

DES MOMENTS A VISEE PHILOSOPHIQUE AVEC DES ENFANTS EN ZEP.

Académie de Montpellier

Ecole élémentaire Antoine BALARD

123, rue de Salamanque - 34090 MONTPELLIER

Etablissement en ZEP

Tél. 04.67.75.43.01

Mail : sylvain.connac@laposte.net

Référent du projet : Sylvain CONNAC

Classes concernées : Cycle II et Cycle III

Disciplines concernées : Citoyenneté, Oral

Ecrit réalisé en mai 2003.

Nombre de caractères : 60 000

Auteurs : Martine AZAIS, Sylvain CONNAC, Colette LOMBARD, Cédric LEON, Mireille RONGIER, Catherine SALZE.

Axe National 1 :

Chantier académique :

RESUME DU PROJET

Les enfants de nos classes sont amenés à vivre une forme de démocratie participative qui les conduit à donner leur avis, estimer celui de l'autre, puis sanctionner les opinions par un vote. Ils vivent donc des situations d'éducation à la citoyenneté très fortes. Cependant, être citoyen ne se résume pas seulement par une participation à des scrutins. La philosophie peut être un des moyens pour aider des enfants à développer leur pensée réflexive. Lors des discussions organisées, chacun est en mesure de conceptualiser les principaux domaines abordés, de problématiser les opinions énoncées et de s'entraîner à l'argumentation. Adopter ce geste mental, c'est apprendre à se construire une pensée personnelle. Ce projet s'adresse à des enfants qui, au départ, maîtrisent moins que d'autres les déterminants de la culture française.

MOTS CLES

Philosophie – Discussion – Pensée réflexive – Classe coopérative – Ecole élémentaire – Enfant – ZEP
– Citoyenneté – Maîtrise des langages

MISE EN BOUCHE

Les enfants d'une classe de CP - CE1 prennent leur place dans le cercle. Le président déclare « *La discussion philosophique est ouverte. Le thème "est le Père Noël existe-t-il ?" Qui veut prendre la parole ?* » Plusieurs mains se lèvent :

- Ismaël : « *Moi je pense que le Père Noël, il existe pas parce que à la maternelle c'était Brahim.* »
- Loïc : « *Moi je crois qu'il existe pas parce que ma mère, elle m'a dit la vérité, elle m'a dit qu'il existe pas.* »
- Ayoub : « *Moi je crois qu'il existe pas parce que à la maternelle, eh ben, pour Noël, j'avais demandé des jeux et il a apporté des livres, alors il existe pas.* »

La discussion est lancée, les mines se tordent et les fesses dessinent des cercles sur les chaises.

- Raouïa : « *Oui s'il existe, hein, pourquoi il donne pas des cadeaux à tous les enfants hein ?* »
- Jalal : « *Si le Père Noël existe, pourquoi il apporte pas de cadeau ou pas les bons cadeaux ?* »

Petit à petit, le débat s'enflamme et dévie vers un tout autre sujet.

- Hamed : « *Maîtresse, pourquoi ces grands nous racontent-ils des choses qui ne sont pas vraies ?* »
- Jalal : « *C'est des mensonges et ça me met en colère contre les parents.* »
- Raouïa : « *Non, moi, je remercie mes parents de m'avoir laissé ce mensonge parce que, quand je pense au Père Noël qu'il existe, je reste calme.* »

Les enfants viennent d'employer un nouveau mot – mensonge – et l'enseignante en profite pour demander :

- Maîtresse : « *De quoi parle-t-on là ? Qu'est-ce que c'est qu'un mensonge ? Ou qu'est-ce que la vérité ?* »
- Loïc : « *Un mensonge, c'est quand on dit pas la vérité et la vérité, ça veut dire que ...* »
- Raouïa : « *La vérité, c'est que ça arrive, c'est qu'on peut le voir en vrai.* »
- Amine : « *Moi le mensonge ça me fait mal au cœur parce qu'on promet quelque chose et après on le fait pas.* »

Les enfants demandent la parole pour donner leur avis, répondre à leurs copains, poser des questions et la discussion suit son cours. A la fin, Jalal et Ikram proposent une synthèse :

- Jalal : « *Aujourd'hui, on sait que le Père Noël, il existe pas, que c'est une histoire que les grands ils racontent aux petits pour leur faire plaisir ou qu'ils sont sages.* »
- Ikram : « *On a dit que les grands ils racontent des fois des mensonges aux petits et que, quand on s'en rend compte, ça nous énerve.* »

La discussion se termine, pour l'instant. Elle aura duré 50 minutes dans cette classe de 17 élèves. Pendant ce temps, une classe de CE2, CM1 et CM2 se posait la question du beau et du laid. Loubna y avait expliqué que « *moi je dis qu'y a des couleurs qui sont belles parce qu'il y aura toujours quelqu'un qui dira que c'est beau et d'autres qui vont dire que c'est des grabouillages. Tout ça, ça dépend des goûts de chacun.* »

P R E S E N T A T I O N D U C O N T E X T E

Nous sommes une équipe de six enseignants travaillant dans une même école du quartier de La Paillade à Montpellier. L'école Antoine BALARD est située dans une Zone d'Education Prioritaire depuis plusieurs années en raison de la caractéristique sociale des familles qui viennent inscrire leurs enfants. Celles-ci sont à environ 90 % d'origine maghrébine, avec une majorité provenant du Maroc rural. Peu de pères travaillent. Lorsque c'est le cas, ils occupent des professions dans le bâtiment. Les quelques mamans qui exercent une activité professionnelle s'occupent de ménages dans les centres commerciaux, les entreprises ou les administrations. Ces familles sont presque toutes de confession musulmane et semblent attachées à sa pratique. Elles vivent dans des tours ou des barres construites dans les années 1960 qui sont, pour la plupart, dans un assez mauvais état. En dehors de l'école, quelques enfants participent à des activités péri-éducatives par l'intermédiaire d'associations d'accompagnement scolaire ou de centres de loisirs. Beaucoup occupent leurs journées devant une télévision, un écran de jeu vidéo ou en bas des « blocs » à jouer au foot. Très peu de familles disposent d'un ordinateur, encore moins ont accès à internet. Pendant les vacances ou week-ends, les enfants ont tendance à rester dans le quartier. Ils auraient pourtant la possibilité de s'inscrire dans des structures sportives (piscine, club de foot, de rugby, ...) ou culturelles (médiathèque, maison pour tous, ...) mais peu semblent l'avoir fait.

L'école Antoine BALARD est composée de dix classes : cinq de cycle III, quatre de cycle II et une classe d'accueil des Enfants Nouvellement Arrivés. Elle tend à devenir une école à projet coopératif, s'appuyant sur les pédagogies Freinet et institutionnelles. Cela se concrétise par la constitution de classes de cycle, c'est à dire des classes qui regroupent des enfants de tous les niveaux du cycle, par exemple pour le cycle III des CE2, CM1 et CM2. Cette coloration éducative se traduit aussi par des approches pédagogiques visant à s'appuyer sur la parole et l'engagement des enfants. Dans chaque classe, un conseil de coopérative guide la vie des groupes, des temps de travaux personnels sont permis, des moments de parole sont possibles (« Quoi de neuf ? », Bilan météo, ...), des approches d'apprentissages naturels existent, notamment en ce qui concerne la lecture et l'écriture. Cette dynamique trouve aussi sa place au sein de l'école dans sa globalité. Deux fois par mois, un conseil de coordination se réunit et, par l'intermédiaire de délégués, essaie d'organiser un élan coopératif pour les moments collectifs comme ceux de récréation. Ainsi, dans la cour, chaque membre de l'école dispose d'un permis de circulation valable au regard d'un règlement de cour collectivement établi en début d'année, des enfants médiateurs sont à disposition de ceux qui entrent dans un conflit dont la sortie ne semblerait être que la violence. La plupart des personnes qui viennent nous rendre visite nous font remonter qu'au regard de ce qui se passe dans la plupart des écoles similaires, les moments de récréation sont calmes, les relations entre et avec les enfants apaisées et les temps de classe propices à des apprentissages durables. De notre point de vue, le paysage apparaît comme moins parfait dans le sens où ce qui se passe au quotidien n'est que la résultante d'un équilibre instable qui nécessite de la part de chacun un engagement conséquent en une vigilance pédagogique importante. De plus, ce qui se bâtit est peu mesurable et n'apporte en aucune manière les preuves d'un aboutissement certain.

Par l'intermédiaire de quelques enseignants, l'école s'était déjà investie dans un précédent PNI¹. Il s'agissait alors de développer un travail de constitution d'outils en direction de classes coopératives de cycle III : la démarche PIDAPI. Au terme de ce partenariat avec la DAFPI², nous avons été quelques uns à vouloir poursuivre cette dynamique dans l'innovation et avons proposé aux personnes intéressées de s'engager dans une réflexion autour de moments de philosophie avec ces enfants. Très peu proposaient déjà ces activités à leurs élèves mais l'idée a rapidement fédéré une petite équipe. Nous étions au départ sept mais une collègue a souhaité quitter ce projet en cours, en raison d'un inconfort personnel à se rajouter des contraintes supplémentaires à la conduite de sa classe coopérative. En effet, l'école s'était précédemment engagée dans ce qu'elle nommait des « ateliers de parole. » Ils consistaient à permettre aux enfants d'échanger autour de thèmes divers et variés, liés à l'actualité, à des œuvres littéraires, ou à tout autre sujet motivé par une demande d'enfant, sans autres consignes que les règles élémentaires du débat démocratique. Comme nous le verrons plus loin, qui dit

¹ Plan National pour les Innovations

² Délégation Académique à la Formation des Personnels et à l'Innovation

« philosophique » ne signifie pas seulement l'adhésion à un effet de mode ou à une volonté « d'embellir un emploi du temps » mais correspond plutôt au respect d'exigences spécifiques pouvant conduire à une série de coercitions dans l'acte d'enseigner.

Nous avons en conséquence poursuivi ce projet à six, Cathy SALZE, Colette LOMBARD, Cédric LEON, Mireille RONGIER et Sylvain CONNAC étant des enseignants en charge d'une classe de cycle III et Martine AZAIS s'occupant d'une classe de CP-CE1. Cette équipe se caractérise aussi par la disparité des expériences : alors que certains d'entre nous ont plus de vingt ans d'expérience dans le métier, d'autres viennent de quitter l'IUFM.

Nos rencontres de travail ont consisté à remplir différentes tâches. Les premières ont été l'occasion de repérer les diverses exigences qui feraient de ces moments du philosophique. Pour cela, nous nous sommes appuyés sur les diverses expériences menées en France autour de ces pratiques en nous attachant à distinguer les intentions visées des dispositifs employés. Nous avons également participé à quelques séances d'analyse de scripts de discussions dans nos classes, un script étant l'écriture exacte de l'ensemble des prises de parole enregistrées lors des discussions. Ces rencontres ont surtout été l'occasion de repérer en quoi il y avait philosophicité dans les échanges et comment elle pouvait être suscitée par l'enseignant ou le dispositif pédagogique mis en place. Enfin, nous avons également souhaité nous mettre en situation de vivre individuellement ce que nous proposons à nos élèves. Pour cela, nous avons organisé entre nous une discussion avec comme support de départ l'allégorie de la caverne de Platon. A noter que le suivi de ce travail a été effectué par M^{me} G. MUNIER, CFI³, détachée par la DAFPI pour notre innovation. A noter également que ce travail d'équipe a pu s'étoffer par la participation au colloque inter académique de Balaruc-les-Bains sur les nouvelles pratiques philosophiques. Il regroupait un panel représentatif des praticiens de philosophie ailleurs qu'en classe terminale ainsi que des philosophes et inspecteurs généraux de philosophie.

Le texte, ici proposé sous forme d'une monographie, est le résultat d'une contractualisation avec la DAFPI mais ne marque en aucun cas la fin de notre expérience. Chacun de nous a manifesté la volonté de continuer à organiser des discussions à visée philosophique dans sa classe. De plus, ce qui peut y être écrit n'a aucune valeur d'aboutissement ; ce ne sont en fait que quelques pistes visant à engager le travail, nullement à en asseoir définitivement les modalités et les effets. Du fait que chacun d'entre nous ne s'est contenté d'appliquer un même dispositif, que nous ne souhaitons pas « entrer dans le même moule », du fait également que nous ne sommes pas tous partis des mêmes expériences, ce qui s'est passé dans nos classes a pris des formes très variées. C'est pourquoi, pour réaliser cet écrit, nous avons d'abord choisi de répondre aux mêmes questions lors d'entretiens semi-directifs. Une fois les scripts effectués, l'un de nous a rédigé une première synthèse des échanges visant non pas à rechercher le consensus mais plutôt à identifier les divergences et les difficultés rencontrées individuellement.

Avant d'entrer dans le détail des avis énoncés lors de ces entretiens, il apparaît judicieux de préciser quelques éléments théoriques qui nous ont permis d'engager cette action et qui constituent les pré-requis nécessaires à la compréhension de ce qui suit. Afin d'assumer le caractère philosophique de ce projet, nous nous sommes en effet principalement appuyés sur trois types de travaux, les premiers menés par M. TOZZI et concernant les exigences intellectuelles du philosophe, les deuxièmes développés par A. DELSOL autour de la construction d'un dispositif pédagogique propice au philosopher et les troisièmes visant une présentation exhaustive des différentes approches pédagogiques de philosophie avec des enfants en France.

PHILOSOPHIE OU PHILOSOPHER ?

Comme nous avons pu l'écrire plus haut, le caractère philosophique des discussions que nous menons n'a pas pour fin d'embellir nos pratiques. Il se veut la résultante d'un travail spécifiquement engagé pour tendre vers le philosophique, si tant est que cela puisse être possible avec des enfants et sans aucune certitude d'avoir pu permettre de l'atteindre. C'est d'ailleurs pour cela que nous préférons employer l'appellation de « Discussion à Visée Philosophique⁴ » (DVP) pour ces pratiques. Les seules

³ Conseillère en Formation et en Innovation

⁴ Terme lui-même emprunté aux recherches de J.C. PETTIER.

intentions ne suffisent pas pour permettre à des enfants d'entrer dans le philosophe. Des exigences intellectuelles particulières sont requises. Le problème qui apparaît alors vient du fait que les philosophes éprouvent beaucoup de difficultés à se mettre d'accord sur une même définition de la philosophie. A titre d'exemple, ces quelques références. Alors que pour EPICURE « *la philosophie est une activité qui, par des discours et des raisonnements, nous procure la vie heureuse* », elle est pour S. SOLERE-QUEVAL « *l'activité de pensée qui, sur quelque objet que ce soit, s'interroge, refuse l'évidence première, examine les raisons des uns et des autres sans prévention ni précipitation, dialogue avec les uns et les autres et revient constamment sur sa propre démarche sans souci d'efficacité immédiate, acceptant par avance les plus longs délais et détours.* » Pour Gilles DELEUZE, la philosophie se définit par ce qu'elle n'est pas et JT DESANTI complète en disant : « *Si vous demandez à quelqu'un qui se dit philosophe: "Qu'est-ce que la Philosophie ?", la réponse la plus sincère, sinon la plus sensée, qu'il pourrait faire est celle-ci : "C'est ce que je pratique sous ce nom. Venez y voir." Une façon de vous envoyer promener. Et de fait ce que DESCARTES a pratiqué "sous le nom" de "Philosophie" n'est pas homogène à ce qu'ont pratiqué PLATON, HEGEL, KIERKEGAARD ou NIETZSCHE. Pourtant nous les nommons "philosophes" et déclarons qu'ils ont philosophé. Il y a donc abus de langage à parler aujourd'hui de la Philosophie comme d'une discipline à laquelle viendrait à manquer un terrain occupé par d'autres. Rien, sinon un effet d'inertie, ne nous autorise à mettre devant ce nom, sans autre examen, l'article défini. J'énoncerai donc brutalement : la Philosophie est introuvable. Mais pour ce qui est de philosopher, cela s'expérimente !* ». Pour JT DESANTI il est donc impossible de définir précisément la philosophie parce que changeante selon celui qui la pratique. Elle prendrait autant de visages qu'il y aurait de philosophes.

Puisque la réponse à cette question ne pouvait se trouver du côté des philosophes, peut-être pouvons-nous la trouver chez les didacticiens de la philosophie. C'est ce que nous ont permis les travaux de M. TOZZI qui propose une définition didactique de l'acte philosophique, le philosophe : « *Tenter d'articuler, sur des notions et des questions posant problème à la condition humaine, dans l'unité et le mouvement d'une pensée impliquée, des processus de problématisation de ces notions et questions ; de conceptualisation de ces notions, à partir notamment de distinctions conceptuelles ; et d'argumentation rationnelle d'objections et de thèses, pour chercher une réponse à ces problèmes.*⁵ » Autrement dit, nous entendons le philosophe comme une articulation personnelle et réfléchie de trois processus de pensée : conceptualiser, argumenter et problématiser.

Pris isolément, ces trois processus de pensée se présentent ainsi :

- Conceptualiser, tenter de définir les termes que l'on utilise où auxquels on se réfère afin d'en préciser le ou les sens et de minimiser les écarts d'interprétation. Conceptualiser, c'est définir les mots qui expriment les notions, en repérer les champs d'application, définir une notion par les attributs de son concept et redéfinir un terme après mise en question de sa représentation initiale. Avec des enfants, nous expliquons qu'il s'agit ici de demander ou donner des définitions aux mots importants que l'on emploie dans la discussion.

- Problématiser, rechercher et formuler ce qui crée le doute dans les affirmations développées, tenter de présenter la ou les questions à la source des interrogations. Problématiser c'est rendre problématique par le soupçon et le doute une affirmation, une proposition, une conception en interrogeant son évidence, en mettant en question sa validité. C'est se demander si ce qui est dit est vrai. Avec des enfants, problématiser correspondra à poser ou se poser des questions qui n'ont pas forcément une seule réponse.

- Argumenter, expliciter par la raison ce qui prouve la véracité ou l'inexactitude des thèses défendues ou apportées, rechercher l'universalité. L'argumentation est soit questionnante, elle met alors en doute les opinions et les définitions, soit probatoire et elle présente les raisons fondatrices d'une réponse aux problèmes soulevés par l'affirmation ou la négation, l'accord ou le désaccord. Nous expliquons aux enfants cette exigence intellectuelle en demandant de dire pourquoi on pense ce que l'on dit et d'indiquer les raisons qui nous font penser qu'on est dans le vrai.

Il paraît évident que philosopher consiste non pas seulement à se référer linéairement à chacune de ces exigences mais les entendre de manière systémique, c'est à dire en perpétuelle

⁵ Définition donnée par Michel TOZZI lors de la présentation de la problématique du colloque inter académique à Balaruc-les-Bains du 26 au 28 mars 2003 : « Des expériences de débats à l'école et au collège : discussion à visée philosophique ou pensée réflexive ? »

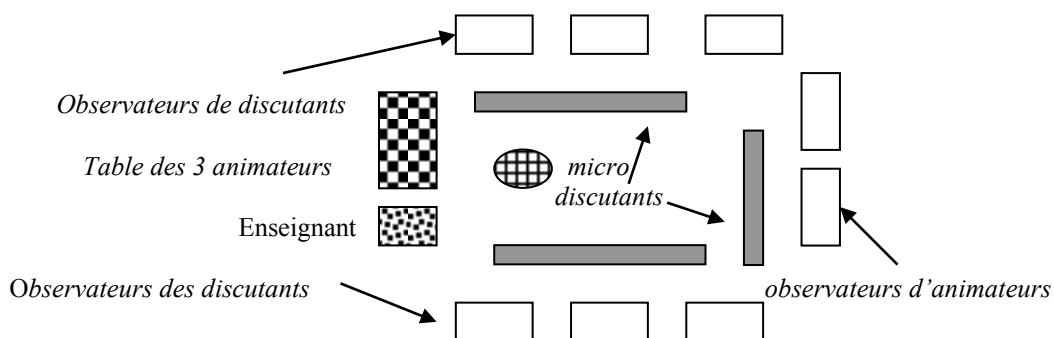
interdépendance mutuelle. « Pour conceptualiser une notion, il faut problématiser sa représentation donc argumenter son doute.⁶ »

L E D I S P O S I T I F C O M M E T R E M P L I N A U P H I L O S O P H E R

Du fait que nos classes tendent à devenir coopératives, un certain nombre de lieux de parole et d'exercice de la vie démocratique existent (Conseil de coopérative, Quoi de neuf ?, Bilans météo, ...). Ainsi, il nous a été possible de nous appuyer sur ces habitus démocratiques pour amorcer les DVP dans nos classes : nos élèves avaient déjà pu développer des compétences relatives à la prise de parole, à l'écoute du copain, au respect des règles et des fonctions des discussions.

Le second souci qui nous animait était, à l'instar des autres moments de classe, de ne pas, en tant qu'adulte, faire prévaloir de manière systématique notre présence et notre pouvoir. Nous considérons en effet l'enfant comme un potentiel médiateur dans ses apprentissages et dans ceux de ses camarades. Parce que l'enseignant peut laisser une place pédagogique à l'enfant, il a le devoir de penser son effacement.

Il nous est alors apparu intéressant de nous pencher sur les travaux menés par A. DELSOL autour de la constitution d'un dispositif pédagogique au service des DVP. En voici un schéma :



La discussion est animée dans sa forme démocratique par un **président de séance** dont le rôle est d'organiser le groupe, de distribuer la parole, de tenir compte du temps qui passe, de rappeler les règles et de nommer les éventuels gêneurs.

Pour aider la discussion à entrer dans du philosophique, des enfants sont en charge de la fonction de **reformulation**. Ils notent les principales idées et répètent à leur façon ce qui vient d'être dit. C'est une fonction qui vise à « souligner » les idées émises par les **discutants** (ceux qui sont amenés à participer au débat sans occuper une fonction précise) et qui aide à structurer l'avancée de la discussion. Pour cela, les reformulateurs sont aidés d'un **synthétiseur** qui, à la moitié et à la fin de la discussion, fait le point sur les principales idées qui ont été explorées par le groupe.

Enfin, pour permettre un regard réflexif sur les engagements de chacun et pour réduire le nombre de discutants dans une classe, il est possible d'envisager la création d'**observateurs** (de président, de reformulateurs et de discutants). Ceux-ci ne participent pas aux échanges et se centrent sur des éléments d'aides qui pourraient parfaire l'engagement de ceux qu'ils ont observés. La séance suivante, sur le même thème, les discutants occupent les fonctions de la discussion et inversement.

Dans un tel dispositif, l'adulte devient un animateur garant de la philosophicité des échanges, veille par exemple à ce que les enfants aient recours aux processus intellectuels du philosophe. Sous réserve que sa pensée n'altère pas trop celle des enfants, il peut même envisager d'enrichir la discussion par des interventions personnelles.

Ainsi se constitue ce que LIPMAN nomme une « **communauté de recherche**, » c'est à dire un groupe de gens, dans ce cas-ci des enfants, qui décident de s'engager dans une recherche à propos d'un sujet qui les intéresse, qui pose problème pour eux. A l'intérieur de cette communauté, les personnes interviennent par l'intermédiaire de contributions visant chacune à enrichir les recherches individuelles. Le doute, la quête du vrai et de l'universalisme en sont les principaux outils.

⁶ TOZZI M., « Penser par soi-même », Chroniques sociales, Lyon, 1996, p 144.

A noter que cette conception du dispositif rompt avec d'autres conceptions pédagogiques qui confèrent à l'enseignant une place plus prégnante, un pouvoir de guidage des échanges plus conséquent. C'est à lui qu'incombent les fonctions de présidence, de reformulation et de synthèse. On obtient alors des effets « philosophiques » plus rapides et plus remarquables mais avec le doute qu'ils soient trop fortement dépendants de la présence d'un adulte.

Sur l'école Balard, nous n'avons pas tous adopté cette façon de faire visant à constituer deux groupes et à s'appuyer sur des fonctions. Il s'agit cependant d'un des constituants de notre formation initiale et chacun s'y est appuyé pour « bricoler » son propre dispositif.

D I F F E R E N T E S E N T R E E S D A N S L E P H I L O S O P H E R A V E C D E S E N F A N T S

La philosophie pour enfants dépasse le cadre de notre territoire national. Elle est même initialement apparue à l'étranger, notamment en Amérique du Nord par l'intermédiaire des travaux de Matthew LIPMAN.

En France, elle se veut encore au stade de l'innovation mais peut justifier plusieurs entrées différentes. Elles nous ont conduits à démarrer selon une approche initiale qui s'est vue évoluer selon les élèves, notre personnalité d'enseignant et les observations personnelles que nous avons pu mener. Les voici présentées en quelques mots.

Les approches littéraires

Matthew Lipman a proposé un dispositif qui s'appuie sur l'utilisation de sept romans philosophiques pour déclencher les discussions. Chaque roman a été pensé pour qu'il corresponde à un âge bien précis. La méthode Lipman se décompose en cinq parties. La première consiste à faire lire à haute voix par les élèves des extraits de romans philosophiques. Dans la deuxième partie, l'adulte note les réactions ou les questions des enfants. Une fois les grands thèmes reconnus, ils sont ordonnés afin de déterminer un ordre du jour. La troisième partie consiste en une discussion. Les enfants prennent la parole en se manifestant (doigt levé, bâton de parole, etc.), le but pour eux n'étant pas de chercher la bonne réponse mais plutôt de s'appuyer sur la solidarité du groupe dans une recherche dialogique, sans forcément tendre vers le consensus. Souvent, ces séances se poursuivent par la quatrième partie où sont proposés des exercices d'application, en lien direct avec les romans et ce qui a été débattu par les enfants. Enfin, Le dispositif se termine par la cinquième partie : l'encouragement à d'autres réponses et l'ouverture vers d'autres sujets. En France, nombreux sont les enseignants qui se réfèrent à cette pratique.

Depuis les programmes du MEN parus en 2001 et au regard de travaux menés par des chercheurs comme J. HEBRARD ou D. BUCHETON, la référence à des textes littéraires s'est développée pour la pratique du philosophe. C'est dans une optique d'échange entre enfants au sujet d'un texte littéraire communément travaillé que des débats dits d'interprétation et à caractère philosophique peuvent naître. L'œuvre littéraire est alors considérée, en plus de sa dimension culturelle, comme un support à la réflexion, voire au philosophe.

Le protocole « Je est un autre »

La méthode pensée par Jacques LEVINE et le groupe AGSAS s'appuie sur les avancées de la psychanalyse. Les ateliers philosophie permettent ici la découverte de sa propre pensée, de l'appartenance à une pensée groupale, des étapes conditionnant la formation rigoureuse des concepts, du débat d'idée impliquant la considération de l'altérité.

Au démarrage de l'atelier, une seule question. La suite est alors scindée en deux parties. La première de dix minutes, consiste à ce que les enfants échangent entre eux, à ce que l'adulte reste silencieux et à ce que le tout soit filmé ou enregistré. Pendant le temps suivant, le groupe écoute ou regarde l'enregistrement, l'adulte l'aidant à en exploiter les ressources de manière à parfaire les postures philosophiques adoptées par les enfants.

Les ateliers de philosophie

L'approche développée par Anne LALANNE peut se caractériser par la place importante qu'elle confère à l'adulte. Il serait responsable de ce qu'elle nomme le guidage, une combinaison entre les reformulations et la structuration des idées. Les « savoirs à enseigner » le sont par l'intermédiaire de l'adulte. Concernant les compétences philosophiques, son attitude reprend de manière globale l'attitude socratique de la maïeutique qui consiste, dans l'échange, à ce que celui qui questionne (l'adulte) permette à l'enfant de trouver ses propres réponses. Du point de vue de la gestion du débat, l'adulte est garant du respect des règles de fonctionnement connues de tous et relatives au respect de la parole de l'autre.

Bien que l'appellation d'atelier soit la propriété d'Anne LALANNE, cette centration sur le philosopher se retrouve également dans ce que développe Oscar BRENIFIER. Ses pratiques s'inspirent directement de l'attitude socratique et visent à éprouver le plus intensément possible la pensée exprimée des participants. Le guidage de l'adulte est ici très fort et les exigences intellectuelles aussi. De manière plus précise, le rôle de l'animateur est d'abord de choisir un participant plus que d'autres (quitte à ensuite en changer) puis de s'attacher de manière spécifique à son schéma de pensée. Les autres discutants participent en tant que témoins de ce qu'ils ont entendu ou compris de la pensée explorée. Ils sont amenés à donner leur avis non plus sur la question de départ mais plutôt sur ce qui a été dit. L'animateur peut même provoquer un vote pour déterminer l'avis général du groupe sur les perceptions de pensée. En somme, dans cette approche, philosopher serait confronter sa pensée avec celle d'autrui.

Le dispositif coopératif

Le travail proposé par Alain DELSOL est la résultante d'une longue série d'adaptations pour que les discussions philosophiques deviennent les plus riches possibles du point de vue de la gestion du nombre de participants. Le but de telles discussions est « *d'amener les élèves à faire des expériences de pensée, à effectuer des opérations intellectuelles où ils puissent penser par eux-mêmes. [...] Les élèves sont invités à adopter un geste mental qui favorise une pensée réflexive.* »

Nous avons présenté précédemment ce dispositif.

La méthode de l'intervenant

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

**I N T E N T I O N S , M O T I V A T I O N S , D I F F I C U L T E S
R E N C O N T R E E S , ...**

Maintenant que nos éléments théoriques de départ ont pu être présentés, nous pouvons explorer ce que nous avons pu avancer lors des entretiens auxquels nous avons participé. Tout ne sera pas repris. Seules les idées complémentaires et divergentes seront énoncées. Voici donc ce qu'aurait pu être une discussion entre nous.

1. Quelles sont les intentions éducatives que nous souhaitons susciter à travers les moments de philosophie ?

- Colette : « Pour moi, j'attends qu'à travers ces discussions les enfants soient curieux, qu'ils aient envie de discuter entre eux et qu'ils puissent se façonner une vision du monde qui dépasse le cadre de leur quartier. C'est aussi l'occasion d'aborder avec eux des questions qui touchent la citoyenneté et la responsabilisation. »
- Martine : « J'attends plutôt de ces activités qu'elles permettent aux enfants de prendre de la distance par rapport à leur vécu et qu'elles les invitent à participer à une construction du monde. »
- Mireille : « Il s'agit de mettre à disposition des enfants un espace de parole, d'échanges et de réflexion sur les grands problèmes de la vie. J'espère que ces activités aident les enfants à réfléchir par eux-mêmes, développent leur esprit critique par l'intermédiaire d'un rapport non-dogmatique au savoir, les conduisent à mieux entendre la parole de l'autre et contribuent à en faire des personnes citoyennes, responsables de leurs actes, non toujours soumises aux dernières influences. »
- Cathy : « Je propose ces moments philosophiques à mes élèves parce qu'à travers eux, ils devraient mieux comprendre le monde auquel ils appartiennent, justement parce qu'ils y auront appris à élaborer une pensée autonome en interaction avec les autres et à en rechercher les fondements. »
- Sylvain : « Quant à moi, ces discussions devraient mener les enfants à soutenir quatre types d'intentions : développer les aptitudes à une forme de vie citoyenne et démocrate, évoluer dans la maîtrise langagière du débat, développer la reconnaissance et l'affirmation de soi et promouvoir le philosopher et la posture philosophique. »
- Cédric : « Je souhaite surtout permettre aux enfants d'aller au-delà de la simple discussion. C'est en partie de l'éducation à la citoyenneté parce qu'ils peuvent remettre en question leurs pensées et parce qu'ils s'ouvrent sur le monde. Par exemple, ces enfants peuvent découvrir que lorsqu'on parle de religion, il ne s'agit pas seulement de suivre une idée apportée par une seule personne extérieure. »

2. A quelles difficultés sommes-nous confrontés ?

- Martine : « Mes difficultés sont d'abord que mes élèves sont petits en âge et qu'ils ont du mal à prendre du recul par rapport à la parole de l'adulte. Il leur est aussi difficile de sortir de l'immédiateté. Je trouve aussi que ma place d'adulte est complexe parce que je ne sais pas encore quel équilibre trouver entre guider la discussion et laisser les enfants s'exprimer librement. Je ressens enfin un inconfort à aller à l'encontre de ce qui peut se passer dans les familles. »
- Sylvain : « Ce qui me pose problème, c'est que tous les enfants ont du mal à participer à mesure équitable. Il ne m'est pas évident non plus de permettre un transfert entre ce qui est acquis lors de ces moments philosophiques et les autres moments de classe. Une dernière difficulté est de conduire les enfants vers une conscientisation des exigences du philosopher. »
- Mireille : « Ces activités sont très difficiles pour moi à mettre en place parce que je ne sais pas si je suis suffisamment compétente au regard de ma très maigre formation philosophique et parce que j'ai besoin de laisser mûrir les choses. Je n'ai pas encore trouvé de dispositif qui me satisfasse pour permettre aux élèves de se référer aux exigences du philosopher et pour m'aider à les repérer pendant les échanges. »

- Cédric : « Tout ça est assez difficile parce que c'est comme si je me trouvais sur un chantier et que je n'étais qu'en train de bâtir les fondations. Je ne sais pas de quel droit je me permets de proposer ces activités à des enfants. Je m'interroge aussi beaucoup sur ma place en tant qu'adulte parce que je ne sais jamais si mes interventions risquent de trop influencer ce qui se construit ou au contraire si elles vont éviter à la discussion de "tourner en rond." »
- Colette : « Je suis comme en train de nager, la tête juste au-dessus de l'eau. A ce jour, je n'ai fait que deux discussions. J'ai eu beaucoup de mal à démarrer à cause, entre autres, de ma rencontre douloureuse avec la philosophie en terminale et mes lacunes dans cette discipline. Je ne sais pas non plus comment faire pour que les discussions n'arrivent pas "comme un cheveu sur la soupe." Ça m'est aussi difficile de ne pas donner mon avis quand un enfant sort une énormité et je me sens incapable de décoder les processus de pensée qu'emploient les enfants pendant les échanges. »
- Cathy : « La question de ma place en tant qu'adulte me dérange parce que je n'arrive pas encore à me situer. Comme Martine, j'hésite encore entre un guidage philosophique fort et la permission de la libre expression de la pensée des enfants. Ma deuxième difficulté concerne la préparation des discussions ; comme ma culture philosophique est maigre, j'ai besoin de me documenter et ne me sens pas encore bien maîtriser les exigences philosophiques. Il me manque aussi un outil qui permettrait aux enfants et à moi de nous référer plus facilement à ces exigences pendant les échanges. »

3. Quelles sont nos motivations professionnelles et/ou personnelles pour ce projet ?

- Cédric : « D'un point de vue professionnel, ce qui m'attire dans ces moments philo c'est qu'ils vont aider les enfants à structurer leurs discussions. D'un point de vue plus personnel, c'est pour moi un moment fort dans la semaine parce que ce qui s'y passe est toujours inédit. »
- Mireille : « Je suis entrée dans ce projet parce qu'il y avait ce cadre des innovations pédagogiques. Ça me rappelait aussi ce que nous faisons avec les ateliers de parole. Mais surtout, je trouve que ces activités correspondent tout à fait avec ce que nous demandent les nouveaux programmes autour du débat et la construction de la pensée. »
- Colette : « Au départ, je ne voulais pas organiser des discussions à visée philosophique avec mes élèves. Ce qui m'a décidée, c'est que tous mes collègues s'y sont lancés et que je ne voulais pas que mes élèves se sentent isolés. C'est pourtant devenu depuis une sorte de challenge pour moi que d'essayer de faire de la philosophie avec ces enfants. J'espère même apprendre à philosopher en même temps qu'eux. De toutes façons, ils ont un réel besoin de se voir donner la parole. »
- Sylvain : « Je pense que tout enfant est en mesure de produire une pensée qui vient de lui, à condition qu'on le lui permette. De plus, dans le cadre d'une classe coopérative, ces discussions ne peuvent qu'enrichir ce qui se construit déjà, notamment en ce qui concerne l'idée du vrai. Pour moi, philosopher, c'est l'art du doute, ce qui ne peut que contribuer à créer dans un esprit de classe la relativité des opinions. »
- Cathy : « Avant ces discussions philosophiques, je faisais dans ma classe des ateliers de parole. Les enfants y ont pris goût et ont montré qu'ils étaient capables de travailler sur leur façon de penser. C'est aussi l'occasion pour moi de leur faire découvrir qu'il existe des questions auxquelles les adultes n'ont pas toujours de réponses et qui concernent toute l'humanité. »
- Martine : « Je crois qu'on ne peut pas interdire aux enfants d'entrer dans le philosopher. Même si c'est angoissant, c'est un travail très intéressant. Ça complète ce que je pratique déjà en classe avec le conseil par exemple. Comme, on ne peut plus retirer à l'enfant une parole qu'on lui a confiée, autant donc essayer de l'exploiter. Je trouve qu'en philosophant, on peut se construire sans s'abîmer et rester soi-même. De plus, en tant qu'enseignante, c'est le moment où je ressens le plus fortement présentes les valeurs que je souhaite susciter : la tolérance, l'humanisme et l'authenticité. »

4. Vers quel(s) dispositif(s) pédagogique(s) orientons-nous nos pratiques ?

- Cathy : « D'abord, je demande aux enfants d'écrire ce qu'ils pensent sur une feuille. Le sujet est issu d'un travail où on distinguait les questions scientifiques des questions philosophiques. Les enfants se mettent ensuite en cercle et la réunion est animée par un président. Je suis au tableau et

j'inscris sur une affiche les grandes idées qui ressortent. A la fin de la discussion, on reprend ce qui est dit et on essaye de voir ce qui correspond aux exigences du philosophe. Avant la deuxième discussion, je propose parfois un texte. A la fin de chaque discussion, le président lance un tour de table pour permettre à chacun de donner son avis. Les enfants terminent ce travail en reprenant leur écrit. »

- Cédric : « J'ai beaucoup changé de façon de faire. Ce qui me gênait dans le dispositif d'Alain Delsol, c'est que les observateurs étaient frustrés de ne pouvoir parler. J'ai alors tenté ce que faisait Cathy mais seuls les élèves les plus à l'aise qui ont pu donner leur avis. En ce moment, je compte donc reprendre le dispositif Delsol mais en permettant aux observateurs de problématiser. »
- Sylvain : « En début d'année, je propose aux enfants des situations où ils découvrent ce qu'est philosopher. Nous choisissons les thèmes en conseil. Je demande aux enfants d'écrire sur leur cahier de philosophe tout ce qu'ils pensent du sujet. Avant d'en parler, nous étudions un texte qui peut nous aider à enrichir les échanges. Pendant les discussions, le groupe est réparti en deux équipes : les discutants qui reçoivent pour consigne d'essayer de respecter les exigences du philosophe et ceux qui ont un métier comme dans le dispositif d'Alain DELSOL. Une fois que les deux discussions se sont déroulées, je demande aux enfants d'écrire un nouveau texte sur le thème abordé, ce qui nous permet de mesurer les évolutions, lorsqu'il y en a. Ce travail s'étale sur trois semaines. On essaye d'aborder une dizaine de thèmes dans l'année. »
- Mireille : « Je me suis d'abord essayée au protocole de l'AGSAS. Ça me permettait de disposer de temps pour prendre du recul sur ce qui avait été dit. Maintenant, c'est plus souple. Les règles que je donne sont : "On ne se juge pas, on ne se moque pas et personne ne détient la vérité. On cherche ensemble à répondre à une question, mais les réponses que l'on trouvera ne sont pas forcément vraies. Quand on prend la parole, on essaie d'expliquer de quoi on parle, de dire pourquoi on pense telle ou telle chose, de poser des questions. Quand on n'est pas d'accord, on doit expliquer pourquoi." Pendant la première discussion, je n'interviens pas. Il en ressort une question ou un texte que j'apporte pour la deuxième discussion. Les enfants de la classe sont tous discutants. Au début et à la fin, je leur demande d'écrire ce qu'ils pensent. »
- Colette : « Au départ, je leur ai demandé de s'exprimer par écrit. J'en ai fait une synthèse et je leur ai lue. On a débuté la discussion avec cette consigne : "Voilà ce que vous avez écrit. Je voudrais qu'on continue à parler parce qu'à la fin, il y en a plusieurs qui m'ont dit qu'ils n'avaient pas fini." A la fin de cet échange, j'ai repris une idée porteuse d'un enfant et on a lancé une seconde discussion. Le travail se poursuit par l'étude d'un texte sur le sujet. »
- Martine : « Les discussions se déroulent en grand groupe. Il n'y en a pas chaque semaine mais elles durent au moins 45 minutes. Pour le choix du sujet, j'essaie de m'appuyer sur ce qui se vit dans la classe. En début d'année, je suis présidente et je laisse cette place à un enfant dès que possible. »

5. Quels sont les premiers effets repérés chez les élèves ?

- Mireille : « C'est très difficile à observer. Je peux tout de même parler du grand plaisir que les enfants ont à participer à ces discussions ainsi que de l'amélioration dans la classe des capacités à entendre la parole des autres, à la prendre en compte, à la respecter et à l'enrichir. »
- Sylvain : « En ce qui me concerne j'ai l'impression que les enfants émettent plus de doute dans les autres moments de classe. De plus, pour eux, ces discussions à visée philosophique sont un moment de réussite où ils se savent capables de se construire une pensée. Enfin, ils s'y rencontrent sans violence, même si parfois les sujets abordés sont polémiques. »
- Cédric : « Je me suis surtout aperçu que ce qui peut changer une année ne ressemble pas nécessairement à ce qui évolue les années suivantes. Ça dépend à mon avis de la personnalité des enfants, des changements de dispositifs et de l'intérêt que l'on porte aux exigences intellectuelles du philosophe. »
- Colette : « J'ai surtout remarqué que tous les enfants sont arrivés à participer en donnant au moins une fois leur avis. Je trouve aussi, comme Mireille, que les enfants et moi-même prenons beaucoup de plaisir à échanger. »
- Martine : « J'ai pu repérer que quand ils s'expriment, les enfants ont le souci du respect de l'autre. Tout ce qui est dit est pris en compte et la curiosité est étendue à d'autres moments de classe. Les

enfants commencent à distinguer leur pensée immédiate de leur pensée réfléchie et ils manifestent du plaisir à "jouer" avec leur pensée, ils savent qu'ils ont le droit de s'en servir et ils le font ! J'ai aussi pu observer que ce qui se disait pendant ces discussions pouvait enrichir la culture de la classe. »

- Cathy : « Je trouve que les enfants participent de plus en plus, surtout les plus petits. Il y a aussi une très grande écoute des autres et les échanges sont de plus en plus riches. Dans la classe en général, ça crée un climat particulier parce que les enfants n'hésitent pas à demander des explications aux enfants qui prennent la parole. »

6. En quoi ces moments sont-ils philosophiques ?

- Colette : « Je pense que les enfants commencent à philosopher dès qu'ils cherchent à comprendre au-delà des premières opinions énoncées. »
- Martine : « Je pense que ce qui guide le travail philosophique de ce travail est l'intention philosophique qui m'anime. Je trouve aussi que la référence au philosophe tel que l'entend M. TOZZI apporte dans ce domaine. Il y a également la distance que l'on arrive à prendre par rapport à l'objet de la discussion : on recherche ce qui est universel et on s'intéresse moins aux vécu personnels. Enfin, je crois qu'il y a du philosophique lorsque les enfants tentent de répondre à des questions qui n'ont pas de réponse unique. »
- Mireille : « Je pense que le caractère philosophique est modestement atteint quand les enfants arrivent à échanger des idées, à se répondre, à s'écouter, à se poser des questions et lorsqu'ils réfléchissent à des questions n'ayant pas qu'une seule réponse et que les réponses envisagées ne sont pas considérées comme vraies. »
- Cathy : « La différence que je fais entre DVP et atelier de parole est qu'avec la philosophie, il existe des exigences intellectuelles que je présente en début d'année et qui sont reprises avec la relecture de ce que j'écris au tableau. Je pense aussi que le choix des thèmes est important pour entrer dans du philosophique. »
- Sylvain : « Ces discussions sont à visée philosophique parce qu'à mon avis, quatre raisons apportent de manière complémentaire ce caractère philosophique. 1 - Les thèmes choisis correspondent à des domaines dont la réponse ne peut pas être donnée par la technique ou la gestion : l'éthique, le métaphysique, l'esthétique, le politique et l'épistémologique. 2 - Le traitement de ces questions s'appuie en permanence sur le doute et la quête du vrai et de l'universalisme. 3 - Il y a une référence explicite à une définition didactique de l'apprentissage du philosopher. 4 - Les discussions sont souvent en lien avec de l'écrit : les textes rédigés par les enfants et ceux que j'apporte et qui sont tirés de la culture philosophique. C'est pour ces quatre raisons que je pense que ces discussions ont une coloration philosophique. »

7. En quoi est-ce adapté de proposer ces activités réflexives à des enfants issus de milieux défavorisés ?

- Sylvain : « Je pense que chaque citoyen devrait se voir attribuer le même droit d'accès aux divers schémas de pensée, y compris celui d'ordre philosophique. Mais pour diverses raisons, nos élèves sont très souvent orientés vers les filières professionnelles qui les privent de cette rencontre. De plus, le ghetto dans lequel ils évoluent contribue fortement à les enfermer dans une pensée de groupe, leur interdisant de pouvoir se construire des avis personnels, réfléchis et raisonnés. Je crois enfin que cet éveil intellectuel que l'on propose peut contribuer à combler le déficit culturel de certains de ces enfants en leur faisant prendre conscience très tôt qu'ils sont les principaux auteurs de leur existence. »
- Cathy : « Les enfants que nous accueillons ne trouvent pas forcément de répondant aux questions qu'ils se posent dans leurs familles. Il semble qu'on ne discute pas beaucoup avec eux. Mais je ne pense pas que ce soit une entrave pour mener des DVP avec eux. »
- Mireille : « Je trouve que cette provenance sociale semble avoir un effet du point de vue de l'accès au langage. Ces enfants peuvent avoir un vocabulaire qui fait défaut. Je ne pense pas en revanche que leur provenance culturelle puisse les empêcher de penser. »

- Martine : « Ces activités sont encore plus importantes pour ces enfants parce qu'ils font peu l'expérience de la parole partagée en dehors de l'école. Ils n'ont pas l'habitude de donner leur avis et semblent enfermés dans une pensée immédiate. Ils vont alors voir leur culture s'enrichir, entre autres en se donnant le droit d'aller chercher ailleurs ce qui va guider leur vision du monde. »
- Colette : « Chez eux, ces enfants parlent peu et ça contribue à une absence de culture. Ils ont par exemple du mal à envisager ce qui n'est pas à leur portée immédiate. Mais il faudrait que ce soit une pratique plus courante, que cela puisse continuer au collège et même dans le quartier pour les adultes. »
- Cédric : « C'est moins évident que pour d'autres compétences que ce travail arrive à "sortir de l'école" et à avoir un impact dans les familles et dans le quartier. Ce qui pourrait réellement contribuer à ce que ces échanges s'enrichissent, c'est que dans chaque classe se trouvent des enfants d'origines culturelles différentes. »

*Martine AZAÏS – Sylvain CONNAC – Cédric LEON –
Colette LOMBARD – Mireille RONGIER – Cathy SALZE*

ANNEXE 1 : PROCESSUS DE CONCEPTUALISATION ⁷

A travers ces échanges, nous pouvons observer comment ces enfants se construisent le concept de « courage. » Cela commence par plusieurs prises de paroles où les enfants utilisent ce mot qui est ensuite soumis à conceptualisation par l'enseignant. Au départ, les idées fournies sont relativement vagues mais par ajustement successifs, la communauté de recherche aboutit à une définition plus stable : « *Le courage ça serait la force de faire quelque chose qui nous fait peur.* »

- 58 Thaleb : Moi je pense pas qu'il a pas eu de courage déjà il a déjà eu assez de courage pour parce que il est déjà y aller pour essayer de le tuer donc heu faut pas dire qu'il a pas de courage
- 61 Enseignant : *Il y en a plein qui utilisent un mot le mot courage ça serait bien qu'on essaie de donner une définition à ce mot ++ (Les "+" marquent des pauses)*
- 63 Mennana : Courage ça veut dire je vais donner une définition ou un exemple ça veut dire en fait heu c'est heu que ya ya par exemple heu quand le maître il nous dit courez courez pour s'entraîner pour le truc du collège et ben on fait le courage de courir.
- 64 Thaleb : Pour moi je veux dire qu'on a du courage mais je suis pas d'accord avec Mennana par exemple quand on va te dire d'attraper quelque chose que t'aimes pas par exemple un serpent si on te dit de tuer un serpent on te demande d'aller le tuer et tu le tues ça c'est du courage
- 70 Nesrine : En fait le courage c'est heu par exemple heu on a peur de quelque chose et ben on le fait
- 75 Thaleb : C'est comme quelque chose qu'on pouvait pas faire et qu'on fait
- 82 Mouaâd : Moi je veux dire que courage ça veut dire ça veut dire si on a peur il faut avoir le courage d'y aller
- 83 Ridoine : Courage ça veut dire ça veut dire t'as eu la force t'as eu la force de pas le tuer de pas le tuer
- 85 Thaleb : Je redis ce qu'il a dit Ridoine c'est comme si on a la force d'y aller alors qu'on ne peut pas y aller qu'on a un peu peur donc heu courage ça veut dire qu'on a la force d'y aller de le faire +
- 86 Enseignant : *Donc la définition qu'on a trouvé du courage le courage ça serait la force de faire quelque chose qui nous fait peur*

⁷ Extraits d'une discussion réalisée en décembre 2002 autour du texte de Yakouba de Thierry Dedieu (Seuil). *De partout à la ronde, on entend le tam-tam. Au cœur de l'Afrique, dans un petit village, on prépare un grand festin. C'est un jour de fête. On se maquille, on se pare. C'est un jour sacré. Le clan des adultes se rassemble et désigne les enfants en âge de devenir des guerriers. Pour Yakouba, c'est un grand jour. Il faut apporter la preuve de son courage, et seul, affronter le lion. Sous un soleil de plomb, marcher, franchir les ravins, contourner les collines, se sentir rocher, forcément, herbe, bien sûr, vent, certainement, eau, très peu. Le jour comme la nuit, épier, scruter ; oublier la peur qui serre le ventre, qui transfigure les ombres, rend les plantes griffues et le vent rugissant. Attendre des heures et puis soudain... S'armer de courage et s'élaner pour combattre. Alors Yakouba croisa le regard du lion. Un regard si profond qu'on aurait pu lire dans ses yeux. " Comme tu peux le voir, je suis blessé. J'ai combattu toute la nuit contre un rival féroce. Tu n'aurais donc aucun mal à venir à bout de mes forces. Soit tu me tues sans gloire et tu passes pour un homme aux yeux de tes frères, soit tu me laisses la vie sauve et à tes propres yeux, tu sors grandi, mais banni, tu le seras par tes pairs. Tu as la nuit pour réfléchir. " Au petit matin, Yakouba ramassa sa lance, jeta un dernier regard sur le lion épuisé et prit le chemin du retour. Au village, les hommes, son père, tous l'attendaient. Un grand silence accueillit Yakouba. Ses compagnons devinrent des guerriers respectés de tous. A Yakouba, on confia la garde du troupeau, un peu à l'écart du village. C'est à peu près à cette époque que le bétail ne fut plus jamais attaqué par les lions.*

ANNEXE 2 : ARTICULATION DES PROCESSUS D'ARGUMENTATION, DE PROBLEMATISATION ET DE CONCEPTUALISATION⁸

Ces fragments de discussion présentent des amorces de processus de pensée. La question d'Arslan (22) n'est pas encore de l'ordre de la problématisation parce qu'on peut apporter y une réponse technique. Ce sont Houssam (26) et Nils (34) qui engagent la discussion, Nils sur l'homosexualité et Houssam sur le mariage sans enfant. Au passage, on trouve une tentative de définition de « stérile. » La véritable problématisation apparaît avec Zinabid en fin d'extrait.

- 22 Arslan : Moi je veux poser une question encore quand les deux là ils sont collés et si la moitié de l'homme et la moitié de la femme ils s'aiment comment ils peuvent faire ?
- 23 Fatima : Et ben ils peuvent pas avoir de bébés
- 24 Hanane I : C'est pour faire une famille
- 26 Houssam : Je suis pas d'accord avec Fatima ce qu'elle a dit elle dit que c'est pour faire des bébés et ben y en a qui se marient sans faire de bébés hein
- 34 Nils : Heu dans le texte ya écrit quand un homme et une femme se rencontrent ça fait rien et les homosexuels ?
- 39 Sylvain : Non mais ce qu'il veut dire en fait c'est que quand des homosexuels se rencontrent et ben ils peuvent pas avoir des enfants. C'est pour ça qu'il se passe rien en fait. Il peuvent vivre une relation amoureuse mais en tout cas ils peuvent pas faire de bébé
- 44 Enseignant : *Moi j'aimerais bien qu'on revienne à l'idée d'Houssam. Tout à l'heure il disait que quand une femme rencontre un homme c'est pour faire des enfants. Houssam disait tout à l'heure si je me trompe pas qu'il y a des gens, des couples qui se forment qui ne font pas d'enfants.*
- 45 Sylvain : Soit ils peuvent faire des enfants ou bien ils en font pas forcément. Y en a qui veulent pas et y en a qui peuvent pas donc quand ils peuvent pas peut-être ils ont pas d'argent ou y en a un des deux qui est stérile
- 46 Adil : Je veux demander quelque chose à Sylvain, ça veut dire quoi stérile ?
- 47 Sylvain : Ben en fait stérile ça veut dire que tu peux pas avoir d'enfant
- 48 Nils : De l'eau stérile ça veut dire qu'il n'y a pas de maladie ni rien
- 49 Sylvain : Non mais des gants stérilisés heu un pansement stérilisé c'est quand ya pas de microbes mais un homme stérile c'est pas qu'on l'a nettoyé et tout pour être sûr qu'il n'a pas de microbes. Un homme stérile c'est quand il peut pas avoir d'enfant
- 51 Arslan : Peut-être ils donnent des enfants peut-être peut-être ils veulent pas avoir d'enfants et ils en ont un et ils le donnent à une autre personne
- 52 Nils : C'est possible qu'on enlève à la femme l'utérus et qu'on lui fasse une circoncision in-vitro. Je sais pas moi comment on appelle ça.
- 53 Enseignant : *Ça c'est un peu compliqué et c'est pas trop dans le sujet*
- 54 Zinabid : Moi je dis quelque chose et je dis une question c'est qui le premier à faire des enfants comment ils étaient les premiers à faire des enfants ?

⁸ Extraits d'une discussion réalisée en octobre 2001 autour du texte du mythe d'Aristophane de Platon. *Au temps où ce que nous connaissons n'existait pas encore, plusieurs dieux dirigeaient le monde. Les humains ressemblaient à des boules. Ils avaient quatre pieds, quatre mains, quatre oreilles et deux visages opposés l'un à l'autre. Pour se déplacer, ils allaient soit lentement en ligne droite, soit rapidement en faisant des culbutes sur leurs huit membres. Il y avait trois sortes d'humains : des hommes, des femmes et des androgynes. Un androgyne, c'est d'un côté un homme et de l'autre une femme. Un jour, ces humains voulurent s'attaquer aux dieux pour prendre leur place. Les dieux étaient bien gênés. Ils ne pouvaient pas se laisser faire. Ils ne voulaient pas non plus détruire une espèce qu'ils avaient créée. Zeus, le chef des dieux, eut une idée. Pour rendre les humains plus faibles, il décida de les couper en deux et c'est ce qu'il fit. Chaque humain se retrouva alors avec un seul visage, deux jambes et deux bras. Chacun se mit à regretter sa moitié et essaya par tous les moyens de la rejoindre. Ils n'arrêtaient pas de s'embrasser, de s'enlacer si bien qu'ils en oubliaient de manger et de travailler. Zeus, pris de pitié, décida de leur donner à chacun un sexe, un différent pour les hommes et les femmes. Ainsi, lorsqu'un homme rencontrait une femme, ils avaient un enfant et l'espèce humaine pouvait se reproduire. Quand deux hommes se rencontraient, rien ne se passait, pareil pour deux femmes. Les humains apprirent à vivre ainsi. Chaque homme et chaque femme recherchaient leur complément, celui avec lequel ils avaient été coupés. C'est pour cette raison que les hommes sont amoureux des femmes et que les femmes aiment les hommes. Avant, ce devait être des androgynes ...*

**ANNEXE 3 : ARTICULATION DES PROCESSUS
D'ARGUMENTATION, DE PROBLEMATISATION ET
DE CONCEPTUALISATION⁹**

Voici des extraits de discussions qui pourraient correspondre à ce que nous entendons par articulation du philosophe. Arslan et Hayat ayant donné leur avis, il est rapidement soumis à problématisation par Chris (15). De là, diverses interventions sont de l'ordre de l'argumentation visant à approfondir ses positions, ce qui naturellement conduit à se poser la question du sens que l'on met derrière le concept « dieu. » (28) Au final, plusieurs contributions sont apportées et entrent dans la constitution de la définition support à la suite de l'échange (43).

- 13 Arslan : Ceux qui croient en une religion ça veut dire qu'ils croient en un dieu hein + tous ceux qui croient en une religion ça veut dire qu'ils croient en un dieu ou plusieurs dieux
- 14 Hayat : Moi je dis que dieu il existe parce que déjà il nous a créés et puis heu voilà
- 15 Chris : Moi j'ai une question à te poser Hayat c'est si c'est dieu qui nous a faits alors qui a fait le dieu ?
- 16 Hayat : Alors ça je peux pas répondre
- 17 Chris : Et ben voilà et ben voilà donc ça veut dire que c'est pas dieu qui nous a faits
- 18 Hayat : On n'est pas atterri comme ça sur Terre hein désolée + comme les bébés quand les femmes elles ont une grossesse les bébés ils arrivent pas comme ça hein
- 19 Enseignant : *Oui la question de Chris est intéressante si on dit que dieu nous a créés et ben on peut se poser la question de qui a créé dieu ou est-ce qu'il s'est créé lui-même*
- 20 Chris : Moi je dis qu'il y a un dieu mais par exemple Fatima elle appelle avec un nom et nous on l'appelle avec un autre nom moi je dis qu'il y en a qu'un mais il a plusieurs noms par exemple Hayat quand elle parle arabe elle dit le dieu et ben on l'appelle le dieu mais c'est le même mais y en a qu'un seul dieu
- 21 Jérémy : Moi je réponds à ta question Chris moi je crois que dieu il s'est créé tout seul sinon je vois pas comment il a fait sinon c'est le diable qui l'a créé mais ça m'étonnerait parce que c'est dieu qui a créé le diable ce que je sais mais en tout cas je pense que c'est dieu qui s'est créé tout seul et il s'est je sais pas comment il a fait il a dû claquer des doigts ou j'en sais rien et heu il s'est créé tout seul ou sinon aucun homme les hommes ils existaient pas peut-être une planète j'en sais rien mais en tout cas moi je pense à part si c'est un autre être qui l'a créé moi je pense qu'il s'est créé tout seul
- 22 Arslan : Moi je veux dire si c'est pas dieu qui nous a créés qui nous a créés Chris ?
- 23 Chris : Moi j'en sais rien Hayat elle a dit que c'est dieu qui nous a créés
- 24 Arslan : Oui mais toi tu disais non tu as dit non parce que dieu + parce que +
- 25 Chris : Moi je veux dire Arslan moi j'ai dit non à Hayat parce qu'elle dit que c'est dieu qui nous a créés avant mais c'est qui qui a créé dieu
- 26 Arslan : Ben on sait pas
- 27 Chris : Ben c'est une question qu'on peut se poser

⁹ Extraits d'une discussion réalisée en mars 2003 autour de la question « Dieu existe-t-il ? »

- 28 Hayat : Personne peut y répondre je crois que personne le sait si c'est écrit dans des bouquins dans des livres ça je sais pas ou ya personne qui l'a lu et deuxième chose je veux une définition de dieu
- 29 Jérémy : Alors pour moi une définition de dieu c'est un être un peu comme les autres qui a des super pouvoirs mais vous inquiétez pas c'est pas comme les trois sorcières il a pas ces pouvoirs-là il a des pouvoirs mais on sait pas comment il a pu les avoir en tout cas il en a donc pour moi c'est un être qui a vécu comme les humains sauf que après je sais pas pourquoi on a dit dieu il a dû avoir des pouvoirs dans le ciel ou je sais pas quoi et après il a montré qu'il pouvait pas construire inventer pas inventer j'arrive pas à trouver le mot pour faire les hommes créer les hommes créer les hommes et voilà alors moi la définition de dieu c'est ça c'est ce que je viens de dire c'est un être humain avec des pouvoirs
- 30 Chris : Moi je veux te dire Hayat c'est pas la question qu'on se pose dieu existe-t-il mais bon moi je veux dire dès qu'on + non
- 34 Enseignant : *A la demande de définition de dieu moi j'ai envie de dire que dieu c'est le nom que les hommes ont donné à ce qu'ils n'arrivent pas à expliquer par exemple on n'arrive pas expliquer qui nous a créés réellement on n'arrive pas à expliquer ce qu'il y a après la mort on n'arrive pas expliquer si ya un paradis ou un enfer après la mort et comme ils ne sont pas arrivés à trouver de réponse à ça à mon avis ils ont créé une réponse en inventant dieu donc heu je sais pas si ce sont les hommes qui ont inventé dieu ou si c'est dieu qui a inventé les hommes*
- 35 Président : Je prends la parole comment ils ont pu l'inventer maître ?
- 38 Enseignant : *Comment les hommes peuvent inventer dieu et ben en lui donnant un nom et en disant par exemple que c'est lui qui a créé les hommes*
- 39 Arslan : Moi j'ai une définition de dieu c'est quelqu'un qui commande l'univers et c'est quelqu'un qui est ++ qui a créé des + des gens +
- 40 Hayat : Je vais répondre à la question moi je crois que dieu c'est quelqu'un qui est grand et qui est puissant voilà
- 43 Enseignant : *Là on est en train de se demander si dieu existe heu on a trouvé trois définitions la première c'est dieu serait un être humain avec des pouvoirs la deuxième c'est dieu est quelqu'un qui pourrait commander l'univers et qui nous a créés et la troisième c'est dieu serait le nom que les hommes ont donné à ce qu'ils ne comprenaient pas*
- 44 Chris : Moi je veux dire Hayat quand t'as dit qu'il était grand grand et puissant pourquoi t'as dit ça

B I B L I O G R A P H I E

- ⇒ BRENIFIER O., « Enseigner par le débat, » CRDP de Bretagne, 2002, 80 pages.
- ⇒ LALANNE A., « Faire de la philosophie à l'école élémentaire, » ESF, 2002, 125 pages.
- ⇒ LIPMAN M., « A l'école de la pensée », De Boeck Université, Bruxelles, 1995, 350 pages.
- ⇒ SASSEVILLE M., « La pratique de la philosophie avec des enfants, » Presses de l'Université de Laval, 2000, 225 pages.
- ⇒ TOZZI M., « Penser par soi-même », Chroniques sociales, Lyon, 1996, 210 pages.
- ⇒ TOZZI M., « L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire, » CRDP Languedoc Roussillon / CNDP / Hachette, 2001, 127 pages.¹⁰
- ⇒ TOZZI M., « La discussion philosophique à l'école primaire, » CRDP Languedoc Roussillon, 2002, 165 pages.¹⁰
- ⇒ TOZZI M., « Nouvelles pratiques philosophiques en classe : enjeux et démarches, » CRDP de Bretagne/CNDP, 2002, 120 pages.¹⁰
- ⇒ TOZZI M., « Les activités à visée philosophique en classe : l'émergence d'un genre ?, » CRDP de Bretagne, 2003, 170 pages.¹⁰

S I T O G R A P H I E

- ⇒ Site des colloques sur les nouvelles pratiques philosophiques (site fédérateur) :
<http://pratiquesphilo.free.fr/>
- ⇒ Site de l'AGSAS :
<http://marelle.org/users/philo/>
- ⇒ Site de Gilles Geneviève (Praticien Lipman en ZEP) :
<http://perso.worldonline.fr/philoenfants/Accueil.htm>
- ⇒ Site de la revue « Diotime / L'Agora » : revue de la didactique de la philosophie :
http://www.ac-montpellier.fr/ressources/agora/ag_accueil.htm
- ⇒ Site de Michel Tozzi
<http://www.philotozzi.com>

¹⁰ Ouvrages « sous la direction de ... » regroupant divers témoignages de théoriciens et praticiens.