

**Université Lumière Lyon 2**  
**Institut des Sciences et Pratiques d'Éducation et de Formation**

**Mémoire de Licence de Sciences de l'Éducation**  
**option "Éducateurs et Formateurs"**

# **La pratique des débats philosophiques à l'école**

**DEMAUGÉ-BOST, Bruce**

N° d'étudiant : **9320969**

**Directeur de mémoire :**

**GUY GENEVOIS**

**Année universitaire 2001/2002**

LA SEULE QUALITÉ REQUISE POUR  
DEVENIR UN BON PHILOSOPHE  
EST DE S'ÉTONNER.

Tous les petits enfants possèdent ce don. [...]  
Il semble toutefois que ce don de s'étonner  
se perde en grandissant. Pourquoi ça ?

Jostein GAARDER  
*Le Monde de Sophie*

# SOMMAIRE

Introduction .....	4
I. 1. Concepts .....	6
a. “Philosophie” .....	6
b. “École” .....	6
c. “Programmes” .....	7
d. “Compétence transversale” .....	7
e. “Pédagogie inspirée de Freinet” ou “pédagogie coopérative” .....	8
2. Méthodologie .....	9
a. Enquête par entretiens à usage exploratoire .....	9
b. Choix de méthodes de recueil de données .....	9
c. Méthodes de recueil de données retenues .....	10
d. Traitement et analyse des données recueillies .....	11
II. 1. Données recueillies .....	12
2. Résultats .....	15
a. Utilisation des données pour définir les débats philosophiques .....	15
b. Données traitant de la place des débats philosophiques par rapport aux programmes scolaires (hypothèse 1) .....	18
c. Données traitant du lien entre les interventions d’un élève et son niveau scolaire (hypothèse 2) .....	22
d. Données traitant de l’acquisition de compétences transversales par l’intermédiaire des débats philosophiques (hypothèse 3) .....	23
III. Interprétation .....	25
a. Interprétation des données traitant de la place des débats philosophiques par rapport aux programmes scolaires (hypothèse 1) .....	25
b. Interprétation des données traitant du lien entre les interventions d’un élève et son niveau scolaire (hypothèse 2) .....	26
c. Interprétation des données traitant de l’acquisition de compétences transversales par l’intermédiaire des débats philosophiques (hypothèse 3) .....	27
Conclusion .....	29
Bibliographie .....	31
Annexes .....	36
– Extrait du <i>Monde de Sophie</i> de Jostein Gaarder .....	36
– Transcription de l’entretien n°3 (“Catherine”) .....	38
– Sujets .....	43

## INTRODUCTION

Lors de ma formation de professeur des écoles à l'I.U.F.M. de Lyon, en 1998, j'ai appris l'existence d'une expérimentation de débats philosophiques dans des classes d'école primaire. Au cours de mon dernier stage "en responsabilité", j'ai proposé à "mes" élèves de CM2 plusieurs sujets et j'ai été surpris par l'intérêt et l'investissement que cette activité suscitait chez eux. Dans les années qui ont suivi, j'ai poursuivi cette activité, en Grande Section de maternelle et en CE1 à Libreville (Gabon). Cette pratique s'est accompagnée d'interrogations portant principalement sur les moyens de faire progresser la pensée des enfants ainsi que sur les traces que l'on pouvait conserver de ces débats.

Au cours de l'année scolaire 2000/2001, en effectuant des déplacements dans région lyonnaise, j'ai pu observer des variations dans les dispositifs de débats philosophiques mis en place par certains enseignants dans leur classe. La découverte des techniques dites "Freinet" dans deux écoles de Vaulx-en-Velin ainsi que du G.L.E.M. (Groupe Lyonnais de l'École Moderne) m'ont incité à m'interroger sur les valeurs qui sous-tendent l'enseignement et m'ont conforté dans le souhait de poursuivre la pratique et d'approfondir ma réflexion sur ces débats philosophiques.

Cette année, dans ma classe de CE1/CE2, à Vaulx-en-Velin, est organisé chaque semaine un débat entre les élèves, qui est repris ensuite au niveau de l'école dans une des émissions de "radio" quotidiennement diffusées dans les classes. Le débat philosophique n'entre toutefois pas explicitement dans le cadre des matières telles qu'elles sont définies par les programmes scolaires<sup>1</sup>. Cette pratique hebdomadaire "d'établissement" s'accompagne donc d'un questionnement de ma part sur la place et la justification de cette activité à l'école : l'appellation "débats philosophiques" est-elle justifiée ? Quels sont les savoirs concernés ? Les compétences acquises sont-elles transférables à d'autres matières ? Comment assurer la structuration des acquis éventuels ? Des effets négatifs sont-ils à craindre ?

---

<sup>1</sup> Ministère de l'Éducation Nationale, 1995, 2002.

Le mémoire de licence de Sciences de l'Éducation m'offre l'occasion d'approfondir cette réflexion en bénéficiant du regard de personnes extérieures à l'école et/ou à ces pratiques. Je décide donc de l'organiser à partir de la problématique suivante : **la pratique des débats philosophiques à l'école est-elle au service de l'éducation et de l'instruction des élèves ?**

J'é mets les trois hypothèses suivantes :

- ① Les débats philosophiques ont leur place à l'école car ils s'insèrent pleinement dans les Programmes scolaires.
- ② La qualité et la quantité des interventions d'un élève lors d'un débat philosophique peuvent être un élément d'évaluation de son niveau et de ses éventuelles difficultés scolaires.
- ③ La pratique des débats philosophiques en classe permet d'acquérir des compétences transversales.

Après avoir défini les principaux concepts utilisés ainsi que la démarche adoptée, j'exposerai les données obtenues et tenterai de les interpréter.

# I

## 1. Concepts

Je commencerai par définir plusieurs termes auxquels je me référerai ensuite :

### a. “Philosophie”

Anciennement φιλοσοφία, qui signifie littéralement « amour de la sagesse », pour René Lalande, il s'agit d'un savoir rationnel qui comprend, outre une *philosophia prima* (à caractère plus théologique), une *philosophia moralis* (traitant des *sciences morales*) et une *philosophia naturalis* (traitant de l'ensemble des sciences de la nature et plus spécialement de la physique)<sup>2</sup>. Olivier Reboul estime que « la philosophie commence là où les choses ne vont plus de soi, là où tout ce qui était pour tout le monde évident cesse de l'être.<sup>3</sup> » Nous retiendrons que cette discipline, officiellement enseignée à partir de la classe de Terminale du lycée, se caractérise par la volonté de dépasser les écueils du simple débat d'opinions<sup>4</sup> par une problématisation d'une réflexion de portée universelle sur la présence, la signification, les buts et conséquences de l'existence de l'Homme et du Monde.

### b. “École”

Le terme d'“École” désigne à la fois l'ensemble du système éducatif d'une nation et la partie première (ou primaire) de ce système. En France, une confusion fréquente consiste à distinguer l'École Maternelle de l'École Primaire, alors que l'Enseignement Primaire comprend l'École dite “Maternelle”, l'École dite “Élémentaire”, ainsi que l'Enseignement Spécialisé (C.I.S.) accueillant, sauf exception, des élèves âgés de 2 à 11 ans. Dans cette recherche, au vu des spécificités que présente l'activité “débat philosophique”, le terme d'“École” désignera principalement les cycles 2 et 3 de l'enseignement Primaire (à savoir les classes allant de la Grande Section de maternelle au Cours Moyen 2<sup>ème</sup> année) ainsi que l'enseignement spécialisé (hors SEGPA).

---

<sup>2</sup> André LALANDE, 1926, volume 2, p.774-777.

<sup>3</sup> Olivier REBOUL, 1989, p. 3.

<sup>4</sup> Jean-François CHAZERANS, Jean-Pierre SEURIN, 18 novembre 2001.

### c. “Programmes”

Les programmes constituent le recueil des compétences et la liste des savoirs et comportements que les élèves sont censés maîtriser aux différentes étapes de leur scolarité. Le choix de ce qu'il vaut la peine d'enseigner est avant tout politique (c'est-à-dire qu'il dépend des citoyens majeurs) et n'est pas, comme l'avait souhaité John Dewey, le résultat d'un vote des enfants<sup>5</sup>. Ce choix privilégie *ce qui unit* (« qui intègre chaque individu [...] dans une communauté aussi large que possible »<sup>5</sup>) et *ce qui libère* (par la connaissance et par le caractère transférable de ce savoir)<sup>6</sup>. Actuellement, l'école primaire vit une période de transition progressive entre deux programmes : ceux dits «de 1995 », appliqués actuellement dans les classes, et ceux dits «de 2002 », qui entreront en vigueur dès la rentrée d'août 2002 dans les premiers niveaux de chaque cycle (Petite Section, Grande section, Cours Élémentaire 2<sup>ème</sup> année), avant d'être étendus, sur deux ans, aux autres niveaux de chaque cycle (en abrogeant ainsi progressivement les programmes de 1995<sup>7</sup>).

### d. “Compétence transversale”

Robert Brien<sup>8</sup> définit une compétence comme « un ensemble de connaissances ou de savoir-faire permettant d'accomplir de façon adaptée une tâche ou un ensemble de tâches ». Ce « savoir-faire complexe [est] fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources <sup>9</sup> ». On qualifiera une compétence de “transversale” à partir du moment où elle est utilisable dans l'ensemble des disciplines, en « recyclant les éléments essentiels de la compétence (invariants abstraits) [et] en adaptant les éléments accessoires à la discipline (variations contextuelles)<sup>9</sup> ». On qualifiera une compétence de “transversale” lorsqu'elle permet d'agir efficacement dans une grande variété de situations ayant des composantes disciplinaires et thématiques diverses ainsi que « lorsqu'elle est présente dans l'ensemble des activités de l'école et que son développement est progressif<sup>8</sup> ».

Dans les Instructions Officielles de 1995, le Ministère de l'Éducation Nationale a établi un corpus de compétences transversales, en les organisant en 3 groupes : les **attitudes** (construction de la personnalité, acquisition de l'autonomie, apprentissage de la vie sociale, désir

---

<sup>5</sup> *op. cit.*, p. 107.

<sup>6</sup> *op. cit.*, p. 106-110.

<sup>7</sup> Ministère de l'Éducation Nationale, 2002, p. 281.

<sup>8</sup> *cité par* Johanne ROCHELEAU.

<sup>9</sup> HENRY Jacques, CORMIER Jocelyne.

de connaître et envie d'apprendre), la **construction des concepts fondamentaux d'espace et de temps** et les **compétences méthodologiques** (mémoire, méthodes de travail et traitement de l'information)<sup>10</sup>. Les nouvelles Instructions Officielles ont substitué au terme de "compétences transversales" celui de "domaines transversaux", en y incluant la maîtrise du langage et de la langue française ainsi que l'éducation civique et en précisant que ces derniers « concernent tous les champs disciplinaires et toutes les activités scolaires<sup>11</sup> ».

### **e. "Pédagogie inspirée de Freinet" ou "pédagogie coopérative"**

Célestin Freinet (1896 – 1966), un des théoriciens de l'**éducation nouvelle populaire**, fut instituteur en milieu rural. Sa pédagogie fut inspirée par trois convictions fondamentales :

- il faut faire monter tous les enfants au niveau de culture le plus élevé possible ;
- l'enfant désire profondément travailler pourvu qu'on ne le détourne pas et qu'on ne le dégoûte pas du travail scolaire par une didactique "impositive" ;
- l'école doit préparer l'obtention d'une société nouvelle, socialiste et solidaire<sup>12</sup>.

Il s'interrogea sur la place accordée à la parole des enfants à l'école. Ceci le conduisit à être à l'origine de la correspondance scolaire entre les classes, à introduire le « Quoi de neuf ? » (moment de parole libre) et l'imprimerie à l'école ainsi qu'à élaborer des techniques dites "naturelles" d'apprentissage de la lecture-écriture et des mathématiques. Il engagea ses élèves sur la voie de l'autogestion, par la tenue régulière de conseils de coopérative ; une **coopération** non limitée à ses seuls aspects financiers, mais également appliquée à la transmission de savoirs. Ainsi, il fut parmi les premiers à individualiser les apprentissages et à inciter ses élèves à s'engager, non dans une compétition, mais dans une réelle entraide qui permette à chacun de progresser à son rythme, selon ses possibilités.

Comme Célestin Freinet le fut lui-même, le Mouvement pédagogique qu'il initia (I.C.E.M.) est toujours partagé entre la tentation de diffuser ses thèses et ses outils (avec le risque de les voir utilisés à mauvais escient) et la tentation de sauvegarder l'identité et l'authenticité de ses techniques (avec le risque d'une diffusion restreinte et d'un enfermement)<sup>12</sup>.

---

<sup>10</sup> Ministère de l'Éducation Nationale, 1995, p. 83-92.

<sup>11</sup> Ministère de l'Éducation Nationale, 2002, p. 33.

<sup>12</sup> Alain MOUGNIOTTE, cours de licence de Sciences de l'Éducation (Université Lyon II), année 2001/2002, *Approches des disciplines de l'enseignement primaire*.



## **2. Méthodologie**

### **a. Enquête par entretiens à usage exploratoire**

La recherche exploratoire a consisté à recueillir, de manière informelle, l'avis d'enseignants pratiquant les débats philosophiques en classe sur la problématique envisagée. Ces avis m'ont permis de compléter mes pistes de travail par certains aspects que je n'avais pas envisagés au départ. Ces réponses, ainsi que les apports du Groupe d'Aide à la Recherche, à l'Écriture et au travail Documentaire (GARETD) m'ont permis d'affiner cette problématique et de reformuler les trois hypothèses de travail retenues.

### **b. Choix de méthodes de recueil de données**

La réalisation d'observations directes et d'analyses de débats philosophiques aurait constitué un outil efficace pour cette recherche, mais elle se heurte à des limites inhérentes aux conditions mêmes de cette recherche : la vérification des hypothèses nécessiterait le suivi quotidien et sur une longue période d'un même groupe d'élèves, ainsi qu'un travail permanent d'isolation et de comptabilisation de nombreuses variables (compétences travaillées en classe dans toutes les disciplines, évaluation fréquente et individualisée des progrès, mise en lien de ces données au filtre des activités menées en débats philosophiques, etc.) La "lourdeur" de cette tâche, même envisagée dans "ma" propre classe, me conduit à l'écartier résolument car, par le temps qu'elle nécessiterait, sa réalisation risquerait de nuire à l'organisation des cours et des apprentissages des élèves qui me sont confiés (ce qui, pour d'évidentes raisons éthiques, n'est pas acceptable).

La transcription et l'analyse d'un seul débat philosophique, également envisagée dans un premier temps, pourrait, à la réflexion, constituer un biais dans la recherche : elle n'aurait que la valeur relative d'un exemple tout en étant utilisée pour illustrer des propos à caractère général, sans possibilité de vérification de la généralité effective de ce caractère. Par ailleurs, cette méthode de recueil de données ne se justifie pas forcément au vu des hypothèses formulées.

Enfin, la réalisation d'entretiens et/ou la passation de questionnaires par les élèves eux-mêmes n'ont pas été retenues car elles se heurtaient à trois difficultés :

– l'obtention des autorisations de la part des parents d'élèves (avec les conséquences professionnelles à gérer des interrogations et des représentations de ces derniers vis-à-vis de tout ce qui peut avoir trait à la recherche ou à l'enquête) ;

– les difficultés pratiques d'organisation (utilisation de locaux hors temps scolaire, assurance, etc.) ;

– l'influence indéniable que pourrait avoir, sur les réponses des enfants, le fait que ce soit un enseignant de l'école qui réalise la passation des entretiens ou la récolte les questionnaires.

### **c. Méthodes de recueil de données retenues**

En conséquence, j'ai choisi d'utiliser trois sources d'information pour répondre à la problématique :

① La consultation de publications traitant de la pratique des débats philosophiques à l'école (la difficulté étant que ce sujet n'a été envisagé que récemment en France et que, par conséquent, la liste des ouvrages qui lui sont dédiés est assez réduite). Les ouvrages concernés ont été obtenus par différentes sources : je les possédais déjà, je les ai obtenus par l'intermédiaire de collègues enseignants, par le G.L.E.M. ou en librairie.

② La réalisation et enregistrement d'entretiens individuels de type semi-directif avec quatre instituteurs ou professeurs des écoles pratiquant les débats philosophiques dans leurs classes.

③ Cette activité étant relativement récente en France et déjà engagée dans d'autres pays (Brésil, Québec, Suisse, Belgique) depuis plusieurs années mais peu diffusée sous forme imprimée, j'ai entrepris une recherche documentaire sur Internet pour collecter témoignages, réflexions, essais, échanges, exemples liés aux débats philosophiques concernant des enfants. À l'exception du site du G.L.E.M.<sup>13</sup> et des liens interactifs contenus dans les sites visités, la plupart

---

<sup>13</sup> hébergé par <http://marelle.org>

des références ont été trouvées grâce à trois moteurs de recherche (Google<sup>14</sup>, Altavista<sup>15</sup> et Kartoo<sup>16</sup>) et un annuaire de recherche (Yahoo<sup>17</sup>). Les mots-clefs utilisés ont été : “débat philosophique” + enfant ; philosophie + enfant ; philosophie + école ; “moment philosophique” ; Lipman ; café + philo ; school + philosophy ; child + philosophy ; compétence + transversale. La quantité de texte et le contenu moyens d’une page Web étant fortement réduits par rapport à ceux d’un ouvrage “papier”, un grand nombre de sites a dû être consulté pour collecter les informations souhaitées. Par ailleurs, le caractère évolutif des pages Web et de leurs adresses Internet à nécessité une vérification et une mise à jour des liens indiqués en bibliographie entre le début de la recherche et la fin de la rédaction du mémoire.

#### **d. Traitement et analyse des données recueillies**

Les données recueillies ont tout d’abord permis d’élaborer une définition de ce que l’on peut entendre par “débat philosophique à l’école” ; définition qui prend en compte les invariants pédagogiques ou didactiques, mais aussi certaines différences entre les dispositifs mis en place dans les classes.

Les différentes hypothèses de recherche ont ensuite été confrontées aux réflexions des enseignants, recueillies par entretien ou sur Internet, ainsi qu’à l’analyse des outils de référence correspondants (exemple, pour l’hypothèse ①, les Programmes de l’École Primaire).

---

<sup>14</sup> <http://www.google.fr> [en ligne]

<sup>15</sup> <http://www.altavista.fr> [en ligne]

<sup>16</sup> <http://www.kartoo.fr> [en ligne]

<sup>17</sup> <http://www.yahoo.fr> [en ligne]

## II

### 1. Données recueillies

① Les ouvrages consultés traitant des débats philosophiques, principalement le dossier de *Freinésies* n°14 et *Le nouvel éducateur* n°137, ont permis de poser un cadre de référence à la recherche. Ces documents, ayant été produits par des enseignants engagés dans une démarche pédagogique inspirée de l'œuvre de Célestin Freinet, présentent forcément un regard partial sur cette pratique. La confrontation des informations produites avec celles provenant d'enseignants non impliqués dans cette pédagogie (du moins explicitement) permettra d'éviter de limiter l'analyse aux seules pratiques d'enseignants militants du Mouvement Freinet.

② Les entretiens ont été réalisés avec quatre enseignants de ma connaissance, travaillant dans des écoles de Vaulx en Velin et membres ou proches du Mouvement Freinet (G.L.E.M. dans le Rhône).

Le premier, que nous nommerons "Nathan", âgé de trente ans, est professeur des écoles depuis cinq ans et est en charge depuis cette année, par choix pédagogique, d'une classe de cycle 3 (CE2-CM1-CM2). Il est membre du G.L.E.M.

Le deuxième, que nous nommerons "Pierre", âgé de cinquante-trois ans, est un instituteur spécialisé en charge d'une Classe d'Intégration Scolaire (C.I.S 1) qui accueille des enfants atteints de handicap mental. Il est un militant engagé depuis plusieurs dizaines d'années dans le Mouvement Freinet et membre du G.L.E.M.

La troisième personne interviewée, que nous appellerons "Catherine" est une institutrice de cinquante-quatre ans, en charge d'une classe de CM2 dans une école publique réputée pour fonctionner selon une pédagogie coopérative. Dans sa classe, les décroissements (partages des élèves d'une même classe selon les activités) sont fréquents, ce qui l'amène à travailler avec des élèves de tous niveaux du cycle 3. Elle pratique depuis de nombreuses années une pédagogie inspirée de Freinet.

Le quatrième enseignant interviewé, que nous nommerons "Daniel", du même âge et issu de la même promotion d'I.U.F.M. que Nathan, s'est engagé en même temps que lui dans la

démarche coopérative. Il est en charge d'une classe de CM1/CM2 dans la même école et tous deux travaillent en étroite collaboration.

Conformément au cadre contractuel défini par Alain Blanchet et Anne Gotman<sup>18</sup>, les interviewés ont été informés au préalable de l'objet de la recherche (la pratique des débats philosophiques à l'école) et de son cadre (le mémoire de licence de Sciences de l'Éducation). Ils ont été assurés du caractère anonyme de leur témoignage.

Ces enseignants étant tous proches du Mouvement Freinet, mouvement pédagogique très marqué idéologiquement, une étude axée sur leurs représentations risquerait de faire dévier la recherche dans un axe militant et de faire perdre de vue le principe et les pratiques générales des débats philosophiques. Chacun de ces interviewés a donc plutôt été interrogé sur « ce qu'il sait pour l'avoir éprouvé et non sur ce qu'il croit » et est donc « considéré comme un informateur<sup>19</sup> » parmi d'autres, tout comme les enseignants présentant leurs pratiques sur le Web.

L'entretien était de type semi-directif, c'est-à-dire qu'un corpus de questions avait été élaboré à l'avance, mais que l'ordre de leur énonciation a pu être modifié en fonction des contenus du discours de l'interviewé (pour éviter de revenir "brusquement" sur un point qui semblait avoir déjà été traité auparavant). Par ailleurs, des éclaircissements ou des approfondissements ont été demandés au fur et à mesure du déroulement de l'entretien.

Les questions préparées, visant à mieux cerner la pratique des débats philosophiques de ces enseignants et à permettre la validation ou l'invalidation des hypothèses de recherche étaient les suivantes :

- Quand et comment as-tu commencé à faire des débats philosophiques ?
- Pourquoi ? Qu'apportent-ils selon toi ?
- Quelle place leur donnes-tu dans ta pédagogie ?
- Comment s'insèrent-ils dans les programmes ?
- Comment les organises-tu ?
- Quelles limites poses-tu (contenu, durée, recadrage des interventions). Interviens-tu ?

---

<sup>18</sup> Alain BLANCHET, Anne GOTMAN, 1992, p. 75-76.

<sup>19</sup> *ibid.*, p. 35.

- Conserve-tu des traces ?
- T'apprennent-ils des choses sur tes élèves ?
- Observes-tu une correspondance entre les interventions des élèves lors des débats et le reste du travail qu'il font en classe ? Lesquelles ? As-tu des exemples précis ?
- Qu'apportent-ils selon toi ?
- Penses-tu en faire évoluer la formule ?
- As-tu repéré des risques, des dangers ou des problèmes récurrents ou sporadiques ?
- Souhaites-tu ajouter quelque chose ?

③ Les sites Web trouvés se répartissent en trois grandes catégories :

- ceux traitant de pédagogie et de didactique ;
- ceux traitant des nouvelles pratiques philosophiques (“cafés philo”) ;
- ceux traitant plus précisément des expériences de débats philosophiques avec des enfants (sites français, suisses, québécois et belges).

Parmi ces derniers, on citera principalement les sites *Pratiques philosophiques*, *L'Agora* et *Marelle*, plus complets que les autres sur le plan de l'analyse de ces pratiques.

## 2. Résultats

### a. Utilisation des données pour définir les débats philosophiques

L'ensemble des données traitant des débats philosophiques fait apparaître comme éléments communs aux différentes pratiques la **discussion volontaire, cadrée, d'élèves autour d'un sujet à caractère philosophique, non suivie d'un apport notionnel formalisé du professeur**. Les débats philosophiques se différencient en cela de l'enseignement de la philosophie au Lycée où l'étude d'une nouvelle notion débute, comme dans les débats philosophiques à l'École, par l'expression des représentations des élèves, mais où celles-ci n'ont de valeur que parce qu'elles sont ensuite intégrées et "corrigées" dans le discours rationnel (*logos*) de l'enseignant<sup>20</sup>.

Le **cadrage de la discussion**, indispensable, consiste en une définition *a priori* des modalités de prise de parole<sup>21</sup>. On retrouve chez tous les "pratiquants" des débats philosophiques l'exigence de parler « chacun son tour », ce qui permet une libération de la pensée « des désirs immédiats de réagir et de parler ». Les apartés sont proscrits : chaque parole devant être « prononcée pour tous ou pour personne<sup>22</sup> ».

À partir de ces éléments communs, on peut observer un certain nombre de différences :

– concernant la **forme du sujet de la discussion**<sup>23</sup> : les sujets peuvent être des questions (de type *Annabac*), des thèmes, des citations, des textes à caractère philosophique (extraits du *Petit Prince* de Saint-Exupéry, par exemple<sup>24</sup>) ou encore des ouvrages didactisés (livres de Matthew Lipman). Certains enseignants combinent plusieurs types de sujets et fournissent à leurs élèves un texte choisi en fonction du thème de travail qu'ils ont élu<sup>21</sup>.

---

<sup>20</sup> Jean-François CHAZERANS, Jean-Pierre SEURIN, 18 novembre 2001.

<sup>21</sup> cf. par exemple Sylvain CONNAC à Montpellier et sa mise en place de "ceintures de philosophie" qui autorisent les élèves maîtrisant le mieux les exigences intellectuelles requises à s'exprimer d'abord pour permettre aux autres de repérer les attentes de l'enseignant concernant la maîtrise de la pensée in I.C.E.M., mars 2002, p. 19.

<sup>22</sup> Oscar BRENIFIER, Émile GASPARI.

<sup>23</sup> cf. exemples de sujets en annexe.

<sup>24</sup> Mireille CARTON, Christine DUMAS, 2001.

– concernant la **nature du sujet de la discussion** : aucun des enseignants interviewés n'envisage de sujet qu'il ne souhaiterait pas aborder, sans pour autant forcément exclure qu'il y en ait. Les sujets que l'on pourrait penser "délicats" (mort, peine de mort, avortement, pédophilie...) soit ont déjà été abordés, soient pourraient l'être.

– concernant le **choix du sujet de la discussion** : certains enseignants partent de sujets qu'ils proposent eux-mêmes aux élèves, à partir d'un corpus pré-établi, mais susceptible d'évoluer (Nathan, Daniel ou Pierre, proches en cela du dispositif d'étude initié par Jacques Lévine, Agnès Pautard et Dominique Sénore), tandis que d'autres (dont on notera toutefois que les classes ont une "culture du débat philosophique" établie<sup>25</sup>) privilégient des thèmes de travail laissés à l'initiative des élèves : par l'inscription préalable sur une affiche<sup>26</sup> ou bien par vote lors du conseil de coopérative<sup>25</sup>.

– La **préparation du débat** : certaines classes font débiter la discussion dès l'énoncé du sujet ; dans d'autres écoles, le sujet a été décidé à l'avance (Catherine, Sylvain Connac), ce qui a laissé aux élèves le temps de réfléchir. Ailleurs, l'annonce du sujet retenu à la "radio" de l'école quelques jours au préalable (Daniel, Nathan, Pierre) et une première discussion en classe tiennent lieu de préparation d'un second débat, retransmis à la "radio", auquel participeront deux émissaires de chaque classe de l'école.

– La **répartition de la parole** : celle-ci peut être gérée par l'enseignant<sup>27</sup>, déléguée à un élève de la classe ou bien cadrée par un rituel (exemple : le passage d'un magnétophone à tous dans la classe de Catherine). Parfois, un groupe d'élèves observe tandis que l'autre discute<sup>28</sup>, tandis que dans d'autres classes, tous les élèves participent simultanément au débat. Dans le dispositif élaboré par Jacques Lévine, Agnès Pautard et Dominique Sénore, la parole est impérativement distribuée ou sa répartition supervisée par l'enseignant<sup>29</sup>.

---

<sup>25</sup> I.C.E.M., mars 2002, p. 19, article de Sylvain Connac : « Plan d'une séquence de philosophie » .

<sup>26</sup> cf. interview de Catherine en annexe : « il y a une fiche qui s'appelle "philosophie", comme il y a d'autres fiches qui s'appellent "je critique", "je félicite", etc. »

<sup>27</sup> extrait de l'interview de Daniel : « Il y a des élèves, quand c'est moi qui donne la parole... et d'ailleurs très souvent maintenant, je préfère que ce soit moi qui donne la parole pour ça, c'est-à-dire que je leur donne pas tout de suite la parole parce que je sais qu'ils vont donner une idée qui va avancer trop vite et que les autres auront pas eu le temps de la penser qu'elle va être dite et ce qui est intéressant c'est que les autres aient eu le temps de la penser avant qu'elle puisse être dite. »

<sup>28</sup> Alain DELSOL, 19 novembre 2001. Voir aussi I.C.E.M., mars 2002, p. 19.

<sup>29</sup> Jacques LÉVINE, Agnès PAUTARD, Dominique SÉNORE (c).



– **D'autres rôles** : certaines classes ont mis en place d'autres fonctions que celle de *Répartiteur de parole*, à savoir un *Reformulateur* (qui note en abrégé ce qui est dit par un groupe et tente de le restituer à l'issue des interventions), un *Synthétiseur* (qui doit élaborer une synthèse de ce qui a été dit au cours de l'ensemble du débat), un *Élève-micro* (censé être aussi discret qu'efficace dans l'enregistrement du débat) , les *Futurs animateurs* (qui observent et font ensuite des remarques aux élèves qu'ils ont observés).

– Les **temps du débat** : le débat peut être organisé en une seule partie, scindé en discussions de groupes ou marqué par différentes étapes. Dans cette dernière organisation, on notera la possibilité d'une phase d'explicitation collective des notions en jeu et des mots difficiles avant le débat à proprement parler et la proposition faite à chacun de s'exprimer par une dernière phrase de conclusion (Daniel).

– La **trace conservée** : Aucun des enseignants interviewés n'enregistre systématiquement les débats. Certains l'ont fait par le passé, mais se sont aperçus que les enfants ne s'y référaient pas et ont abandonné cette pratique. Pour Catherine, la conservation des enregistrements n'est pas systématique<sup>30</sup>. De même pour certains qui, ayant suivi le protocole défini par Agnès Pautard, avaient pris le temps de retranscrire les débats pour permettre aux élèves d'y revenir. D'autres enseignants proposent aux élèves de synthétiser ce qu'ils ont retenu du débat par une illustration qu'ils peuvent compléter avec une légende ou une phrase qu'ils souhaitent retenir (inscrite par l'enseignant, en Maternelle)<sup>31</sup>. D'autres encore incitent les élèves à formaliser par écrit leurs représentations "finales" (exemple de Sylvain Connac<sup>32</sup> qui donne la consigne « *Écrivez tout ce que vous voulez dire sur ce thème. Si vous n'avez rien à dire, écrivez-le.* »).

– La **place de l'enseignant** : des échanges du G.L.E.M. est ressortie l'idée que plus l'enseignant était "interventionniste" habituellement dans sa classe, moins il devait intervenir au cours des débats (et inversement). Certains s'interdisent toute intervention (excepté pour infirmer une déclaration qui irait à l'encontre des valeurs de l'École, sur des sujets traitant du

---

<sup>30</sup> cf. interview de Catherine en annexe : « Ça m'arrive de réenregistrer dessus. Ça m'est arrivé de garder quand on avait... justement quand on avait des formations entre nous pour... pour travailler dessus, des choses comme ça. »

<sup>31</sup> cf. Catherine (information donnée à l'issue de l'entretien enregistré).

<sup>32</sup> I.C.E.M., mars 2002, p. 19, article de Sylvain Connac : « Plan d'une séquence de philosophie » .

racisme, par exemple<sup>33</sup>). C'est dans cet esprit de non-intervention qu'avait été défini le protocole d'observation initiale de Jacques Lévine, d'Agnès Pautard et de Dominique Sénore : « il est convenu que l'enseignant n'obstrue pas la parole des enfants et qu'il garde le silence, même s'il est momentanément frustré. Dans ce temps-là, le maître n'a pas à institutionnaliser des savoirs, ni à conforter des opinions. Il est le garant du cadre, il est celui qui énonce le thème, il se contente de faciliter indirectement la circulation de la parole par la médiation symbolique du micro, du bâton de parole, éventuellement de la caméra.<sup>34</sup> » Certains interviennent rarement pour donner leur avis (Daniel : « Quand ça m'arrive, c'est vraiment en fin de débat philo où je dis "voilà, moi, ce que je pense..." , mais jamais au cours du débat. ») D'autres considèrent, de par leur pédagogie et leur rapport à l'élève, pouvoir intervenir et donner leur avis en cours de débat sans pour autant influencer la parole des enfants (Pierre). Pendant le débat, l'intervention de l'enseignant prend parfois la forme de questions ou de conseils visant à aider un approfondissement de la pensée (Daniel : « Au cours du débat, c'est souvent de nouvelles questions que je pose pour approfondir quelque chose qui a été dit ou pour dire "Tiens, essaye de répondre à telle personne qui a dit ça..." ou pour reformuler quelque chose qui a été dit. »). Daniel est le seul à affirmer qu'il pose certaines limites aux interventions : « un enfant qui reedit trois fois la même chose [...] ou un enfant qui dit quelque chose qui est complètement en décalage ou qui ne me paraît pas du tout censé », tout en reconnaissant que « des fois, il y a des choses qui sont en décalage mais qui ont du sens par rapport au sujet ». En cela, il se distingue de Catherine qui ne se permet d'intervenir que pour des questions déontologiques. Pierre, lui considère que la répétition par un élève de quelque chose qui a été dit auparavant est le signe « qu'il se l'approprie », que « s'il n'a pas complètement fait le tour de ce petit truc, et ben il va le répéter et [que] si tu lui dis "arrête de répéter bêtement ce que dit machin" je pense que tu te plantes. »

### **b. Données traitant de la place des débats philosophiques par rapport aux programmes scolaires (hypothèse 1)**

Malgré le parti pris de les considérer comme des informateurs et d'analyser leur discours en conséquence, je dois relever que, pour les enseignants interviewés, la question portant sur « l'insertion des débats philosophiques dans les programmes » a toujours marqué une certaine

---

<sup>33</sup> cf. interview de Catherine en annexe.

<sup>34</sup> LÉVINE Jacques, PAUTARD Agnès, SÉNORE Dominique (b).

rupture dans l'interview : un contournement de la question pour Nathan : « J'ai droit à un joker ? [...] Faudrait me laisser quelques minutes que je cherche dans le dictionnaire... Programmes de radio, programmes de télé ? [...] Programmes informatiques aussi... J'insère pas dans un programme, ça s'insère tout seul... » ou un renvoi à l'interviewer pour Daniel : « Ben faut demander à Bruce qui est un spécialiste... » et Pierre : « Tu vas nous trouver ça ! »

Cette gêne est peut-être liée à la représentation commune que l'enseignant se doit de connaître "par cœur" les programmes et à l'aspect très "administratif" que l'on peut voir dans cette question (rappelant un peu celle que pourrait poser un Inspecteur de l'Éducation Nationale lors d'une Inspection). La réponse de Catherine fournit un complément d'explication à cette attitude : l'adéquation de l'activité avec les choix pédagogiques et les compétences qu'à première vue elle semble développer justifient sa présence dans l'emploi du temps aux yeux de l'enseignant qui la pratique, sans qu'il ressente pour autant le besoin d'en vérifier le bien-fondé par une analyse minutieuse.

Cet aspect me conforte dans le choix du statut des personnes interviewées ainsi que dans les justifications apportées pour ce choix : les représentations de ces personnes, qui ont toutes une "culture pédagogique" proche ne sont pas caractéristiques de l'ensemble des enseignants pratiquant les débats philosophiques en classe et une analyse propositionnelle ou des relations par opposition de leur discours pourrait constituer un "égarement". Pour preuve : sur Internet, d'autres enseignants se sont attachés à établir « en quoi et comment les nouveaux programmes de l'école élémentaire préconisent un recours aux pratiques philosophiques<sup>35</sup> ».

Sylvain Connac élabore l'étude de cette justification des débats philosophiques par rapport aux programmes de 2002 en s'appuyant sur les quatre axes : deux axes transversaux, un disciplinaire et un pédagogique :

– la **maîtrise de la langue**, tant à l'École Maternelle (« Même si l'apprentissage de la lecture et de l'écriture n'est pas au programme, l'école maternelle doit donner l'occasion à tous les élèves d'une imprégnation orale des mots et des structures de la langue écrite, préalable indispensable à tout acte de lecture. <sup>36</sup>») qu'à l'École Élémentaire, au cycle 2 (« C'est dans l'oral d'abord que l'on apprend à lire et à écrire, mais aussi à compter <sup>37</sup>) et au cycle 3 (« Le cycle des

---

<sup>35</sup> Sylvain Connac, 24 avril 2002.

<sup>36</sup> Ministère de l'Éducation Nationale, 2002, p. 18.

<sup>37</sup> *op. cit.*, p. 58.

approfondissements a pour objectif central d'assurer la maîtrise du langage, à l'oral comme à l'écrit.<sup>38</sup> » et « l'enfant accède différemment à son éducation car il entre dans une phase de son développement psychologique qui lui permet de construire des connaissances de manière plus réfléchie, de s'approprier des instruments intellectuels plus assurés.<sup>39</sup> » Pour le cycle 3, il est par ailleurs précisé que « prendre la parole en public est un acte toujours difficile. La maîtrise du langage oral ne peut en aucun cas être réservée aux seuls élèves à l'aise. Il est donc essentiel que les situations mettant en jeu ces processus de communication soient régulièrement proposés à tous les élèves et qu'elles soient conduites avec patience et détermination.<sup>40</sup> » Ceci est complété par le souhait de l'acquisition d'une maîtrise des techniques de débat : « En continuant à apprendre à débattre avec ses camarades, l'élève comprend tout ce que la confrontation à autrui apporte à chacun malgré ses contraintes. Écouter l'autre est une première forme de respect et d'acceptation de la différence.<sup>41</sup> »

– **l'éducation à la citoyenneté** : dès la maternelle, « l'école est un univers nouveau et quelquefois déroutant pour le tout-petit. Il faut lui donner confiance, lui apprendre à communiquer de manière de plus en plus riche, lui permettre de découvrir qu'il peut comprendre ce que disent les adultes quand ils s'adressent à lui ou à tout le groupe et, en même temps, qu'il peut se faire entendre, y compris de ses camarades. Au fur et à mesure qu'il grandit, on lui donne l'occasion de s'insérer dans des dialogues plus longs et plus complexes, puis dans de véritables discussions. À la fin de l'école maternelle, il doit être prêt à accepter les règles d'un échange organisé<sup>42</sup>. » Par ailleurs, « l'école maternelle offre à l'enfant la possibilité de dépasser son expérience immédiate. Elle le conduit à s'étonner et à questionner.<sup>43</sup> »

À l'issue du cycle 2, l'élève doit « être capable d'écouter autrui, demander des explications et accepter les orientations de la discussion induites par l'enseignant, exposer son point de vue et ses réactions dans un dialogue ou un débat en restant dans les propos de l'échange.<sup>44</sup> » L'aspect cognitif n'est pas oublié et correspond aux attentes relatives à l'argumentation que l'on peut avoir lors des débats philosophiques : « Au cycle des apprentissages fondamentaux, l'enfant acquiert de nouvelles possibilités de raisonnement. Il peut les appliquer à des réalités plus

---

<sup>38</sup> *op. cit.*, p. 33.

<sup>39</sup> *op. cit.*, p. 154.

<sup>40</sup> *op. cit.*, p. 170.

<sup>41</sup> *op. cit.*, p. 178.

<sup>42</sup> *op. cit.*, p. 16.

<sup>43</sup> *op. cit.*, p. 21.

<sup>44</sup> *op. cit.*, p. 93.

complexes et plus éloignées de son expérience personnelle.<sup>45</sup> » La réflexion sur les valeurs est inscrite en préface : « L'éducation civique est une préoccupation de tous les instants. Apprendre à vivre ensemble implique nécessairement une pratique qui favorise, outre l'acquisition de connaissances simples, l'adoption de comportements respectueux des autres et la prise de conscience des valeurs civiques.<sup>46</sup> » Les discussions philosophiques peuvent être comprises comme une activité d'entraînement à l'exercice de la vie citoyenne : « Les projets sont plus nombreux et préparés avec un souci plus grand de coopération. Chacun apprend à se situer dans un horizon plus large que celui de l'école : celui du quartier, de la commune, de la France. Les élèves commencent à prendre conscience de la responsabilité de chacun dans la société. Ils découvrent l'articulation entre leur liberté et les contraintes de la vie en commun, les valeurs relatives à la personne et le respect qu'ils doivent aux adultes et à leurs camarades.<sup>47</sup> »

En cycle 3, on pose que, « par les connaissances acquises, l'éducation civique engage l'élève à élargir sa réflexion aux autres collectivités : la commune, la nation, l'Europe et le monde.<sup>48</sup> »

– D'un point de vue disciplinaire, une nouvelle activité fait son apparition dans l'emploi du temps du cycle 3, le **débat réglé**, pour lequel il est indiqué : « au moment où s'affirme son caractère, l'enfant doit apprendre à contrôler ses réactions et à réfléchir sur les raisons des contraintes qui lui paraissent brider sa liberté. L'exercice du débat réglé est la condition de cette éducation. La demi-heure hebdomadaire qui lui est consacrée doit être considérée comme un moment fort de la vie de la classe et de l'école. Elle est aussi l'occasion de réfléchir aux nécessaires solidarités qui s'imposent aux enfants comme aux adultes.<sup>49</sup> » Toutefois, les programmes précisent que ce sont des « 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.<sup>50</sup> »

– Enfin, par rapport aux programmes de 1995, ceux de 2002 marquent plus clairement les **orientations pédagogiques** que le Ministère de l'Éducation Nationale entend voir prendre par les enseignants : « Le détour pédagogique peut être plus efficace que la multiplication

---

<sup>45</sup> *op. cit.*, p. 28.

<sup>46</sup> *op. cit.*, p. 11 (Préface).

<sup>47</sup> *op. cit.*, p. 27.

<sup>48</sup> *op. cit.*, p. 177.

<sup>49</sup> *op. cit.*, p. 33-34.

<sup>50</sup> *op. cit.*, p. 177.

d'exercices pour permettre à l'élève de reprendre confiance en lui-même.<sup>51</sup> » Les interviews ont fait apparaître que certains élèves « se révé[ai]ent » (Daniel) ou « se découvr[ai]ent » (Pierre) lors de débats philosophiques.

Dans son travail de synthèse sur les programmes de 2002, Sylvain Connac conclut d'ailleurs que « les nouveaux programmes de l'école primaire ne sont en aucun cas antinomiques à l'exercice du philosopher et même que les discussions qu'il implique tendent à fortement valoriser les compétences relatives à la maîtrise de la langue et à l'éducation civique.<sup>52</sup> »

### **c. Données traitant du lien entre les interventions d'un élève et son niveau scolaire (hypothèse 2)**

La question « Observes-tu une correspondance entre les interventions des élèves lors des débats et le reste du travail qu'il font en classe ? » a obtenu une réponse affirmative mais très vite nuancée par tous les interviewés, sans doute conscients du risque inhérent à l'établissement d'un lien de corrélation trop radical entre deux compétences (effet Pygmalion par exemple, auquel nous reviendrons dans le traitement des deuxième et troisième hypothèses).

Ainsi, Daniel : « Est-ce que l'aptitude, par exemple, qu'ils ont à communiquer en français on la retrouve, par exemple, en philosophie, tu veux dire ? [...] pour beaucoup, oui, mais pas forcément, on peut se tromper... On peut avoir des enfants qui sont très à l'aise dans la langue orale et qui pourtant ont une réflexion qui n'est pas... Ça veut dire qu'ils ne savent pas sortir des idées très concrètes [...] et puis d'autres, au contraire, qui ont une façon de s'exprimer assez pauvre mais qui sont capables, par contre, d'abstraction. »

Catherine est proche de cet avis : « Souvent oui, quand même, ça recoupe. L'enfant qui a... qui domine l'abstraction, qui a acquis l'abstraction, il va le faire en maths et en philo, c'est sûr. Par contre, il y a des enfants qui ne sont pas en très grande réussite scolaire, qui ont du mal et qui, au moment des débats philo font preuve d'une grande maturité, de réflexion, de discussion... Ça c'est souvent... on a souvent des surprises comme celle-ci... »

---

<sup>51</sup> *op. cit.*, p. 5.

<sup>52</sup> Sylvain Connac, 24 avril 2002.

Nathan, quant à lui, a répondu que la pratique des débats philosophiques ne lui apportait pas d'information particulière sur les élèves d'un point de vue scolaire, même si parfois pouvait se produire « un truc surprenant, [...] mais [...] pas révolutionnaire. »

Pour Pierre, concernant ce lien entre les débats et le travail scolaire, il n'y a « rien de prouvable... des trucs ressentis, oui... mais bon, je n'ai pas évalué... Des enfants que la réflexion philosophique... à qui ça permet de se sentir mieux, quand certains problèmes ont été évoqués. Je me rappelle en particulier d'un truc qui avait vraiment changé les choses : c'était le débat sur la honte : "avoir honte, qu'est-ce que c'est"... Ben pour des handicapés, c'était vraiment intéressant, ça avait bien changé les choses... Mais je vais te dire : "changé quoi ?", ça change toutes les deux minutes, les trucs, à partir du moment où tu vis dans un groupe... » Il précise toutefois que la pratique des débats philosophiques peut avoir une certaine influence sur l'évolution de ses élèves : « j'imaginai pas que R\*\*\*\* pouvait avoir un truc, une profondeur aussi puissante et du coup ça a changé mon image... et ça l'a changé... »

#### **d. Données traitant de l'acquisition de compétences transversales par l'intermédiaire des débats philosophiques (hypothèse 3)**

Catherine observe que les élèves « prennent conscience d'une nouvelle façon de penser. »

Anne Lalanne<sup>53</sup> constate qu'à partir de la deuxième année de pratique (dans son cas, le CE1), les élèves commencent à percevoir le niveau d'ensemble du problème posé et parviennent à généraliser les exemples, à utiliser des contre-exemples et des explications causales. Ils ont fait preuve d'une meilleure écoute et ont cherché à comprendre leurs camarades : « Ils ne se situaient plus les uns à côté des autres mais en relation les uns aux autres sur un mode d'opposition. » Toujours d'après Anne Lalanne, des répercussions se sont également faites ressentir dans le travail de classe en général. L'écoute et le respect de la parole se sont sensiblement améliorés. Des enfants ont osé parler devant un grand groupe, et des discussions spontanées, des réflexions à voix haute ont émergé, peu à peu, des cours « traditionnels ». Une dynamique de réflexion s'est engagée de manière évidente, doublée d'une

---

<sup>53</sup> citée par Noémie ALLENDER, 2001.

nouvelle façon d'être : « Ils n'étaient plus seulement des élèves (en situation d'apprentissage) mais aussi des enfants qui s'exercent à réfléchir ensemble ».

Jacques Lévine, Agnès Pautard et Dominique Sénore ont noté, à l'issue de leur expérimentation des "ateliers philosophiques" qu'« on peut observer de nombreux effets sur les conduites des enfants ; par exemple, le fait d'avoir parlé des moqueries, des injustices, modifie le regard, les relations dans la classe. Lors des conflits, les enfants utilisent les mots sortis en séance "atelier philosophie" pour gérer les situations. En fait, les individus changent – ils gagnent plus d'estime de soi – mais le groupe aussi : il devient pensant en tant que groupe. Chez certains enfants, il est manifeste que leur vocabulaire et leur expression deviennent plus rigoureux. À mesure que l'atelier philosophie se déroule, le nombre d'enfants qui prennent la parole est plus important, et ceux qui ne parlent pas disent qu'ils réfléchissent. <sup>54</sup>»

Nathan se montre moins enthousiaste sur ce point : « Dans un débat philo, c'est souvent les mêmes gamins qui prennent la parole... Il y en a certains qui évoluent, dans l'année... qui ne prenaient pas beaucoup la parole, qui étaient un peu timorés puis qui finalement petit à petit essayent de faire des efforts, de se lâcher, de se sentir à l'aise, mais globalement, quand même, c'est toujours les mêmes personnes qui prennent la parole et c'est des gamins qui sont à l'aise, qui sont bien dans leurs baskets, qui font preuve d'autonomie, de responsabilité... c'est toujours pareil, quoi... Donc eux, ça les fait évoluer, oui [...] mais ça ne profite pas forcément comme ça pourrait profiter aux autres. Pourtant le temps de parole est très partagé, c'est pas monopolisé. »

Pour Daniel, les moments philosophiques apportent « l'ouverture d'esprit, essentiellement ». Sur le plan des autres acquisitions, son opinion se rapproche de celle de Nathan : « la difficulté [...] c'est que très vite, en fait, il y a un grand décalage entre les enfants. Il y en a qui sont capables, très rapidement, d'avancer, de donner des idées qui sont intéressantes et ce qui est difficile c'est que si on ne fait pas attention, on fait un débat philo à quatre-cinq dans la classe. » Sous-entendant que le débat risque de ne pas profiter aux autres.

---

<sup>54</sup> Jacques LÉVINE, Agnès PAUTARD, Dominique SÉNORE (a).



### III

## Interprétation

### **a. Interprétation des données traitant de la place des débats philosophiques par rapport aux programmes scolaires (hypothèse 1)**

Il semble que la pratique des débats philosophiques à l'École corresponde particulièrement aux deux domaines transversaux définis par les Programmes de 2002, comme l'atteste la localisation des citations extraites par Sylvain Connac<sup>55</sup>.

Ceci constitue d'ailleurs un certain paradoxe : la définition des "domaines transversaux" les identifie, par principe, comme inscrits dans « tous les champs disciplinaires et toutes les activités scolaires<sup>56</sup> » mais, en même temps, l'étude des compétences mises en jeu par les débats philosophiques fait apparaître que ces derniers mobilisent quasi-exclusivement des compétences issues de ces domaines transversaux. Ceci remet en cause, en quelque sorte, une partie du statut transversal de ces domaines, puisqu'ils peuvent faire l'objet d'une activité d' "enseignement" spécifique (et par là-même risquant d'être envisagée comme suffisante).

L'activité qualifiée de "débat réglé", dans sa seconde phase marquée par le passage « à une réflexion plus large <sup>57</sup> », même si les attentes ministérielles n'ont pas encore, à ce jour, été précisées par les Compléments aux Instructions Officielles qui devraient être publiés prochainement, semble particulièrement correspondre tant à l'organisation qu'aux buts à proprement parler moraux (réflexion sur et intégration des valeurs humaines) des débats philosophiques.

Cette activité, aujourd'hui souvent intégrée à la partie "éducation civique" de l'emploi du temps établi par les Programmes de 1995, dans la mesure où elle est connue des Inspecteurs de l'Éducation Nationale, ne semble d'ailleurs pas rencontrer d'objection particulière de leur part.

---

<sup>55</sup> *op. cit.*

<sup>56</sup> Ministère de l'Éducation Nationale, 2002, p. 33.

<sup>57</sup> *ibid.*, p. 177.

La première hypothèse de cette recherche, à savoir que «les débats philosophiques ont leur place à l'école car ils s'insèrent pleinement dans les Programmes scolaires» semble donc validée.

### **b. Interprétation des données traitant du lien entre les interventions d'un élève et son niveau scolaire (hypothèse 2)**

Certaines réponses, comme celle de Catherine, laissent entendre, conformément aux travaux de Jean Piaget, que l'enfant qui aura atteint un certain stade de développement de sa pensée illustrera par ses actions, tant en débat philosophique que, par exemple, en mathématiques, la maîtrise des caractéristiques propres à ce stade de développement.

Toutefois, le problème de la relativité des jugements portés par l'enseignant se pose, dans une activité dont l'évaluation individuelle est souvent implicitement écartée (à l'exception des classes dans lesquelles sont utilisées les "ceintures de philosophie").

Tous les entretiens laissent apparaître le décalage possible entre les interventions d'un élève lors d'un débat et ses autres résultats scolaires, majoritairement sous l'angle d'une "révélation" de l'élève "en difficultés" lors des débats philosophiques. Ceci amène à envisager l'influence de facteurs à caractère psychoaffectif pour expliquer les variations de "performances" lors des débats par rapport au niveau généralement constaté de l'élève dans les autres domaines scolaires : crainte de parler en public, de s'exposer par l'expression d'une pensée personnelle, perte de repères du fait du caractère atypique de l'activité (exigences formelles sans pour autant évaluation explicite des productions), etc. On pourrait d'ailleurs supposer que les élèves les plus déstabilisés par cette activité non validée par une bonne réponse ni une note-sanction, et qui perdent leurs moyens lors de sa pratique, soient les élèves généralement qualifiés de particulièrement "scolaires".

Les craintes associées à l'exposition au regard de l'autre concernent aussi – et particulièrement – le regard de l'enseignant. Les propos recueillis montrent que ces peurs sont loin d'être injustifiées et qu'un effet que l'on pourrait rapprocher de l' "effet Pygmalion" joue parfois (*cf.* Pierre : «j'imaginai pas que R\*\*\*\* pouvait avoir un truc, une profondeur aussi puissante et du coup ça a changé mon image... et ça l'a changé...»). Il est donc envisageable que les interventions d'un élève lors d'un débat philosophique puissent être reliées à ses

“performances” dans d'autres matières, non par ce qu'on pourrait qualifier de lien de « **covariance** », mais par un véritable lien de **causalité**. L'élève surprenant l'enseignant (heureusement ou non) par ses interventions lors d'un ou de plusieurs débats pourrait subir (et entraîner), par un jeu d'actions inconscientes mais significatives de part et d'autre, des modifications de sa propre conception de lui-même en tant qu'élève et de sa propre relation au monde scolaire suffisantes pour amener une évolution notable de ses performances scolaires. La mise en avant de tels effets positifs ne peut masquer le risque de leur existence “en négatif”.

La deuxième hypothèse de cette recherche, à savoir que « la qualité et la quantité des interventions d'un élève lors d'un débat philosophique peuvent être un élément d'évaluation de son niveau et de ses éventuelles difficultés scolaires » n'est donc pas systématiquement vérifiée dans la pratique, mais a permis d'envisager une autre dimension du lien entre performances lors des débats philosophiques et résultats scolaires.

### **c. Interprétation des données traitant de l'acquisition de compétences transversales par l'intermédiaire des débats philosophiques (hypothèse 3)**

L'apport des débats philosophiques dans l'acquisition de compétences transversales semble entendu (voire revendiqué) par toutes les sources. Cependant, plusieurs entretiens ont fait apparaître l'inégalité du parti que peuvent tirer les élèves de ces situations scolaires. En cela, les débats philosophiques ne semblent guère pouvoir échapper aux reproches adressés à nombre d'activités scolaires. On peut remarquer que l'**individualisation** de l'acquisition de compétences transversales ne semble guère possible dans les dispositifs autres que celui, extrêmement cadré au risque d'étouffer la pensée, des ceintures de philosophie.

En lien avec les développements suggérés par l'analyse des données relatives à la deuxième hypothèse (mise en évidence d'un effet proche de l'effet “Pygmalion”), on peut envisager le fait que les débats philosophiques encouragent ou nuisent à l'acquisition de compétences transversales en fonction des interactions inconscientes entre maître et élèves.

La troisième hypothèse de cette recherche, à savoir que « la pratique des débats philosophiques en classe permet d'acquérir des compétences transversales » semble donc

validée, à la restriction près que cette validation est d'une valeur comparable à celle qui amène à dire que les activités mathématiques menées à l'école permettent l'acquisition, par les élèves, de compétences en mathématiques (c'est-à-dire que la qualité de cette acquisition est relative et susceptible de varier fortement d'un élève à l'autre).

## CONCLUSION

La variété des dispositifs découverts lors de cette étude m'engage à m'interroger sur ma propre pratique de classe et à envisager certaines adaptations didactiques dans le futur.

Les hypothèses de départ, bien que partiellement validées, ont permis de faire surgir d'autres interrogations et d'autres pistes de prospection. Je m'aperçois qu'au moment d'entreprendre cette recherche, j'avais mésestimé certains effets latents susceptibles d'intervenir auprès des élèves et des enseignants pratiquant des débats philosophiques. Outre l'**effet proche de l'effet "Pygmalion"** ("proche" en ce sens qu'il ne s'agit pas d'une idée *a priori* de l'enseignant sur l'élève, mais de la modification subite d'une de ses représentations consécutive à une ou des interventions ou non-interventions d'un enfant au cours du débat), l'**effet cathartique** que peut avoir l'évocation de certains sujets ne me semblait pas pouvoir être aussi important que l'a fait apparaître l'enquête. Il est ainsi compréhensible, par exemple, que l'engagement du débat, dans une classe accueillant des enfants handicapés mentaux, sur le thème de « la honte » soit de nature à entraîner une exposition "salutaire" de certains vécus ou ressentis.

Michel ONFRAY écrit que «[notre] rapport à la philosophie dépend de celui qui [nous] présente la discipline<sup>58</sup>», ce qui constitue tant une chance qu'un risque pour les élèves, mais aussi une lourde responsabilité pour l'enseignant. J'espère participer à l'instauration d'un rapport positif des élèves qui me sont confiés à la philosophie...

Cette activité, parce qu'interrogeant en permanence les valeurs humaines, met parfois les positions pédagogiques et déontologiques à rude épreuve : peut-on tout laisser dire ? À partir de quel moment certaines positions idéologiques (lutte contre la discrimination raciale, par exemple), si louables soient-elles, doivent elles s'imposer et couvrir la parole des enfants ? Pour ces raisons susceptible et soupçonnable de manipulation de la liberté de conscience des élèves, la pratique du débat philosophique est formellement rejetée par certains professeurs de philosophie au Lycée.

---

<sup>58</sup> Michel ONFRAY, 2001, p. 17.

Pour ma part, je retiens pour principe d'action cet extrait de la circulaire que Jules Ferry adressa à « Monsieur l'Instituteur » le 17 novembre 1883 : « Si parfois vous étiez embarrassé pour savoir jusqu'où il vous est permis d'aller dans votre enseignement moral, voici une règle pratique à laquelle vous pourrez vous tenir : avant de proposer à vos élèves un précepte, une maxime quelconque, demandez-vous s'il se trouve, à votre connaissance, un seul honnête homme qui puisse être froissé de ce que vous allez dire. Demandez-vous si un père de famille, je dis un seul, présent à votre classe et vous écoutant, pourrait de bonne foi refuser son assentiment à ce qu'il vous entendrait dire. **Si oui, abstenez-vous de le dire ; sinon, parlez hardiment, car ce que vous allez communiquer à l'enfant, ce n'est pas votre propre sagesse, c'est la sagesse du genre humain, c'est une de ces idées d'ordre universel que plusieurs siècles de civilisation ont fait entrer dans le patrimoine de l'humanité.** Si étroit que vous semble, peut-être, un cercle d'action ainsi tracé, faites-vous un devoir d'honneur de n'en jamais sortir, restez en deçà de cette limite plutôt que de vous exposer à la franchir : vous ne toucherez jamais avec trop de scrupule à cette chose délicate et sacrée, qui est la conscience de l'enfant. »

## BIBLIOGRAPHIE

ALLENDER Noémie, *La philosophie dès l'école primaire*, <http://pratiquesphilo.free.fr/contribu/contrib47.htm> [en ligne], [http://pratiquesphilo.free.fr/contribu/allender/n\\_allender.rtf](http://pratiquesphilo.free.fr/contribu/allender/n_allender.rtf) [fichier téléchargeable], 22 avril 2002, dernière consultation 1<sup>er</sup> mai 2002.

AURIAC-PEYRONNET Emmanuèle, *La pratique de la philosophie pour enfants et la Littérature de jeunesse*, <http://pratiquesphilo.free.fr/contribu/contrib03.htm> [en ligne], 20 mai 2001, dernière consultation 23 février 2002.

BLANCAS Annie, BLANCAS Raymond, DEJAUNE André, MUR Didier, RAMPLON Annette, *Pourquoi ? Comment ? Démarrer en Pédagogie Freinet*, C. E. L., 1985, Cannes, 80 p.

BLANCHET Alain, GOTMAN Anne, *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, Nathan/VUEF, collection 128, 2001, Paris, 128 p.

BRENIFIER Oscar, GASPARI Émile, *Site de l'Agora, revue internationale de la didactique de la philosophie : la pratique du débat philosophique*, [http://www.ac-montpellier.fr/ressources/agora/ag03\\_032.htm](http://www.ac-montpellier.fr/ressources/agora/ag03_032.htm) [en ligne], dernière consultation 1<sup>er</sup> mai 2002.

CARTON Mireille, DUMAS Christine, *La philosophie dans les livres pour enfants*, <http://pratiquesphilo.free.fr/contribu/contrib04.htm> [en ligne], 22 mai 2001, dernière consultation 23 février 2002.

CHAZERANS Jean-François, *La méthode de l'intervenant en philosophie par les enfants*, <http://pratiquesphilo.free.fr/contribu/contrib33.htm> [en ligne], 22 novembre 2001, dernière consultation 1<sup>er</sup> mai 2002. (a)

CHAZERANS Jean-François, *Un club philo au collège de Latillé*, <http://membres.lycos.fr/philosopher/contribu/contrib01.htm> [en ligne], 17 mai 2001, dernière consultation 1<sup>er</sup> mai 2002. (b)

CHAZERANS Jean-François, SEURIN Jean-Pierre, *Philosophe-t-on vraiment au café-philo*, <http://pratiquesphilo.free.fr/contribu/contrib24.htm> [en ligne], 18 novembre 2001, dernière consultation 1<sup>er</sup> mai 2002.

CONNAC Sylvain, *Cinq approches pour philosopher avec des enfants*, <http://membres.lycos.fr/philosopher/contribu/contrib13.htm> [en ligne], 9 août 2001, dernière consultation 1<sup>er</sup> mai 2002.

CONNAC Sylvain, *En quoi et comment les nouveaux programmes de l'école élémentaire préconisent un recours aux pratiques philosophiques*, <http://pratiquesphilo.free.fr/contribu/contrib49.htm> [en ligne], <http://pratiquesphilo.free.fr/contribu/S-Connac/Prophilo.rtf> [fichier téléchargeable], 24 avril 2002, dernière consultation le 1<sup>er</sup> mai 2002.

DELEUZE Gilles, *Qu'est-ce que la philosophie ?*, <http://www.philagora.net/philo-fac/deleuze.htm> [en ligne], texte publié initialement dans *Chimères* n°8, mai 1990, dernière consultation le 23 mars 2002.

DELSOL Alain, *Philosopher avec des enfants à l'école primaire*, <http://pratiquesphilo.free.fr/contribu/contrib26.htm> [en ligne], 19 novembre 2001, dernière consultation 1<sup>er</sup> mai 2002.

EXPLORIAN, *Le thé pensant*, <http://www.explorian.com/fra/discuss/class/consult/consult.asp> [en ligne], 2002, dernière consultation 1<sup>er</sup> mai 2002.

GAARDER Jostein, *Le monde de Sophie - Roman sur l'histoire de la philosophie*, traduction et adaptation du norvégien par Hélène HERVIEU et Martine LAFFON, Éditions du Seuil, 1995, Paris, 560 p.

GALICHET François, *Le congrès international de philosophie pour enfants (Brasilia, 4 au 9 juillet 1999)*, [http://www.ac-montpellier.fr/ressources/agora/AG04\\_060.htm](http://www.ac-montpellier.fr/ressources/agora/AG04_060.htm) [en ligne], l'Agora n°4, dernière consultation 1<sup>er</sup> mai 2002.

GILLES Geneviève, *Philosopher au primaire en ZEP*, <http://www.ac-montpellier.fr/ressources/agora/D012029A.HTML> [en ligne], l'Agora n°1, dernière consultation 1<sup>er</sup> mai 2002.

GORHAN Günter, *Profession de foi d'un animateur de débat philo*, <http://philos.org/foi.html> [en ligne], janvier 2000, dernière consultation 1<sup>er</sup> mai 2002.

GROUPE LYONNAIS D'ÉCOLE MODERNE (G.L.E.M.), *Ateliers philosophiques à l'école*, Les dossiers de *Freinésies* n°14, novembre 2001, Saint-Priest, 72 p.

GUILLOT Gérard, *La philosophie à l'école*, [http://www.marelle.org/users/philo/philo\\_a\\_l\\_ecole.htm](http://www.marelle.org/users/philo/philo_a_l_ecole.htm) [en ligne], Marelle, 7 novembre 1999, dernière consultation 1<sup>er</sup> mai 2002.

HENRI Jacques, CORMIER Jocelyne, *Qu'est-ce qu'une compétence transversale ?*, <http://discas.ca/Documents/reformeDefinitCompTransv.html> [en ligne], Le site Web de Discas, dernière consultation le 15 mars 2002.

INSTITUT COOPÉRATIF DE L'ÉCOLE MODERNE (I.C.E.M.), *La philosophie à l'école*, Le Nouvel éducateur n°137, mars 2002, Nantes, 40 p.

JACQUARD Albert, *E = CM2*, Éditions du Seuil, collection "Points Virgule" n° 39, 1993, Paris, 96 p.

KOHAN Omar W., *La philosophie pour enfants*, [http://www.ac-montpellier.fr/ressources/agora/ag06\\_055.htm](http://www.ac-montpellier.fr/ressources/agora/ag06_055.htm) [en ligne], l'Agora n°6, dernière consultation 1<sup>er</sup> mai 2002.

LABBÉ Brigitte, PUECH Michel, *Le Bien et le mal*, Milan, collection "Les goûters philo", 2000, Toulouse, 38 p.

LABBÉ Brigitte, PUECH Michel, *Le Bonheur et la Malheur*, Milan, collection "Les goûters philo", 2001, Toulouse, 40 p.



LABBÉ Brigitte, PUECH Michel, *Les Chefs et les autres*, Milan, collection "Les goûters philo", 2001, Toulouse, 40 p.

LABBÉ Brigitte, PUECH Michel, *Les Dieux et Dieu*, Milan, collection "Les goûters philo", 2001, Toulouse, 38 p.

LABBÉ Brigitte, PUECH Michel, *Les Garçons et les filles*, Milan, collection "Les goûters philo", 2000, Toulouse, 40 p.

LABBÉ Brigitte, PUECH Michel, *La Guerre et la paix*, Milan, collection "Les goûters philo", 2000, Toulouse, 40 p.

LABBÉ Brigitte, PUECH Michel, *La Justice et l'injustice*, Milan, collection "Les goûters philo", 2000, Toulouse, 38 p.

LABBÉ Brigitte, PUECH Michel, *Libre et pas libre*, Milan, collection "Les goûters philo", 2001, Toulouse, 40 p.

LABBÉ Brigitte, PUECH Michel, *Le Travail et l'argent*, Milan, collection "Les goûters philo", 2000, Toulouse, 40 p.

LABBÉ Brigitte, PUECH Michel, *La Vie et la mort*, Milan, collection "Les goûters philo", 2000, Toulouse, 40 p.

LABBÉ Brigitte, PUECH Michel, *Prendre son temps et perdre son temps*, Milan, collection "Les goûters philo", 2000, Toulouse, 38 p.

LABBÉ Brigitte, PUECH Michel, *Pour de Vrai et pour de faux*, Milan, collection "Les goûters philo", 2000, Toulouse, 38 p.

LALANDE André, *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*, Quadrige / Presses Universitaires de France, 1926, tome 1 n°133 : 676 p., tome 2 n°134 : 667 p.

LALANNE Anne, *Une expérience de philosophie à l'école primaire*, [http://www.ac-montpellier.fr/ressources/agora/ag03\\_018.htm](http://www.ac-montpellier.fr/ressources/agora/ag03_018.htm) [en ligne], L'Agora, dernière consultation 1<sup>er</sup> mai 2002.

LÉVINE Jacques, PAUTARD Agnès, SÉNORE Dominique, *"Ateliers philosophiques" et enfants : quelle rencontre ?*, [http://www.marelle.org/users/philo/ateliers\\_et\\_enfants.htm](http://www.marelle.org/users/philo/ateliers_et_enfants.htm) [en ligne], Association des Groupes de Soutien au Soutien (AGSAS) - Atelier philosophie, dernière consultation 1<sup>er</sup> mai 2002. (a)

LÉVINE Jacques, PAUTARD Agnès, SÉNORE Dominique, *"Ateliers philosophiques" et enseignants : quelle rencontre ?*, [http://www.marelle.org/users/philo/ateliers\\_et\\_enseignants.htm](http://www.marelle.org/users/philo/ateliers_et_enseignants.htm) [en ligne], Association des Groupes de Soutien au Soutien (AGSAS) - Atelier philosophie, dernière consultation 1<sup>er</sup> mai 2002. (b)

LÉVINE Jacques, PAUTARD Agnès, SÉNORE Dominique, *Comment faire ?*, [http://www.marelle.org/users/philo/comment\\_faire.htm](http://www.marelle.org/users/philo/comment_faire.htm) [en ligne], Association des Groupes de Soutien au Soutien (AGSAS) - Atelier philosophie, dernière consultation 1<sup>er</sup> mai 2002. (c)

LÉVINE Jacques, PAUTARD Agnès, SÉNORE Dominique, *Quelques précisions sur la notion de "chercheurs-philosophes" pour poursuivre notre travail*, [http://www.marelle.org/users/philo/sur\\_la\\_notion.htm](http://www.marelle.org/users/philo/sur_la_notion.htm) [en ligne], Association des Groupes de Soutien au Soutien (AGSAS) - Atelier philosophie, dernière consultation 1<sup>er</sup> mai 2002. (d)

MARELLE, *Les ateliers philo de la maternelle au collège*, <http://www.marelle.org/users/philo/> [en ligne], dernière consultation 1<sup>er</sup> mai 2002.

ONFRAY, Michel, *Antimanuel de philosophie*, Bréal, 2001, Rosny, 336 p.

PAUTARD Agnès, *Une communauté de philosophes de 6 ans*, [http://www.marelle.org/users/philo/philosophes\\_de\\_6\\_ans.htm](http://www.marelle.org/users/philo/philosophes_de_6_ans.htm) [en ligne], Association des Groupes de Soutien au Soutien (AGSAS) - Atelier philosophie, dernière consultation 1<sup>er</sup> mai 2002.

PERRIN Annick, *Les effets de l'atelier philosophie*, [http://www.marelle.org/users/philo/temoignage\\_annick\\_perrin.htm](http://www.marelle.org/users/philo/temoignage_annick_perrin.htm) [en ligne], Association des Groupes de Soutien au Soutien (AGSAS) - Atelier philosophie, dernière consultation 1<sup>er</sup> mai 2002.

PETTIER Jean-Claude, *Former des enseignants à la discussion philosophique*, <http://pratiquesphilo.free.fr/contribu/contrib36.htm> [en ligne], <http://pratiquesphilo.free.fr/contribu/pettier/pettier1.rtf> [fichier téléchargeable], 4 janvier 2002, dernière consultation 1<sup>er</sup> mai 2002.

PETTIER Jean-Claude, *Pratique et fondements théoriques de la philosophie pour enfants*, [http://www.ac-montpellier.fr/ressources/agora/ag02\\_068.htm](http://www.ac-montpellier.fr/ressources/agora/ag02_068.htm) [en ligne], l'Agora n°2, dernière consultation 1<sup>er</sup> mai 2002.

PHILOS, *L'association des cafés philo*, <http://philos.org/index.html> [en ligne], dernière consultation 1<sup>er</sup> mai 2002.

PHILOSOPHONS.COM, *Le Débat : sites de débats philosophiques en ligne*, <http://philosophons.free.fr/debat.htm> [en ligne], dernière consultation 1<sup>er</sup> mai 2002.

PRATIQUES PHILOSOPHIQUES, *Site d'échange sur les nouvelles pratiques philosophiques*, <http://pratiquesphilo.free.fr/> [en ligne], dernière consultation 1<sup>er</sup> mai 2002.

RAOUX-DAUMAS Michèle, *L'oral réflexif au primaire*, <http://pratiquesphilo.free.fr/contribu/contrib46.htm> [en ligne], [http://pratiquesphilo.free.fr/contribu/mrd/Michele\\_Raoux-Daumas\\_L\\_oral\\_reflexif\\_au\\_primaire.rtf](http://pratiquesphilo.free.fr/contribu/mrd/Michele_Raoux-Daumas_L_oral_reflexif_au_primaire.rtf) [fichier téléchargeable], 21 janvier 2001, dernière consultation 1<sup>er</sup> mai 2002.

REBOUL Olivier, *La philosophie de l'éducation*, PUF, Que sais-je ? n°2441, 1989, Paris, 128 p.

REVAZ Nadia, *Philosopher en Suisse romande*, [http://www.ordp.vsnet.ch/resonances/ResAvril00/philosopher\\_en\\_suisse\\_romande.htm](http://www.ordp.vsnet.ch/resonances/ResAvril00/philosopher_en_suisse_romande.htm) [en ligne], Résonances, Manuel de l'école valaisanne, avril 2000, dernière consultation 1<sup>er</sup> mai 2002.

ROCHELEAU Johanne, *Qu'est-ce qu'une compétence?*, <http://www.lebulletinregional.com/chroniqu/education/documents/competence.html> [en ligne], site "Le milieu de l'éducation", dernière consultation le 15 mars 2002.

ROINÉ Christophe, *Philosopher la première fois*, <http://pratiquesphilo.free.fr/contribu/contrib46.htm> [en ligne], [http://pratiquesphilo.free.fr/contribu/roine.Roine\\_1.rtf](http://pratiquesphilo.free.fr/contribu/roine.Roine_1.rtf) [fichier téléchargeable], 14 mars 2002, dernière consultation 1<sup>er</sup> mai 2002.

SAINT MARS Dominique de, BLOCH Serge, *Grand-Père est mort*, Calligram, collection "Ainsi va la vie" n°19, 1994, Paris, 46 p.

SAINT-ONGE Mélanie, *Philosophie pour enfants*, <http://www.geocities.com/Athens/6790/ENFANT.html> [en ligne], page personnelle, dernière consultation 1<sup>er</sup> mai 2002.

SCHLIDOWSKY Hélène, *La philosophie pour enfants : une éducation au bonheur et à la démocratie*, [http://www.ac-montpellier.fr/ressources/agora/ag03\\_058.htm](http://www.ac-montpellier.fr/ressources/agora/ag03_058.htm) [en ligne], l'Agora n°3, dernière consultation 1<sup>er</sup> mai 2002.

STALDER-JORDAN Régine, *La discussion philosophique à l'école élémentaire avec des élèves en difficulté, Mémoire de maîtrise de sciences de l'éducation dirigé par François GALICHET*, <http://pratiquesphilo.free.fr/contribu/contrib46.htm> [en ligne], <http://pratiquesphilo.free.fr/contribu/stalder/stalder.rtf> [fichier téléchargeable], Université Louis Pasteur, Strasbourg, 21 janvier 2001, dernière consultation 1<sup>er</sup> mai 2002.

TOZZI Michel, *Difficultés et questions posées par et sur la pratique de la discussion philosophique en classe*, <http://pratiquesphilo.free.fr/contribu/contrib15.htm> [en ligne], 26 octobre 2001, dernière consultation 1<sup>er</sup> mai 2002. (a)

TOZZI Michel, *Pratiques de discussions philosophiques en classe et construction de l'identité professionnelle du professeur débutant*, <http://pratiquesphilo.free.fr/contribu/contrib37.htm> [en ligne], site Pratiques philosophiques, mise à jour 4 janvier 2002, dernière consultation 1<sup>er</sup> mai 2002. (b)

TOZZI Michel, *Discuter philosophiquement en classe, quelle formation pour le professeur débutant ?*, <http://pratiquesphilo.free.fr/contribu/contrib38.htm> [en ligne], site Pratiques philosophiques, mise à jour 4 janvier 2002, dernière consultation 1<sup>er</sup> mai 2002. (c)

TOZZI Michel, *Outil pour analyser une discussion "philosophique" avec les enfants*, [http://www.ac-montpellier.fr/ressources/agora/ag06\\_055.htm](http://www.ac-montpellier.fr/ressources/agora/ag06_055.htm) [en ligne], dernière consultation 1<sup>er</sup> mai 2002. (d)

TOZZI Michel, *Une innovation majeure : la discussion philosophique à l'école primaire*, <http://pratiquesphilo.free.fr/contribu/contrib48.htm> [en ligne], [http://pratiquesphilo.free.fr/contribu/tozzi/Tozzi\\_Projecture.rtf](http://pratiquesphilo.free.fr/contribu/tozzi/Tozzi_Projecture.rtf) [fichier téléchargeable], 23 avril 2002, dernière consultation le 1<sup>er</sup> mai 2002. (e)

## EXTRAIT DU MONDE DE SOPHIE

### Qu'est-ce que la philosophie ?

Chère Sophie,

Les gens ont toutes sortes d'occupations : certains collectionnent les pièces anciennes ou les timbres, quelques uns s'intéressent aux travaux manuels ou au bricolage et d'autres consacrent presque tout leur temps libre à tel ou tel sport. Beaucoup apprécient aussi la lecture. Mais tout dépend de ce qu'on lit. On peut se contenter de lire des journaux ou des bandes dessinées, n'aimer que les romans ou préférer les ouvrages spécialisés sur des sujets aussi divers que l'astronomie, la vie des animaux ou les découvertes scientifiques.

Si j'ai une passion pour les chevaux ou les pierres précieuses, je ne peux pas exiger des autres qu'ils la partagent. Et si je ne manque pas un reportage sportif à la télévision, cela ne me donne pas pour autant le droit de critiquer ceux qui trouvent le sport ennuyeux.

Et s'il y avait pourtant quelque chose de nature à intéresser tous les hommes, quelque chose qui concernerait chaque être humain, indépendamment de son identité et de sa race ? Et bien oui, chère Sophie, il y a des questions qui devraient préoccuper tous les hommes. Et ce genre de questions est précisément l'objet de mon cours.

Qu'est-ce qu'il y a de plus important dans la vie ? Si l'on interroge quelqu'un qui ne mange pas à sa faim, ce sera la nourriture. Pour quelqu'un qui a froid, ce sera la chaleur. Et pour quelqu'un qui souffre de la solitude, ce sera bien sûr la compagnie des autres hommes.

Mais au-delà de ses nécessités premières, existe-t-il malgré tout quelque chose dont tous les hommes aient encore besoin ? Les philosophes pensent que oui. Ils affirment que l'homme ne vit pas seulement de pain. Tous les hommes ont évidemment besoin de nourriture. Et aussi d'amour et de tendresse. Mais il y a autre chose dont nous avons tous besoin : c'est de savoir qui nous sommes et pourquoi nous vivons.

Le désir de savoir pourquoi nous vivons n'est donc pas une occupation aussi « accidentelle » que celle de collectionner des timbres. Celui qui se pose ce genre de questions rejoint en cela les préoccupations de toutes les générations qui l'ont précédé. L'origine du cosmos, de la Terre et de la vie est un problème autrement plus crucial que de savoir qui a remporté le plus de médailles d'or aux derniers jeux Olympiques.

La meilleure façon d'aborder la philosophie, c'est de se poser quelques questions philosophiques :

Comment le monde a-t-il été créé ? Y a-t-il une volonté ou un sens derrière ce qui arrive ? Existe-t-il une vie après la mort ? Comment trouver des réponses à de telles questions ? Sans oublier celle-là : comment faut-il vivre ?

Les hommes se sont de tous temps posés ces questions. À notre connaissance, il n'existe aucune culture qui ne se soit préoccupée de savoir qui sont les hommes ou comment le monde a été créé.

Au fond, il n'y a pas tant de questions philosophiques que ça. Nous en avons déjà vu les plus importantes. Mais l'histoire nous pose différentes réponses pour chaque question.

Il est également beaucoup plus facile de poser des questions philosophiques que d'y répondre.

Aujourd'hui, aussi, il s'agit pour chacun d'entre nous de trouver ses réponses aux mêmes questions. Inutile de chercher dans une encyclopédie s'il existe un dieu ou s'il y a une vie après la mort. L'encyclopédie ne nous renseigne pas non plus sur la façon dont nous devons vivre. Mais lire ce que d'autres hommes ont pensé peut nous aider à former notre propre jugement sur la vie.

On pourrait comparer la chasse à la vérité des philosophes à un roman policier. Certains croient que c'est Dupond le coupable, d'autres que c'est Durand. Quand il s'agit d'une vraie enquête policière, la police finit un jour par résoudre l'énigme. Bien sûr, on peut aussi penser qu'elle n'y arrivera jamais. Mais dans tous les cas, *il existe* toujours une solution.

Aussi pourrait-on penser que même si c'est difficile de répondre à une question, il y a une et une bonne réponse. Soit il *existe* une sorte de vie après la mort, soit il n'y en a pas.

La science a fini par résoudre un grand nombre de vieilles énigmes. Il fut un temps où la face cachée de la Lune était un grand mystère. Le débat n'aboutissait à rien et chacun laissait libre cours à son imagination. Mais nous savons parfaitement aujourd'hui à quoi ressemble l'autre face de la Lune. Et nous ne pouvons plus croire que la Lune est habitée ou qu'elle est un fromage.

Un vieux philosophe grec qui vivait il y a plus de deux mille ans pensait que la philosophie était née grâce à l'étonnement des hommes. L'Homme trouve si étrange le fait d'être en vie que les questions philosophiques apparaissent d'elles mêmes, disait-il.

C'est comme assister à un tour de prestidigitatation : nous ne comprenons pas ce qui s'est déroulé sous nos yeux. Alors nous nous demandons : comment le prestidigitateur a-t-il transformé quelques foulards de soie en un lapin vivant ?

Beaucoup pensent que le monde est aussi incompréhensible que le coup du lapin qui sort du chapeau haut-de-forme qu'on avait pourtant cru vide. En ce qui concerne le lapin, on comprend qu'on s'est fait avoir. Mais comment il a fait, toute la question est là. Le problème est un peu différent quand il s'agit du monde. Nous savons que le monde n'est pas un tour de passe-passe car nous vivons sur cette terre et nous en faisons partie. Au fond, le lapin blanc qu'on sort du chapeau haut-de-forme, c'est nous. À la différence que le lapin blanc n'a pas conscience de participer à un tour de magie. Nous, c'est quand même différent. Nous nous sentons participer au mystère et aimerions bien comprendre comment tout ça est imbriqué.

P.-S. : Concernant le lapin blanc, la comparaison avec l'univers serait plus juste. Nous autres ne serions que de toutes petites bestioles incrustées dans la fourrure du lapin. Les philosophes, eux, essaieraient de grimper le long des poils fins afin de regarder le prestidigitateur dans les yeux.

GAARDER Jostein, *Le monde de Sophie*, p. 27-29

## TRANSCRIPTION DE L'ENTRETIEN N°3 ("Catherine")

### **Quand et comment as-tu commencé à faire des débats philosophiques ?**

Je crois qu'en fait le débat philosophique je serais bien incapable de dire quand, parce que je crois que de tout temps dans nos classes il y a des discussions autour de sujets d'actualité ou autour de sujets qui concernent nos enfants de façon intime et je crois pouvoir dire que j'ai toujours fait de la philo avec les enfants sans le savoir... Sans le nommer en tout cas. Alors c'est vrai que quand on a été invités par des personnes de l'IUFM pour voir si on pouvait démarrer un travail en philosophie, avec l'ensemble des camarades du groupe Freinet avec qui j'étais à cette réunion-là, on a décidé de ne pas tout à fait suivre le protocole qui nous était donné mais on s'est dit qu'effectivement c'était une idée intéressante de formaliser un petit peu ce qui se faisait dans des débats qui arrivaient comme ça un petit peu ponctuellement, un petit peu par hasard, d'essayer de formaliser tout ça et de vraiment appeler ça « débat philosophique » pour que les enfants mettent un mot sur l'activité intellectuelle qu'ils étaient en train de faire. Donc ça, je n'ai plus tout à fait les dates en tête mais ça doit remonter à quatre ou cinq ans.

### **Oui, d'accord. Donc les personnes, c'était Dominique Sénore et...**

Voilà : Dominique Sénore, Jacques Lévine et puis... Agnès Pautard.

### **Et pour quelles raisons est-ce que vous avez choisi de ne pas suivre tout à fait le protocole qui était proposé ?**

Parce que ça ne nous semblait pas être la démarche qu'on adopte dans les classes Freinet, c'est à dire que c'était un protocole qui était déjà très, très fixe, enfin qui avait des règles déjà très, très fixées à l'avance et nous on avait plutôt envie de démarrer un petit peu de façon naturelle, quoi... comme on fait beaucoup d'activités dans la classe et en essayant de voir si de ce qui démarrait naturellement on pouvait ressortir des invariants et puis après structurer un peu plus mais... à partir de ce qui sortait quoi, de ce qu'on faisait avec les enfants. Et pas au préalable.

### **D'accord.**

Voilà, mais c'était le seul... enfin, je veux dire : sur l'idée on était bien d'accord, c'était la seule divergence. C'est pour ça qu'on n'a pas...

### **Et quelle place tu leur donnes dans ta pédagogie ? Ça vient...**

C'est quelque chose qui doit être régulier pour être... pour que ça rentre vraiment dans le chemin de pensée des enfants, ça doit être régulier. Alors ça a été sous plusieurs formes au cours des années : soit c'est toute la classe au moment des réunions, il y a une fiche qui s'appelle "philosophie", comme il y a d'autres fiches qui s'appellent "je critique", "je félicite", etc. Il y a des débats qui sont proposés par des enfants. Donc ça se fait avec toute une classe. Soit ça s'est fait sous forme d'atelier, euh... voilà... deux trois reprises : on a proposés débats, des sujets de débats aux enfants du cycle trois. Ils se sont inscrits. Seuls les volontaires venaient... discuter.

### **Et les sujets qui ont été proposés par les enfants, ça donnait quoi ? Je veux dire : est-ce que c'était toujours des sujets philosophiques, c'était des sujets déjà traités auparavant qu'ils reprenaient ?**

Non. C'est souvent... enfin... c'est difficile de dire si c'est toujours des débats philosophiques qui sont proposés parce que... a priori parfois ça ne l'est pas... Par exemple, l'enfant qui propose "l'argent", euh... donc... a priori j'avais envie de dire si j'avais suivi ma première réaction de dire « c'est pas un débat philosophique » et puis en fait, quand on commence le débat on s'aperçoit que oui, y'a des notions de philo qui apparaissent, du style « la charité et la solidarité, est-ce que c'est la même chose ? », enfin bon... ça c'est un exemple et on peut le retrouver... Alors c'est très très rare qu'il ait été proposé des débats qui ne me semblaient pas rentrer dans le champ de la philo et après c'est vrai que j'étais devenue très, très prudente et j'attendais toujours de voir ce qui sortait et c'est pratiquement jamais arrivé que d'un débat proposé par un enfant... à partir du moment où ils

avaient intégré qu'est-ce que ça pouvait être la philosophie, les débats qu'ils proposaient rentraient toujours dans le champ de la philo.

**Et concrètement, ils sont organisés comment ?**

Alors concrètement, ils sont en cercle, il y a un magnétophone, un petit magnétophone qui circule. Et... bon qui circule de façon régulière, je veux dire, enfin, qu'il fait le tour, voilà, qu'il fait le tour et quand les enfants ont l'appareil dans la main, ils peuvent prendre la parole. Mais c'est pas obligatoire. Ils peuvent passer sans rien dire s'ils n'ont rien à dire à ce moment-là

**D'accord, et vous aviez...**

C'est pas une prise de parole par main levée comme pour les conseils ou...

**Et ça, c'est un choix qui a été fait dès la mise en place structurée des moments philo ?**

Oui, ça ça n'a pas changé et c'est vrai que... Alors, ça a été un parti pris parce que, souvent quand les enfants lèvent la main, c'est très difficile après de se souvenir... ou alors il faut vraiment une prise de parole très structurée comme dans les conseils où on inscrit les enfants au fur et à mesure qu'ils lèvent la main, mais là on voulait garder cet aspect un peu spontané et... et à la fois ne pas obliger les enfants à parler. Donc il fallait un signe qui permette de dire «bon, c'est à moi de parler mais je suis pas obligé, donc je peux passer le magnétophone...» Et cette organisation nous permettait tout ça à la fois, quoi. À la fois de parler, pas forcément dans l'ordre de demande de prise de parole, mais aussi la possibilité de ne rien dire.

**Est-ce que ça ne pose pas des problèmes, quand il y en a un qui veut répondre à un autre alors qu'il se... ?**

Les enfants, ils se retrouvent beaucoup mieux que les adultes là dedans et en fait ils savent très bien différer leur réponse... et on voit, alors, parfois ils répondent à une intervention qui a eu lieu trois, quatre enfants avant et eux ils ont pas perdu le fil, quoi. C'est assez étonnant, ça... Donc, euh... pour l'instant ça nous a pas gênés. Et alors aussi l'autre raison c'est que il faut... il faut... comme toutes les activités fortes qu'on fait avec les enfants, c'est bien d'avoir des rites. Bon, le rite du conseil, c'est un certain rite avec demande de parole, etc. Là, ça a instauré un autre rite... voilà... où les enfants pouvaient se retrouver, être mis petit à petit en confiance pour... pour se livrer... un peu des choses personnelles, quoi.

**Est-ce que tu as posé des limites, que ce soit au niveau du temps de prise de parole, du contenu... Est-ce que tu intervies d'ailleurs ?**

Alors... j'interviens le moins possible... J'interviens le moins possible, ça m'est arrivé d'intervenir pour des questions déontologiques quoi... Pour des choses qui avaient été dites et que, en étant le garant de la classe on ne peut pas laisser dire... donc je suis intervenue pour dire que c'était pas des choses qu'on pouvait dire, voilà

**Tu as des exemples en tête ?**

Sur des histoires de racisme... C'est arrivé très très peu et... ouais, c'était surtout des problèmes par rapport aux races enfin... quand un enfant disait «les races machin, les races...» bon, intervenir pour dire «bon, ben non, ça c'est une notion qui n'existe pas, on peut pas la prendre en compte, c'est pas scientifique, c'est pas...» voilà Ça c'est un exemple... Je pense qu'au moment du débat sur les religions aussi, y'avait des choses un peu... comment dire... sectaires, qui ont été dites...

**Donc c'était replacer la laï cité...**

Donc c'était replacer en disant «chacun est libre de sa, de sa... de ce qu'il veut, de ce qu'il peut penser, chacun est libre... on n'a pas de jugement à porter». C'est ça, quand il y a des choses qui se posent en termes de jugement, essayer de recadrer que la philo c'est pas ce qui est bien ou ce qui n'est pas bien mais que c'est à un autre niveau que ça se passe.

**Et est-ce qu'il y a des sujets que tu ne veux pas aborder ?**

Pour l'instant ça s'est jamais posé.

**Je pensais, par exemple, à la peine de mort.**

Si, on l'a abordé... mmm... on l'a abordé.

**Et ça n'a pas posé de problème particulier ?**

Ben ça a fait discussion, comme... Mais ça a pas posé de problème particulier, non... Non, non... Il y a eut discussion, échange, évolution je pense des enfants. Mais non... Ça a... non... Pour l'instant, j'ai pas d'exemple à donner de... où vraiment j'ai mis une censure sur un sujet, quoi.

**Et est-ce que tu gardes des traces des débats ?**

Alors, j'ai gardé deux trois cassettes au début (*rire*) parce que c'était nouveau. maintenant, c'est vrai, je garde de moins en moins... euh... les enfants après les séances, euh, font toujours une traces écrite de ce qui s'est passé. Alors soit je leur demande de faire un dessin, pour symboliser un peu ce qui a été dit, soit ils ont une grille d'écoute, qui est dans le dossier philo, euh, donc pour essayer de retirer l'essentiel de la discussion, les idées fortes et puis si eux ils ont évolué parce que c'est un peu ça le but aussi : de voir quel a été le cheminement de la pensée et si on est parti d'une idée et si cette idée, elle a été mise en questions par ce qu'ont dit les autres et si elle a évolué, quoi. Alors ça, je le garde, enfin c'est les enfants... je leur rends quand ils ont fait ce travail-là. Sinon, non, j'ai pas d'autre trace particulière.

**Et ça permet de structurer, enfin, du contenu de ce qu'ils conservent sur papier, tu...**

Oh oui, moi je pense que c'est nécessaire. C'est vraiment un temps, une étape qui est nécessaire c'est à dire voir un peu, faire le bilan de ces discussions qu'on a eues, qu'est-ce qu'on e retient, parce que sinon c'est du bavardage, hein...

**Et tu as... vous avez déjà repris en classe des sujets déjà traités avec le même groupe pour approfondir ou bien si c'était relancé par l'actualité ?**

Avec le même groupe j'ai as souvenir de ça, non. Je pense qu'en fait il y a eu un renouvellement. Alors il y a des choses qui interfèrent alors forcément avec des sujets différents on arrive à dire des choses bon effectivement sur le racisme, sur la solidarité entre les gens, etc. Ça peut revenir à propos de plusieurs sujets différents. Mais vraiment prendre le même sujet, non, je crois que ça on l'a jamais fait, non.

**Est-ce que ça t'apprend des choses sur les élèves ?**

Oui euh... comme toutes les activités qu'on fait avec eux...

**Pas spécialement ?**

Non. C'est pas... C'est vrai que parfois on apprend des choses sur les familles dans ces moments-là on a un peu plus de renseignements sur qu'est-ce qui est dit dans les familles parce que souvent les enfants mettent ça en avant : « Mon père il dit ça » ou « Ma mère elle dit ça ». Bon, surtout quand c'est des sujets aussi personnels que la religion... ou sur le tabagisme par exemple, sur la drogue, on a eu beaucoup de... d'enfants qui disaient... qui parlaient de leur vie familiale à ce moment-là, quoi... Soit parce que la fumée les dérange... enfin, bon, des choses comme ça. Mais bon, ceci dit, euh... je veux dire : je l'apprends mais après je l'oublie aussi vite : c'est pas des choses essentielles pour la connaissance de l'enfant. Mais... par contre... on apprend... enfin... on apprend beaucoup par rapport à comment s'élabore la pensée chez l'enfant et chez certains enfants en particulier... ou comment elle ne s'élabore pas... Comment certains arrivent à abstraire, à passer à une idée abstraite à partir d'un exemple concret ou certains qui n'y arrivent pas du tout, ou certains qui arrivent à généraliser ce qu'ils ressentent et d'autres qui restent très fermés sur eux-mêmes, ça oui.

**Et tu vois une corrélation entre ces niveaux de pensée que tu repères et le reste des travaux qu'ils font en classe ?**

Souvent oui, quand même, ça recoupe. L'enfant qui a... qui domine l'abstraction, qui a acquis l'abstraction, il va le faire en maths et en philo, c'est sûr. Par contre, il y a des enfants qui ne sont pas en très grande réussite scolaire, qui ont du mal et qui, au moment des débats philo font preuve d'une grande maturité, de réflexion, de discussion... Ça c'est souvent... on a souvent des surprises comme celle-ci... Mais on les avait déjà.. enfin... ça, je l'ai toujours constaté c'est à dire que même quand ça s'appelait débat philo, même quand il y avait une discussion au conseil par rapport à un problème, je sais pas... de moquerie ou par rapport à un problème de dispute sempiternelle, etc. On avait souvent des enfants qui sont pas très brillants scolairement et qui avaient à ce moment-là des... qui disaient des choses très censées, très raisonnées, ça, ça peut arriver.



**Est-ce que tu vois une progression dans la pensée des enfants au fur et à mesure de la pratique des débats ?**

Ça c'est sûr... disons qu'on voit mieux la structuration, quoi... En faisant des débats philo... peut-être qu'avant elle y était... Mais c'est très clair... Je crois surtout qu'ils prennent conscience d'une nouvelle façon de penser, de... En en faisant, bon, ils se rendent compte que ce n'est pas la même chose que quand ils proposent quelque chose au conseil ou au "Quoi de neuf ?" Je crois qu'ils arrivent à sérier... et ça, plus on va leur proposer de démarches intellectuelles différentes, d'occasions différentes de penser [NDT : *de pensée ?*] de tout façon, mieux c'est... C'est bien dans la diversification de ça qu'ils vont se construire... encore plus...

**Et tu penses que ça permet une construction de quelque chose en soi et pas seulement le constat d'un niveau de pensée ?**

Moi je crois que c'est très... enfin, pour la personne, ça permet de construire... parce que le grand avantage que je vois au débat philo, c'est que à partir d'expériences personnelles, de choses, d'histoires personnelles, on arrive à comprendre que ces histoires elles sont à la fois uniques mais qu'elles sont inscrites dans une universalité et que d'autres gens ressentent des émotions, même si c'est pas au même moment, même si c'est pas les mêmes émotions mais euh... que d'autres gens ressentent des émotions, que d'autres gens ont des avis différents sur des grands sujets de société, etc. Ça je crois que c'est très structurant pour la personne, enfin, c'est un élément... constructeur (*hésitation*)... constructif (*rire*) je sais pas... Mais en tout cas qui construit, sûrement, parce que c'est... se rendre compte de son individualité au sein d'une communauté d'hommes, humaine et ça c'est vraiment... pour moi, c'est ça la philo, c'est réaliser que, à travers mon histoire personnelle, j'appartiens à une communauté, quoi... qui a les mêmes raisons de vivre, les mêmes...

**Et dans l'optique Freinet, ça s'insère totalement ?**

Oh ben oui, parce que c'est à la fois une expression personnelle, ce qu'on recherche dans toutes nos activités ou presque... Peut-être pas dans l'analyse grammaticale, (*sourire*) mais en tout cas... quoique... et... à la fois une expression personnelle et une communication entre les gens, donc... bien sûr, c'est complètement inscrit dans les objectifs de la pédagogie Freinet.

**Et... je ne sais pas si tu... par rapport aux programmes de quatre-vingt-quinze ou bien les programmes actuels, est-ce que tu penses que c'est... ?**

Ben je crois que c'est tout à fait, ça rentre tout à fait dedans, parce que dans la mesure ou dans les programmes tu as beaucoup... enfin, il y a beaucoup d'insistance qui a été faite sur la prise de parole, sur l'argumentation, sur l'expression des émotions... donc, je pense que c'est tout à fait... que ça rentre tout à fait dedans, hein.

**Tu as vu une évolution... vis à vis justement des programmes, entre quatre-vingt-quinze et ceux de deux mille deux... Est-ce qu'ils sont mieux, est-ce qu'ils sont plus adaptés aux moments philo ou est-ce que ça les écarterait un peu plus ?**

Je peux pas te répondre, j'ai pas assez en tête, je les ai pas lus du tout dans cette optique et il faudrait que je regarde de façon plus précise... (*rire*) en tout cas ceux de quatre-vingt quinze, en tout cas ceux que j'avais lus, ça m'a pas choqué, en tout cas je me suis pas dit : « Zut, on pourra plus faire de philo. » C'est tout ce que je peux en dire... Je peux pas en dire plus... (*sourire*)

**Et quand bien même (*sourire*)...**

Et quand bien même (*sourire*), ça serait pas un problème... (*rire*)

**Est-ce que tu as repéré des problèmes récurrents ou bien des limites, des risques ou des dangers à la pratique des débats philo ?**

Très franchement non...

**Y'a pas de phénomènes de leadership ? D'enfant qui finalement impose son avis aux autres ?**

Ben, beaucoup moins que dans d'autres occasions parce que y'a pas de vérité en philo, donc tout le monde peut avoir son avis sans que y'ait une réponse forcément juste ou fausse alors je sais bien que même dans les autres domaines on essaye aussi que ce soit comme ça mais enfin en philo c'est particulièrement criant... Donc c'est difficile qu'il y ait quelqu'un qui s'impose puisque justement

on peut penser... on peut avoir des avis très différents sur la même chose sans que ce soit... qu'il y ait de jugement de valeur, quoi... C'est aussi ça le grand enseignement de ces débats.

**Et tu penses en faire évoluer la formule ?**

Pour l'instant, je trouve que ça fonctionne bien et puis en plus, j'en reviens à la première idée du rite, je crois qu'il ne faut pas non plus trop... essayer de trop faire évoluer les choses, quoi. Bon, euh... Dans la mesure où il y a pas de problème qui se pose, non. Si un jour il y a effectivement un problème, on essaiera de voir comment on peut contourner ça en faisant évoluer le cadre. Mais là, non.

**D'accord... Est-ce que tu vois d'autres choses ?**

Ben, à part dire que... on a quand même... si, tu parlais de danger... alors c'est pas du tout un danger, c'est une limite... c'est que on a des classes en ce moment très chargées et que c'est pas évident... Enfin bon, disons que c'est moins vivant avec vingt-sept élèves que avec vingt, quoi... Mais ça, je crois que c'est un petit peu tout mais là en particulier pour la philo c'est... c'est vrai que c'est un peu plus lourd.

Et un nombre optimum... ?

Je pense que vingt c'est bien. Au delà, c'est vrai que ça devient plus difficile... Des enfants qui décrochent plus facilement...

**À cause de la prise de parole ?**

Déjà le cercle est plus grand, la prise de parole est plus... est moins régulière, moins rapide et le turn over se fait moins vite. Ça c'est quand même une limite. Mais bon, on peut pas grand chose.

**Ça devient à la mode actuellement ?**

Ben apparemment oui (*rire*)... puisque tu m'en parles (*rires*).

**Alors quel effet ça fait d'être dans les pionniers ?**

Oh ben on a l'habitude (*rires*). Ça fait plus d'effet (*rires*). Non, ce qu'il y a c'est que c'est comme tout, quoi. Il faut voir après dans... dans la pratique. Ça peut pas être mauvais pour les enfants... C'est bien que ça se généralise, comme d'autres choses qui se sont généralisées et qui vont dans le bon sens pour... pour les gamins... pour l'expression...

Et la diffusion va forcément dans le bon sens ?

Ben ça, c'est à vérifier après... Mais c'est difficile de savoir : on peut pas aller espionner dans les autres classes pour voir comment ça se passe. Y'a des choses qui effectivement sont... nous... enfin me semblent une dérive, par exemple quand on apprend que des débats philo ont été filmés... alors je sais bien que l'enregistrement ça peut aussi paraître mais enfin c'est quand même très différent parce que... l'enregistrement bon d'abord c'est uniquement, souvent, pour une question de pratique, de faire avancer le magnétophone et puis on ne reconnaît pas forcément les personnes dans un enregistrement...

**C'était pas conservé, là... ce que tu fais en classe ?**

Pas systématiquement... Non non. Ça m'arrive de réenregistrer dessus. Ça m'est arrivé de garder quand on avait, justement quand on avait des formations entre nous pour... pour travailler dessus, des choses comme ça, mais sinon non.

Et ils le réécoutent des fois les enfants ?

Non, non. Jamais. Je sais que ça se fait dans certaines classes, mais là non, on n'a pas de... Au début j'avais essayé mais comme ça ça marchait pas du tout j'ai abandonné. J'avais laissé les cassettes à disposition mais ils allaient pas les écouter.

*Durée de l'entretien : 25 minutes*

## SUJETS

### Qu'est-ce que...

Qu'est-ce qu'une grande personne ?  
Qu'est-ce qu'un ami ?  
Qu'est-ce que la beauté ?  
Qu'est-ce que le bonheur ?  
Qu'est-ce que le courage ?  
Qu'est-ce que la résistance au changement ?  
Qu'est-ce que les fantômes ?  
Qu'est-ce que la ou les croyance(s) ?  
Qu'est-ce que le Père-Noël ?  
Qu'est-ce que les extra-terrestres ?  
Qu'est-ce que la démocratie ?  
Qu'est-ce que la dictature ?  
Qu'est-ce que l'ennui  
Qu'est-ce qu'être intelligent ?  
Qu'est-ce qu'être bête ?  
Qu'est-ce qu'être obligé ?  
*ou* A t-on le droit de ne pas faire ?  
Qu'est-ce que faire semblant ?  
Qu'est-ce que la gentillesse ?  
Qu'est-ce que la gourmandise  
Qu'est-ce que grandir ?  
Qu'est-ce qu'être heureux ?  
Qu'est-ce qu'être malheureux ?  
Est-ce que l'on peut passer de heureux à malheureux ?  
Qu'est-ce que la honte ?  
Qu'est-ce qu'une idée ?  
D'où viennent les idées ?  
Qu'est-ce que l'imagination  
Qu'est-ce que la jalousie  
Qu'est-ce que la justice ?  
Qu'est-ce que l'injustice ?

Qu'est-ce que la liberté ?  
Qu'est-ce que le malheur ?  
Qu'est-ce que la méchanceté ?  
Qu'est-ce que le mensonge ?  
Est-ce que parfois on a le droit de mentir ?  
Qu'est-ce que la pauvreté ?  
Qu'est-ce que penser ?  
Qu'est-ce que la pensée ?  
Qu'est-ce que la peur ?  
Peut-on dépasser ses peurs ?  
Qu'est-ce que la politesse ?  
Pourquoi est-on poli ?  
Qu'est-ce que réfléchir ?  
Qu'est-ce que rêver ?  
Qu'est-ce qu'un rêve ?  
Qu'est-ce qu'un cauchemar ?  
Les rêves ont-ils un sens ?  
Qu'est-ce que la séduction ?  
Qu'est-ce que la solitude ?  
Qu'est-ce qu'être seul ?  
Qu'est-ce que souffrir ?  
Qu'est-ce que le temps ?  
Qu'est-ce que la tristesse ?  
Qu'est-ce que la vérité ?  
Faut-il dire la vérité ?  
Doit-on toujours dire la vérité ?  
Qu'est-ce que la violence ?  
Qu'est-ce qu'être célèbre ?  
Qu'est-ce qu'il faudrait pour bien vivre ?  
  
Qu'est-ce que la philosophie ?  
À quoi sert la philosophie ?

### La vie, la mort

Qu'est-ce que la vie ?  
Qu'est-ce que la mort ?  
Les choses vivantes et pas vivantes.  
Pourquoi est-on vivant et d'autres morts ?  
Pourquoi l'homme doit-il mourir ?  
Est-il vrai que quand on meurt, on va au paradis ?

« Notre nature est dans le mouvement ; le repos entier est la mort. » Pascal  
  
Est-ce que les parents nous ont fait un cadeau en nous donnant la vie ?  
  
Les mamans qui ne veulent pas leur bébé.  
L'avortement

## La différence

Est-ce que tout le monde est pareil ?  
Sommes-nous pareils ou différents ?  
Pourquoi sommes-nous différents ?

Si on était tous pareils... ?  
Est-on différent quand on est handicapé ?

## Autrui, le respect, l'égalité

Qu'est-ce que respecter l'autre ?  
Comment et pourquoi vivre avec les autres ?  
Peut-on se mesurer à l'autre ?  
L'égalité homme-femme.  
Tous les hommes sont-ils égaux ?  
On respecte le corps des autres.  
Pourquoi parfois c'est si dur de vivre ensemble ?  
Pourquoi devons-nous vivre en groupe ?

Pourquoi parfois on se dispute ?  
Est-ce pareil de frapper une mouche, un chien ou un copain ?  
Pourquoi a-t-on parfois envie de se moquer ?  
Pourquoi se moque-t-on ?  
Pourquoi y a-t-il des guerres ?

## La responsabilité

Quelles sont nos responsabilités ?  
Qu'est-ce que c'est "être responsable" ?  
Est-ce que tu es responsable de quelque chose ?

Qui est responsable de moi ?  
Quand est-ce que je suis responsable ?  
Qu'est-ce que ça veut dire "responsable des feutres" ou "responsable d'une bagarre" ou "responsable des plus petits" ?

## Le racisme

Qu'est-ce que le racisme ?  
Qu'est-ce qu'être raciste ?

Pourquoi y a-t-il du racisme ?

## La colère

Qu'est-ce que la colère ?  
Qui est-ce qui se met en colère ?

Pourquoi se met-on en colère ?

## L'école, apprendre

Pourquoi va-t-on à l'école ?  
Qu'est-ce qu'apprendre ?  
Quand cesse-t-on d'apprendre ?  
Comment apprend-t-on ?

Peut-on apprendre tout en riant ?  
Chercher / Trouver  
À quoi ressemblerait une école idéale ?  
Quand on se trompe...

## Parler

À quoi ça sert de parler ?  
Pourquoi parle-t-on ?  
Pourquoi peut-on ne pas pouvoir dire des mots ?  
Être empêché de parler.

Peut-on parler pour ne rien dire ?  
Peut-on tout dire ?  
Serait-il souhaitable que l'humanité ne parle qu'une seule langue ?

## L'existence de l'humain, de l'animal

Quelles sont les différences entre l'humain et l'animal ?  
Est-ce que les animaux sont faits comme nous ?  
Est-ce qu'un animal pense ?  
Qu'est-ce qu'un animal ?

Avoir des racines dans une espèce.  
Pourquoi les hommes existent-ils depuis si longtemps ?  
  
Pourquoi est-ce qu'on existe ?  
Est-ce que j'existe ?  
Si on n'existait pas ?

## La famille

Qu'est-ce qu'une famille ?  
Qu'est-ce qu'un papa ? Une maman ?  
Ma place dans la famille.  
Quelle est la place d'un enfant dans une famille ?

Qu'est-ce que ça change dans la vie d'avoir un bébé ?  
  
Les souvenirs de quand on était bébé.

## La liberté

Qu'est-ce que la liberté ?  
En ce temps-là, les hommes étaient libres...  
Avoir tous les droits est-ce être libre ?  
Faire ce qu'on veut est-ce faire ce qui plaît ?  
Qu'est-ce qu'obéir / désobéir ?  
Quand peut-on désobéir ?  
A t-on le droit de désobéir ?

Qui est-ce qui commande ?  
Pourquoi les hommes se donnent-ils des lois ?  
(dans quel but ?)  
Les hommes peuvent-ils avoir des droits sans avoir des devoirs ?  
Qu'est-ce qui en moi me dit ce que je dois faire ?

## L'art

Qu'est-ce que l'art ?  
À quoi sert l'art ?  
L'art et la réalité.  
Une œuvre d'art est-elle utile ?

Une société peut-elle se passer d'artistes ?  
Quand pouvons nous dire qu'une chose est belle ou laide ?

## Le travail

Tout être humain a droit à un travail.  
Est-ce qu'un papa et une maman peuvent faire le même travail ?

Le travail n'est-il qu'une contrainte ?

## La mémoire et l'oubli

Peut-on oublier volontairement quelque chose ?  
Pourquoi oublie-t-on certaines choses et d'autres pas ?  
Qu'est-ce qui changerait si on pouvait se souvenir de tout ?

Quand tu as oublié quelque chose, l'as-tu vraiment oublié ou peux-tu t'en souvenir plus tard ?  
Est-il possible que notre tête se remplisse tout à fait et qu'il n'y ait plus de place pour retenir encore quelque chose ?

## L'amitié

Comment faire pour savoir que quelqu'un est vraiment notre ami ?  
Peut-on avoir un ami qui ne nous considère pas comme son ami ?

A-t-on besoin d'un ami pour être heureux ?  
La véritable amitié peut-elle disparaître ?

## Divers

Pourquoi rigole-t-on ?  
Pourquoi offre-t-on des cadeaux ?  
À quoi sert le doudou ?  
Peut-on tout écrire dans les journaux ?  
Pourquoi cherchons-nous à comprendre les événements passés ?  
Est-ce qu'il n'y a que les bébés qui pleurent ?  
Le rêve et la réalité.  
Ce qui est vrai et ce qui est souhaité.  
Est-ce que notre pensée peut changer ?  
Faut-il changer ?  
Faut-il avoir peur du progrès technique ?  
Est-ce qu'on a le droit d'avoir quelque chose à soi ?  
Tout peut-il s'acheter ?  
L'argent fait-il le bonheur ?  
À quoi sert l'argent de poche ?  
Est-ce que le fait d'être aveugle rend les choses plus belles en faisant fi des apparences ?  
Aimerais-tu, pendant une semaine, devenir une fille si tu es un garçon et inversement ? Qu'est-ce que ça changerait pour toi ?  
Si tu devenais invisible, que ferais-tu ?  
Pourquoi ?  
Les parents doivent-ils payer leurs enfants pour leur aide à la maison ?  
Faut-il interdire le tabac ?  
Faut-il interdire les boissons alcoolisées ?  
Est-ce que ton aspect intérieur ou ton aspect extérieur détermine qui tu es ?  
Les punitions aident-elles à éviter le mal ?  
Qui décide de ce qui est bien et de ce qui est mal ?

Pourquoi certains sont-ils riches et d'autres sont-ils pauvres ?  
Dans un jeu, qu'est-ce qui est le plus important : participer ou gagner ?  
À quoi ressemblerons-nous dans 1 000 ans ?  
Si tu pouvais voyager dans le passé, que ferais-tu ?  
Si tu pouvais voyager dans le futur, que ferais-tu ?  
Une goutte de pluie se fait-elle mal en tombant sur le sol ?  
Serais-tu quelqu'un d'autre si tu portais un autre nom ?  
Une chose peut-elle être à la fois bonne et mauvaise ?  
Qu'est-ce que ça veut dire "aimer" ?  
Un parent qui donne la même chose à chacun de ses enfants est-il juste ?  
Comment traite-t-on une personne de façon "juste" ?  
Pouvons-nous nous traiter nous-mêmes de façon injuste ?  
Peut-on faire souffrir quelqu'un en étant juste ?  
Un miroir peut-il mentir ?  
Pourquoi certaines personnes se regardent-elles beaucoup dans les miroirs ?  
Le monde serait-il meilleur si tout les êtres humains étaient identiques ?  
Est-on heureux quand on rit beaucoup ?  
Peut-on rire (se moquer) de tout ?

## Citations

« Mesurer l'inutilité de ses actes, mais agir quand même, même si leur unique valeur en fut justement la gratuité, le geste symbolique du refus. »

Anne Sizaire Les roses du mai  
Résistants allemands au nazisme.

« Que préfères-tu, celui qui veut te priver de pain au nom de la liberté ou celui qui veut t'enlever ta liberté pour assurer ton pain ? »

Albert Camus  
Ecrivain français (Nobel de littérature 1957)

« Ce qui ne peut être évité ne saurait être puni. »

Anatole France

« La morale commence là où aucune punition n'est possible, là où aucune répression n'est efficace, là où aucune condamnation, en tout cas extérieure, n'est nécessaire. »

André Comte-Sponville, Pensées sur la morale  
Ecrivain et professeur de philosophie français

« La punition de l'homme, c'est de posséder le souvenir. »

Yves Thériault, Aaron  
Ecrivain québécois

Un exemple n'est pas forcément un exemple à suivre.

Albert Camus  
Ecrivain français (Nobel de littérature 1957)

« Rien au monde ne vaut qu'on se détourne de ce qu'on aime. »

Albert Camus  
Ecrivain français (Nobel de littérature 1957)

« Pourquoi faudrait-il aimer rarement pour aimer beaucoup ? »

Albert Camus, Le mythe de Sisyphe  
Ecrivain français (Nobel de littérature 1957)

« Ceux qu'on aime, on ne les juge pas. »

Jean-Paul Sartre, Les séquestrés d'Altona  
Philosophe et écrivain français

« Un homme qui ne sait pas pleurer n'est pas un homme. »

Archie Fire Lane Deer  
Chaman amérindien

Liste établie à partir du dossier n°14 de *Freinésies* "Ateliers philosophiques à l'école", du site *Le thé pensant* ainsi que de citations diverses personnelles.



**DEMAUGÉ-BOST, Bruce**

N° d'étudiant : **9320969**

Année 2001/2002

## **La pratique des débats philosophiques à l'école**

**Problématique** : la pratique des débats philosophiques à l'école est-elle au service de l'éducation et de l'instruction des élèves ?

**Résumé** : La pratique de débats philosophiques est une activité relativement récente en France, alors qu'elle est effective depuis plusieurs années, à plus grande échelle, dans d'autres pays (Brésil, Belgique, Suisse, Québec).

Par la consultation d'ouvrages, des entretiens avec des enseignants engagés dans une démarche coopérative et une documentation en ligne, l'étude s'attache tout d'abord à vérifier l'adéquation de cette activité avec les Programmes de l'École Primaire publiés en 2002.

Une seconde hypothèse, vérifiée partiellement, relativise le lien que l'on pourrait être tenté d'établir entre la qualité des interventions orales des élèves lors des débats philosophiques et leur niveau scolaire. Elle permet cependant de faire apparaître certains risques relatifs à l' "effet Pygmalion".

Enfin, un troisième axe de recherche confirme l'intérêt de la pratique des débats philosophiques à l'école pour l'acquisition de compétences transversales, tout en soulignant l'inégal bénéfice que retirent les élèves de ces activités.

**Mots-clés** : Célestin Freinet, compétence transversale, débat philosophique, effet Pygmalion, Matthew Lipman, philosophie, programmes.

Enseignant : M. Guy GENEVOIS

Date de la soutenance :

Signature de l'enseignant :

Note attribuée :

## L'HISTOIRE

Un pays se trouve au bord de la mer, les habitants sont des pêcheurs, très pauvres. Ils ont à peine de quoi manger. Le pays voisin est à l'intérieur des terres et il y pousse des cannes à sucre. Les habitants fabriquent du sucre et le vendent pour pouvoir acheter ce qui leur manque. Pour vendre le sucre dans le monde entier, ils doivent le charger sur des bateaux et l'envoyer par la mer. Pour cela, il faut arriver à un port et donc... traverser le pays des pêcheurs.

Le pays du sucre peut attaquer son voisin. S'il gagne, il pourra passer jusqu'à la mer. Mais ses dirigeants se disent qu'une guerre va coûter cher, et que si les hommes vont se battre, il n'y aura plus personne pour récolter les cannes à sucre. Ces dirigeants se demandent ce qui est le mieux pour leur pays : déclarer la guerre ou parler avec les pêcheurs pour trouver une solution ?

## PISTES ENVISAGEABLES

Un pays ne fait pas la guerre si ça l'arrange de faire la paix.

Quelquefois, rien ne marche. Les dirigeants des pays ne trouvent pas que ça les arrange de rester en paix. Au lieu de se mettre d'accord, ils font la guerre.

Analogie entre les jeux de société et vivre en société.

Vu la progression des moyens d'armement, la guerre est de plus en plus dangereuse.

Il n'existe pas de force publique mondiale, mais l'ONU tentent de régler les conflits entre pays.

Pour construire la paix, les pays préparent la guerre.

d'après LABBÉ Brigitte, PUECH Michel, *La Guerre et la Paix*, coll. Les goûters philo, Milan, 2000, Toulouse, 40 p.

## APPROPRIATION ÉVENTUELLE

*Ils savent que le pays des pêcheurs a besoin d'argent. Pourquoi ne pas leur proposer de payer pour traverser leur territoire ? Les deux pays peuvent avoir intérêt à rester en paix : l'intérêt des pêcheurs, c'est de gagner de l'argent, l'intérêt du pays du sucre, c'est de garder les hommes pour faire de bonnes récoltes et accéder à la mer.*

## APPROFONDISSEMENT POSSIBLE

Le pays du sucre vend tellement de sucre qu'il devient le plus riche de la Terre. Et plus les habitants ont de l'argent, plus ils en veulent ! Alors, ils en ont assez de payer pour avoir le droit de traverser le pays voisin. Ils se sentent tellement forts qu'ils ne veulent plus respecter leur accord. Après tout, ils peuvent s'acheter les plus puissantes armes qui existent et battre leurs voisins. Et c'est ce qu'ils décident de faire. Personne ne peut les en empêcher. Effectivement, en quelques jours, ils envahissent le pays des pêcheurs. Les caravanes de sucre passent sans payer, les pêcheurs ont tout perdu.

## NOTES