

DISCUSSION A VISEE PHILOSOPHIQUE
DANS UNE CLASSE DE MATERNELLE

Alain Delsol
École Maternelle Publique
Université Montpellier 3, France

Résumé :

Dans le cadre du vivre ensemble, la Discussion à Visée Philosophique (DVP) aide l'enfant à construire sa personnalité au sein du groupe classe et favorise son autonomie. Ce dispositif innovant tend à favoriser chez l'enfant, l'apprentissage de la négociation et de la compréhension avant d'agir ; il place les élèves dans une situation problème où il faut se mettre à plusieurs et chercher l'entente pour comprendre et réfléchir avant de proposer des solutions possibles. Ainsi, on développe chez l'enfant ses processus de penser mais également une meilleure connaissance de la langue orale afin de se faire comprendre et de comprendre autrui. Le texte se partage entre une description de l'activité sous forme d'atelier, précisant les rôles de chacun et le montage expérimental, et une analyse de l'expérience, par laquelle il définit les problèmes rencontrés et propose des remèdes à chacun d'eux. On n'oppose pas, dans ce texte, l'imaginaire, la pensée syncrétique de l'enfant, à un discours sur le réel qui tendrait dans une direction opposée, car l'enfant de maternelle vit dans un univers magique et il ne semble pas judicieux de couper arbitrairement l'enfant d'un fonctionnement psychologique profond. Il s'agit pour l'auteur d'apprendre à l'enfant à mieux contrôler et dominer sa façon de penser et cela non en réprimant la part d'imaginaire qui l'habite, mais au contraire en lui faisant prendre conscience de cette partie poétique qui se développe en parallèle avec le raisonnement et la conscience.

Mots Clés : citoyenneté, école maternelle, éducation civique

Resumo :

No espaço do viver juntos, a Discussão com Visada Filosófica (DVF) ajuda a criança a construir a sua personalidade dentro de um grupo formado por uma turma e favorece a sua autonomia. Esse dispositivo inovador tende a favorecer na criança, a aprendizagem da negociação e da compreensão antes de agir: ele coloca os alunos em uma situação problema onde é preciso pôr-se em grupo e buscar o entendimento para compreender e refletir antes de propor soluções possíveis. Assim, desenvolve-se na criança processos de pensamento mas também um conhecimento melhor da língua oral para que se faça entender e que entenda outrem. O texto é dividido entre uma descrição da atividade na forma de uma oficina, definindo o papel de cada um e a montagem experimental, e uma análise da experiência, pela qual define os problemas encontrados e propõem soluções para cada um deles. Não se opõe, nesse texto, o imaginário, o pensamento sincrético da criança, a um discurso sobre o real que iria numa direção oposta, pois a criança da escola maternal vive num universo mágico e não parece judicioso cortar arbitrariamente a criança de um funcionamento psicológico profundo. É o caso, para o autor, de ensinar à criança controlar melhor e dominar o seu modo de pensar e isso não reprimindo a parte imaginária que ela possui, mas ao contrário fazendo com que ela tome consciência dessa parte poética que se desenvolve paralelamente ao raciocínio e à consciência.

Palavras-chave: cidadania, escola maternal, educação cívica

Abstract:

In a situation of living-together such as an “*ecole maternelle*,” organized philosophical discussions help young children to construct their personalities in the context of the group, and thus promotes individual autonomy. This innovative methodology tends to promote in children skills of negotiation and capacities for self-restraint. It places the pupils in issue-situations that require working in groups, and coming to a reasoned understanding before proposing possible solutions. Philosophical discussions help children develop their own thinking processes, as well as increased fluency in oral communication, such that they can be better understood by and better understand others. This paper is divided between a description of our activities in the shape of workshops that determine everyone’s role in such discussions and provide experimental practice in the discourse; and an analysis of the experience itself, which identifies possible problems in implementation, and proposes solutions. We make it clear that we do not oppose the imaginary and syncretic thinking of children to a discourse about the “real” or the “reasonable,” since kindergarteners tend to live in a world that does not separate the two, and it would seem injudicious to arbitrarily cut children off from a natural form of concept exploration and psychological functioning. Rather, what is needed is to teach children to better control and navigate within their own thinking; this will not be a result of repressing the imaginary but rather of becoming conscious of their own poetic process, which develops in connection with the growth of reasoning and awareness.

Key words: citizenship; kindergarten; civic education



DISCUSSION A VISEE PHILOSOPHIQUE
DANS UNE CLASSE DE MATERNELLE

Alain Delsol

1°) PRESENTATION DE L'ACTION

En premier lieu, nous aborderons le contexte dans lequel s'est déroulée cette action innovante. On soulignera que ce projet n'était mené que par un seul acteur, mais l'infrastructure DAFPI atténue fortement le cadre d'un projet qui ne se résumerait qu'à un seul acteur. En second lieu, nous développerons quelques notions de la théorie d'Habermas pour légitimer la construction d'une pensée éthique chez le jeune enfant, socle pour une éducation citoyenne.

1.1. Le contexte

L'école maternelle publique de Gruissan (Aude) regroupe 130 enfants répartis en 5 classes de la Petite Section à la Grande Section. On recense à Gruissan une population d'un peu plus de 3 000 habitants l'hiver et vingt fois plus en été. Globalement trois milieux, économique et culturel se côtoient :

- Les "Traditionnels": familles implantées depuis plus de vingt ans, milieu socio économique plutôt modeste.
- Les "Récents": le niveau culturel et économique y est plus élevé. Ces enfants passent un temps long à l'école (garderie du matin + cantine à midi et parfois garderie du soir).
- Les "Fluctuants": implantation "provisoire"; ces familles sont en situation financière délicate, dépendant des aides sociales, les enfants passent un temps long à l'école.

Une grande partie de ces parents considère l'école maternelle comme une garderie et bizarrement une faible partie d'entre eux ont réellement conscience que la maternelle est un lieu où se construisent les premiers savoirs de leurs enfants. Leurs préoccupations se fixent davantage sur des questions de transport scolaire, de garderie et de cantine plutôt qu'un intérêt formulé pour "la chose scolaire". Ce constat semble être corroboré par la faible participation des parents à l'élection des représentants des parents d'élèves (plus de 50 % d'abstention.)

L'apprentissage du « Vivre Ensemble » à l'école maternelle peut alors difficilement s'appuyer sur un contexte aussi délétère. La posture parentale n'incite guère à construire un habitus de « Vivre Ensemble. » La demande parentale apparaît dès lors contradictoire; d'un côté ils réclament que l'on soit plus respectueux avec leurs enfants mais d'un autre côté, ils réclament qu'on leur inculque davantage de règles de vie! Face à ces nouvelles problématiques sociales, la discussion à visée philosophique (DVP) semble être une réponse éducative possible pour retisser du sens et du lien social dans la classe et dans la relation école parents.

Cette action innovante ne concerne qu'une seule classe de Grande Section, et un seul enseignant parmi les deux classes de Grandes Sections de

l'école. De ce fait, l'équipe pédagogique se réduit à la seule personne effectuant ce bilan d'activité. Cependant, signalons que les participations aux stages annuels organisés par la DAFPI à la Grande Motte, les échanges avec le CFI ainsi que la mise en relation avec des enseignants du bassin de l'Aude ont fortement atténué l'aspect esseulé de cette action innovante qui n'était initialement menée que par un seul enseignant.

1.2. Pourquoi de la philosophie à l'école ?

La Théorie de l'Agir Communicationnel (Habermas, 1973) propose un paradigme intéressant pour expliquer le social à partir des processus véhiculés notamment par le langage. Habermas définit « *l'agir communicationnel* » comme l'effort d'intercompréhension qui est effectué par l'ensemble des participants d'un groupe d'interlocuteurs. Chaque locuteur s'efforce alors de rendre intelligible son propos tout en s'intéressant sincèrement aux choix de l'autre, même s'ils sont différents de ses propres points de vue.

Ce philosophe distingue fondamentalement deux sortes d'agir :

- *L'agir stratégique* : dans ce cas les acteurs orientent leurs actions vers le **succès vis-à-vis d'autrui** et le gain de quelque chose. Toutes les techniques et les ruses sont utiles pour atteindre un projet envisagé y compris d'utiliser l'autre comme un moyen.
- *L'agir communicationnel* : dans ce cas la confrontation entre les acteurs a pour finalité **l'entente entre les interlocuteurs**.

Ces deux types d'agir supposent qu'il y ait une interaction sociale. Mais « l'agir stratégique » fonctionne un peu comme le jeu d'échec, sans cesse chaque partenaire modifie et ajuste ses comportements en fonction de ceux de son partenaire mais le but reste de gagner. On pourrait étendre cet exemple à d'autres relations qui rythment le quotidien de la vie : juridiques, économiques, politiques, et aussi parfois les situations scolaires où les élèves agissent plus selon des motivations de concurrence que de collaboration. Si l'école est le lieu où s'instituent les valeurs de la démocratie, alors il faut prendre au sérieux la remarque d'Habermas qui est catégorique : « *ce sont les interactions de type communicationnel qui peuvent expliquer la genèse des institutions de nos sociétés modernes. L'agir communicationnel en orientant sa finalité vers l'entente coordonne les actions et plans d'actions entre les partenaires.* » C'est cette recherche de l'entente que nous tentons de développer dans l'atelier de philosophie pour enfants. En effet, la recherche de l'entente met en évidence les valeurs qui structurent et fondent les éléments d'une société dont les caractères se déploient à la fois comme *système* et comme *monde vécu*.

Illustrons d'un exemple concret les différentes façons dont le langage peut recouper différentes représentations du *monde vécu*. Imaginons, que dans une salle de classe un individu occupé à une tâche précise demande à un pair de lui apporter un verre d'eau. Voyons comment ce simple énoncé peut engendrer trois types de problématisations : *objective, sociale et subjective*.

- *Problématique objective*, l'interlocuteur pourrait répondre : "Est-ce qu'il y a un point d'eau dans la salle ? Ou, mais où voit-il un point d'eau dans cette salle ?" Nous sommes dans un type de discours



linguistique formel, le monde vécu renvoie à ce que l'on peut décrire.

- *Problématique sociale*, l'interlocuteur pourrait légitimer cette demande parce que l'un est occupé et l'autre non. Il pourrait également refuser d'aller chercher un verre d'eau, car rien socialement ne l'y oblige, etc... Le discours traduit, ici, des relations dont les faits sont de nature sociale.
- *Problématique subjective*, L'interlocuteur est renvoyé au monde opaque de la psychologie et des sentiments de chacun. L'interlocuteur pourrait penser, par exemple, "Veut-il m'humilier aux yeux des autres ?"

Ces trois formes distinctes se coupent et s'entrecoupent dans toute situation langagière et cela dès que l'enfant apprend à rentrer dans le monde du dialogue. Ces formes distinctes apparaissent, y compris avec de jeunes enfants, lors des discussions à visée philosophique dès que le groupe tend à orienter son action vers l'entente. La mise en questionnement de ce *monde vécu* se déploie dans ce qu'Habermas nomme de la recherche du *meilleur argument*. A priori le *monde vécu* représente les évidences que nous partageons avec les autres. Dès que ces évidences commencent à faire problème alors il est nécessaire de déployer une activité discursive dont le noyau dur est, l'entente. *L'agir communicationnel* en prétendant à la validité implique alors une critique rationnelle de chaque proposition : preuve, démonstration, réfutation, acceptation... L'acceptation du *meilleur argument* surgit lorsque la discussion épuise les éléments critiques émis par les interlocuteurs et tient pour acceptable l'argument proposé. Cette approche n'interdit pas d'être sensible à la logique, mais en dernier ressort, elle instaure un nouveau paradigme dont les principaux présupposés sont comme suit :

- Chaque interlocuteur a la capacité de comprendre, donc de partager un même monde avec les autres ;
- Chaque interlocuteur a une disposition à sortir de soi (à se décentrer, Piaget) et à faire l'expérience d'une inclination où l'on ne cherche pas à marquer des positions mais à clarifier des problèmes ; cette possibilité de sortir de soi en direction des autres autorise une recherche authentique d'une vérité laquelle a son origine dans l'interaction des échanges de la discussion. C'est à ce titre qu'un groupe d'interlocuteurs peut se mettre en recherche du meilleur argument, sachant qu'il n'y a pas d'argument définitivement meilleur.

On peut donc comprendre pourquoi les présupposés de la théorie de *l'agir communicationnel* peuvent présenter un grand intérêt pour la Discussion à Visée Philosophique. En effet, tenter de mettre un groupe d'enfants en communauté de recherche c'est proposer la recherche de l'entente, dans ce cas les concepts *d'agir stratégique* et *d'agir communicationnel* peuvent éclairer les démarches mises en œuvre dans un atelier de philosophie pour enfants. La problématisation du *monde vécu* peut également se retrouver dans le contexte de l'atelier d'une Discussion à Visée Philosophique. Le *domaine subjectif* peut apparaître au cours d'échanges verbaux, le jeune enfant évoque plus souvent des anecdotes proches de sa vie que des éléments liés au thème discuté dans

un atelier. L'enfant, commence par produire du langage nourri de sa subjectivité avant d'en conscientiser les éléments, ensuite il pourra soit se détacher de ce qu'il affirmait soit proposer ces productions langagières comme un argument. Le *domaine social*, peut alors être traversé dans le cadre de l'atelier construit selon les principes d'une éthique communicationnelle qui suppose l'égalité de tous. Dans ce cas, les remarques anecdotiques des enfants ou les questions qu'elles peuvent soulever peuvent passer sur un plan plus général ; les exemples et anecdotes proposés au cours de la discussion sont reformulés d'une façon plus abstraite, on passe du singulier au général. Enfin, le *domaine objectif* en sollicitant les échanges discursifs appelle un développement du langage formel et descriptif ; si l'on veut être compris par les autres membres du groupe le locuteur doit faire un effort pour décrire et expliquer la situation, le contexte, les incidents, etc.

Il ne s'agira donc pas de privilégier un domaine par rapport aux autres, les trois sont en interaction. Par contre, il convient que l'enseignant ait conscience que ces différents registres de problématisation apparaissent simultanément au cours de la discussion. Il est très difficile, à chaud c'est-à-dire en temps réel, de saisir tous ces plans, car ils varient aussi bien dans la suite de propos d'un individu que dans la suite d'intervention entre les interlocuteurs.

Pour résumer, la théorie d'Habermas confirme le bien fondé de la Discussion à Visée Philosophique à l'école. Ce type d'atelier permet d'une part, de développer chez le jeune enfant de meilleures dispositions pour une éducation citoyenne et éthique ; et d'autre part, il lui propose des situations favorisant une meilleure maîtrise de la langue orale.

2°) DESCRIPTION DE L'ACTION

Dans cette partie, nous ferons la description schématique d'un atelier de DVP. Nous décrivons les rôles des différents acteurs (Président de séance, Reformulateur, Elève micro, Discutants, Dessinateurs) ainsi que le rôle de l'enseignant. Nous soulignerons brièvement comment on peut articuler ce type d'atelier à la didactique du français. Ensuite nous rappellerons quelques questions qui ont alimenté les discussions de l'atelier. Nous soulignerons comment l'enseignant peut s'y prendre pour préparer ce type d'activité, même s'il n'a pas reçu une formation philosophique. Enfin, nous décrivons le déroulement d'un atelier ainsi que les analyses que nous pouvons d'ors et déjà tirer à l'issue de cette action innovante.

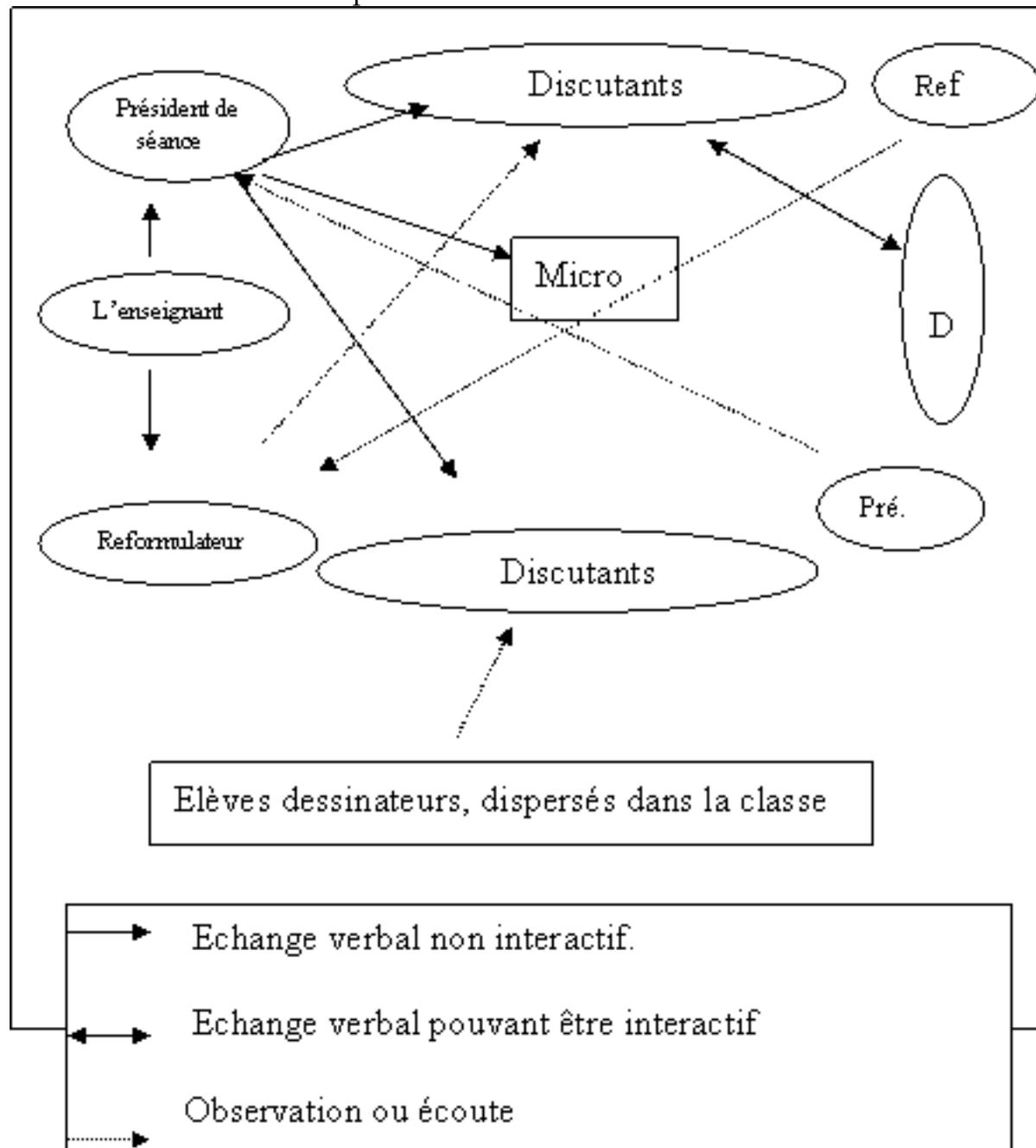
2.1. INSTALLATION DE L'ATELIER

Le schéma ci-après montre comment est disposé l'atelier. L'enseignant se tient à côté des deux animateurs principaux : le reformulateur et le président de séance. Les flèches matérialisent les échanges verbaux. Ces échanges sont unilatéraux, par exemple lorsque l'enseignant aide en permanence par la parole ou en aparté les animateurs. Les interventions des



discutant peuvent développer des échanges interactifs, notamment lorsque l'enseignant incite les enfants à s'entraider

Schéma descriptif d'un atelier de discussion.



2.2. DESCRIPTION DES ROLES

Les rôles servent également à élargir leur compétence langagière. En vivant des situations concrètes de locuteur ou d'interlocuteur l'élève utilise différents registres de la langue. Benveniste a déterminé les aspects formels et

fonctionnels de la langue " *trois comportements fondamentaux de l'homme parlant et agissant par le discours sur l'interlocuteur : il veut lui transmettre un élément de connaissance, ou obtenir de lui une information, ou lui intimer un ordre.*" Ainsi, l'élève discutant se confronte au problème de la définition, il tente de construire et de produire un énoncé fait de propositions déclaratives. Ces mêmes élèves lorsqu'ils interrogent le dessin fabriqué par un autre élève s'exercent au genre des propositions interrogatives. Celui qui apprend à questionner produit une injonction, une action sur l'énoncé de son interlocuteur. Les propositions pragmatiques de l'élève qui préside la séance s'inscrivent dans des actes langagiers du type directif (proposition impérative) "*Qui veut parler ? Arrête de faire de bruit !*" La mise en place des rôles dans le dispositif a donc pour but d'élargir les compétences langagières de l'élève parce que celles-ci sont nécessaires si l'on veut que le sujet puisse apprendre à : *conceptualiser, argumenter et problématiser.*

L'élève Président de séance

Il donne la parole, jamais plus de trois élèves successivement. Il est responsable du bon fonctionnement de l'atelier, il peut rappeler à l'ordre ceux qui se dissipent et pour cela utiliser un registre linguistique impératif. Il doit connaître le nom des autres élèves, apprendre à s'affirmer par la parole puisqu'il représente l'autorité. Son pouvoir n'est pas seulement un droit, c'est aussi un devoir d'être impartial. Par exemple, donner la parole n'est pas un exercice facile, il faut prendre une décision notamment lorsque plusieurs élèves lèvent le doigt simultanément. Par ailleurs, le président contrôle que l'élève micro distribue la parole selon son ordre.

L'élève Reformulateur

Il intervient dès que deux ou trois élèves ont pris la parole. Il écoute attentivement ce que les autres disent, essaye de les comprendre et retient une partie de leur discours. Il reformule en opérant une transformation de l'énoncé : discours direct --> discours indirect, gère les relations linguistiques des énoncés *les pronoms, les adjectifs, les articles*. Par exemple, un locuteur dit "Moi, quand j'ai des copains je lui prête mes jouets.", le reformulateur dit : "*Il a dit que quand il a des copains, il prête ses jouets.*" Ce travail linguistique amène l'élève à décentrer son propre point de vue, il apprend à distancier ce qu'il interprète de sa propre façon de voir les choses. Il s'agit donc d'un effort cognitif très important parce que pour reformuler il faut se débarrasser de ses opinions pour ne pas ajouter ce qui n'a pas été dit. Il ne faut retenir que ce qui est essentiel donc apprendre à abstraire. L'activité de reformulateur est difficile et formatrice pour l'écoute et la compréhension et pour mettre en place les conditions d'une éthique communicationnelle.

L'élève Micro

Il écoute le Président qui lui demande de donner le micro à tel puis tel et tel élève. Quand il donne le micro, il rappelle le prénom de l'élève vers qui il tend le micro. Le micro amplifie des voix parfois inaudibles, c'est aussi un moyen d'enregistrer la discussion. L'élève micro est au centre de l'atelier et symbolise l'égalité, c'est lui qui passe ce bâton de parole. Cet élève doit aussi



écouter l'adulte afin de répéter sa question lorsqu'il passe le micro. Cet effet redondant permet à l'élève micro, de s'imprégner de la relation discursive de la question et de la réponse, et d'autre part de relancer l'attention des élèves discutants.

Les élèves Discutants

Lors de la première partie de la discussion, les élèves débattent sur le sujet lancé par l'enseignant. L'élève qui demande le micro se lève et "prend la parole" pour donner sa définition ou son point de vue. Cette prise de parole est parfois équivoque si l'on se place sur le plan des exigences intellectuelles. En effet, il demande parfois la parole plus pour le plaisir de parler que pour définir ou argumenter une proposition. Mais cette attitude n'est pas sans intérêt. En effet, comme l'a souligné Todorov (2002), l'enfant avant de se hasarder dans une discussion cherche d'abord à être reconnu par les autres (les adultes ou ses pairs). Sa demande de parole correspond donc également à une pure proposition d'existence qui précède l'accord ou désaccord concernant le prédicat de sa proposition. Autrement dit, avant qu'un jugement soit fait sur le contenu, il réclame en amont la reconnaissance de l'existence du locuteur.

Durant la seconde partie de la discussion, les *discutants* questionnent le dessin fait par un élève. Ils apprennent à formuler une question et à relier celle-ci à un événement qui vient de se passer. Le dessin qui leur est présenté devrait représenter les idées avancées lors de la discussion. C'est un exercice particulièrement difficile car les enfants doivent se remémorer ce qui a été dit pour juger la congruence des traces dessinées. Lors des premiers ateliers, les *discutants* formulent souvent des questions fermées relatives à des détails du dessin. Par la suite leur questionnement devient plus ouvert.

Les élèves Dessinateurs

Ils participent au début de la discussion, puis quittent le groupe pour faire un dessin sur ce dont parle les *discutants*. Ils sont assis à une table, en retrait du groupe. La consigne que leur donne l'enseignant est de reproduire non ce qu'ils imaginent dans leur tête mais d'essayer de faire un dessin à partir des mots de la discussion. Ils doivent donc tenter de prélever dans le flot du discours des éléments qui leur paraissent importants et de les représenter sous la forme d'un dessin. Il s'agit donc de produire une sorte de concept iconique.

Durant la seconde partie de la discussion, ils expliquent rapidement leur dessin. Les discutants jugent la pertinence des dessins. Souvent, les jugements portent sur des détails "Pourquoi tu as fait un soleil, parce qu'on n'en a pas parlé." L'élève dessinateur est renvoyé à sa qualité de témoin, la requête qui lui est faite est d'écouter et de rester fidèle à ce qui a été dit.

L'Enseignant

Il ritualise en début de séance le cadre de l'atelier, institue les élèves dans leur fonction et rappelle les règles de fonctionnement. C'est lui qui choisit la question qui sera débattue. Après avoir délégué une partie de son autorité aux animateurs, il tente de s'effacer. Il reste garant du bon

déroulement de l'atelier. Il aide le Président et surtout le Reformulateur. Il demande la parole au président pour relancer la discussion, et parfois pour faire une petite synthèse de ce qui a été dit. Occasionnellement, il montre à un animateur comment il faut faire pour présider ou reformuler.

Une autre fonction importante de l'enseignant est la préparation qu'il doit faire avant de lancer les élèves dans une discussion. Si l'on veut éviter que la discussion devienne plus ou moins chaotique (c'est vrai avec les grands mais aussi avec les plus jeunes), il convient de préparer un canevas. Il est obligatoire que l'enseignant ait réfléchi au sujet ou à la question qui sera débattue dans l'atelier. Si l'enseignant n'a pas reçu une formation en philosophie, il est conseillé qu'il suive une méthode (cf. bibliographie) ou qu'il prépare un canevas (voir l'exemple donné.)

2. 3. ARTICULATION ORAL / ECRIT

L'atelier se prolonge en situation dans le domaine de la didactique du Français. L'enseignant fait une brève synthèse de ce qui a été dit au cours de l'atelier de philosophie et invite les enfants à choisir ce que l'on pourrait retenir de cette discussion. L'objectif visé va être d'apprendre à utiliser le langage pour évoquer des éléments qui viennent de se dérouler dans l'atelier précédent. Le rôle de l'enseignant est d'amener les élèves vers des productions langagières plus structurées et mieux articulées entre elles. La phase de discussion restait plus proche du langage dans laquelle l'enfant a l'habitude de s'exprimer. Cette seconde phase est de type plus scolaire et implique une action plus importante de la part de l'enseignant. Afin, de familiariser l'enfant de maternelle avec la langue écrite l'enseignant aide progressivement l'élève à acquérir les formes écrites du langage ainsi que les structures du principe alphabétique. Ainsi, dans cette seconde partie l'orientation sur la façon dont on peut représenter les signes de l'écrit. Cette seconde partie laisse partiellement le plan du signifié et met l'accent prioritairement sur un travail qui s'articule sur les unités distinctives de la langue (phonèmes, conscience phonologique.) On se retrouve alors dans les situations habituelles d'un travail sur la langue. Les déroulements peuvent se déployer sous différentes formes : travail groupe classe entière, mise en place d'un travail de groupe, etc...

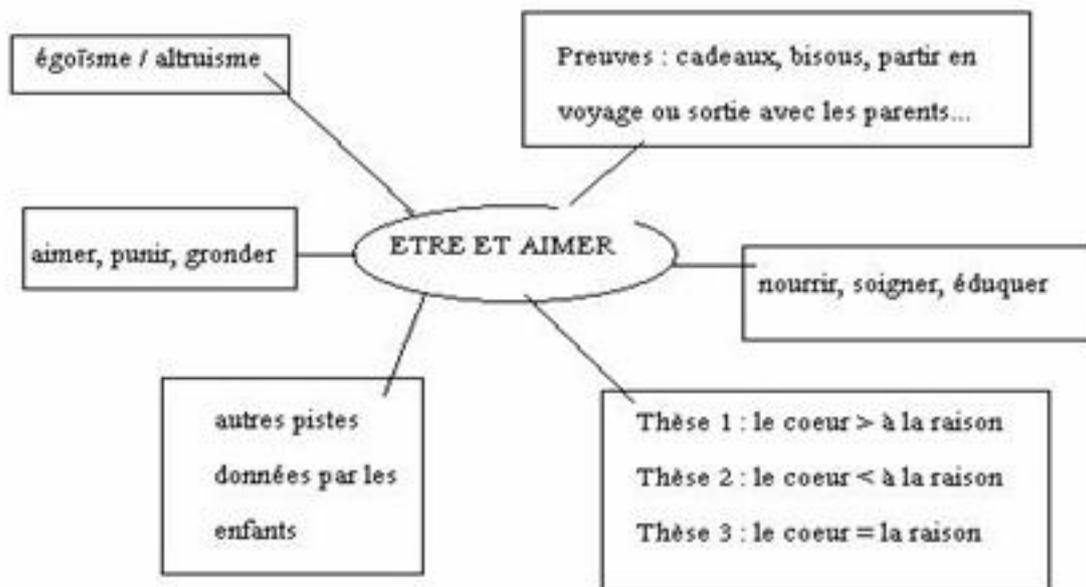
2.4. EXEMPLES DE DISCUSSION ET PREPARATION DU THEME

« Qu'est-ce qu'un ami ? » « Qu'est-ce qu'une grande personne ? » « Qu'est-ce qui est juste ? » « Qu'est-ce qu'une personne violente ? » « A qui appartient la Terre ? » « As-tu le droit de faire tout ce que tu veux ? » « Dois-tu être gentil avec les autres ? » « Dois-tu toujours tout dire ? » « Comment sais-tu que tes parents t'aiment ? » etc...

Chaque thème de discussion pourra faire l'objet de plusieurs ateliers. Prenons comme exemple de préparation la question « Comment sais-tu que tes parents t'aiment ? » L'enseignant introduit le thème : tes parents t'aiment, tu le sais en général mais parfois tu en doutes un peu. Tu es triste ou en colère. Tu veux être rassuré car tu sens que tu as besoin de leur amour. Tu exiges souvent des preuves, mais tu ne parviens pas toujours à reconnaître ou



interpréter ou à comprendre celles qu'ils t'offrent. Peut être parce que leur en demandent beaucoup sans doute et parce que l'amour est un sentiment mystérieux. » Suite à cette introduction, on peut anticiper quelques pistes qui permettront à l'enseignant d'animer l'atelier pour relancer la discussion ou pour repérer les différents cheminements dans la pensée des enfants.



En réfléchissant au thème on peut avant la discussion commencer à détacher certaines pistes possibles, ainsi que les thèses qui peuvent s'opposer. Bien évidemment, il ne s'agit pas d'amener les enfants sur ce que l'on a anticipé, l'encart « autres pistes données par les enfants » peut avoir toutes les chances d'ouvrir des horizons auxquels l'enseignant n'avait pas pensé. Par contre, il est important de cerner les thèses qui problématisent la question. Lorsqu'on parle de savoir comment être aimé, qu'est-ce qui préside le plus le cœur, la raison ou les deux à la fois ?

2.5. DEROULEMENT D'UNE SEANCE

Bimestriellement : l'enseignant désigne 6 animateurs, 6 dessinateurs, 15 discutants. Au cours de l'année, tous les enfants auront été animateurs. L'atelier se déroule dans le coin lecture de la classe. La séance est enregistrée sur cassette, un magnéto et un micro qui amplifie la voix des enfants. La disposition de l'atelier est décrite dans le premier schéma. Systématiquement chaque début de séance est précédé par le rappel des règles

Première partie (30 minutes)

- Lancement par le maître, en quelques phrases, du sujet suivi d'une question.

- Discussion :
- l'élève *Président* ouvre l'atelier "Qui veut parler ?" il donne la parole à trois ou quatre discutants.
- L'élève-*micro* exécute la demande du président.
- L'élève *reformulateur* écoute et tentera de résumer ce qui vient d'être dit.
- Les *observateurs d'animateurs* : chacun a un animateur désigné puisqu'il se relaye d'une semaine sur l'autre dans cette tâche. Ils ont un droit de préséance pour avoir la parole, ils donnent des conseils ou font des remarques à l'animateur, ils peuvent aussi poser une question au groupe de discutants.
- Les *discutants* demandent la parole au Président. Quand ils ont le micro, ils se lèvent pour énoncer ce qu'ils veulent dire.
- Les *dessinateurs* ont une feuille blanche et des feutres, ils vont produire un dessin s'inspirant du thème.

Deuxième partie (10 minutes)

Les dessinateurs s'assoient au centre du groupe et donnent leur dessin au maître. Les discutants doivent deviner pourquoi les dessinateurs ont produit ce dessin. On ne juge ni demande d'explications, c'est une investigation à laquelle répond éventuellement le dessinateur.

Cloture de l'atelier

Le maître demande aux trois observateurs ce qu'ils pensent de la discussion et du travail des animateurs. Les 6 animateurs rangent. La discussion se poursuit par un travail écrit afin de conserver une trace écrite de l'atelier.

2.6. ANALYSE

Difficultés des enfants et remédiations possibles

Discutants

Une minorité demande rarement la parole ou s'ils la demandent, ils se lèvent avec le micro et restent plantés ainsi pendant une dizaine de secondes.

- Phonétiquement : beaucoup s'expriment avec difficulté, élocution hésitante ou erronée (hors des problèmes dyslexiques), mauvaise prononciation de certains sons "ch/s", "s/z", "cr/tr" etc. Ceci peut entraîner une gêne vis-à-vis des autres enfants.

- Linguistiquement : lorsque l'enfant évoque un récit ou se lance dans une explication, il est rare qu'il maîtrise ou connaisse les connecteurs logiques pour produire un énoncé construit et clair. Leurs exposés sont souvent une suite de petites phrases simples sans qu'apparaisse de façon évidente une logique. Souvent, leurs énoncés se résument à une suite de mots sans syntaxe formulée.

- Cognitivement : les enfants manquent d'habitude pour penser avant de parler. Leurs phrases sont inachevées, ils attendent d'être devinés, verbaliser leur pensée fait effort. Quand ils parlent, ils s'expriment plus qu'ils n'expriment un discours. Leur attention est labile, souvent un enfant



demande la parole, puis il semble sidéré en disant : " *je ne me souviens plus de ce que je voulais dire.* "

Remédiations possibles :

En début d'atelier, ne pas faire l'économie du rappel des règles : " *On ne se moque pas d'un camarade, sinon on est déclaré gêneur par le Président et exclu du groupe.* "

Reformulations : en cours de séance, le maître peut reproduire un énoncé en l'ayant corrigé afin de faire une remarque positive à l'intention du locuteur. Après, avoir reformulé l'énoncé il lui demandera de confirmer si c'est bien cela qu'il a voulu dire. Même démarche pour les enfants qui produisent des énoncés syntaxiques lacunaires ou erronés. Ce qui est important c'est que le maître rappelle que le discours d'untel est très intéressant, la reformulation incitera les autres enfants "petits parleurs" à s'exprimer ou à produire un énoncé reprenant une partie de ce qui vient d'être reformulé, mécanisme un peu redondant mais c'est aussi un moyen d'apprendre à l'enfant à parler. Aider à retrouver son idée : c'est certainement un point crucial de la DVP : faire prendre conscience à l'élève qu'il est naturel qu'une idée qu'on avait dans sa tête puisse s'envoler, c'est une façon de leur faire prendre conscience de ce qu'est le fait de penser. Il faut donc les encourager à être persévérants, leur dire que leur idée reviendra. On aura toujours l'exemple d'un enfant qui est arrivé à retrouver ses mots ou son idée.

Président de séance

Il expérimente réellement ce que c'est l'autorité : prise de décisions dans l'immédiat, choix entre plusieurs doigts levés, rappel à l'ordre de ceux qui bavardent, souvenir de tous les prénoms, rappel des règles de fonctionnement... Le président doit se tenir correctement, ne pas gigoter, savoir élever la voix et cela pendant toute la séance.

Remédiation : Soit le maître reprend l'élève président et lui montre par l'exemple comment il doit s'y prendre . Soit les remarques émanent de l'élève qui l'observe, conseils, remarques comportementales. Le début de séance est une sorte de rituel où le maître institue le protocole du dispositif. Si cela peut sembler rébarbatif ce n'est jamais inutile, ce sont les règles que le président doit faire respecter. Sans ce rappel, le rôle de président perd de son sens.

Reformulateur

Etre subordonné à l'écoute des énoncés des autres enfants n'est pas chose habituelle. Il n'est pas aisé de comprendre les énoncés lacunaires produits par d'autres enfants, ni de mémoriser trois à quatre interventions successives. Restituer plusieurs discours dans leur entier est quasiment impossible car pour résumer il faut apprendre à prélever quelques mots et les retenir, et pour choisir il faut apprendre à abstraire.

Remédiation : le maître est à ses côtés, il va aider en signalant et répétant ce qui vient d'être dit. Il stimule en permanence le reformulateur jusqu'à ce qu'il arrive, ne serait-ce que partiellement, à reproduire des parties d'énoncés. L'enfant qui l'observe agit également, ainsi Danaë fait remarquer à Aurélien avec un brin de cocasserie : " *Tu ne les regardes pas quand ils parlent, il faut que tu fasses que ça et que tu les écoutes au lieu de regarder le plafond.* "

L'élève micro

Il ne revient pas au centre, tend à se distraire et à ralentir le déroulement de la discussion, mais surtout il a du mal à retenir la question lancée par l'enseignant.

Remédiation : En cours d'atelier celui qui l'observe prend son rôle. Le maître doit apprendre à formuler des questions ouvertes qui soit courtes, simples et compréhensibles. Éviter les questions alternatives, une seule question par formulation. Et quand l'élève-micro ne se souvient plus de la question, le maître ou l'enfant qui l'observe lui rappelle la question jusqu'à ce qu'elle soit énoncée correctement.

Les dessinateurs

Les dessins manquent souvent d'application et un peu loin du sujet de la discussion.

Remédiations : La mise en place en début de séance est importante, il faut encourager les dessinateurs à s'appliquer, insister pour qu'ils prennent leur temps. Il faut faire un beau dessin parce qu'on va essayer de comprendre ce qu'ils ont dessiné.

POUR CONCLURE

On peut s'apercevoir que l'on n'oppose pas l'imaginaire, la pensée syncrétique de l'enfant, à un discours sur le réel qui tendrait dans une direction opposée. L'enfant de maternelle reste imprégné dans une vision magique et animiste du monde, il ne nous semble pas judicieux de couper arbitrairement l'enfant d'un fonctionnement psychologique profond. Nous préconisons d'apprendre à l'enfant à mieux contrôler et dominer sa façon de penser et cela non en réprimant la part d'imaginaire qui l'habite, mais au contraire en lui faisant prendre conscience de cette partie poétique qui se développe en parallèle avec le raisonnement et la conscience. Nous suggérons, suivant l'épistémologie habermassienne, que l'on peut conduire l'enfant à réfléchir vers des solutions d'entente plutôt que des les habituer à argumenter les uns contre les autres.

La première partie de la séance, questionne le discours en demandant à l'enfant de définir ce qu'il exprime ; on fait émerger un début de raisonnement portant sur la réflexion de la langue orale. Le maître peut utiliser comme support à la discussion, des interrogations d'enfants mais aussi les allégories, les mythes, les contes et certains romans de jeunesse qui constituent un corpus intéressant pour stimuler l'imagination et le raisonnement des enfants. La seconde partie de la séance évite de refouler l'imaginaire du sujet. On ne peut pas penser qu'il existe d'un côté ce qui est bien, le raisonnement et le discours objectif ; et d'un autre côté, quelque chose de glauque, la créativité subjective. Notre orientation est de séparer ces deux formes de penser mais sans en réprimer l'une pour l'autre. L'enfant a besoin de nourrir sa pensée dans ces deux processus.



Bibliographie

De l'auteur:

- Juin 2000 ; *Diotime - l'Agora*, "Trois ans de café-philo", Juin 2000, n°6, Montpellier : CRDP, pp. 38-40
- Décembre 2000 ; *Diotime - l'Agora*, "Philosopher à l'école primaire", Décembre 2000, n°8, Montpellier : CRDP, pp. 20-24
- Décembre 2001 ; « Articuler des exigences intellectuelles sur un dispositif démocratique. », Ouvrage coordonné par Michel Tozzi "L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire", C.N.D.P. / Hachette Education collection Ressources-Formation, pp. 69-79
- Juin 2002 : CD-ROM publication des actes du colloque AECSE de Lille *Une pratique philosophique « avec » des élèves de l'école élémentaire*
- Mai 2002 : article « L'importance du dispositif », in. Documents, actes et rapports pour l'éducation : *Les Nouvelles pratiques philosophiques en classe : enjeux et démarches*, CRDP de Bretagne, pp. 73-78
- Mars 2002 : article « La pensée provisoire chez l'enfant de maternelle », in. Documents, actes et rapports pour l'éducation : *Les activités à visée philosophique en classe*, CRDP de Bretagne, pp. 111-119
- Mars 2003 ; article : Une discussion philosophique en maternelle, mars 2003, n° 17 *Diotime - l'Agora*, CRDP Montpellier, pp. 37-40
- Avril 2003 ; Les Dossiers de l'Éducation n°9 (Presses Universitaires Toulouse Le Mirail), *L'acquisition de l'orthographe des homophones non-homographes*, L'orthographe une construction cognitive et sociale, sous la direction de Jacques Fijalkow et de Jean-Pierre Jaffré, pp. 77-88
- Mars 2003 : *Diotime - l'Agora*, "Une discussion philosophique en maternelle", Mars 2003 n° 17, Montpellier : CRDP, pp. 37-40
- Mars 2003 : « Peut-on faire une "discussion à visée philosophique" avec 27 enfants en classe ? » *Revue Trimestrielle pour une Pédagogie de la Morale Entres-Vue N° 56*, Bruxelles : Entre-vues a.s.b.l., pp. 80-85
- Juin 2003 : « L'enfant peut-il être porteur de métaphysique ? » *Revue Trimestrielle pour une Pédagogie de la Morale Entres-Vue N° 56*, Bruxelles : Entre-vues a.s.b.l., pp. 92-98
- Janvier 2004 ; « Philo à tous les étages », 3° colloque sur les nouvelles pratiques philosophiques, " *Un atelier en cycle 2*", Rennes : CRDP de Bretagne, pp. 48-52
- Mars 2004 : article *revue du CERFEE*, n°19 (Presses Universitaire Montpellier 3), Discussion philosophique dans une classe de maternelle, pp 39-54
- Juin 2004 ; *Diotime - l'Agora*, "Écrire une synthèse dans un café philo" sur site Juin n°21
<http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/index.html>
- Juin 2004 ; « Les médiations langagières, Des discours aux acteurs sociaux », volume 2 ss. la direction de Régine Delamotte-Legrand, Dyalang "Construction d'une relation dialogique : le cas d'une discussion philosophique au CP", Rouen : Publication de l'Université de Rouen, pp. 275-286

discussion a visée philosophique dans une classe de maternelle

- Juin 2004 : Publication des actes du colloque interacadémique de Balaruc les bains, sous l'égide de Inspection Générale de Philosophie, Montpellier : CRDP

- Juin 2005 ; « Learning to Dialogue in Kindergarten : A Case Study », *Analytic Teaching*, Viterbo University La Crosse, Wisconsin, vol. 25, n°3, pp.23-52

D'autres auteurs:

Habermas, J., *Théorie de l'agir communicationnel*, Paris : Fayard, 1987

Todorov, T., *Devoirs et délices*. Entretiens avec Catherine Portevin, Paris : Le Seuil, 2002.

Recebido em: 23/07/2005

Aprovado em: 11/09/2005