

---

## Mémoire

présenté pour l'obtention du Grade de

## MASTER

“Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation”

Mention 1<sup>er</sup> Degré Professeur des Ecoles  
sur le thème

**Des traces du goût philosophique de l'enfant.**

*Projet présenté par*  
**Pierre-Antoine Gervais**

*Directeur*  
Professeure : **Carole Widmaier** (Laboratoire Logiques de l'Agir, ESPÉ de Franche-Comté)

# Champs scientifiques :

Section 19 : Sociologie

Section 70 : Sciences de l'éducation

# Objet d'étude :

La pratique philosophique à l'école primaire.

# Résumé :

L'objet de ce mémoire est de faire un bilan synthétique des différentes méthodes de pratique de la philosophie à l'école primaire. En mettant l'accent sur un type de pratique, le courant des Ateliers de Pratiques Philosophiques, il s'agit de mesurer les différences de participation des élèves sous un aspect quantitatif. Pour cela, plusieurs méthodes sont utilisées. Un modèle d'analyse de débat inspiré des topologies de réseau de nœuds communicants est proposé. Il s'agit ensuite de chercher les manifestations d'un engouement pour la pratique en dehors des murs de l'école, notamment au près des parents par recueil de témoignages.

# Sommaire

1. Introduction .....	1
2. Pourquoi la philosophie avec les élèves à l'école primaire ?.....	3
2.1. La philosophie dans les programmes .....	3
2.2. La philosophie avec et par les enfants.....	6
2.2.1. La classe de terminale est le moment idéal pour commencer .....	6
2.2.2. Une discipline trop difficile pour les enfants .....	7
2.2.3. L'apport des philosophies et le rôle de l'enseignant.....	7
2.2.4. Apprentissage et expérience : le signe n'enseigne pas l'objet.....	8
2.2.5. Un questionnement désangoisé .....	9
2.3. Objectifs, citoyenneté et humanité.....	10
2.3.1. Une approche démocratique de la pratique .....	10
2.3.2. Lever les obstacles langagiers en cycle 1.....	11
2.3.3. Citoyenneté et philosophie, deux objectifs distincts .....	12
3. Comment pratiquer la philosophie avec les élèves à l'école primaire ?.....	13
3.1. Les variants pratiques .....	13
3.2. Les conditions indispensables à la réussite du débat <sup>[8]</sup> .....	14
3.2.1. L'environnement matériel et le temps dédié.....	14
3.2.2. L'incertitude et la vérité .....	14
3.2.3. L'engagement.....	15
3.3. La méthode.....	15
4. Travail d'enquête sur l'accoutumance à penser .....	17
4.1. Le goût philosophique .....	17
4.2. Philosophier, agir humainement .....	17
4.3. Le protocole .....	18
4.3.1. La tenue des ateliers.....	18
4.3.1.1. Expérience de spectateur .....	19
4.3.1.2. Expérience pratique préalable .....	20
4.3.1.3. Tenue des ateliers pour l'étude de ce mémoire .....	21
4.3.1.4. Le choix de la trace .....	22
4.3.1.5. Les règles des débats.....	23
4.3.2. Les entretiens .....	23
5. Analyse des données .....	25
5.1. La participation des élèves .....	25

5.1.1.	Le comptage des caractères, un indicateur quantitatif.....	25
5.1.2.	Les axes d'analyse alternatifs.....	26
5.1.3.	Dénombrement des caractères.....	26
5.1.3.1.	Résultats.....	26
5.1.3.2.	Évolution de la répartition des prises de parole en fonction du débat.....	27
5.1.4.	Les indicateurs de dynamique du débat.....	29
5.1.4.1.	La longueur des prises de parole.....	30
5.1.4.2.	Le nombre de prises de parole.....	31
5.1.4.3.	Les topologies de réseau de pensée et l'activité des élèves.....	34
5.2.	Les entretiens avec les parents.....	37
6.	Conclusion.....	40
6.1.	Sur l'activité des élèves.....	40
6.2.	Sur la réalisation de l'étude.....	40
6.3.	Bilan.....	41
7.	Bibliographie.....	43
8.	Annexes.....	45
8.1.	Croire/Savoir - Débat mené le 16 novembre 2016 - Classe de CE2/CM1 - 24 élèves.....	45
8.2.	Usage de la raison / usage des émotions - Débat mené le 25 janvier 2017 - Classe de CE2/CM1 - 25 élèves.....	49
8.3.	Quand devient-on adulte ? - Débat mené le 8 mars 2017 - Classe de CE2/CM1 - 24 élèves.....	55
8.4.	Entretien avec le père de O, mené le 10 mai 2017.....	60
8.5.	Entretien avec le père de H, mené le 12 mai 2017.....	63
9.	Index des figures.....	67

# 1. Introduction

L'enseignement des philosophies est au programme des classes de terminale générales et technologiques et est sanctionné par l'évaluation du Baccalauréat. Il s'agit donc d'un sujet d'enseignement institutionnalisé. Cependant, la question de la pratique de la pensée philosophique par et avec des enfants et des adolescents se pose depuis peu de temps comparativement à la recherche faite sur l'enseignement d'autres disciplines comme les mathématiques, le français ou l'histoire, ou même la philosophie par des adultes dans les universités. Dans les années 1950, des expérimentations ont été menées aux États-Unis, mais sans nécessairement déboucher sur des publications, charriant peu de chercheurs dans leur sillage, et intéressant encore moins les branches éducatives des gouvernements qui, en France, aborderont le problème de l'exercice de la pensée philosophique par les enfants en 2015. Ainsi la philosophie ne faisait pas partie de l'enseignement obligatoire que se soit à l'école élémentaire ou au collège avant la publication de l'arrêté du 12 juin 2015 relatif au programme de l'enseignement moral et civique<sup>[14]</sup> des cycles 2 à 4, et n'est présente aujourd'hui qu'à titre d'exemple d'activité, mais non obligatoire.

Cette arrivée de la philosophie dans les programmes requérait au préalable un travail sur les enjeux, les méthodes et les solutions pratiques d'un tel enseignement car les arguments des opposants méritent d'être entendus tant ils sont répandus. On peut observer depuis le début des années deux mille une prolifération des travaux de recherche dans le domaine. De plus, des enseignants volontaires de plus en plus nombreux expérimentent cette pratique en se basant sur ces travaux de recherche et sur la formation qu'ils ont pu recevoir à l'IUFM et dans les ESPE des académies sensibles au sujet<sup>[24]</sup>. Les éditeurs proposent également des ouvrages, devenus concrètement des références, pour aider les enseignants. C'est par l'impulsion de la recherche comme de la pratique sur le terrain que la « *discussion à visée philosophique* » est adoptée.

Même si les arguments en défaveur de ces discussions trouvent de plus en plus de réponses qui justifient leur introduction à l'école, de nombreuses questions restent sans réponse aujourd'hui concernant l'impact de la pratique pour les enfants. Si d'un point de vue théorique et logique on en vient à proposer la « *discussion à visée philosophique* », le terrain donne-t-il raison aux décisions prises par le gouvernement et aux méthodes employées dans

les écoles ? La pratique à visée philosophique apporte-t-elle réellement quelque chose à l'enfant, et si oui quoi ?

La philosophie telle que l'envisageaient les philosophes antiques est un mode de pensée qui a une finalité réelle, pratique, et possiblement quotidienne. Cette idée est reprise maintenant par certains intellectuels comme Pierre Hadot<sup>[9]</sup>. Bernard Stiegler se pose la question de comment philosopher et répond :

*« En philosophie, pour pouvoir pratiquer correctement, il faut théoriser, mais on ne peut jamais se contenter de théoriser. On doit faire de la philosophie toujours expérimentale. Des expériences philosophiques. »<sup>[21]</sup>*

Lorsque les enfants font l'effort de penser philosophiquement dans le cadre scolaire, il peut être attendu que cet effort devienne une démarche naturelle hors classe. On se posera alors la question de l'expression de cette démarche suite à l'initiation guidée par les enseignants du primaire pour leurs élèves.

## 2. Pourquoi la philosophie avec les élèves à l'école primaire ?

### 2.1. La philosophie dans les programmes

Les programmes d'enseignement moral et civique<sup>[14]</sup> fixent un certain nombre d'objectifs qui sont soutenus par des exemples de pratiques dont la « *discussion à visée philosophique* » fait partie. Ces objectifs sont les suivants :

- Comprendre les raisons de l'obéissance aux règles et à la loi dans une société démocratique.
- Comprendre les principes et les valeurs de la République française et des sociétés démocratiques.
- Développer les aptitudes à la réflexion critique : en recherchant les critères de validité des jugements moraux ; en confrontant ses jugements à ceux d'autrui dans une discussion ou un débat argumenté.
- Différencier son intérêt particulier de l'intérêt général.
- Identifier et exprimer en les régulant ses émotions et ses sentiments.
- S'estimer et être capable d'écoute et d'empathie.
- Se sentir membre d'une collectivité.

La discussion à visée philosophique est en partie instrumentalisée dans une démarche d'enseignement plus large dont les domaines sont la morale et la civilité et proposée de manière indirecte comme un objet d'enseignement à part entière. D'après les programmes, l'élève doit développer ses capacités à réfléchir, argumenter, se décentrer. La section qui place la pratique philosophique comme objectif est intitulée « *Le jugement : penser par soi-même et avec les autres* ». À l'étude des connaissances, capacités et attitudes demandées, on remarque que l'emploi du mot « visée » place l'aspect philosophique de la discussion comme non nécessaire. C'est un but, c'est ce que l'on vise, mais cela est conseillé et non prescrit.

Or, ce qui différencie une discussion argumentative d'une discussion à visée philosophique est l'interrogation sur les mots qui nous posent la question, et la nature, le concept qui est défini par ces mots. Si, lors d'une discussion philosophique on s'attachera à définir aussi précisément que possible les termes du problème posé, c'est une étape qui n'est pas nécessaire dans une discussion argumentative. On pourra bien entendu faire un travail de clarification conceptuelle pour que les argumentations développées ne se fondent pas que sur des définitions admises, relevant de l'opinion, et qui peuvent grandement différer d'un individu à l'autre<sup>1</sup>. Mais il n'y a là rien d'obligatoire. Dans la plupart des cas, il ne s'agira pas d'un travail approfondi, du cœur du travail, mais d'un apport souvent à l'origine du professeur, et qui a pour but de franchir une étape bloquante dans la discussion argumentative. On peut argumenter en employant des mots qui renvoient à des conceptions divergentes, le but de l'exercice étant la persuasion. En revanche, les objets traités en philosophie ne doivent pas être choisis sans distinction car la visée de la philosophie n'est pas d'échanger des opinions sur des sujets triviaux sans mettre en évidence des notions plus essentielles. « *La philosophie n'est pas faite pour réfléchir sur n'importe quoi.* »<sup>[5]</sup> disait Gilles Deleuze. Cette distinction entre le but persuasif et conceptuel n'a pourtant pas toujours été valable. Pour les sophistes, la philosophie est davantage liée à « *la technique du discours qui persuade, mais aussi tous ce qui peut servir à atteindre la hauteur de vue qui séduit toujours un auditoire* »<sup>[9]</sup>. On n'est pas non plus dans les mêmes appréhensions de la pratique que ce que décrit Deleuze qui définit le philosophe comme le créateur de concept. Deleuze dit lors d'une conférence sur l'acte de création :

« *C'est que la philosophie est une discipline aussi créatrice, aussi inventive que toute autre discipline. La philosophie est une discipline qui consiste à créer ou à inventer des concepts.* »<sup>[5]</sup>

La rationalité n'est pas au service d'une persuasion, mais est valable pour elle-même en tant qu'elle permet de circonscrire un peu plus la réalité à chaque fois qu'on l'éprouve par la création de concept. La définition de la philosophie reste un sujet délicat. C'est de quoi témoigne Pierre Hadot :

---

1 Ce cas est évoqué par Saint Augustin dans *De Magistro, Seconde Partie : Le Christ, maître intérieur*, Chapitre *Le rôle des interrogations* § 43. C'est le quatrième des cas de ce qui découle du questionnement du maître pour l'élève. Il s'agit du cas où la définition d'un mot n'est pas la même pour le locuteur que pour le destinataire. Peut-être vont-ils être en désaccord alors qu'ils sont d'accord sur la pensée. Seulement les mots employés diffèrent.

*« On réfléchit assez rarement sur ce qu'est en elle-même la philosophie. Il est effectivement extrêmement difficile de la définir. Aux étudiants en philosophie, on fait surtout connaître **des** philosophies. [...] C'est bien, semble-t-il, en étudiant les philosophies que l'on peut avoir une idée de la philosophie. »<sup>[9]</sup>*

Pour autant, et ce n'est heureusement pas à l'ordre du jour, il n'est pas souhaitable de voir des notions ou des auteurs faire leur apparition dans une programmation de la philosophie à l'école primaire comme c'est le cas pour la classe de terminale. Il convient de promouvoir les pistes fertiles proposées par les enfants. La pratique libre de la pensée par les enfants rend l'issue de la discussion incertaine et le contrôle et la programmation en devient impossible<sup>[8]</sup>. La pratique philosophique à l'école primaire ne s'inscrit dans aucune des deux approches.

Pourquoi pratiquer la philosophie avec des enfants ? Ces approches expertes mais néanmoins institutionnelles et en quelque sorte « conventionnelles » de la philosophie ne justifient pas ni ne proposent un dessein à la pratique philosophique par les enfants. D'une part, il n'est peut-être pas impossible mais très peu probable que des enfants de huit ans parviennent à créer des concepts. Si, d'après Deleuze, est philosophe celui qui crée des concepts, alors ils ne sont pas philosophes. D'autre part, il est inapproprié d'aborder les philosophies avec les enfants, notamment à travers des textes philosophiques de référence, car ils n'ont pas les outils pour les étudier. Si, d'après Pierre Hadot, a une idée de la philosophie celui qui étudie les philosophies, les élèves de primaire n'auront pas d'« idée de la philosophie ».

Il est assez évident qu'une initiation à une pensée critique chez les élèves de l'école primaire n'a pas pour but d'en faire des philosophes à la sortie du cours moyen deuxième année. Pour autant, n'est pas écrivain ou mathématicien l'élève qui, après cinq années d'école élémentaire, sort de l'école en ayant pratiqué l'écriture et les mathématiques. Faut-il retirer l'écriture et les mathématiques des programmes de l'école primaire sous prétexte que les élèves n'en sortiront ni écrivain ni mathématicien ? Évidemment non.

## 2.2. La philosophie avec et par les enfants

La philosophie est une discipline qui correspond au milieu scolaire en ce qu'elle permet l'établissement de sens en général, mais aussi pour l'existence. Elle incite à la coopération dans un but sain de recherche de « *la vie la meilleure* »<sup>[8]</sup>, de liberté et d'acquisition de connaissances. Elle légitime sa place à l'école par sa visée éthique. Elle forme à la fois des citoyens en ce qu'ils doivent s'inscrire dans la vie sociétale de la cité, mais également des individus libres qui augmentent leur capacité à comprendre le monde par une pratique de groupe. Selon Nicolas Go, le seul obstacle qu'il reste à surmonter est de définir non plus seulement la philosophie au sens large — et nous avons vu que les penseurs contemporains peinent à en donner une définition — mais la « *philosophie avec des enfants* » et voir si sa nature diffère ; auquel cas le nom de philosophie ne serait plus adéquat. La littérature parle bien souvent de discussions à visée philosophique. Lorsqu'il s'agit de philosopher avec les enfants, il faut dépasser le discours d'opinion ou rhétorique. Pour autant, il ne faut pas se tromper sur la nature de l'activité sitôt qu'elle dépasse ces seuils. Comme dit l'auteur, il ne faut pas « *se contenter de discussion "à visée philosophique", ou alors il faudrait faire à l'école (ou ailleurs) des activités à visée mathématique...* »<sup>[8]</sup>.

### 2.2.1. La classe de terminale est le moment idéal pour commencer

L'utilisation du mot "philosophique" pour qualifier ces pratiques pose toutefois un problème notamment à certains universitaires qui pensent que les enfants sont trop jeunes pour philosopher, ou même penser. L'Inspection de philosophie par exemple pense que la terminale est le moment idéal pour se confronter pour la première fois à la philosophie (même si en réalité les élèves se confrontent parfois aux philosophies plutôt qu'à la philosophie), comme si la maturité intellectuelle venait naturellement — physiologiquement ? — vers dix-sept ans. Ne devrait-on pas retourner l'argument en expliquant qu'une pratique anticipée donnerait des aptitudes plus grandes à penser à dix-sept ans pour pratiquer de manière encore plus enrichissante en terminale ? À moins que ce soit l'ensemble des

individus de l'école primaire qui ne soient pas à la hauteur, que l'environnement soit peuplé de « *unmenchen*<sup>1</sup> »...

### 2.2.2. Une discipline trop difficile pour les enfants

On peut aussi porter l'objection à la pratique de la philosophie à l'école primaire que la discipline est trop difficile pour des enfants. La philosophie telle qu'elle est perçue dans sa manière de faire universitaire peut donner des allures d'activité extraordinairement ardue. Les autres disciplines enseignées dès l'école primaire ne sont-elles pas d'un niveau élevé lorsqu'elles sont pratiquées par des experts ? Cela n'empêche pas l'enseignement de la littérature ou de l'astronomie aux élèves de jeune âge. Est-ce parce que la physique fondamentale et sa théorie des cordes nous échappent à nous, les non spécialistes, que les mouvements de la Terre et de la Lune ne doivent pas être expliqués aux enfants ? Il conviendra d'adapter la pratique à l'âge et de ne pas vouloir faire pratiquer les élèves comme des adultes experts. L'étude des textes des philosophes n'est pas envisageable en primaire. L'entrée devra être différente. On ne traitera pas "des" philosophies, mais "de" philosophie.

### 2.2.3. L'apport des philosophies et le rôle de l'enseignant

L'obstacle qui subsiste est, comme pour les pratiques artistiques, que l'apprenant se base sur la pratique des prédécesseurs tout en pratiquant lui-même. Un *apprenti* musicien s'exercera aux pratiques antérieures pour les faire siennes, puis générer du nouveau s'il a du génie. Un *apprenti* philosophe se basera sur les pensées des philosophes précédents pour s'approprier leur penser, comprendre (saisir avec, prendre pour soi), et ainsi penser par lui-même. Comme déjà énoncé, il ne s'agit pas de présenter un texte de Bergson à un enfant de sept ans. Alors, comment pratiquer avec cet enfant pour qu'il fasse l'exercice de la pensée tout en lui donnant les outils pour ne pas partir de sa seule expérience et avancer en partant de pensées déjà établies ? Le rôle de l'enseignant est ici déterminant. De même qu'un élève d'école primaire ne peut comprendre par lui-même le cycle de l'eau et dépend sur ce point de la vulgarisation effectuée par l'enseignant, de sa profession et surtout de son apport

---

1 Expression empruntée à Ludwig Wittgenstein, tirée de la lettre du 14 septembre 1922 adressée à Engelmann dans laquelle il explique que son « *nouvel environnement (instituteurs, curés, etc.) [lui a] fait une impression très désagréable. [...] Il n'est pas du tout composé d'êtres humains, mais de larves répugnantes.* ». Traduit par Elisabeth Rigal et publiée dans *Correspondance philosophique par Ludwig Wittgenstein*, Gallimard. 2015.

méthodologique scientifique<sup>1</sup>, l'*enfant-philosophe* dépend de l'enseignant qui va apporter des connaissances sous formes de pensées déjà formulées par les philosophes ascendants de manière plus accessible, vulgarisée, simplifiée et souvent de surface. La philosophie nécessite bien un apprentissage.<sup>[11]</sup> Nous verrons dans la partie 3 que la méthode employée pour mener des discussions est déterminante. Le rôle que prend l'enseignant en fonction de la méthodologie varie et que pour cette raison, une méthode semble prévaloir. On peut trouver un exemple de lien fait entre la pensée d'un élève et celle de René Descartes dans le débat présenté en annexe 8.1 prise de parole numéro 49<sup>2</sup>.

#### 2.2.4. Apprentissage et expérience : le signe n'enseigne pas l'objet.

Il est intéressant de faire un détour par Saint Augustin pour mettre à distance l'apprentissage de la philosophie. Par le prisme de Saint Augustin, son importance est amoindrie. La vision du rôle de l'enseignant entre en résonance avec la vision que développa l'auteur *De Magistro*<sup>[18]</sup>. Il y explique que l'expérience fait rencontrer le sujet penseur et l'objet. Le signe, la parole du maître notamment, n'enseigne rien sur la chose elle-même.

*« C'est le signe qui s'apprend par l'objet connu plutôt que l'objet par son signe. »<sup>3</sup>*

On peut comprendre une philosophie par la logique de sa construction. Même en excluant le pendant chrétien évident de la réflexion de Saint Augustin, il reste cette idée que « *Ce que je comprends, je le crois aussi* »<sup>4</sup>. En voici l'explication. Ce que j'éprouve, j'en apprends le signe ensuite. Ainsi l'apprenant a des connaissances intérieures que le maître ordonne indirectement. Indirectement car c'est sa parole, son questionnement, qui va

---

1 Entendons-nous bien ici, l'apprentissage actif va permettre à l'élève de construire lui-même ses connaissances par une démarche scientifique d'investigation. Mais c'est l'enseignant qui va introduire la démarche scientifique que l'élève va s'approprier. Un enfant n'a pas la démarche scientifique de manière innée. Rien de biogenético ne permet à l'élève de pratiquer la démarche scientifique à la naissance. C'est l'apprentissage qui lui permet.

2 Je tiens à faire remarquer qu'au moment où se tient cette atelier, je n'ai pas de formation en philosophie hormis celle reçue en terminale scientifique en 2004, douze ans avant le débat. Pour le professeur des écoles, la préparation des ateliers est donc importante et tient à deux choses : la préparation strictement relative au sujet de la discussion, et une préparation plus large de culture philosophique trouvant son moteur dans la curiosité, et variant donc fortement d'un professeur à l'autre.

3 *Première partie : Le maître*, Chapitre *Rien ne s'enseigne par les signes*. § 33

4 *Première partie : Le maître*. Chapitre *La parole produit la croyance, non la connaissance des choses*. § 37

pousser l'apprenant à regarder à l'intérieur pour mettre en relation ses connaissances. Le rôle de l'apprentissage est soudain plus humble. Lors d'un cours, Saint Augustin voit trois cas de figure :

*« Tout ce que nous disons, ou bien l'auditeur ignore si c'est vrai, ou bien il n'ignore pas que c'est faux, ou bien il en sait la vérité. Dans le premier de ces trois cas, il croit, il conjecture, il doute ; dans le second il s'oppose et nie ; dans le troisième il affirme. Jamais donc il n'apprend. »<sup>1</sup>*

L'objection qui consisterait à dire que si parfois on commence par nier ce qu'après on admet est un apprentissage est rejetée par Saint Augustin qui l'explique par un défaut de clarté intérieure sur des connaissances que nous avons bel et bien. Il nomme cela la « *faiblesse du regard intérieur* ». L'effort de celui qui ne peut considérer le problème dans son ensemble est fait pour relier les parties de connaissances qui permettent, une fois articulée, de « *voir en entier* ». Il en conclut, à propos de celui qui interroge, que « *ces paroles n'instruisent pas pour autant, elles questionnent de manière adaptée à la façon dont celui qui est interrogé peut apprendre intérieurement.* » On en déduit que, selon l'auteur, l'apprentissage des philosophies — sous sa forme de discours même interactifs entre maître et élèves ou entre élèves, comme c'est le cas la plupart du temps au lycée — n'est qu'un questionnement adapté pour que les élèves apprennent intérieurement par mise en relation de connaissances déjà présente. L'expérience joue un rôle majeur dans l'apprentissage l'instruction.

### 2.2.5. Un questionnement désangoisé

Un enfant de quelques années seulement porte en lui les connaissances liées à sa propre expérience ainsi que toutes les croyances construites par enseignement par le signe<sup>2</sup>. C'est ce bagage personnel que l'enfant va questionner, et questionne déjà. Ce questionnement se fait d'ailleurs de manière désangoisé, naïvement pourrait-on dire. Les angoisses liées à la mort, à l'être au monde, n'entravent pas un questionnement sans limites autres que celles que les normes sociales imposent rapidement. À formation philosophique égale, il est par exemple plus facile d'entrer en *questionnement dialogué* sur la mort avec un enfant de six ans plutôt qu'avec un adulte de cinquante ans. Évidemment, l'expérience de l'adulte est en générale plus grande que celle de l'enfant. La discussion sera appuyée sur une expérience plus importante avec l'adulte, mais le questionnement sera parfois tabou et bloquera le

---

1 *Seconde partie : Le Christ, maître intérieur.* Introduction du chapitre *Le rôle des interrogations.*

2 Voir citation de Saint Augustin, premier cas.

début de la réflexion. Alors qu'avec l'enfant, la réflexion se tarira peut-être rapidement, mais son abord est bien plus *décomplexé*.

## 2.3. Objectifs, citoyenneté et humanité

L'école a pour mission, entre autres, de faire passer des enfants de la sphère privée à la sphère publique en se positionnant comme un espace de transition, intermédiaire : entre le mode privé et le mode public. Ainsi sont planifiés des « *parcours citoyens* »<sup>[15]</sup> dont l'objectif premier pour les élèves est d'« *apprendre les valeurs de la République* ». La philosophie s'y invite puisque l'infographie du Ministère consacre l'une de ses cinq étapes à l'inscription des apprentis à des ateliers débats et philosophiques. C'est une grande avancée puisqu'il faut rappeler que la philosophie n'est pas au programme des lycées professionnels et qu'à ce jour, seules des expérimentations<sup>1</sup> ont lieu<sup>[13]</sup>.

Toujours est-il que dans les faits, le texte présentant des orientations pour la mise en œuvre du parcours citoyen<sup>[4]</sup>, fixant pour objectif l'acquisition des connaissances et compétences nécessaires à l'intégration des individus dans la société et le « *devenir citoyen libre, responsable et engagé* » de l'élève, prescrit pour lui une réflexion sur les punitions et les sanctions, demande aux enseignants d'impulser une réflexion collective de tous les acteurs, mais n'invite pas explicitement à la pensée philosophique des principes républicains. Cette interprétation des orientations fixées par le gouvernement est laissée libre aux enseignants.

### 2.3.1. Une approche démocratique de la pratique

L'objectif explicité est donc que les élèves deviennent citoyens, fassent l'exercice de la démocratie et comprennent sa raison<sup>[7]</sup>. On trouve, parmi les manières de pratiquer la

---

1 Il est d'ailleurs assez surprenant de lire dans les rapports que « *Certains d'entre eux révèlent des aptitudes insoupçonnées en se prêtant aux exercices proposés* », comme si l'on s'attendait à ce que ces élèves de dix-sept ou dix-huit ans se caractérisent par leur incapacité à penser. Rappelons que dans la partie précédente, nous avons justifié l'apprentissage de la philosophie en l'opposant à une pensée qui serait innée. Un élève suivant un parcours général n'a pas eu davantage de formation philosophique jusqu'en fin de classe de première que l'élève suivant le parcours professionnel. En quoi leur aptitudes devraient différer ? Nous attendons-nous à ce que l'apprentissage se fasse en dehors du système scolaire et que cela soit la source d'une inégalité ? Cela pose plusieurs questions dont la conclusion va en faveur d'une pratique à l'école primaire. Si l'apprentissage se fait aussi en dehors de l'école, quand débute-t-il ? L'enfant de l'école primaire a-t-il déjà suivi un apprentissage lui permettant de pratiquer la philosophie ? Nous ne répondrons pas ici à ces questions. D'une part des éléments de réponse sont donnés dans la partie qui traite de l'apprentissage et de l'expérience, et d'autre part, même si cela soutiendrait notre propos, cette remarque présente dans les rapports montre la surprise d'esprits remplis de préjugés.

philosophie à l'école primaire, la Discussion à Visée Démocratique et Philosophique (DVDP). Elle est promue par Michel Tozzi, Sylvain Connac et Alain Delsol et place l'apprentissage par l'expérience démocratique dans les objectifs de la pratique scolaire de la philosophie<sup>[24]</sup>. Elle tend à donner du sens aux grands objectifs de l'Enseignement Moral et Civique (EMC). On peut cependant se demander s'il ne faut pas faire un choix entre l'objectif démocratique et l'objectif philosophique. Alain Delsol commente lui-même cette approche démocratique de la pratique : « *La perspective que nous proposons s'appuie moins sur la centration vers une conceptualisation que sur la façon dont se déroule le débat.* »<sup>[7]</sup> Cela est tout à fait pertinent dans le cadre des programmes du Ministère de l'Éducation Nationale<sup>1</sup>.

### 2.3.2. Lever les obstacles langagiers en cycle 1

La justification de la DVDP à l'école tient de l'enseignement morale et civique en mettant en place une « *éducation citoyenne et éthique* » et de l'exercice de la formulation langagière d'idée — formulation et idée sont-elles dissociables ? — et rejoint les programmes et leur socle commun de compétences et de connaissances dans leurs sections sur le langage<sup>[6]</sup>. En lisière de la citoyenneté, Alain Delsol explique que pratiquée en maternelle, la DVP a pour but d'« *élargir les compétences langagières de l'élève [pour lui permettre d']apprendre à : conceptualiser, argumenter et problématiser.* » C'est apparemment un but relevant de la didactique de la philosophie. Il s'articule avec une finalité citoyenne, mais d'une manière moins directe que ce que décrivent Michel Tozzi et Sylvain Connac. En réalité, l'analyse détaillée des ateliers par l'auteur révèle que les élèves de maternelle prennent souvent la parole plus pour parler que pour être compris. D'ailleurs ceux qui ont une intention de transmission d'idée le font souvent par « *suite de mots sans syntaxe* » et invite l'interlocuteur à deviner ce qu'il souhaite exprimer. Le bon usage de la parole est un préalable à la formulation d'idées raisonnées. L'auteur insiste sur le fait que les enfants de maternelle ont une part de pensée magique, animiste et poétique qui doit continuer à se développer en parallèle de la pensée rationnelle. Mais les freins langagiers consistent en réalité le but principal de la pratique à cet âge car l'utilisation de syntaxe claire est labile, et l'emploi de connecteurs logiques très rare. Le développement de la rigueur logique n'est pas la première étape de l'apprentissage.

---

1 C'est bien l'objectif philosophique que nous défendons ici contrairement au courant Tozzi, Connac, Delsol.

*« On ne peut commencer à travailler que quand on est sur une plate-forme en dur. Le château de sable n'a jamais fonctionné. Construire des bases solides, c'est le premier acte fondateur. »*<sup>[20]</sup>

### 2.3.3. Citoyenneté et philosophie, deux objectifs distincts

D'autres courants (celui de Brénifier et de Lalanne) considèrent que l'éducation à la citoyenneté doit faire l'objet de séances distinctes car elle n'a pas les mêmes objectifs que l'atelier philosophique. Sans tomber dans l'écueil de l'égoïsme mais en promouvant un individualisme en ce qu'il permet l'être et le devenir de l'individu, il convient de provoquer l'introspection et le questionnement de la condition humaine. « *Connais-toi toi-même* » nous dirait Socrate pour lier le rapport aux autres et le rapport à soi-même. La pensée de l'humainement et de sa définition intervient donc dans la démarche de pensée de la vie sociale. Sans viser une réponse toute faite, les enfants (au delà de l'école) doivent se poser la question de ce qui est humain, de sa nature, ce qui relève d'une vie d'être qui agit humainement. Le sujet de la question est d'autant plus vif que le monde dans lequel vivent les élèves est dans une dynamique de changement rapide<sup>[18]</sup> et que par conséquent, la définition de l'humainement est plus difficile à cerner. Par quoi mes actes sont-ils conditionnés, et quel but les motive ? Plus largement, comment être et rester « *non-inhumain* »<sup>[21]</sup> ? Le questionnement de l'humain dépasse le social, le moral et le démocratique :

*« Ce n'est pas pour des raisons démocratiques, ni même morales, qu'il convient d'écouter, et de s'écouter. C'est parce que l'exigence de vérité, souveraine, nous met en présence d'une radicale incertitude. »*<sup>[8]</sup>

D'un point de vue organisationnel, la philosophie peut être pratiquée seule. On peut pratiquer sans mettre en place des dispositifs de coopération, et c'est ce que font la plupart des philosophes<sup>[8]</sup> qui travaillent sur des médias différés (livre, articles...). Alors placer l'objectif de la discussion philosophique dans une éducation à la citoyenneté car la « *façon dont se déroule le débat* » est centrale est un détournement de l'objectif premier qui est la visée philosophique.

# 3. Comment pratiquer la philosophie avec les élèves à l'école primaire ?

## 3.1. Les variants pratiques

Les didacticiens de la philosophie qui s'intéressent à son enseignement à des enfants ou des adolescents ont tracé plusieurs tendances. Il n'existe pas une unique et bonne méthode, applicable universellement. Pour autant, il ne faut pas pratiquer sans méthode<sup>[8]</sup>. Les différences entre les méthodes les plus pratiquées (Lipman, AGSAS (Lévine), Tozzi-Delsol-Connac, Institut de Pratiques Philosophiques (Brénifier, Millon)) se caractérisent principalement par des choix parmi :

- Les objectifs qui peuvent être de :
  - placer l'enfant à la source de la pensée, qu'il pense par lui-même ;
  - mettre en place un dialogue entre pensée collective et personnelle ;
  - développer les aptitudes à la logique et l'attitude éthique ;
  - pratiquer des formes de démocratie, former des citoyens ;
  - réfléchir sur la condition humaine ;
  - mener un raisonnement rigoureux.
  
- Les activités durant la pratique qui modulent selon :
  - la disposition spatiale des participants ;
  - l'instauration d'un temps de pensée personnelle préalable au travail de groupe ;
  - la scission du temps de pratique en étapes ;
  - la ponctuation du temps de pratique par des récapitulations ;
  - l'utilisation de support (roman philosophique, question, mot inducteur, fable...) ;
  - la répartition des rôles entre animateur, régulateur, participant, reformulateur...

- Les formes de guidage :
  - une grande liberté et une non-intervention du maître qui doit parfois renoncer aux attentes de contenu ;
  - un guidage favorisant le processus de pensée des élèves et stimulant l'interaction entre élèves ;
  - un guidage fort lorsque les interventions passent toutes par le maître pour assurer la rigueur logique et soulever des contradictions éventuelles chez les participants.

## 3.2. Les conditions indispensables à la réussite du débat<sup>[8]</sup>

### 3.2.1. L'environnement matériel et le temps dédié

Quel que soit le courant méthodologique, tous ont en commun d'établir un temps et un lieu dédié à la pratique philosophique avec les enfants. Le temps et les conditions : disposition des intervenants ; assis sur une chaise ou par terre ; utiliser des tables pour prendre des notes ou non ; ne rien mettre de solide entre les élèves etc. doivent être réfléchis, et propre à cette pratique. On peut se référer à des pratiques passées et/ou innover et composer.

### 3.2.2. L'incertitude et la vérité

Certains aspects de la philosophie ne peuvent être abordés avec les enfants, comme la « *connaissance par purs concepts* »<sup>1</sup> ou l'étude des textes pour une approche historique, mais d'autres aspects sont nécessaires. Ainsi la philosophie doit « *provoquer le passage du débat réflexif au "dialogue philosophique"* » dans l'optique d'un « *dialogue dans l'incertitude* ». Il s'agira de poser l'incertitude, de mettre le doute sur les vérités révélées ou mystérieusement cachées. Ainsi la vérité se construit.

La construction de vérité n'est pas suffisante pour la philosophie, mais indispensable. La philosophie procède de la recherche de vérité. Le scepticisme permettra, dans la cadre

---

1 Nicolas Go cite Giles Deleuze et Félix Guattari, *Qu'est-ce que la philosophie ?*, 1991, Éditions de Minuit

de l'école, de mettre en doute les thèses, de les interroger, et ainsi de poursuivre un but de vérité qui peut être multiple en faisant prévaloir l'incertitude sur la réponse toute faite. L'incertitude provoque la pensée, contrairement à une vérité établie comme certitude, ou à un renoncement total de vérité. La philosophie n'est ni sophisme (rien n'est vrai), ni dogmatisme (un seul discours est vrai). Elle explore les possibles.

### 3.2.3. L'engagement

Mettre en doute ses certitudes, c'est dépasser le confort de réponses établies, c'est mettre sur la table nos croyances, connaissances et valeurs très personnelles et accepter qu'on les dissèque de manière radicale et totale. « *S'exposer soi-même et sans réticence aucune, voilà ce qu'est philosopher.* »

## 3.3. La méthode

La méthode, la recette miracle qui fonctionne de tout temps et pour tout le monde n'existe pas. Que ce soit avec les enfants ou pour les adultes, philosophes expérimentés ou non, il n'y a pas de méthode unique. En revanche, il y a des méthodes. La méthode n'est pas un paramètre de la caractérisation comme philosophique ou non d'une pratique. En sciences, des méthodes scientifiques permettent de définir si oui ou non une démarche réflexive ou expérimentale est du domaine des sciences ou non. La rigueur, la recherche de vérité et l'incertitude ne sont pas l'apanage de la philosophie, même si elles demeurent indispensables à celle-ci. Ce n'est pas ça qui va permettre de qualifier de philosophique ou non philosophique une démarche. Aussi la philosophie ne définit pas un ensemble fixe de points méthodologiques. Par exemple dans la forme, la philosophie ne s'exprime pas d'une manière unique et immuable. Certains l'expriment par des choix existentiels, le cas de Diogène est emblématique à cet égard. D'autres écrivent des aphorismes ou de courts paragraphes comme Nietzsche ou Pascal. D'autres enfin mettent en scène des dialogues comme Saint Augustin ou Platon. La réflexion peut être exposée dans des ouvrages écrits, à l'oral lors de conférence. L'interaction entre penseurs peut être immédiate ou médiatae.

La réussite de la pratique philosophique en classe n'est pas garantie par une méthodologie. C'est l'expérience et l'habileté du professeur qui va mener les enfants à

répondre à leur désir de penser. On trouvera dans la littérature des comparatifs détaillés des méthodes les plus répandues<sup>[24]</sup>. Chaque professeur choisira par sensibilité ou par défaut les ingrédients qui lui sembleront les plus adaptés à sa classe, au contexte, et à lui-même. Dans notre cas, c'est les outils méthodologiques de l'Institut de Pratiques Philosophiques qui obtiennent notre faveur, principalement en raison de l'objectif qu'ils servent. L'exigence logique et formelle sera au cœur de notre pratique. Nous mettrons juste ce qu'il faut de méthodes concernant les dimensions morales, civiques et démocratiques. Ce qu'il faut pour assurer la tenue des débats.

# 4. Travail d'enquête sur l'accoutumance à penser

## 4.1. Le goût philosophique

« *(La philosophie à l'école) peut [...] prétendre à un apprentissage du goût philosophique. Le plus souvent, les expériences montrent que celui-ci ne tarde pas à se manifester.* »<sup>[8]</sup> Le goût philosophique n'est pas le résultat d'une "campagne de séduction". Les élèves doivent sentir en eux une « *nécessité intérieure* ». Le rôle du professeur n'est donc pas de séduire et rallier les élèves à son envie de pratique ou sa propre nécessité intérieure. Il doit mettre en place les conditions de l'émergence d'un goût philosophique et/ou de sa réalisation du désir pour ceux qui ont déjà ce goût. La pensée va être mobilisée dès lors que l'élève sera sensible à une « *culture du problème et du questionnement* ».

## 4.2. Philosopher, agir humainement

La pensée philosophique doit être provoquée dans des séances dédiées, bornées dans le temps et l'espace. Mais l'objectif poursuivi par le professeur qui initie ses élèves n'est pas que leur goût philosophique meurt en passant la porte de l'école. On n'est pas humain à temps partiel ni dans un lieu unique. Si l'intérêt pour le problème et la question naît chez l'élève, il l'emportera avec lui dans sa vie toute entière. La philosophie doit être pratiquée et mise à l'épreuve au quotidien, dans l'expérience ordinaire<sup>[8][9][21]</sup>.

Après avoir participé à des Ateliers de Pratique Philosophique de l'Institut de Pratiques Philosophiques<sup>[1]</sup>, certains élèves en difficultés expriment un sentiment de valorisation. L'exercice ne demande pas de mobiliser des connaissances scolaires traditionnelles, mais réclame un effort opérationnel intellectuel (compréhension, articulation et mise en relation, problématisation, déduction, synthèse...). Dans ce type de pratique, les élèves ayant des manques de connaissances pouvant les handicaper dans d'autres disciplines y voit l'occasion d'avancer plus sereinement.

À quelques exceptions qui expriment la peur de l'intrusion du doute, notamment vis à vis de la croyance religieuse, ou qui considèrent que leur enfant est trop jeune, la plupart des parents sont enthousiastes à l'idée que leur enfant participe à ces activités. Aussi certains témoignent-ils l'évolution et le changement de comportement de leur enfant :

*« ... il semblerait que l'installation du questionnement systématique soit un acquis assez important. Plusieurs parents mentionnent l'accentuation très nette de l'utilisation du "pourquoi ?" dans le discours de l'enfant. [...] Disons quand même afin de tempérer l'analyse, que ces remarques proviennent de parents dont l'enfant participait assez activement à l'atelier. »*

Quels sont les changements de comportement observés chez les élèves pratiquant la philosophie à l'école ? En quoi la problématisation est une pratique devenue réflexe par goût et par questionnement du désir ? **Plus largement, la pratique philosophique dans le cadre scolaire devient-elle une pratique personnelle et quotidienne ?**

Un travail d'enquête visera à donner des informations sur l'impact des pratiques philosophiques menées à l'école sur la vie de l'enfant en dehors de l'école, et particulièrement dans le milieu familial.

## 4.3. Le protocole

### 4.3.1. La tenue des ateliers

Pour mettre en place une telle démarche, il est nécessaire de passer par deux étapes principales. La première est de mettre en place l'activité au sein de la classe.

#### 4.3.1.1. Expérience de spectateur

Durant l'année scolaire 2015/2016, j'ai eu l'occasion d'être auditeur d'une discussion sur le thème « grandir » dans une école classée REP<sup>1</sup> avec des élèves de CE1. La classe était divisée en deux groupes d'environ 12 élèves. Méthodologiquement, la discussion suivait certaines recommandations de Matthew Lipman, notamment l'organisation en communauté de recherche, selon une « *démarche coopérative de recherche intellectuelle qui met l'emphase sur la discussion logique des idées* »<sup>[24]</sup> dirait Pierre Lebuïs, mais sans prendre de support de départ (pas de roman, pas d'histoire). Elle s'inspire également de la méthode de Michel Tozzi avec des interventions très limitées de l'animateur, sans pour autant donner des rôles aux élèves, ce qui écarte la dimension démocratique de la DVDP. Comme expliqué en partie 3.3, le professeur choisit les ingrédients les plus adaptés à sa classe, au contexte et à lui-même. Pour ce qui est de la trace laissée par la communauté, il s'agit de feuilles grand format sur lesquelles l'animateur note les idées des élèves au fur et à mesure. Nous verrons que je reprendrai cette élaboration de la trace l'année suivante lorsque j'aurai ma propre classe, et pourquoi. Dans sa méthode, l'animatrice se plaçait principalement comme rapporteure, et parfois en régulatrice. Une unique relance a été faite pendant le débat, laissant les enfants en pensée autonome. En dernière partie de séance, les deux groupes se retrouvent, mettent en commun leurs idées. Deux ou trois idées fortes sont retenues et les élèves les écrivent dans « *un cahier de philosophe* ».

La question de départ était « Qu'est-ce que grandir ? ». Du point de vue des contenus, ont vite émergé dans les échanges des préoccupations sociales (travail, responsabilité sociale...) que l'on attribuerait de prime abord aux adultes et qui sont déjà bien ancrées dans l'esprit de ces enfants de sept ans. On peut imaginer que la loi s'applique et que ces enfants de sept ans ne sont pas concernés directement ni par l'emploi ni par le chômage. Ce serait donc leur lien quotidien aux adultes et le partage régulier des expériences des parents, des frères et sœurs plus âgés qui les poussent à aborder de tels problèmes. La

---

1 REP : Réseau d'Éducation Prioritaire. Depuis 2015, les ZEP (Zones d'Éducation Prioritaire) ont laissé la place aux REP et REP+. Un établissement scolaire est classé REP lorsque son indice social atteint un certain seuil. Il est calculé notamment en fonction du taux de CSP (Catégories Socio-Professionnelles) défavorisées et du taux d'élèves habitants dans une Zone Urbaine Sensible. Dans un établissement REP, le nombre d'élèves par classe est globalement plus faible, les professeurs bénéficient de décharges pour travailler en groupe, d'aide spécifique par la formation et par la présence de maître plus (dispositif plus de maîtres que de classes) et des primes encourageant la stabilité de l'équipe éducative. Dans les écoles maternelles, des classes de Toute Petite Section accueillent les enfants de moins de

3 ans. Pour un aperçu, voir sur le site internet gouvernemental<sup>[16][17]</sup>.

mission générale de l'école étant de faire passer progressivement ces individus mineurs vers la majorité avec pour objectif qu'ils l'aient atteinte à 18 ans<sup>[22]</sup>, il nous est délicat ici de juger du bien fondé de l'implication des enfants dans les problématiques de responsabilité des individus majeurs en fonction de leur âge puisque les écoliers sont, par définition, en période de transition, mais considérons tout de même ce seuil légal des 18 ans. Nous notons toutefois que si le partage des préoccupations fonctionne dans un sens (des majeurs vers les mineurs), il est possible qu'il en aille de même dans l'autre sens, et que les élèves partagent leurs préoccupations avec leurs parents, qu'ils évoquent au moins ce qu'ils vivent à l'école, et parmi le paysage des expériences scolaires, la pratique philosophique. On peut espérer que les adultes qui entourent les enfants sont aussi préoccupés par les problématiques des élèves et s'intéressent aux activités qu'ils pratiquent. La mission éducative des parents en lien avec l'école prendrait son sens tel qu'elle est décrite par B. Stiegler<sup>1</sup> :

*« Comment être intelligent, et en particulier, comme être plus intelligent, ou du moins être aussi intelligent que ceux qui sont déjà très intelligents [...] ? Cela commence par devenir plus intelligent que ce que l'on est déjà soi-même : cela commence par faire progresser son intelligence, ce que l'on appelle aussi s'élever, mais aussi élever le niveau général de l'intelligence, notamment en élevant ses enfants, et en faisant que ces enfants élèvent le niveau de l'intelligence collective, et par la même celle de leurs propres parents [...] »<sup>[22]</sup>*

Dans ce cas, la matière qui nous intéresse — le témoignage des adultes sur l'export de la pensée philosophique en dehors de l'école par l'enfant-élève — nous permettra de mener notre étude avec une voie d'entrée pertinente.

#### 4.3.1.2. Expérience pratique préalable

Le stage filé prévu par l'ÉSPÉ<sup>[25]</sup> durant l'année 2016 m'a mis en situation d'enseignement pendant 10 jeudis consécutifs dans une classe de CP/CE1 dans une école de proche campagne dont le public est dit *plutôt favorisé*. J'en profitai pour mettre en place des ateliers de pratique philosophique avec les 17 élèves dont on m'octroyait la charge une partie de la journée. Adaptant les méthodes pour qu'elles me correspondent mieux,

---

1 voir référence p.63 et 64, Premier chapitre : *La destruction de l'appareil psychique juvénile*, section 11 : *Psychopouvoir de la bêtise et politique industrielle de l'intelligence*.

je m'inspirai de ce que je vis dans l'école REP tout en intervenant davantage pour forcer les développements par les élèves, et parfois les mettre face à leurs incohérences ou leurs propres contradictions comme je l'avais vu dans les interventions filmées d'Oscar Bréfinier<sup>[2]</sup>. Au fur et à mesure des quatre ateliers, je me reconnus plus proche des méthodes de l'Institut de Pratiques Philosophiques. Le choix des thèmes est un peu fortuit car j'ai fait confiance à l'intervenante que j'avais vu pratiquer et qui m'avait partagé ses supports de préparation sans franchement me poser la question de savoir si les thèmes correspondaient bien aux élèves que j'avais avec moi, me reposant sur le fait que dans les deux classes étaient des élèves de CE1. Nous avons donc traité des thèmes prévus dans la programmation de l'école REP, à savoir que nous sommes partis des questions inductrices suivantes : "Qu'est-ce que grandir ?", "Qu'est-ce qu'un animal ?", "À quoi sert l'école ?", "Pourquoi travaille-t-on ?" sans utiliser de support pédagogique (roman, album, vidéo...).

Je fut assez surpris par l'écart entre les notions abordées par mes élèves et ceux de la première école. Est-ce le cadre social ? Peut-être. Toujours est-il que ce qui s'est déroulé durant ces ateliers m'a permis de prendre la mesure des écarts entre les élèves au niveau des objets de préoccupation et dans l'implication face aux responsabilités sociales des individus. Les connaissances tout juste naissantes en biologie animale des jeunes élèves, même de CE1, ont parfois ralenti le débat lors de l'élaboration d'exemples pour illustrer les thèses avancées par les élèves eux-mêmes. Par exemple, avant même de faire des approches conceptuelles, il a fallu préciser que les vaches n'ont pas d'écailles mais des poils. Une fois les différences entre les publics intégrées, je m'appliquai à garder le cap. Mon objectif était de les pousser à la rigueur et à la cohérence des propos, quelles que soient les représentations sociales qu'ils portaient comme bagage. Rapidement, je pris conscience que comme dans toutes les disciplines, il faut veiller à bien définir l'objectif de séance. En l'occurrence, les contenus m'importaient peu. Ainsi je gardai la trace relative au contenu pour moi, et laissai aux élèves la progression de la cohérence, de la quête de vérité, et surtout l'envie de recommencer. Cet objectif fut atteint. De mon côté, j'appris où se situait l'essentiel et je m'améliorai dans l'animation de tels ateliers.

#### 4.3.1.3. Tenue des ateliers pour l'étude de ce mémoire

Pour l'année scolaire 2016/2017, je suis nommé comme professeur des écoles stagiaire dans une école ne faisant pas partie du Réseau d'Éducation Prioritaire, et où la

mixité sociale fonctionne. Des enfants issus de familles en difficulté sociale et avec un rapport compliqué, mais non conflictuel, à l'école côtoient d'autres enfants dont les familles ont un capital culturel parfois élevé avec un habitus scolaire bien présent. L'inspection me confie une classe de vingt-cinq élèves de CE2/CM1 la première moitié de chaque semaine, classe avec laquelle je vais devoir traiter de d'Enseignement Morale et Civique et donc pouvoir organiser des ateliers de pratique philosophique.

L'objectif est de pratiquer la philosophie avec les élèves puis de mener des entretiens avec les parents en fin d'année pour qu'ils témoignent d'une évolution ou non en rapport avec les ateliers menés cette année. Il faudra donc multiplier les ateliers pour que l'impact puisse avoir des chances de ne pas être nul. Il faudra dégager au préalable les écarts de participation car nous avons vu que les rares témoignages de parents viennent de ceux dont les enfants sont les plus actifs.

#### 4.3.1.4. Le choix de la trace

Pour que la preuve d'une implication personnelle de la part de l'élève ne soit pas en réalité celle des parents<sup>1</sup>, il ne faut pas que les parents puissent provoquer le témoignage de l'enfant sans que cela ne vienne de lui. Aussi, si l'on tient un « *carnet de l'apprenti philosophe* » tel celui que j'ai pu voir dans la première école pour y inscrire la « *sagesse du jour* »<sup>[12]</sup> comme le recommande M. Lipman, les parents le verront et l'on risque de biaiser la trace naturelle attendue, celle que l'enfant va produire oralement et spontanément, de sa propre initiative, au sein de sa famille. Même si pédagogiquement, j'estime l'usage du *carnet* justifié et souhaite le mettre en œuvre, je fais le choix de l'écarter pour les besoins de l'enquête. Pour que les élèves bénéficient tout de même d'une *extra-mnésie*, j'ai fait le choix de la photographie de la trace écrite au tableau.

En m'inspirant de la trace générée lors des débats menés par la classe de l'école REP, j'élabore au tableau, avec le concours des élèves, une représentation textuelle schématique du contenu avancé par les élèves. À la fin de la séance, je photographie le tableau pour pouvoir poursuivre le travail dans les séances futures en y faisant référence si besoin. Dans l'approche directive que j'adopte, il peut être possible de mettre en évidence une contradiction entre deux idées soutenues dans deux séances différentes. La classe étant

---

1 voir en annexe partie 8.4, prise de parole 28 par exemple

équipée d'un vidéo-projecteur, il est alors très facile de se référer aux traces générées lors de séances antérieures. Ces photographies figurent à la fin des ateliers transcrits en annexe.

#### 4.3.1.5. Les règles des débats

Le déroulement des débats est soumis à plusieurs règles énoncées aux élèves :

- Je parle uniquement si j'ai l'objet de parole.
- Je lève le doigt pour obtenir l'objet de parole.
- Le régulateur distribue la parole.
- On juge les idées et non les personnes.
- Tout le monde peut dire ses idées.
- J'ai le droit de ne pas parler.
- Ceux qui n'ont pas encore parlé sont prioritaires.

#### 4.3.2. Les entretiens

La première étape est donc de tenir les ateliers de pratique philosophique avec les élèves. La seconde consiste à consulter les parents. Ils ne sont pas prévenus ni par la direction, ni par moi-même mais peuvent toutefois savoir que des ateliers peuvent avoir lieu. Ces pratiques étant une modalité proposée dans les programmes d'Enseignement Moral et Civique de 2015, consultables par tous<sup>[14]</sup>, les parents peuvent s'attendre à ce qu'ils soient déployés dans notre classe. Il faudra prendre en compte leur connaissance ou non de ce fait dans l'enquête.

L'objet d'étude sera explicité au milieu de chaque entretien et précisé à la fin. L'approche compréhensive permet de laisser apparaître des connaissances qui auraient pu rester non-dites avec un questionnaire totalement directif et fermé. Un entretien semi-directif est la solution la plus appropriée à notre objet d'étude<sup>[23]</sup>. Pour donner valeur à des recueils de témoignages dans de telles conditions méthodologiques, il faut se fixer pour but d'arriver à saturation des modèles<sup>[3]</sup>. Les informations données par les familles vont différer mais se chevaucher dans les sujets abordés. Lorsque les entretiens ne fourniront plus de nouvelles informations, le modèle sera saturé et l'exploitation devient fiable. Le

modèle sera établi au fur et à mesure que les premiers entretiens se tiendront car l'absence de travaux similaires ne nous donne aucun modèle a priori. Le contexte (institutionnel, personnel et professionnel) n'exclut cependant pas une poursuite de l'enquête en dehors des limites de cette classe et du calendrier scolaire en explorant les possibilités offertes par des classes d'autres établissements pratiquant des ateliers similaires. L'étude peut aussi être poursuivie les années suivantes.

# 5. Analyse des données

## 5.1. La participation des élèves

Sur l'ensemble des débats menés avec la classe dont les retranscriptions sont disponibles en annexe, les prises de parole des élèves ont été grandement différentes en quantité d'un élève à l'autre. Une première analyse quantitative permet de voir les grandes tendances se dégager.

### 5.1.1. Le comptage des caractères, un indicateur quantitatif

Le compte est fait sur le nombre de caractères utilisés pour retranscrire les paroles de chaque élève pour chaque débat. D'un point de vue technique, il était plus facile de compter le nombre de caractères plutôt que le nombre de mots. L'incidence de ce choix est négligeable puisqu'en comptant le nombre de mots pour chaque élève qui a participé au premier débat, on observe une faible variation du nombre de lettre par mot. En résulte une courbe décalée mais de même profil entre nombre de caractères et nombres de mots. Voici les deux courbes.

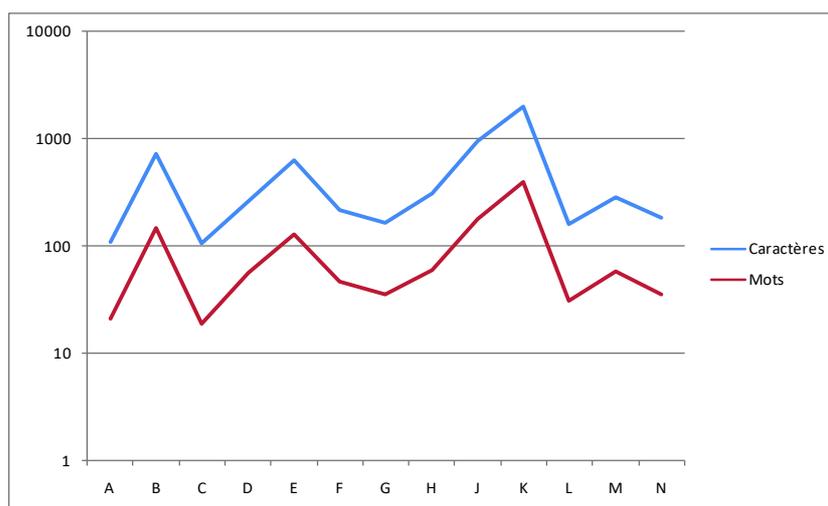


fig. 1 : Nombre de caractères et de mots utilisés pour la transcription des paroles des élèves lors du débat du 26 novembre 2017.

On ne peut évidemment pas déduire la richesse d'une idée du nombre de caractères utilisés pour l'exprimer. D'autres approches sont à envisager.

### 5.1.2. Les axes d'analyse alternatifs

Les écueils rencontrés pour faire un corollaire entre l'élément d'analyse et le caractère philosophique du propos sont les suivants :

- Il n'y a pas de lien direct entre le nombre de caractères et le nombre de phonèmes.
- Il n'y a pas de lien direct entre le nombre de phonèmes et le nombre d'unité sémantique.
- Les sémèmes s'expriment avec un nombre très variable de mots et donc de caractères.
- Une analyse sémantique n'apporterait pas non plus de solution car ce n'est pas le nombre de sémèmes qui permettent de déterminer le caractère innovant d'une formulation langagière ni son aspect philosophique.
- Un travail d'analyse logique et philosophique pourrait fournir un indicateur plus en adéquation avec l'objet de l'étude. Cependant, il faudrait d'une part pouvoir garantir l'objectivité d'une telle analyse, et d'autre part, cette analyse demanderait des outils d'enregistrement des relations entre les interventions qui restent à concevoir<sup>1</sup>.

Nous poursuivrons donc l'évaluation quantitative en nous basant sur le comptage des caractères issus de la transcription. Ce n'est pas un indicateur de la qualité du propos, ni de sa densité, encore moins de son aspect philosophique. En revanche, c'est un bon indicateur quantitatif pour déterminer quels sont les élèves les plus actifs et les moins actifs en parole, au moins quantitativement.

### 5.1.3. Dénombrement des caractères

#### 5.1.3.1. Résultats

Après transcription des débats et dénombrement des caractères, on obtient les résultats suivants.

---

1 voir partie 5.1.4.3. Les topologies de réseau de pensée et l'activité des élèves

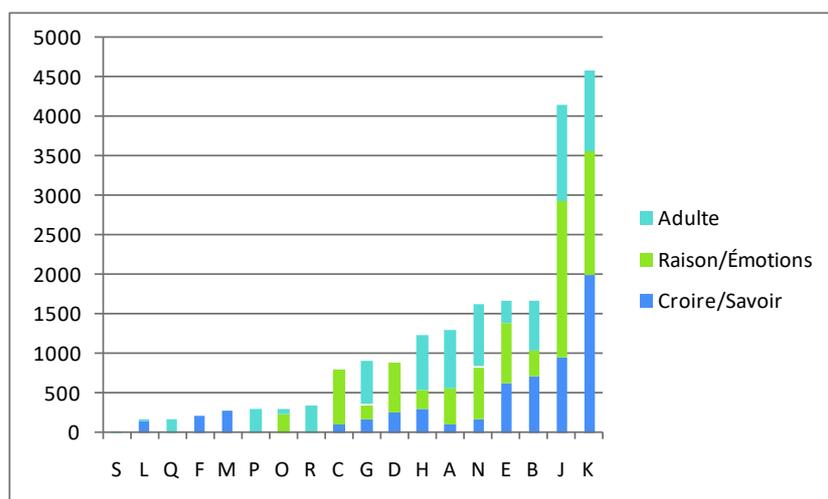


fig. 2 : Nombres de caractères de la transcription des interventions cumulées en fonctions des intervenants (hors animateur).

Le dénombrement des caractères des transcriptions cumulées sur plusieurs débats (voir séries fig. 2) permet de mettre en évidence les écarts entre les élèves actifs voir très actifs, et les élèves peu actifs. Les élèves n'ayant pas pris la parole ne sont pas représentés. Ainsi, l'élève K a pris la parole à hauteur de 4 592 caractères et est l'élève qui s'est le plus exprimé. On voit que l'élève J a un niveau d'activité semblable, avec 4 151 caractères. Derrière, les élèves de C à B — les élèves sont classés par ordre croissant du nombre de caractères de transcription, tous débats cumulés — forment un peloton. Ce dont parle Oscar Bréfinier dans son ouvrage en désignant « *l'enfant (qui) participait assez activement à l'atelier* » apparaît clairement ici.

### 5.1.3.2. Évolution de la répartition des prises de parole en fonction du débat

Les écarts entre élèves sont sensibles. Il faut cependant nuancer ces écarts en observant l'évolution des élèves (voir figures suivantes). Certains (L, F, M) n'ont peut-être pas été séduits par l'expérience du premier débat et n'ont pas participé aux autres débats. D'autres, au contraire, se sont abstenus de prendre la parole au début, puis sont intervenus dans les débats suivants. C'est le cas pour Q, P, O et R. Mais ce n'est pas ce qui est le plus important car les premiers thèmes ne les ont peut-être pas inspirés. Il faut le noter, mais il ne faut pas en tirer de conclusion non fondée.

D'un point de vue plus général, on observe que le premier débat a été surtout l'occasion pour K de participer de manière centrale. Son caractère de *chef* qui se remarque

dans d'autres cas<sup>1</sup> s'est exprimé assez aisément lors du premier débat. Son aisance scolaire lui a donné une certaine assurance qui en fait un élève idéal pour une implication immédiate dans la pratique. Le second débat a été surtout animé par K et par J. J présente un caractère bien moins dirigiste que K, mais son habitude de participer activement à l'oral dans les autres séances et son aisance scolaire en fait également un élève tout désigné pour être actif.

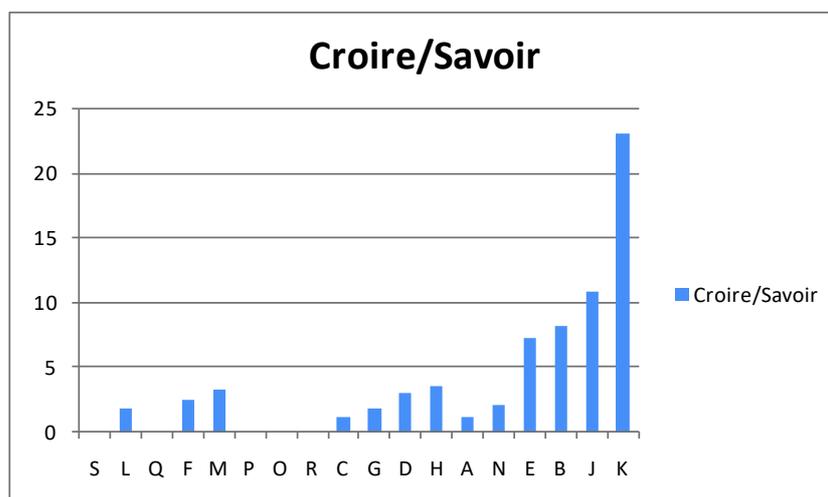


fig. 3 : Répartition de la parole en fonction des élèves, exprimée en pourcentage de la parole totale du débat sur « la différence entre croire et savoir », hors paroles de l'animateur.

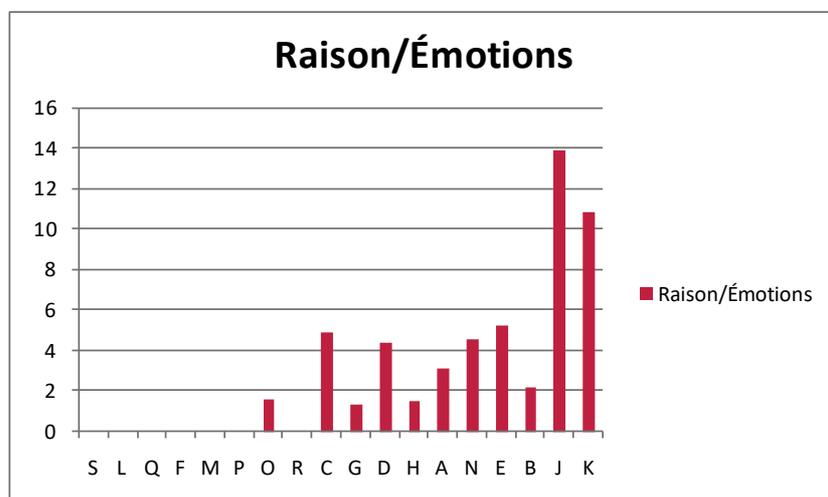


fig. 4 : Répartition de la parole en fonction des élèves, exprimée en pourcentage de la parole totale du débat sur « l'usage de la raison et des émotions », hors paroles de l'animateur.

La nouveauté est plus visible sur la représentation de la répartition de la parole lors du troisième débat. La répartition est beaucoup plus homogène. Les deux élèves les plus

1 Ces observations ne sont appuyées sur aucune évaluation rigoureuse et repose sur mon ressenti en classe pendant quelques mois, sur les témoignages de ses enseignants des années précédentes, et des autres élèves. Sa prise de position comme chef a fait l'objet de discussions en classe entière.

actifs restent actifs, mais les élèves constituant le peloton s’emparent un peu plus du débat. Les deux élèves les plus actifs cèdent de la place pour que d’autres élèves prennent la parole et en plus grande quantité. Ainsi la parole est plus équitablement répartie. C’est dans le développement des idées et l’augmentation de la quantité de parole que le transfert s’opère. Car le nombre d’élèves participant au débat est assez stable. 13 élèves ont pris la parole lors du premier débat, 11 durant le deuxième, et 12 lors du troisième (deux interventions négligeables ne sont pas comptabilisées).

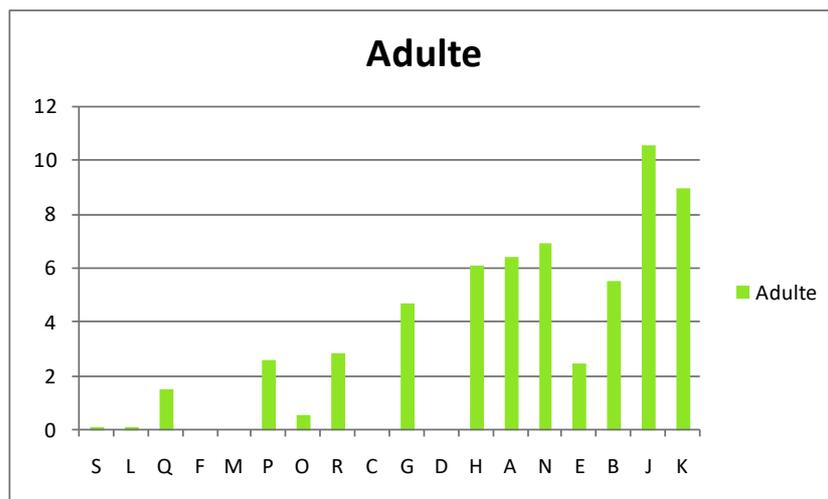


fig. 5 : Répartition de la parole en fonction des élèves, exprimée en pourcentage de la parole totale du débat « quand devient-on adulte », hors paroles de l’animateur.

#### 5.1.4. Les indicateurs de dynamique du débat

Une disparité de quantité de parole telle qu’on peut la lire sur la fig. 2 nous mène à nous poser la question de la possibilité de construction d’une réflexion par les élèves les moins actifs. La dimension sociale de la pratique autorise une construction de la pensée avec une intervention unique par élève, à condition qu’un ensemble d’interventions de plusieurs enfants différents participe à une même construction. À la lecture des transcriptions, on s’aperçoit que bien souvent, une idée forte est lancée en début de débat. Puis des élèves interviennent ponctuellement et commencent leurs interventions par « *Je reviens sur l’idée d’un tel* » où un tel est justement l’élève qui a lancé l’idée forte du début du débat. La plupart des élèves reviennent sur l’idée du début du débat sans prendre en compte les interventions intermédiaires entre la leur et celle du début de débat, créant une réflexion plus par accumulation de pistes, sous forme d’étoile, plutôt que sous forme d’un fil<sup>1</sup> de réflexion qui

1 voir partie 5.1.4.3

représenterait un enchaînement logique des interventions, faisant progresser la réflexion du groupe. Ces interventions intermédiaires suscitent souvent peu de réactions des autres élèves. La construction de la pensée envisagée par l'ensemble d'interventions imbriquées et liées par la logique ne fonctionnent la plupart du temps que très peu. L'avancée peut se faire par deux façons possibles de prendre la parole. La première est une intervention longue durant laquelle l'élève va rappeler une idée présentée antérieurement, puis développer une nouvelle idée, soit en prolongement, soit en opposition, soit en nuance, à travers un discours relativement long. La seconde est de prendre la parole pour une intervention assez courte mais dont l'idée, si elle n'est pas clairement formulée, va susciter des réponses (des autres élèves parfois, mais surtout de l'animateur). L'élève, au lieu de laisser aux autres le soin de développer son idée, va reprendre la parole pour préciser sa pensée, déconstruire une objection etc. C'est un dialogue dynamique d'échange. Deux indicateurs se dessinent pour exprimer la construction d'une pensée : la longueur des prises de paroles et le nombre de prises de parole.

#### 5.1.4.1. La longueur des prises de parole

Deux cas éclairants sont ceux des élèves K et J. K occupe 13,28 % de la parole totale des débats, J en occupe 12 %, et chaque élève du peloton prend environ 4 % de la parole totale. Avec les indicateurs de quantité de caractères de transcription, ces deux élèves ont un profil proche. Si l'on compte le nombre de prise de parole, K est à 11 (dont une intervention de régulation sous forme d'onomatopée, voir 8.3 intervention 87) alors que J est à 36. On peut supposer que K prend le temps de développer ses idées et opte pour la première manière de construire ses idées : le discours long. Après confrontation des données de transcription, on observe que d'autres élèves adoptent cette démarche, même si pour eux, le nombre faible de prises de parole les place dans le peloton.

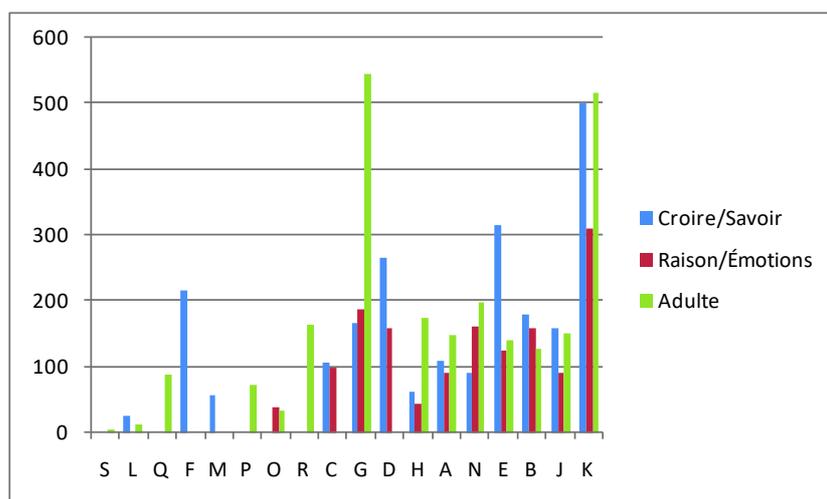


fig. 6 : Nombre de caractères par prise de parole en fonction de l'élève.  
Données issues des transcriptions des débats disponibles en annexe.

On observe que les élèves F, G, D et E ont des prises de paroles assez longues, dépassant les 200 caractères alors que la moyenne est de 122 caractères par prise de parole pour l'ensemble des élèves. Le cas de l'élève F est particulier car on constate que son classement *hors peloton* en ce qui concerne la quantité de parole rapportée dans la fig. 2 vient de son absence de participation au débat *Raison/Émotions* et *Adulte* alors qu'il était bien présent et opte pour le discours *long*.

#### 5.1.4.2. Le nombre de prises de parole

Contrairement à une collection d'opinions, à une parole hachurée et éclatée parmi les élèves, l'instauration d'un échange stable entre des interlocuteurs qui font évoluer leur propre pensée par des prises de parole multiples nous met sur une piste d'analyse pour dégager les profils d'élèves qui développent et font le plus évoluer leurs idées. L'indicateur numérique est le nombre de prises de parole. Cette fois, plutôt que de nous intéresser uniquement à la quantité de parole ou à la longueur des prises de parole, nous allons voir quels sont les élèves qui utilisent le dialogue pour exprimer une idée et la faire évoluer de manière sociale. Le nombre d'interventions est présenté dans le graphique suivant.

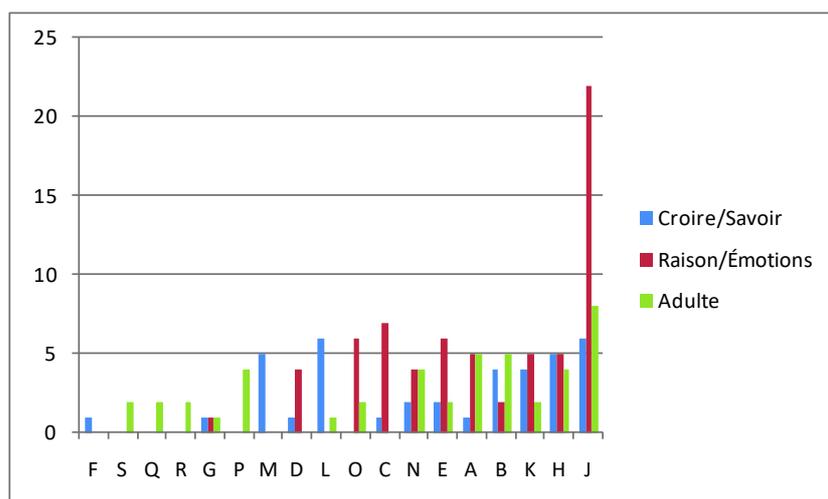


fig. 7 : Nombre de prises de parole par élève par débat

L'élève J a utilisé cette démarche discursive sociale dynamique de manière très marquée lors du débat *Raison/Émotions* et de manière plus modérée durant les autres débats, mais toujours dans la tranche haute (6 et 8). D'autre part, on peut réduire le nombre d'interventions de J de 22 à 14 si l'on retire les réponses à des questions fermées sans développement, et les prises de parole hors sujet. 14 reste un nombre élevé en regard du reste des autres élèves.

Il est important de noter que l'homogénéisation du nombre d'intervention est principalement due à la règle du débat selon laquelle on donne prioritairement la parole aux élèves n'ayant pas encore parlé dans ce même débat. Cette règle tend à favoriser la démarche du long discours plutôt que celle de l'interactivité par courtes prises de parole. L'étude des profils d'élèves (discours long ou construction dynamique du discours) est intéressante, mais biaisée par la méthode d'animation de la discussion et les considérations sur le rôle de l'enseignant<sup>1</sup>.

Il convient d'ordonner ces nombres différemment pour obtenir un élément de réponse à notre question initiale : quels sont les élèves les plus actifs et les moins actifs ? Par son approche cumulative, cet indicateur n'est pas significatif de la stratégie employée. C'est précisément ce vers quoi nous souhaitons tendre. L'indication n'étant plus si l'élève adopte tel ou tel démarche discursive, mais s'il est actif sur l'ensemble des ateliers. La figure suivante présente le nombre cumulé d'interventions aux cours des débats.

1 voir partie 2.2.4

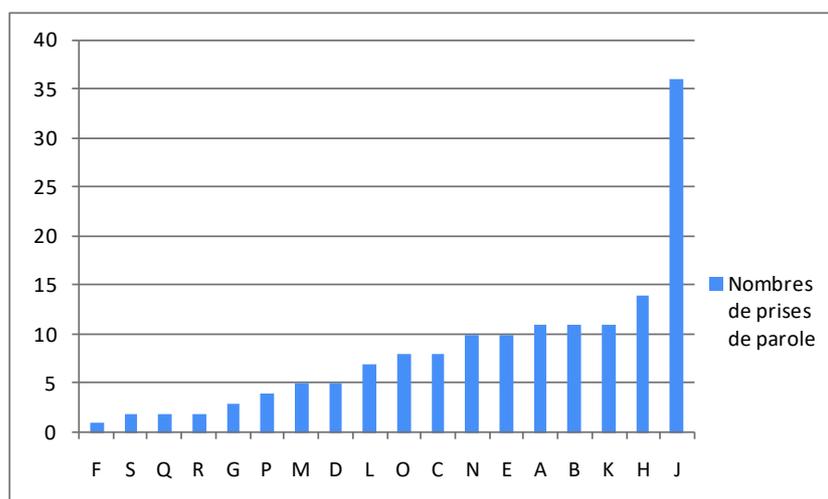


fig. 8 : Nombre de prises de parole par élève cumulées sur l'ensemble des débats

On observe un fort impact de la régulation assurée par l'animateur sur la répartition des prises de parole. Cependant, cela n'exclue pas les différences entre élèves. Cette régulation lisse la courbe sans en effacer la tendance. On peut lire que certains élèves paraissent plus actifs que d'autres d'après cet indicateur. L'activité indiquée par le nombre de prises de parole est multifactorielle.

Cet échange, ce discours social, peut être à l'initiative de l'animateur qui, sentant venir une piste féconde pour la discussion, stimule l'élève par des questionnements et des relances. Cela peut également être plus subtil. L'élève peut lui-même rester évasif sur son idée pour trois raisons possibles qui ne sont pas incompatibles :

- parce qu'il croit avoir été clair alors qu'il ne l'a pas été ;
- parce qu'il lance une brève d'idée laissant le reste du groupe ou l'animateur développer la pensée (par manque d'outils langagiers, d'outils logiques, d'effort intellectuel, etc.) ;
- parce qu'il est satisfait de sa pensée, posant son discours comme conclusif.

Dans le dernier cas, l'évolution de l'élève dans la pratique philosophique est la plus grande car c'est là que la confrontation à la communauté va le plus l'enrichir. Cet enrichissement est conditionné par la réponse du groupe. Si les interventions suivantes forment à nouveau une étoile d'opinion, l'élève à l'origine de l'idée n'a pas d'apport. Si le groupe réagit, l'enrichissement est maximum. L'opposition ou le développement prolongé va être un réel apport pour tout le groupe. C'est souvent le cas, même si la plupart du temps

une combinaison des raisons 1 et 3 peut-être soupçonnée. C'est justement parce qu'elles sont concises que les interventions courtes font émerger des mots clés pour lesquels la clarification conceptuelle est facile à solliciter. Il reste évidemment à *transformer l'essai* par un travail de groupe.

Enfin, il existe une quatrième raison à un nombre élevé de prises de parole. Certains élèves peuvent déroger à la règle qui contraint au silence ceux qui n'ont pas l'objet de parole.

#### 5.1.4.3. Les topologies de réseau de pensée et l'activité des élèves

Comme l'évoque Alain Delsol dans ces travaux sur les discussions menées en maternelle<sup>[7]</sup>, l'objectif langagier est premier<sup>1</sup>. Il demeure pertinent dans une discussion avec des élèves plus âgés. Dans la classe de CE2/CM1, ce travail langagier est très variable d'un élève à l'autre. Pour certains élèves, formuler une idée de manière précise, en portant l'attention sur la justesse du choix des mots n'est pas chose aisée. Placer la dimension langagière comme objectif est une bonne chose. Lorsque l'élève sera plus exercé, qu'il aura plus de vocabulaire défini à sa disposition, qu'il maîtrisera l'usage des connecteurs logiques, il pourra plus facilement rejoindre une réflexion construite socialement car la langue est le médium de la mise en réseau des pensées.

Dans une discussion dont l'objectif est principalement de lever l'obstacle langagier, la pensée s'organise soit en juxtaposition d'opinions<sup>2</sup>, soit en étoile. À la manière d'un réseau informatique, il va y avoir une pensée qui va stimuler des réactions réflexives ou de l'ordre de l'opinion, mais une unique pensée va stimuler plusieurs réactions. C'est le cas de la topologie en étoile. Une idée devient nœud centrale. Les apports de niveau suivant — qui poursuivent l'idée en la justifiant, en l'illustrant, en la déconstruisant, en la prenant pour base pour apporter une nouvelle idée — se font en partant de cette idée. Il n'y a pas de lien entre les apports de niveau 2 (fig. 9).

---

1 voir partie 2.3.2. Lever les obstacles langagiers en cycle 1

2 La juxtaposition d'opinions pose clairement le problème de l'attribut philosophique de la pratique.

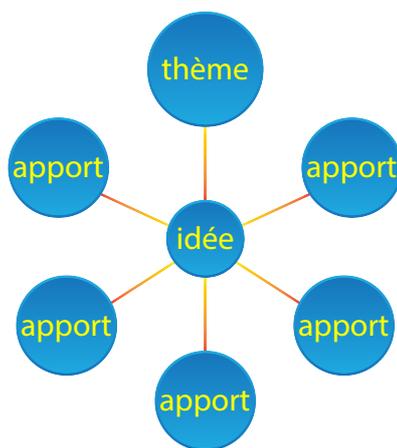


fig. 9 : Schéma de la topologie en étoile. L'idée de niveau 1 va provoquer des apports de niveau 2 qui ne sont pas connectés directement entre eux.

Chaque apport peut devenir un nouveau centre d'étoile. Chaque étoile étant la racine d'un arbre, la construction collective de la réflexion se fait selon une topologie d'étoile d'arbre, c'est à dire fractale (fig. 10).

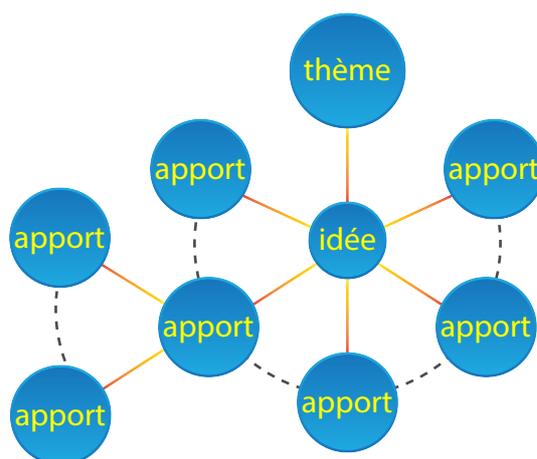


fig. 10 : Schéma d'une topologie fractale très simple

La construction d'un réseau d'apports n'est en réalité pas limitée par le rapport entre apport parent et des apports enfants<sup>1</sup>. Sitôt que l'objectif langagier est dépassé, elle se rapprocherait bien plus d'un réseau maillé multidimensionnel par couches. Chaque apport peut être en relation avec un nombre non déterminé d'apports. Chaque apport peut se placer comme une *augmentation* d'un apport précédent. Schématiquement, un apport qui augmenterait d'autres apports se situerait au dessus de ces apports. D'un manière très formelle, on retrouve l'idée beaucoup plus symbolique « *d'élever le débat* ».

1 Cette structuration par imbrication d'éléments est celle employée pour organiser la plupart des données informatiques. À ce titre, on peut citer par exemple l'eXtensible Markup Language. Mais la structure d'un réseau d'apport dans un débat philosophique est davantage à rapprocher d'un réseau de nœuds communicants comme on modélise en réseau informatique et non en structuration de données.

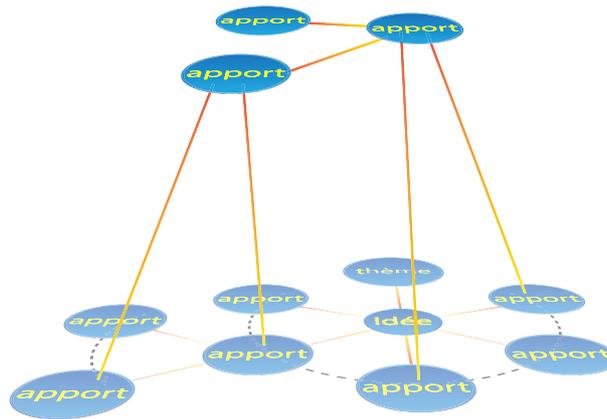


fig. 11 : Schéma d'une topologie maillée multiniveau.

Chaque apport peut être construit à partir de d'importe quels apports. Dans ce type de discussion, la nouveauté se trouve principalement dans deux types d'apport. Les apports qui se basent sur une combinaison d'apports antérieurs et qui trouvent leur génie dans la confrontation des idées et les apports qui se basent sur une expression de l'expérience propre à chacun et qui peut ne pas être partagée entre les élèves avant qu'elle soit exprimée à ce moment du débat. La structure du débat est donc complexe et est une combinaison des modèles plus simples en arbre, en étoile et en bus. Cette modélisation est une formalisation de ce que dit Saint Augustin à propos du rôle du maître. L'apprentissage ne se fait vraiment que par mise en relation de connaissances déjà existantes. C'est la mise en réseau, la création d'un motif de connaissance qui va avoir une identité propre et devenir une idée élaborée<sup>1</sup>. C'est ainsi que se construit la réflexion dans le groupe sociale qu'est la classe. La pensée se construit par réseau, et le génie réside dans la création d'un motif unique.

Une analyse des transcriptions en organisant les interventions des élèves d'après un modèle maillé multiniveau permettrait de voir où se place l'élève dans cette topologie complexe du débat, et ainsi de voir son activité. Il faudrait également trouver le système de pondération des interventions sans doute en donnant un poids à chaque prise de parole en fonction du cheminement dont elle est issue et du cheminement qu'elle provoque. Chaque maillage pourrait être identifié par des coordonnées et un barycentre. Une intervention serait alors valorisée d'après ces données environnantes.<sup>2</sup>

1 « élaborée » dans le sens de labor, le travail, l'effort de mise en relation des connaissances.

2 Les données environnantes créent un paysage de données (au sens mathématiques) qui définit la qualification de chaque intervention.

## 5.2. Les entretiens avec les parents

Comme décrit en partie 4.3.2, les premiers entretiens ont pour vocation d'établir un questionnaire plus précis et ainsi de créer le modèle d'informations que l'on souhaite obtenir.

La première approche a été de concevoir l'entretien en deux temps : un premier temps assez général sur la scolarité et le rapport de l'enfant à l'école ; un second plus précis sur les ateliers de pratiques philosophique. Voici les questions de départ et de relance :

Introduction :

- Je souhaite mener une enquête sur l'enseignement pour un travail de recherche. Puis-je enregistrer ?
- Globalement, comment s'est passée l'année ?
- Selon vous, sous quels aspects votre enfant a-t-il le plus évolué ?
- Est-ce que cela correspond à l'image que vous vous faisiez du CM1 ?
- Durant l'année, votre enfant a-t-il évoqué des sujets traités en classe et qui vous auraient étonné ? Et si oui lesquels ?

Questions sur le sujet :

- Pensez-vous que l'école a un rôle à jouer pour le développement de l'esprit critique des enfants ? Si oui de quelle manière ?
- Pensez-vous qu'au-delà des savoirs scolaires traditionnels, l'école peut permettre aux élèves de se poser des questions plus générales sur des domaines plus personnels ou philosophiques ? Si oui lesquels ?
- Votre enfant a-t-il évoqué la pratique philosophique menée en classe ? Si oui comment cela s'est-il manifesté ?
- Que pensez-vous de ce type d'ateliers ?

Les entretiens avec les parents restent à mener. J'ai rencontré deux pères d'élèves en cette fin d'année, et les traces recherchées sont présentes chez leur enfant pour l'un des deux.

L'objectif qui est de recueillir les témoignages des parents pour identifier exhaustivement les manifestations des enfants concernant les ateliers menés n'est pas atteint. Cependant, des étapes ont été franchies. À l'analyse des premiers entretiens, on peut déjà dégager des idées. On peut notamment préciser les questions à poser aux parents lors des entretiens.

De manière générale, le père de O et le père de H estime que leurs enfants ont gagné en autonomie et en maturité. (8.5 réplique 10, et 8.4 propos hors entretien) D'après le père de O, il a « *Plus de réflexion. Il prend plus le temps de réfléchir.* » (partie 8.4 réplique 6) Il s'agit aussi de deux élèves qui parlent de leurs activités scolaires avec leur famille respective. O parle « *régulièrement* » de ce qui se passe en classe et les parents s'intéressent : « *Et nous on le questionne aussi souvent.* » (8.4 réplique 12), et H « *en parle beaucoup avec sa soeur, avec sa maman.* » (8.5 réplique 14) Ce sont donc deux élèves qui ont une participation moyenne pendant les débats mais qui relatent leurs journées à leur entourage (304 caractères pour O et 1 235 caractères pour H).

Il faut ensuite dégager les réponses qui concernent directement notre sujet. D'après les pères interrogés, la mission de l'école est de développer l'esprit critique, mais pas en CM1. (8.5 réplique 20) C'est une mission que le père de O attribue plutôt au collège. « *Je pense pas qu'en CM1 que... je sais pas si il y a vraiment cette réflexion là.* » (8.4 réplique 16) Le père de H pense que pratiquer en primaire est une bonne chose, même si le « *recul* » n'est pas le même en fonction de l'âge : « *Je pense que c'est bien, mais on peut pas avoir les mêmes discussions. Nous on a fait de la philosophie à partir de la première ou de la terminale.* » (8.5 réplique 58) Le père de O soutient l'idée selon laquelle « *l'école a un rôle à jouer pour aider les enfants à se poser des questions* » (8.4 réplique 21). Et les questions traitées en classe sont traitées aussi en famille. H a posé une question vue en classe telle quelle à sa famille et la discussion s'est engagée. (8.5 répliques 35 et 36) D'autres questions émergent spontanément dans le milieu familial. La période d'élection présidentielle a suscité des questions des enfants pour leurs parents dans les deux familles étudiées.

Concernant les thèmes, on en distingue trois. Les échanges sur des *grands* sujets qu'on O et ses parents abordent les sujets suivants : la politique, la religion, le sexe. Le père explique qu'il « *se découvre* ». C'est par des problèmes concrets que le questionnement arrive. La politique serait abordée car la société est très tournée vers la politique en ce moment avec les élections présidentielles. (8.4 réplique 26) Ce questionnement est relaté également par

le père de H (8.5 réplique 42). Chez O, la religion serait abordée par rapport aux dogmes de la famille (Ramadan, nourriture halal) qui cohabitent avec l'école. Le sexe est un peu abordé dans l'entretien, principalement en évoquant les « *amoureuses* » sans développer davantage. Les sujets traités en débats doivent suivre le questionnement désangoissé des enfants. Des thèmes tels que le pouvoir, les chefs, la loi, le juste pour la politique, tels que la croyance, l'esprit, la vie et la mort pour la religion, l'amour, l'amitié pour les rapports amoureux seraient des occasions de penser les thèmes qui préoccupent cet élève.

Les interlocuteurs privilégiés varient un peu d'un cas à l'autre. Pour O, son père ou sa mère seront ses interlocuteurs en fonction du moment dans la semaine. Pour H, c'est surtout sa mère et sa sœur. Les pères interrogés évoquent les heures de travail pour expliquer que leur enfant se tourne vers eux, mais surtout vers leur mère. (8.5 répliques 14 et 40) Dans les deux cas, l'interlocuteur commun reste la mère.

Les informations tirées de cet entretien apportent surtout des exemples de rapports parents/enfants et de thèmes de questions qui peuvent illustrer les questions préparées. Il faudra en tenir compte lors des entretiens futurs qui compléteront l'étude.

# 6. Conclusion

La pratique philosophique, bien que contestée par certains, répond à un réel besoin chez les enfants de l'école primaire. Pour l'enseignant, il conviendra de trouver les méthodes dont il se sent proche pour apporter le plus possible aux élèves en fonction de l'objectif qu'il se sera fixé. Un atelier mené correctement se traduit par un grand intérêt des élèves pour le problème posé.

## 6.1. Sur l'activité des élèves

On a vu que l'activité des élèves peut-être observée selon différents points de vue. Une quantification simple dégage des tendances qui mettent en évidence les écarts d'activité selon les élèves. Cependant, les limites de ce traitement statistique basique ont été données. Lorsqu'on modélise la construction de la pensée de la classe, il faut suivre des procédures plus complexes. Un enregistrement des interactions entre pairs peut être fait en analysant le discours des élèves et en trouvant sur quelles autres interventions des pairs chaque intervention s'appuie. Une telle analyse n'est pourtant utile que si la visualisation claire des données obtenue est possible. Il serait intéressant de développer un outil d'enregistrement et de visualisation de la topologie de la pensée du groupe par maillage multidimensionnel. Cet outil devra prendre en compte la pondération des interventions et le calcul de la position relative de chaque intervention pour savoir finalement quels sont les élèves qui s'investissent le plus dans ces ateliers.

La conception et la réalisation d'un tel outil sont très intéressantes mais mobilisent des connaissances en théorie de l'information, en informatique et en linguistique notamment. C'est pourquoi elles dépassent le cadre de ce mémoire de Master Métier de l'Éducation, de l'Enseignement et de la Formation.

## 6.2. Sur la réalisation de l'étude

Même si le chemin vers une réponse à la problématique est tracé, l'objectif majeur était sans doute trop ambitieux. Plusieurs points ont été éclaircis concernant la méthodologie

ainsi que sur le protocole à déployer. En revanche, j'ai commis deux erreurs qu'il faudra prendre soin de corriger pour poursuivre ce travail.

La première erreur est de reposer cette enquête sur la pratique scolaire menée en année de stage. En échangeant avec des enseignants expérimentés d'une dizaine d'année dans le métier, il apparaît que la gestion de l'année scolaire — souplesse de l'emploi du temps hebdomadaire comme du suivi de la progression annuelle — réclame un savoir faire certain. Ma situation *d'apprenti* professeur des écoles n'a clairement pas joué en la faveur de l'étude. Mon expérience faible du métier ne m'a pas permis d'adapter ma pratique en classe pour laisser suffisamment de place au travail de recherche. Cette erreur peut être assez facilement corrigée. Avant le début de l'année scolaire, il s'agira de tisser en partenariat avec des enseignants qui mèneront des débats inspirés par les mêmes méthodes (celles de l'Atelier de Pratiques Philosophiques) et qui voudront bien enregistrer les débats tout au long de l'année.

La seconde erreur tient au fait d'interroger les parents de ses propres élèves. L'entretien est biaisé par la posture qu'adopte le parent face au maître de son enfant. On le voit dans l'entretien avec le père de O mis en annexe. Le père interrogé donne son avis sur mon enseignement. Aurait-il donné le même avis face à quelqu'un d'autre ? Il aurait sans doute été plus libre dans sa parole. Quoi qu'il en soit, cela ne répond pas à la problématique et constitue un biais.

### 6.3. Bilan

Ce mémoire offre une base de travail qui peut être approfondie et améliorée. Non achevée, l'étude doit être poursuivie. La création d'un réseau d'enseignants partenaires pour les années scolaires à venir rendra le travail plus exhaustif. C'est essentiellement un travail théorique, méthodologique et préparatoire que j'ai réalisé cette année. Comme toute étude basée sur des statistiques et sur une approche sociologique, elle réclame plus de données, plus d'ateliers de philosophie, plus d'entretiens.

Le travail présenté demeure, je crois, une piste de recherche fertile. Car même si les résultats sont à relativiser, ils montrent que des élèves choisis parmi les participants moyennement actifs et non parmi les plus actifs manifestent un intérêt pour les ateliers de

pratique philosophique lorsqu'ils retournent dans le cercle privé de la famille. À la remarque d'Oscar Brénifier qui dit que les témoignages d'intérêt et de poursuite du questionnement dans le milieu familial viennent surtout des élèves les plus actifs, on peut répondre que même les élèves moins actifs manifestent une envie de prolongation de la pratique au-delà du cadre scolaire. Les prémices de cette étude sont encourageantes. Il s'agit maintenant de les mettre à l'épreuve du nombre en rendant l'enquête plus vaste.

## 7. Bibliographie

- [1] **Brénifier, O.** (2007) *La pratique de la philosophie à l'école primaire*, Alcofribas Nasier
- [2] **Brénifier, O.** (2011) *Quatre enfants philosophent* <https://www.youtube.com/watch?v=-UEQ093ABdc>
- [3] **Castets-Fontaine, B.** (2016) *Introduction aux recherches en sociologie*, séminaire : session du 20 octobre 2016
- [4] **Conseil Supérieur des Programmes** (2016) *Le parcours citoyen*. Texte présentant des orientations pour la mise en œuvre du parcours citoyen, URL : [http://cache.media.education.gouv.fr/file/CSP/70/5/parcours\\_citoyen\\_10-03-16\\_adopte\\_551705.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/CSP/70/5/parcours_citoyen_10-03-16_adopte_551705.pdf)
- [5] **Deleuze, G.** (1987) *Qu'est-ce que l'acte de création ?*, Conférence des mardis de la fondation Femis, 17 mai 1987, dont la retranscription est disponible sur <https://www.webdeleuze.com/textes/134>
- [6] **Delsol, A.** (2006) *Discussion à visée philosophique dans une classe de maternelle* dans *Childhood & Philosophy*, an electronic Journal of the International Council for Philosophical with Children, volume 2 numéro 3, p. 75 à 90, ISSN 1984-5987
- [7] **Delsol, A.** (2004) *Discussion à visée philosophique en maternelle*, dans INRP Biennale de l'éducation et de la formation,
- [8] **Go, N.** (2010) *Pratiquer la philosophie dès l'école primaire pourquoi ? comment ?*, Hachette Éducation
- [9] **Hadot, P.** (1995) *Qu'est-ce que la philosophie antique ?*, Gallimard
- [10] **Lebuis, P.** (1998) *L'argumentation raisonnée en communauté de recherche éthique : l'approche de la Philosophie pour enfants (Lipman)*, *Entre-vues* n°39/40 Troisième partie
- [11] **Manon, S** (2015) *Hegel. Philosophie et apprentissage*. URL : <http://www.philolog.fr/hegel-philosophie-et-apprentissage/>
- [12] **Leleux, C** (2009) *La discussion à visée philosophique pour développer le jugement moral et citoyen ?*, *Revue Française de Pédagogie* n°166
- [13] **Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche** (2016) *Philosophie en bac professionnel*, Expérimentation art. 34 dans *Expérithèque*, Bibliothèque des expérimentations pédagogiques, Académie de Limoges. URL : <http://eduscol.education.fr/experitheque/fiches/fiche11544.pdf>
- [14] **Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche** (2015) *Programme d'enseignement moral et civique*. NOR: MENE1511645A URL : [http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=90158](http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=90158)
- [15] **Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche** (2015) *Le parcours citoyen*. Infographie et résumé URL : <http://www.education.gouv.fr/cid100517/le-parcours-citoyen.html>
- [16] **Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la**

- Recherche** (2014) *Refondation de l'éducation prioritaire*. Circulaire n°2014-077 du 4 juin 2014. NOR : MENE1412775C URL : [http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=80035](http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=80035)
- [17] **Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche** (2014) *De la maternelle au baccalauréat, l'éducation prioritaire*. URL : <http://www.education.gouv.fr/cid187/l-education-prioritaire.html>
- [18] **Saint Augustin** (IV - V<sup>ème</sup> siècle) *De Magistro*, Klincksieck, 2002
- [19] **Serres M.** (2013) *Humain et révolution numérique*, Conférence à l'USI disponible en ligne. URL : <https://www.youtube.com/watch?v=i7Rj2x2vGzY>
- [20] **Starck, P. ; Vanderpooten, G.** (2012) *Impression d'Ailleurs, L'aube*
- [21] **Stiegler B.** (2011) *Pourquoi et comment philosopher, aujourd'hui*, Académie d'été d'Ars Industrialis, Conférence disponible en ligne. URL : <https://www.youtube.com/watch?v=7PC-WDHxXU0>
- [22] **Stiegler, B.** (2008) *Prendre soin, De la jeunesse et des générations*, Flammarion
- [23] **Tirole, D.** (2016) *Assister Les Pratiques De Lecture Savante Sur Ecran a L'aide Des Outils Semantiques*, Section Ancrage compréhensif, p. 138, Thèse de doctorat
- [24] **Tozzi, M.** (2012) *Comparaison entre différentes méthodes de philosophie avec les enfant pratiquée en France, dans la période 1996-2012*. URL : <http://www.philotozzi.com/2012/08/comparaison-entre-les-methodes-de-philosophie-avec-les-enfants/>
- [25] **Université de Franche-Comté** (2015) *Master MEEF Premier degré, parcours Professeur des écoles*, Plaquette de l'École Supérieure du Professorat et de l'Éducation. URL [http://formations.univ-fcomte.fr/ws?\\_profil=ufc&\\_cmd=getFormation&\\_oid=CDM-PROG20892&\\_onglet=stages&\\_redirect=voir\\_fiche\\_program](http://formations.univ-fcomte.fr/ws?_profil=ufc&_cmd=getFormation&_oid=CDM-PROG20892&_onglet=stages&_redirect=voir_fiche_program)

# 8. Annexes

## 8.1. Croire/Savoir - Débat mené le 16 novembre 2016 - Classe de CE2/CM1 - 24 élèves

- <sup>1</sup> **PE** : Je voudrais vous poser une question et qu'on essaie d'y répondre ensemble. Quelle est la différence entre croire et savoir ?
- <sup>2</sup> **A** : Quand on sait eh bien c'est comme si on.. quand on sait quelque chose. Quand on croit c'est quand on imagine.
- <sup>3</sup> **PE (note au tableau)** : Tu as dit : « savoir quelques chose » et puis tu nous as dit croire "flèche" imagine. Est-ce que quelqu'un veut réagir ? Proposer une idée ?
- <sup>4</sup> **B** : Savoir c'est forcément on a appris une chose et qu'on veut en parler aux autres personnes. Et croire, si c'est un sujet qu'on a appris et qu'on ce dit « forcément c'est vrai », ça veut dire qu'on croit. On dit « Il y a un ami qui nous raconte une histoire, une histoire de... pendant la récréation. ». Si on a vu on sait forcément ce qui s'est passé du coup on y croit.
- <sup>5</sup> **PE** : Parce que tu es témoin ?
- <sup>6</sup> **B** : Non pas forcément.
- <sup>7</sup> **C** : Peut-être si c'est faux on n'y croit pas. Peut-être c'est vrai, peut-être c'est pas vrai. Donc je sais pas.
- <sup>8</sup> **D** : Après nous on croit à ce qu'on veut parce que par exemple il y a quelqu'un qui va croire en Jésus ça veut dire que la personne va y croire et la personne qui n'y croit pas elle peut le dire à l'autre personne « Non je n'y crois pas. » mais la personne peut y croire.
- <sup>9</sup> **E** : Pour savoir je suis d'accord avec B mais pour croire c'est un peu comme si tu le pensais enfin c'est comme ce que tu as appris à l'école c'est quelque chose que tu penses.
- <sup>10</sup> **(Soucis technique 5 minutes)**
- <sup>11</sup> **F** : Si on croit quelque chose faut aller voir parce que sinon ça se trouve il dit des mensonges. Puis après ça se trouve si tu crois tu le dis à tout le monde alors que c'est pas vrai et tout le monde va y croire du coup.
- <sup>12</sup> **PE** : Je vais vous poser une question difficile : « Comment on peut faire, quand on sait quelque chose, pour que notre copain le sache aussi ? »
- <sup>13</sup> **G** : Par exemple, y a une copine ou un copain qui croit aussi en Dieu par exemple, mais il peut pas le croire parce il va le voir. Il faut qu'il le voie pour qu'il y croit.
- <sup>14</sup> **PE** : Ça vous fait réagir ?
- <sup>15</sup> **B** : Moi je reprends l'exemple de I qui dit que [...] Si je veux vraiment croire I, il faut déjà qu'il me montre des empreintes, des choses comme ça pour que I essaie déjà un peu d'y croire. Et J dise « Si si je t'assure j'en ai vu un, je te le jure même. I il va, un peu, forcément le croire. Vu que J c'est son ami aussi.
- <sup>16</sup> **PE** : Est-ce qu'il n'y a pas un mot pour décrire ça ?
- <sup>17</sup> **B** : Convaincre ?
- <sup>18</sup> **PE (note au tableau)** : Convaincre.
- <sup>19</sup> **E** : Mais par exemple si K me dit « Coucou E, vas dans la rue, j'ai vu un chat rose et violet avec des petits points verts. »

et puis que je trouve des empreintes derrière. Vu qu'il laisse des empreintes et ben K le lendemain elle va me dire « Viens voir, viens voir, je vais te montrer. Il y a des empreintes et tout ça. » Moi je pense que je vais pas y croire parce que ça se pourrait bien que ce soit de la peinture laissée par quelqu'un ou des choses comme ça.

20 **PE** : H ?

21 **H** : Dans l'exemple de E, ben oui c'est possible que ce soit de la peinture, mais ça peut aussi être vrai. Parce qu'aussi si par exemple elle a pris une photo, par exemple. En fait pour savoir il faut des preuves.

22 **PE (note au tableau)** : Je note. Pour savoir, « Il faut des preuves. »

23 **H** : Il faut pas forcément voir, il faut des preuves. Mais si tu vois déjà c'est une preuve.

24 **PE** : Quelqu'un veut réagir ? J ?

25 **J** : Moi je suis pas trop d'accord avec H parce que si tu lui montre une photo. Tu lui montres. Tu peux la truquer la photo. Tu peux, je sais pas, changer les couleurs. Tu peux truquer la photo pour dire « regarde le chat ». Sauf que t'as truqué la photo. T'as pris ton chat, ici du blanc et tu lui as mis des points verts et cetera et cetera.

26 **PE** : Alors c'est quoi le problème des preuves ?

27 **J** : Ben c'est que des fois les preuves elles peuvent être truquées un peu.

28 **PE (montre au tableau)** : Alors est-ce que ça tient toujours « Il faut des preuves. »

29 **J et H** : Non.

30 **PE** : Tu es pas d'accord avec « Il faut des preuves. » ?

31 **J** : Non parce qu'elles peuvent être truquées. Des fois les preuves elles

peuvent être truquées. La preuve de la photo, maintenant on peut truquer les photos. On peut, je sais pas, mettre le chat en vert ou en bleu ou en multicolore.

32 **PE** : Alors du coup il faudrait quoi ? Si tu dis « On ne peut pas dire « Il faut des preuves. » Est-ce que ça veut dire « Il ne faut pas de preuve. » ou est-ce que ça veut dire « Ça suffit pas. »

33 **J** : Ça suffit pas.

34 **PE** : Alors qu'est-ce qu'il faut ?

35 **J** : Il faudrait, je sais pas, non pas une photo. Il faudrait avec les empreintes. Si t'as des vraies empreintes il faudrait que tu l'emmènes, que tu lui montres. Il faut que tu suives les empreintes et que tu lui montres le chat pour de vrai.

36 **PE** : Alors ce serait quoi comme forme de preuves ?

37 **J** : Ce serait plutôt montrer. Montrer qu'il existe, prouver.

38 **PE** : L ?

39 **L** : Tout simplement, elle prend le chat et elle lui ramène devant pour qu'elle voit.

40 **PE** : Là L, toi tu défends l'idée que finalement la preuve ça peut être de voir. C'est à dire K a vu un chat violet. Elle veut le prouver. Donc elle veut montrer une preuve. Donc elle le montre pour que l'autre le voit. Et donc si l'autre le voit il saura ? C'est ça ?

41 **L** : Ben oui.

42 **H** : Ben oui.

43 **PE (montre au tableau)** : Ha oui mais on a dit aussi, L !, tout à l'heure que pour croire il faut voir. Alors est-ce qu'il faut voir pour savoir, il faut voir pour croire. Comment tu fais la différence ?

- 44 **L** : Il faut voir pour croire.
- 45 **PE** : Toi tu es plutôt d'accord avec « Il faut voir pour croire. » ? Alors est-ce que ça veut dire que si je vois... écoute bien, tu me dis si je dis n'importe quoi ou pas. Si je vois, est-ce que je vais croire ?
- 46 **L** : Oui.
- 47 **PE** : Et si je vois, est-ce que je vais savoir ?
- 48 **L** : Non.
- 49 **PE** : Ha. (bruit ambiant) Je voudrais juste reformuler ce que vient de dire L. Il y a un philosophe qui a écrit en 1635 [bonne date : 1637] un texte qui dit à peu près la même chose. Ce monsieur dit : ce que je vois avec mes yeux, je suis pas sûr que ça me donne une image de la réalité. Peut-être que mes yeux, ils me trompent. Vous avez déjà vu des illusions d'optique ?
- 50 **Collégialement** : oui.
- 51 **PE** : Ha ! Alors est-ce qu'on peut se fier à sa vue ?
- 52 **H** : non.
- 53 **PE** : Donc L est en train de nous dire « Si je vois, je vais croire. Mais c'est pas pour ça que si je vois je sais. » Alors du coup quelle est la différence entre croire et savoir L ?
- 54 **L** : C'est pas tout à fait la même chose.
- 55 **PE** : M ?
- 56 **M** : Quand on dit croire c'est dans la tête et quand on dit voir et bien on sait.
- 57 **PE (note au tableau)** : Alors croire, alors là c'est tête. C'est ça hein ? C'est croire...
- 58 **M** : Croire c'est dans la tête et quand on voit on sait.
- 59 **PE (note)** : C'est à dire c'est les yeux ? (M acquiesce) Donc tu n'es pas d'accord avec L ? Parce que L, lui il dit, je vais prendre une autre couleur pour L, je vais prendre le orange. Lui il dit croire ça peut être lié avec les yeux par exemple. Alors les yeux, c'est avec savoir ou avec croire ?
- 60 **M** : C'est avec savoir.
- 61 **PE** : Donc toi tu dis, les yeux ça fait savoir.
- 62 **M** : Parce que voir on sait, la chose elle est dans les yeux. Croire dans la tête, la chose elle est plus dans les yeux.
- 63 **PE** : C'est une histoire d'étape. Quand tu crois, la chose que tu crois, elle est dans ta tête. Et quand tu sais... elle est où la chose ?
- 64 **M** : Elle est devant nous.
- 65 **PE (note)** : Ha donc elle est pas dans notre tête. D'accord. Donc en fait là c'est dans la tête, et là je vais mettre « pas dans la tête ». Quelqu'un veut réagir ? Il nous reste deux interventions et on va boucler. Qui n'a pas parlé et qui a envie de parler ? Qui a envie de parler et qui n'a pas parlé ?
- 66 **N** : Peut-être qu'avec les visions on peut voir ce qui se passera demain et peut-être que si genre quelqu'un nous dit met ça là et ben peut-être qu'il dira non si il a eu une vision.
- 67 **PE** : Ha donc toi tu utilises le mot vision pour dire « dans le futur ».
- 68 **N** : Ouais.
- 69 **PE** : C'est ça, d'accord. Quelqu'un veut réagir ? K ?
- 70 **K** : En fait si t'as des visions, tu peux développer. Est-ce que ça tu peux le développer, est-ce que je peux prendre des preuves, des indices pour savoir si je peux savoir ou croire. Mais après il y a une différence entre savoir et croire. C'est que savoir, tu es sûr, t'as développé, t'as prouvé, t'as eu plein de choses, plein de preuves. Alors que croire, croire c'est, tu, toi, tu t'es développé avec tes manières, t'as pas

cherché beaucoup de preuves, mais t'as quand même, t'as quand même essayé de développer un peu. Et t'y crois. Enfin, faut... Quand tu crois, il faut avoir envie de croire. Pas. Pas par exemple. Si je reprends l'exemple de I, J il croit au père Noël et son meilleur, J c'est son meilleur ami et il a un autre meilleur ami. Alors J il y croit et son autre meilleur ami il y croit pas. Alors I est-ce que, si il a envie de croire il croit. Si il n'a pas envie de croire il croit pas. Si, si ses deux meilleurs amis ont pas du tout la même option du Père Noël par exemple, et ben lui maintenant est-ce que tu le crois. Ben si tu, si t'as envie de croire tu crois, si t'as pas envie de croire tu crois pas. Parce que ça sert à rien de croire à quelques choses dont tu n'es même pas sûr que t'as envie d'y croire.

71 **PE** : Alors est-ce qu'on peut avoir envie ou pas envie de savoir ? K ?

72 **K** : Si on a envie de savoir, c'est vraiment que ça nous intéresse on a envie d'y croire. Alors que si on a envie de pas savoir on se dit « Bof, bon il ma dit que le Père Noël existait mais moi je

pense pas trop alors j'ai pas envie de développer pour voir si ça existe ou pas et pour savoir si ça existe.

73 **PE** : Est-ce qu'une fois qu'on sait quelque chose, on peut se dire « En fait j'ai plus envie de le savoir alors j'arrête de le savoir » ?

74 **K** : Ben tu peux pas forcément arrêter de le savoir mais après tu peux arrêter d'y penser. Enfin, arrêter d'y croire. Et donc du coup...

75 **PE** : Alors attention, si on sait quelques chose, pas si on croit hein ! C'est si on sait quelque chose. On dit « Ça m'embête, j'ai plus envie de la savoir. » Est-ce qu'on peut dire « ben... ça y est, je décide, j'arrête de le savoir. »

76 **K** : Ben... ça va revenir un peu dans ta tête. Si t'as pas envie de le savoir tu penses à autre chose. Et t'essaies de trouver des preuves un peu, qui montrent que en fait ben c'est pas vrai et que, et que ben il faut arrêter d'y croire. Comme ça tu te prends plus la tête et pis t'as en plus quelques preuves qui te disent que ça existe pas.

77 **PE** : OK on va s'arrêter là-dessus.

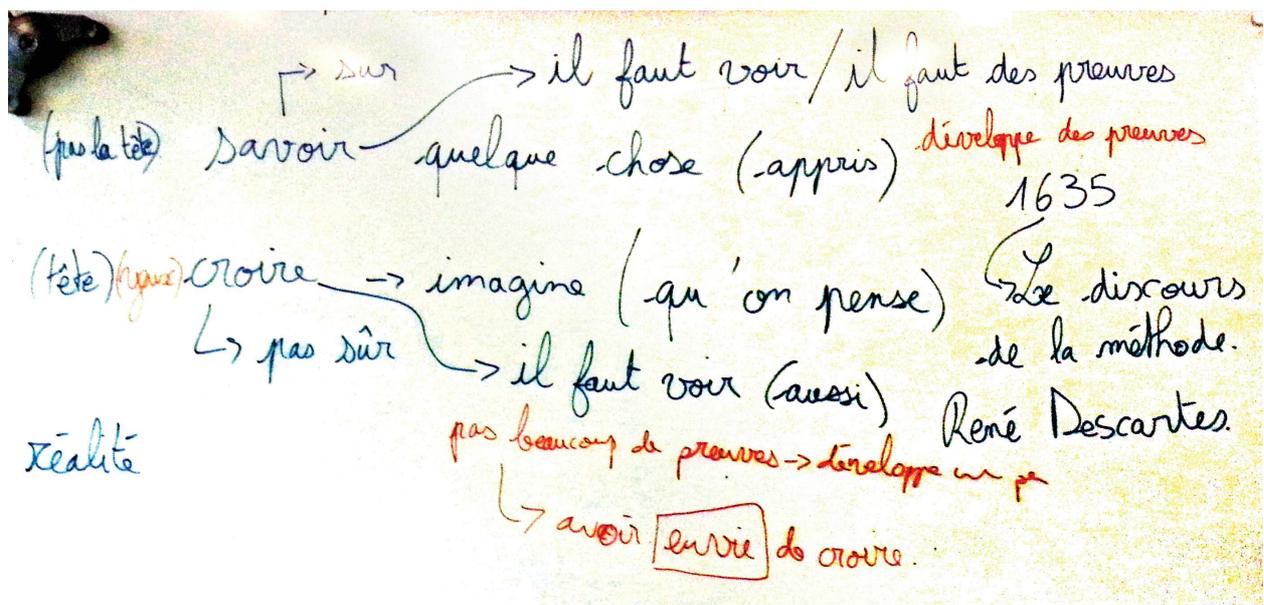


fig. 12 : Trace produite au tableau durant le débat du 16 novembre 2016

## 8.2. Usage de la raison / usage des émotions - Débat mené le 25 janvier 2017 - Classe de CE2/CM1 - 25 élèves

- 1 K** : La raison, c'est quand tu penses savoir quelque chose et que c'est vrai. Donc il y a quelqu'un qui te dit : « T'as raison parce que c'est la vérité ce que tu dis. » Et les émotions, les émotions c'est, c'est ce que par exemple y a un copain dans la cour qui s'est fait taper dessus donc, donc il est en train de pleurer et heu pleurer ça fait partie des émotions. Et les émotions, ça heu... ça change à chaque fois que y a une action enfin... à chaque fois que y a une action, avec l'action et par exemple ben là si, heu, si O il rigole, son émotion ce sera heu... ce sera joyeux. Il aura de la joie. Et si il pleure ben il sera triste. Les émotions c'est quelque chose qu'on ressent, c'est quelque chose qu'on ressent en fonction de l'action et qui change en fonction de l'action aussi.
- 2 PE** : passe à ta voisine, E.
- 3 E** : Moi je pense que la raison c'est, on va faire la différence entre le bien et le mal. Parce que si par exemple, il y a quelqu'un qui t'embête et pis que t'as envie de la taper ou des choses comme ça, ben tu sais très bien que c'est mal parce qu'en général on dit que c'est pas bien de taper en général.
- 4 K** : En général.
- 5 PE** : Donc la raison, ça permet de distinguer ce qui est bien de ce qui est mal ?
- 6 E** : De ce qui est mal, ouais.
- 7 PE** : Alors.
- 8 J** : [inaudible]
- 9 PE** : Je vais vous raconter... Je vais prendre l'objet de parole et je vous raconte très rapidement un problème et puis ça va peut-être vous inspirer. Peut-être que J tu vas t'insurger. C'est l'histoire d'un monsieur. Sa femme est très malade, elle va mourir. Et il existe un médicament qui permettrait de la guérir et qu'elle ne meurt pas. Seulement, le problème, c'est que ce médicament il faut l'acheter, il est à la pharmacie. Ce monsieur il est très pauvre. Il n'a pas d'argent.
- 10 J** : Et ?
- 11 PE** : Est-ce qu'il va aller voler ce médicament ?
- 12 J** : Non.
- 13 PE** : À ce moment, qu'est-ce qui est bien, qu'est-ce qui est mal ?
- 14 J** : Ben il va le faire.
- 15 PE** : Comment il va faire pour savoir ce qui est bien et ce qui est mal ? Est-ce que, il a le choix, il va utiliser la raison ou est-ce qu'il va utiliser ses émotions, et est-ce qu'il va arriver à la même conclusion ? Est-ce que s'il utilise sa raison ou ses émotions il va arriver à la même chose à la fin. J tu voulais réagir à ce qu'avait dit E ?
- 16 J** : La raison, c'est aussi, c'est, y a des choses tu les fais à l'instinct, c'est, tu les fais ben sans réfléchir. Tu te dis ben, je vais faire les choses comme ça. La raison, t'as une raison de la faire, de le faire ou... t'as une raison de faire ça. C'est pas, tu fais pas les choses par hasard.
- 17 PE** : Je vais noter. Alors, « instinct sans réfléchir » je sais pas trop exactement où tu le situes, mais « raison » tu m'as dit c'est ?
- 18 J** : La raison c'est en fait tu fais les choses parce que t'as une raison de le faire.

- T'as...
- 19 **PE** : (note) « T'as une raison de le faire. »
- 20 **A** : Ou alors ce que tu pourrais faire
- 21 **PE** : Hop hop ! t'as pas l'objet de parole. Tu le passes à A.
- 22 **A** : Ou alors et ben il disait, il demandait à la pharmacie de lui donner pour guérir, de lui donner pour sa femme. Et puis après quand il aura un peu de sous, il donnera à la pharmacie les sous.
- 23 **PE** : Alors, pour en arriver à ça, tu as utilisé tes émotions, t'as raison... ?
- 24 **A** : La raison.
- 25 **PE** : B ?
- 26 **B** : Alors je reviens sur E. J'ai pas trop compris ce qu'elle a expliqué. Et ce qu'elle a dit c'est... J'ai pas compris du tout ce qu'elle a expliqué.
- 27 **PE** : Tu voudrais qu'elle reformule ?
- 28 **E** : Moi au départ j'avais dit que si par exemple quelqu'un t'embête, et ben toi tu vas te mettre à avoir envie de la frapper ou un truc comme ça. Mais tu te dis dans ta tête « ha mais si je le frappe, c'est pas bien que je le frappe. Donc je vais pas le faire. » Et ben en fait, si tu le fais pas, là au moins tu sais que t'auras pas fait une action qui allait être mal.
- 29 **PE** : E, je vais dire quelque chose qui... je crois que c'est dans ce que tu as dit quasiment, tu me corriges pour savoir si je dis des bêtises ou pas. Si, pour savoir ce qu'il faut faire, si j'utilise mes émotions, je ne peux pas savoir ce qui est bien et ce qui est mal.
- 30 **E** : Ben pas forcément.
- 31 **PE** : Tu as dit « avec la raison on peut savoir ce qui est bien et ce qui est mal » ?
- 32 **E** : Ben oui.
- 33 **PE** : Avec les émotions est-ce qu'on peut
- savoir aussi ?
- 34 **E** : Ben des fois oui, des fois non.
- 35 **PE** : Quelqu'un voudrait répondre à cette question ? E nous dit « avec la raison on peut savoir, enfin, on peut distinguer ce qui est bien de ce qui est mal. Comme ça on peut agir bien. » Est-ce qu'avec les émotions, on peut aussi distinguer ce qui bien et ce qui est mal pour choisir le bien ?
- 36 **J** : Ben... non.
- 37 **PE** : H.
- 38 **H** : Ben non pas forcément parce que vue que t'es embêté, t'es en colère donc si tu as, si tu laisse avec tes émotions ben tu vas taper. Forcément.
- 39 **PE** : Et alors est-ce que c'est mal ?
- 40 **H** : Ben oui.
- 41 **PE** : Et comment tu sais ? Pour savoir, tu te fies à des émotions ou à ta raison ?
- 42 **H** : Raison.
- 43 **PE** : Donc là je vais noter, si ça ne vous embête pas, je vais écrire en rouge « Bien différent de mal » et puis je vais l'entourer comme ça, et je vais mettre un point d'interrogation.
- 44 **H** : Parce qu'on peut pas trop distinguer.
- 45 **PE** : N.
- 46 **N** : Alors moi je trouve que E elle a pas utilisé les... enfin, elle a pas vraiment utilisé les bons mots sur la raison. La raison, c'est de savoir dans sa tête ce qui est bien à faire et ce qui est pas bien à faire. Un peu comme E a dit, mais en changeant des mots quoi. Et puis, et puis les émotions en fait, c'est ce qu'on a dans la tête, comme dans Vice et Versa quoi.
- 47 **PE** : Attends. Qui a vu Vice et Versa ?
- 48 **(les doigts se lèvent)**

49 **O** : Nous l'année dernière si J.

50 **J** : Nan !

51 **PE** : Ho ho ho ! J'ai posé une question, on a la réponse, on peut continuer. Il y en a beaucoup qui l'ont vu, donc on peut continuer.

52 **N** : C'est la tristesse, la joie, la colère, la peur, le dégoût. Et ben c'est les émotions, ce que tu peux avoir. Genre tu peux te mettre en colère, tu peux être joyeux c'est ça. Tu peux être triste.

53 **PE** : Par rapport à bien et mal, t'es d'accord on met toujours du côté de la raison la possibilité de distinguer ce qui est bien et mal ?

54 **N** : Oui.

55 **PE** : Et est-ce que tu mets toujours du côté des émotions le fait de ne pas pouvoir distinguer forcément ce qui est bien et mal ?

56 **N** : Alors si, si, si, ha je s... si tu te mets en colère ben tu va te transformer en [inaudible à l'enregistrement]

57 **PE** : D.

58 **D** : Ben moi je reviens à quelque chose parce qu'on a dit parce que t'as dit sa femme elle est malade et elle va mourir. Ben en fait, on peut aller à la pharmacie et directement résoudre son problème. Et en fait on lui explique et là je pense qu'elle va être un petit peu touchée la pharmacienne, le pharmacien. Elle va être un peu touchée. Le monsieur il va lui dire. Il va lui dire « vous me le donnez, et à la fin je vais rembourser quand j'ai l'argent ».

59 **PE** : Alors la pharmacienne elle va être touchée. Tu as dit, t'as dit touchée. Non mais attends, elle a utilisé un mot qui est pas mal. La pharmacienne va être touchée. Quand on est touché, si elle va être touchée... Si elle va être touchée, elle va être touchée où ?

60 **(rire)**

61 **PE** : C'est une vraie question.

62 **D** : Elle va être touchée dans le coeur, elle va avoir des émotions.

63 **PE** : Alors donc l'émotion c'est « on est touché ». Alors, il y a la tête, mais on est touché aussi. Touché, t'as dit ? Dans le corps ?

64 **D** : Dans le coeur.

65 **PE** : Ha dans le coeur. (note) « Dans le coeur ». Elle va être touchée, et alors du coup ?

66 **D** : Elle va le donner le médicament. Si elle est touchée et ben elle va peut-être lui donner le médicament.

67 **PE** : Si tu permets je poursuis. Elle va être touchée alors peut-être qu'elle va lui donner le médicament. Levez la main ceux qui pensent que si elle donne le médicament parce qu'elle est touchée, c'est bien. Levez la main ceux qui pensent que c'est mal. ... Levez la main ceux qui ne savent pas.

68 **J** : Entre on peut dire ? Entre les deux.

69 **PE** : C'est bien, c'est mal, ou alors je sais pas.

70 **J** : Entre les deux.

71 **A** : Entre les deux.

72 **H** : Ouais, entre les deux.

73 **PE** : L. Alors. Levez la main si je dis une bêtise. Baissez la main, et levez la main si je dis une bêtise. La pharmacienne, en se basant sur ses émotions...

74 **Plusieurs** : Oui ?

75 **PE** : La pharmacienne, en se basant sur ses émotions...

76 **Plusieurs** : Oui ?

77 **PE** : J'attends. Si je dis une bêtise, vous levez la main. La pharmacienne, en se

- basant sur ses émotions, elle a regardé la situation, et elle a essayé de prendre une décision pour savoir ce qui était bien, ce qui était mal, pour faire une action. Ha ! K. Vas-y donne l'objet à K.
- 78 **K** : Ben en fait le truc c'est que, si y a tout le monde qui fait comme ce monsieur ben après par exemple les pharmaciennes elles sont payées par ce qu'elles gagnent un peu et donc du coup si tout le monde fait ça ben après pour la pharmacienne ça va être mal vu que elle va pas être payée beaucoup.
- 79 **PE** : Alors si tout le monde fait ça, ça veut dire que tout le monde a sa femme qui est en train de mourir... Donc ça veut dire que si on donne pas le médicament, on laisse toutes les femmes mourir.
- 80 **K** : Si tout le monde a un problème, pas forcément une femme qui va mourir. Mais si tout le monde a un problème et qu'ils font ça pour attendrir la pharmacienne pour qu'elle leur donne, ben après la pharmacienne ça va être mal après pour elle parce que, comment elle... sinon après à la fin ce sera elle qui aura plus d'argent donc ça va se transformer un peu. Et ça va faire plus de gens qui n'ont pas beaucoup d'argent.
- 81 **PE** : O.
- 82 **O** : Moi je suis pas d'accord avec K. Si elle lui donne le médicament, elle peut sauver une vie et c'est bien.
- 83 **J** : C'est son boulot.
- 84 **K** : Non mais par exemple dans Danjoutin y a pas...
- 85 **(Plusieurs élèves prennent la parole sans l'objet.)**
- 86 **PE** : Hop hop. A.
- 87 **A** : En fait, ben en fait, dans toutes les villes y a des pharmacies et pis par exemple, y a pas cinquante morts à Danjoutin tous les jours. Y en qui sont malades. Y en a peut-être deux ou un par semaine.
- 88 **PE** : Les CE2, est-ce que quelqu'un... C, et après G.
- 89 **C** : En fait moi je suis pas d'accord avec O puisque, parce que le monsieur en fait il était pauvre alors c'est obligé de, enfin de, enfin de, donner le médicament pour sa femme.
- 90 **O** : C'est ce que j'ai dit.
- 91 **PE** : Hop O !
- 92 **C** : Et puis il y a un monsieur qui est riche, par exemple il a mal au genou. Et pis il fallait des médicaments pour ça. Et puis il était, il était riche. Et pis il dit « comme le monsieur qui était pas, mais alors qui était riche ». Et puis il dit ça : « ça sert à rien que la pharmacie ». Enfin, en fait, je sais pas comment dire.
- 93 **PE** : Si j'ai bien compris ce que tu as dit pour le moment, il y a quelqu'un qui est pauvre et qui a besoin d'un médicament pour sauver sa femme. Et c'est possible qu'il y ait quelqu'un qui soit riche et qui ait besoin d'un médicament pour son genou par exemple.
- 94 **C** : Oui.
- 95 **PE** : Bon et alors ?
- 96 **C** : Ben c'est obligé de donner de l'argent, enfin, à la pharmacie.
- 97 **O** : Oui mais il peut pas le pauvre.
- 98 **C** : Ben non mais si y a un monsieur qui est riche.
- 99 **O** : Mais il est pas riche là.
- 100 **PE** : O. Ce que tu veux dire c'est que le monsieur qui est riche il va donner de l'argent pour son médicament pour son genou ?
- 101 **C** : Oui.

- 102 **PE** : Et le monsieur qui est pauvre alors ?
- 103 **C** : Ben il va demander à la pharmacie gentille pour lui expliquer pour sa femme.
- 104 **PE** : G.
- 105 **G** : Je reviens sur ce qu'a dit A. En fait ça se peut pas par exemple qu'il y ait une nouvelle personne malade en une semaine. Par exemple ma mère elle était malade hier et mon père aujourd'hui.
- 106 **PE** : Est-ce qu'il n'y a pas quelque chose qui existe pour que le monsieur pas riche il ait son médicament ?
- 107 **J** : Mais siii.
- 108 **PE** : J ?
- 109 **J** : Il fait un prêt à la banque. Il va à la banque. Il demande ben : « J'ai pas d'argent. J'ai plus d'argent, je voudrais vous faire un emprunt. » Et puis comme ça il va il vont lui donner l'argent pour son médicament, pour l'acheter. Et puis si ça existe pas, il va y avoir des associations qui vont bien donner quelques sous pour sauver sa femme.
- 110 **PE** : B. Donne-le à B. B répond à K.
- 111 **B** : Alors moi déjà, je suis d'accord avec K et si la pharmacienne elle donne à chaque fois les médicaments elle va perdre par mois. Du coup ça servira à rien qu'elle travaille.
- 112 **PE** : Je voudrais tenter une synthèse entre l'idée de K et l'idée de J. Le problème que nous a posé E tout à l'heure, c'était « comment on distingue ce qui est bien et ce qui est mal ? » Et dans certains cas c'est difficile. Hein, dans certains cas c'est difficile de savoir ce qui est bien et ce qui est mal. Alors est-ce que dans ce genre de cas on ne pourrait pas imaginer que tout le monde donne un petit peu de l'argent tout le temps et quand il y a quelqu'un qui a besoin d'argent pour acheter un médicament, hop il puisse prendre le médicament.
- 113 **J** : Ben oui mais après si tu donnes de l'argent tout le temps tu dis « Ho j'ai pas d'argent, j'ai pas d'argent. » Comme ça hop !
- 114 **PE** : Alors je pose la question : « J'ai un problème au coeur, je dois me faire remplacer le coeur. »
- 115 **J** : Ça coûte super cher !
- 116 **PE** : Ça coûte, je sais pas. Je vais dire n'importe quoi mais imaginons que ça coûte trois-cent-mille euros. Est-ce que tu penses que si je donne pas d'argent régulièrement et que je mets tout dans une cagnotte, le jour où j'ai un problème au coeur, je peux quand même casser mon cochon et me payer ma greffe de coeur ?
- 117 **Plusieurs** : Naaaan. Casser son cochon...
- 118 **PE** : Je pose la question à J, mais J prend l'objet de parole si tu souhaites répondre.
- 119 **J** : Oui, oui, oui mais l'hôpital de toute façon des fois ils te font, quand t'as vraiment pas d'argent, ils peuvent te le remplacer comme ça. Mais ils vont te faire une facture, ils te font une facture et comme ça dès que t'auras plus d'argent quand tu gagneras ton argent et ben tu paieras.
- 120 **PE** : OK, mais alors au moment où il faut décider est-ce qu'on lui change son coeur ou pas, il faut que quelqu'un, à un moment donné, choisisse ce qu'il faut faire, ce qui est bien et ce qui est mal.
- 121 **O** : Ben il faut le sauver.
- 122 **PE** : Qui le fait, et est-ce qu'il le fait avec la raison ou avec les émotions ?
- 123 **J** : Il le fait avec la raison.
- 124 **PE** : Qui ?

125 **J** : Le monsieur il va faire un emprunt à la banque avec la raison. Il va discuter à la banque. Il va donner l'argent à la dame. Il dit « ben voilà ».

126 **PE** : Et le banquier qu'est-ce qu'il en dit ?

127 **J** : Ben voilà vous nous devez payer tant machin machin. Je sais pour heu, pour dans un an vous devez nous payer, je sais pas, 800 euros.

128 **PE** : Le banquier il est toujours d'accord pour donner de l'argent ?

129 **J** : Ben non, au bout d'un moment si tu fais « ha je voudrais tant, je voudrais tant, je voudrais tant » au bout d'un moment il va dire « il faut rembourser » et il va se poser des questions quand même.

130 **PE** : Alors le banquier comment il sait si

c'est bien ou mal de donner l'argent ?

131 **J** : Il va dire : Ok une fois ça va, tu rembourses. Si tu rembourses, tant que tu rembourses il va dire « bah ça va ». Mais quand tu rembourses plus il voudra plus.

132 **PE** : On est dans le domaine de la raison ou de l'émotion ?

133 **J** : La raison. Je donne l'objet à K ?

134 **PE** : Non, on termine. Je fais une très rapide conclusion. Je trouve que vous avez eu des idées parfois floues, parfois très claires. Et je vous poserai un problème la prochaine fois qui sera encore plus dur.

135 **(la sonnerie retentit...)**

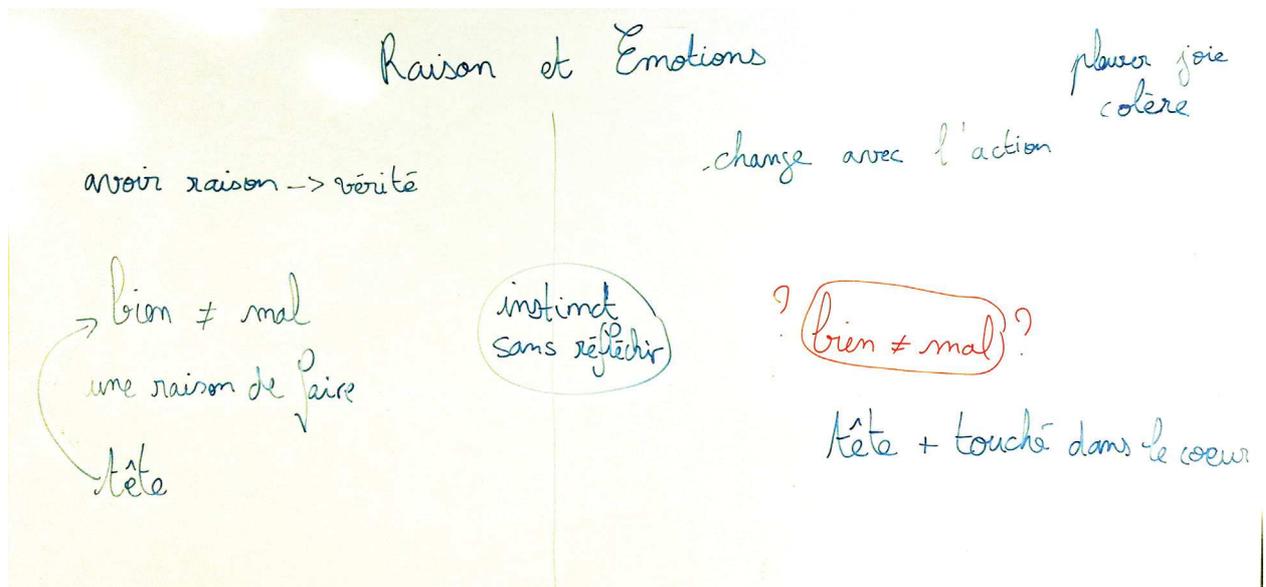


fig. 13 : Trace produite au tableau durant le débat du 25 janvier 2017

### 8.3. Quand devient-on adulte ? - Débat mené le 8 mars 2017 - Classe de CE2/CM1 - 24 élèves

**1 PE** : Question. (note au tableau) Quand... devient-on...

**2 H** : adulte.

**3 PE** : adulte. P.

**4 P** : Quand on a fini les études et tout ça.

**5 PE** : Parle bien fort.

**6 P** : Quand on a fini l'école on peut être adulte ou être ado. Par exemple à vingt ans je peux être adulte à vingt ans.

**7 PE** : K.

**8 K** : Ben surtout on devient adulte dès que... dès qu'on est maj... enfin, dès qu'on est majeur. Dès qu'on a dix-huit ans on devient adulte. Parce que, parce que par exemple, je donne un exemple tout bidon mais par exemple quand vous allez au bureau de tabac vous dites « je veux avoir un ticket à gratter » alors que vous avez neuf ans et demi, il va vous dire « non ». Il va vous dire « non » parce que vous êtes, vous êtes pas majeur et les jeux, les jeux d'argent sont interdits aux mineurs. Et parce qu'après les majeurs ils ont consciences de ce qu'ils font alors que les mineurs ils se disent « ouais c'est de l'amusement on peut gagner et tout ». Et, et après, après dès que tu te rends comptes que, que si on avait le droit avant dix-huit ans, dès que tu te rends compte que « ouais j'ai dépensé, j'ai dépensé si pour m'acheter un ticket à gratter et ben je pourrais le dépenser pour, pour autre chose qui serait beaucoup plus intéressant ». Donc c'est, on a le droit que quand on est majeur parce qu'on a conscience de ce qu'on fait.

**9 PE** : Ok, donc majeur ça va avec la conscience de ce qu'on fait. G, vas-y.

**10 G** : Moi je dis que pour devenir adulte

il faut avoir passé notre bac. Et par exemple, et il faut trouver un travail. Et par exemple si t'as, je sais pas moi, cinq ans et que tu choisis u travail ils vont te dire « non t'es trop petit ». Il faut avoir passé son bac, et après le bac, et ben après le bac tu peux un peu faire ce que tu veux. Et à dix-huit ans on va faire son permis de conduire. On dit pas tout de suite qu'on est adulte parce que pour le permis de conduire il faut déjà qu'on sache complètement bien el faire, et après on sera adulte.

**11 PE** : O

**12 O** : Ben pour moi un adulte, il sait se débrouiller tout seul.

**13 PE** : Donc alors on devient adulte quand on sait se débrouiller tout seul ? O c'est ça ?

**14 O fait signe oui de la tête.**

**15 PE** : B ?

**16 B** : Alors moi je ne suis pas d'accord avec O parce qu'il y a des gens ils ont peut-être vingt-cinq ans et ils savent pas encore se débrouiller tout seuls et moi quand on devient adulte ben je pense qu'il faut déjà être responsable. On peut pas être responsable de tout et... ben c'est tout.

**17 PE** : Alors t'es pas d'accord avec O pour dire ? Ce que O a dit c'est « quand on est adulte, c'est qu'on sait se débrouiller tout seul » enfin, ou l'inverse c'est « quand on sait se débrouiller tout seul on devient adulte ». Et toi tu dis ?

**18 B** : Je suis pas trop d'accord. Parce qu'il y a des gens encore qui sont, je sais pas, qui ont peut-être vingt, vingt-deux ans ou quelques chose comme ça ben ils savent pas encore se débrouiller

- 19 **PE** : Alors la question c'est : ces personnes de vingt-deux ans qui ne savent pas se débrouiller tout seuls, ils sont adultes ou ils ne sont pas adultes ?
- 20 **B** : Ben ça dépend, enfin oui. Ils peuvent être adultes, mais c'est pas forcément obligé de se débrouiller tout seul pour être adulte.
- 21 **PE** : Par contre on peut, donc, à vingt-deux ans ne pas savoir se débrouiller mais être responsables ?
- 22 **B** : Ben...
- 23 **O** : Les deux.
- 24 **B** : Ouais. Je sais pas.
- 25 **PE** : J tu peux nous aider ?
- 26 **J** : Moi je voulais revenir sur les deux idées. Sur l'idée de G. On... Quand on est adulte...
- 27 **PE** : Attends parce qu'il y a T qui a un problème de chaise là.
- 28 **J** : Quand on est adulte, on n'a pas le droit de faire ce qu'on veut. Il y a quand même des règles à respecter. Et puis sur l'idée de O, se débrouiller tout seul c'est, se débrouiller tout seul y en a ils arrivent a... à notre âge il y en a qui arrivent à se débrouiller tout seul donc heu... Et donc on sait un peu ce qu'on fait, à moins d'être ben... voilà.
- 29 **PE** : Alors ça veut que : il y a des personnes de vingt-deux ans qui savent pas se débrouiller tout seul. On ne sait pas si ils sont des adultes. Pour le moment on n'a pas répondu à ça. Par contre J tu nous dis : il y a des gens qui ont, on va dire, moins de dix-huit ans ? quoi, qui ont quel âge ?
- 30 **J** : Heu dix-huit ans c'est l'âge adulte. C'est quand on devient un adulte.
- 31 **PE** : Et tu dis qu'il y a des enfants qui savent se débrouiller tout seuls.
- 32 **J** : Oui ben à notre âge. Neuf, dix.
- 33 **PE** : Quelqu'un de dix ans qui sait se débrouiller tout seul, ma question : est-ce qu'il est adulte ou pas ?
- 34 **J** : Non. Se débrouiller tout seul c'est [...] C'est pas, tu te débrouilles tout seul parce que t'es adulte. Par exemple nous on arrive des fois à se débrouiller tout seul. Ok on paie pas le loyer, on fait pas ça, mais on arrive à se débrouiller tout seul. On va faire « Ho je sais pas m'habiller. Il faut que tu m'habilles. »
- 35 **PE** : Ça veut dire que, j'essaie de synthétiser. Il faut d'abord avoir un certain âge. Ça aide plus à devenir adulte que de savoir se débrouiller tout seul.
- 36 **J** : Oui. Il faut avoir un certain âge comme ça t'apprends à chaque fois à te débrouiller tout seul. Nous, se débrouiller tout seul c'est un peu vague. C'est que se débrouiller tout seul ça dépend. C'est se débrouiller tout seul avec son métier ? C'est se débrouiller comment ?
- 37 **PE** : OK. E.
- 38 **E** : Moi je suis pas forcément d'accord avec la fin de l'idée de G. Parce que quand on est adulte on n'est pas obligé de savoir conduire. On peut par exemple prendre le bus parce qu'on arrive pas à passer son permis de conduire.
- 39 **PE** : Ça veut dire qu'on peut être adulte, et ne pas avoir de permis de conduire ?
- 40 **E** : Ben oui. Donc là je suis un peu d'accord avec l'idée de O.
- 41 **PE** : (note au tableau) Je peux poser une question intermédiaire là ?
- 42 **A** : Moi j'ai juste envie de dire un truc.
- 43 **PE** : Mais je me doute bien que tu as envie de dire un truc. N aussi, H aussi. On a dit au départ, c'est même P qui a dit qu'on était adulte par exemple quand on a vingt ans.

44 **Plusieurs** : Non.

45 **PE** : Je répète. Si vous n'êtes pas d'accord vous levez la main. Vous dites non... Et puis on a parlé d'un autre âge qui est dix-huit ans. Et ensuite on a dit « oui mais c'est peut-être pas une histoire d'âge c'est une histoire d'être responsable et de se débrouiller tout seul. » Et après on a dit « en fait non, c'est quand même plutôt une question d'âge ». Alors puisqu'on vient vers une solution de « Quand devient-on adulte ? », puisque ça tourne quand même plutôt autour de l'âge, je vous pose la question : est-ce que c'est vingt ans, est-ce que c'est dix-huit ans ou est-ce que c'est un autre âge ? H.

46 **H** : Moi je dis que à dix-huit ans t'es adulte, mais que aux yeux de la loi. C'est à dire à dix-huit ans t'as le droit d'aller voter ou quelques chose comme ça. (PE note au tableau.) À dix-huit ans t'as le droit de passer ton permis, t'as le droit d'aller voter.

47 **J** : Maître le droit de voter c'est à...

48 **PE** : Le droit de voter c'est à dix-huit ans aussi.

49 **H** : Je reviens un peu sur l'idée de...

50 **PE** : Attends. C'est pas le moment de nettoyer son sac.

51 **H** : O il a raison mais que dans un sens. Par exemple, quand on parle de se débrouiller tout seul, ça dépend de comment. Par exemple tu sais te débrouiller tout seul, tu sais vivre seul, tu sais gérer ta vie, mais ça marche que dans un sens. Parce que se débrouiller tout seul, si par exemple t'as sept ans et que tu sais te débrouiller tout seul ben c'est pas le même sens que quand t'as... quand t'es ad... quand t'es [inaudible à l'enregistrement]

52 **PE** : N.

53 **N** : Moi je reviens à l'idée de G. Si tu vas au travail et que tu lui demandes si t'as

cinq ans, il va te dire non, parce qu'il faut que tu travailles à l'école encore parce que si tu veux faire ton métier tu dois calculer et cetera. Et puis P, l'école c'est comme le travail parce que tu dois calculer la distance de je sais pas quoi, d'atterrissage par exemple, et puis c'est comme si c'était un peu de l'école quoi.

54 **PE** : Tu trouves qu'il y a un lien entre l'école et le métier.

55 **N** : Ouais.

56 **PE** : D'accord. Alors on a dit : « On est adulte quand on a un travail. » Alors d'un part, il y a un premier problème qui est soulevé par N qui est « finalement l'école c'est déjà un peu comme un travail. » Donc ça voudrait dire que vous vous pourriez déjà être adulte parce que vous êtes déjà en train de travailler. Et d'autre part, existe-t-il des adultes qui n'ont pas de travail ?

57 **Tous** : ben oui.

58 **PE** : N.

59 **N** : Ben... si tu travailles pas, t'es pas obligé de faire de métier, mais t'es pas très intelligent tu vois, t'es pas très intelligent. Et puis, si tu travailles pas, tu vas faire un métier tout pourri genre éboueur.

60 **Tous** : (vive réaction)

61 **PE** : C'est une question un peu compliquée. En tout cas, on revient sur notre question de base qui était « Quand devient-on adulte ? ». N, tu donnes l'objet à A.

62 **A** : Je reviens sur l'idée de G. Parce que je suis pas très d'accord parce que si il y a quelqu'un qui n'est pas très intelligent et ben il va redoubler des fois et pis il peut bien passer son bac vers heu... vers vingt-huit ans ou trente ans s'il est pas, s'il est pas très intelligent.

- 63 **PE** : Oui, intelligent ou alors imaginons par exemple qu'il a une maladie qui le cloue au lit pendant dix ans et puis qu'il reprend l'école après. Il peut y avoir plein de choses, admettons.
- 64 **A** : Je reviens aussi sur l'idée de O.
- 65 **PE** : Laquelle ?
- 66 **A** : Se débrouiller tout seul. Je suis d'accord déjà parce que il y aura des gens qui ne savent pas se débrouiller tout seul.
- 67 **PE** : Et ils seraient quand même adultes ?
- 68 **A** : Ben oui. Et puis aussi je reviens sur l'idée d'N quand il disait que heu, pour faire le métier qu'on veut, que si on travaille pas on fera pas de métier, on sera chômeur et pis après on gagnera pas de sous on pourra être assis dans la rue si on n'a pas de sous.
- 69 **PE** : Alors, dans les règles du débat, on a le droit de ne pas parler, mais au moins on écoute. U et G. On a le droit de ne pas parler, mais ou moins on écoute. Q.
- 70 **Q** : Je reviens sur l'idée d'N, on peut peut-être pas travailler mais...
- 71 **PE** : Attends parce qu'il y a beaucoup de bruits de chaise et de sac et j'ai du mal à comprendre.
- 72 **Q** : Je reviens sur l'idée d'N parce qu'en fait c'est pas parce qu'on travaille pas qu'on n'est pas intelligent.
- 73 **PE** : C'était quoi l'idée d'N ? Tu nous la reformules ?
- 74 **Q** : ...
- 75 **PE** : Tu as du mal à reformuler ? On va demander à N de reformuler. Tu peux nous redire ton idée, si tu vois de quoi elle parle ?
- 76 **N** : J'avais dit que si on travaille pas, ben on pouvait faire un métier nul, mais y en a qui aiment. Et puis tu peux ne pas devenir intelligent si tu ne travailles pas.
- 77 **J** : Non c'est pas ce qu'il avait dit.
- 78 **Plusieurs** : Si.
- 79 **PE** : Attends, est-ce que quelqu'un veut faire avancer le Schmilblick.
- 80 **L** : Schmilblick ?
- 81 **PE** : Oui, le sujet. R.
- 82 **R** : Je reviens sur l'idée de G.
- 83 **PE** : Attends. L, à part ça ta chaise ne fait pas de bruit ? ... R on t'écoute.
- 84 **R** : Par exemple tu pourras aller à l'école jusqu'à vingt-huit ans mais des fois, des fois tu, t'as, t'es quand même adulte. T'as trente ou quarante ans tu peux, tu peux aller encore à l'école. Et puis, et puis des fois, ça dépend des métiers. Par exemple y a des métiers qui [inaudible à l'enregistrement].
- 85 **PE** : OK. Donc il y a quand même une histoire de métier ?
- 86 **(Bavardages.)**
- 87 **K** : Wow.
- 88 **PE** : On a parlé de l'école, du bac, du travail, du permis, de l'âge, de se débrouiller. Mais il y a quand même l'idée d'histoire de loi dont on a pas reparlé. On a pas reparlé du fait d'être majeur, conscient, ou consciente, et puis de l'âge. Est-ce qu'il n'y a pas quelque chose à clarifier là ? S ?
- 89 **S** : Non non.
- 90 **PE** : Tu as levé la main ?
- 91 **S** : Non.
- 92 **PE** : Quelqu'un qui n'aurait pas parlé ? Est-ce que quelqu'un a une idée sur ces sujets et qui n'aurait pas parlé ? Bon, personne. Allé, on va boucler. P.
- 93 **P** : Moi je vois pas le mot, les deux trois mots avant vingt-huit ans.
- 94 **PE** : Le baccalauréat, le bac. Attends parce

que chacun est en train de replacer sa table, son sert-tête... son doudou. Je vous demanderai d'être un peu silencieux pour écouter P qui n'a pas une voix de théâtre. P c'est toi qui a le mot de la fin.

- <sup>95</sup> **P** : On peut être pas adulte à dix-huit ans mais on est quand même aller à l'école.
- <sup>96</sup> **PE** : Est-ce qu'on peut être adulte et à l'école ? On posera la question la prochaine fois.

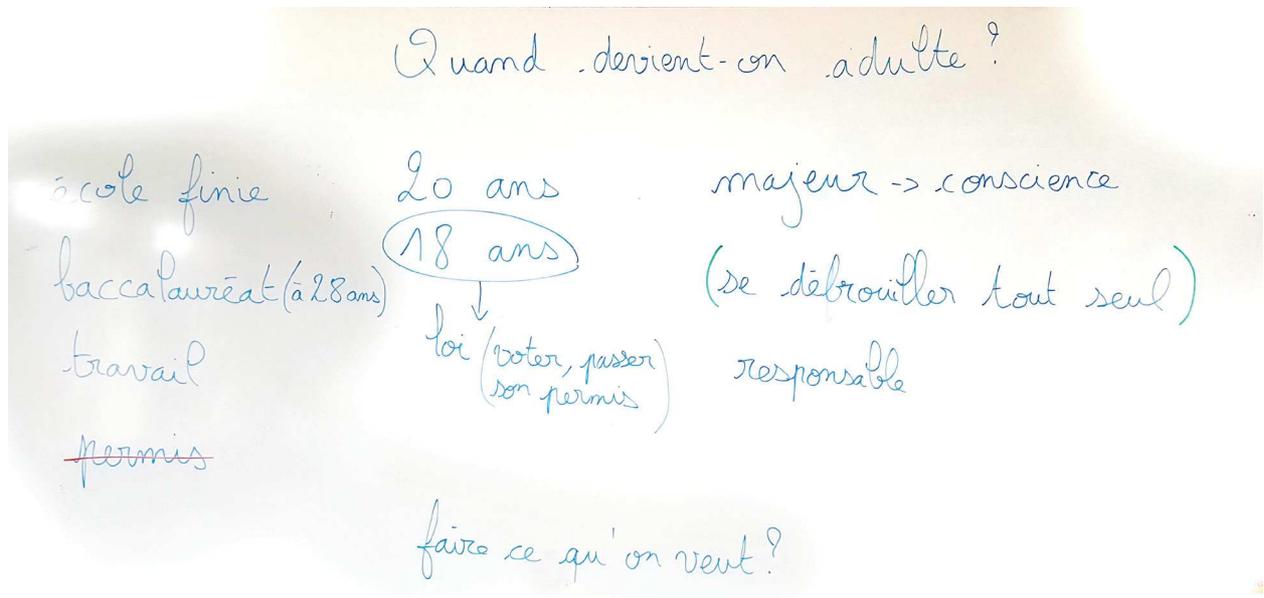


fig. 14 : Trace produite au tableau durant le débat du 8 mars 2017

## 8.4. Entretien avec le père de O, mené le 10 mai 2017

- <sup>1</sup> **PE** : Ça fait huit mois qu'on a commencé cette année de CM1. Est-ce que vous avez un ressenti que vous pourriez formuler ?
- <sup>2</sup> **Père de O** : Je pense qu'il a fait une très bonne année. Ce que j'ai vu cette année, c'est qu'il apprenait rapidement ses leçons. Ses leçons il les apprenait rapidement, ses tables de multiplications, ses poésies. Ce que je souhaiterais un petit plus, c'est qu'il y ait un petit peu plus de devoir à la maison. Moi, ça j'ai toujours voulu qu'il y ait un peu plus de devoir à la maison pour pouvoir contrôler ce qu'il faisait en cours et voir si c'était acquis à la maison.
- <sup>3</sup> **PE** : Des exercices d'application, écrits...
- <sup>4</sup> **Père de O** : Exactement.
- <sup>5</sup> **PE** : Dans l'apprentissage, même l'évolution en général de O, quel est selon vous l'aspect sous lequel il a le plus évoluer peut-être ?
- <sup>6</sup> **Père de O** : Plus de réflexion. Il prend plus le temps de réfléchir. Il ne fonce plus tête baissée comme il a pu faire les autres années. Avant je lui disais « O pose-toi calmement. Tu réfléchis. Et après... voilà. » Mais je vois, au niveau méthode, j'ai vu les méthodes, on va dire, des anciens profs et la nouvelle génération. Je pense qu'il y a vraiment un fossé maintenant entre les anciens et les nouveaux.
- <sup>7</sup> **PE** : Par rapport aux années précédentes et cette année, est-ce que vous pensez que c'est dû... à l'écart des générations mais est-ce que c'est aussi dû peut-être à l'étape. C'est le CM1, on passe en cycle 3.
- <sup>8</sup> **Père de O** : Oui il y a peut-être aussi, le gamin pareil il grandit. Il commence à comprendre qu'avant c'était, on va dire entre guillemets, on dit pas mais, que « c'était un jeu à l'école ». Là maintenant c'est plus posé. On leur demande de s'asseoir. Il doit comprendre que c'est beaucoup plus structuré.
- <sup>9</sup> **PE** : Par rapport à ce qui se passe en classe, est-ce qu'il en parle à la maison ?
- <sup>10</sup> **Père de O** : Oui régulièrement.
- <sup>11</sup> **PE** : Il a plutôt un tempérament à en parler ?
- <sup>12</sup> **Père de O** : Oui il en parle. Et nous on le questionne aussi souvent. On lui demande « O comment s'est passé ta journée ? O qu'est-ce que vous avez fait à l'école ? O montre nous. Chaque soir on lui demande son cahier de texte. Faisons les devoirs. » Et je sais que [prénom] mon épouse, elle s'en occupe vraiment le samedi. Samedi en général, elle prend le cahier de texte de la semaine. Il y a ça, ça à faire. Et en général tout le week-end ils font les devoirs de la semaine. Et en général moi je fais souvent les révisions. « O oublie pas qu'il y a ça pour demain, y a ça pour demain. » En général moi c'est ce que je lui dis. Je lui dis « O en CM1, tu dois consacrer 20 minutes par devoir tous les soirs si il y en a. Mais pas au-delà. Si au delà tu consacres plus de 20 minutes, là je commence à me poser un peu des questions sur la facilité que t'as à apprendre. »
- <sup>13</sup> **PE** : Donc finalement, il va aussi bien vers vous que vers votre épouse.
- <sup>14</sup> **Père de O** : En général, on va dire en week-end c'est plus vers mon épouse parce que je travaille pas mal le

week-end, et en semaine c'est plutôt vers moi.

<sup>15</sup> **PE** : D'accord. Alors je vais attaquer un peu plus précisément sur le sujet qui m'intéresse. Est-ce que vous pensez que l'école a un rôle à jouer pour le développement de l'esprit critique. On a déjà un peu abordé peut-être indirectement... L'esprit critique c'est à dire, face à un sujet, prendre du recul et pas forcément avoir un avis... ou être dans la croyance, mais se poser des questions, remettre en cause les choses.

<sup>16</sup> **Père de O** : Je dirais oui, mais pas en CM1. Je veux dire, plutôt en CM1, moi je pense que c'est plutôt, je dis pas, entre guillemets hein : « Le maître a dit ça, le maître à raison. Voilà, on applique. » Après c'est ce que j'expliquais au collègue à mon aîné, c'est ce que je disais à la prof. Donc on les a rencontrés : « Est-ce qu'ils parlent du Brexit. Est-ce que les enfants ont des opinions ? » Des choses comme ça. Bon, je parlais du Brexit parce que sa prof d'anglais elle est, comment ça s'appelle, c'est la prof principale, voilà. Je pense pas qu'en CM1 que... je sais pas si il y a vraiment cette réflexion là. Moi je pense qu'il y a peut-être encore de dire « Le maître a dit ça, le maître a raison. » Exemple :  $1 + 1 = 2$ . Voilà, le maître a dit ça, c'est comme ça.

<sup>17</sup> **PE** : On ne remet pas en cause.

<sup>18</sup> **Père de O** : On ne remet pas en cause. Je pense, c'est mon avis. Après je me trompe peut-être.

<sup>19</sup> **PE** : C'est votre avis qui m'intéresse.

<sup>20</sup> **Père de O** : En plus je le vois. Si je continue. Je reviens, O : « Le maître il a dit ça, la maîtresse elle a dit ça. Non c'est comme ça. Le maître il a dit il faut pas faire comme ça. Le Maître il a dit que c'était comme ça. » Des fois j'essaie de prendre un peu d'avance. Par exemple sur les divisions, je crois

que vous posez la soustraction. Je lui dis « O t'as pas besoin de la poser. Tu la mets de côté, et voilà tu mets le résultat. » - « Non non non, le maître il a dit que c'était comme ça. » Donc ben faisons comme ça.

<sup>21</sup> **PE** : Et par rapport aux sujets qui seraient pas relatifs aux savoirs traditionnels de l'école, qui changeraient du français, des maths, de l'histoire, des sujets, on va dire des sujets plus généraux, de la vie en général ? Est-ce que vous pensez que l'école a un rôle à jouer pour aider les enfants à se poser des questions sur des sujets de la vie, ou même des sujets philosophiques.

<sup>22</sup> **Père de O** : Oui bien sûr. Je pense que l'école a vraiment ce rôle là aussi de dire « pourquoi ceci, pourquoi cela, pourquoi on fait comme ça ». Je pense que en plus, c'est ce que je dis à O, « Tu vas commencer à bouquiner, tu vas commencer aussi à poser pas mal de questions. » De toute façon, je remettrai jamais en cause l'école. Peut-être quelques méthodes de temps en temps.

<sup>23</sup> **PE** : Est-ce que vous voyez aussi peut-être, je pense surtout à cette année, est-ce qu'il y a eu des manifestations de réflexion. Est-ce que O parfois vous a posé des questions sur des sujets... peut-être on ne l'aurait peut-être pas attendu sur ces sujets là ?

<sup>24</sup> **Père de O** : [réfléchit]

<sup>25</sup> **PE** : Mais pas des sujets...

<sup>26</sup> **Père de O** : Pas de sujets scolaires oui. Peut-être. Oui ça lui arrive. Il se découvre aussi donc peut-être un peu sur la politique actuellement, même un peu sur la religion, même peut-être sur, on va dire entre guillemets, sur « le sexe ». Voilà, des choses comme ça. Sur la politique actuellement, bon, forcément avec les présidentielles,

il s'est posé pas mal de questions. Qu'est ce que c'est que la droite, qu'est ce que c'est que la gauche. La caricature qu'il peut avoir déjà de Marine Le Pen on va dire. Voilà, sur les extrémistes. Sur la religion chez nous, ça fait déjà... bon déjà l'année dernière il avait commencé. Il avait vu à travers l'école que nous on fait le Ramadan, qu'on explique qu'on mange pas ceci. Qu'on tolère aussi pour lui peut-être à son âge de ne pas manger forcément de la viande halal. À l'école il peut en manger. C'est ce qu'on lui explique aussi. On n'est pas du genre à dire attention. O toi, y a pas, tu manges pas. Mais s'il y a un produit de remplacement tu manges le produit de remplacement. Voilà des petites choses comme ça. Et puis bon, les copains copines, ça commence. Des amoureuses, des conneries comme ça voilà.

<sup>27</sup> **PE** : Je vous pose cette question là parce que cette année, on a mené des débats à visée philosophique. Sur des sujets... « Quand est-ce qu'on devient adulte ? », « Quelle est la différence entre savoir et croire » par exemple. Des sujets qui sont assez existentiels peut-être. Est-ce qu'il vous a parlé de cette pratique là à la maison ?

<sup>28</sup> **Père de O** : Non, pas trop. Peut-être plus à sa mère, mais à moi non. Parce que c'est vraiment que je travaille pas mal de temps aussi soit en soirée soit tard. Et je sais qu'au niveau devoirs et scolaire, c'est plutôt [ma compagne]. Il ne m'en a pas trop parlé de ces sujets là. Donc je vais lui poser deux trois petites questions tout à l'heure. [...] Non il ne m'en a pas spécialement parlé. Je sais qu'il m'a parlé beaucoup de politique actuellement.

## 8.5. Entretien avec le père de H, mené le 12 mai 2017

- 1 PE** : Comment vous avez vécu l'année, du point de vue de la maison on va dire, comment ça s'est passé ? Que ce soit les apprentissages ou le vécu de l'année.
- 2 Père de H** : Le plus normalement du monde.
- 3 PE** : Vis à vis de l'enseignement, vous n'avez pas eu de surprise ? Ça s'est bien déroulé ?
- 4 Père de H** : Non, non.
- 5 PE** : Maintenant ma question concerne directement H. Quel est selon vous l'aspect sous lequel elle aurait le plus évolué ?
- 6 Père de H** : [...]
- 7 PE** : Je sais pas comment préciser...
- 8 Père de H** : Oui après c'est peut-être sur... Je pense qu'elle est un peu plus indépendante par rapport à l'organisation de son travail etc. Voilà.
- 9 PE** : Donc elle a gagné en autonomie ?
- 10 Père de H** : Voilà peut être en autonomie. Voilà c'est ça.
- 11 PE** : Est-ce que c'est une évolution que vous attendiez du CM1 ?
- 12 Père de H** : J'ai peut-être pas assez de recul, c'est pour ça que... Pas forcément, pas forcément.
- 13 PE** : Est-ce que H est du genre à parler des sujets qu'on traite à l'école ? Est-ce qu'elle raconte un peu ses journées ?
- 14 Père de H** : Oui oui, elle en parle beaucoup avec sa sœur, avec sa maman. Un petit peu moins avec moi parce que je rentre assez tard du travail, mais oui oui, elle échange.
- 15 PE** : Cette fois je vais rentrer un peu plus dans le sujet sur lequel porte mes recherches qui est le développement de l'esprit critique des élèves dans l'école. Est-ce que vous pensez que l'école a un rôle à jouer sur la distance que peuvent avoir les enfants par rapport à, disons, à peu près tous les sujets, même de la vie en générale ?
- 16 Père de H** : Bien sûr. Ah oui oui. Tout à fait. Oui oui.
- 17 PE** : Finalement, c'est une coéducation entre la famille, l'école...
- 18 Père de H** : Ah oui tout à fait. Ah oui c'est très important tout à fait. Parce qu'il y a des choses qu'on voit à l'école et puis il y a des choses qu'on voit à la maison et puis c'est complémentaire. Bien sûr oui. Tout à fait.
- 19 PE** : Du coup, sur cette mission de l'école qui sort un petit peu des disciplines traditionnelles, maths, français, histoire, tout ça, est-ce que vous pourriez dire, oui ou non, que l'école amène les élèves à se poser des questions, et si oui, sur quels sujets ?
- 20 Père de H** : Sur tous les sujets je pense. Oui bien sûr.
- 21 PE** : Est-ce qu'à la maison, H a manifesté des... est-ce qu'elle a posé des questions ? Est-ce qu'elle a parlé de sujets qu'on aurait abordés à l'école et qui relèveraient de ce domaine là ? Est-ce qu'elle vous a posé des questions où vous vous êtes dit « oui tiens, c'est une question importante »... ?
- 22 Père de H** : Oui c'est arrivé. Après il n'y a rien qui me revient en mémoire, mais c'est arrivé qu'on ait échangé sur des thématiques, sur des... oui oui, sur des sujets. Après ça me... je vais pas vous raconter de bêtises, ça me vient pas

en mémoire. Mais j'ai souvenir qu'on ait échangé, oui, sur des... il me semble que vous avez fait une fois une sortie, une fois des sujets sur les... notamment tout ce qui était les devoirs surveillés. Vous appelez ça... je sais plus comment.

23 **PE** : Les évaluations ?

24 **Père de H** : Les évaluations voilà. Etc.

25 **PE** : Et est-ce que vous êtes au courant que dans notre classe j'ai organisé des débats philosophiques ?

26 **Père de H** : Heu... Philosophiques... Sur quelles thématiques par exemple ?

27 **PE** : Alors on a traité, on s'est posé la question par exemple : « quand devient-on adulte ? », on s'est demandé quelle était la différence entre croire et savoir par exemple.

28 **Père de H** : Il me semble qu'elle m'en avait parlé de « croire et savoir ». Oui oui. J'avais... Elle en avait parlé.

29 **PE** : Et qu'est-ce qu'elle en aurait dit ?

30 **Père de H** : Elle m'avait posé la question en me disant « la différence entre croire et savoir » etc. comment est-ce que je voyais la chose et puis voilà. Oui ça, ça me dit quelque chose.

31 **PE** : Elle vous a posé directement la question telle quelle ?

32 **Père de H** : Oui oui. Il me semble que j'avais surpris une discussion avec sa sœur et puis voilà. Elle m'avait posé la question oui.

33 **PE** : Et comment vous avez réagi ?

34 **Père de H** : Ben moi il y a aucun problème.

35 **PE** : Je veux dire, vous avez engagé une discussion ?

36 **Père de H** : Oui voilà. On avait échangé. Moi je lui avais dit qu'il y avait une différence entre croire et savoir. Parce que savoir il y a un apprentissage alors que croire c'est un petit peu, ça peut

être inné, voilà. Ça peut être quelque chose qui est un peu plus affective alors que le savoir c'est un peu plus lié à l'apprentissage.

37 **PE** : Donc si je reprends un peu ce qu'on a dit, vous diriez qu'elle a rapporté même carrément un thème de ce qu'on a fait à l'école à la maison en quelque sorte.

38 **Père de H** : Oui voilà, elle en avait parlé avec sa sœur, elle en avait parlé avec sa sœur et puis moi j'avais surpris la conversation et puis voilà.

39 **PE** : Et c'est surtout avec sa sœur qu'elle échange sur ce genre de sujets ?

40 **Père de H** : Je, je saurais pas vous dire. Je saurais pas vous dire dans le détail parce qu'elle me dit pas forcément que c'était un débat ou si ci ou ça, ou si c'était une thématique. Mais c'est vrai qu'elle échange souvent avec sa sœur sur tout ce qui est lié à l'école. Sur leurs journées à l'école etc. Notamment avec, un peu plus avec leur maman. Mais voilà.

41 **PE** : Et au sein de, ou plutôt vous et H est-ce qu'il vous arrive d'aborder des... on va dire des grands sujets un peu existentiels, mais sans forcément que l'école intervienne. Je veux dire peut-être par vous-même.

42 **Père de H** : Oui oui. Ben vous voyez bien, avec la thématique dernièrement de la présidentielle, il y a eu des échanges forcément.

43 **PE** : Elle s'est intéressée ?

44 **Père de H** : Oui oui. Elle a posé des questions. Et puis après, vous savez, il y a les choses qu'on entend, et puis on pense que c'est une vérité absolue, et puis après il faut remettre les choses dans le contexte et puis être capable de faire la part des choses. Donc il y a eu certains échanges tout à fait.

- 45 **PE** : Et est-ce que, on va dire sur ces quelques dernières années, surtout ces deux ou trois dernières années, vous sentez qu'elle est peut-être plus préoccupée par ce genre de sujets qu'avant ?
- 46 **Père de H** : H, elle a toujours un peu plus de maturité, je pense, que par rapport à son âge. Et c'est vrai que, elle a un certain recul. C'est vrai. C'est vrai qu'elle a un certain recul, elle a une différence d'âge avec sa grande sœur.
- 47 **PE** : Elle a quel âge sa sœur ?
- 48 **Père de H** : Elle a 12 ans. Elle est en 5ème. Donc elles ont des discussions. Elle est capable de tenir une discussion avec sa sœur qui a 12 ans.
- 49 **PE** : Et vous savez si sa sœur a assisté ou participé à des discussions philosophiques à l'école ?
- 50 **Père de H** : Je pense pas. Je pense pas parce qu'elle ne m'en a pas parlé.
- 51 **PE** : Bon ben écoutez, j'ai pas mal d'informations. Vous m'avez bien éclairé.
- 52 **Père de H** : C'est lié à votre thématique, c'est pour votre formation c'est ça ?
- 53 **PE** : Oui oui, c'est ça.
- 54 **Père de H** : Les nouvelles méthodes de travail et vous devez faire un mémoire...
- 55 **PE** : Je travaille sur l'enseignement de la philosophie à l'école.
- 56 **Père de H** : Ah d'accord très bien. C'est un vaste sujet la philosophie !
- 57 **PE** : Ben oui, oui. Et il y a des gens qui pensent qu'on devrait en faire plus avec les enfants, d'autres qui pensent qu'on devrait pas. J'essaie de faire un peu le clair là au milieu.
- 58 **Père de H** : Je pense que c'est bien, mais on peut pas avoir les mêmes discussions. Nous on a fait de la philosophie à partir de la première ou de la terminale. Donc on peut pas avoir les mêmes discussions puis le même recul qu'un élève de terminale. Mais c'est sûr que des questions existentielles et puis essayer d'avoir du recul par rapport aux choses c'est toujours bien. C'est comme à l'époque où il y avait l'éducation civique en primaire. Ce genre de notions, de savoir être, de savoir vivre, c'est toujours important.
- 59 **PE** : Et puis les enfants se posent eux-mêmes pas mal de questions.
- 60 **Père de H** : Tout à fait. Tout à fait. Il ne faut pas sous-estimer le recul et le regard des enfants.
- 61 **PE** : Merci.
- 62 **Père de H** : C'est moi qui vous remercie.

			Croire/Savoir			Raison/Émotions			Adulte			Totaux et moyennes		
Niveau	G	Code	char	prises	char / prise	char	prises	char / prise	char	prises	char / prise	Total char	Total prises	char / prises
CM1	M	S							13	2	7	13	2	7
CE2	F	Q							175	2	88	175	2	88
CE2	M	L	162	6	27				13	1	13	175	7	25
CE2	M	F	217	1	217							217	1	217
CE2	M	M	285	5	57							285	5	57
CE2	F	P							297	4	74	297	4	74
CM1	M	O				237	6	40	67	2	34	304	8	38
CM1	M	R							330	2	165	330	2	165
CM1	F	C	107	1	107	701	7	100				808	8	101
CE2	F	G	167	1	167	189	1	189	544	1	544	900	3	300
CM1	F	D	266	1	266	635	4	159				901	5	180
CM1	F	H	315	5	63	221	5	44	699	4	175	1235	14	88
CM1	M	A	109	1	109	452	5	90	737	5	147	1298	11	118
CM1	M	N	184	2	92	652	4	163	798	4	200	1634	10	163
CM1	F	E	630	2	315	754	6	126	282	2	141	1666	10	167
CM1	F	B	720	4	180	318	2	159	633	5	127	1671	11	152
CM1	M	J	949	6	158	1993	22	91	1209	8	151	4151	36	115
CM1	F	K	2002	4	501	1558	5	312	1032	2	516	4592	11	417
PE	M	PE	2609	28	93	6657	61	109	4660	45	104	13926	134	104
Total	Moyenne		8722	67	168	14367	128	132	11489	89	166	34578	284	122

fig. 15 : Table des quantités relevées à la transcription des débats.

Titres des colonnes :

*G* : genre ;

*Code* : nom donné à l'élève pour le rendre anonyme dans les transcriptions ;

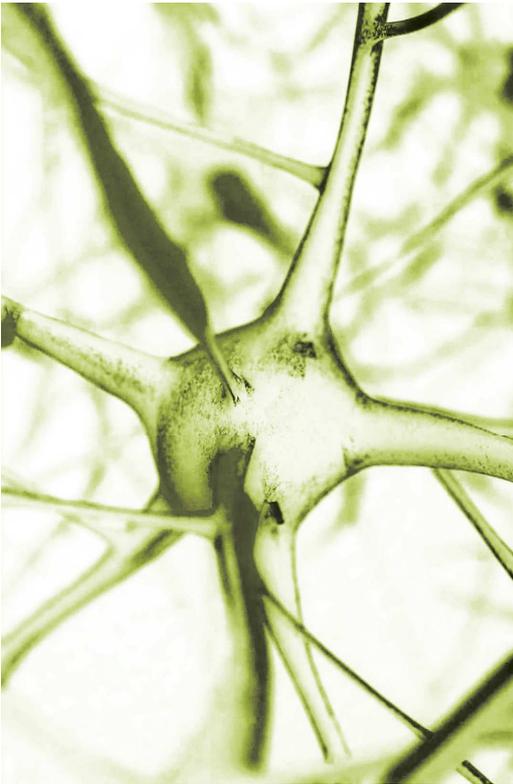
*char* : nombre de caractères pour la transcription ;

*prises* : nombre de prises de parole ;

*char / prise* : nombre moyen de caractères par prise de parole.

# 9. Index des figures

fig. 1 : Nombre de caractères et de mots utilisés pour la transcription des paroles des élèves lors du débat du 26 novembre 2017.....	25
fig. 2 : Nombres de caractères de la transcription des interventions cumulées en fonctions des intervenants (hors animateur).....	27
fig. 3 : Répartition de la parole en fonction des élèves, exprimée en pourcentage de la parole totale du débat sur « la différence entre croire et savoir », hors paroles de l'animateur. ....	28
fig. 4 : Répartition de la parole en fonction des élèves, exprimée en pourcentage de la parole totale du débat sur « l'usage de la raison et des émotions », hors paroles de l'animateur.....	28
fig. 5 : Répartition de la parole en fonction des élèves, exprimée en pourcentage de la parole totale du débat « quand devient-on adulte », hors paroles de l'animateur.....	29
fig. 6 : Nombre de caractères par prise de parole en fonction de l'élève. Données issues des transcriptions des débats disponibles en annexe.....	31
fig. 7 : Nombre de prises de parole par élève par débat.....	32
fig. 8 : Nombre de prises de parole par élève cumulées sur l'ensemble des débats ...	33
fig. 9 : Schéma de la topologie en étoile. L'idée de niveau 1 va provoquer des apports de niveau 2 qui ne sont pas connectés directement entre eux. ....	35
fig. 10 : Schéma d'une topologie fractale très simple .....	35
fig. 11 : Schéma d'une topologie maillée multiniveau.....	36
fig. 12 : Trace produite au tableau durant le débat du 16 novembre 2016 .....	48
fig. 13 : Trace produite au tableau durant le débat du 25 janvier 2017.....	54
fig. 14 : Trace produite au tableau durant le débat du 8 mars 2017.....	59
fig. 15 : Table des quantités relevées à la transcription des débats. ....	66



# Des traces du goût philosophique de l'enfant.

Pierre-Antoine Gervais

Sous la direction de Carole Widmaier,  
docteure en philosophie et professeure agrégée