

LARGILLIER Cyrille

B2

2002 – 2003



site de Melun (77)

Les activités à visée philosophique
permettent – elles de répondre aux
objectifs des instructions officielles
sur le débat ?

Directeur de mémoire : M. Jean – Charles PETTIER

TABLE DES MATIÈRES

<i>Introduction</i>	2
I. Définitions et instructions officielles	3
1. Définitions.....	3
a. Le débat.....	3
b. La philosophie.....	3
2. Les instructions officielles.....	4
a. Au cycle 2.....	4
b. Au cycle 3.....	4
II. Le développement psychologique et moral de l'enfant	6
1. Les stades de Piaget.....	6
2. Vygotski.....	7
3. Les stades de Kohlberg.....	8
III. L'historique et les différents mouvements d'activités à visée philosophique	10
1. Les prémisses des activités à visée philosophique.....	10
2. Les différents courants d'activités à visée philosophique.....	10
a. Le courant philosophique.....	11
i. La méthode Lipman.....	11
ii. Le modèle Lalanne.....	12
iii. Le modèle Chazerans : méthode de l'intervenant.....	12
b. Le courant maîtrise de la langue.....	13
c. Le courant éducation à la citoyenneté.....	14
d. Le courant psychanalytique.....	16
IV. Aspect pratique : applicabilité des différents courants et analyse de séances	18
1. Choix de courants.....	18
2. Les dilemmes moraux.....	19
a. En CP.....	19
i. Présentation.....	19
ii. Analyse.....	19
b. En CM1.....	22
i. Présentation.....	22
ii. Analyse.....	23
c. En CE2.....	26
3. Questions philosophiques directes en CE2.....	27
4. Rôle du maître.....	28
<i>Conclusion</i>	29
— BIBLIOGRAPHIE —.....	30

Introduction

Dans les nouveaux programmes d'enseignement de l'école primaire du 14 février 2002 apparaît une nouvelle matière à enseigner aux cycles 2 et 3 : le débat. Dans le domaine du vivre ensemble pour les plus petites classes et dans le champ disciplinaire de la vie collective pour les plus grandes, cette matière dispose d'une demi-heure d'enseignement hebdomadaire du CP au CM2. Mais dans la pratique que faire en classe pendant cette demi-heure ? On peut tout d'abord penser aux débats permettant de participer à la vie de la classe et de construire les règles de la vie de la classe et de l'école (ce qui correspond d'ailleurs à des compétences à acquérir en fin de cycle 3). Mais c'est une autre pratique, à travers ses différents courants, que je vais chercher à analyser : les activités à visée philosophique. Celles-ci, aussi dénommées « philosophie pour enfants », sont actuellement en pleine expansion en France, ce qui a éveillé ma curiosité pour cette pratique. Comment les activités à visée philosophique permettent-elles de répondre aux objectifs des instructions officielles sur le débat ? Dans une première partie, nous définirons les notions de philosophie et de débat et étudierons quelles sont les attentes des programmes scolaires sur le débat. Ensuite, à travers les travaux de Piaget, Kohlberg et Vygotski, nous verrons quelles sont les capacités de réflexion des enfants selon leur âge, notamment les éléments concernant le débat à visée philosophique. Dans un troisième temps, nous présenterons l'historique et les différents courants d'activités à visée philosophique. Enfin, nous observerons à travers quelques pratiques de classe comment les enfants réagissent aux différents protocoles mis en place et lesquels répondent le mieux aux instructions officielles sur le débat.

I. Définitions et instructions officielles.

Nous chercherons dans cet espace théorique à définir le terme philosophe, puis à voir quelles sont les attentes des programmes officiels pour le débat aux cycles 2 et 3.

1. Définitions

a. Le débat

Pour l'encyclopédie Hachette Multimédia définit le débat comme une « discussion contradictoire, un échange d'opinion au cours d'une réunion organisée ».

Cette notion de réunion organisée précise bien qu'un débat doit se dérouler dans un cadre défini et nécessite, comme toute séance de classe, une préparation. Le débat scolaire ne peut donc pas être un lieu où tout est dit n'importe comment et sur n'importe quoi ; **il doit être structuré.**

b. La philosophie

Cette même encyclopédie définit la philosophie comme « une étude qui a pour objet la connaissance et l'explication des problèmes les plus essentiels de l'homme et de l'univers ». Philosophe est alors pour cet ouvrage « raisonner ou parler sur des problèmes de philosophie ».

Pour Michel Tozzi « on peut définir le philosophe, d'un point de vue didactique, comme la mise en œuvre articulée, sur des notions et des questions essentielles pour la condition humaine, par l'unité et le mouvement d'une pensée habitée, de trois capacités intellectuelles : les processus de problématisation de notions, d'affirmations, de questions, de conceptualisation de notions (analyse, distinctions conceptuelles) et d'argumentation notionnelle de thèses, d'objections, de réponses à des objections. » **Philosopher c'est donc à la fois problématiser, conceptualiser et argumenter, ces trois opérations s'articulant les unes avec les autres.**

2. Les instructions officielles.

a. Au cycle 2

Même si la séance de débat est classée, dans la répartition horaire des instructions officielles, sous le domaine « vivre ensemble », on retrouve le programme de cette discipline dans le domaine « maîtrise du langage et de la langue française » (sous-domaine : maîtrise du langage oral). Ces nouveaux programmes indiquent que le débat, lors de cette demi-heure hebdomadaire, doit être conduit « de manière à ce qu'aucun élève ne soit écarté des échanges, à ce que chacun apprenne à écouter tant les adultes que ses camarades et accepte la conduite du débat qui, pour l'essentiel, relève encore à cet âge de l'enseignant. » Ils précisent que « la principale difficulté réside dans la capacité de tenir compte de l'échange en cours pour faire avancer la réflexion collective. »

Dans le domaine « vivre ensemble », l'élève de cycle 2 doit apprendre progressivement à devenir citoyen.

Selon les instructions officielles, **on peut distinguer donc trois axes d'apprentissage induits par un débat :**

- **Axe langagier oral** : le débat doit permettre de travailler le langage oral en apprenant à prendre en compte la parole d'autrui.
- **Axe réflexif** : le débat doit permettre de réfléchir tous ensemble à un problème (« faire avancer la réflexion collective »).
- **Axe citoyen** : le débat doit permettre l'apprentissage de la citoyenneté et de la démocratie.

Mais on peut remarquer que ces trois axes n'ont pas la même importance dans ce cycle, **l'accent étant surtout mis sur l'axe langagier oral, moins sur l'axe citoyen et peu sur l'axe réflexif.**

b. Au cycle 3

Les programmes pour le cycle 3 concernant le débat à l'école se retrouvent également sous le domaine de la maîtrise de la langue française ainsi que dans le domaine du vivre ensemble. **On peut également dégager les trois même axes d'apprentissage.** Pour l'axe langagier, les instructions officielles précisent que la « « vie collective », dont le temps hebdomadaire de « débat réglé », est l'occasion la plus féconde d'entraîner à l'usage de la parole. ». Concernant l'axe citoyen, il est dit que « c'est dans ces dernières années d'école primaire que

l'enfant apprend véritablement à construire avec ses camarades et avec ses enseignants des relations de respect mutuel et de coopération qui permettent une première sensibilisation aux valeurs civiques ». D'ailleurs, parmi les compétences de fin de cycle 3, il est demandé aux enfants de savoir participer à un débat, distribuer la parole et faire respecter l'organisation d'un débat. Pour l'axe réflexif, l'élève de fin de CM2 doit être capable, pendant le débat, de passer de l'examen d'un cas particulier à une règle générale (on retrouve ici le principe de conceptualisation de la philosophie). L'école doit « le conduire à réfléchir sur les problèmes concrets posés par sa vie d'écolier et ainsi à prendre conscience de manière plus explicite de l'articulation entre liberté personnelle, contraintes de la vie sociale et affirmation de valeurs partagées ». Ce sont bien ici, entre autres, des problèmes d'ordre philosophique qui doivent être abordés en classe puisqu'il s'agit de problèmes qui questionnent la connaissance de l'homme et de l'univers.

Les axes langagier, citoyen et réflexif sont donc, comme au cycle 2, les trois grandes directions dans lesquelles doivent aller le débat pour répondre aux nouveaux programmes, même si **une place moins importante est accordée à l'axe langagier oral et une plus grande aux deux autres (notamment l'axe réflexif)**.

Maintenant que nous connaissons les exigences officielles sur le débat, il convient de savoir quel est le développement psychologique et moral des enfants, afin de proposer des ateliers à visée philosophique adaptés et de pouvoir les analyser avec le plus de justesse possible.

II. Le développement psychologique et moral de l'enfant

1. *Les stades de Piaget*

Piaget a étudié le développement intellectuel de l'enfant. Il y définit ainsi quatre stades successifs par lesquels chaque être humain passe obligatoirement dans un ordre immuable. Voici un rapide résumé, issu du Dictionnaire de pédagogie, de chacun de ces stades et des remarques concernant les activités à visée philosophique (les âges sont indiqués à titre indicatif, mais ils peuvent varier selon les individus).

Stade 1 : sensori-moteur (de 0 à 2 ans).

L'enfant passe d'un état d'indifférenciation entre le monde extérieur et le moi à un état où le moi se situe dans un milieu distancié et indépendant de lui.

Stade 2 : pré-opératoire (de 2 à 7 ans).

L'enfant apprend à parler, à distinguer le signifiant du signifié, à créer des symboles dans le dessin ou le jeu, à se représenter un objet ou un événement éloigné dans l'espace ou le temps. La pensée reste syncrétique (elle rassemble des faits et objets sans rapport réel ou logique) et égocentrique (l'enfant raisonne en fonction de son propre moi, sans pouvoir se mettre à la place de l'autre).

Lors d'un débat à visée philosophique, un enfant qui se situerait dans ce stade aurait donc manifestement des difficultés à s'approprier le point de vue d'un autre élève puisqu'il est encore plutôt égocentrique.

Stade 3 : opérations concrètes (de 7 à 11 ans).

L'enfant acquiert les bases de la pensée logique : notion de conservation, de réversibilité, notion de partie à tout, d'inclusion, de classification, de relativité.

A ce stade, les enfants acquièrent des éléments essentiels pour un débat structuré. Ils peuvent comprendre et produire des enchaînements et des liens entre différents éléments d'un débat. L'enfant ayant à ce stade perdu une partie de son égocentricité doit pouvoir commencer à considérer l'opinion d'autrui.

Stade 4 : opérations formelles (de 11 à 15 ans).

Ce stade est marqué par le passage à la pensée conceptuelle et socialisée, les deux caractères étant liés ; la capacité de réduire les faits à des propositions, de relier ces dernières de façon logique, de rechercher la vérité implique l'intégration d'une pensée collective obéissant à des règles communes.

A partir de cet âge là, on peut donc attendre qu'un enfant, lors d'un débat à visée philosophique, conceptualise, c'est-à-dire réussisse à passer de l'exemple au concept. Il doit aussi pouvoir construire la logique d'une telle discussion et prendre en compte la pensée d'autrui.

Pour Piaget, l'école apporte certains savoirs mais le développement, le passage entre les différents stades est naturel. Il s'effectue à travers deux processus : l'assimilation et l'accommodation (Lors du processus d'assimilation, l'enfant possède une façon de voir les choses, il reçoit une information de l'extérieur et pour intégrer cette information, il l'adapte à son schéma de pensée. Lors du processus d'accommodation, l'accumulation de nouvelles informations que l'enfant reçoit de l'extérieur remet en cause ce qu'il pensait avant, il est donc obligé de revoir sa façon de voir le monde pour assimiler ces nouvelles informations.). L'école accompagne seulement ce développement. Par conséquent, si l'on se réfère à Piaget, le débat philosophique, comme les autres matières enseignées, ne pourrait pas jouer un rôle fondamental dans le développement de l'enfant. Mais **l'analyse de Piaget permet d'expliquer et de comprendre les réponses des élèves lors de ces débats**. Par exemple, lors d'un débat effectué en CP (voir la partie pratique), quasiment aucun enfant n'a pris en compte la parole de ses camarades ce qui, au regard des études de Piaget, semble cohérent (les enfants au stade pré-opératoire étant égocentriques). Par contre, Vygotski n'envisage pas le développement de l'enfant sous le même angle et, pour lui, le monde extérieur peut aider l'enfant à se construire.

2. Vygotski

Dans la résolution d'un problème par un enfant, Vygotski distingue deux situations :

- dans la première, l'apprenant peut résoudre seul certains problèmes. Il s'agit de son développement actuel dans lequel il est capable de mettre en œuvre le type et le niveau de fonctionnement cognitif, de façon autonome, pour résoudre un problème.
- dans la seconde, l'apprenant peut apprendre, réaliser une activité avec l'appui d'un autre (adulte, pair, expert, mais aussi des ressources comme l'informatique). Cette situation circonscrit « *la capacité potentielle de développement* ».

Entre les deux, la distance entre ce que l'apprenant est capable de faire seul et ce qu'il est capable de faire avec de l'aide est la Zone Proximale de Développement (ou zone la plus proche du développement actuel). Autrement dit, la prochaine étape de

son développement actuel à condition qu'une interaction sociale ait lieu. Au-delà, l'apprenant ne peut réussir, même avec l'aide d'autrui.

On le voit, selon Vygotski, une situation d'apprentissage doit être à la fois assez proche de ce que l'apprenant est capable de faire seul mais aussi suffisamment éloignée pour qu'il y ait progression, c'est-à-dire se situer dans la Zone de Proche Développement. **Dans les débats et donc dans les débats à visée philosophique, le sujet mais aussi le support et plus largement le type d'atelier à visée philosophique doivent donc être adaptés au niveau des enfants pour leur permettre de progresser.**

Le deuxième point qui nous intéresse chez Vygotski est l'importance de l'aide d'autrui. Dans un débat à visée philosophique, les enfants ont des niveaux différents. En interagissant entre eux, les enfants peuvent tirer mutuellement leurs développements vers le haut. **Le maître quant à lui doit porter l'essentiel de ses remarques et questions dans la Zone de Proche Développement de l'apprenant.**

3. Les stades de Kohlberg

Kohlberg, disciple de Piaget, approfondit la notion de psychologie morale, sous – partie de la psychologie génétique (sur laquelle a travaillé Piaget, Wallon, Vygotski). **Pour Kohlberg, il existe des stades successifs du jugement moral**, à la manière des stades de Piaget. Mais ces stades ne sont pas forcément atteints par tous les individus. Ils sont regroupés par paires. Voici la définition de chacun de ces stades, donnée par Cathy Legros.

Morale pré – conventionnelle :

Stade 1 : l'enfant agit en fonction de la peur d'être puni. C'est un respect aveugle à l'obéissance. Ce sont les enfants jusqu'à l'âge de 6 – 7 ans.

Stade 2 : L'enfant agit en fonction de ce qui est bénéfique pour lui. L'acte altruiste n'est pas pensé comme tel à ce stade. Ce sont les enfants jusqu'à l'âge de 10 – 11 ans.

Morale conventionnelle :

Stade 3 : Les actions et le mode de pensée de l'enfant s'effectuent pour plaire aux autres, en fonction du milieu. Cela dure environ jusqu'à la pré – adolescence.

Stade 4 : C'est le stade où l'on agit en se référant au jugement.

Morale post – conventionnelle :

Stade 5 : On agit en se référant au contrat social c'est à dire une conception où la société est pensée selon des principes du droit.

Stade 6 : On agit alors en se référant à un principe éthique universel. C'est une vision du bien qui dépasse le cadre social, qui est universelle.

Pour Kohlberg, les enfants sont donc aux stades 1 et 2, les adultes aux stades conventionnels 3 et 4. Et uniquement dix pour cent d'entre eux, atteindraient les stades 5 et 6.

Le rôle de l'enseignant de l'école primaire est donc d'aider l'enfant à franchir ces différents stades, notamment à passer du premier au second stade et du second au troisième stade. Il doit leur proposer des situations de plus en plus large, de plus en plus abstraites et universelles en situant son travail dans la Zone de Proche Développement de Vygotski. C'est dans cette optique que l'on peut concevoir la pratique des ateliers à visée philosophique avec, en particulier l'utilisation des dilemmes moraux. Ces situations qui opposent deux solutions contraires permettent d'évaluer le stade dans lequel se situe l'argument présenté par l'enfant (il est plus dur de connaître ainsi le niveau même de l'enfant). Et, en lui proposant des contre – arguments d'un stade supérieur ou en écoutant les arguments d'enfants qui seraient déjà à un stade supérieur, on peut permettre à l'enfant de dépasser progressivement le stade auquel il était.

III.L'historique et les différents mouvements d'activités à visée philosophique

1. *Les prémisses des activités à visée philosophique.*

Le débat, même s'il est nouvellement inscrit comme tel dans les programmes d'enseignement de l'école primaire, n'est pas une réelle nouveauté dans certaines classes. En effet certaines classes utilisaient déjà le débat depuis longtemps (on peut penser au fonctionnement de classes Freinet) pour régler le fonctionnement de la classe. Bien que méconnu et oublié, **le débat à visée philosophique n'est pas né en France ces dernières années, mais il a déjà existé vers 1940**. En effet, Germaine Tortel a créé « une pédagogie d'initiation et de prise de conscience ». Pour favoriser cette prise de conscience Tortel utilise la discussion dans sa classe qui se veut recherche de vérité. « Les thèmes de discussion touchent souvent à des problèmes essentiels : les enfants parlent de la naissance, de la vie, de la mort, de l'injustice, de la violence, de la guerre et de la paix, de la pauvreté, de la joie... » (Lise Toupet, 1988, p. 31). Ce sont donc manifestement des sujets philosophiques qui sont abordés dans les discussions des classes de Germaine Tortel. Lise Toupet rapporte un exemple d'une discussion dans une des classes avec des enfants de 5 à 6 ans de Tortel :

Question : Pourquoi la guerre ?

— Les hommes font la guerre parce qu'ils ne s'aiment pas

— Parce qu'ils n'ont pas la même peau

— Parce qu'ils veulent être les maîtres de tout

— On ne s'aime pas parce qu'on ne se comprend pas

— On ne se comprend pas et on ne se connaît pas

— On a peur

— Les gens sont trop énervés, on ne s'écoute plus

D'ailleurs Tortel est la première à employer pour l'école primaire le terme philosophie (elle nomme un article du bulletin de son école « École maternelle, classe de philosophie »). On peut donc affirmer, qu'en France, **Tortel fut la précurseure des activités à visée philosophique.**

2. Les différents courants d'activités à visée philosophique.

Michel Tozzi dans son ouvrage L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire distingue quatre grands courants d'activités à visée philosophique (Sylvain Connac réalise une caractérisation légèrement différente dans son mémoire de DEA). Lequel de ces courants correspond le plus aux instructions officielles ?

a. Le courant philosophique

Ce premier courant présente plusieurs variantes avec Lipman, Lalanne et Chazerans.

i. La méthode Lipman

Origine : le programme de Lipman commence dans les années 70 aux États-Unis avec des inspirations de Dewey.

Disposition des enfants : les enfants sont mis en « communauté de recherche » c'est à dire en groupe de travail où ils discutent entre pairs.

Support : Lipman utilise des romans, écrit par lui-même et son équipe, comme support aux débats philosophiques.

Rôle du maître : Il intervient plus sur la forme que sur le fond. Il n'est pas là pour transmettre un savoir mais pour animer la discussion, pour que le discours respecte les règles de la logique.

Principes : Ce courant est le premier à envisager la philosophie pour les enfants. Il ne s'agit pas d'étudier des textes de philosophes, comme on le fait au lycée, mais de faire discuter les enfants sur des problèmes philosophiques (c'est d'ailleurs le cas de tous les courants d'ateliers à visée philosophique).

Les discussions s'effectuent à partir d'un extrait d'un des romans philosophiques de Lipman, dans lesquels les héros, de l'âge des enfants de la classe, vivent des situations délicates. Ces héros vont les résoudre dans une communauté de recherche fictive. **La discussion dans la classe va s'élaborer à partir de situations problèmes en continuité avec le roman.** Celles-ci sont extraites des livrets d'accompagnements des romans. Les différents livres de Lipman sont progressifs et se veulent adaptés aux âges des enfants.

Rapport avec les instructions officielles : **Dans le courant de Lipman, l'axe langagier oral, à travers la discussion, et l'axe réflexif, à travers l'étude d'un problème philosophique, sont prépondérants.** L'axe citoyen est moins présent : il n'y a pas de rôles donnés aux élèves, ni de direction du débat par un élève. Mais les enfants, grâce à la communauté de recherche, apprennent tout de même à respecter la parole de l'autre.

ii. Le modèle Lalanne

Origine : ce modèle s'inspire initialement des travaux de Lipman

Disposition des enfants : les enfants sont disposés en cercle pour une meilleure communication.

Support : les supports utilisés sont très variés (extraits de romans de Lipman, questionnements des enfants, fables...)

Rôle du maître : il cumule les fonctions d'animation (gestion de la parole, interrogations, reformulations, synthèses, recentrages...) mais sans donner son point de vue.

Principes : Le déroulement est légèrement différent selon le cycle. Au cycle 2, l'atelier se déroule en plusieurs étapes. Tout d'abord, la lecture d'un court texte sur lequel réfléchit individuellement chaque enfant. Après un éclaircissement de vocabulaire sur le texte, les différentes questions qu'il soulève sont données. Les enfants en choisissent une à traiter en particulier.

La discussion s'engage alors dans laquelle le maître nomme souvent la nature des interventions des enfants (« c'est un argument, un exemple... »), fait le lien entre les éléments et synthétise.

Au cycle 3, un thème est étudié sur trois séances. Dans la première, la question est élaborée, dans la deuxième elle est traitée à travers la discussion dans laquelle chacun donne le fruit de sa réflexion personnelle. La troisième séance sert, quant à elle, à structurer les idées discutées précédemment.

Rapport avec les instructions officielles : Le rapport au programme de l'école primaire sur le débat est quasiment identique à celui de la méthode Lipman.

iii. Le modèle Chazerans : méthode de l'intervenant

Origine : Chazerans utilise et réinvestit ici à la fois son expérience de professeur de philosophie de lycée et d'animateur de cafés philosophiques.

Disposition des enfants : Les enfants sont disposés de façon à pouvoir tous se voir et s'entendre.

Support : Une question d'ordre philosophique est choisie par les élèves. Cette étape appartient à la discussion philosophique.

Rôle du maître : Il prend des notes et intervient peu. Il peut aussi aider les enfants dans des recherches préalables à la discussion. **C'est un intervenant extérieur qui mène le débat.**

Principes : Chazerans, est donc un professeur de philosophie de lycée qui intervient dans des classes de primaire et de SEGPA. Selon lui, les élèves sont comme le patient, dans une psychanalyse, qui a besoin d'un étranger (le psychanalyste) pour cheminer. Le maître ne peut donc pas remplir ce rôle. L'intervenant extérieur permet donc, selon lui, une autonomie beaucoup plus grande des élèves, car ils n'ont plus le réflexe de s'exprimer vers leur maître. Ils parlent donc plus facilement entre eux.

Rapport avec les instructions officielles : Comme les deux autres tendances du courant philosophique, **les axes langagier oral et réflexif sont réellement privilégiés.** Et, ce dispositif, par l'absence du professeur habituel de la classe, qui reste au fond de la classe, semble faciliter le travail des compétences relatives à ces axes.

b. Le courant maîtrise de la langue

Ce courant est principalement porté par Jacky Caillier

Origine : on peut trouver une double origine : l'utilisation de certains principes du courant éducation à la citoyenneté (avec les rôles définis pour les enfants) et aussi l'utilisation du « cahier d'écrivain » de Bruno Seweryn (cahier personnel où l'enfant écrit hors du temps scolaire).

Disposition des enfants : Les enfants sont répartis selon quatre rôles distincts. Un enfant dirige la séance de débat en distribuant la parole. Un enfant fait un compte rendu sur le fond du débat (redondance des informations, prise en compte de la parole d'autrui...), un autre sur la forme (respect de l'autre,

absence, monopolisation de parole). Ces premiers élèves sont désignés démocratiquement. Les autres élèves débattent sur le sujet.

Support : le débat est lancé à partir de la lecture d'écrits libres des enfants (écrits sur leurs cahiers d'écrivains) à partir d'un thème (exemple de thème : « Faut-il mentir aux enfants en leur faisant croire que le père Noël existe ? »).

Rôle du maître : Le maître veille au bon fonctionnement du débat, au respect des différents rôles.

Principes : **Dans cette démarche d'ateliers à visée philosophie, le débat n'est qu'une des quatre étapes.** Lors d'une première séance, un questionnement philosophique est formulé explicitement. Dans un second temps, les élèves rédigent sur leurs cahiers d'écrivains (hors temps scolaire) leurs opinions sur les questions. Ils ont recours à des stratégies variées, plus ou moins complexes (de la simple expression de leur avis à la recherche documentaire). Le troisième moment est la séance de débat proprement dite qui regroupe toute la classe. Le président de séance invite les enfants à présenter leur opinion sur la question. Les autres enfants peuvent alors réagir à ce qui a été présenté. A la fin de cette séance, les deux élèves chargés des observations font leurs remarques. Dans une quatrième étape, les enfants sont invités à réécrire pour la semaine qui suit un nouveau texte où ils expriment leur positionnement sur la question après ce débat.

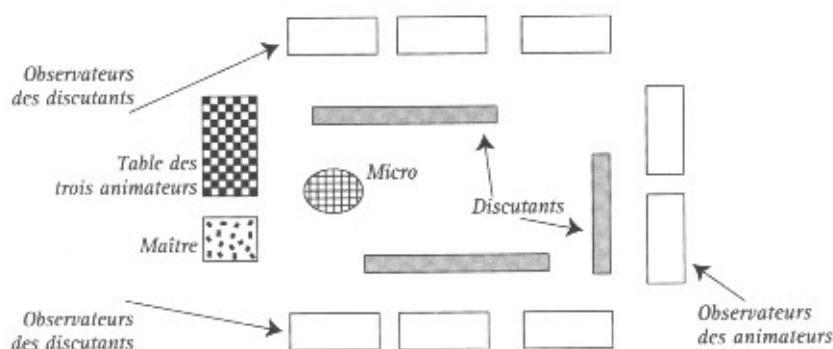
Rapport avec les instructions officielles : **Cette pratique philosophique semble donc répondre sur de nombreux points aux nouveaux programmes.** Ceci est notamment vrai au niveau de l'axe langagier oral (le débat est un lieu riche en prise de parole), réflexif (une question philosophique étant abordée) et aussi citoyen (les enfants étant nommés démocratiquement pour les différents rôles). De plus, à travers le cahier d'écrivain, les enfants développent des compétences répondant à d'autres exigences que celles du débat : celles du langage écrit entre autres. Ce courant me paraît donc très riche et complet.

c. Le courant éducation à la citoyenneté

Ce troisième courant est porté par Alain Delsol

Origine : Alain Delsol s'inspire notamment des principes pédagogiques de Freinet et de la pédagogie institutionnelle d'Oury.

Disposition des enfants : les enfants ayant différents rôles distincts, ce schéma (publié dans l'ouvrage de M. Tozzi) présente bien la situation.



Support : Les supports sont variés. C'est un thème (par exemple « qu'est ce que l'intelligence ? » ou « L'imagination est-elle un défaut ou une qualité ? ») qui peut-être enrichi par des fables par exemple.

Rôle du maître : Il s'assure du bon déroulement du débat mais n'intervient pas. Tout le débat est géré par les enfants dans sa totalité.

Principes : Le débat philosophique selon Delsol est très structuré. **Les enfants ont des fonctions diverses qu'ils occupent successivement** : président de séance, reformulateur à court terme, synthétiseur à moyen terme, discutants, observateurs des discutants, observateurs des animateurs, interrogateur du groupe, responsable de l'aménagement de l'espace en cercle, du micro, de l'enregistrement...

Le président de séance donne la parole aux discutants (priorité à celui qui a le moins parlé), au reformulateur, au synthétiseur, aux discutants et aux observateurs. Les discutants s'expriment sur le thème de la séance. Chaque observateur prend des notes sur un discutant. Il peut en cours de séance rédiger une question et la poser à un élève ou à la classe. En fin de séance, l'observateur donne ses remarques à l'élève qu'il a observé. Les rôles d'observateurs et de discutants sont inversés chaque semaine. Le reformulateur est présent pour essayer de conceptualiser ce qui est dit. Il n'apporte pas de jugement de valeur.

Rapport avec les instructions officielles : **Ce courant met l'accent sur l'axe citoyen** en laissant les enfants diriger complètement le débat et en leur faisant découvrir successivement les différents rôles. L'axe langagier oral n'est pas présent pour tous à toutes les séances puisque les observateurs ont un temps de parole très limité. L'axe réflexif, quant à lui, est discutable. En effet, selon les

capacités du président de séance, du reformulateur et du synthétiseur, le débat peut avoir un caractère réflexif plus ou moins important.

d. Le courant psychanalytique

Ce courant est représenté en France uniquement par la méthode de Jacques Lévine.

Origine : Ce courant est né en 1997, de la rencontre de Jacques Lévine et d'Agnès Pautard, enseignante. Elle s'est enracinée dans le tissu enseignant grâce à Dominique Sénore, alors inspecteur de l'Éducation nationale et formateur en IUFM.

Disposition des enfants : les enfants sont disposés de telle façon à pouvoir se parler aisément entre eux (en cercle par exemple) ;

Support : Une question directe, d'ordre philosophique, formulée par un enfant ou l'enseignant, sert de support. Par exemple, voici des questions abordées dans ces ateliers :

Est-ce que tout le monde est pareil ?

Est-ce que les animaux pensent comme nous ?

Pourquoi le monde existe-t-il ?

Rôle du maître : Il présente l'atelier philosophique, énonce la question du jour, s'occupe de l'enregistrement et reste silencieux pendant les dix premières minutes. Très présent, il est le garant du bon fonctionnement du dispositif. Ensuite, durant la ré-écoute, l'enseignant est plus présent.

Principes : Les fondateurs de ce courant ne parlent pas de philosophie pour enfant ni de débat philosophique mais d'atelier philosophique. Ici, il n'est pas question d'apprendre systématiquement à argumenter, à développer des talents d'orateur, mais **il s'agit de provoquer, chez l'enfant, la découverte qu'il est capable de penser sur les grands problèmes de l'humanité, dans l'immédiat ou à terme. L'idée de débat, même si elle est présente, n'est pas prédominante.**

La séquence se déroule en deux temps. Tout d'abord, pendant dix minutes se déroule l'atelier philosophique proprement dit. Le maître commence *“Comme tous les gens de la terre, de tous les pays, d'hier et de maintenant, adultes, jeunes, enfants, nous allons aujourd'hui réfléchir ensemble autour de la question suivante...”* Ensuite les enfants, enregistrés, discutent entre eux sans interventions du maître. Il n'y a ni bonne ni mauvaise réponse. Les dix minutes

enregistrées sont ensuite suivies d'une ré-écoute de la cassette, et d'un débat court (dix minutes et plus, selon l'âge des élèves). Durant ce débat, l'enseignant tient une place, discrète mais active, pour accompagner les réactions du groupe. Il peut relancer le débat, en demandant par exemple : « Qui est resté silencieux ? Pourquoi ? Qui peut redire la question ? Ces deux idées sont-elles de même nature ? Qui n'est pas d'accord avec cette idée et pourquoi ?... »

Rapport avec les instructions officielles : **Le courant de Lévine semble relativement éloigné des objectifs des nouveaux programmes** puisque dans cette méthode, on ne cherche pas réellement le débat mais plutôt la pensée qui peut éventuellement s'exprimer. Le seul point qui paraît y être développé est donc cette réflexion en commun.

IV. Aspect pratique : applicabilité des différents courants et analyse de séances.

1. *Choix de courants.*

Durant mes stages en responsabilité et mes stages de pratique accompagnée en cycle 2 et 3, j'ai voulu mettre en place des séances d'activités à visée philosophique afin de pouvoir observer si celles-ci répondaient effectivement aux demandes des instructions officielles sur le débat. Il m'a donc fallu choisir entre les différents courants qui existent en France. J'ai immédiatement mis de côté le courant éducation à la citoyenneté (car la multiplicité des rôles me paraît complexe à mettre en place en trois semaines et encore plus sur une séance ponctuelle) ainsi que le courant psychanalytique (car trop éloigné, selon moi, des programmes). Le courant maîtrise de la langue, même s'il semble très intéressant car permettant de répondre à beaucoup d'items des programmes sur le débat, me paraissait aussi compliqué à installer, notamment avec le cahier d'écrivain. **Le courant philosophique m'a donc paru le plus simple à mettre en place sur une si courte durée tout en semblant répondre aux exigences des instructions officielles.** J'ai donc choisi un dispositif dans lequel j'intervenais uniquement pour synthétiser, faire remarquer des contradictions et relancer le débat. Mais je ne donnais pas mon avis sur le thème ni de jugement sur les paroles des enfants. La disposition de la classe et le rôle des élèves ont varié selon les stages (voir le détail pour chaque séance) afin de m'approcher au maximum des exigences des programmes. Afin de pouvoir comparer les différences entre les diverses classes dans lesquelles je suis intervenu (successivement CP, CM1 et CE2), j'ai volontairement proposé, dans un premier temps, le même support de débat, un dilemme moral. J'ai choisi un même support pour qu'il n'y ait le moins de paramètres possibles qui entrent en jeu dans l'étude. En effet, il me semblait suffisant, dans une première étape de faire varier le dispositif selon l'âge et le nombre des enfants (dans le but de voir quelle mise en place répond le mieux aux programmes). Ce n'est que dans un deuxième temps que j'ai changé de support en posant des questions philosophiques directes. **Mon objectif était donc double : vérifier que le dispositif proposé réponde aux exigences des programmes officiels et vérifier qu'il permette bel et bien de philosopher (c'est à dire problématiser, conceptualiser et argumenter).**

2. Les dilemmes moraux

J'ai donc eu l'occasion de mettre en place différentes séances de débat à visée philosophique. Les premières expériences ont eu pour support un dilemme moral (qui met directement les enfants dans une situation avec un choix à faire) qui aborde principalement le thème du mensonge (« Doit-on toujours dire la vérité ? »). Le voici :

Paul casse, sans le faire exprès une fenêtre de l'école. Il regarde autour de lui, ne voit personne, donc il décide de retourner jouer dans la cour de récréation en ne disant rien. Après la récréation, le professeur est persuadé d'avoir vu Mathieu fuir et il pense que c'est lui qui a cassé le carreau. Il lui met donc une punition. Paul hésite à dire la vérité car il sait que ses parents sont sévères contrairement à ceux de Mathieu. A votre avis, est ce que Paul doit dire la vérité ?

a. En CP

i. Présentation

C'est dans la classe de CP que j'ai mis en place pour la première fois un débat à visée philosophique (voir la fiche de préparation en annexe 1). C'est une classe dont les enfants n'avaient pas pour habitude de travailler en groupe ni de s'écouter. Par contre, les enfants avaient une très grande facilité (à quelques exceptions) à parler. Mes objectifs, spécifiques à ces séances, étaient les suivants (objectifs choisis parmi les compétences à acquérir à la fin du cycle 2) :

- écouter autrui, demander des explications (domaine : maîtrise du langage oral)
- exposer son point de vue et ses réactions dans un débat en restant dans les propos de l'échange (domaine : maîtrise du langage oral)
- prendre part à un débat (domaine : vivre ensemble)

Cet atelier s'est déroulé sur deux séances de 25 minutes. Les enfants étaient disposés en cercle au milieu de la classe afin de favoriser les échanges directs. J'étais assis parmi eux pour éviter d'avoir une position traditionnelle qui inciterait les enfants à s'adresser à moi.

ii. Analyse

Lors de ces séances, les enfants ont rapidement réagi et ont tout de suite voulu prendre la parole. On peut dire qu'ils ont bien compris le dilemme

moral puisque leurs réponses étaient immédiatement adaptées, du type : « *Moi je pense qu'il doit dire la vérité...* ».

Dans la première séance, tous les enfants ont parlé et ceci volontairement. De plus, **ils se sont révélés relativement respectueux de la parole des autres** ce qui signifie qu'ils écoutaient leurs pairs et pouvaient donc ainsi prendre en considération leurs propos. C'est donc déjà un point positif car cela répond à un des objectifs (« écouter autrui »).

Par contre leurs interventions se sont révélées être, pour beaucoup, similaires (« *Paul doit dire la vérité, ce n'est pas bien de mentir* »). Ceci malgré les quelques interventions que j'ai faites en fin de séance pour qu'ils aient une vision plus large de la notion du mensonge (du type : « *Est-ce que des fois il n'y a pas des raisons de mentir ?* » ou encore « *Est-ce qu'il faut toujours dire la vérité ?* »). Seuls trois élèves ont dit que Paul devait se taire car ses parents étaient sévères. Je leur ai fait remarquer cette différence d'opinion.

Les remarques des enfants sont restées très (trop) proches du contexte et du dilemme. Ils ont quasiment tout le temps fait des commentaires sur la situation dont certains la paraphrasaient même (exemple : « *c'est Paul qui a cassé la fenêtre, c'est pas bien !* »). Seule une demi-douzaine d'élèves a apporté des exemples (le plus souvent personnels) pour justifier qu'il ne faut pas mentir. Mais il est vrai que je ne les ai volontairement pas incités à en produire afin de m'apercevoir ce que produisaient les enfants d'eux-mêmes. Pour débiter la seconde séance (celle-ci est presque intégralement retranscrite en annexe 2), j'ai fait un résumé de leur propos de la semaine précédente en début de séance en leur rappelant qu'ils avaient quasiment tous dit que « *c'était pas bien de mentir* » et que seuls trois élèves pensaient qu'il fallait mentir. Dès la fin de mon intervention beaucoup d'enfants ont réagi en disant qu'eux aussi pensaient qu'il ne fallait pas forcément dire la vérité. Sur les huit premières remarques, trois enfants penchent pour la vérité et cinq pour le mensonge (la moitié des ces enfants proposant des arguments que l'autre moitié n'a fait que répéter). C'est donc une proportion beaucoup plus importante que lors de la première séance. Pourquoi ? Peut-être que les enfants ont réfléchi à la situation durant la semaine ou peut-être qu'il y a un effet de groupe. C'est à dire que lorsqu'un enfant commence à

donner son opinion, certains ont tendance à être influencé et donc à donner un avis semblable (cela pourrait être problématique si cela était toujours le cas car cela signifierait que certains enfants ne donnent pas leur opinion propre). Et dès le début de la discussion trois individus sur les quatre premiers expriment pour opinion qu'il ne faut pas dire la vérité. Le débat en a donc peut-être été influencé.

Mes interventions ont été plus importantes lors de cette séance, notamment pour les questionner sur les raisons qu'il pourrait exister pour mentir (« *Est-ce que des fois il y a de bonnes raisons pour mentir ?* » voir en annexe 2). J'ai aussi reformulé quelques-unes de leurs paroles pour essayer, avec peu de succès, de les faire réagir sur ce qu'avaient dit certains de leurs camarades (« *une grosse bêtise on doit pas la dire car sinon on se fait gronder, mais une petite bêtise on peut la dire car on ne se fait pas gronder. Qu'est ce que vous en pensez ?* » voir en annexe 2).

Malgré le dispositif mis en place, **ma présence est restée très marquée à la fois dans leur attitude et dans leurs paroles**. Au niveau des gestes, les enfants me regardaient quasiment tout le temps et ils ne s'adressaient pas vraiment aux autres mais plutôt à leur maître. Dans le contenu, la présence du maître était encore notable avec des interventions d'élèves du type : « *c'est pas bien de mentir au maître* ». Mais ces écueils me semblent en grande partie normaux car c'était la première fois qu'ils étaient mis dans une telle situation.

En résumé, l'analyse de l'enregistrement (partiel suite à un problème technique) révèle **que 48 % des élèves sont de l'ordre de l'avis, 26 % sont des exemples et 26 % des arguments**. De plus, seulement 10 % de leurs paroles peuvent être considérées comme répondant à un autre élève. **Les enfants n'ont dégagé qu'une seule notion du mensonge et de la vérité** : dire la vérité ou mentir pour en tirer un bénéfice personnel (ne pas se faire gronder par exemple). Peut-être n'ai-je pas apporté, lors de ces séances, suffisamment d'exemples, de situations pour leur faire découvrir d'autres notions. Dans leur discussion, **trois thèmes annexes ont été abordés** : le bien et le mal, l'amitié, la relation entre l'importance d'une bêtise et l'importance d'une sanction.

Ces résultats semblent cohérents pour des enfants de cet âge, qui n'ont jamais pratiqué auparavant d'activités semblables, si l'on se réfère aux études du développement de l'enfant de Piaget et de Kohlberg (voir le chapitre II). En effet, les élèves âgés de 6 ans, se situent au stade pré-opératoire de Piaget dans lequel ils sont encore égocentriques (ce qui explique le peu de paroles répondant à d'autres élèves).

Si on se réfère aux axes que l'on a dégagés dans la partie I.2.a. concernant le débat, on peut affirmer que **cette séance a été plutôt positive concernant l'axe langagier oral** (effectivement, tous les enfants ont pu s'exprimer). **Les résultats pour l'axe citoyen sont plus mitigés** (même si ce n'est pas le point fort de ce courant d'activités à visée philosophique). Il est vrai que les enfants se sont écoutés mais ils sont pas vraiment pris en compte la parole des leurs camarades (ce qui s'explique, on l'a vu, par le stade de développement des enfants). **Au niveau réflexif, on ne peut pas parler non plus de réussite complète**. Les enfants ont effectivement réfléchi sur une situation d'ordre philosophique et ont bien saisi le problème mais **ils ont eu énormément de mal à argumenter**. C'est pour essayer de résoudre ces écueils que j'ai décidé de modifier le dispositif pour les séances suivantes. J'ai supposé qu'un effectif trop nombreux (27 en CP, 29 en CM1 et 31 en CE2), où tous les enfants participent à la conversation dans un même temps, empêche d'entrer réellement dans une conversation à visée philosophique car tous les enfants veulent donner leur avis. **J'ai donc fait comme hypothèse que les élèves pourraient plus facilement arriver à argumenter s'ils avaient la possibilité de s'exprimer un plus grand nombre de fois en un temps plus réduit**. Pour se faire, il fallait donc soit travailler en demi-groupe, soit ne faire discuter qu'une partie de la classe à la fois.

b. En CM1

i. Présentation

Cette classe, dans laquelle je ne suis intervenu que très ponctuellement lors de mon stage en pratique accompagnée, est composée de 29 élèves. Les enfants y ont un bon niveau scolaire et ils sont habitués à débattre relativement souvent. Ce ne sont pas des discussions à visée philosophique qui y sont organisées mais des conseils de classe permettant de parler des problèmes de la classe. L'écoute et le respect de la parole d'autrui étaient

déjà bien installés chez ces enfants. Mes objectifs, spécifiques à cette séance, étaient les suivants (objectifs choisis parmi les compétences à acquérir à la fin du cycle 3) :

- être capable de participer à un débat
- respecter ses camarades et accepter les différences

Cette expérience s'est déroulée en une séance de 30 minutes. Le dispositif mis en place a été, suite aux observations réalisées en CP, différent par rapport à cette précédente classe. La classe, disposée de telle sorte que tous les enfants puissent se voir, a été divisée en deux. **La moitié des élèves (un enfant sur deux) observait dans un premier temps et l'autre moitié discutait. Les rôles étaient échangés en milieu de séance.** Les observateurs n'étaient pas passifs, car ils devaient noter comment se déroulait le débat c'est à dire regarder si des enfants se contredisaient, étaient d'accord entre eux, prenaient la parole de l'autre en considération... Ce dispositif ressemble à celui d'Alain Delsol (voir III.2.d.) mais sans en avoir les mêmes objectifs (qui relèvent plutôt de l'éducation à la citoyenneté) ni la même complexité (à mon sens trop lourd à gérer sur une séance).

ii. Analyse

On peut également dire que dans cette classe le dilemme a été bien compris par les enfants puisque, comme dans la classe de CP, les réponses étaient tout de suite en lien avec l'histoire racontée (la première intervention du débat est « *Il doit dire la vérité sinon parce que comme Alain il n'a rien fait ben c'est pas juste* »). De plus, **le nombre d'interventions est relativement important** : 45 interventions. J'ai choisi de définir une intervention comme une ou plusieurs paroles successives d'un enfant, éventuellement entrecoupées par une reformulation ou une demande de justification du maître. Cet extrait de débat est par exemple considéré comme une seule intervention :

F17 : après si personne ne lui dit il va se douter de quelque chose

M : pourquoi il se douterait de quelque chose ?

F17 : ben si on lui dit rien et que par exemple on le regarde bizarrement ou quelque chose comme ça, il va se douter de quelque chose.

M : D'accord. Donc, il vaut mieux lui dire la vérité pour toi ?

F17 : oui

Seul un élève a refusé de participer à la discussion, même si à un moment je lui ai proposé le micro afin de l'inciter à prendre la parole. Pour ce débat, **31,1 % des interventions ont été des d'avis, 28,9 % des exemples, et 40 % des arguments.** Mais cette proportion n'est pas stable tout au long de la discussion. En effet, en début de conversation, lorsque les enfants discutent encore quasiment uniquement à partir du dilemme moral, ils proposent une grande proportion d'arguments. **On peut penser que, comme le dilemme proposé est déjà un exemple, ils passent plus directement à l'argument.** Cette hypothèse se confirme avec les questions directes. Lorsque, dans le débat, je propose aux enfants des questions plus directes (du type « *est ce que parfois on peut mentir ?* ») qui sont un peu plus éloignées du dilemme, les enfants proposent alors quasiment que des exemples ou des avis. C'est, à mon sens, une première approche de conceptualisation de la notion nouvellement abordée. En effet, conceptualiser c'est définir une notion par ses attributs, donner des exemples permet donc de commencer la conceptualisation. Les exemples donnés sont alors, quasiment tout le temps, conceptualisés par le maître même si parfois un exemple entraîne des commentaires d'autres élèves. Ces enfants se sont d'ailleurs écoutés assez attentivement, car on peut considérer que 24,4 % des interventions ont pris en considération des paroles précédentes (exemple d'intervention d'une élève : « comme Marie et Dan, ils disent... ») . **Lors de ce débat, plusieurs définitions du mensonge ont été abordées.** Pour les élèves, on peut mentir pour en tirer un bénéfice personnel (« *si ça nous arrange* » voir en annexe 4), pour faire du bien à autrui (« *si on veut sauver quelqu'un qui est proche de nous pour ne pas le mettre en prison* »), mentir par omission, mentir pour faire respecter la loi (« *un policier il peut mentir à un voleur pour l'emmener en prison* »). Pour eux, le mensonge peut engendrer des remords, la punition d'autrui, un danger, la perte de confiance de quelqu'un. Ces différentes visions du mensonge ont été bien plus importantes que lors du débat en CP. Ceci pour plusieurs raisons. Tout d'abord, les enfants y sont plus âgés et possèdent donc une plus grande maturation morale (ils sont passés au stade n°2 de la classification de Kohlberg, voir II.3.). Ensuite, le dispositif mis en place a sûrement permis d'approfondir la notion de mensonge. Enfin, mes remarques ont sans aucun doute été plus précises (« *si on lui dit pas en fait,*

on ment ou on ment pas ?», voir en annexe 4) et ont permis d’orienter les enfants plus facilement. Cette richesse du débat se retrouve aussi parmi les thèmes annexes qui ont été plus ou moins effleurés. Ce sont la justice, la sanction, le danger, l’amitié et la confiance.

Le rôle d’observateurs a été également pris très au sérieux par les enfants car je n’ai pas vu d’enfants faire autre chose. Même s’il n’y avait pas énormément d’observations à faire (puisque les discutants se répondaient bien, s’écoutaient...), ils ont bien remarqué qu’à un certain moment les discutants « *ont un peu près tous dit la même chose* ».

En résumé, je dirais que mes objectifs de séance ont été, pour ce débat, remplis. De plus, les enfants ont, au final, bien compris, au niveau philosophique, la dualité qu’il pouvait exister dans le mensonge puisque sept élèves ont exprimé (peut-être d’autres le ressentaient mais ne l’ont pas dit) que « *donc c’est bien de mentir, mais dans un sens c’est pas bien non plus !* ». Au niveau de l’intérêt par rapport aux instructions officielles, **l’axe langagier oral est toujours autant développé**. En effet, même si le dispositif imposait des temps de silence pour une partie de la classe, le temps de parole de chacun n’est pas plus réduit que dans une séance où tous discutent en même temps (puisque un élève peut parler plus souvent quand il est discutant). **L’axe citoyen s’est retrouvé développé** comparativement à la séance précédente (plus de paroles répondaient à celle d’un camarade, ce qui s’explique en partie aussi par l’âge des enfants). Le dispositif se prêtait plus à prendre en considération ce que dit l’autre puisque les observateurs ont justement pour tâche de veiller sur les discutants. **L’axe réflexif a lui aussi été renforcé**. Tout d’abord, le débat a été plus riche notamment à travers les différentes définitions du mensonge et les différents concepts abordés. Les enfants ont aussi beaucoup plus argumenté et sont donc plus dans le philosopher que lors de la séance précédente (le changement de dispositif n’explique pas tout, la différence d’âge est aussi pour beaucoup dans cette variation).

c. En CE2

Je n’ai pas pu enregistrer cette séance, l’analyse sera donc plus succincte, réalisée à partir des éléments notés juste après le débat.

La disposition des enfants, en groupe complet de 31 élèves, est similaire à celle de la classe de CM1 (un groupe discutant et l'autre observant). Par contre, à cause du nombre d'élèves, et du matériel (les tables et les chaises étaient liées ce qui rendait le déplacement de celles-ci très dur à gérer), les élèves discutants ne pouvaient pas tous se regarder directement, certains devaient se retourner pour regarder la personne qui parlait. Je leur ai donc précisé dans les consignes de départ qu'ils ne devaient pas hésiter à se retourner si le besoin s'en faisait ressentir. Les observateurs ont tout de même pu être mis dans une situation qui leur permettait de regarder immédiatement tous les discutants.

Lors de cette séance, les élèves ayant le rôle de « discutant » n'ont pas tous parlé. Un élève est resté complètement muet et trois enfants ne se sont exprimés qu'après une sollicitation de ma part du type : « *Et toi, qu'est ce que tu en penses ?* ». Si l'enfant restait muet, je lui indiquais qu'il pouvait y penser dans sa tête et je lui redonnais la parole ultérieurement. C'est dans ces conditions que trois élèves, initialement muets, ont donné leur avis après le premier ou deuxième don de parole, il est vrai avec seulement quelques mots. Parmi les autres élèves, il y a eu quatre individus qui ont été présents dans la discussion du début à la fin en intervenant à de nombreuses reprises. Concernant les observateurs, six élèves ne se sont apparemment pas du tout sentis concernés, regardant ailleurs pendant la séance et restant muets lors de l'instant où ils devaient exprimer ce qu'ils avaient remarqué. J'explique cette différence avec les deux autres classes étudiées précédemment (dans lesquelles beaucoup plus d'élèves étaient intervenus) par deux éléments. Tout d'abord, ce n'étaient ni des enfants d'un naturel bavard (contrairement aux CP), ni des enfants habitués à débattre (contrairement aux CM1). Deuxièmement, **le dispositif, ne permettant pas à tous de se voir directement a empêché les échanges et n'a pas, de fait, permis à tous de s'intéresser à la discussion.**

Au niveau du contenu, tous les enfants qui ont parlé étaient d'accord, en final pour dire que l'on peut parfois mentir pour protéger quelqu'un. Comme en CM1, **les arguments étaient plus présents lors du commentaire direct sur le dilemme et les exemples ont été plus utilisés pour essayer de définir le concept énoncé précédemment** (mentir pour protéger). **Parmi les observateurs, les remarques étaient plutôt à propos** (seul un enfant a commencé à s'exprimer sur le thème du débat, mais je l'ai immédiatement repris). Ils ont analysé clairement les

interventions des discutants avec des remarques sur le contenu (« *ils sont tous d'accord* », « *ils disent tous la même chose* ») et sur la forme des interventions (« *il y en a qui parlent beaucoup et des qui parlent pas !* »).

En bilan de cette séance, je retiendrais surtout qu'il faut au maximum éviter des situations où tous les enfants ne peuvent pas se voir en permanence si l'on veut que les enfants participent le plus possible. En effet, je pense que **les instructions officielles concernant l'axe langagier oral ont été moins bien remplies par cette disposition physique des enfants**. Pour les axes citoyens et réflexifs, ce débat a donné des résultats relativement similaires à ceux de la classe de CM1.

3. Questions philosophiques directes en CE2

En classe de CE2 (mon deuxième stage en responsabilité), j'ai pu mener de nombreuses séances de débat (3 fois 40 minutes). Après un dilemme moral, j'ai voulu que les enfants réfléchissent à l'aide d'un autre support afin d'observer lequel des deux permet le mieux à la fois de philosopher et de répondre aux exigences des instructions officielles sur le débat. Je leur ai donc proposé des questions d'ordre philosophique directes : « *Est-ce que l'on est tous pareil ou tous différent ? Pourquoi ?* » et lors de la séance suivante « *On se dispute parce que l'on est pareil ou parce que l'on est différent ? Justifie* ». Les enfants, en cercle, disposaient de quelques instants pour réfléchir à la situation. Comme cette séance s'est déroulée en demi groupe, tous les enfants parlaient (il n'y a donc pas eu de distinction de rôles : discutants – observateurs).

Les enfants n'ont eu aucun problème à entrer dans le débat induit par les questions. **Leur discussion était aussi facile, voir plus, que lors du dilemme moral**. En effet, leurs propos ont immédiatement porté sur le sujet du débat alors que lors du dilemme moral quelques enfants sont d'abord restés au niveau de la situation (« *Est ce que Paul est copain avec Mathieu ?* »). C'est d'ailleurs, à mon avis, un inconvénient du dilemme moral car même s'il est un excellent intermédiaire pour entrer dans un débat à visée philosophique, notamment dans les petites classes, il peut, pour certains élèves, demeurer un frein ; l'enfant restant alors uniquement dans l'anecdotique de l'histoire.

La différence de support n'a donc pas apporté un grand changement notamment dans les objectifs sur le débat. Pour l'axe langagier oral, les enfants s'expriment tout aussi facilement avec le dilemme moral qu'avec les questions directes. Pour l'axe réflexif,

il semble que la difficulté à philosopher (c'est-à-dire problématiser, conceptualiser, argumenter) soit de même importance (voir un peu plus aisée). L'axe citoyen n'est, quant à lui, à mon avis, pas du tout influencé par le changement de support (les différences y sont notables lors du changement de courant de philosophie pour enfants).

4. Rôle du maître

Durant les différentes séances mon rôle a légèrement varié. Sur tous les débats, j'ai reformulé, synthétisé, levé les contradictions, relancé le débat et conceptualisé. J'étais aussi, dans les premiers débats (ceux de CP et de CM1), distributeur du micro qui symbolisait le droit de parole. J'ai initialement cumulé tous les rôles pour différentes raisons. Premièrement, j'ai voulu distribuer la parole pour ne pas donner ce rôle à un enfant (ce qui l'aurait empêché de participer à cette activité philosophique) et pour essayer de la distribuer au mieux. Deuxièmement, les enfants n'ayant pas l'habitude de telles activités, je pense que les rôles de reformulateur ou synthétiseur ne pouvaient pas être attribués à des enfants car ils demandent, à mon avis, une certaine pratique antérieure.

Comme j'ai pu mener plus de débats en classe de CE2, j'ai pu y modifier mon rôle afin de minimiser certains écueils. En effet, la distribution de la parole me perturbait dans l'entente de la parole des enfants ce qui impliquait parfois des synthèses, reformulations, relances inappropriées (voir les annexes 2 et 4). Ce sont donc les enfants qui passaient le micro à leur camarade. Cette libération du micro m'a également permis de me situer en permanence dans le cercle formé par les enfants, légèrement en retrait, afin qu'ils soient plus tournés vers l'enfant qui parle plutôt que vers moi.

Conclusion

Les activités à visée philosophique sont donc un domaine aux multiples courants. Ceux-ci (à l'exception du courant psychanalyste) répondent avec plus ou moins d'exactitude, selon le courant, aux instructions officielles sur le débat. Cette nouvelle matière, introduite dans les programmes de 2002, se caractérise par trois types d'exigences : un axe langagier oral, un réflexif et un autre citoyen. Les pratiques de classe confirment cette réponse des activités à visée philosophique aux objectifs du débat, même si le choix du courant et le dispositif (disposition des enfants, nombre d'enfants discutants...) ont une influence certaine sur ces résultats. Il me semble donc important pour le professeur des écoles de bien préciser quels objectifs du débat il désire travailler afin de pouvoir choisir le courant d'ateliers à visée philosophique et les situations de classe qui favorisent les acquisitions voulues. Il doit aussi garder en mémoire les études de Piaget, Vygotski et Kohlberg afin d'analyser les débats réalisés en classe et pouvoir établir une réelle progression en débat philosophique, en rapport avec les capacités des enfants.

A partir de ces ateliers à visée philosophique, il est relativement difficile de pouvoir réaliser un bilan sur les progrès des enfants puisqu'au maximum une même classe n'a participé qu'à trois séances de 30 minutes. C'est justement dans cette classe où j'ai tout de même pu remarquer qu'au fur et à mesure des séances, les enfants arrivaient à mieux se gérer seuls (dans l'utilisation du micro notamment) et que j'avais moins souvent à demander des explications aux élèves qui avaient tendance à les donner directement. Pour ma part, j'ai progressivement appris à moins intervenir quand cela n'était pas indispensable. J'ai aussi appris à apporter des remarques plus adéquates, même s'il n'est pas toujours facile de proposer le bon exemple qui fait rebondir le débat au bon moment.

Pour une pratique annuelle, j'envisage une pratique légèrement différente. En effet, la durée me permettrait de déléguer des rôles (synthétiseur notamment) pour essayer d'avoir un statut plus proche de celui des élèves discutants. Je voudrais également que le choix de la discussion se fasse par les élèves et que les supports soient plus variés (roman, dilemme moral, fable, question directe, dessin animé...).

— BIBLIOGRAPHIE —

OUVRAGES :

ARENILLA Louis, GOSSOT Bernard, ROLAND Marie-Claire, ROUSSEL Marie-Pierre.
Dictionnaire de pédagogie. BORDAS, 2000

LALANNE Anne. *Faire de la philosophie à l'école élémentaire*. ESF, 2002

LAURENDEAU Pierre. *Des enfants qui philosophent*. Les Editions Logiques, 1996

TOUPET Lise. *Les méthodes innovatrices dans le système des écoles associées*. UNESCO
1988

TOZZI Michel. *La discussion philosophique à l'école primaire*. CNDP du Languedoc-
Roussillon, 2002

TOZZI Michel. *L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire*. Hachette éducation, 2001

ARTICLES DE PERIODIQUES :

LEGROS Cathy. La pédagogie des « dilemmes moraux » dans l'enseignement de l'éthique.
L'Agora, n°2, Juin 1999. page 57

PETTIER Jean-Charles. Pratique et fondements théoriques de la philosophie pour enfants.
L'Agora, n°2, Juin 1999. page 68

SITES INTERNET :

Pratiques Philo. <http://pratiquesphilo.free.fr/> (dernière consultation le 20 avril 2003)

Revue Diotime-L'agora. <http://www.ac-montpellier.fr/ressources/agora> (dernière consultation
le 20 avril 2003)

Site de L'AGSAS de Lévine. <http://www.marelle.org/users/philo> (dernière consultation le 20
avril 2003)

CASSETTES VIDEO :

WILLEMS Isabelle, *Les grandes questions : pratiquer la philosophie avec les enfants des
écoles primaires*. Centre Vidéo de Bruxelles, 2001, 28 minutes

* ANNEXES *

Annexe 1 : Fiche de préparation de la séance du 14 novembre avec 27 élèves de CP	p. II
Annexe 2 : Transcription de l'atelier philo du 14 novembre avec 27 élèves de CP	p. III
Annexe 3 : Fiche de préparation de la séance du 12 décembre avec 29 élèves de CM1	p. V
Annexe 4 : Transcription de l'atelier philo du 12 décembre avec 29 élèves de CM1	p. VII

Annexe 1 : Fiche de préparation de la séance du 14 novembre avec 27 élèves de CP

Débat : mise en place séance d'un atelier philosophique.

Objectifs :

- écouter autrui, demander des explications (domaine : maîtrise du langage oral)
- exposer son point de vue et ses réactions dans un débat en restant dans les propos de l'échange (domaine : maîtrise du langage oral)
- prendre part à un débat (domaine : vivre ensemble)

Durée : 30 min

Déroulement :

Mise en place des élèves : en rond, au milieu de la classe

Présentation de la séance et consignes :

« Je vais vous lire un petit texte avec une question à la fin ».

Consignes :

- vous restez tous assis à vos places
- pour parler, on fait comme d'habitude, on lève la main et on attend que je vous donne le micro.
- ce n'est que lorsque vous avez le micro devant vous que vous pouvez parler
- si plusieurs personnes lèvent la main, c'est celui qui a le moins parlé qui a le micro
- vous écoutez bien ce que disent vos camarades pour leur répondre.

Lecture du dilemme moral :

Paul casse, sans le faire exprès une fenêtre de l'école. Il regarde autour de lui, ne voit personne, donc il décide de retourner jouer dans la cour de récréation en ne disant rien. Après la récréation, le professeur est persuadé d'avoir vu Alain fuir et il pense que c'est lui qui a cassé le carreau. Il lui met donc une punition. Paul hésite à dire la vérité car il sait que ses parents sont sévères contrairement à ceux d'Alain. A votre avis, que doit faire Paul ?

Rebondir sur le discours des enfants avec des questions du type :

- pourquoi dis-tu ça ?
- tu as un exemple ?
- est-ce qu'il faut toujours dire la vérité ?
- est-ce qu'il y a des mensonges qui ne sont pas graves ?
- et vous êtes d'accord avec ce que vient de dire... ?

Annexe 2 : Transcription de l'atelier philo du 14 novembre avec 27 élèves de CP

Le débat a été en partie tronqué suite à un problème technique.
Pour débiter, j'ai fait un résumé de la séance précédente.

E1 : c'est mieux de dire la vérité parce que sinon les parents après ils vont te gronder.

E2 : moi je pense qu'il faut pas dire la vérité parce que sinon les parents de Paul ils vont le dire que c'était Paul

[L'élève doit supposer que l'enfant dira la vérité à ses parents ?]

E3 : Et si Paul il le dit à ses parents et que ses parents le disent à la maîtresse et bien la maîtresse elle va le punir.

E4 : Moi je pense qu'il faut pas dire la vérité parce que sinon il va se faire gronder.

E5 : Je pense qu'il devrait dire la vérité sinon il sera encore plus puni qu'avant.

E6 : moi je pense qu'il faut pas dire la vérité.

E7 : s'il dit la vérité il se fera gronder beaucoup.

M : mais s'il ne dit jamais la vérité, il ne se fera jamais punir car personne ne saura que c'est lui.

[E7 ne réagit pas]

E8 : on doit dire la vérité mais sauf s'il est méchant. Si c'est son ami, bien sûr, il va le dire. Mais aussi il va..., il est obligé de le dire parce que s'il le dit à ses parents ça va le dire au maître et comme cela ça sera mieux parce que sinon les parents ils vont beaucoup gronder son copain. Et aussi, s'il le dit, et ben ça va être très bien et son copain va être heureux.

M : Il doit donc dire la vérité si c'est son copain, mais si c'est pas son copain est-ce qu'il doit la dire aussi ?

E8 : ben oui parce que c'est mal pour lui de pas le dire parce que tout va retomber sur lui.

E9 : ben moi il faut qu'il le dise parce que sinon c'est pas bien parce que c'est l'autre qui sera puni.

E10 : aussi s'il avait dit la vérité ou pas la vérité... s'il avait dit la vérité il se fera pas punir et s'il avait pas dit la vérité il se ferait punir. Et aussi quand on ment c'est pas bien.

M : Je vais vous rappeler une histoire. Est-ce que vous vous rappelez de l'histoire...

E8 : non

M : attends... l'histoire de Blanche-neige..

ES : Oui

M : donc, au début, la reine demande au miroir qui est la plus belle. Et comme il lui répond que c'est blanche-neige, elle demande au chasseur de tuer blanche neige et de lui ramener son cœur. Mais il ne la tue pas, ramène le cœur d'une biche et ment à la reine. Est-ce que le chasseur a eu raison de mentir ?

E : oui (**beaucoup**)... non (**peu**)

E9 : oui parce que sinon après la sorcière elle voudra aller la tuer toute seule

E10 : et bien il a menti parce que... Mais c'est pas bien qu'il mente parce que sinon la sorcière elle tuait s'il mentait et en plus elle lui a dit que s'il rapportait pas le cœur de blanche neige et ben il se faisait tuer par la sorcière.

M : Mais pourquoi il a menti ?

E11 : Ben parce qu'il voulait pas que la sorcière la tue.

M : donc là il a menti pour sauver blanche-neige. Est-ce que vous trouvez que c'est bien ça ?

E8 : le problème c'est qu'il a pas bien fait parce que la reine elle a bien vu le cœur dans le coffre. Mais après, la sorcière elle a découvert que c'était le cœur d'une biche.

E12 : et bien la sorcière elle avait pas le droit de tuer blanche-neige parce que c'était sa fille.

M : mais est ce que l'on peut mentir parfois pour de bonnes raisons ?

E : oui, parce que sinon elle serait morte.

M : Est-ce que des fois il y a de bonnes raisons pour mentir ?

ES : oui !

E : un petit peu mais pas beaucoup. C'est que t'as des grosses bêtises que les parents ils vont beaucoup te gronder il faut pas le dire. Une petite bêtise, les parents ils vont pas beaucoup gronder, il faut la dire.

M : une grosse bêtise on doit pas la dire car sinon on se fait gronder, mais une petite bêtise on peut la dire, car on ne se fait pas gronder. Qu'est-ce que vous en pensez ?

E : et bien par exemple si on perd sa trousse et bien ça c'est pas une très grosse bêtise mais par contre si on casse un carreau de la classe ça c'est une grosse bêtise.

E : aussi si le prince il avait pas tué blanche neige et la reine elle va se transformer en sorcière

M : là, tu reviens sur autre chose. Bon, on va arrêter là pour aujourd'hui.

Fin de séance.

Annexe 3 : Fiche de préparation de la séance du 12 décembre avec 29 élèves de CM1

Débat : atelier philosophique sur le mensonge.

Objectifs :

- être capable de participer à un débat
- respecter ses camarades et accepter les différences

Durée :

30 minutes

Déroulement :

Mise en place des élèves et définition des rôles : la moitié des élèves sont des discutants et l'autre des observateurs. Bien les distinguer géographiquement parlant. (mettre les observateurs en périphérie par exemple ou moitié droite et moitié gauche de la classe).

Lecture des consignes :

- Il y a deux types d'enfants : les discutants et les observateurs. (les rôles changeront en milieu de séance).
- Les discutants devront donner leurs avis, en essayant de justifier sur le problème que je vais vous exposer.
- Les observateurs ne doivent rien dire. Chaque observateur observe en particulier un autre élève. Ils doivent regarder comment se passe la discussion : est ce que les enfants donnent juste leur avis ? est ce qu'ils justifient ? est ce qu'il y a des enfants qui disent la même chose ? Des idées contraires ?
- Les observateurs prennent une feuille et un crayon, pour noter, si besoin leurs remarques.
- Moi, je suis juste là pour donner le micro. Un enfant ne peut parler que lorsqu'il a le micro devant lui.
- Ce n'est pas à moi que vous vous adressez, mais à vos camarades.
- J'interviendrai uniquement si je vois que l'on s'éloigne du sujet ou pour faire rebondir le débat si je vois que l'on tourne un peu en rond.
- Au bout de 3 min, les observateurs font leurs remarques. On continue le débat.
- 3 min plus tard nouveaux commentaires des observateurs et on échange les rôles.

Lecture du dilemme moral :

Paul casse, sans le faire exprès une fenêtre de l'école. Il regarde autour de lui, ne voit personne, donc il décide de retourner jouer dans la cour de récréation en ne disant rien. Après la récréation, le professeur est persuadé d'avoir vu Alain fuir et il pense que c'est lui qui a cassé le carreau. Il lui met donc une punition. Paul hésite à dire la vérité car il sait que ses parents sont sévères contrairement à ceux d'Alain. A votre avis, que doit faire Paul ?

Discussion pendant 3 minutes

Remarques des observateurs

Discussion pendant 3 minutes

Remarques des observateurs

Inversion des rôles

Discussion pendant 3 minutes

Remarques des observateurs

Discussion pendant 3 minutes

Remarques des observateurs

Notes :

Questions pour faire rebondir le débat :

- pourquoi dis tu ça ?
- tu as un exemple ?
- est ce qu'il faut toujours dire la vérité ?
- est ce qu'il y a des mensonges qui ne sont pas graves ?
- et vous êtes d'accord avec ce que viens de dire... ?
- pourquoi est-ce que l'on est amené à mentir parfois ?

Annexe (texte d'Edwige Chirouter) :

Les objectifs conceptuels : Amener les enfants à faire des **distinctions conceptuelles**, à remettre en question les idées toutes faites, les préjugés, « c'est pas bien de mentir ». Il y a différents types de mensonges (les petits et les gros, les graves et les pas graves) et il y a différentes raisons de mentir (les bonnes et les mauvaises). Cette réflexion peut amener à une réflexion encore plus large sur le bien et le mal sur le juste et l'injuste.

Il faudrait donc amener les enfants à faire une distinction entre différentes **catégories** de mensonges (l'exagération, l'invention, la dissimulation, la ruse, la vantardise, etc.), à les définir et les analyser.

Questions possibles à poser lors du débat : **Pourquoi est-on amené à mentir ?** On peut également donner des exemples de situations concrètes ou faire appel aux textes pour relancer la discussion : est-ce qu'on a raison de mentir dans telle ou telle situation ?

Par exemple pour répondre à la question posée : on peut être amené à **mentir pour ne pas faire de peine à quelqu'un** quand on reçoit un cadeau qui ne nous plaît pas, quand on dit à maman que sa robe est belle alors qu'on la trouve affreuse, quand on cache à sa petite sœur que le père Noël en fait n'existe pas, quand on fait semblant de perdre à un jeu, etc. **On ment aussi pour se protéger ou protéger ceux qu'on aime** (la ruse dans les contes, dans *le Petit poucet*, dans *Blanche-neige*), **on ment aussi pour se faire plaisir** (vantardise, l'exagération).

On ment aussi par lâcheté : **Le silence est-il un mensonge** : quand on fait une bêtise et qu'on ne le dit pas. **Quel est le mensonge le plus grave et pourquoi ? Y a-t-il une hiérarchie dans le mensonge ? Pourquoi c'est grave ? Pourquoi c'est pas grave ? Qu'est-ce qu'un gros mensonge ? Essayer de transcender les exemples pour tirer des définitions conceptuelles.** Par exemple : un mensonge grave c'est **quand on trahit la confiance de quelqu'un**, quand **il a des conséquences néfastes** pour les autres, quand on laisse punir par le silence ou quand on dénonce quelqu'un à sa place, etc. **Un mensonge « pas grave », c'est un mensonge qui ne « fait de mal à personne ».**

Annexe 4 : Transcription de l'atelier philo du 12 décembre avec 29 élèves de CM1

La retranscription débute après la lecture du dilemme.

F1 : il doit dire la vérité sinon parce que comme Alain il n'a rien fait ben c'est pas juste.

G1 : si Paul il a cassé le carreau et bien il doit le dire à son maître

M : Pourquoi ?

G1 : ben pour dire que c'est lui qui l'a cassé.

F2 : comme F1 et G1 ils disent, il vaut mieux qu'il le dise qu'il a fait une bêtise parce que Alain il l'a pas cassé le carreau, il va se faire punir pour en rien. Et même si es parents sont sévères, et bien il doit quand même le dire parce que c'est important de dire la vérité.

M : Une autre personne ?

G2 : ben en fait et bien il doit le dire à son maître parce que peut-être que les parents d'Alain sont pas sévères mais c'est quand même pas bien de ne pas dire la vérité.

F3 : c'est pas très bien parce que Alain il se fait gronder et que celui qui a cassé le carreau il se fait pas gronder

F4 : il doit le dire sinon ses parents ils seront encore plus sévères.

M : Tu crois que s'il ne le dit pas ses parents seront encore plus sévères ?

G3 : s'il ne dit pas la vérité, ses parents ils ne le sauront pas

[partie d'enregistrement inaudible]

M : Est-ce que vous pensez que des fois... Là vous pensez tous qu'il faut qu'il dise la vérité si j'ai bien compris.

Enfants : Oui

M : Est-ce que vous pensez qu'il y a des fois dans la vie où l'on peut mentir ?

Enfants : Oui

M : très bien alors levez la main et dites-moi quand, dans quelles circonstances ?

F5 : des fois c'est pas bien de mentir mais si ça nous arrange

M : ça nous arrange pourquoi ?

F5 : parce que parfois dans des métiers il y en a qui doivent dire que c'est un autre qui a mal fait le travail à sa place parce que des fois les patrons ils sont pas gentils et ils peuvent renvoyer.

M : tu penses que pour garder son métier on peut mentir

F5 : oui et des fois c'est pas très bien

F6 : moi je pense un peu la même chose que F5 pour par exemple ne pas perdre sa maison, pas perdre son métier on peut mentir un peu

M : OK, on peut mentir des fois mais pas tout le temps

G4 : on peut aussi mentir si des fois on marque un mot et on dit c'est pas moi, c'est le voisin et tout ça.

M : d'accord. Tu penses comme les filles que des fois on peut mentir dans la vie ?

G4 : oui

F7 : des fois on peut mentir. Par exemple un policier il peut mentir à un voleur pour l'emmener en prison

M : il peut mentir, vas y explique...

F7 : Le policier il peut faire une ruse

M : Et il peut le tromper pour réussir à le capturer, c'est ça ?

F7 : oui

M : quelqu'un d'autre veut réagir ?

G 5 : c'est aussi ben quelquefois au tribunal si on veut sauver quelqu'un qui est proche de nous pour ne pas le mettre en prison.

M : donc, toi tu penses que l'on peut mentir quand c'est pour quelqu'un qui nous est proche ?

G5 : ben oui

M : pour sauver quelqu'un qu'on aime beaucoup ?

G5 : ben oui, il y en a quelques-uns qui font ça.

M : qu'est ce que vous pensez de cela ?

G6 : ben moi, un jour, si l'on ne veut pas avoir une amende si on fait semblant de s'attacher quand il y a la police et qu'on est pas attaché et bien on peut faire comme ça.

M : et tu penses que c'est bien de faire ça quand même ou pas ?

G6 : pas trop mais...

M : mais ça permet de gagner de l'argent, enfin de ne pas en perdre.

F8 : c'est pas bien de mentir, faut toujours dire la vérité mais es fois il y a des exceptions

M : c'est-à-dire, quelles exceptions par exemple ?

F8 : Jean et Daniel par exemple.

F9 : aussi c'est pas bien de mentir parce qu'on peut se dire : c'est pas bien, c'est mal

M : Tu dis que l'on peut regretter ?

F9 : oui

M : on va demander aux gens qui ont observé ce qu'ils ont vu sur le comportement. Pas sur ce qu'ils ont dit mais sur comment ils ont parlé, c'est à dire est ce qu'ils ont dit la même chose, est ce qu'ils se sont contredits. Pour l'instant, vous n'intervenez pas sur l'histoire.

O : je pense qu'ils ont un peu près tous dit la même chose. Par exemple sur le sujet « on peut mentir des fois » ils ont tous dit que ouais des fois on peut mentir pour par exemple ne pas perdre quelque chose ou se faire gronder par exemple.

M : quelqu'un d'autre a une remarque à faire ? Quelqu'un a observé autre chose ?

O : quand même c'est pas bien de mentir mais des fois je me dis comme F, on peut faire de petites exceptions mais pas trop souvent quand même.

M : d'autres observateurs ont quelque chose à dire... non... c'est vrai qu'il n'y a pas énormément de chose à dire. On va encore faire parler 2 petites minutes les gens qui parlaient, on garde les mêmes rôles et après on va changer. D'accord ?

Vous allez essayer de définir les raisons que l'on peut avoir de mentir et les différentes sortes de mensonges. A votre avis, est ce qu'il y a des mensonges qui ne sont pas pareils, qui sont plus ou moins graves ?

G7 : des fois, c'est pas bien de mentir parce que si l'on a cassé une voiture et bien on va pas le dire à ses parents parce qu'après ils seraient très en colère.

M : donc toi tu mentirais pour ne pas te faire gronder ?

G7 : non

F10 : des fois aussi comme le garçon qui a cassé la vitre il a menti pour ne pas se faire gronder. Il a bien fait mais en même temps il a pas bien fait parce qu'en même temps son copain il s'est fait gronder. Mais par exemple, il y a un voleur il a volé une banque, la police elle va l'arrêter. La police elle va le tromper mais c'est pas grave car ça va aider mais par contre quand c'est quelqu'un qui va dénoncer parce que c'est lui qui l'a fait et bien c'est un peu plus grave.

M : en fait il y a des mensonges qui sont utiles pour toi et des mensonges qui entraînent plutôt des choses négatives ? D'accord ? Très bien.

F11 : sinon il peut y avoir des mensonges un peu plus grave. Par exemple il y a quelqu'un qui dit « maman je vais dormir chez un copain » et puis en fait alors qu'il va passer la nuit dehors.

M : Donc c'est grave ça ?

F11 : oui, parce que l'on peut se faire kidnapper.

M : c'est grave parce que cela devient dangereux, c'est ça que tu veux dire ?

F11 : oui

M : deux dernières personnes et après on change les rôles.

F12 : on peut mentir quand par exemple... on peut mentir quand par exemple on a une voiture à cinq places, on est quatre à monter, il n'y a que trois places derrière, il y a une personne devant, qu'on a un copain ou une copine qui est pas très grand, on peut mentir sur l'âge car on va pas la mettre assise par terre.

M : donc là tu penses qu'on a pas d'autres choix que de mentir ?

F12 : oui

M : Est-ce que les gens qui ont observé ont des remarques à faire ?

O : au début quand G il avait dit qu'on casse une voiture, que c'était grave. Moi je pense qu'il fallait quand même le dire parce que notre mère elle va pas forcément nous gronder. Parce que si elle gronde on refera des bêtises. Il vaut mieux expliquer. La maman elle doit expliquer.

M : donc toi dans la situation qu'a dit G, il faut dire la vérité ?

O : oui

M : d'autres remarques sur comment ils ont parlé ?

O : ils ont tous dit pareils je trouve moi. Ils étaient tous d'accord.

M : OK

O : moi je trouve que c'est pas bien de mentir comme l'a dit G quand on casse une voiture ça faut le dire tout de suite sinon le propriétaire de la voiture il peut se fâcher contre une autre personne.

M : tu penses qu'il faut dire la vérité sinon il y a un innocent qui va être grondé à sa place.

O : oui

M : donc, là maintenant, on va changer les rôles. Ceux qui observaient vont parler. Ceux qui parlaient observent. Donc ceux qui observaient peuvent maintenant dire tout ce qu'ils ont envie sur le sujet.

G8 : moi... que même si on ne disait pas que l'on avait cassé la voiture on aurait fini par trouver que c'était nous donc on peut le dire tout de suite car il y aura moins d'ennuis.

M : mais si on ne le trouvait jamais que c'est nous, est ce que là ça vaudrait le coup de mentir ?

G8 : ben... euh...

M : Est-ce que quelqu'un aurait une idée ?

F13 : moi je pense que si on a pas envie de se faire disputer c'est bien de mentir. Dans un sens c'est pas bien parce qu'ils vont croire que c'est les enfants qui ont fait la bêtise, ils vont sûrement croire que l'on peut plus faire confiance aux enfants.

M : tu penses que si l'on ment une fois on aura plus confiance...

F13 : non, si l'on ment plusieurs fois. Donc c'est bien mais dans un sens c'est pas bien non plus.

M : quelqu'un d'autre veut intervenir ?

F14 : moi je pense que ce serait mieux que le petit garçon dise au maître sa bêtise, qu'il se fasse gronder aussi et qu'il le dise pas à ses parents comme ça il ne se fera pas gronder.

M : d'accord...

F14 : mais quand même il se fait gronder par les parents de l'autre garçon

F15 : moi je pense que si jamais on ment... si un jour on ment et bien si un jour on le dit à ses parents et bien on se fera plus gronder.

M : Donc, si on ne le dit pas tout de suite, qu'on le dit après, on se fera encore plus gronder que si on le dit tout de suite c'est ça que tu veux dire ?

F15 : oui

F16 : aussi c'est pas beau de mentir parce que quand on a fait une bêtise, c'est bien de se faire gronder, par exemple une punition et après on comprend sa bêtise et on ne la refera plus.

M : donc, tu penses que c'est utile de dire la vérité car comme ça on peut se faire gronder et quand on se fait gronder c'est utile aussi car comme ça on ne refait plus la bêtise ?

F16 : oui

M : c'est une idée intéressante [cet enfant n'avait encore jamais osé prendre la parole]

G9 : aussi des fois au lieu de mentir, par exemple quand on fait quelque chose, on ne ment pas mais on ne le dit pas.

M : Est-ce que tu penses que c'est mentir ça, ne pas dire ? Pensez-y tous, est ce que vous pensez que c'est mentir que de ne pas dire une chose ?

[personne ne lève le doigt pour intervenir]

Par exemple, je vais vous donner un exemple, si vous trouvez que votre copain est très très bizarrement habillé et que c'est nul comment il est habillé. Est-ce que vous allez lui dire que c'est laid ou est ce que vous n'allez pas lui dire ?

G10 : au lieu de lui dire que c'est pas beau, vaut mieux rien lui dire comme ça on le vexera pas.

M : et vous pensez que c'est dire la vérité ou pas ?

G10 : ben... euh...

F17 : après si personne ne lui dit il va se douter de quelque chose

M : pourquoi il se douterait de quelque chose ?

F17 : ben si on lui dit rien et que par exemple on le regarde bizarrement ou quelque chose comme ça, il va se douter de quelque chose.

M : D'accord. Donc, il vaut mieux lui dire la vérité pour toi ?

F17 : oui

G11 : moi je dirais plutôt qu'il faudrait pas lui dire, ça risque de lui faire la peine.

M : donc, si on lui dit pas, pour ne pas lui faire de la peine. Si on lui dit pas en fait, on ment ou on ment pas ?

Enfants : on ment

G12 : on ment et on ment pas à la fois

M : on ment et on ment pas à la fois. Et dans ce cas là, si on lui dit pas la vérité il a pas de peine. Donc en fait, on lui dit rien pour pas lui faire de peine. C'est ça ton idée ?

G12 : vaut mieux pas lui dire parce qu'on peut avoir des ennuis et aussi ça peut lui faire de la peine.

M : d'accord. Je vais interroger les trois dernières personnes car après on va être obligé d'arrêter faute de temps.

F18 : moi je pense qu'il faudrait lui dire parce que si tu le dis à une autre personne et que la personne lui dit et bien l'enfant après elle va dire « Pourquoi tu l'as dit dans le dos ? » et elle va avoir de la peine aussi.

M : Donc toi tu penses qu'il vaut mieux être franc avec elle.

F18 : oui, vaut mieux lui dire à son copain parce que peut-être il voudra plus être son copain si il lui dit pas et s'il y a quelqu'un qui lui dit

M : Et s'il lui dit et que ça lui fait pas plaisir est ce qu'il restera son copain ?

F18 : non

M : donc, dans les deux cas en fait il perd son copain.

F18 : oui

M : dernière personne

F19 : son copain il pourrait, s'il est très moche, après il pourrait lui demander... [suite inaudible]

M : on va s'arrêter là, les gens qui ont observé, qu'est ce que vous en pensez ? Qu'avez vous remarqué de particulier ?

O : ben c'est bien ce qu'elle a dit F parce que...

M : tu essaies de trouver dans ta tête et on revient te voir après.

O : ben moi je pense qu'ils ont tous dit « ils seront plus amis ». Franchement quand t'es vraiment ami avec la personne dire que t'es mal habillé franchement si on est vraiment copain ne plus être copain à cause de ça c'est un peu bizarre.

M : tu penses que l'amitié sera plus forte à la fin ?

O : Hum

O : ils ont dit la même chose

M : 2 ou 3 encore

O : je trouve que c'est bien d'avouer parce que faut toujours avouer quelque chose sinon après il pourra plus lui faire confiance

O : je trouve qu'ils ont pas débattu le début entre eux

M : vas-y...

O : parce qu'il y en avait qui parlaient de l'amitié et d'autres plus se faire punir

M : d'accord. Un groupe est donc plus parti sur l'amitié

O : Hum

M : C'est vrai, dernière remarque.

O : aussi ils ont un peu tous parlé de la même chose. C'est normal. Tous étaient normal.

M : Donc pour toi tout ce que le monde dit c'est quelque chose qui est normal ?

O : non, tout le monde ne dit pas cela mais la majorité a dit cela.

M : D'accord

O : aussi quand on casse la voiture, si on ne le dit pas, dans un sens c'est pas bien car on risque de se sentir gêné et avoir peur que quelqu'un le découvre.

Fin de la séance.