

SOMMAIRE

INTRODUCTION	1
I-MA PRATIQUE DE LA PHILOSOPHIE EN CLASSE (départ de ma réflexion)	2
A) DESCRIPTIF DE LA SITUATION PROFESSIONNELLE DE DEPART	
1) <u>Ma pratique de classe</u>	
2) <u>Le dispositif mis en place</u>	3
3) <u>L'outil choisi : le carnet collectif</u>	
B) ANALYSES ET LIMITES DE LA SITUATION PROFESSIONNELLE DE DEPART	
1) <u>Les élèves</u>	4
2) <u>L'enseignante</u>	
3) <u>L'outil</u>	5
4) <u>Mes besoins</u>	
II-L'INTERDEPENDANCE ENTRE LE PARLER ET LE PENSER (mes certitudes)	
A) L'IMPORTANT DU SAVOIR PARLER	
1) <u>Dans la société</u>	
2) <u>Dans nos classes</u>	6
a- <u>Dans les Instructions Officielles</u>	
b- <u>En réalité</u>	
3) <u>En didactique</u>	7
B) LES SITUATIONS ORALES ARGUMENTATIVES	
1) <u>Les enjeux de l'argumentation</u>	8
a- <u>Situations peu pratiquées hors de l'école</u>	
b- <u>Situations essentielles à la construction du soi identitaire au sein de la société</u>	
2) <u>La place de l'argumentation à l'école</u>	
1) <u>En classe</u>	
2) <u>Dans les documents officiels</u>	9
3) <u>La construction de l'argumentation</u>	10
a- <u>La définition</u>	
b- <u>Les types d'arguments</u>	12
C) LA PHILOSOPHIE COMME MOYEN POUR S'APPROPRIER LE PENSER/PARLER	

1) <u>La perplexité de l'enseignement de la philosophie</u>	
a- <u>Encore une réticence actuelle de la part des enseignants du primaire</u>	13
b- <u>Enseigner la philosophie : une problématique du système</u>	
2) <u>Apprendre à philosopher à l'école serait-il possible</u>	14
a- <u>L'âge du philosophe : un pari sur l'avenir</u>	
b- <u>Ce que disent les instructions officielles sur la pratique de la philosophie</u>	15
III-LE RÔLE DE LA DECENTRATION DU SUJET DANS L'ARGUMENTATION (expérimentation de mes hypothèses)	16
A) <u>MES HYPOTHESES DE RECHERCHE</u>	
B) <u>LE CAHIER DES CHARGES DU PROJET</u>	
1) <u>Le choix des termes</u>	
2) <u>La mise en situation</u>	17
3) <u>Définition des objectifs</u>	
a- <u>Mes objectifs</u>	
a- <u>Les objectifs des élèves</u>	18
4) <u>Organisation spatiale et temporelle des DVP</u>	
C) <u>MISE EN PLACE DU DISPOSITIF EXPERIMENTAL</u>	
1) <u>L'introduction d'outils permettant la métacognition</u>	
a- <u>L'écoute des enregistrements</u>	
b- <u>La mise en place d'un cahier des charges et d'un journal de bord</u>	19
2) <u>Le rôle accompagnateur de l'enseignant</u>	
a- <u>La mise en retrait</u>	
b- <u>L'étayage</u>	20
3) <u>Modes d'évaluations prévus</u>	
a- <u>Des indicateurs de réussite</u>	
b- <u>Des moyens d'évaluation</u>	21
D) <u>OBSERVATION ET INTERPRETATION DES DONNEES RECUEILLIES</u>	
1) <u>Choix des élèves témoins</u>	
2) <u>Observations et interprétation des interventions des élèves témoins lors des DVP (temps n°1)</u>	22
a- <u>Observations et interprétations des interventions à un instant T (enregistrement n°2)</u>	
b- <u>Observations et interprétations des interventions sur la durée de l'expérimentation</u>	23
3) <u>Bilan sur mes hypothèses de départ (atouts et limites)</u>	24
a- <u>Atouts et limites de l'étayage par l'enseignant</u>	
b- <u>Atouts et limites de la métacognition mise en place (enregistrements n°3 et 5)</u>	

c- <u>Mes nouveaux besoins</u>	25
--------------------------------------	----

IV-L'IMPORTANCE DE CREER UNE COMMUNAUTE DE RECHERCHE (approfondissement de mes recherches)

A) CREER UN VERITABLE CONFLIT SOCIO-COGNITIF

1) Qu'est-ce qu'un conflit socio-cognitif

2) <u>Changements dans le dispositif expérimental</u>	26
---	----

3) Bilan sur mes hypothèses de recherche (atouts et limites)

a- Observations et interprétations des interventions des élèves à un instant T (enregistrement n°4)

b- Observations et interprétations des interventions sur la durée de l'expérimentation

c- <u>Mes nouveaux besoins</u>	27
--------------------------------------	----

B) CREER UNE VERITABLE COMMUNAUTE DE « CHERCHEURS » EN S'INTERESSANT A LA PROBLEMATISATION

1) L'interdépendance du « problématiser, argumenter, conceptualiser »

2) Changements dans le dispositif

3) <u>Bilan sur mes hypothèses de recherche (atouts et limites)</u>	29
---	----

CONCLUSION

BIBLIOGRAPHIE

ANNEXES

INTRODUCTION

L'école a pour mission de former de futurs citoyens, des individus autonomes, responsables, dotés d'un esprit critique et éclairé. Développer l'argumentation chez les enfants, dès le plus jeune âge, est l'un des moyens répondant le mieux à cette priorité. Ceci dit, cet apprentissage ne peut fonctionner à vide. Il doit se nourrir de savoirs scolaires et progresser à leur rythme.

Le statut de l'argumentation est complexe. Elle s'élabore en effet en fonction du développement indissociable du langage et de la pensée et sa construction progressive permet de construire l'identité de l'élève et de consolider ses apprentissages.

Elle témoigne d'un processus beaucoup plus riche qu'il n'y paraît. Car, même si l'accès à l'argumentation est individuel et propre à chaque enfant, il est étroitement lié à la présence de l'autre.

Quels sont les enjeux, les préalables et les difficultés liées à l'argumentation ? N'a-t-elle pas besoin d'un degré de maturité suffisant ?

Certaines démarches pédagogiques prétendent répondre à ces questions. La philosophie pour enfants en est un exemple. On constate aujourd'hui dans la littérature-jeunesse une prise en compte de plus en plus grande (et souvent avec sensibilité et intelligence) des interrogations métaphysiques de l'enfant. On voit aussi apparaître sur le marché de l'édition toute une série de petits « manuels de philosophie » pour enfants. De nombreux éditeurs ont créé de véritables collections (Philozenfants chez Nathan ; Les goûters philo chez Milan, Les petits albums de philosophie chez Autrement Jeunesse, Chouette ! Penser chez Gallimard Jeunesse). Et avec le film « Ce n'est qu'un début », le cinéma s'y met aussi entraînant avec lui un certain establishment de la philosophie. Mais **en quoi la pratique de discussions à visée philosophique contribueraient-elles à développer les capacités à argumenter chez des élèves de cycle 2 ?**

En s'intéressant plus précisément à la définition de l' « argumenter », j'ai pris conscience de son côté dialogique et donc du rôle de la décentration de soi dans son apprentissage. J'émetts donc l'hypothèse suivante : **C'est par la mise en place d'intersubjectivité (prise de conscience de l'altérité) et de stratégies**

métacognitives que les élèves vont pouvoir accéder à une conduite argumentative et la développer.

Les investigations menées rythmeront le déroulement de ma réflexion et feront évoluer mon hypothèse de départ. Mon mémoire s'articulera autour de quatre parties : ma pratique passée de la philosophie, mes certitudes en matière de penser/parler, mon expérimentation et l'approfondissement de mes recherches.

I - MA PRATIQUE DE LA PHILOSOPHIE EN CLASSE

(point de départ de ma réflexion)

Ayant reçu une formation universitaire en philosophie, je n'ai aucunement douté de l'intérêt de la philosophie dans le développement de la pensée et en découvrant les programmes de 2002 et la large place qu'ils accordaient aux débats j'ai donc choisi, par amour de cette discipline et par souci de faire progresser les élèves qui m'ont été confiés, de m'engouffrer dans cette brèche et de pratiquer ponctuellement avec eux l'atelier philosophique.

A) DESCRIPTIF DE LA SITUATION PROFESSIONNELLE DE DEPART

1) Ma pratique de classe

Cela fait une dizaine d'années que j'enseigne auprès d'élèves de cycle 2. J'ai eu la chance de suivre certains élèves trois années consécutives de la GS au CE1 et de leur faire bénéficier de la pratique d'ateliers philosophiques.

Ma salle de classe est toujours organisée en îlots de 4 tables afin de favoriser les interactions entre les élèves. Un coin regroupement autour d'un canapé est prévu pour les lectures et les discussions collectives.

Croyant pleinement au rôle de la métacognition et au conflit sociocognitif dans l'apprentissage, ma pratique de classe repose sur le constructivisme. Les élèves possèdent une petite collection de carnets où ils peuvent, pour chaque projet de classe, retrouver les tenants et les aboutissants de celui-ci ainsi que les différentes étapes de sa réalisation. Ils ont donc l'habitude dans leurs habitudes de travail, de se rencontrer, de débattre, de s'entraider : tutorats, conseils d'enfants, jeux

coopératifs... Ils prennent régulièrement la parole devant leurs pairs pour proposer ou discuter différentes hypothèses, modes opératoires ou méthodes de résolution.

2) Le dispositif mis en place

La pratique de ces ateliers philosophiques s'effectuait ponctuellement, c'est-à-dire sans place particulière dans l'emploi du temps de la classe et sans aucun élément de progression ou d'évaluation. Mon principal objectif était que les élèves y réfléchissent sur des questions abstraites, faisant écho aux grandes énigmes de la vie et qu'ils puissent en rendre compte dans un langage syntaxiquement correct.

Les élèves étaient disposés en cercle sur des coussins ou sur l'herbe dans la cour de l'école. J'annonçais la question philosophique en début d'atelier et ils pouvaient discuter le temps nécessaire, l'atelier prenant fin lorsqu'ils ne désiraient plus s'exprimer sur le sujet. C'est alors qu'ils étaient chargés de restituer une ou deux idées pour notre trace écrite.

Je jouais le rôle de secrétaire de séance et veillais au bon déroulement de la discussion tant sur la forme (instaurer une qualité d'écoute et gérer la prise de parole) que sur le contenu (recentrer ou approfondir les idées et rester garant de ce qui n'est pas permis). Mon rôle d'enseignant était celui d'animateur, ne donnant en aucun cas mon avis.

3) L'outil choisi : le carnet collectif

Un carnet « philosophie » annuel et collectif était réalisé chaque année. J'y reportais les idées de la classe notées pendant l'atelier. Chaque question philosophique était illustrée d'une reproduction d'oeuvre d'art, d'un poème ou de la couverture d'un album de littérature jeunesse censé relancer la discussion autour du thème abordé. Le carnet pouvait être librement consulté au coin bibliothèque de la classe dans le bac intitulé « nos productions ». Il avait été mis en place dans le but de garder une trace de nos ateliers et d'éviter ainsi la redondance des sujets. Il permettait aussi des retours et des ajouts possibles au cours de l'année.

B) ANALYSES ET LIMITES DE LA PRATIQUE PROFESSIONNELLE DE DEPART

1) Les élèves

Après une pratique régulière des DVP, j'ai pu constater que :

- Certains enfants, dits « suivistes » ne participaient pas ou très peu au débat.
- Finalement, c'était toujours les mêmes qui s'exprimaient et qui proposaient des idées.
- Les prises de paroles se présentaient très souvent sous forme de listes d'exemples issus de leur vécu sans aucune présence d'argument.
- Quand des élèves n'avaient pas peur de livrer un point de vue personnel, ils fournissaient beaucoup d'effort afin de structurer leur pensée et d'en rendre compte. Leurs phrases restaient inachevées, attendant d'être devinées.
- Leur attention devenait labile (un enfant ayant demandé la parole, semblait sidéré en disant : « je ne me souviens plus de ce que je voulais dire »). Verbaliser leur pensée alors en cours de construction posait problème.
- L'objectif des DVP était pour certains d'avoir le dernier mot et surtout de rallier leurs camarades à leurs propres opinions. C'était aussi l'occasion d'émettre de nouvelles accusations et de régler leurs comptes avec des élèves en particulier. La DVP pouvait parfois s'ériger en véritable procès public.
- Les élèves éprouvaient des difficultés à intégrer le point de vue de l'autre et à en élaborer un nouveau qui tiennent compte de celui des autres lors de la construction d'une pensée commune.

2) L'enseignante

Mes interventions étaient très souvent des reformulations, des encouragements ou des questions : reformuler un énoncé syntaxique, lacunaire ou erroné, encourager la prise de parole en faisant une remarque positive sur l'intervention d'un locuteur « petit parleur » ou questionner afin de pouvoir orienter la discussion sur des concepts philosophiques.

Et je me suis aperçue que, bien souvent, j'intervenais à l'instant où un enfant avait décidé de prendre la parole. Et malgré mon essai de remédiation, la pensée de certains élèves était restée focalisée sur les interventions précédentes. N'empêchais-je pas le développement de leur pensée faisant donc alors barrage à toute tentative d'argumentation ?

3) L'outil

Les élèves aimaient relire les phrases écrites dans ce carnet mais contrairement aux autres productions réalisées en classe, je n'ai jamais pensé à photocopier ces traces et à leur distribuer individuellement. Sans doute, parce que je me posais la question de leur place dans les outils déjà présents : Où pouvions-nous les coller ? Fallait-il introduire un carnet supplémentaire ?

4) Mes besoins

Les ateliers philosophiques ne seraient-ils donc pas, comme je le pensais, de véritables lieux d'apprentissage en matière d'oral ? La parole y tournerait-elle à vide contrairement à la demi-heure de débat civique hebdomadaire prévue dans les programmes officiels de l'Education Nationale de 2002 et que j'avais aussi pratiquée ? Me serais-je trompée en pensant que la philosophie pouvait aller de pair avec cette idée nouvelle de débat ?

Où aurais-je tout simplement surestimé les compétences d'un élève de cycle 2 ? Un enfant de cycle 2 était-il capable de cette pensée réflexive ? Ma démarche était certes ambitieuse mais ne fallait-il pas y voir, pour le développement cognitif des élèves, un niveau d'exigence à atteindre ?

Et si ce n'était que ma démarche et le dispositif choisi qui étaient à remettre en cause ? Impliquée par mon intérêt pour la philosophie et le souci de faire progresser les élèves, je m'engageai dans une réflexion et un travail de recherche qui pourraient me mener à des ateliers philosophiques structurant au niveau des apprentissages.

II - L'INTERDEPENDANCE ENTRE LE PARLER ET LE PENSER (mes certitudes)

A) L'IMPORTANCE DU SAVOIR PARLER

4) Dans la société

Dans ses travaux sur l'illettrisme, Alain BENTOLILA cite cette phrase : « Tu sais, l'autre jour, le mec là, il me dit que les autres là-bas, ils disent que c'est moi qui a piqué le truc parce qu'il n'est plus là-bas et alors qu'ils me cherchent ». Les illettrés parlent, commente Philippe PERRENOUD, mais ils ne se font pas comprendre, sauf de ceux qui savent déjà ce qu'ils ont à dire et n'ont donc pas besoin de l'entendre...¹ » Et Alain BENTOLILA poursuit, dans une formule qui n'a pas fait l'unanimité : « cette langue illettrée est vécue comme une détresse pacifique, tolérante et maîtrisée avec un monde devenu hors de portée des mots. En cela, l'illettrisme constitue une sorte d'autisme social.² »

5) Dans nos classes

c- Dans les Instructions Officielles

L'école ne prétend pas résoudre définitivement ce « rapport brouillé avec la langue » mais, tout en restant fidèle à la grande inspiration de l'école républicaine, elle a pour ambition d'offrir à tous les enfants des chances égales de réussite. « La maîtrise du langage doit se renforcer dans **l'exercice de multiples situations de communication** qui structurent la vie de la classe et celle de l'école, mais aussi dans des moments visant explicitement le développement et la structuration du langage de chacun³ ». Nous ne pouvons douter en effet qu'une parole claire et structurée soit la première compétence à acquérir pour apprendre à lire et à écrire. Comment écrire correctement si on ne parle pas ou mal ? Comment comprendre des textes progressivement difficiles si on ne maîtrise pas les tournures syntaxiques ou le vocabulaire requis ?

Dans le plan d'études romand, dans *Maîtrise du français*, dans le document du GRAP, on fait de la maîtrise de l'oral un objectif important, presque équivalent à la maîtrise de l'écrit. Du moins est-ce le cas dans les pages les plus générales. Car, dans les développements, le déséquilibre en faveur de l'écrit s'installe déjà.

d- En réalité

Pourquoi est-on donc si réticent à faire entrer cet oral qui frappe à la porte ? Cette crainte et cet évitement, s'ils sont en partie explicables, deviennent inexcusables par

1- Programmes d'enseignement de l'école primaire (2002)

2- Numéro 60 des cahiers pédagogiques (Perrenoud)

3- De l'illettrisme en général et de l'école en particulier (Bentolila)

une demande sociale multiple mais aussi parce que les Instructions Officielles nous l'enjoignent. Bien sûr, on parle dans nos classes mais on crée malheureusement rarement un lieu de parole authentique. A l'oral, les choses se compliquent.

D'abord parce que, à un instant donné, un seul élève peut parler alors que 25 ou plus peuvent écrire en même temps. Pour l'enseignant, les 24 autres apparaissent alors forcément inactifs. Ensuite parce que l'oral n'est pas évalué spécifiquement. S'il est pris en compte dans une évaluation globale des possibilités de l'élève, c'est souvent de façon intuitive, marginale et surtout très variable d'une classe à l'autre. Et de plus, dans la pratique de l'oral, tout s'y fait dans l'instant, rien ne peut être différé. L'oral travaillé apparaît d'ailleurs comme le parent pauvre de l'emploi du temps. On se sert forcément de l'oral pour communiquer en classe, mais plutôt comme médium d'enseignement, comme moyen de faire acquérir d'autres compétences.

6) En didactique

Ces constats peuvent se résumer en une formule : il n'existe peu, dans le cadre de l'école primaire, de véritable pédagogie de l'oral. Pourtant on ne peut se contenter de voir l'apprentissage de la langue orale n'être considéré que comme une sous matière au sein d'autres disciplines. Il apparaît donc impératif d'accompagner les activités où l'outil de communication est employé « en situation » de celles où on décrit cet outil, où on l'étudie, où on s'exerce sur tel ou tel de ses aspects. « Il y a là, d'après Sylvie PLANE, un travail de didactisation à opérer, qui ne passe pas par la simple transposition de savoirs savants en savoirs enseignables puis en savoirs enseignés. L'importance est de veiller à ce que cette pédagogie de l'oral insiste moins sur la forme, le style, la correction syntaxique, la préciosité des tournures ou du vocabulaire et privilégie plus une approche pragmatique, au sens quasi linguistique du terme⁴ » : considérer la langue orale comme un instrument pratique de communication dans des situations concrètes, avec des enjeux concrets : convaincre, argumenter,

négocier, s'expliquer, s'informer. En un mot, maîtriser les actes de parole en pratique plutôt qu'en théorie.

B) LES SITUATIONS ORALES ARGUMENTATIVES

4- Les dossiers de l'éducation prioritaire. In Argos n°26, décembre 2000

1) Les enjeux de l'argumentation

c- Situations peu pratiquées hors de l'école

Il existe dans ces actes de parole, des formes de langage peu pratiquées par certains élèves dans leur environnement familial : poser des questions, examiner un problème, rendre compte d'une alternative, expliquer, dire un désaccord ... argumenter. A l'école d'avoir à charge de remédier à cette faiblesse en présentant à ses élèves ces situations de communication.

d- Situations essentielles à la construction du soi identitaire au sein de la société

Ce sont des situations où l'enfant pourra progressivement, grâce aux mots, former des concepts et entrer dans le processus d'abstraction. La pensée n'existant que par le langage et le langage que par la pensée, Michel TOZZI, reconnaissant l'interdépendance des deux, disait : « l'ambition de l'école doit être d'apprendre à parler pour penser⁵ ». Faire apprendre aux élèves à argumenter, c'est leur apprendre à raisonner et leur faire apprendre à structurer leur pensée, c'est donc leur apprendre à s'approprier le langage.

Cette construction de soi engendrée par l'argumentation ne pouvant se faire qu'avec et par la présence de l'autre, va aussi de pair avec l'apprentissage de la citoyenneté. Savoir discourir pacifiquement de ses opinions ou exercer un droit d'opposition par la pertinence de ses mots va permettre de vaincre la violence verbale ou physique en société.

Voici deux enjeux qui touchent à l'épanouissement de l'individu. L'argumentation offre en effet avant tout un bien-être relationnel. L'enfant qui argumente sait que son

avis va être pris en compte et se place en tant que personne face à d'autres personnes.

2) La place de l'argumentation à l'école

3) En classe

L'univers scolaire où l'argumentation se construit, lui a donné un rôle dans la construction du savoir. Elle y est en effet considérée comme un moyen au service

5- *L'oral argumentatif en philosophie (Tozzi)*

des apprentissages. Dans toutes les matières d'enseignement à l'école, les élèves ont à rencontrer et à surmonter des obstacles et pour que ces obstacles constituent de véritables situations d'apprentissage, il est nécessaire qu'ils fassent des choix et qu'ils les argumentent :

Quelle que soit la discipline, l'élève est en effet constamment sollicité pour exprimer son point de vue : quelle méthode utiliser en mathématiques, quelle expérience à réaliser en sciences ou bien encore quelle stratégie d'action mettre en œuvre en EPS ? Discerner de ce qu'il faut faire et de ce qu'il faut éviter de faire, mettre en œuvre une démarche basée sur des critères pertinents et soumettre son point de vue à l'esprit critique de tous les élèves de la classe, nombreuses sont les situations d'apprentissage faisant donc appel à l'argumentation.

Cette façon de travailler (où la formulation du résultat importe moins que l'explicitation de la démarche utilisée) se développe en résonance avec un contrat didactique particulier : amener les élèves à une autonomie dans la réflexion et dans la prise de parole.

4) Dans les documents officiels

L'argumentation implique donc une prise de recul indispensable vis-à-vis de toutes les situations d'apprentissage qui ne peuvent être complètes sans elle. « Faire accéder tous les élèves à la maîtrise de la langue française, à une expression précise et claire à l'oral comme à l'écrit, relève d'abord de l'enseignement du français mais aussi de toutes les disciplines : les sciences, les mathématiques, l'histoire, la géographie, l'éducation physique et les arts ».

Dès le préambule des programmes d'enseignement de 2008, il est écrit que « l'école primaire doit avoir des exigences élevées qui mettent en œuvre [...] raisonnement. [...] Il est indispensable que les élèves soient invités à réfléchir sur des textes et des documents, à interpréter, à construire une argumentation, non seulement en français mais dans toutes les disciplines, qu'ils soient entraînés à mobiliser leurs connaissances et compétences dans des situations progressivement complexes pour questionner, rechercher et raisonner par eux-mêmes.

Au cycle 1, pour s'approprier le langage, l'élève participe progressivement à des échanges à l'intérieur d'un groupe, attend son tour de parole, respecte le thème abordé. Il apprend à échanger en situation scolaire, avec efficacité, et d'exprimer sa pensée au plus juste. Pour découvrir le monde, il apprend à adopter un autre point de vue que le sien propre et sa confrontation avec la pensée logique lui donne le goût du raisonnement.

Aux cycles 2 et 3, le socle commun évoque l'argumentation en terme de capacité ou d'attitude à mettre en œuvre dans des situations variées. Au pilier 1, il s'agit de savoir prendre la parole en public, prendre part à un dialogue, prendre en compte les propos d'autrui, faire valoir son propre point de vue et adapter sa prise de parole (attitude et niveau de langue) à la situation de communication (lieu, destinataire, effet recherché). On préconise l'ouverture à la communication, au dialogue et au débat.

Au pilier 3, il s'agit de développer le goût du raisonnement fondé sur des arguments dont la validité est à prouver, l'ouverture d'esprit, l'esprit critique (distinction entre le prouvé, le probable ou l'incertain).

Au pilier 5, la culture humaniste permet d'acquérir le sens de l'identité et de la rupture. Elle invite à la réflexion sur ses propres opinions et sentiments.

Au pilier 6, les élèves doivent participer en classe à un échange verbal en respectant les règles de la communication dans le respect du sujet, savoir distinguer un argument rationnel d'un argument d'autorité, savoir construire son opinion personnelle et pouvoir la remettre en question, et la nuancer (par la prise de conscience de la part d'affectivité, de l'influence des préjugés, de stéréotypes)

Au pilier 7, le socle commun établit la possibilité d'échanger, de questionner, de justifier un point de vue, d'agir et de choisir en connaissance de cause, en développant la capacité de juger par soi-même.

Au cycle 3, dans un extrait des programmes de 2008, le mot « argument » apparaît une fois encore : « L'élève est capable de poser des questions, d'exprimer son point de vue, ses sentiments. Il s'entraîne à prendre la parole devant d'autres élèves pour reformuler, expliciter un raisonnement, présenter des **arguments**. Dans des situations d'échanges variées, il apprend à tenir compte des points de vue des autres, à adapter ses propos en fonction de ses interlocuteurs et de ses objectifs...

3) La construction de l'argumentation

c- La définition

La présence implicite et explicite des capacités argumentatives dans les Instructions Officielles est indiscutable. Il convient donc pour mieux l'enseigner d'en préciser son sens : que veut dire argumenter et surtout qu'est-ce que cela ne veut pas dire ?

L'objectif du discours argumentatif consiste à propos d'un thème (un sujet) à soutenir une thèse (un point de vue, une opinion) qui répond à une problématique. Pour Philippe Breton, l'argumentation est une situation de communication liant cinq éléments interdépendants. Un **orateur** dispose d'une **opinion** qu'il va émettre à un **auditoire** ? **L'argument est l'opinion « mise en forme pour convaincre ».**

Le contexte de réception « renvoie à l'ensemble des opinions, des valeurs, des jugements que partage un auditoire donné⁶ ».

Dans Je parle, tu parles, nous parlons, ouvrage écrit sous la direction d'Emmanuelle Auriac Peyronnet, l'argumentation y est définie par ce qu'elle n'est pas.

Ainsi, « argumenter n'est pas persuader. » Pour le locuteur qui cherche à persuader, tous les moyens sont bons (faire appel aux sentiments ou aux émotions du destinataire). Le persuadeur n'utilise pas les mêmes outils que l'argumentateur pour parvenir à ses fins. La persuasion n'est d'ailleurs pas une conduite langagière.

« Argumenter n'est pas démontrer. » On distingue démonstration et argumentation en fonction du degré de certitude accordé aux prémisses qui constituent le point de départ. Certaines pour la démonstration, les prémisses ne restent que probables

pour l'argumentation. En raison de cette certitude, la démonstration qui fonctionne sur un raisonnement de déduction logique, ne laisse pas d'espace à la réfutation. ». L'argumentateur, lui, justifie ses propos car il ne peut prétendre détenir la vérité. Il se doit de les nuancer.

« Argumenter, c'est un peu plus que justifier. » Justifier signifie étayer son point de vue par l'apport de preuves ou d'arguments mais cela ne prend pas en compte le point de vue d'autrui. L'argumentation se sert de la justification mais le locuteur doit en plus être capable de définir son opinion en repoussant à l'aide d'arguments les

6- L'argumentation dans la communication (Breton)

arguments ou objections de l'interlocuteur.

De cela, il résulte que l'argumentation ne se situe donc pas au niveau d'un discours monologique mais qu'elle est fondamentalement dialogique. En l'absence d' « un espace de négociation », la discussion prendra la forme d'un dialogue de sourds où chaque interlocuteur ne fera que développer chacun de son côté son point de vue. Pour qu'il y ait argumentation, il est impératif de créer cet « espace conflictuel constructif » au sein duquel les interlocuteurs veulent convaincre un adversaire pour modifier son opinion ou son jugement avec pour objectif idéal de se mettre d'accord.

d- Les types d'arguments

Pour convaincre leur camarade que l'opinion qu'il exprime est bonne, c'est-à-dire que sa thèse est juste, l'élève devra présenter des justifications. Afin de développer son argumentation, il choisira un ou plusieurs types d'arguments :

- **l'argument par la cause** (s'appuyer sur la cause d'un phénomène)
- **l'argument par la conséquence** (s'appuyer sur les effets d'un phénomène pour en montrer les avantages ou les inconvénients. On peut aussi partir d'une hypothèse et en envisager les conséquences)
- **l'argument par la comparaison** (établir un parallèle entre deux situations et montrer leurs points communs pour qu'elles soient considérées et traitées de la même façon)

- **l'argument par autorité** (s'appuyer sur le prestige ou la compétence d'une personne reconnue tel un écrivain, un scientifique pour se faire admettre. Il impose le respect)
- **l'argument par les valeurs** (s'appuyer sur les repères moraux d'une société, sur ce qui est beau ou bien pour elle, sur ses valeurs)
- **l'argument de la norme** (s'appuyer sur ce qui est considéré comme normal, sur l'idée de « bon sens »)
- **l'argument par l'exemple** (s'appuyer sur un cas concret et particulier)

C) LA PHILOSOPHIE COMME MOYEN DE S'APPROPRIER LE PENSER/PARLER

3) La perplexité de l'enseignement de la philosophie

c- Encore une réticence actuelle de la part des enseignants du primaire

Ayant soumis un questionnaire à des collègues du premier degré n'ayant jamais pratiqué la philosophie pour enfants, j'ai pu pourtant relever différentes raisons à leur objection : un manque de temps, leur « inculture » philosophique, une appréhension face aux réponses des enfants et aux dérives possibles lors des séances menées ainsi qu'une non reconnaissance officielle en tant que matière,

Michel TOZZI dit à ce sujet que « *la philosophie n'est pas au programme de l'école primaire : elle n'a ni à être enseignée, ni à être évaluée. Ce n'est pas une activité normée par des circulaires, avec un contrôle institutionnellement prévu de conformité*⁷ ». Alors pourquoi cette envie soudaine de certains enseignants de vouloir pratiquer des ateliers philosophiques à l'école ?

d- Enseigner la philosophie : une problématique du système éducatif

L'enseignement de la philosophie n'est pas obligatoire dans les systèmes scolaires étrangers où l'on se contente le plus souvent de l'aborder à l'université. L'importance de la philosophie au baccalauréat et dans l'enseignement secondaire est spécifique à notre pays.

Malheureusement, année après année, les professeurs de philosophie se plaignent du « faible niveau » des élèves de terminale dans cette matière (les notes au baccalauréat, assez médiocres, oscillent entre 7,5 et 9/20 selon les sections). Il est vrai que nous considérons encore la philosophie comme un apprentissage de

concepts, un rapport uniquement dogmatique au savoir ... un « couronnement » des études secondaires. Pour la quasi-totalité des élèves suivant cet enseignement, ce sera leur premier et dernier contact avec cette discipline. Comment peut-on imaginer qu'un adolescent réussisse alors à découvrir et à absorber en seulement neuf mois des dizaines de notions ? C'est un peu comme si on prétendait donner le goût de la musique à des enfants, en exigeant d'eux qu'ils connaissent le solfège, le nom des compositeurs et celui de leurs œuvres, avant d'avoir le droit de toucher à un instrument. De plus, cette culture philosophique ne disparaîtra-t-elle pas sitôt que l'exigence scolaire se fera moins pressante ?

L'intérêt ne serait-il pas de mieux préparer la classe de terminale à philosopher ? Dès les années 70, le GREPH, critiquant le concept d'âge et de maturité, a fait des expériences d'extension en amont de l'enseignement de la philosophie (Philosophie en cinquième). Depuis septembre 2011, une initiative du ministère de l'Education Nationale a d'ailleurs vu le jour dans 297 lycées où il est possible pour quelques 10.000 élèves de s'initier à cette matière dès la classe de première, voire de seconde. Pourquoi ne pas faire le pari de commencer encore plus tôt ?

4) Apprendre à philosopher à l'école serait-il possible ?

a- L'âge du philosopher : un pari sur l'avenir

L'enfant est un sujet pensant et la société occidentale contemporaine le reconnaît comme tel, comme en témoignent la Convention Internationale des Droits de l'Enfant et en particulier les articles 12 à 15 qui définissent des droits et des libertés (cf. article 14.1 : « Les Etats parties respectent le droit de l'enfant à la liberté de pensée, de conscience et de religion ; »). Mais l'enfant de l'école primaire peut-il pratiquer la philosophie ? Cette question faisant l'objet de recherches et de débats vifs dans la communauté des professeurs de philosophie, une communication à deux voix nous est proposée.

« La philosophie, commente Jean-Marc LAMARRE, professeur de philosophie à l'IUFM du Mans, suppose qu'un certain nombre de seuils soient au préalable franchis par l'individu. Or, c'est dans le temps de l'adolescence que ces seuils sont franchis⁸ ». L'adolescence serait donc l'âge de l'entrée dans l'apprentissage de la

philosophie et « l'enfance, le temps et le lieu de l'erreur et du préjugé⁹ ». PIAGET, dans sa psychologie génétique, situait d'ailleurs le développement des opérations formelles¹⁰ (capacités à faire des raisonnements hypothético-déductifs et d'établir des relations abstraites) vers 10, 12 ans. Ce n'est pour lui, qu'à la fin de ce stade, que l'adolescent peut, comme l'adulte, utiliser une logique formelle et abstraite ou se mettre à réfléchir sur des probabilités et sur des questions « morales ». Il n'existerait donc pas de possibilité de philosopher avant la fin du cycle 3.

8- Débattre : pratiques scolaires et démarches éducatives (Lamarre)

9- Méditations métaphysiques (Descartes)

10- L'épistémologie génétique (Piaget)

Dans les années 60, Matthew LIPMAN, professeur de philosophie à l'université du New Jersey, inspiré des travaux de John DEWEY, a fait, quant à lui, le pari suivant : créer un courant philosophique pour les jeunes enfants. Précurseur, il a permis à la philosophie de faire ses premiers pas à l'école et a proposé, dès le CP, une démarche visant à l'apprentissage d'une pensée logique, réflexive, critique et autonome. Il ne s'agissait pas de présenter une galerie de philosophes et d'expliquer leurs œuvres mais d'incarner un nouveau paradigme éducatif voulant partir de l'expérience et des conceptions des enfants afin de leur apprendre à penser par une pratique. Le but n'était pas de donner aux enfants des réponses toutes faites, prêtes-à-penser, mais de susciter chez eux un questionnement.

La pratique de la philosophie à l'école est donc légitime mais uniquement si elle s'appuie sur une pédagogie de la question et non sur une pédagogie de la réponse.

Lors d'un colloque en 2006, l'UNESCO a d'ailleurs reconnu cette légitimité de la philosophie pour enfants en donnant la définition suivante : « Au-delà de toute participation d'ordre médiatique à une nouvelle vogue, l'intérêt de la philosophie pour les enfants rentre dans les préoccupations fondamentales de l'UNESCO, en vue de la promotion d'une culture de la paix, de la lutte contre la violence. Le fait **que les enfants acquièrent très jeunes l'esprit critique, l'autonomie à la réflexion et le jugement par eux-mêmes** les assure contre la manipulation de tous les ordres et les prépare à prendre en main leur propre destin ».

b- Ce que disent les Instructions Officielles sur la pratique de la

philosophie

A la relecture des programmes, on parle implicitement de la pratique de la philosophie. La circulaire n°2011-131 du 25 août 2011 propose les discussions à visée philosophique comme une des démarches pédagogiques possibles pour aborder l'instruction civique et morale : « *La maxime peut donner lieu à interprétations. Dans un premier temps, toutes les opinions et tous les points de vue doivent pouvoir s'exprimer. L'interrogation, par chacun, de ses certitudes, le recours à l'argumentation, l'écoute attentive et bienveillante de l'autre, contribuent au respect de soi et d'autrui. Ces temps de commentaire, d'analyse et de réflexion sont favorisés par le dialogue du maître avec ses élèves, comme des élèves entre eux* ». Les thèmes proposés sont d'ailleurs des sujets de philosophie existentialiste.

Il est intéressant d'observer que les capacités qui y sont travaillées soient les mêmes que celles listées en matière d'argumentation. Cela me conforte dans mon hypothèse de travail.

III- LE RÔLE DE LA DECENTRATION DU SUJET DANS L'ARGUMENTATION (expérimentation de mes hypothèses)

E) MES HYPOTHESES DE RECHERCHE

La pratique philosophique contribuerait à développer les capacités à argumenter. Permettant d'entrer en interlocution, de comprendre et se faire comprendre mais encore de créer une *intersubjectivité à base d'intercompréhension*, elle confronte à l'altérité plurielle : on apprend à *vivre ensemble en discutant*. Elle est en ce sens socialisatrice, *productrice d'identité collective et individuelle par l'échange*.

L'argumentation étant par nature dialogique, c'est donc en philosophant ensemble que les élèves devraient pouvoir développer des capacités à argumenter. C'est en écoutant les interventions argumentatives des autres et en les prenant en compte qu'ils pourront juger de la recevabilité d'un argument et essayer à leur tour d'étayer l'argumentation ou bien au contraire de contrer l'argument émis.

Tout au long de mon expérimentation, mon concept didactique sera le suivant : concrétiser la relation de soi à soi (je/je) et la relation de soi à l'autre (je/tu) pour permettre aux élèves d'accéder à la décentration de soi nécessaire à l'argumentation. Ma démarche pédagogique sera la suivante : ce sont les apprenants eux-mêmes qui mettent en place leur cahier des charges pour apprendre à mieux « philosopher », ce sont eux qui proposent des améliorations de fonctionnement, qui construisent leurs propres outils et leurs savoirs de façon interactive. A ce moment de la recherche, une question se posait à moi : pourquoi n'avais-je jamais pensé au cours de ma pratique de la philosophie à prendre en compte cette variable socio-constructiviste, variable pédagogique que j'ambitionne dans ma pratique et la mise en place de mes projets de classe au quotidien ?

F) LE CAHIER DES CHARGES DU PROJET

1) Le choix des termes

J'ai choisi volontairement de ne pas appeler cet atelier « débat » mais plutôt « discussion ». Le débat est en effet une technique d'échange où l'on oppose des opinions, l'objectif étant de convaincre plutôt que d'argumenter alors que la discussion, où la compréhension se construit par la conjonction des points de vue, me semble plus correspondre à une situation argumentative.

Le terme « visée » souligne le fait que l'activité reste une initiation à la philosophie. L'expression « discussion à visée philosophique » (DVP) est d'ailleurs utilisée par Michel TOZZI pour caractériser le tenant de ces ateliers.

2) La mise en situation

Les DVP ont été introduites dans l'emploi du temps de la classe comme outil pour la réalisation d'une exposition « philosophie » à destination des autres classes et la rédaction d'un journal philosophique écrit pour et avec les parents. Chaque élève sortira de cette expérimentation avec une collection de petits carnets personnels correspondant aux différents thèmes philosophiques abordés.

3) Définition des objectifs

b- Mes objectifs

Il a été posé précédemment qu'il ne s'agit pas de présenter des concepts philosophiques tout faits à des enfants de cet âge mais de les entraîner à réfléchir. Par la pratique de DVP, j'ai pour les élèves qui m'ont été confiés 2 types d'ambitions :

→ **Une ambition première qui se présente sous deux objectifs à atteindre car fondamentalement dépendants l'un de l'autre**

- **Permettre à des élèves de cycle 2 de développer leur pensée réflexive** : Il m'importe de montrer aux élèves qu'ils sont capables de penser et qu'ils sont tous à même de mener une réflexion cohérente en argumentant leurs idées.
- **Leur permettre de s'approprier le langage** : La pensée réflexive doit s'accompagner de la possibilité de la mettre en mots. Il est donc important, dans l'optique d'une meilleure maîtrise du langage, que je conduise les élèves à construire des phrases cohérentes en acquérant un vocabulaire précis et en utilisant les connecteurs appropriés.

→ **Une ambition citoyenne implicite au projet car absolument nécessaire quant à sa réussite** : Les DVP, impossibles sans une prise de conscience de l'autre ne s'improvisent pas et pour cela, les élèves devront passer par l'acquisition de certaines techniques (animations autonomes, modalités de concertation, prises de paroles, votes...) et surtout par un type d'attitudes (écoute, respect de l'autre, courtoisie, ouverture d'esprit ... ce que Michel TOZZI, inspiré des travaux de HABERMAS, appelle « l'éthique communicationnelle »).

b/ Les objectifs des élèves

Les élèves vont devoir :

- Participer à une discussion de façon citoyenne en évitant les conflits (obtenir avec courtoisie le territoire de parole et respecter les points de vue des autres)
- Développer leur esprit critique par l'intermédiaire d'un rapport non dogmatique au savoir
- Se rendre acteurs de l'évolution de leur pensée en parvenant à une décentration de soi
- Connaître les éléments constitutifs d'une conduite langagière : l'argumentation

4) Organisation spatiale et temporelle des DVP

Les élèves pourront s'inscrire à l'avance comme illustrateurs ou secrétaires des DVP. Avant chaque DVP, ils disposeront d'un temps de réflexion individuelle afin de ne pas « parasiter » les idées de chacun. Face à leur petit carnet de philosophie, ils pourront illustrer la question du jour par un dessin ou bien écrire quelques mots ou une phrase dont ils pourront se servir en DVP. Le cadre restera inchangé (des élèves disposés en cercle et une bougie allumée). La fréquence des DVP sera hebdomadaire d'octobre à avril. Elles seront cette fois ci limitées dans le temps. Je leur annoncerai, de façon rituelle, le temps imparti au début de chaque discussion (dix minutes) et les informerai en fin de discussion qu'ils ne leur restent que deux minutes rappelant ainsi aux élèves n'ayant pas encore parlé qu'il est temps de le faire. Les questions seront toujours issues de la philosophie existentialiste, beaucoup plus proche de leur vécu et de leurs interrogations.

G) MISE EN PLACE DU DISPOSITIF EXPERIMENTAL

4) L'introduction d'outils permettant la métacognition

c- L'écoute des enregistrements

Un des meilleurs prédateurs de la réussite scolaire étant justement la capacité de l'élève à réfléchir sur ses connaissances et à comprendre les raisonnements qu'il engage pour utiliser et construire de nouvelles connaissances, il fallait donc rendre les élèves conscients des stratégies de construction de l'argumentation mis en œuvre lors des discussions. Penser et « se penser » (se considérer comme un être pensant) étant en interaction constante, il m'apparaissait donc important que les élèves puissent porter un esprit critique sur leurs DVP. C'est pourquoi chaque enregistrement fera l'objet, lors d'un deuxième temps, d'une écoute en classe afin de permettre aux élèves une réelle distanciation sur leurs interventions et de se prendre comme objet d'analyse.

d- La mise en place d'un cahier des charges et d'un journal de bord

Dans le numéro 448 des cahiers pédagogiques, la métacognition est présentée indissociable de la confiance en soi et de la connaissance de soi. Je me baserai donc sur ces deux concepts-clés pour élaborer la relation entre l'élève et la capacité argumentative visée.

Afin qu'ils prennent confiance en eux, je devais leur faire accepter que l'idée de savoir raisonner n'était pas inné mais qu'elle s'apprenait progressivement d'où la création d'un cahier des charges, affiche sur laquelle les différentes étapes du projet étaient inscrites.

Pour amener les élèves à se représenter une forme de conscience de soi, je voudrais les aider à construire des compétences métacognitives par la mise en place d'un journal de bord dans lequel les élèves pourront s'auto-évaluer : " Savoir ce que je sais et ce que je ne sais pas ".

5) Le rôle accompagnateur de l'enseignant

a- La mise en retrait

Après avoir introduit l'activité, posé la question et ouvert le micro, je resterai silencieuse lors des dix minutes de DVP. Si je m'accordais en effet la possibilité d'intervenir, de donner mon avis ou d'orienter, j'empêcherai les élèves, comme par le passé, de structurer leur pensée et d'en rendre compte.

J'ai emprunté ce temps inhabituel pour un enseignant à l'atelier-philosophie AGSAS présidé par Jacques LEVINE pour qui la prise de parole de l'enseignant court-circuite totalement l'expérience de circulation de la pensée. Si l'on s'interroge sur les conditions qui permettent l'émergence "d'une parole non bridée, porteuse à la fois du particulier de chacun et de l'universel, il en découle la nécessité d'un cadre institué, rassurant, ritualisé, où tout caractère d'urgence, toute pression ou influence directe sont bannis, en particulier en provenance de l'enseignant. Pour Agnès PAUTARD, co-fondatrice de l'AGSAS, « être garant du cadre, c'est être confiant, neutre et silencieux, c'est-à-dire sans attente par rapport au contenu de la séance ».

b- L'étayage

VYGOTSKY n'a pas précisé la façon dont les adultes et les enfants travaillent à l'intérieur de la Zone de Développement Proximale¹².
→ Je me suis là encore inspirée des travaux de Jacques LEVINE¹³ avec le deuxième temps « écoute des enregistrements » où je souhaite reprendre ma place d'enseignante et retrouver **un rôle d'accompagnateur et guide**, prenant ainsi en charge les éléments de la tâche dépassant les capacités des élèves en leur

permettant de concentrer leurs efforts sur les éléments relevant de leur domaine de compétence.

→ Chaque sujet de DVP sera accompagné de lectures ciblées d'œuvres de littérature jeunesse ou de mythes (légitime retour aux origines de la philosophie) permettant ainsi à la classe de se bâtir, pour chaque thème, **un lexique et une culture commune**. « Plus votre vocabulaire est riche, dit Michel ONFRAY, plus votre pensée peut s'approfondir ; moins il l'est, moins vous serez à même de décoller des lieux communs¹⁴ ».

6) Modes d'évaluations prévus

12- *Pensée et langage (Vygotsky)*

13- *Je est un autre (Levine)*

14- *Antimanuel de philosophie (Onfray)*

c- Des indicateurs de réussite

J'attends des interactions entre les élèves que :

Lors de la phase n°1 (premier temps de travail),

- Ils prennent en compte l'altérité des points de vue verbalisés par des accords ou des désaccords.
- Ils utilisent des connecteurs entre les idées émises et les arguments

Lors de la phase n°2 (deuxième temps de travail),

- Ils analysent si et comment ils ont exercé leur cahier des charges
- Ils repèrent les difficultés auxquelles ils ont été confrontés comment ils ont exercé leur cahier des charges
- Ils trouvent des moyens pour surmonter ces difficultés

d- Des moyens d'évaluation

Je pourrai évaluer les progrès à l'intérieur des DVP à l'aide de :

- une grille d'analyse pour faire le point sur les observables concernant le panel d'élèves choisis pendant toute la période d'expérimentation (annexe 2)
- la prise de notes des secrétaires qui varieront au fur et à mesure des DVP (Accorderont-ils de l'importance à l'argumentation orale entendue ? Sera-t-elle présente dans leur choix de traces ?)

- le constat des progrès possibles entre la première et la dernière DVP

Je jugerai si l'argumentation est acquise en termes de compétence par la capacité à réinvestir leurs progrès lors de lectures d'œuvres d'art (activités subjectives autorisant autant de points de vue que d'altérités).

H) OBSERVATION ET INTERPRETATION DES DONNEES RECUEILLIES

1) Choix des élèves témoins

Mon choix s'est basé sur ce que j'avais pu observer des prises de parole des ces élèves pendant le mois de septembre :

Lilian : élève sans difficulté scolaire qui aime prendre la parole pour s'exprimer et exposer ses idées. Très sûr de lui, le travail de groupe est pour lui laborieux car il n'accepte pas le point de vue des autres et se remet très rarement en question.

Mathys : élève sans difficulté scolaire qui reste très discret dans l'ensemble.

Natacha : élève rencontrant quelques difficultés passagères et qui prend très rarement la parole. Elle ne s'exprime que si elle est sollicitée par l'enseignante.

Camille : élève en difficulté scolaire qui s'exprime volontiers mais dont les propos sont parfois difficiles à comprendre en raison d'un bégaiement provoquant souvent la perte du fil conducteur de ses idées.

Aldric : élève en grande difficulté scolaire, suivi par l'enseignante spécialisée et la psychologue scolaire qui essaie de surmonter cette année sa peur de l'échec.

2) Observations et interprétation des interventions des élèves témoins lors des DVP (temps n°1)

J'analyserai, dans cette partie, les interventions de ces 5 élèves au cas par cas, à un instant T de l'expérimentation pour, dans la partie suivante, porter un regard plus général sur l'ensemble des DVP réalisées et la critique qu'en auront faite les élèves.

a- Observations et interprétations des interventions à un instant T (enregistrement n°2)

L'enregistrement, ici étudié, correspond à la sixième DVP de l'expérimentation. La question philosophique posée est la suivante : « Est-ce que c'est bien de grandir ? »

Natacha n'intervient qu'une fois pour présenter deux thèses possibles. C'est elle qui, à l'aide d'un raisonnement dialectique, fait apparaître, pour la première fois dans la discussion la possibilité d'une réponse négative à la question.

Mathys est intervenu 6 fois. Lors de sa première intervention, il énonce sa position à la question posée par une phrase déclarative « c'est bien de grandir ». Malgré sa prise de position, il ne fournit pas de justification. Il contredit une camarade lors de sa deuxième intervention, toujours sans se justifier. Mathys semble écouter les prises de parole de ses pairs et en tenir compte. Ceci est prouvé par son intervention n°4 où, après les propos de Natacha et d'un autre camarade, il fait évoluer son point de vue personnel évoqué en n°1. Il se justifie par un argument de la norme introduit par un connecteur logique : « Il ne faut pas trop vieillir parce qu'on peut mourir ». Sa dernière intervention est un point de vue nuancé sur la question.

Lilian est intervenu 13 fois. La plupart de ses interventions se font sous forme de contradictions (au nombre de 6) ou d'explications. Il ne justifie pas son esprit contradictoire. Connaissant les règles des DVP, il prend l'initiative d'indiquer le temps qui reste.

Camille est intervenue 5 fois. Chacune de ses prises de parole est un rebondissement sur l'intervention précédente. Elle complète ou reformule, par souci d'intercompréhension, les propos de ses camarades : suite à l'exemple d'un acte que Lilian peut faire depuis qu'il a grandi, elle donne, elle, l'exemple d'un acte qu'elle ne pouvait pas faire étant petite.

Aldric est intervenu 11 fois. Sa deuxième intervention est une demande d'explicitation adressée à ces camarades. C'est lui qui, lors de sa troisième prise de parole, généralise la liste d'exemples donnés par quelques uns de ses camarades : « quand on est grand, on peut faire tout ce qu'on veut ». Jugeant que l'atelier stagne, il n'oublie pas le cahier des charges en rappelant qu'il ne faut pas trop parler de soi, règle qu'il oublie lors de ses propres interventions. Il donne en effet beaucoup d'exemples pour illustrer certains des propos qu'il entend : exemples appartenant à son vécu familial (allusion à la taille de son grand-père) ou scolaire (allusion aux tétards présents dans la classe).

b- Observations et interprétations des interventions sur la durée de l'expérimentation

Lors des DVP, **Natacha** est très peu intervenue. Cependant, on s'aperçoit que ses interventions sont faites à bon escient. Certes, elle est restée passive lors de certaines DVP mais attentive et en réflexion.

Mathys a exposé son point de vue à de nombreuses reprises lors des ces six premières DVP. Le nombre de ses interventions est stable. Il dépasse souvent le stade de l'exemple pour accéder à une prise de conscience de soi (« je pense »). Il est un des premiers à avoir osé une prise de position différente de celle des autres et à l'exprimer (« je ne suis pas d'accord »)

J'ai vu apparaître, chez **Aldric**, une évolution croissante dans le nombre de ses interventions. Le cadre « non scolaire » des DVP a fait qu'il s'est senti à l'aise et donc de plus en plus à l'aise. Lors de la première discussion, il recherchait chez moi un regard approuvateur ou désapprouvateur vis-à-vis des interventions de ses camarades. Même s'il n'arrive pas toujours à rester dans le sujet, il s'exprime et a compris que la discussion permettait de confronter nos points de vue.

Camille et Lilian sont fidèles à eux-mêmes. Constants dans le nombre de leurs interventions, ils s'expriment, à l'intérieur des DVP comme en classe, c'est-à-dire en fonction de leur personnalité. Camille exprime souvent ses points de vue au subjonctif. Lilian, lui, laisse peu d'espace à l'altérité sauf lorsqu'on lui oppose un raisonnement logique (argument causal ou par conséquence).

3) Bilan sur mes hypothèses de départ (atouts et limites)

d- Atouts et limites de l'étayage par l'enseignant

Il m'était très difficile, lors des premières DVP, de me mettre en retrait. Je « piétinais » de ne pouvoir les orienter sur la présence d'un argument ou d'un contre-argument. Ce ressenti s'est estompé par la suite puisque je savais que je pouvais intervenir et guider lors de la phase de réécoute (temps n°2). Je demandais en préambule qui n'avait pas parlé et pourquoi, si quelqu'un avait quelque chose à ajouter et qui pouvait rappeler la question. Puis pendant l'écoute de l'enregistrement, qui pouvait être interrompu à tout moment, je pouvais demander

si les positions exprimées se ressemblaient. Questions brèves, ouvertes, je cherchais à faire préciser, relier, comparer, observer, réagir, comprendre à partir du matériau apporté. Je n'espérais surtout pas l'expression d'une pensée adulte, complexe, rationnelle.

Les élèves ne se sont pas ou très peu servis des mythes lus en classe lors de leur argumentation. Si ce n'est qu'illustrer les DVP et donner aux élèves un apport culturel, cet accompagnement que je proposais n'a pas constitué une matière première pour aider les élèves à argumenter. J'ai jugé mon rôle plus déterminant dans le choix des questions. Une question entraînant une réponse duelle (oui ou non) est en effet plus favorable à l'argumentation.

e- Atouts et limites de la métacognition mise en place

Les élèves ont rapidement compris que l'ensemble des réponses était valable mais qu'il était nécessaire d'expliquer pourquoi ils affirmaient telle ou telle chose en apportant une justification (annexe 3). Ils ont abordé le problème de la généralisation en indiquant qu'il ne fallait « pas trop parler de soi » et passer du *je* au *on* (enregistrement 3). Les retours sur les discussions ont aussi permis de mettre en évidence quelques caractéristiques évidentes de l'argumentation, notamment celle qui consiste à expliquer son point de vue en utilisant des connecteurs (annexe 4).

Ils se sont aperçus que, d'une DVP à l'autre, leur participation et leur argumentation variaient de façon considérable. Ils ont expliqué cela par un facteur à ne pas oublier : la question posée pour laquelle on a ou non, en tant qu'individu, de l'intérêt. Ce qui m'a fortement interpellé, c'est le nombre de phrases prononcées par les élèves grammaticalement incorrectes ou non terminées (même par ceux qui ne sont pas habitués à cela) : « les femmes, ils grandit », « ils sont petites », « c'est ... qui ... ». Ce phénomène montre assez bien la difficulté de structurer sa pensée et d'en rendre compte dans un « parler » structuré. C'est en production d'écrit, lorsque je leur donnais la transcription écrite de leurs échanges à analyser, qu'ils se sont aperçus de leurs erreurs de langage.

Ils n'ont pas rencontré de difficulté à construire leur outil d'auto-évaluation. Ils l'ont fait évoluer au fur à mesure des discussions le faisant passer d'une simple flèche, à trois puis à deux. Ce sont même eux qui ont émis l'idée de regrouper les verbes réfléchir et parler comprenant le lien entre les deux notions (enregistrement 5 et annexe 5)

f- **Mes nouveaux besoins**

Il y a eu très peu d'interactions positives au profit de mon expérimentation. N'ayant été que très peu mis en déséquilibre dans leur raisonnement, le recours à l'argumentation n'a pas été nécessaire. Ils ont asserté des arguments énoncés, les ont reformulés, ont étayé leurs points de vue mais il y a eu très rarement de réfutation.. La pratique de la discussion ne permettant pas de collaboration, ils n'ont pas pu faire émerger une recherche en "commun" favorisant l'argumentation.

IV- L'IMPORTANCE DE CREER UNE COMMUNAUTE DE RECHERCHE (approfondissement de mes recherches)

C) CREER UN VERITABLE CONFLIT SOCIO-COGNITIF

4) Qu'est-ce qu'un conflit socio-cognitif ?

La pratique de la discussion ne permettant pas de collaboration, il ne peut pas émerger une recherche en "commun" favorisant l'argumentation.

Les interactions entre pairs sont en effet considérées par DOISE et MUGNY¹⁵ comme source de développement cognitif mais à condition seulement qu'elles suscitent des conflits socio-cognitifs. L'interaction sociale est constructive dans la mesure où elle introduit une confrontation. Chaque élève, confronté à des points de vue divergents, prend conscience de sa propre pensée par rapport à celle des autres (premier déséquilibre « inter-individuel »). L'apprenant est amené à reconsidérer en même temps ses propres relations et celles des autres pour reconstruire un nouveau savoir (deuxième déséquilibre « intra-individuel »)

Pratiquer la DVP avec des élèves ne suffit donc pas s'ils n'y opèrent pas un travail mental prenant en compte les autres points de vue. Encore faut-il que ce point de vue soit entendu et reconnu différent ou non par l'ensemble des élèves.

5) Changements dans le dispositif expérimental

J'ai donc choisi de poursuivre le dispositif en place en ajoutant une phase intermédiaire.

- Phase n°1 : première DVP permettant lors de la ré écoute de faire émerger 2 thèses opposées
- **Phase n°2 : deuxième DVP sur la même question avec un choix de thèse à faire et à défendre face au « camp adverse »**
- Phase n°3 : Analyse pour faire évoluer les DVP

6) Bilan sur mes hypothèses de recherche (atouts et limites)

15- Le développement social de l'intelligence (Doise et Mugny)

d- Observations et interprétations des interventions des élèves à un instant T (enregistrement n°4/ annexe 6)

Natacha n'a pas pris la parole lors de cette DVP. **Aldric** est intervenu 5 fois. Par sa première intervention, il tente de s'opposer au point de vue d'Axel mais celui-ci, lancé dans sa justification, ne lui en laisse pas le temps. Il émet son point de vue lors de sa deuxième intervention par une phrase déclarative mais ne justifie pas. Il essaie par deux fois cependant d'aider Lilian à réfuter la thèse adverse en reformulant quelques-uns de ses mots.

Mathys est intervenu 6 fois. Il s'oppose par deux fois à un camarade pour défendre la thèse soutenue par son groupe. Lors de sa troisième prise de parole, il expose avec justification son point de vue personnel « moi, je dirais que » et parle encore une fois au nom de son groupe « à mon avis, nous pensons. » C'est le premier à

émettre un doute sur sa thèse « on ne sait pas ... alors moi, je serais pour les deux ». Il a été mis en déséquilibre par les autres et n'est plus certain de détenir une thèse plausible. Il propose donc une négociation : « l'entre deux thèses ».

Camille a pris la parole une fois, mettant son point de vue entre parenthèses, en soutenant les propos de Lilian appartenant pourtant à la thèse opposée mais dont elle veut prouver la véracité.

Lilian est intervenu 6 fois. Ses quatre premières interventions consistent à réfuter la thèse opposée. Voyant que ses deux premières tentatives ont échoué, il fait appel à un argument qu'il présente comme un argument d'autorité « J'ai vu à la télé... alors ça peut pas être ... ». Il se joint la négociation proposée par Mathys en acceptant, par ses dernières interventions, la présence d'une thèse supplémentaire qui se situerait entre les deux thèses déjà discutées.

e- Observations et interprétations des interventions sur la durée de l'expérimentation

La confrontation de deux thèses a permis de progresser en matière d'argumentation. L'outil sur l'argumentation réalisé par et pour les élèves a d'ailleurs été, dans sa majeure partie, construit à cette période (annexe 5). Ce dispositif a réparti les prises de parole entre les locuteurs. Les grands parleurs comme Lilian se sont montrés plus modérés et ont rencontré de nouveaux interlocuteurs. Les discussions se sont montrées plus intéressantes et plus riches à vivre et à écouter.

f- Mes nouveaux besoins

Pourtant, des élèves comme Natacha continuaient de participer pas ou très peu aux DVP (contrairement au moment d'écoute des enregistrements où ils pouvaient porter un esprit critique pertinent sur ce qui venait de se passer). A la question « Pourquoi n'avez-vous pas parlé aujourd'hui ? », ils me répondaient souvent :

- « Je n'ai pas été intéressée par la question. »
- « Je n'avais pas d'idée. »
- « J'avais une idée mais on l'a dit avant moi. »

Pensant à un moment de mon expérimentation que la variable « nombre d'élèves » pouvait entrer en jeu, j'avais tenté des DVP en petits groupes de 5 élèves (nombres impairs favorisant le conflit). Certes, les élèves passifs prenaient la parole une ou deux fois mais la discussion n'évoluait pas, voire stagnait très vite par manque d'idées. Comment faire alors pour que ces élèves puissent s'approprier les données d'un sujet et qu'ils en identifient les enjeux ?

D) CREER UNE VERITABLE COMMUNAUTE DE « CHERCHEURS » EN S'INTERESSANT A LA PROBLEMATISATION

4) L'interdépendance du « problématiser, argumenter, conceptualiser »

Michel TOZZI définit l'apprentissage du « philosopher » par 3 capacités intellectuelles articulées et dépendantes les unes des autres : la problématisation, l'argumentation et la conceptualisation.

Les observations et recherches de TOZZI montrent que pour penser (et parler), il faut d'abord faire connaissance avec ce qui pose problème. Problématiser une question, c'est déployer cette question en questionnement, se poser les questions auxquelles il faut répondre pour pouvoir ensuite répondre à cette question. Et comme les élèves peuvent ne pas voir le problème, il faut donc qu'ils l'inventent et le découvrent.

5) Changements dans le dispositif

Nous avons jusqu'à maintenant travaillé en aval de la DVP. Il s'agit dorénavant d'agir en amont. Chaque DVP sera précédée de 3 temps :

- Une période créative en groupes de 4 ou 5 élèves où il s'agit à partir de documents différents selon les groupes d'identifier un problème philosophique
- Une période comparative d'élagage où il convient d'identifier le fil conducteur entre les diverses questions formulées
- Une période de formulation du problème philosophique

Je ne dois donc plus poser de question philosophique mais amener les élèves à trouver celle qui leur correspond le mieux à partir d'un thème donné.

6) Bilan sur mes hypothèses de recherche (atouts et limites)

Ces groupes de recherche ont permis à tous les élèves de prendre la parole soit dans les moments de groupes soit en collectif lors des DVP (enregistrement n°6). **Natacha**, ayant identifié un des problèmes philosophiques en petits groupes : « Est-on obligé de choisir la même œuvre d'art ? », est intervenue 5 fois lors de la DVP « L'art est-il utile ? ». Lors de ces groupes de recherche, les questions ont été trouvées conjointement par les participants et souvent reformulées différemment par chacun d'entre eux (une manière de s'approprier le problème). Il m'a semblé que les enfants ont accru leur sentiment d'appartenance à une communauté de chercheurs ayant, cette fois-ci, eu l'occasion de la penser ensemble.

CONCLUSION

L'apprentissage de l'argumentation fait partie intégrante du développement cognitif-langagier de l'enfant et mérite que des situations pédagogiques spécifiques soient mises en place. La philosophie pour enfants peut constituer, pour cela, une initiative originale, concrète et réfléchie.

L'expérience devait démontrer que les discussions à visée philosophique contribuaient à développer les capacités à argumenter chez des élèves de cycle 2. L'analyse des résultats permet de valider en partie l'hypothèse de départ. Les élèves ont su réinvestir leurs acquis dans des situations argumentatives autres que les DVP (enregistrement n°7).

Cette pratique peut, en effet, devenir un outil pertinent pour l'apprentissage de l'argumentation à condition de respecter certaines variables du dispositif :

- S'attarder sur la **problématisation** de la question philosophique avant la DVP pour que tous les élèves puissent se l'approprier
- Laisser aux élèves des temps de recherche réflexive pour qu'ils puissent s'ériger en **communauté de chercheurs**
- Leur faire remettre en cause une ou deux affirmations pendant la DVP pour qu'un véritable **conflit socio-cognitif** puisse s'instaurer

- Opérer un **retour métacognitif** sur la DVP pour que les élèves puissent se construire des outils leur permettant d'apprendre, de progresser et de s'évaluer

La pratique de DVP place l'enfant dans un contexte stimulant et différent du quotidien mais faire parler des élèves pour les faire parler ne conduira à aucun apprentissage. Créer un lieu de parole ne doit pas faire oublier à l'enseignant sa mission et le fait que c'est à lui que revient le choix de la démarche pédagogique.

Au terme de mon expérimentation, quelques points négatifs ne sont pas encore résolus :

- A chaque DVP correspond des locuteurs différents. Aucune DVP n'a permis de faire réagir l'ensemble des élèves de la classe.
- Deux élèves sont restés « passifs » tout au long de l'expérimentation
- Les élèves argumentent mais à l'aide d'arguments « pauvres »

Mais ces trois difficultés ne peuvent-elles pas disparaître avec une expérimentation plus longue ? Philippe MEIRIEU disait à ce sujet : « Penser et vivre nos apprentissages dans le temps, c'est tout simplement prendre le temps d'apprendre ». Le cycle des apprentissages fondamentaux apparaît comme une étape stratégique pour mettre en place et développer des attitudes et des capacités argumentatives mais il est nécessaire que cette étape soit poursuivie et approfondie au cycle 3.

La pratique des DVP doit donc, pour permettre d'acquérir progressivement l'argumentation, être le projet pédagogique réfléchi non pas d'un enseignant seul mais de toute une équipe pédagogique. Il s'agit pour atteindre notre but, de mettre en place un véritable parcours de l'élève.