des enfants, que ce soit dans le fait de juger, d'attendre des résultats, de récupérer, d'exploiter ou d'enrichir ce qui est dit. Si l'enseignant répète systématiquement ce que disent les élèves, pour amplifier le son, ceux-ci se voient désappropriés de leur parole et se désintéressent des destinataires.

Les élèves ne s'y tromperont pas. Si l'enseignant triche avec le protocole, récupère ce qu'il a entendu pour faire la classe (et sans y être autorisé), il y aura à nouveau les bonnes et les mauvaises réponses, il y aura à nouveau les jugements. L'effet sera le silence chez ceux qui ne se sentiront pas à l'aise pour parler librement, dans leur désir de croissance.

En somme, la pratique de l'atelier philosophie requiert la compréhension sensible et bienveillante de l'élaboration d'une pensée collective qui se cherche, solidaire, universelle et particulière, avant d'être singulière. Elle repose donc sur des valeurs humanistes que l'enseignant qui se lance dans cette activité doit partager, sans quoi pourraient apparaître

des déviances pédagogiques dommageables pour les élèves, et qui videraient l'activité de tout son sens.

Conclusion

Pour que « la communauté de recherche » qui se trouve au cœur de l'atelier philosophie constitue un enjeu pédagogique propice, il faut présupposer l'éducabilité philosophique de l'enfant. Si on ne considère pas l'enfant comme une personne à part entière, capable d'un raisonnement philosophique, il ne vaut mieux pas tenter l'expérience. C'est la condition sine qua non à l'élaboration de la classe en communauté de recherche.

Au niveau de l'enfant, l'atelier de philosophie le révèle, nous dit Anne Lalanne, comme sujet rationnel :

- comme sujet particulier tout d'abord : il expose sa pensée, s'implique personnellement, tente une formulation rationnelle de son expérience, confronte sa réflexion à celle des autres.
- comme sujet universel ensuite : la réflexion le place au cœur d'une recherche qui n'est plus seulement la sienne mais aussi celle des autres. Il prend conscience d'une recherche commune qui l'ouvre à l'universalité de la raison.

Aujourd'hui, après seulement huit mois d'expérience, je ne peux que pressentir les possibles conclusions de la pratique d'activités philosophiques en classe.

J'ai eu l'impression de voir des résultats, de tenir des réponses, mais en étant que peu dans ma classe (un jour par semaine) du fait de ma formation, et ayant moi-même beaucoup cherché et balbutié, j'ai l'impression de n'en être qu'aux prémices et que les résultats obtenus ne peuvent définitivement confirmer ou infirmer mes hypothèses.

Aussi aimerais-je obtenir des réponses plus précises encore que celles développées dans ce mémoire, en poursuivant mes recherches via la conduite d'un atelier philosophie avec les classes dont je me verrai confier la responsabilité les prochaines années.

J'aimerais notamment beaucoup pouvoir explorer une piste restée vierge pour moi cette année : la pratique d'activités philosophiques avec des élèves de fin cycle 1 et cycle 2. En effet, on sait depuis longtemps aujourd'hui que les enfants très jeunes portent en eux des questions métaphysiques. Or le dispositif mis au point par Jacques Lévine et le courant AGSAS a justement été conçu pour être applicable dès la grande section...

En somme, la philosophie pour enfants a le mérite de proposer des issues à plusieurs problèmes récurrents dans le système scolaire actuel : méthodologie, esprit critique, socialisation.

Loin d'être à l'origine d'une discrimination élitiste ou d'un désenchantement du monde de l'enfance, cette philosophie veut faire ressortir de chacun d'eux l'universalité de la Raison, le sentiment d'appartenance à l'Humanité. Ce n'est pas une nouvelle technique d'endoctrinement mais bien une proposition d'émancipation qui a pour mission de donner les armes critiques qui permettront de passer à l'étamine opinions et croyances. En cela, elle est vraiment Education car elle rend les élèves autonomes et capables d'assumer au mieux de leurs aptitudes leur future responsabilité de citoyen du monde.

Bibliographie

Ouvrages

- GALICHET François, *Pratiquer la philosophie à l'école : 15 débats pour les enfants du cycle 2 au collège*, Nathan, 2004
- PETTIER Jean- Charles et LEFRANC Véronique, *Un projet pour... philosopher à l'école*, Editions Delagrave, 2006
- LEVINE Jacques, *Je est un autre*, ESF Editeur
- LALANNE Anne, *Faire de la philosophie à l'école élémentaire*, ESF Editeur, 2002
- TOZZI Michel, *La discussion philosophique à l'école primaire : pratiques, formation, recherche*, CNDP, 2002
- Ministère de l'Education Nationale, *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? Les nouveaux programmes officiels*, XO Editions, 2005

Articles

- PERRIN Annick, Ateliers de philosophie à l'école primaire, in Argos n° 26, décembre 2000
- LALANNE Anne, « *La philosophie à l'école élémentaire : mission impossible ?* », in Les cahiers pédagogiques, n° 386, septembre 2000

Sitographie

- A propos de l'Atelier Philosophie de Jacques LEVINE et du mouvement AGSAS, <http://ateliers.philo.free.fr/index.html>
- Nombreux articles de l'AGORA, revue internationale de didactique de philosophie, http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/ag_f_ec.htm
- Articles de Sylvain CONNAC :

Cinq approches pour philosopher avec des enfants, <http://pratiquesphilo.free.fr/contribu/contrib13.htm>

En quoi et comment les nouveaux programmes de l'école élémentaire préconisent un retour aux pratiques philosophiques, <http://pratiquesphilo.free.fr/contribu/contrib49.htm>

- Article de Michel TOZZI, La philosophie à l'école primaire, <http://membres.lycos.fr/didiermoreau/phep.html>

Annexes

Annexe n° 1

Question n° 1 : « Qu'est-ce qu'un ami ? »

Comme tous les gens de la Terre, les jeunes, les vieux ; les adultes et les enfants ; les gens d'ici et les gens d'ailleurs ; les gens de maintenant et les gens d'avant ; nous allons réfléchir ensemble à une question qui nous intéresse tous : « Qu'est-ce qu'un ami ? »

Romain : C'est un être cher ou qu'on a une relation très proche.

Damien : Un ami est une personne qui nous donne confiance et qui nous redonne confiance en nous.

Alexis : Un ami est un copain.

Gaétan : Un ami, c'est quelqu'un que l'on aime très fort.

Sophie : Un ami c'est quelqu'un qui est proche de nous et quand on a quelque chose de mal il vient nous consoler.

Manon Pardon : Un ami c'est quelqu'un sur qui on peut compter.

Audrey : Un ami c'est un ami fidèle, sur qui on peut compter et qui nous rassure quand on va bien.

Manon Poichot : Un ami c'est quelqu'un qu'on aime bien, et en qui on a confiance.

Julie : Un ami c'est quelqu'un quand on pleure qui vient nous consoler.

Louis : Un ami c'est quelqu'un avec qui on a confiance, on croit en lui, et à qui on confie des secrets.

Eva : Je n'ai rien à dire.

Marie : Un ami, c'est quelqu'un qu'on aime bien, qu'on voit tout le temps, et que, ben, pareil, on a confiance en lui.

Elina : Un ami, c'est quelqu'un qu'on aurait confiance, on lui dit des secrets et on l'aime bien.

Théo : Un ami, c'est un copain qui s'amuse tout le temps avec nous et puis aussi avec les autres.

Katia : Un ami, c'est quelqu'un avec qui on peut s'amuser.

Bettina : Un ami c'est quelqu'un en qui on fait confiance.

Axel : Je n'ai rien à dire.

(Rires)

Romain : Je n'ai rien à dire.

Damien : Je n'ai toujours rien à dire.

Gaétan : Moi je suis d'accord avec tout le monde, avec ce que, avec tout le monde qui dit qu'un ami c'est quelqu'un qu'on aime etc.

Alexis : Je n'ai rien à dire.

Sophie : Je n'ai rien à dire.

Manon Poichot : Je n'ai rien à dire.

Sophie : Je n'ai rien à dire.

Manon Pardon : Je n'ai rien à dire.

Audrey : Je n'ai rien à dire.

Julie : Un ami, c'est quelqu'un comme tout le monde on l'adore et qu'on peut aimer si c'est un garçon (parole d'une élève)

Louis : Je n'ai rien à dire.

Damien : Moi je suis d'accord avec tous ceux qu'on dit un ami c'est un copain, qu'on peut faire confiance, et que tout le reste aussi.

Romain : Un ami, c'est un copain à qui on a confiance, et on peut lui confier des choses.

Gaétan : Un ami, ça peut être notre amoureux ou notre amoureuse si...Si voilà !

Manon Pardon : Je n'ai rien à dire.

Sophie : Je n'ai rien à dire.

Audrey : Je n'ai toujours rien à dire.

(rires)

Manon Poichot : Un ami, c'est quelqu'un en qui, euh, on peut dire tous les secrets, euh...Et voilà !

(rires)

Julie : Je n'ai rien à dire.

Louis : Un ami est quelqu'un avec qui on est ami la plupart de notre vie, avec qui on peut confier des secrets, etc.

Eva : Je n'ai rien à dire.

Bettina : Un ami est quelqu'un qu'on adore vraiment. On peut lui...On rigole beaucoup avec lui, et on s'entend bien avec lui longtemps.

Théo : Un copain, c'est un copain qui reste presque tout le temps avec moi, 5 minutes avec les autres mais il est proche de nous quoi !

Katia : Un ami c'est quelqu'un qui veut nous aider quand on est triste.

Ambre : Un ami est super et gentil.

Axel : Un ami est un super copain.

Damien : Un ami, ça peut être gentil et ben, euh...faudrait pas les abandonner parce qu'après quand on veut redevenir ami avec lui et ben il nous abandonne !

Romain : On peut avoir des amis comme des filles et comme des garçons.

Gaétan : On peut avoir des amis où on n'est plus amis à un certain moment et où on peut redevenir amis, si on est gentil avec lui.

Mathilde : Souvent avec un ami des fois on se dispute, on s'entend plus.

Sophie : Je n'ai rien à dire.

Manon Pardon : Je n'ai rien à dire.

Audrey : Ben un ami c'est quelqu'un qu'est très cher, c'est quelqu'un qui nous console.

Julie : Un ami, c'est quelqu'un qui peut avoir confiance en nous, et pis y'a plein de choses d'autres, bien sûr !

Louis : Un ami est quelqu'un avec qui on se pardonne, mais on reste plusieurs jours avec, parce que si on reste pas 2 jours par exemple ensemble, eh ben c'est plus un ami !

Eva : Je n'ai rien à dire.

Marie : Un ami on s'entend bien avec lui, on se dispute pas pour un truc avec lui, et on le laisse pas tomber on va avec quelqu'un d'autre, et pi après on se remet avec lui, sinon après c'est plus un ami... On peut plus être un ami. Et puis un ami c'est quelqu'un qu'on adore !

Théo : Je n'ai rien à dire.

Bettina : Un ami c'est quelqu'un qui est avec nous pour la vie.

Damien : Un ami on peut avoir des disputes, euh... Souvent ! Pour avoir une amoureuse ou un amoureux... Pour les filles !

Romain : Un ami euh... On peut se disputer mais euh...juste après on se réconcilie !

Alexis : Avec un ami euh... On se dispute jamais !

Gaétan : Je suis d'accord avec ce qu'a dit tout le monde !

Sophie : Je n'ai rien à dire.

Manon Pardon : Je n'ai rien à dire.

Manon Poichot : Je n'ai rien à dire.

(rires)

Audrey : Ben un ami c'est souvent pour la vie, n'importe comme si il était différent de nous... C'est pas important ça !

Julie : Des fois on a des amis c'est des animaux et puis on s'entend bien avec eux et tout !

Louis : Je n'ai rien à dire.

Eva : Des fois un ami ça peut être un ami mais des fois un ami ce n'est jamais au revoir.

Marie : Un ami on l'aime très fort, et beaucoup... Parce que, euh... Ben... C'est avec quelqu'un...

Théo : Un ami c'est précieux pour tout un quartier, presque toujours.

Bettina : Un ami c'est quelqu'un avec qui on peut partager des amis...

Damien : Un ami, euh... Je voudrais bien garder mes 5 amis pour la vie !

Romain : Un ami, on peut euh... Le... Etre tout le temps avec lui-même si il s'en va dans un autre pays, euh... Il faut toujours rester en contact !

Fin de l'atelier

Annexe n° 2

Question n° 10 : « Qu'est-ce qu'être normal ? »

Manon Poichot : Etre normal, c'est se sentir bien dans sa peau, enfin... Enfin, voilà !

Sophie : Ben, moi, je dis que quand on est normal, on se sent bien, on exprime euh...

Manon Pardon: Etre normal, c'est comme on est !

Julie : Je n'ai rien à dire.

Marie : Etre normal, c'est être ce que l'on est, rester comme on est. C'est-à-dire qu'on reste soi-même, on reste ce que l'on est. Quand on pense que l'on a quelque chose et qu'on se ne sent pas normal, on se ne sent pas bien, eh bien on essaie de rester normal, de faire les choses comme on le sent.

Le maître : Est-ce que le terme de « normal » ne s'applique qu'aux hommes ?

Katia : Etre normal, c'est être comme d'habitude. Ca arrive de faire des choses nouvelles, mais pas trop bizarres.

Axel : Je n'ai rien à dire.

Bettina : Etre normal, c'est ne pas être malade, et puis c'est être comme quelqu'un qui n'a pas de soucis.

Alexis : Je n'ai rien à dire.

Romain : Oui, euh, les hommes sont normaux.

Damien : Etre normal, c'est avoir un peu tout moyen, en moyenne.

Gaétan : Etre normal, c'est aussi ne pas être trop malade ; et je ne verrais pas pourquoi on serait anormal même si on était malade !

Le maître : Est-ce que le terme de « normal » peut aussi s'appliquer à des phénomènes naturels, par exemple la tempête de 1999, les cyclones, mais aussi les choses ... ?

Alexis : Etre normal, ça ne s'applique pas qu'aux hommes, ça peut être aux animaux. Les animaux peuvent être normaux, par exemple ça peut être un chien qui se comporte comme il doit le faire... Ben, voilà !

Sophie : Ben moi, comme dit le maître, la vie peut être normale !

Manon Pardon : Je n'ai rien à dire.

Audrey : Je suis d'accord avec Manon.

Mathilde : Je n'ai rien à dire.

Louis : Je suis d'accord avec tout le monde.

Julie : Je n'ai pas compris ce qu'a dit Manon Poichot !

Marie : Je pense ce que j'ai dit tout à l'heure, je pense que ça ne peut être qu'aux hommes d'être normal... Enfin, aux hommes, aux êtres vivants plutôt ! Comme les animaux et les chats...

Le maître : Tu ne penses donc pas que le mot « normal » peut s'appliquer à autre chose que les hommes ?

Marie : Non, moi je le pense parce que je pense ; parce que nous on est normal, enfin on essaie de rester normal. Il y a des fois, par exemple, on peut ne pas être normal.

Le maître : Que veux-tu dire par là ? Qu'est-ce que ça veut dire pour toi, « être normal » ?

Marie : Etre normal, c'est rester comme on est. Rester normal, faire les choses comme on les fait d'habitude. Parfois, ça peut nous arriver de ne pas être normal, c'est sentir quelque chose où on pense ne pas être très normal.

Théo : Je n'ai rien à dire.

Eva : Je n'ai pas très bien compris ce qu'a dit Marie.

Katia : Ben moi, je ne suis pas d'accord avec Marie parce que l'autre fois elle avait dit que, euh... Enfin, je suis d'accord parce que c'est sûr comme elle l'a dit, on n'est pas quelqu'un d'autre. Et je suis d'accord avec Manon Poichot : un animal, ça fait comme il fait toujours, un humain aussi. Ça peut être des plantes aussi : par exemple, si elles ne sont pas nées, elles ne sont pas normales, elles ne sont pas comme d'habitude !

Axel : Je n'ai rien à dire.

Bettina : Quand on est séropositif, on n'est pas normal, mais on fait quelque chose comme si on n'était pas séropositif... Et je suis d'accord avec tout le monde ! Séropositif, ça veut dire avoir le SIDA.

Le maître : Est-ce que c'est la même chose de n'être pas normal parce qu'on a quelque chose en moins, par exemple un pied ou une jambe, ou au contraire quelque chose en plus, par exemple celui qui est très intelligent ?

Romain : Même s'il nous manque un pied ou une main, c'est normal, c'est la nature ! Ce n'est pas quelqu'un qui l'a fait exprès...

Le maître : Mais est-ce qu'avoir quelque chose en moins ou en plus que les autres, c'est la même chose ?

Damien : Ben, je ne suis pas vraiment d'accord avec Bettina parce que même si on a le SIDA, on est quand même normal parce que c'est quand même une personne.

Gaétan : Moi, je suis d'accord avec Romain parce qu'une tempête c'est normal que ça se passe. Qu'on ait une jambe en moins, ce n'est pas notre faute, à moins qu'on fasse exprès ! Mais bon, je ne pense pas qu'on va faire exprès ça... Mais qu'on ait une jambe en plus, c'est la nature, ce n'est pas notre faute ! C'est normal... Et puis...

Manon Poichot : Déjà, je suis d'accord avec Katia, sur ce qu'elle a dit sur les plantes. Un jour, on peut voir qu'elles sont belles, qu'elles sont normales ; et puis un autre jour elles peuvent être fanées donc pas normales... Mais Marie, je ne suis pas d'accord avec elle, parce qu'elle dit qu'il n'y a que les hommes qui peuvent être normaux, mais les animaux sont normaux, comme j'ai dit tout à l'heure. Quand ils aboient, les animaux, et bien s'ils font le cri qui leur correspond, eh bien c'est normal !

Sophie : Ben euh, même si on est plus intelligent l'un que l'autre, ben on est normal, enfin on est comme ça, on est né comme ça !

Manon Pardon : Je suis d'accord avec Sophie.

Audrey : Ben, je pense que même si on a quelque chose en moins ou en plus, ça ne change rien... On est comme on est, ça ne va pas changer à notre façon de nous comporter !

Aude : Ben, je suis d'accord avec Audrey : même si on a quelques chose en moins ou en plus, on est quand même normal. Ce n'est pas de notre faute, ça, en fait ; c'est la nature qui nous a fait comme ça !

Mathilde : Je n'ai rien à dire.

Louis : Je suis d'accord avec tout le monde.

Julie : C'est dieu qui nous a fait normal !

Le maître : Ce n'est pas normal en France de ne pas savoir lire et écrire étant adulte. Mais ailleurs, par exemple en Afrique ou en Inde, beaucoup de gens ne savent pas lire ou écrire. Est-ce normal ou anormal ?

Axel : Non, ce n'est pas normal !

Marie : C'est normal s'ils n'ont pas les moyens, donc ce n'est pas anormal. Puisque s'ils n'ont pas les moyens, c'est normal qu'ils ne peuvent ni lire ni écrire, sinon ils n'ont ni les moyens d'aller à l'école, ni de faire ça. Donc, euh, moi je pense que c'est normal qu'ils ne peuvent pas. Et puis aussi, pour tout à l'heure, je trouve que quand, par exemple, on sait quelque chose en plus que les autres, on est meilleur, un peu meilleur que les autres. On est normal, pareil, sauf qu'on sait quelque chose de plus que les autres. Mais on reste normal.

Elina : Je suis d'accord avec Audrey.

Théo : Je ne suis pas d'accord avec Julie.

Eva : Moi, je suis d'accord avec Aude, parce que si par exemple, on a un cœur en plus parce que notre premier cœur ne marche pas très bien, c'est normal qu'on nous rajoute un autre cœur, c'est pour notre survie !

Théo : Je ne suis pas d'accord avec Julie, parce que ce n'est pas Dieu qui nous a fait, c'est notre mère et notre père !

Katia : Ben moi, je suis d'accord avec Audrey, parce que si on a, par exemple, une jambe cassée ou un os, on est toujours un humain !

Axel : Je n'ai rien à dire.

Bettina : Je ne suis pas d'accord avec Damien, parce que ce que je voulais dire c'est que, même si on est séropositif, on est normal, mais on a quelque chose de plus que quelqu'un qui est vraiment normal. Et ce n'est pas notre faute si on est séropositif, si on a une jambe cassée... Et je suis d'accord avec tout le monde, surtout Audrey !

Aude : Il y a des gens qui ne parlent pas comme nous : quand ils naissent, il y a des gens qui sont handicapés, qui ne parlent pas comme nous, qui ne disent pas les mêmes mots que nous... Ca fait comme si ils étaient un peu décalés, et puis euh... C'est pareil, on est normal quand même ! C'est pas parce qu'on ne parle pas comme les autres qu'on n'est pas normal ; ou qu'on est handicapé qu'on n'est pas comme les autres : on est normal quand même !

Annexe n° 3 : Textes- supports ayant servi à la séquence consacrée à la question : « Qu'est-ce qui est juste ? »

Atelier Philosophie

Question n° 9 : Qu'est-ce qui est juste ?

Histoire de Heinz

Une femme est atteinte d'un cancer particulier que, semble-t-il, un seul médicament peut guérir. C'est un médicament à base de radium qu'un pharmacien de sa ville vient de mettre au point. Celui-ci le vend 10 fois le prix qu'il lui coûte. Il paie le radium 200 euros et vend une petite dose de son médicament 2000 euros. Heinz, le mari de la femme malade, va voir tous les gens qu'il connaît pour emprunter cette somme, mais il ne réussit à réunir que 1000 euros, la moitié du prix. Il va voir le pharmacien, lui explique que sa femme est en train de mourir et lui demande de lui faire un rabais ou de lui permettre de payer plus tard. Le pharmacien répond : « C'est moi qui ai découvert ce médicament et je veux gagner de l'argent avec ça. » Heinz est désespéré et envisage de casser la vitrine du pharmacien pour voler le médicament.

Question : *Que doit faire Heinz ?*

Atelier Philosophie

Question n° 9 : Qu'est-ce qui est juste ?

Histoire de Guillaume et Ahmed

Guillaume et Ahmed sont les deux meilleurs amis du monde. Ils étaient très contents lorsque le maître leur confia la mission à tous les deux d'aller chez la directrice pour lui remettre un papier important.

En sortant de la classe, ils furent étonnés d'apercevoir dans le couloir Dany, un de leurs camarades en train de fouiller dans les poches du manteau de Noémie. Il en sortit une magnifique Game-Boy, la glissa à toute vitesse sous son pull et partit en courant. Guillaume et Ahmed étaient atterrés.

« Tu as vu ça ? dit Ahmed, Dany a volé la Game-Boy de Noémie dans son manteau !

- Oh la la ! répondit Guillaume, elle va se faire gronder par ses parents quand ils verront qu'elle n'a plus sa Game-Boy. Ce soir, moi, je vais aller tout raconter à Noémie et à ses parents.
- Tu es fou ! s'exclama Ahmed, tu ne vas pas dénoncer Dany ! C'est notre ami. Et si ses parents apprennent qu'il a volé, lui aussi, il va se faire gronder. Non, moi, je ne dirai rien à personne. »

Questions : Et toi, quelle est ta position ? Que ferais-tu si tu étais à leur place ? Qu'est-ce qui te paraît juste ?

Atelier Philosophie

Question n° 9 : Qu'est-ce qui est juste ?

Histoire de la famille Gustard

A Noël, quelqu'un a donné une grosse somme d'argent aux parents de la famille Gustard pour qu'ils la partagent entre leurs quatre enfants. Mais comment partager ? Les parents veulent que cela soit le plus juste possible. Ils en discutent en famille. Chacun des enfants donne son avis :

« Moi, dit l'aîné, je pense qu'il est plus juste que l'on partage l'argent selon nos besoins. Quand on est plus âgé, on a besoin de plus de choses, par exemple pour l'école. Donc il faudrait que ce soit moi qui ait le plus, puis chacun un peu moins selon son âge (**choix n° 1**).

- Non, on devrait répartir en fonction de nos qualités, dit le second. Par exemple, celui qui travaille le mieux à l'école devrait avoir plus, et ainsi de suite (**choix n° 2**).

- C'est simple, dit le troisième. Il n'y a qu'à regarder ce que dit la loi : quand il y a un héritage dans une famille, on doit partager également entre les enfants. C'est ce que nous devons faire, parce que la loi dit toujours ce qui est juste (**choix n° 3**).

- Moi, je crois que c'est plus simple encore que cela, dit le quatrième. Je suis le plus fort, donc je dois tout avoir. C'est comme cela dans la nature, chez les animaux : c'est le plus fort qui gagne. Vous devez tout me donner, sinon... (**choix n° 4**). »

Questions : Et toi, quelle est ta position ? Elle peut être différente de celle des enfants. Qu'est-ce qui te paraît juste ? Justifie ton choix.

Atelier Philosophie

Question n° 9 : Qu'est-ce qui est juste ?

La légende de l'anneau de Gygès

Cette légende est racontée par Platon, un célèbre philosophe de l'Antiquité, dans un de ses livres : La République

« Gygès était un berger. Un jour, il tomba par hasard sur une grotte à l'intérieur de laquelle il trouva une bague. Il la mit à son doigt et s'aperçut qu'il devenait invisible chaque fois qu'il la tournait vers l'intérieur autour de son doigt : les autres bergers se mettaient à discuter comme s'il n'était pas là ! Lorsqu'il faisait à nouveau tourner la bague vers l'extérieur, il redevenait visible.

Ayant pris conscience de son pouvoir, il demanda une entrevue au roi. En se rendant invisible, il le tua et prit sa place, en s'emparant de toutes ses richesses. »

D'après Platon, La République, livre II.

Ainsi, conclut Platon, « si l'on mettait cette bague au doigt d'un homme juste, personne n'aurait assez de courage pour rester juste, personne ne résisterait à la tentation de rentrer dans les maisons pour voler et tuer chaque fois qu'il y trouverait avantage. (...) **C'est la preuve qu'on n'est pas juste par choix, mais par contrainte** », c'est-à-dire par peur d'être puni. Dès que cette peur disparaît, « rien ne distinguerait l'homme juste du méchant ; ils feraient tous deux la même chose. »

Questions : Et toi, es-tu d'accord avec cette affirmation (plutôt pessimiste) de Platon ? Penses-tu que l'homme est juste parce qu'il le choisit ou plutôt parce qu'il a peur d'être puni ? Que ferais-tu si tu possédais l'anneau de Gygès ?

Annexe n° 4 : Textes- supports ayant servi à la séquence consacrée à la question : « Qu'est-ce qu'une vie digne ? »

Atelier Philosophie

Question n° 11 : Qu'est-ce qu'une vie digne ?

Histoire de Mourad

« Mourad vit au Kurdistan irakien, avec sa femme et ses trois enfants, dans un petit village où il tient une épicerie. Un jour, des policiers viennent chez lui et lui demandent de dénoncer ceux qui, dans son village, ne sont pas d'accord avec le gouvernement. S'il refuse, on lui dit qu'il ira en prison ; sa femme et ses enfants seront chassés de leur maison et privés de ressources. Un de ses cousins lui propose de partir en Angleterre, avec sa famille, par une filière clandestine, pour rejoindre un parent qui habite déjà là-bas et pourra l'aider à trouver du travail. »

I. Questions initiales

- 1) Mourad doit-il :
 - accepter la proposition des policiers pour sauver sa famille ?
 - accepter de partir en Europe ?
- 2) Existe-t-il d'autres solutions ?

II. Questions d'approfondissement

- 1) Si Mourad était célibataire, ton choix serait-il différent ?
- 2) Si les policiers lui garantissaient que personne ne saurait qu'il a dénoncé les opposants au gouvernement, devrait-il agir autrement ?
- 3) Si, au lieu de le menacer de prison, les policiers lui promettaient, en échange de ses dénonciations, de lui construire une belle maison et d'envoyer ses enfants dans une très bonne école, que devrait-il faire ?

4) Si son cousin, au lieu de lui proposer de fuir en Europe, lui suggérait de rejoindre un groupe de maquisards luttant contre le gouvernement, devrait-il accepter, au risque d'exposer sa famille à des représailles ?

Atelier Philosophie

Question n° 11 : Qu'est-ce qu'une vie digne ?

Voici quelques situations. Lis-les et réfléchis à la question suivante : vois-tu dans chacune d'elles quelque chose de choquant, d'injuste ou d'anormal ? Prépare-toi à justifier ta réponse.

Situation n° 1

Mamadou vit au Sénégal, à Dakar. Son enfant étant malade, il le conduit au dispensaire, mais il y a une longue file d'attente. Une infirmière lui propose de passer tout de suite auprès du médecin s'il lui verse une certaine somme d'argent.

Situation n° 2

Il existe des pays où la plupart des enfants pauvres ne vont pas à l'école et travaillent en usine douze heures par jour.

Situation n° 3

En Afrique noire, beaucoup de gens sont malades du sida. Des médicaments permettant de soigner la maladie existent, mais ils coûtent cher, car les laboratoires pharmaceutiques qui les produisent veulent que cela leur rapporte de l'argent.

Situation n° 4

A Madagascar, certains enfants ne survivent que grâce à la nourriture qu'ils trouvent dans des décharges.

Situation n° 5

Marcos vit dans un pays d'Amérique du Sud. Récemment, des policiers l'ont arrêté et l'ont obligé à avouer un crime qu'il n'avait pas commis.

Annexe n° 5 : Extraits du cahier de philosophie de la classe

~~Pourquoi y a-t-il que de l'oxygène sur la terre et pas sur mars et sur jupiter...?~~

~~Et pourquoi j'ai le mal de la tête plus?~~

Comment faire pour consommer moins d'énergie?

Betina Pourquoi avons-nous inventé l'école?

Betina Est-ce que le soleil mouvent peut nous tuer?

Betina Peut-on ~~se~~ vivre jus'qu'à ¹⁰⁰ ans

Betina Est-ce que le poison peut-tu nous tuer?

ELINA Qu'est-ce que la douleur?

Elina Qu'est-ce que d'être faible?

Elina ~~Qu'est-ce que c'est un père?~~ Qu'est-ce que c'est un père?

Chloé Qu'est-ce que c'est un père et une mère

Katia Qu'est-ce que des pensées

Chloé ~~Qu'est-ce que le père Noël existait avant~~

Chloé ~~Qu'est-ce que le père Noël existait avant~~
est-ce que le père Noël existait avant

Socel → que se que la honte

me ce que la violence

Qu'est-ce qu'un amoureux?

Qu'est-ce qu'un amoureux?

Qu'est-ce qu'un amoureux?

Qu'est-ce que la beauté?

Xavier → qu'est-ce que les sentiments?

Elina → Pourquoi ont-ils pas peur?

Louis Qu'est-ce l'amour???

Chloé ^{Chloé} Pourquoi on a égoïste

Julie qu'est-ce qu'un enfant du monde entier

Betina Les gens espèrent il peut être paré mise apart
les jumeaux jumelle ect.

Betina Est-ce que les personnes âgées sont paré que les
enfants

Betina Est-ce que ça ^{se} peut que plusieurs enfants,
soit né en même temps, pas de la même
personne et des gens ~~soit~~ ^{soit} se soit né de
fait mal en même temps?

Katia Qu'est-ce que la joie et la tristesse?

Sixel qu'est-ce qu'une petite personne ?

Gaston Pourquoi est-on doit aller à l'école ?

Gaston A quoi sert l'école ?

Théo A quoi sert l'école ?

Théo A quoi sert d'être une grande personne

~~Théo~~

Betina A quoi sert les cheveux ?

Betina Pourquoi la vue et elle parfois mauvaise ?

~~Théo~~ Théo pourquoi ont-ils cinq ongles ?

Sixel → pourquoi tout les ^{pays} sont différents ?

Louis pourquoi il faut travailler ?

pourquoi il faut lire ?

Théo pourquoi il faut-il écrire à P'ecole pourquoi
nos résite à P'ecole.

~~Théo~~

Horie qui est ce que la mort ?

Marie Comment change t'on de jour en jour ?

À quoi ça sert de vivre ?

~~Bob~~ Pourquoi quasi on boss pas de sport avec nous

Marie Comment m'ça t'on ?

À quoi ça sert l'école ?

Pourquoi les autre planète ne sont-elles pas habitées ? —

Audrey Comment protéger la nature ?

Comment est née le ticot ?

Baron Qui est qu' une grande personne. —

~~Bob~~ pourquoi a aparu Dieu
comment

Qui a créé le monde ? —

Qui a construite (les objet, le ballon...)

Comment son venu les photocopieuse ?

Audrey Dait-on respecter les adit adultes ?

~~Audrey~~ Pour nous les enfants qui sont pour mais les enfants qui sont

Bob

Quomem le mond a t'il existé.

~~Bob~~ quomem on a existé nous j' vivra

Annexe n° 6 : Extraits de cahiers de philosophie d'élèves

Sophie

Vendredi 10 novembre 2006

Qu'est-ce qu'aimer ?

Sophie

On aime quelque chose quand
belle, joyeuse etc

Sophie

Sophie

On aime quelqu'un quand
on s'en occupe de nous.

Sophie

Sophie

On peut aimer des animaux
des adultes

Sophie

Sophie

Je suis d'accord avec tous le
monde.

Sophie

Sophie

Il y a 2 sorte de sentiment
quand on aime en amour
ou en amitié

Sophie

2

Sophie

Vendredi 17 novembre 2006

Qu'est-ce que le bonheur ?

and Sophie Le bonheur c'est qu'elle que
chose que l'on aime bien.

and Sophie Le bonheur c'est d'être heureux.

aussi Sophie Je suis d'accord avec tout le
mondes

le Sophie Je trouve que le bonheur c'est
qu'elle que chose de joyeux,
comme par exemple quand
on va en voyage.

nt
x Sophie Je mes rien à dire.

③

M. Pochet

Lundi 16 octobre 2006

Questions

Qu'est-ce qu'un homme ?

Comment l'homme est apparu ?

Comment savoir si c'est un garçon ou une fille ?

Comment retenir un prénom ?

Jeudi 19 octobre 2006

Question

Pourquoi vivre si on meurt ?

Comment on est né ?

Comment on fait pour reconnaître

①

M. Pochot

des personnes con ~~com~~ connè?

Vendredi 10

Qu'est qu'une grande personne?

Janon

Qu'esque l'amour?

Janon

Janon

Qu'est-ce que la beauté?

est-ce-que nous devons obéir au parents?

qu'est-ce qu'une grande personne?

Janon une grande personne c'est
~~c'est~~ quelqu'un qui a entre 18
ans et même après.

Janon une grande personne ça peut
être nos parents.

②

Kalia

Vendredi 20 Octobre 2006

Atelier de Philosophie

Question : Qu'est-ce qu'une grande personne?

Une grande personne, ça peut être nous aussi!

Une grande personne c'est quelqu'un qui s'occupe très-bien de nous.

On peut compter sur elle.

Mes que l'on a un problème elle peut nous aider, des que l'on a du chagrin elle peut nous consoler.

Une grande personne c'est un peu l'aussi comme nous les enfants.

sauf que c'est plus grand et il savent plus de chose

Une grande personne c'est quelque chose d'essentiel

Vendredi

Une grande personne c'est un adulte qui a grandi

1

et ~~est~~ qui termine sa
croissance

Une grande personne qui peut nous
apprendre des choses qu'elle
sait et qu'elle ont apprises.

parents

Nous aussi en grandissant on
devient une grande personne
et les adultes aussi grandissent et
sont entrain de finir leur vie.

Le débat philosophique au cycle 3

Résumé

Depuis une vingtaine d'années, un mouvement se développe un peu partout dans le monde, pour introduire, dès l'école primaire (et même maternelle), une réflexion à caractère philosophique sur les grands problèmes de l'existence et de la société. Pourquoi avoir des discussions à visée philosophique et comment mettre en place ce type de débat ? En analysant ces séances, on peut percevoir les difficultés et les dérives liées à cette pratique mais aussi ses enjeux.

Mots-clés

Philosophie, langage, pensée, débat, questionnement